

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANABİLİM DALI

OSMANLI SON DÖNEMİ DİN EĞİTİMİ TARTIŞMALARI VE
CUMHURİYETE YANSIMALARI (ÖRGÜN VE YAYGIN EĞİTİM
ÇERÇEVESİNDE)

DOKTORA TEZİ

Fatma ÇAPCIOĞLU

Ankara 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANABİLİM DALI

OSMANLI SON DÖNEMİ DİN EĞİTİMİ TARTIŞMALARI VE
CUMHURİYETE YANSIMALARI (ÖRGÜN VE YAYGIN EĞİTİM
ÇERÇEVESİNDE)

DOKTORA TEZİ

Fatma ÇAPCIOĞLU

Tez Danışmanı

PROF. DR. RECAİ DOĞAN

Ankara 2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
FELSEFE VE DİN BİLİMLERİ (DİN EĞİTİMİ)
ANABİLİM DALI

FATMA ÇAPCIOĞLU

OSMANLI SON DÖNEMİ DİN EĞİTİMİ TARTIŞMALARI VE
CUMHURİYETE YANSIMALARI (ÖRGÜN VE YAYGIN EĞİTİM
ÇERÇEVESİNDE)

DOKTORA TEZİ

Tez Danışmanı: Prof. Dr. RECAİ DOĞAN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

İmzası

Prof. Dr. Recai DOĞAN

.....

Prof. Dr. Cemal TOSUN

.....

Doç Dr. Halide ASLAN

.....

Dr. Öğretim Üyesi Ahmet YEMENİCİ

.....

Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Ali YAZIBAŞI

.....

Tez Savunma Tarihi: 19.07.2018

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(...../...../.....)

Fatma ÇAPCIOĞLU

İmzası

.....

Önsöz

II. Meşrutiyet dönemi, getirdiği yenilikler, yaşanan olaylar ve farklı fikirlerin ifade edilmesine ve tartışılmasına yönelik sunduğu özgürlükçü havası ile zengin bir araştırma alanıdır. Tartışılan bu fikirler, sadece Osmanlı son dönemi için değil, aynı zamanda yeni kurulan Türkiye'nin üzerine bina edildiği temel düşünceleri de tespit etme adına önemlidir. Nitekim yeni Türkiye'de hayat bulan pek çok uygulamanın izleri II. Meşrutiyet döneminde takip edilebilir. Bu fikirler, özellikle süreli yayınlarda tartışılma imkanı bulmuştur. Meşrutiyetin ilanı ile birlikte çok sayıda dergi bu dönemde yayın hayatına başlamış; bazıları kısa ömürlü olsa da bazıları Cumhuriyet dönemine kadar kesintili de olsa varlıklarını devam ettirebilmişlerdir. Bu anlamda süreli yayınlar hem toplumu etkileme amacı güden fikirlerin ortaya konduğu; hem de dönemin önemli gündem maddelerinin tespit edilebileceği bir platform görünümündedir. Bu çerçevede üzerinde önemle durulan en önemli konu, ülkenin içinde bulunduğu zor durumdan nasıl kurtarılacağı meselesidir. Bu soruya verilen cevap bir anlamda ortak bir düşünceye dayanır ki, bu eğitimidir.

Geleneksel eğitim sisteminin *dini* olarak nitelenmesi ve Batı kaynaklı düşüncelerde dine biçilen rol ve verilen önemdeki değişim, ister istemez bu dönemin önemli tartışma konuları arasında din eğitiminin de bulunmasına neden olmuştur. Üstelik bu alan, Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar devam eden süreçte, eğitim alanındaki en önemli tartışma konularından biri olarak gündemdeki yerini de korumuştur. Bu tartışmaların ve uygulamaların açıklanması ve değerlendirilmesiyle anlam kazanması, bu uygulamaları oluşturan düşünce ve fikirlerin tespitine bağlıdır.

Bu araştırma, geleneksel eğitim anlayışının yoğun olarak eleştirildiği, Batı kaynaklı pek çok düşüncenin çeşitli şekillerde tartışıldığı bu dönemin süreli yayınları üzerine yapılmış nitel bir çalışmadır. II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki din eğitimi

tartışmaları, bu tartışmaların eğitim açısından tahlili ve Cumhuriyet Dönemi ile olan etkileşiminin tespiti, bu araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir. “Amaç, önem, yetki ve sorumluluk, öğretmen ve yöntem” olarak beş ana tema çerçevesinde ortaya konan tespitler, Cumhuriyet dönemine yansımaları ile birlikte ele alınmıştır.

Bir araştırma, elbette tek başına bir gayretin sonucu değildir. Bu süreçte maddi ve manevi destekleri ile yanımda olan, araştırmama yön veren, yazdıklarımı okuyup değerli katkılar sunan, motivasyon olarak zor anlar yaşadığımda yol gösteren teşvik eden ve duaları ile destek olan pek çok kıymetli insan bulunmaktadır. Öncelikle, öğrencisi olmaktan onur duyduğum; teşvik, destek ve yönlendirmeleri ile her an yanımda olan tez danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Recai DOĞAN’a müteşekkirim. Tezin tüm aşamalarında destekleri ile yanımda olan, ufuk açıcı görüşleri ile araştırmama yön veren sayın hocam Prof. Dr. Cemal TOSUN’a teşekkür ederim. Tezimi baştan sona okuyup kıymetli görüşlerini paylaşan, aynı zamanda her an güler yüzü ve teşvik edici cümleleriyle yanımda olan sayın hocam Doç. Dr. Halide ASLAN’a teşekkür ederim. Tezimin bölümlerini okuyarak katkıda bulunan, desteklerini her zaman yanında hissettiğim çok kıymetli dost ve hocalarım; Doç. Dr. Mehmet KALAYCI, Doç. Dr. Yıldız KIZILABDULLAH, Doç. Dr. Ahmet KESGİN, Dr. Öğretim Üyesi Safiye KESGİN ve Dr. Öğretim Üyesi Rabiye ÇETİN’e teşekkür ederim. Son bir teşekkürü, bu süreçte benimle birlikte yorulan ve duaları ile destek olan sevgili annem ve babama, eşim Prof. Dr. İhsan ÇAPCIOĞLU’na, oğullarım Yusuf Eren ve Ahmet Selim’e, borçluyum. Başarı Yüce Allah’tandır...

Fatma ÇAPCIOĞLU

İçindekiler

Önsöz	I
İçindekiler	III
GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Problemi	1
2. Araştırmanın Amacı	3
3. Araştırmanın Önemi	5
4. Kuramsal Çerçeve	12
5. Araştırmanın Yöntemi	15
5.1. Araştırma Evren ve Örneklemi	18
5.2. Veri Toplama Teknikleri	19
I. BÖLÜM: DİN EĞİTİMİNİN AMACI	22
1. Din Eğitiminin Niteliği: Dini mi, Milli mi?	22
2. Yetiştirilmesi Hedeflenen İnsanın Niteliği: Dindar mı, Vatansever mi?	42
2.1. Dindar Vatansever Bireyler Yetiştirmek	44
2.2. Görünürlüğü Azaltılmış Dindarlık ya da Bireysel/Vicdani Bir Olgu Olarak Din	47
3. Din Terakkiye Mani Midir?	51
4. Cumhuriyetin İlk Yılları: Hem Vatansever Hem İlerici Hem de Dindar Olunur mu?	62
5. İnsan Yetiştirme Düzenimiz Tartışılıyor: Din Dersi Programları, Dindarlığı Yeniden Üretme Potansiyeline Sahip midir?	66
II. BÖLÜM: DİN EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ	87
1. Ülke Eğitimle Kurtulacak	88
1.1. Batı Etkisi Karşısında Dinin ve Din Eğitiminin Önemini İspatlama Çabası	99
1.2. Milli Eğitim, Din Eğitimi Olmadan Düşünülemez	110
2. Cumhuriyet Dönemi	115
2.1. Dini ve Milli Eğitimin Birlikteliği (1920-1924)	115
2.2. Tevhid-i Tedrisat Sonrası Dini- Milli Eğitim: Söylemde Birlik, Eylemde Ayrılık	122
3.3. Din Eğitiminin Yeniden Önem Kazanması	126
III. BÖLÜM: DİN EĞİTİMİNDE YETKİ VE SORUMLULUK	130
1. Devletin Eğitim Konusundaki Sorumluluğu ya da Eğitim Kimin İşidir?	132
1.1. Eğitimden Sorumlu Yeni Bir Kurum: Maarif-i Umumiye Nezareti	135
1.2. Eğitimde Merkezileşme: II. Abdülhamit Dönemi	138
2. II. Meşrutiyet Dönemi	142
2.1. Eğitim, Devletin En Önemli İşidir	142
2.2. Meşihat Makamında Güç ve Yetki Kaybı	149

2.3. Öğretimde Birlik Talebi	151
3. Eğitimde Yetki ve Sorumluluk Devri: TBMM Sonrası	158
3.1. Şer' iye ve Maarif Nezaretlerinin Görev Alanlarının Belirlenmesi	158
3.2. TBMM'nin Kuruluşundan Sonra Öğretimde Birlik Talebi.....	168
3.3. Tevhid- i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitimi.....	174
IV. BÖLÜM: DİN EĞİTİMCİSİNİN NİTELİĞİ	195
1. II. Meşrutiyet Öncesi: Öğretmenlik	195
2. II. Meşrutiyet Döneminden Cumhuriyet'e Öğretmen	202
2.1. Öğretmenliğin Bir Meslek Olarak Kabulü ve Saygınlık Kazanması	202
2.2. Geleneksel "Hoca"dan Profesyonel "Öğretmen"e	213
2.3. Öğretmen Yetiştirme Düzeninde Değişim	221
3. Öğretmen Nitelikleri Ya da İyi Bir Öğretmen Kime Denir?	244
3.1. Konu/Alan Bilgisine Sahip.....	244
3.2. Yetenekli ve İstekli.....	246
3.3. Psikoloji ve Pedagoji Bilgisine Sahip	249
3.4. İnançlı ve Mütedeyyin.....	254
3.5. Güzel Ahlaklı	258
4. Din Dersi Öğretmenlerinin Özellikleri.....	263
4.1. Din Hakkında Derin Bilgi ve Anlayış Sahibi Olmak	263
4.2. Müspet Bilimler Hakkında Bilgi Olmak	268
V. BÖLÜM: DİN EĞİTİMİNDE YÖNTEM.....	275
1. II. Meşrutiyet Öncesi: Geleneksel Olanın Eleştirisi	276
2. II. Meşrutiyet Dönemi: Yeni Bir Yöntem Arayışı	284
2.1. Ezberciliğin Eleştirisi	297
2.2. Ezberciliğin Sebep ve Sonuçları.....	304
2.3. Öğretim Yöntemi Konusunda Öneriler	308
3. Öğretim Yöntemleri İle İlgili Gelişmeler	326
SONUÇ.....	338
ÖZET	346
ABSTRACT.....	348
KAYNAKÇA.....	349
KISALTMALAR.....	380

GİRİŞ

1. Araştırmanın Problemi

Osmanlı Devleti'nin modernleşme çabaları açısından Tanzimat Dönemi'nin önemli bir yeri vardır. 1839 yılında ilan edilen Tanzimat Fermanı'nda doğrudan eğitim ile ilgili bir ifade geçmemektedir; bununla birlikte fermana yansıyan düşüncelerin etkilerinin en fazla hissedildiği alanların başında eğitim gelmektedir. Genel olarak *dinî* bir kimliğe sahip eğitimin yavaş yavaş temel vasfını kaybetmeye başladığı bu dönem, din eğitimi alanı açısından da önemli değişimlerin yaşanmasını beraberinde getirmiştir. Geleneksel eğitim kurumları olan medreselerin yanında açılan yeni mektepler ile din, eğitimin tamamını şekillendiren bir unsur olmaktan çıkmış ve diğer dersler gibi eğitimi yapılan bir ders haline gelmiştir. Bu durum, din eğitimi alanında yeni bir dönemin de başlangıcını oluşturmuştur.¹

Eğitim alanında yapılan bir değişikliğin gerçekte nasıl bir değişime sebep olduğu zamanla anlaşılabilir bir husustur. II. Meşrutiyet Dönemi, Tanzimat ile temelleri atılan değişim sürecinin en fazla görünür hale geldiği dönemdir. Devletin sıkı bir yönetim ve denetime sahip olduğu II. Abdülhamid sonrası dönemde hakim olan hürriyet ortamı, dönemin aydın kesimine pek çok alanda fikirlerini serbest bir şekilde tartışma ve paylaşma imkânı sunmuştur. Pek çoğu Avrupa'dan ithal edilmiş eğitim akımlarının benimsenerek tartışıldığı ve zaman zaman uygulanma imkânı bulduğu II. Meşrutiyet Dönemi, din eğitimi açısından da araştırmayı hak eden gelişmelere ve fikri cereyanlara sahne olmuştur.

24 Temmuz 1908 yılında meşrutiyetin ikinci kez ilanı ile başlayan II. Meşrutiyet Dönemi; gerek yol açtığı kimi hadiseler gerekse beraberinde getirdiği yenilikler, fikirler

¹ Bkz. Havva Sinem Uğurlu, *Tanzimat Döneminin Din Eğitimi Getirdiği Yenilikler*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2010.

ve tartışmalar bakımından aynı zamanda Cumhuriyet Türkiye'sine zemin oluşturan bir dönemdir. Bu dönemdeki fikri canlılığın en yoğun yaşandığı alanın eğitim alanı olması tesadüf değildir; zira bu alanda alınabilecek tedbirler, yaşanan sıkıntıların üstesinden gelinebilmesinin kurtuluş vesilesi olarak görülmüş ve önemsenmiştir. Dahası, söz konusu dönemde eğitim alanında fikir beyan eden, eserler veren, uygulamaları ile dikkat çeken aydınlar, Cumhuriyet Dönemi eğitim anlayışı üzerinde de etkili olmuştur. Genelde eğitim, özelde din eğitimi alanında ortaya çıkan bu tartışmalar, Cumhuriyet Dönemi'nde pratiğe dökülmüş, nihayetinde ise bugün dahi tartışılan pek çok eğilimin/düşüncenin oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Cumhuriyetin kabulü ve yeni devletin kuruluşu ile pek çok alanda köklü değişimler yaşanmıştır; ancak bunlar içerisinde söz konusu değişimin etkisinin en somut gözlenebileceği alan eğitimidir. Bunda, özellikle II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim alanında yaşanan çok yönlü ve derinlik düzeyi yüksek tartışmaların doğrudan ve etkin rolü söz konusudur. Öyle ki bu dönemdeki tartışmalar, Cumhuriyet Dönemi'ndeki bazı pratiklerin kurucu zeminini oluşturmuştur. Örneğin, Cumhuriyetin ilanı ile eğitimin tek bir çatı altında birleştirilmesi ve milli bir kimliğe kavuşturulması çabaları, hem yaygın hem de örgün din eğitimi bağlamında pek çok konunun gözden geçirilmesini beraberinde getirmiştir. II. Meşrutiyet Dönemi'nde oluşan zengin fikri muhtevaya bu noktada sıklıkla müracaat edilmiştir. Eğitim alanında üzerine fikir beyan edilen/edilme ihtiyacı hissedilen konuların, her iki dönemde de benzer oluşu, bu etkileşimi teyit etmektedir. Din derslerinin okullardaki statüsü, eğitimin genel karakteri, öğretmen yeterlilikleri ve eğitim-öğretim faaliyetinin çıktıları gibi konuları, bu benzerliğin önemli izdüşümleri olarak değerlendirmek mümkündür.

Cumhuriyet Dönemi'nde gerçekleştirilen uygulamaların veya tartışılan pek çok konunun düşünsel temellerinin atıldığı bir dönem olması dikkate alındığında, II.

Meşrutiyet Dönemi'nin doğru bir şekilde anlaşılması, aynı zamanda söz konusu uygulamaların veya tartışmaların çıkış noktalarının da tespit edilebilmesine imkan tanımaktadır. Üstelik bu tartışmalar, Cumhuriyetin ilanı ve hemen sonrasındaki süreçle sınırlı kalmamış, tonu ve etki gücü değişmekle birlikte günümüze kadar varlığını sürdürmüştür. Dolayısıyla II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim alanında ne olup bittiğinin tahlilinin bu dönemle sınırlı olmayan bir katma değer ürettiği açıktır. Bu araştırmanın bu türden bir farkındalığın neticesinde şekillendiğini özellikle belirtmek gerekmektedir. Bu çerçevede, II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki din eğitimi tartışmaları, bu tartışmaların eğitim açısından tahlili ve Cumhuriyet Dönemi ile olan etkileşiminin tespiti, araştırmanın temel problematik zemini olarak belirlenmiştir.

2. Araştırmanın Amacı

Geçmişin doğru anlaşılması, hem içinde bulunulan zamanın doğru değerlendirebilmesinin, hem de gelecekle ilgili daha sağlıklı tasarımlar gerçekleştirilebilmesinin en önemli anahtarı konumundadır. Bu husus, Osmanlı Devleti'nin son döneminden günümüze kadarki süreçte din eğitimi ile ilgili tartışmaların tarihsel sürecini bir bütün olarak görebilmeyi amaçlayan bu çalışmaya daha baştan önemli hedefler ve sorumluluklar yüklemektedir.

II. Meşrutiyet Dönemi, basın alanında kayda değer bir özgürlük ortamının yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu süreçte yaşanan özgürlük ortamının da etkisiyle pek çok fikir serbestçe tartışılmış, birbirinin aksi istikamette yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu fikirler ve yaklaşımlar ise, ilerleyen süreçte bazı ideolojik akımların çıkış noktasını oluşturmuştur. Eğitim, bu türden tartışmaların en yoğun yaşandığı bir alandır. Dönemin aydınları eğitim ile ilgili yurtdışı kaynaklı pek çok fikir ve düşüncenin taşıyıcısı olmuşlar; bu görüşlerini bazılarını doğrudan bazılarını ise kendi düşünceleri ile harmanlayarak tartışmaya açmışlardır. Onlar tarafından ortaya konulan bu düşünceler,

başta Cumhuriyet Dönemi olmak üzere sonraki dönemler için de zengin bir birikim oluşturmuştur. Dahası bu aydınlardan bazıları Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu isimleri arasında yer almış, bazıları ise toplum nezdinde etki gücü yüksek ve kalıcı bir meşruiyet elde etmişlerdir.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde ortaya konulan, ancak etki gücü itibariyle sadece bu dönemle sınırlı olmayan eğitim alanındaki bu tartışmaların kapsamlı bir şekilde ortaya konulması, aynı zamanda Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadarki süreçte ilgili alanda yaşanan tartışmaların ve gerilimlerin doğru anlaşılabilmesi açısından son derece önemlidir. Bu çalışmanın amaç örgüsü de bu hususta düşünülmektedir. Öyle ki II. Meşrutiyet Dönemi'nde yazılı basına yansıyan muhteva merkeze alınmak suretiyle, eğitim alanındaki tartışmaların ortaya konulması çalışmanın ana hedefi olarak belirlenmiştir. Belirli bakış açılarının ürünü olarak şekillenme olasılığının bulunduğu, bu haliyle de zaman zaman taraflı değerlendirmeler niteliği taşıdığı hesaba katılmakla birlikte, söz konusu dönemde eğitim alanında yaşanan tartışmaların izinin sürülebileceği belki de en önemli zemin, yazılı basındır. Burada hem birbiriyle rekabet ve gerilim halinde varlığını sürdüren düşünceler; hem de bunlara toplum nezdinde gösterilen teveccüh veya tepkiler söz konusudur.

Yazılı basın, ilk tahlilde teorik, zaman zaman da marjinal gibi değerlendirilebilen fikirlerin toplumla buluşması ve doğru etkiyi yaratabildiği takdirde toplumda meşruiyet kazanabilmesi noktasında son derece önemlidir. Yaşanan tartışmaların, sadece II. Meşrutiyet Dönemi'yle sınırlı kalmayıp günümüze kadar süren bir etki oluşturmasının belki de en önemli nedeni, yazılı basının bu süreçteki kilit rolüdür. Dolayısıyla yazılı basına yansıyan çok yönlü değerlendirmeler ve haberlerin tespiti ve tahlili, bu çalışmanın temel amacının gerçekleştirilmesi için asli derecede önemli bir amaç olarak belirlenmiştir.

Çalışmada, ilk olarak II. Meşrutiyet Dönemi'nin yazılı basınında din eğitimi alanında hangi konuların tartışıldığının tespiti hedeflenmiştir. Ardından da bunların Cumhuriyet Dönemi'ndeki yansımaları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, tartışmalarda sonraki süreçte hangi fikirlere odaklanılmaya devam edildiği, hangilerinde köklü değişikliklerin yaşandığı ve söz konusu tartışmalar ile günümüzdekilerin ne ölçüde kesiştiği belirlenmeye çalışılmıştır.

3. Araştırmanın Önemi

II. Meşrutiyet Dönemi, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş sürecinde önemli bir basamak konumundadır; bu nedenle sadece eğitim değil, yanı sıra çok sayıda alan açısından da incelenmeyi hak etmektedir. Ayrıca, bu dönemi daha özel ve önemli kılan temel husus, ilgili dönemde yaşanan geniş özgürlük ortamıdır. Bunun en iyi hissedildiği ve gözlemlendiği zemin ise yazılı basındır. Yazılı basın genel olarak II. Abdülhamid'le arasının iyi olmadığı ve payitahtın sansür uygulamasına tepki gösterdiği bilinmektedir. Onun tahttan indirilişi sonrasında başlayan II. Meşrutiyet Dönemi, yazılı basına güçlü bir şekilde var olma ve geniş kitlelere ulaşabilme fırsatları sunmuştur. Pek çok gazete ve dergi, bu dönemde yayın hayatına girmiş; sadece ismi ön planda olan aydınlar değil, kıyıda köşede kalmış herkes bu sayede kendisini ifade edebilme imkânı bulmuştur. Devleti, içinde bulunduğu durumdan kurtarma çabasındaki aydınlar, hemen hemen her konuda sahip oldukları görüşleri dergi ve gazete yayınlar aracılığıyla halka ulaştırmışlardır. Ancak bir baskı sürecinin sonunda gelen böylesi bir geniş özgürlük ortamı, kontrolsüz bir tartışma sürecini de beraberinde getirmiştir. Henüz olgunlaştırılmamış ve yeterince hesabı verilmemiş fikirler bile bu tartışmanın bir parçası kılınmıştır. Bu açıdan bakıldığında yazılı basın, ilgili süreçte, sadece aydınların görüşlerini beyan ettikleri değil, aynı zamanda kendi görüşlerini inşa ettikleri bir vasıta konumunda olmuştur. Aslında sahip olunan fikirler, çok yönlü değerlendirmeden geçirilmiş ve uygulanabilirliği sorgulanmış fikirler değildir; bununla birlikte yaşanan

siyasi ve toplumsal gelişmelerin ürettiği mevcut durumun da etkisiyle bu fikirler varoluşsal bir okumaya tabi tutulmuş ve sorunların kısa vadede çözümü için bir kurtuluş vesilesine/reçetesine dönüştürülmüştür. Bu önemlidir; zira Cumhuriyet ve sonrası süreçte daha sistematik olarak karşımıza çıkan bazı fikirlerin ilk izdüşümlerinin II. Meşrutiyet Dönemi'nde tespit edilebilmesini mümkün kılmaktadır. Bu ise, bu dönemdeki yazılı basın malzemesini düşünülenin de ötesinde önemli hale getirmektedir. Zira bu sayede yalnızca ortaya konulan fikirlere değil, aynı zamanda bu fikirleri üreten toplumsal hafızaya da ortak olunabilmektedir. Dolayısıyla bu malzeme, ilgili dönemde hem toplumun gündemini ortaya koyabilmeyi, hem de gündemin hangi yönde değiştiğinin izini sürebilmeyi kolaylaştırmaktadır. Bu malzemeyi merkeze alarak oluşturulmuş olması, bu çalışmanın en önemli ve özgün boyutunu oluşturmaktadır.

II. Meşrutiyet Dönemi aydınlarının zihin dünyasını meşgul eden asıl konu, içinde bulunulan olumsuz koşullarının nedenleri ve bunların üstesinden nasıl gelineceğidir. Bu aslında devletin ayakta kalabilme arayışıdır. Farklı fikirlere ve siyasi görüşlere sahip olsalar da, bu süreçte aydınlar tarafından devletin kurtuluşu için gündeme getirilen öngörüler bir noktada kesişmektedir; o da *eğitim*dir. II. Meşrutiyet Dönemi'nde yazılı basın üzerinden yapılan tartışmaların hatırı sayılır bir kısmının eğitim konusundaki düşüncelerden oluşması bu bakımdan tesadüf değildir. Eğitimin geleneksel olarak yaslandığı ve beslendiği zeminin din oluşu, bu tartışmaları din ve eğitim arasında, bazen eğitimin bazen ise dinin merkeze alındığı bir düzleme taşımıştır. Din Eğitimi alanı açısından bu durum, önemsenmeyi hak etmektedir. Özellikle gençlerin yetiştirilmesi ile ilgili sorunlar, medreselerin durumu, mekteplerdeki din dersleri gibi konular yazılı basında sıklıkla gündeme getirilmiştir. Din eğitiminin, Cumhuriyet Türkiye'sinde laiklik gibi konular özelinde sürekli gündeme geldiği ve siyasi-ictimai tartışmalarda belirleyiciliğini hiçbir zaman yitirmediği hesaba

katıldığında, II. Meşrutiyet Dönemi'nde genelde eğitimin, özelde ise din eğitiminin sorgulandığı fikri hareketliliğin tespiti ve tahlili daha da önemli olmaktadır.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadarki süreçte, ülkemizde din eğitimi alanı ile ilgili pek çok konu, farklı şekillerde gündemde olmaya devam etmiştir. Okullarda din derslerinin varlığı, laiklik ve din dersleri, din derslerinin program içerisinde nerede nasıl yer alabileceği, kimin nasıl bu dersleri okutacağı, din eğitiminde hedefin ne olması gerektiği gibi pek çok konu, Türkiye'nin gündemini uzun yıllardan beri -zaman zaman daha yoğun olmakla birlikte- sürekli meşgul etmektedir. Dinin eğitim kurumlarındaki yeri, okullarda zorunlu din dersleri gibi konular ise tartışmaların odak noktasını oluşturmaya devam etmektedir. Bütün bu tartışma konularının çıkış noktasını oluşturması, II. Meşrutiyet Dönemi'ni ve bu dönemden Cumhuriyet Türkiye'sine intikal eden fikri mirası, önemli hale getirmektedir.

Bu çalışmanın öneminin ortaya konulabilmesi bakımından, konuyla ilgili olarak daha önce gerçekleştirilmiş bazı çalışmalara da dikkat çekmek gerekmektedir; bu sayede bu çalışmanın daha öncekilerle ne ölçüde kesiştiği veya farklılaştığı, hangi açılardan özgünlük değeri taşıdığı daha net bir şekilde ortaya konulabilir. II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim ve din eğitimi konusunda yaşananların sorgulandığı bazı çalışmalar söz konusudur. Bu çalışmalar, dönemin farklı yönlerine dikkat çeken ve merkeze aldıkları nokta üzerinden ilgili döneme ışık tutan önemli çalışmalardır. Mustafa Ergün'ün *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri* adlı eseri, özellikle bu dönem üzerine çalışmak isteyen eğitim tarihçilerinin mutlak surette başvurmak durumunda kaldıkları önemli bir araştırmadır. Eserde, önce, II. Meşrutiyet Dönemi'ne kadarki süreçte ekonomik, siyasi ve sosyal alanda toplumun yaşadığı değişim ve gelişim ele alınmaktadır. Daha sonra bu dönemdeki eğitim akımları ve önde gelen temsilcileri hakkında betimleyici bilgiler sunulmakta, ardından ise maarif idaresi ve öğretim

kurumları tafsilatlı bir şekilde incelenmektedir. Medreseler ve medreseler ile ilgili ıslah çalışmaları hakkında ayrıntılı bilgiler ihtiva ediyor oluşu, söz konusu eseri, bu çalışma açısından önemli hale getirmektedir. Ayrıca belirtmek gerekir ki; eser, dönemin eğitim hareketlerini genel anlamda ortaya koyarken; bu araştırma din eğitimi gibi daha özel bir alanda derinlemesine bir incelemeyi hedeflemektedir.

İlgili döneme dair yapılmış bir başka çalışma, Abdullah Akın'ın *Satı Bey ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde Din Eğitimi* adlı yüksek lisans tezidir. Satı Bey'in fikirleri ve görüşleriyle etkin olduğu II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki (1908-1918) eğitim kurumlarında din eğitimi çalışmaları incelenmektedir. Bu çerçevede, ilgili dönemde medresenin varlığı ve gerekliliği üzerine yapılan tartışmalar, bu kurumun lağvedilmesine dair istekler, somut ve ayrıntılı taslaklar içeren ıslah önerileri, çıkarılan talimatnameler ve yapılan kanuni düzenlemeler, gerçekleştirilen reformlar ve bunların uygulanması aşamasındaki faaliyetler söz konusu tezde ele alınan temel konu başlıklarıdır. Bunların yanı sıra İslamcı, Türkçü ve Batıcı olarak nitelendirilen çeşitli sosyal ve siyasal grupların basın-yayın organlarında medrese kurumu üzerine yürüttükleri karşılıklı tartışmalar da ele alınmaktadır. Her ne kadar benzer kaynaklar kullanılıyor olsa da, bu araştırmayı söz konusu çalışmadan farklı kılan özellik, meselenin sadece medrese ile sınırlı tutulmaması, yazılı basında din eğitimi ile ilgili tüm tartışmaları özellikle örgün eğitim çerçevesinde ele alınmasıdır, denebilir.

Dikkat çekilmesi gereken bir başka çalışma, Ali Ünişen'in *II. Meşrutiyet Dönemi'nde İstanbul'da Yayımlanan Başlıca Mecmualardaki Eğitim Bilimleri ile İlgili Makalelerin Değerlendirilmesi* adlı doktora tezidir. Tezde II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim teşkilatının yanı sıra, bu dönemde yetişmiş bireylerin eğitim konusundaki düşünceleri ile bu düşüncelerin hayata geçirilmesi ile ilgili teklifleri veya tespitleri ele alınmıştır. Bu amaçla, seçilen mecmualar belli konu başlıkları çerçevesinde analiz

edilmiş ve bunların Cumhuriyet'e etkisi araştırılmıştır. Genel eğitim alanında II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e devreden mirası ortaya koymaya çalışan başka bazı araştırmalar da söz konusudur.² Mustafa Gündüz'ün çalışmaları bu kapsamda değerlendirilebilecek türdendir. O da tıpkı Ünişen gibi genel eğitim alanına yoğunlaşmış, bunu din eğitimi alanına taşıyabilecek bir çalışma ortaya koymamıştır. Genel eğitim politikalarının II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e nasıl intikal ettiği/ettirildiği noktasında dikkate alınması gereken bu çalışmalar, bu bakımdan araştırmanın yöneldiği gaye ile bir ölçüde benzeşmektedir. Ancak, bu araştırmanın, genel eğitim politikalarından ziyade din eğitimi gibi çerçevesi belli bir konuda daha derinlikli bir tahlile odaklandığını, bu haliyle de söz konusu çalışmalardan özel hedefler bakımından farklılaştığını ifade etmek gerekir.

Yukarıda dikkat çekilen çalışmaların inceleme alanlarının genellikle II. Meşrutiyet ya da Cumhuriyet dönemi ile ilgili sınırlandırıldığı ve bu iki dönem arasında bir bağ kurma yönünde mukayeseli bir çalışmaya yönelmedikleri; iki dönem arasındaki bağlantıyı ortaya koymaya çalışan araştırmaların ise din eğitimi alanını özel olarak ele almadığı görülmektedir. Bu çalışmaların yoğunlaştıkları döneme dair bulguları ve tespitleri bu araştırma açısından önem arz etmekle birlikte; bu araştırmanın tümüyle bu

² İrfan Davut Çam, *II. Meşrutiyet Dönemi Garıçılık fikrinin Cumhuriyet'in Düşünsel Temellerine ve Eğitime Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2013; Selman Tunay Kamer, *Türk Eğitim Sisteminde Karma Eğitime İlişkin Fikirler, Tartışmalar ve Uygulamalar (1908-1950)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2013; Ahmet Kaya, *Biyografik Eserlerin Tarih Öğretimine Katkısı ve İkinci Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Uzanan Sürecin Değerlendirilmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2011; Sibel Atli, *II. Meşrutiyet Dönemi Okul Öncesi Eğitim Çalışmalarının Cumhuriyet Dönemi Uygulamalarına Etkilerinin Değerlendirilmesi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van, 2011; Havvanur Keni Türker, *II. Meşrutiyet Devri Eğitim Hareketleri ve Günümüze Yansımaları*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2008; Betül Batır, *İkinci Meşrutiyet'ten Tevhid-i Tedrisat'a Türkiye'de İlköğretim (1908-1924)*, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2007; Tuba Şengül, *Meşrutiyet'ten Cumhuriyete Siyasi Fikir Akımlarının Tarih Eğitimine Yansımaları (1908-1931)*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, 2006; Sevim Ceylan, *Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Ortaöğretim:1876-1920*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş, 2012; Musa Bardak, *II. Meşrutiyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim (1908-1918)*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, 2011.

bulgular veya tespitlere göre şekillenmediğinin altını çizmek gerekmektedir. Dolayısıyla, II. Meşrutiyet Dönemi'nde din eğitimi ile ilgili tartışmalar ve bunlara yön veren fikri saikler tespit edilmeye çalışılmış, ancak daha da önemlisi bu tartışmaların Cumhuriyet Dönemi'ne nasıl yansıdığı izi sürülmüştür. Araştırmanın, bu haliyle hem belirli bir dönemi merkeze alıp analiz etmek hem de bu analizin neticesinde ortaya çıkan bulguların süreçsel olarak takibini yapmak şeklinde birbirini anlamlı kılan iki önemli boyutu söz konusudur. Ayrıca, bir hususa daha dikkat çekmek yerinde olacaktır: Eğitim tarihi alanında yapılan pek çok çalışmada, dönemin fikir akımlarının eğitime ilgili görüşleri çerçevesinde bir başlıklandırmaya gidildiği gözlemlenmektedir. Oysa bu araştırmada fikir akımları bağlamında bir tasnifte bulunulmamıştır; aksine tartışma konuları esas alınmış ve bu konular hakkında fikir beyan eden tüm aydınların görüşleri yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmada genel olarak tasviri bir üslubun kullanıldığı söylenebilir. Ancak bazı yerlerde, bağlantıların kurulması ve konunun netleştirilmesi adına çeşitli yorumların yapılmasından da kaçınılmamıştır. Böylece araştırmanın, Cumhuriyet dönemi din eğitimi tartışmalarının ve uygulamalarının daha net anlaşılmasını sağlayacak bütüncül bir bakış açısı kazandırması umulmaktadır.

Osmanlı'nın son dönemi merkeze alınarak din eğitimi alanında gerçekleştirilmiş olan bazı çalışmaların, bu araştırma açısından bazen doğrudan bazen dolaylı olarak önemli açılımlar sunduğunu özellikle vurgulamak gerekmektedir. Recai Doğan'ın 1994 yılında yapmış olduğu "*Osmanlı'nın Son Döneminde Açılan Mekteplerde Din Dersinin Tarihi Gelişimi (1773-1923)*" adlı yüksek lisans çalışması, 1996 yılında bitirdiği "*II. Meşrutiyet Döneminde Batıcılık Akımının Din Ve Eğitim-Öğretim Görüşlerinin Değerlendirilmesi*" adlı doktora çalışması ve "*II. Meşrutiyet Dönemi Hareketlerinde Din Eğitimi ve Öğretimi*" (*Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 49:2(2008s.1-43) adlı makalesi bu noktada dikkat çekilebilecek ve bu araştırma süresince istifade edilen çalışmalardır. Yine Zeki Salih Zengin'in "*II. Meşrutiyette Medreseler ve Din*

Eğitimi” adlı kitabı ve “Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Din Eğitimi” (*Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi* 3 (2008) s. 34-37) adlı makalesi de bu çerçevede zikredilmesi gereken ve araştırma açısından katkı değeri yüksek çalışmalardır. Şeref Göküş’ün 2013 yılında tamamladığı “II. Meşrutiyet Dönemi Türkçülük Akımında Eğitim, Din Eğitim ve Öğretimi” adlı doktora tezi de ilgili dönemde etkili olan fikri akımlardan birinin görüşlerinin derli toplu bir şekilde ortaya konulması yönüyle kayda değerdir. Bu dönem üzerine zikredilmesi gereken bir başka çalışma da Muhammed Ali Yazıbaşı’na aittir. “II. Meşrutiyet Dönemi Sıbyan/İptidai ve Rüştüye Mekteplerinde Ahlâk Eğitim ve Öğretimi” adlı doktora tezi, dönemin mekteplerinde okutulan ahlak risaleleri üzerine yapılmış bir çalışmadır.

İlgili dönemde doğrudan din eğitimi ve öğretimini merkeze alan bu çalışmalar ve ortaya koydukları tespitler, bu araştırma açısından da önem arz etmektedir ve bazen sundukları perspektif bazen de ulaştıkları neticeler bakımından çalışma genelinde bunlardan istifade edilmiştir. Bununla birlikte söz konusu çalışmaların, aslında iç içe geçmiş bir sürecin belirli dönemlerine odaklandığını belirtmek gerekir. Bu araştırmayı, söz konusu çalışmalardan ayıran temel husus ise bazen dönemsel bazen de konusal olarak parçalara ayrılarak incelenen bir sürece daha bütünsel bakma çabasıdır. II. Meşrutiyet Dönemi’ndeki tartışmaların belli bir konu sistematigi çerçevesinde araştırılması ve Cumhuriyete geçişle birlikte bu fikirler üzerinde nasıl bir değişimin, farklılaşmanın yaşandığının ortaya konması bu araştırmanın asıl amacını oluşturmuştur. Yukarıda adı geçen çalışmaların bazıları, belli bir fikri/siyasi hareketin eğitim ve din eğitimi anlayışını, ya da o dönemin eğitim anlayışını ortaya koyabilmek adına yapılmış çalışmalardır. Bu araştırma ise herhangi bir siyasi fikir ayırımına gitmeksizin, genelde eğitim ve özeldede din eğitimi ile ilgili ortaya çıkan fikirleri, belli konu başlıkları çerçevesinde bir bütün olarak ortaya koymayı hedeflemekte ve Cumhuriyete temel teşkil eden fikirlerin oluşma sürecini keşfedebilmeyi önemsemektedir. Böylece II.

Meşrutiyet döneminde aydınların din eğitimi alanında yaptıkları tartışmaları, önemsedikleri konuları, dile getirdikleri problemleri bütün olarak görerek; bu fikri zeminin Cumhuriyetle birlikte nasıl bir süreçte devam ettiğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu bulguların tamamını değerlendirebilecek bütünsel bir bakış açısı ile bu araştırmanın hem diğer çalışmaların vardığı neticelerin ikmaline katkı sağlayacağı, hem de bunların muhtevasına yansıyan bilgilerin daha geniş bir düzlemde tümlenebileceği düşünülmektedir.

4. Kuramsal Çerçeve

Tarihteki bir olay ya da bir fikir, mutlak surette bulunduğu dönemin, kültürün toplumsal gerçekliğin izlerini taşır. Belirli kavramların içerikleri de zaman içerisinde değişiklik gösterebilir, farklı bağlamlarda farklı anlamlar kazanabilir. Dolayısıyla kullanılan kavramların nasıl bir bağlam içerisinde anlam kazandığının farkında olmak bilimsellik adına önemli bir aşamadır. Bu çerçevede, bir araştırmanın nasıl bir çerçeveye oturduğunun açıklanması gerekir. Din eğitimi kavramı da içerik olarak farklı anlamlarda kullanılabilir. Bu araştırma çerçevesinde din eğitimi ile kastedilen örgün din eğitimi alanıdır. Araştırmanın temalarında örgün din eğitimi çerçevesinde yapılan tartışmalar esas alınmıştır. Ancak, bazı temaların ortaya koyduğu veriler, örgün eğitimi de aşan unsurlar içermektedir. Bu verilerin değerlendirilebilmesi için, örgün ve yaygın din eğitimi alanlarının birlikte düşünülmesi gerekmiştir. Örneğin, yetki ve sorumluluk teması altında örgün ve yaygın eğitim kurumlarının yetki alanlarına dair bilgi vermek gerektiği için din eğitimi kavramı her ikisini kapsayacak şekilde kullanılırken; yöntem teması ile ilgili bilgiler örgün din eğitimi çerçevesinde ortaya konulmuştur.

Araştırmada kullanılan bir takım tarihlendirmeler için de farklı anlama biçimleri olabilir. Örneğin, Osmanlı son dönemi ifadesi ile pek çok tarih aralığını kastetmek

mümkündür. Bu tarihi başlatmak için, Osmanlı'nın toprak kaybetmeye başladığı Karlofça Antlaşması, Tanzimat Fermanı'nın ya da Meşrutiyet'in ilanı esas alınabilir. Bu çalışmada, Osmanlı son dönemi ifadesi ile 1908 tarihinde Meşrutiyet'in ikinci kez ilanı ile başlayan II. Meşrutiyet dönemi kastedilmektedir. Bu dönemin tercih edilme sebebi, eğitim sorunları ile ilgili meselelerin yoğun bir şekilde yazılı basına yansıdığı, Batı kaynaklı pek çok fikrin sistemsiz de olsa ülkeye aktarılmaya çalışıldığı³ bir dönem olmasıdır. Çalışmanın ilk aşaması, bu dönemde süreli yayınlarda ortaya konan din eğitimi ile ilgili tartışmaları tespit etmektir.

II. Meşrutiyet döneminin bitiş tarihi de yine farklı anlamalara imkan tanır. Bu dönem çoğunlukla 1918 Mondros ile bitirilmektedir. Araştırmanın Cumhuriyet dönemi ile devam eden süreci görmeyi amaçlayan ikinci aşaması, din eğitimi ile ilgili ortaya konan tespitlerin Cumhuriyet dönemine etkisini belirlemektir. Bu aşamada dönemin resmi söylem ve uygulamaları esas alınmaktadır. Nitekim Osmanlı son dönemi tartışmalarını tespit için dönemin süreli yayınları uygun bir veri alanı iken, Cumhuriyet dönemine yansımanın tespiti için daha somut ve resmi verilere ihtiyaç vardır. Bu çerçevede meclis gündemine yansıyan müzakereler, din eğitimi kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar, kabul edilen öğretim programları ve eğitimin karar verici merciinde bulunan kişilerin söylemleri esas alınarak çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır.

II. Meşrutiyet döneminin bitmesi ile Cumhuriyetin ilanı arasındaki yıllar, ülkemiz açısından kurtuluş mücadelesinin verildiği ve yeni bir devletin temellerinin atıldığı bir geçiş dönemidir. Geçmişle bağların koparılmaya çalışıldığı ifade edilse de, eğitimde dahil olmak üzere pek çok alanda Osmanlı mirasının bir şekilde devam ettiği görülür. Bununla birlikte, yeni bir devletin üzerine kurulacağı esasların farklı olacağı da bilinmektedir. Aynı durumun din eğitimi için de gerçekleştiği tespit edilebilir. Bu

³ Havvanur Keni Türker, *II. Meşrutiyet Devri Eğitim Hareketleri ve Günümüze Yansımaları*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2008, s. 1.

gelgitler içerisinde bir taraftan ülkenin geleceğine yönelik çeşitli fikirler tartışılmaya devam ederken, birtakım uygulamalarla ilgili kararlar alınmak durumunda kalınmıştır. En önemlisi 1920 de meclisin kurulmuş ve ülkenin geleceğine dair kararlar alınmaya başlamıştır. Araştırmamız da, bu geçiş döneminin genel karakteristiğine uygun olarak, dönemin hem süreli yayınlarını hem de meclis gündemine yansıyan tartışmalarını birlikte incelemektedir.

Son bir tarihlendirmenin Cumhuriyet dönemine etkisinin hangi süreç içerisinde görülebileceğine dairdir. Cumhuriyet dönemi ile ilgili genel bir sınırlandırmanın kaynağı taraması için gerekli olduğu görülmüş ve bu tarih çok partili dönem ile sınırlandırılmıştır. Ancak din eğitimi tartışmalarının belirlenen temaları, sınırlandırma konusunda da belirleyici olmuştur. Buna göre, araştırma boyunca benimsenen tematik yaklaşımın bir neticesi olarak Cumhuriyet dönemine yansımanın her temada farklı şekilde ilerleyebileceği ve aynı tarihlerin her bir tema için nihai tarih olarak tespit etmenin mümkün olmayacağını farkına varılmıştır. Bu sebeple, bir tema için yansımanın belirlenebileceği tarih Cumhuriyet'in ilk on yılı olurken, diğer biri için 1940'lı yıllara kadar geçen süreçte etkinin boyutu tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tarihi olaylar hiçbir zaman aniden ortaya çıkmaz. Özellikle sosyal bilimler alanında değerlendirilebilecek konuların derin tarihi geçmişleri mevcuttur. Bu nedenle sosyal bir meseleyi açıklama ve anlama çabası ister istemez bizi o olayın tarihteki geçmişini araştırmaya götürecektir.

Cumhuriyet dönemi ile birlikte ortaya çıkan her olay ve olgu için benzer bir düşünce izlenebilir. Bu dönemde özellikle eğitim alanında yapılan her faaliyetin geçmişe dayanan bir tarafı olduğu iddia edilebilir. II. Meşrutiyet dönemine dayanan bu geçmiş incelenmeden, sadece belli bir dönemde yapılan uygulamaları tahlil etme çabası, ortaya çıkan somut olayları hazırlayan fikri altyapının gözden kaçırılmasını, dolayısıyla

doğru bir tespitin yapılabilmesini engelleyecektir. Bu çerçevede araştırmamızda, Cumhuriyet dönemi eğitim uygulamalarında II. Meşrutiyet dönemi tartışmalarının etkili olduğu kabulü ile hareket edilmiştir.

Araştırmaya yön veren sorular şu şekilde belirlenmiştir.

-Osmanlı son döneminde (II. Meşrutiyet dönemi) din eğitim ile ilgili hangi konular ön plana çıkmaktadır?

-II. Meşrutiyet dönemi aydınları din eğitimi açısından hangi konuları hangi bağlamda tartışmışlardır?

-Tartışılan bu konular kimler tarafından ve hangi fikri zemin üzerine inşa edilmiştir?

-Oluşan bu fikirlerden hangileri Cumhuriyet dönemini kurucu seçkinleri arasında kabul görmüş, hangi fikirler reddedilmiştir?

-Kabul edilen veya reddedilen fikirlerden hangileri Cumhuriyet döneminde tartışılmaya devam etmiştir?

- II. Meşrutiyet döneminde dile getirilen konular, problemler Cumhuriyetle birlikte nasıl çözüme kavuşturulmuş veya nasıl bir yol takip edilmiştir?

-Cumhuriyetin ilk dönemlerinde yapılan din eğitimi programlarında II. Meşrutiyet dönemi tartışmalarının etkisi nedir?

-Günümüzde yoğun olarak tartışma konusu olan fikirlerin izleri, son dönem Osmanlı düşüncesinde nasıl takip edilebilir?

5. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma, belirli bir tarihsel dönemde yine belirli bir alanda ortaya konan tartışma ve uygulamalar arasındaki bağı tespit etmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Bu

nedence nitel araştırma yöntemleri kullanılması kaçınılmazdır. “Toplanan veriler ışığında analizler yapmaya dayanan nitel araştırmada, üç tür veri toplanır. Bunlar, algılar, çevresel veriler ve süreçle ilgili verilerdir. Nitel araştırmalar için gerekli olan bu üç tür veri, görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi yoluyla elde edilir.”⁴ Bu bilgiler çerçevesinde araştırma konumuz ile ilgili dokümanların tespit edilmesi ve incelenmesi gerekmektedir. Nitel araştırmaların bir özelliği olarak, elde edilen veriler üzerinde sayısal analizler yapmak mümkün değildir. Zaten “nitel araştırmalarda temel amaç sayılar yoluyla sonuçlara ulaşmak değil, okuyucuya araştırılan konuyla ilgili, betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır.”⁵ Dolayısıyla araştırmamızda, II. Meşrutiyet dönemine ait yazılı basın (dergiler) dokümanları incelenmiş, dönemin din eğitimi tartışmalarının betimsel bir resmi sunulmuştur. Aynı durum Cumhuriyet dönemi için resmi söylemler ve somut uygulamalar üzerinden devam ettirilmiştir. Bu süreçte, betimsel bir üslubun yanında yer yer karşılaştırmalara ve yorumlara yer verilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde, bu dönemler üzerine yazılmış çeşitli bilimsel çalışmalardan da faydalanılmıştır.

Nitel araştırmalarda elde edilen bulguların analiz sürecinde *tema* kullanımına sıklıkla başvurulur. II. Meşrutiyet Dönemi yazılı basınındaki din eğitimi ile ilgili tartışmaların belirlenmesinde de, nitel veri analizinin temel unsurlarından biri olan *temalar* kullanılmıştır. Araştırma sürecinin başında, araştırmacının bulmayı umduğu temalar olarak tanımlanan *olağan temalar* belirlenmiştir. Bunlar, uzman görüşü ile belirlenen ve eğitimin temel unsurları olan “amaç, içerik, öğretim-ortamı, değerlendirme ve öğrenci-öğretmen” temalarıdır. Ancak çalışma sırasında su yüzüne çıkacağı umulmayan ve *beklenmeyen* olarak isimlendirilen temalar da söz konusu

⁴ Hüseyin Şimşek, “Eğitim Tarihi Araştırmalarında Yöntem Sorunu”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.42, S.1, 2009, s. 40.

⁵ H. Şimşek, s. 41.

olabilmektedir.⁶ Dolayısıyla, verilerin toplanma ve analizi esnasında bu temaların değişebileceği göz önüne alınarak, bu konuda esnek davranılmıştır. Bu çerçevede, tartışma temalarının belirlenmesinde tümevarım ve tümdengelim birlikte kullanıldığı söylenebilir. Nitekim başlangıçta araştırmancının temalarından biri olarak düşünülen içerik ile ilgili konular, *amaç* kapsamında; öğrenme-ortamı olarak belirlenen konular ise *yöntem/usul* bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca batıdan gelen modernleşme çabalarının etkisi ile bu dönemde dinin öneminin azaldığına dair düşünce sebebiyle, dönemin aydınlarının din ve din eğitiminin önemine ve gerekliliğine dair açıklamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Bu sebeple başta ayrı bir kategori olarak düşünülmemeyen din eğitiminin önemi ve gerekliliği ile ilgili tartışmalar, ayrı bir tema olarak belirlenmiştir. Aynı şekilde eğitimden ve din eğitiminden kimin sorumlu olduğuna, bu alanda yetkinin kimde olduğuna dair II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e devam eden bir konu alanının eklenmesi de uygun görülmüştür.

Dönemin en çok üzerinde durduğu konulardan biri de geleneksel öğretmen tipi olan *hoca* karşısında yeni ve profesyonel *öğretmen*in nitelikleri ve bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Bu sebeple öğretmen, tek başına ve ayrı bir kategori olarak araştırmadaki ana temalardan biri haline gelmiştir. Son olarak ölçme ve değerlendirme, eğitimin en önemli unsurlarından biri olmakla birlikte, dönemin koşulları içerisinde tartışma alanı bulamamış gözükmektedir. Sonuçta araştırmada; başta düşünülmüş olan bazı unsurlar araştırmancının ana temaları olarak varlığını devam ettirirken; araştırma süreci başta belirlenen bu unsurların yeniden yapılandırılmasını zorunlu hale getirmiştir. Sonuç olarak, araştırma verileri toplam beş ana tema altında başlıklandırılmıştır. Bunlar “amaç, önem, yetki ve sorumluluk, öğretmen, yöntem” dir.

Nitel bir çalışmada “anlama” ön plandadır. Dolayısıyla, aynı malzeme üzerine çalışacak farklı araştırmacıların, bu araştırmada belirlenen kategorilerden farklı temalar

⁶ John W. Creswell, *Eğitim Araştırmaları, Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, Çev. Ed. Halil Ekşi, EDAM, İstanbul, 2017, s. 321.

belirlemeleri mümkündür. Üstelik II. Meşrutiyet döneminde bazıları yeni yeni gündeme gelen konular, eğitim bilimlerinin günümüzdeki net kategorileri altında organize edilerek kaleme alınmamıştır. Bu durum, dönemin özgürlükçü niteliğine de uygun olarak, aynı malzeme üzerine çalışacak araştırmacılara, farklı kategoriler belirleme konusunda özgür ve geniş bir imkan sunmaktadır.

Osmanlı düşünce yapısını net olarak ortaya koyabilmek için geniş bir taramaya ihtiyaç duyulduğu bilinmektedir. Bu nedenle öncelikle dönemin temel karakteristik özelliğini anlamak için bütüncül bir okuma gerçekleştirilmiştir. Genel olarak yapılan bu okumalar, bütünü gözden kaçırma riskini en aza indirmek amacıyla tarihsel araştırmaların tümü için gereklidir. Daha sonraki aşamada II. Meşrutiyet dönemi süreli yayınlarında (dergiler) eğitim ve din eğitimi ile ilgili ortaya konulan fikirler, yukarıda bahsedilen ana temalar çerçevesinde belirlenmiştir. Araştırmanın bu aşamasında betimsel bir usul esas alınmıştır.

Araştırmanın diğer aşaması ise II. Meşrutiyet döneminde ortaya çıkan fikirlerin Cumhuriyet dönemine etkisini ortaya koyabilmektir. Betimsel bir araştırma tek başına tatmin edici bir anlamayı sağlayamayabilir.⁷ Bu nedenle, betimsel bakış açısının yanında yer yer karşılaştırma, yorum ve değerlendirmeler yapılmıştır. Böylece, geçmişte tartışılmış düşünce ve fikirler, eldeki veriler çerçevesinde araştırılmış, anlaşılabilir ve bu fikirlerin bir sonraki dönemle bağlantısı kurulmuştur.

5.1. Araştırma Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, II. Meşrutiyet dönemi süreli yayınlarında ele alınan tüm din eğitimi ile ilgili tartışmalardır. Ancak II. Meşrutiyet döneminin zengin yayın hayatı dikkate alındığında tüm dergilerin tek tek taranması ve okunması mümkün görünmemektedir. Bu nedenle dönemin din eğitimi tartışmaları, dönemin dergilerini tasnif eden ve erişime açık hale getiren Milli Kütüphane ve İSAM veri tabanlarında

⁷ Bkz. Jack R. Fraenkel, Norman E. Wallen, Helen H. Hyun, *How to Design and Evaluate Research in Education*, 8th Edition, McGraw-Hill Companies, s. 15.

konu bazlı arama yapılarak belirlenen makalelerle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla bu veri tabanlarında kategorilenmiş makalelerin, dönemin din eğitimi alanındaki tartışma konularını büyük ölçüde kapsadığı varsayılmıştır. Bu tartışma konularının Cumhuriyet dönemine etkilerinin ise, tümüyle erişime açık olan TBMM Zabıt Cerideleri, kabul edilen ve uygulamaya konulan öğretim programları ve dönemin resmi söylemleri ile ortaya konabileceği varsayılmıştır.

Nicel araştırmalardan farklı olarak nitel anlayışa göre, sadece benzerlikler değil, aynı zamanda farklılıklar ve çeşitlilikler de araştırmaya dahil edilir. Amaç, var olan durumu tüm çeşitliliği ile ortaya koymaktır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada da II. Meşrutiyet dönemi din eğitimi tartışmalarının bir panoramasını elde etmek ve elde edilen bu bilgilerin Cumhuriyet dönemine etkisini ortaya koyabilmek hedeflenmiştir. Bu sebeple, II. Meşrutiyet dönemi süreli yayınları (dergiler) ve Cumhuriyet dönemi resmi söylemleri herhangi bir dergi, grup, kişi vb ayırım gözetilmeksizin konu bazlı taranmıştır. Bu çerçevede ortaya çıkan benzer görüşler yanında aykırı görüşlere de yer verilmiştir.

5.2. Veri Toplama Teknikleri

Betimsel bir tarih araştırmasının en önemli veri toplama tekniği, belge odaklı bir taramadır. Bu çalışmada da belge tarama tekniği kullanılarak II. Meşrutiyet döneminde din eğitimi alanında tartışılan konuların tespiti amaçlanmıştır. Bu aşamada dönemin siyasi fikir akımları veya aydınları çerçevesinde bir sınıflandırma yapılmayıp, din eğitimi ile ilgili olarak tartışılan konuların çeşitli açılardan ortaya konması hedeflenmiştir. Siyasi fikir akımlarının eğitim görüşleri ile ilgili yapılmış araştırmalardan faydalanılmış, ancak esas odak noktanın tartışma konuları olması önemsenmiştir. Bu fikirlerin ortaya konabilmesi için dönemin dergileri konu bazlı taramıştır. Dönemin süreli yayınlarını kategorize eden Milli Kütüphane ve İSAM arşivi esas alınmıştır. Bu iki arşivin tercih edilmesi, hem tarih, konu, kişi ve dergi bazlı çeşitli

tarama; hem de tespit edilen makalelerin pdf kayıtlarını sunma imkanına sahip olmaları nedeniyledir. Ayrıca arşivlerin genişliği bu dönemi bütünüyle görebilme imkanını da sağlamaktadır. Her iki arşivde çeşitli başlıklar çerçevesinde yapılan taramalarda tespit edilen makaleler okunmuş, gerekli görülen yerler transkribe edilmiştir. Arama başlıkları “mektep, medrese, İslam, din, dini, terbiye, talim, tedris, usul, muallim, talebe, ilim, ulum” ve bu kelimelerin çeşitli türevlerinden oluşmaktadır. Örneğin “tedris” kelimesi ile birlikte “tedrisat” da aranmıştır.

Araştırmanın diğer aşaması ortaya konulan bu tespitlerin, Cumhuriyet döneminde görülen yansımaları değerlendirebilmektir. Bu dönemde, devam eden tartışmalar yerine, bu tartışmaların etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun için ise, süreli yayınlarda yer verilen tartışmalardan ziyade, resmiyete geçen söylemlerin araştırılması gerekir. Zira yansıma ve etki, daha somut bir olgu üzerinden tespit edilmelidir. Bu yansımanın nasıl ve ne şekilde oluştuğunun keşfedilebilmesi için II. Meşrutiyet döneminde belirlenen konular, TBMM zabıt tutanakları üzerinde de yapılmıştır. Bu noktada TBMM tutanaklarında tarih, konu ve kişi bazlı tarama imkanı sunan TBMM arşivi kullanılmıştır. Çok partili döneme kadar tüm TBMM tutanakları, yukarıda bahsedilen kavramlar yanında, bunların Türkçe sadeleştirilmiş şekilleri ile birlikte taranmış ve aynı şekilde tasnif edilmiştir.

Verilerin toplanma aşamasından sonra verilerin analiz edilme süreci gelmektedir. Veri analizinde “anlam” ön plana çıkmaktadır. Anlamın ön plana çıkması ise, betimleme ve analizi aşan ileri bir aşamadır. Bu süreçte elde edilen bulgular ilişkisel biçimde yorumlanır. Verilerin anlamlandırılması, aynı zamanda, öznel bir süreçtir ve bu nedenle yorumların mutlak nesnelliği iddia edilemez.⁸

⁸ H.Şimşek, “Eğitim Tarihi Araştırmalarında Yöntem Sorunu”, s. 44.

Verilerin kodlanmasında farklı yollar benimsenebilmektedir. Buna göre kodlamalar, önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılabildiği gibi, elde edilen verilerden çıkarılan kavramlar esas alınarak da yapılabilir. Araştırmamızda, Corbin ve Strauus tarafından da belirtilen, bu iki kodlamanın beraber yapıldığı üçüncü bir kodlama türü esas alınmıştır. Buna göre, araştırma öncesinde genel bir çerçeve çizilerek belli kodlar belirlenmiş; araştırma süreci içerisinde ortaya çıkan yeni kodlar çerçevesinde bu kodlar yeniden şekillendirilmiştir.⁹ Ortaya çıkan temalar ilişkilendirilip anlamlandırılmış ve yer yer karşılaştırmalar yapılarak değerlendirmeler yapılmıştır.

⁹ Bkz. Juliet M. Corbin ve Anselm Strauss, “Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria”, *Qualitative Sociology*, Vol.13, N.1, March 1990, ss. 2-21.

I. BÖLÜM: DİN EĞİTİMİNİN AMACI

Eğitim programları, bireyin ve toplumun ihtiyaçları gözetilerek hazırlanır. Bu çerçevede, eğitimin amaçları üzerine yapılacak bir çalışma, hem dönemin insan anlayışı, hem de toplumsal şartlar ve ihtiyaçlar hakkında önemli veriler sunar. Bu durum, din eğitimi açısından da farklı değildir.

Osmanlı devletinin son dönemleri olan II. Meşrutiyet döneminde ve yeni bir ülkenin kurulduğu Cumhuriyet'in ilk yıllarında, eğitim anlayışını şekillendiren pek çok olay, mesele ve tartışma vardır. Pek çok konu iç içe düşünülmüş ve birlikte tartışılmıştır. Bu nedenle herhangi bir konuyu tek başına incelemek, o konuyu etkileyen pek çok etmeni gözden kaçırmak anlamına gelir. Bununla birlikte çok sayıda etmeni bir arada değerlendirmenin güçlüğü de bilinmektedir. Bu sebeple, din eğitiminin amaçlarındaki değişimi ortaya koyabilmek için, bölümün birkaç temel başlık altında incelenmesi uygun görünmektedir. Bunlardan ilki, eğitimin niteliğine ilişkin değişimi anlayabilmek için ele alınan dini-*milli eğitim* ve *milli ahlak* tartışmalarıdır. Bu başlık altında *dini* olarak nitelenen eğitimin, *milli* bir karaktere dönüşme süreci incelenmiş, II. Meşrutiyet döneminden Cumhuriyet dönemine aktarılan “milli” kavramı içerisinde, dinin yerinin nasıl görüldüğüne ilişkin düşünce değişimi açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bölüm altındaki ikinci başlıkta, II. Meşrutiyet döneminin yetiştirmek istediği *insan tipinin* özellikleri açıklanmıştır. Son başlıkta ise Cumhuriyet dönemine geçiş sürecinde ve sonrasında programlara yansıyan ve dönemin genel tartışma konuları bağlamında ele alınan, din eğitiminin amaçları meselesi irdelenmiştir.

1. Din Eğitiminin Niteliği: Dini mi, Milli mi?

Tarihin belli bir döneminde, sadece Osmanlı devleti için değil, pek çok ülke ve toplum için, eğitimin, dinin amaçlarına hizmet ettiği ya da en azından eğitimin amaçları ile dinin amaçlarının örtüştüğü bilinmektedir. *Dini* olarak karakterize edilen böyle bir

eğitim sisteminde amaçlar, inanılan dinin amaçları içerisinden seçilmekte, eğitim adı altında yapılan tüm faaliyetler “dindar insan” yetiştirme amacına hizmet etmektedir. Modernleşme süreci ile, bu düşüncede bir kırılma yaşanmış ve dinin, eğitim de dahil olmak üzere pek çok alandaki hakimiyeti, aşamalı olarak sona ermiştir. Bununla birlikte, Osmanlı’nın son dönemine kadar, dinin eğitim üzerindeki etkisi bir şekilde devam etmiştir.

Osmanlı devletinde geleneksel eğitim kurumları medreselerdir. Medreselerin genel amacı, ülkenin ihtiyaç duyduğu eğitimi insan gücünü yetiştirmektir ve bu kurumlar, *dini* bir niteliğe sahiptir. Klasik dönemde bu amacını yerine getiren medreseler, devletin pek çok alanda gerilemesine de bağlı olarak, özellikle 16. yy.dan itibaren bozulmaya başlamıştır. Bu dönemde Osmanlı devletinin, Batı karşısındaki üstünlüğünü gittikçe kaybetmesiyle yetişmiş insan gücü konusundaki geleneksel algının değişmesi, eğitim alanında yenilenme ihtiyacını doğurmuş ve devlet, medrese yapılanmasından farklı birer eğitim kurumu olan *mektepler* açmaya başlamıştır. Açılan bu yeni mekteplerin amacı, geri kaldığı düşünülen alanlarda –ki bunlar başlangıçta askeri ve tıp olarak belirlense de zamanla toplumsal yaşamın neredeyse tüm alanlarına yayılmıştır- Batı tarzı bir eğitimle, kaliteli insan yetiştirmektir. Devlet eğitimi insan gücünü artık bu kurumlardan temin etmeye başlamakta; bu süreçte medreseler ise yavaş yavaş bu alanlardaki amaçlarından uzaklaşarak kabuğuna çekilmekte ve sadece din alanında eğitim veren kurumlar haline dönüşmektedir.

Başlangıçta sayı ve çeşidi az olan mektepler ile medreseler karşı karşıya kalmamıştır. Ancak sayı ve çeşit olarak artmalarıyla birlikte, ülkede iki ayrı amaca yönelik eğitim veren farklı zihniyetlerde insan yetiştiren iki kurum olarak karşı karşıya gelmişler ve birer eğitim kurumunun da ötesinde, ülkedeki zıt düşünce ve bakış açısını – rneğin geleneksel ile modern- olanı temsil eden metaforlara dnşmişlerdir. Bu durum

çoğunlukla, mektep-medrese ikiliği olarak ifade edilir. Gerçekte ise o dönemde ülkede faaliyet gösteren yabancı okullar ve azınlık okulları da dikkate alındığında, ülkede sadece iki değil, farklı amaç için çalışan pek çok eğitim kurumu olduğu tespit edilebilir.¹⁰ Farklı eğitim kurumlarında farklı amaçlar için yetiştirilen yeni neslin ortaya çıkaracağı sorunlar ise, bir süre sonra fark edilecek ve çeşitli vesilelerde gündeme getirilecektir.

II. Meşrutiyet döneminin sunmuş olduğu özgürce fikirlerini ifade edebilme ve bu fikirleri çeşitli şekillerde halka duyurabilme imkanı, dönemin aydınlarını özellikle eğitimde farklı amaçlar belirlemenin ülke için tehlikesine işaret eden yazılar kaleme almaya yöneltmiştir. Eğitim anlayışı bakımından farklı düşünceleri savunan pek çok II. Meşrutiyet aydını, *eğitime doğru ya da uygun bir tek amaç kazandırmak gerektiği* konusunda görüş birliği içindedirler. En temelde yapılması gerekenin, okullara belli bir gaye vermek ve öğretimi esaslı usullere uygun hale getirmek¹¹ olduğu kabul edilir. Bununla birlikte bu gayenin *ne* olması gerektiğine dair düşünceler birbirinden farklılaşmaktadır.

II. Meşrutiyet dönemi aydınlarını çeşitli fikir akımları çerçevesinde tasnif etmek bir teamül haline gelmiştir. Bu aydınlar, ülkenin sorunlarını tespitten çözümün ne olması gerektiğine kadar pek çok alanda birbirlerine zıt fikirler öne sürmüşlerdir. Bu ayrılığın izlenebileceği bir alan da eğitimin amaçlarının *ne* olması gerektiğine dairdir. Örneğin Batıcı olarak isimlendirilen aydınlar, ülkenin geri kalma sebebini, “vatan sevgisiyle dolu, akılcı, özgür, modern düşünceli gençler yetişmesine imkân veren okullarımızın olmayışında”¹² arayarak, eğitimin amaçları konusunda da bu nitelikleri ön plana çıkarırlar. Buna karşılık, İslamcı aydınlar, ülkenin geri kalma nedenini, İslamiyet

¹⁰ Bkz. Asım Arı, “Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C. 22, S. 2, 2002, s. 182.

¹¹ Satı Bey, “Maarifimizin En Büyük Yararı”, *Ümmet*, S. 9, 23 Temmuz 1910, s. 5.

¹² Hıdır Önür, “Son Dönem Osmanlı Aydınında Eğitim Tartışmaları”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, N. 30, 2014 Winter I, s. 493.

prensiplerinden uzaklaşmakta gördükleri için,¹³ eğitimin temelini de İslam dinini¹⁴ yerleştirirler. Güçlü bir geleneğe sahip olan bu düşünce, dönemin değişen siyasal söylemi ve modernleşmenin Batılılaşma olarak algılanması ile birlikte bir taraftan sorgulanmaya diğer taraftan revize edilmeye çalışılır. Eğitimin dindar insan yetiştirme amacı yok olmamakla birlikte, eğitimin dini niteliği değişmektedir. Siyasi alanda dönemin hakim düşüncesi haline gelen *milli* düşüncenin, bu anlamda eğitim alanına yansımaması mümkün değildir. Vatansever insan yetiştirme hedefi, hem dönemin siyasi düşüncesine, hem de ülkenin içinde bulunduğu zor duruma uygun görülerek ön plana çıkarılmış, yetiştirilmek istenen insanın nitelikleri arasında dindarlık ile birlikte vatanseverlik vasfı da eklenmiştir.¹⁵

Dini ve milli bir eğitimin birlikteliği dönemin ilk yazılarında dikkat çeker. Örneğin, kurucularını genelde ulemanın oluşturduğu Beyanü'l-Hak dergisindeki¹⁶ bir yazısında Mehmet Şükrü, çocuklara iyi bir din terbiyesi verilmesi gerektiğini belirtir. İleride iyi bir vatanperver olabilmelerinin şartı, anne baba ve öğretmenlerin küçük yaşlarda çocuklara dinin kaidelerini öğretmelidir: “Zira dimağı henüz yumuşak ve gayr-ı mücehhez olan küçükler, her türlü telkinatı kabule müsteid olduğundan küçüklüklerinde kendilerine iyi, fena her ne öğretilirse onları daha küçükten unutulmayacak bir surette bellerler. İşte bunun için kavaid-i diniyyeye rağbet ve ahkam-ı diniyyeye riayet etmenin bir vacibe-i beşeriyye olduğu küçüklere öğretilirse, onlar, ileride iyi bir diyanetperver, tam bir vatanperver olurlar”¹⁷ Ona göre, terbiyenin gayesi, öncelikle çocukta din ve vatan sevgisini oluşturmaktır.¹⁸ Bu noktada milli bir gaye dini

¹³ Bkz. Tarık Zafer Tunaya, *İslamcılık I*, Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık A.Ş., Şubat 1998, s. 18.

¹⁴ Recai Doğan, *İslamcılığın Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, Ankara, 1999, s. 52.

¹⁵ Tuğrul Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, *Dini Araştırmalar*, C. 13, S. 34, Ocak-Haziran 2010, s. 73.

¹⁶ Ramazan Boyacıoğlu, “Beyanü'l-Hak'ta Ulema, Siyaset ve Medrese”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 1998, ss. 51-92.

¹⁷ M. Şükrü, “Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim”, *Beyanü'l-Hak*, C. 5, S. 125, 15 Ağustos 1327, s. 2266.

¹⁸ M. Şükrü, “Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim”, s. 2267.

bir terbiyeden ayrı düşünülmemiş, eğitimin amacı din ve vatan sevgisi oluşturmak olarak birlikte ifade edilmiştir.

Eğitimin asıl amacının, çocukta din ve vatan sevgisini oluşturmak olarak belirlenmesi, ülkenin içinde bulunduğu zor durum ve dönemin yükselen akımı olan milliyetçilik ile birlikte düşünüldüğünde anlam kazanmaktadır. Ülkeyi içinde bulunduğu zor durumdan kurtarmak ve karşılaşılan problemlerle baş edebilmek için, yeni bir insan/vatandaş tipine ihtiyaç duyulan¹⁹ bu dönemde, eğitimin niteliği, dini terbiye ile milli terbiyenin birlikteliği bağlamında düşünülmüştür.²⁰ Dini terbiye, geleneksel olarak zaten hakimiyetini sürdürürken, milli terbiyeye dair söylemlerin görünürlüğü gittikçe artmıştır. Özellikle “1913’te, Türkçü hareket ve faaliyetlerin, hükümetin temel politikası haline”²¹ gelmesiyle birlikte, eğitimin temel gayesinin de, milli olması gerektiğine dair söylemlerde bir yükseliş göze çarpmaktadır. Milliliğin anlamı ve sınırları konusunda farklı görüşler olsa da, bu dönemde eğitimin temel amacı, milli bir bilincin oluşturulması olarak belirlenmiştir.²²

Milli eğitim anlayışının, yeni nesillere aktarılması için bu dönemde devletin çeşitli faaliyetleri dikkat çekmektedir.²³ İttihat ve Terakki Cemiyeti, kamuoyu oluşturmak için yazılı basını kullanmış, çeşitli derneklerin/cemiyetlerin faaliyetleriyle,

¹⁹ Bkz. Nurhayat Çelebi ve H. Tezer Asan, “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi ve İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmaları Analizi”, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, C. 3 S. 1, Şubat 2014, s. 265.

²⁰ Bkz. Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C. 5, İstanbul, 1977, s. 1637 -1639.

²¹ Mustafa Gündüz, *Maariften Eğitime*, Doğubatu, Ankara, 2016, s. 380.

²² Milli terbiye- modern öğretimi savunan Z.Gökalp’in milli eğitim söylemiyle, milliliğin yurtseverlik sınırını aşmaması gerektiğini savunan Satı Bey arasında görüş ayrılığı vardır. Bunun yanında Edhem Nejat ülkenin bilgiye değil, milli duyguları sağlam gençliğe ihtiyacı olduğunu savunmaktadır. Bkz. Necdet Sakaoğlu, “Eğitim Tartışmaları”. *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, C. 2, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985, s. 483-484.

²³ Bkz. Mustafa Gündüz ve Musa Bardak, “Eğitimde Millilik ve Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası Üzerine Bir İnceleme”, *e-Journal of New World Sciences Academy*, Vol. 5, N. 4, 2010, s. 1933.

milli düşüncenin geliştirilmesi konusunda çaba sarf etmiştir. Devletin faaliyetleri, milli bir eğitim düşüncesi oluşturmak amacıyla yönelik olarak²⁴ belirlenmiştir.

Milli bir eğitim söyleminin ön plana çıkmasında etkili olan isimlerden biri, Türk milliyetçiliğinin fikir babası olarak anılan Ziya Gökalp'tir. O, eğitimin milli bir karakteri olması gerektiğine dair çeşitli nedenler ortaya koyar. Geleneksel olarak yapılmaya çalışılan İslami eğitimin, ülkenin bağımsızlık idealine kavuşması için yeterli ve etkili olmadığı ispatlamaya çalışır. Bu konuda Müslüman ülkelerin işgalci devletlere boyun eğen durumlarını örnek verir. İslami eğitimin, bağımsızlık idealine sahip bireyler yetiştirme konusunda yeterli olmadığını ifade eder ve ona bağımsızlık idealini aşıl原因an düşüncenin, dini değil milli duygular olduğunu söyler: “İslam dünyasındaki sömürge hayatına son vermek için, Müslüman kavimlerde milli vicdanı kuvvetlendirmekten başka çare yoktur.”²⁵ Benzer düşünce, ilerleyen süreçte M. Kemal'in ülkenin içinde bulunduğu durumun nedenini eğitime ve eski eğitimin milli bir karaktere sahip olmamasına bağladığı sözlerinde de²⁶ görmek mümkün olacaktır. Bununla birlikte II. Meşrutiyet dönemi için milli eğitim söylemi dinden tamamen bağımsız olarak düşünülmez, iki eğitimin birlikteliği vurgulanır.

Dini ve milli eğitim kavramlarının birlikteliğini en yoğun biçimde vurgulayanlar hiç şüphesiz İslamcılardır. İslami bir eğitimi savunma gerekçeleri arasında, ülkenin kurtuluşu için milletini seven bir neslin yetiştirilmesi gerektiği vurgusu dikkat çeker. Din ve millilik o kadar iç içedir ki, din eğitiminin zayıflaması cehaletin artması, İslami hayat tarzının zayıflaması ve en sonunda varlığımızın tehlikeye girmesi anlamına

²⁴ II. Meşrutiyet döneminde bir düşüncenin yaygınlaşması adına kullanılan en etkili yollar içerisinde bir cemiyet kurulması ve bu düşüncüyü savunacak yayınların yapılmasıdır. Milli bir eğitim düşüncesini oluşturmak için de bu yolun kullanıldığı görülmektedir. Bu amaçla Mili Talim ve Terbiye Cemiyeti kurulmuş ve cemiyet bu düşüncüyü beslemek için bir dergi çıkarmıştır. Konu ile ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Mustafa Gündüz, *Maariften Eğitime*, DoğuBatı, Ankara, Şubat 2016, s. 381.

²⁵ Ziya Gökalp, *Türkçülüğün Esasları 1*, Haz. Mehmet Kaplan, MEB İstanbul, 1996, s. 87 vd.

²⁶ Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi, Ankara, 2011, s. 337.

gelir.²⁷ Bu söylemlerde İslam ile millilik arasında bir ayrımın gözetilmediği tespit edilebilir. Milli ahlakımızın bozulduğuna dikkat çekmek amacıyla yazılan pek çok makalede verilen örneklerin, dini kurallara aykırı davranışlardan oluşması²⁸, bu dönemde din ve milliliğin iç içe geçmiş olduğunu ve birinde görülen bozulmanın, diğeri için de ifade edildiğini, bu iki alanın ayrı düşünülmediğini gösterir.²⁹ Özellikle ithal fikirlerin, ülkeye zarar verdiği belirtilirken, İslam'ın geleceğinin, ancak hakiki bir İslami terbiye ile kurtarılabileceğine; milletini ve dinini hakir gören, yabancı fikirlere kurban olmuş ve kirli ellerde terbiye gören bir gençten, milletin istikbali için bir fayda beklenemeyeceğine dikkat çekilir.³⁰

Dini ve milli amaçların birlikteliği, milli eğitim istekleri içerisinde “dindarlık” vasfının yer alması ile de ortaya konabilir. Milli bir terbiye, milli bir mefkûre ve milli bir gaye için yola çıktıklarını belirten Esad Paşa, devletin milli bir eğitim düşüncesini yaygınlaştırmak amacıyla çıkardıkları dergide³¹, yetiştirmek istedikleri bireyi “vücudu, dimağı, ahlakı sağlam, dindar, azimkâr ve müteşebbis”³² olarak tanımlamaktadır. Burada, milli bir mefkûreye sahip bireylerin özelliklerinden birinin de dindarlık olarak ifade edilmesi, eğitimin milli niteliği içerisinde, din olgusunun yer almaya devam ettiğini ve bu iki kavramın birlikte düşünüldüğünü gösterir.

Yine dönemin önemli eğitimcilerinden biri olan Emrullah Efendi de, din bilgisi, ahlak, yurt bilgisi, coğrafya, ülke tarihi gibi derslerin programlarda yer alması gerektiğine işaret eder.³³ Böylece, toplumun kendisini, Türk ve Müslüman hissetmesi

²⁷ Balcızade Edremitli Mehmed Tahir, “Terbiye-i Diniyenin Fıkdanı” *Beyanü'l-Hak*, C. 5, S. 114, 30 Mayıs 1327, s. 2095.

²⁸ Şehbenderzade Filibeli Ahmed Hilmi, “Ahlak-ı Milliyemizi Bozuyorlar, -Emniyet-i Umumiye Müdüriyetinin Nazar-ı Dikkatine”, *Hikmet*, C. 1, S. 23, 22 Eylül 1910, s. 7.

²⁹ Vatani savunmak amacıyla halkın milli duygularını ön plana çıkarma gerekliliği pek çok aydını dini vasıtaları kullanmaya itmiştir. Aslında bu iki alan ayrı düşünülmemiştir. Bkz. Hamdullah Suphi, “Milli Hutbeler”, *Türk Yurdu* (1. Seri), C. 11, S. 24 (128), 2 Şubat 1332, ss. 3327-3330.

³⁰ Balcızade Edremitli Mehmed Tahir, “Terbiye-i Diniyenin Fıkdanı”, s. 2096.

³¹ Mili Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası

³² Müessislerden Doktor Esad Paşa Tarafından, *Mili Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası*, C. 1, S. 1, s. 3.

³³ N.Sakaoğlu, “Eğitim Tartışmaları”, s. 482.

sağlanmaya çalışılmış, İslâmcılık ve Türkçülük bu dönemde birbirini destekler nitelikte kullanılmıştır. Örneğin, A. E. [Abdürreşid İbrahim] “Ahlak-ı Milliye Hayat-ı Ümmettir” adlı makalesinde, milli ahlakın, ancak İslamiyet ile mümkün olabileceğini, çeşitli örneklerle açıklamaya çalışmaktadır.³⁴ Bu dönemdeki temel düşüncenin, var olan savaşın, ancak, milli bir ruh ve inanç birliği ile başarılabileceği fikri olduğu muhtemeldir. Ancak, I. Dünya Savaşından yenilgiyle çıkılması ve Müslüman kimliğini taşıyan Arapların, İngiltere’ye yardım etmesi, İslamcılığı geri plana düşürmüştü, milliyetçi uyanışı perçinlemiş ve sonuçta “Türklük” kimliği ön plana çıkmaya başlamıştır.³⁵ Bir başka sebep ise, yabancı okullarda okuyan Türk gençlerinin, kendi değerlerine uzak bir şekilde yetişmesinden duyulan endişedir. Yabancı hocalar tarafından yetiştirilen Türk ve Müslüman gençlerin (özellikle kızların) hayat tarzındaki değişim, verilen eğitimin milli ve dini esaslara uygun olması gerektiğine dair düşüncelerin önemli bir sebebidir. Örneğin, İstanbul İnas Sultanisi anasınıfi tarafından yapılan, sene sonu törenine dair gözlemlerin aktarıldığı Milli ve Dini Terbiye adlı makalede, ortaya çıkan manzaranın, dini ve milli değerlerimize uygun olmadığı yönünde eleştiriler paylaşılır.³⁶

TBMM’nin açıldığı dönem için de nispeten benzer şartların geçerliliğini koruduğu söylenebilir. Dolayısıyla bu dönemde, hükümet tarafından açıklanan maarif programının amaçlarında da, dini ve milli eğitim nitelikleri birlikte zikredilerek, benzer bir eğitim amacı devam ettirilir. Hatta bu birliktelik, resmi söylemlere net bir şekilde yansır: “Maarif işlerindeki gayemiz; çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her mânasiyle dinî ve millî bir hale koymak...”³⁷ Bağımsızlığın kazanılmasının öncelikli bir mesele

³⁴ A. E. [Abdürreşid İbrahim], “Ahlak-ı Milliye Hayat”, *Tearüf-i Müslimin*, C. 1, S. 24, 18 Teşrinissani 1326, ss. 382-384.

³⁵ Tuba Şengül, “Siyasi Düşünce Akımları ve Tarih Ders Programlarındaki Düşünsel Değişim (1908–1930)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 40, S. 1, 2007, s. 88-89.

³⁶ Eşref Edib, “Milli ve Dini Terbiye”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 12, S. 304, 26 Haziran 1330, s. 324.

³⁷ 9 Mayıs 1920 tarihinde meclise sunulan maarif programında eğitimin amaçları şu şekildedir: “Maarif işlerindeki gayemiz; çocuklarımıza verilecek terbiyeyi her mânasiyle dinî ve millî bir hale koymak ve

olduğu bu ortamda, eğitimle ilgili köklü bir değişikliğe gidilmediği, o döneme kadar var olan yapının ve amacın korunmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında kuruluş aşamasında eğitim konusuna önem veren devlet, bu alandaki yenilikler için bir dizi hazırlık niteliğinde toplantılar düzenler. Bu toplantılarda milli eğitim söyleminin ağırlığı artmakta, dini ve milli ifadelerinin yan yana kullanımı azalmakta ve eğitimin temel niteliği *milli* olarak tek başına belirmektedir.

Devletin eğitim sistemi ile ilgili takip edeceği yolu belirlemek amacıyla 1921 yılında Ankara’da toplanan I. Maarif Kongresinde, eğitimin amaçları ve niteliği büyük ölçüde ortaya çıkmış ve kongrede “*milli bir eğitim*” vurgulanmıştır. Böylece II. Meşrutiyet’te belirginleşen milli eğitim düşüncesi, 15 Temmuz 1921’de düzenlenen Maarif Kongresinde alınan kararlarla somut bir şekilde ortaya konur. Dönemin Maarif bakanı Hamdullah Suphi ve Mustafa Kemal tarafından ifade edilen milli eğitimin içeriği ise, bağımsızlık mücadelesi veren bir ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda, “yabancı unsurların etkilerinden uzak, kendi tarihiyle mütenasip olmak”³⁸ şeklinde doldurulur.

Tarihin belli bir döneminde söylenen ifadeler, daha sonraki gelişmeler ışığında yeniden yorumlanarak olduğundan çok daha başka bir şekilde anlamlandırılabilir. Nitekim Cumhuriyetin ilanından sonra gerçekleşecek olan inkılapları göz önüne alarak, M. Kemal’in kongredeki ifadelerini, özgün bir kültür

onları ciddi hayatta muvaffak kılacak, istinatgahlarını kendi nefislerinde bulduracak kudreti teşebbüs ve itimadı nefis gibi seciyeler verecek, müstahsil bir fikir ve şuur uyandıracak bir derece âliye isal eylemek, tedrisatı resmîyeyi bütün mekteplerimizi en ilmî, en asri olan bu esasat ile kavaidi sıhhiye dairesinde yeniden tanzim ve programlarını ıslah etmek, mizacı millete ve şeraiti coğrafiye ve iklimiyemize, ananati tarihiye ve içtimaiyemize muvafık ilmî ders kitapları meydana getirmek halk kütlesinden lûgatları toplayarak dilimizin kamusunu yapmak, bizde ruhu milliyi nemalendirecek asarı tarihiye, edebiye ve içtimaiyeyi erbabına yazdırmak, asarı atikai milliyeyi tescil ve muhafaza eylemek, Garp ve Şarkın müellif atı ilmiye ve fenniyesini dilimize tercüme ettirmek hâsılı bir milletin hıfzı hayat ve mevcudiyeti için en mühim âmil olan maarif umuruna dikkat ve gayreti mahsusa ile çalışmaktır. Bugün ise ilk işimiz mekâtibi mevcudeyi hüsnü idare etmektir” *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre I, Cilt 1, İctima 13, 9 Mayıs 1920, s. 241-242.

³⁸ Kongrenin açılış konuşmasında Atatürk’ün ifadeleri şöyledir: “Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir amil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve yabancı fikirlerden, şarktan, garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak seciye-i milliyeye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum” *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri*, C.I, 5. Baskı, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 2006, s.19–20.

yaratma isteği ile birlikte pozitivist ve millî bir eğitim anlayışı olarak değerlendirenler bulunmaktadır.³⁹ Ancak, bu ifadelerin en azından o dönem için, dinden bağımsız bir millilik olarak algılanmadığı ifade edilmelidir. Nitekim dine geri dönerek kurtuluşun olacağı fikrini savunan, Cumhuriyet sonrasındaki pek çok uygulamayı da dine karşı bir hamle olduğu gerekçesi ile eleştirecek olan İslamcı yazarlar, I. Meclis dönemindeki bu ifadelere katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu isimlerden biri, Hamdullah Suphi'nin Maarif Kongresindeki sözlerine katıldığını çok net bir şekilde ifade eden Aksekili Ahmed Hamdi'dir.⁴⁰ Anlaşılan, dönemin zor şartları, farklı fikirlere sahip aydınları, ülkenin ve toplumun içinde bulunduğu buhrandan kurtulması ve yabancı tesirlerden uzak durulması gerektiği gibi konularda bir araya getirmiştir. Eğitim de, bu amaca hizmet edecek nesillerin yetiştirilmesi gayesiyle milli bir nitelikte düşünülmüş, bu millilik içerisinde dini öğeler eksik bırakılmamıştır. Bununla birlikte değişen şartlar kavramlara yüklenen anlam içeriklerini, iş başına gelen kişilerin farklı düşünceleri ise, söylemler aynı kalsa da hayata geçirilen uygulamaları değiştirecektir. Bu durumu özellikle ilk meclis sıralarında çok daha net bir şekilde tespit etmek mümkündür.

Yeni Türkiye'nin 1920 tarihli ilk hükümet programında, dini ve milli eğitim bir ilke olarak belirtilmiştir. Bununla birlikte bu ilkenin nasıl anlaşılacağı, eğitim uygulamalarının nasıl yapılacağı, aynı hükümet içinde Maarif vekilliği yapan kişilerin şahsi görüş ve anlayışları çerçevesinde şekillenmiştir.⁴¹ Örneğin, Hamdullah Suphi Bey döneminde eğitimde *ameli* kişilerin yetiştirilmesi ön plana çıkarken, Vehbi Bey döneminde eğitimin *dini* niteliğinin arttığı görülür.⁴² İsmail Safa Bey döneminde ise,

³⁹ Erol Kapluhan, "1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi", *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 4, S. 8, 2014, s. 128.

⁴⁰ Aksekili Ahmed Hamdi, "Mekteplerde Tedrisat ve Terbiye-i Diniyye Meselesi Hakkında: Maarif Vekil-i Muhteremi Hamdullah Suphi Beyefendi'ye" *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 19, S. 488, 17 Temmuz 1337, ss. 215-217.

⁴¹ İhsan Güneş, *Birinci TBMM'nin Düşünce Yapısı (1920-1923)*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1997, s. 322.

⁴² Vehbi Bey, 25 Şubat 1922 tarihinde yayınladığı genelgede, halkın din sevgisinin ne derece yüksek olduğu belirtilmiş, öğretmenlerden buna uygun davranmaları istenmiş, aksi hareket edenlerin öğretmenliğe veda edecekleri belirtilmiştir. Yine, çocukların okullarda ameli bir tarzda dinini öğreneceği,

milli ve asri terbiye ön plana çıkmış, gençlerin milli duyguyla bir araya getirilmesi gereği vurgulanmıştır.⁴³ Aslında I. Meclis dönemini bu anlamda bir geçiş dönemi olarak ifade etmek, dini ve milli eğitim niteliklerinin birlikte vurgulanması yanında, uygulamayı yürüten kişilerin kavramları anlama biçimlerine göre uygulamaların değiştiğini söylemek yanlış olmayacaktır.

Cumhuriyet'in ilanından sonra süreli yayınlarda milli ve dini terbiyeyi ayırmaya gerek olmadığına dair yazılar dikkat çeker. Bunların birbirine zıt şeyler olmadığına dair açıklamalar, ikisinin bir arada olabileceğine dair ikna çabaları, giderek bu iki alanın bir arada düşünülmemeyeceğine dair fikirlerin hakim olmaya başladığı izlenimini uyandırmaktadır. Örneğin, Ahmet Cevdet⁴⁴, 1924 yılında yazdığı makalesinde, milli terbiye için bir gereklilik olarak sunulan İslam devletlerinin esaret altında olmasının nedenini, dini terbiye almış olmaları ile değil, aksine gerçek bir din terbiyesi almamış olmaları ile açıklamaktadır. Özellikle Almanya'dan verdiği örneklerde, gençlerin din dersleri ile milli hissiyata ait duygularla beraber terbiye edildiğini, dine bağlı bu adamların ilim ve fenden geri kalmadıklarını hatırlatmaktadır.⁴⁵

1924 tarihine gelindiğinde, ülkede verilecek terbiyenin *tek* olması gerektiği hususunda bir görüş birliği vardır.⁴⁶ Tanzimat'tan itibaren başlayan mektep-medrese ikiliğinin yanı sıra, farklı mekteplerden yetişen, farklı zihniyetlere sahip insanların, ülkenin en büyük sorunlarından biri olduğu düşüncesinde birleşen aydınlar, yeni nesli

namaz vakitlerinde alakadarları hazır oldukları halde cemaatle namaz kıldırılacağı ifade edilmiştir. Bkz. İ. Güneş, *Birinci TBMM'nin Düşünce Yapısı (1920-1923)*, s. 323-324.

⁴³ İ. Güneş, *Birinci TBMM'nin Düşünce Yapısı (1920-1923)*, s. 325-326.

⁴⁴ İkdancı (1862-1935) Türk gazetecisi.

⁴⁵ Ahmed Cevdet (İkdan), "Terbiye-i Milliyye ile Terbiye-i Diniyye", *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 24, S. 619, 2 Teşrinievvel 1340, s. 331.

⁴⁶ "Millî terbiye ile inkişaf ve ilâ edilmek istenilen genç dimağları bir taraftan da paslandırıcı, uyuşturucu, hayalî zevaitle doldurmaktan dikkatle içtinap etmek lâzımdır» vecizeleriyle tedrisatın lâikleştirilmesindeki zarureti vuzuh ve sarahatle tesbit buyurmuş olan Atatürk, lâikliği Türkiye ve Türk kültürü için en esaslı bir prensip olarak ele alıp medreseleri, tekkeleri ve bütün hurafelerin ve batıl itikatların kaynaklarını kurutmakla bizi asırlardan beri ilerlemekten alıkoymuş olan en önemli âmillerden kurtarmış oldu. Bugün Türk çocuğu her işte yanlış ve muzır akidelere göre değil, pozitif ilimlerin İlmî metodlarla elde ettikleri hakikatlere göre düşünecek, karar verecek ve iş yapacak bir yolda ve karakterde yetişmektedir." O. Ergin, *Maarif Tarihi*, C. 5, s. 1636.

tek bir düşünceye göre yetiştirmenin gerekliliği üzerinde birleşmişlerdir. Üzerinde ittifak edilecek olan terbiyenin, milli bir niteliğe sahip olması gerekliliğine dair kanaatler ise belirginleşmiştir. 1 Mart 1924 tarihli TBMM'nin 2. Dönem açılış konuşmasında M. Kemal tevhid-i tedrisattan bahsetmekte ve bu tedrisatın milli bir mahiyette olacağını söylemektedir.⁴⁷

Eğitimin niteliği ile ilgili tercihin hangi yöne evrildiğine dair bilgi alınabilecek en önemli kaynaklar hiç şüphesiz öğretim programlarıdır. 1924 yılında hazırlanan Cumhuriyet döneminin ilkokullar için ilk ders programı incelendiğinde, II. Meşrutiyet dönemi düşüncesinin devam ettirildiği görülür. Bu programda, ilkokuldan sonra çocukların öğrenim hayatlarının büyük oranda sona ereceği düşünülerek, hayata atıldıklarında karşılaşacakları durumlarda sağlıklı karar alabilmeleri, bilinçli birer vatandaş olabilmeleri için gerekli bilgiler verilerek hayata hazırlamak amaçlanmıştır. Derslerin içerik ve amaçlarının da bu genel amacın gerçekleşmesine yönelik oluşturulduğu belirtilir.⁴⁸

Din dersinin program amaçlarında ise bir değişiklik yapılmamış; II. Meşrutiyet dönemindeki ilkokul programına⁴⁹ benzer şekilde yine “dini çocuklara sevdirmek ve benimsetmek”⁵⁰ amaç olarak belirlenmiştir. Milli eğitim amaçlarının, bu noktada, 1924 din dersi öğretim programına doğrudan yansıtılmadığı söylenebilir. Bu durumun çeşitli nedenleri arasında, Tevhid-i Tedrisatın kabulüne kadar, farklı eğitim kurumlarından

⁴⁷ “Türkiye'nin terbiye ve maarif siyasetini her derecesinde tam bir vuzuh ve hiçbir tereddüde mahal vermeyen sarahat ile ifade etmek ve tatbik etmek lazımdır. (Bravo, sesleri, şiddetli alkışlar) Bu siyaset, her mânasiyle, millî bir mahiyette irae olunabilir. TBMM *Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 7, İctima 1, 1 Mart 1924, s. 4-5.

⁴⁸ Erdal Aslan, “The First Primary School Curriculum of the Turkish Republic: 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı” *Elementary Education Online*, C. 10, S. 2, 2011, s. 724.

⁴⁹ Derya Çölkesen ve Mehmet Arslan, “Türkiye’de İlkokul Seviyesindeki Din ve Ahlak Eğitiminin Tarihçesi”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, S. 28, Temmuz 2016, s. 4.

⁵⁰ “Bu sınıfta Kur’an-ı Kerim elifbası gösterildikten sonra Kur’an-ı Kerim tedrisine başlanacak ve amme cüzüne devam olunacaktır. Muallim bu derslerde münasebet düştükçe Hz. Peygamberin menakıb-ı seniyesini (yüce ahlakını ve hayatını) izah ederek İslam muhabbetini çocukların kalbinde yaşatacaktır” Recai Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum Bildiri ve Tartışmalar 28-30 Mart 2001-İstanbul*, MEB, Ankara, 2004, s. 613.

sorumlu çeşitli kurum ve makamlar bulunması sayılabilir. Din eğitimi konusunda Şer'îye'nin, diğer eğitim alanlarında ise Maarif'in yetkili olduğu bilinmektedir. Din öğretimi programları üzerinde bir değişiklik yapmak, eğitim işinden tamamen sorumlu olmakla mümkün olabilir. Bu yetki, ancak, Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile 3 Mart 1924'de Maarif Vekâleti'ne geçmiştir. Bir program değişikliği için gerekli olan emek ve çabanın, uzun bir süreci gerektirdiği düşünüldüğünde, Maarif Vekâleti'nin, yetkiyi aldıktan sonra, henüz din dersi programları üzerinde değişiklik yapacak zaman bulamadığı düşünülebilir. Ayrıca toplumda, din derslerinde yapılacak bir değişiklik, diğer alan derslerinde yapılacak değişikliklerden çok daha fazla karşılık bulabilmektedir. Bu durumda yapılmak istenen inkılaplar için gerekli şartların oluşması da beklenmiş olmalıdır.

Tevhid-i Tedrisat ile birlikte eğitimin dini mi, milli mi olması gerektiğine dair tercih, “millî” olma noktasında net olarak karara bağlanır.⁵¹ İsmet Paşa'nın 1924' de Muallimler Birliği kongresinde ve Gazi Mustafa Kemal'in 28 Eylül 1925'te Samsun Ticaret Mektebinde yaptığı konuşmalarda, yeni Türkiye Cumhuriyetinin, yetişmekte olan nesle vereceği terbiyenin, milli terbiye olduğu açıkça ifade edilir.⁵² Cumhuriyet ve II. Meşrutiyet dönemindeki milli eğitim söylemleri arasındaki benzerlik çeşitli şekillerde ortaya konabilir.⁵³ Bununla birlikte, Cumhuriyet döneminin ilerleyen yıllarındaki millilik söylemi daha farklı bir anlam kazanacaktır. II. Meşrutiyet döneminde dini dışarıda bırakan ya da onunla mücadele ederek yok etmeye çalışan bir

⁵¹ Halis Ayhan, *Türkiye de Din Eğitimi*, 3. Baskı, DEM Yay. İstanbul, 2014, s. 46.

⁵² O.Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C. 5, s. 1950-1651.

⁵³ Örneğin Mustafa Gündüz, 1933 te Reşit Galip'in yazdığı “İlköğretim Andı”nda geçen ifadelerin kökenini, Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti dergisinde oluşturulmaya çalışılan yeni birey tipinde aramanın abartı olmayacağını belirtmektedir. M.Gündüz, *Maariften Eğitime*, s. 387.

milli eğitim⁵⁴ söylemine rastlanmaz. Bu dönemde dini ve milli amaçlar birlikte dile getirilmiştir.

Cumhuriyet dönemine geçişle birlikte milli terbiyenin içerisinde dinin yer alıp almayacağı ya da nasıl yer alacağı ciddi bir tartışma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk uygulamalar ve söylemlerde eğitimin milli karakteri şekillenmiş ve diğer dersler gibi⁵⁵ din dersleri de, bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir. Bunun yanında milli terbiyenin dini reddettiği, din ve milletin ayrı olduğu prensibini takip ettiği şeklinde bir kabulün⁵⁶ yaygınlaştığı da ifade edilmelidir. Bu aşamada eğitim, geleneksel usulde dinin amaçlarına hizmet edecek şekilde planlanmamış; belki tam aksine dinin kabul edilmiş olan milli eğitimin amaçlarına hizmet edecek şekilde planlanması düşünülmüştür. Bilhassa 1926 programı ile ortaya konulan din dersi içeriği incelendiğinde, ilerlemenin önünde engel olabileceği düşünülen bir din anlatımının önüne geçme çabası, yeniden yorumlanan bir din anlayışı ve içeriği dikkat çekmektedir.

Her anlamda köklü bir değişimin izlerini taşıyan 1926 İlk Mektep Müfredat Programı çerçevesinde, ilk mekteplerin başlıca amacı, öncekine benzer bir şekilde “genç nesli, muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek”⁵⁷ olarak belirlenir. Her dersin hedefinin ayrı ayrı belirtildiği programda, din derslerinin hedefi, “çocuklarda Cenâb-ı Allah’a karşı şükran ve muhabbet hisleri uyandırmak, onlara İslâm dinini sevdirmek, bütün Müslümanların itikatlarındaki vahdetin faidesini bildirmektir”⁵⁸. Belirlenen bu amaçların, 1924 programına benzediği ve amaç

⁵⁴ Özellikle 30’lardan sonra oluşturulmaya çalışılan milli terbiye söyleminin dinden uzak bir söylem olduğu ifade edilebilir. Bkz. Safiye Kesgin, *Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2010.

⁵⁵ Tarih dersi programlarına etkisi için Bkz. Tuba Şengül, “Siyasi Düşünce Akımları ve Tarih Ders Programlarındaki Düşünsel Değişim (1908–1930)”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 40, 2007, S. 1, ss. 63-97.

⁵⁶ “Dinî terbiye millî terbiyeyi şiddetle reddeder ve din ile millet birdir der. Millî terbiye de dini reddeder ve din ayrı, millet ayrıdır prensibini takip eder. Dinî - millî terbiye ise ikisini birden sahası içine almak ister.” O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C. 5, s. 1638.

⁵⁷ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, İkinci Baskı, İstanbul Devlet Matbaası, 1927, s. 2.

⁵⁸ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, s. 45.

cümlelerinin neredeyse aynı kaldığı görülse de; programın içeriği ve “dikkat edilecek hususlarla” ilgili maddeleri incelendiğinde, milli eğitim söylemlerinin, din derslerine etkisi doğrudan görülebilir. Özellikle 1924 programı ile karşılaştırıldığında aradaki fark çok daha net ortaya çıkmaktadır.

Cumhuriyetin sonraki dönemlerinde milli-dini terbiye tartışmasında, birbirinin alternatifi ve zıttı olan yaklaşımlara rastlanmak mümkündür. Özellikle 1930’lu yıllarda yapılan faaliyetlerde milli eğitim söylemi, tamamen dinden uzaklaşmış bir mahiyete dönüşmüştür.⁵⁹ Bu uygulamalara bakılarak genellikle Cumhuriyet’in benimsediği eğitim anlayışının da bu şekilde olduğu varsayılır. Ancak, Cumhuriyet’in ilk yıllarının milli eğitimin din ile bağlantısı açısından farklı uygulamalara sahne olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Nitekim Cumhuriyet’in ilk programı olan 1924 programında din dersinin içeriği, 1914 Mekatib-i İptidaiye Programına benzer⁶⁰ şekilde, “Kur’an-ı Kerim öğretmek ve ilmihal bilgileri vermek” şeklinde belirlenmiştir. Bu, II. Meşrutiyet dönemi anlayışının devam ettirildiğini ve geleneksel bakış açısının din dersi amaçlarına hakimiyetini gösterir. Bu programdan hemen iki yıl sonra hazırlanan 1926 ilk mektep programında ise, milli eğitim anlayışındaki değişim çok açık bir şekilde görülür. Din dersi programında yer alan konuların, milli eğitim amacını destekler nitelikte belirlendiği ve geleneğin etkisinden uzaklaşdığı görülmektedir. Bu yıllarda “çocukların ahlaki ve seciyevi havasını yükseltmek ve vatani terbiyeyi aşılama” eğitimde bir gaye olarak belirlenmiş ve genel kabul görmüştür.⁶¹ Ancak bunun nasıl yapılacağına dair meclis gündemine yansıyan sorular⁶² incelendiğinde, eğitimde milli bir gayenin olması gerektiği konusunda birliktelik olduğu; ancak bu konuda atılacak somut adımların ne olması gerektiğine dair çok farklı fikirlerin olduğu görülür. Nitekim

⁵⁹ Özellikle 30’lardan sonra oluşturulmaya çalışılan milli terbiye söyleminin dinden uzak bir söylem olduğu ifade edilebilir. Bkz. S. Kesgin, Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi, ⁶⁰ E. Aslan, “The First Primary School Curriculum of the Turkish Republic: 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı”, s. 723.

⁶¹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 23, İctima 74, 20.3.1926, s. 266.

⁶² TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 23, İctima 74, 20.3.1926, s. 266.

1926 ilk mektepler için hazırlanan öğretim programında, II. Meşrutiyet'teki kaynağını dinden alan ve din ile birlikte düşünülen bir milli eğitim anlayışının değiştiği gözlemlenmektedir. Milli bir eğitim ya da milli bir ahlak oluşturma çabasında artık din, bu düşünceyi belirleyen değil destekleyen; daha doğru bir ifade ile engel olmayan bir unsur olarak ortaya konmaktadır. Programın içeriğinde yer alan, “Ahlakın emrettiğini, İslam dini de emreder. Ahlakın fena gördüğünü, İslamlık da fena görür”⁶³ gibi konu başlıkların bu çerçevede değerlendirilmesi mümkündür. Bu ifadelerde, ahlakı insan ile temellendiren ve geçerli ahlak normlarının insan aklı tarafından oluşturulabileceğini savunan Hümanist ahlak anlayışına doğru bir adım olduğu görülebilir.⁶⁴ II. Meşrutiyet döneminin din ve milliliği birlikte düşünen ve dinden beslenen anlayışı yerini, dinin dışarıda bırakıldığı; daha doğrusu dinin engel olmayacak şekilde yeniden yapılandırıldığı bir anlayışa evrilmiştir.

1926 yılındaki ilköğretim programında, din derslerinin içeriği milli gayeye katkı sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Örneğin 3. Sınıfta “Bugünkü Türklerin Dini”; 5. Sınıfta “Türklerden ve Araplardan başka, İslam dinine salık olan milletler de vardır” şeklindeki konu başlıklarına, ilk defa din dersi programları içinde yer verilmiştir. Özellikle 5. Sınıfın konusu olan “Türklerden ve Araplardan başka İslam dinine salık olan milletler de vardır” başlığı ile ilgili şu açıklamalar milli eğitimin amacına, din derslerinin katkısı bağlamında dikkat çekicidir:

İranlılar, Afganlılar, Cavalılar, Hindliler ve Çinlilerin bir kısmı; Afrika ehalsinin çoğu Müslümandır. Müslüman milletler arasında maddeten ve manen en ziyade müterakki olan Türk milletidir. İslamlık yalnız Araplara mahsus olmadığından her

⁶³ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926*, s. 45.

⁶⁴ S. Kesgin, “Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi”, s. 55.

millet Allah'ına kendi diliyle hitap eder. Şükür dualarını kendi lisanıyla eda eder ise daha kalbi ve samimi olacağı cihetle tesiri daha ziyade olur.⁶⁵

Bu ifadeler, Türkçülüğü, İslam'dan ayrı tutmayan, “Türkçülerin millet mefkûresi Türklükse, ümmet mefkûresi de İslamlıktır”⁶⁶ diyen Ziya Gökalp'in düşünceleri çerçevesinde değerlendirilmelidir. Yine özellikle “kendi lisanları ile ifadesini”, Cumhuriyet döneminin Türkçe Kur'an, Türkçe ibadet tartışmaları ile beraber düşünmek, yeni Türkiye'nin kuruluşunda belirlenen amaçlara ulaşma yolunda, dine biçilen rolü ya da dinden bekleneni ortaya koymaktadır.

1926 öğretim programında, din dersinin içeriğinin yanında, din derslerinin öğretiminde “dikkat edilecek hususlar” başlığı da bulunmaktadır. Bu başlık altında belirtilen maddeler incelendiğinde, milli duyguların oluşumuna yönelik amaçlar fark edilebilir. “İslamlar arasında ictimai muavenetlere bir esas teşkil eden sadaka ve zekât üzerinde tevafuk edilerek zekât ve sadakanın hastane, darülaceze, himaye-i etfal gibi hayırperver müesseselere veyahut memleketin müdafaası maksadıyla teşekkül eden cemiyetlere verilmesinin daha hayırlı olduğunu anlatmak lazımdır”⁶⁷ ifadesi bu bağlamda dikkat çekicidir. Böylece zekât ve sadaka gibi yardımların hayır kurumlarına ya da ülkeyi müdafaa için çalışan kurumlara verilmesinin dinen daha hayırlı olduğunun belirtilmesi, milli bir amaca hizmet için din dersinden beklenen katkıya bir örnek oluşturmaktadır. Dinin emirleri, eğitimin bu amacı için ön plana çıkarılmış; böylece bir bütün olarak, yeni Türkiye'nin üzerine kurulduğu ulusal birlikteliğin sağlanması esasına katkı sağlamak amaçlanmıştır denilebilir. Ayrıca din ile ilgili ifadelerin, Türkçe olarak kullanımı da, milli bir eğitim sistemine katkı olarak değerlendirilebilir.⁶⁸

⁶⁵ İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926, s. 49.

⁶⁶ Recep Kılıç, “Ziya Gökalp'de Din ve Medeniyet İlişkisi”, *Dini Araştırmalar*, C. 3, S. 7, Mayıs-Ağustos 2000, s. 7.

⁶⁷ İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926, s. 46.

⁶⁸ Tuğrul Yürük, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2011, s. 84.

Cumhuriyet devri eğitim politikasını dönemler halinde inceleyenler, Cumhuriyetin kuruluşundan, 1938 yılına kadar geçen dönemi *millileştirme* dönemi olarak tanımlamaktadır.⁶⁹ Genel eğitim içerisinde yer aldığı süre içerisinde din eğitimi ile ilgili durumu da bu çerçevede değerlendirmek mümkündür. 1926 programı ile millileştirme devrinin ilk yıllarında, din eğitiminin belirlenen amaçlar için katkı sağlayabileceği düşünülmüş, ancak özellikle 1930 yılından sonra ifade edilen millilik, dini dışarıda bırakacak şekilde ifade bulmuştur.

Dinden bağımsız temellere dayanan bu ahlak ve eğitim söylemini, Cumhuriyetin ilanından sonra bazı dergilerdeki yazılarda da görmek mümkündür. Örneğin, *İctihad* ve *Muallimler Birliği* dergilerinde çıkan yazılarda, eğitimin dini değil, bedii, ahlaki ve insani bir temelinin olduğu ifade edilerek, laik mekteplerde verilmesi gereken ahlak terbiyesinin niteliği⁷⁰ ortaya konmaya çalışılır.

Dönemin tek partisi olan CHP'nin programında yer alan milli talim ve terbiye esasları incelendiğinde,⁷¹ istenilen millilik içerisinde dini herhangi bir unsurun yer almadığı, bu esaslar içinde ifade edilen ahlak sahibi birey yetiştirme amacıyla da dinden bahsedilmediği görülür. Bu durumun eğitim programlarındaki yansıması ise din eğitiminin örgün eğitimin her kademesinden yavaş yavaş çıkarılması⁷² ve 1936'dan sonra ilkokul programında dahi yer almaması⁷³ şeklinde olmuştur.

1930'lardan itibaren yaşanan bu gelişmeler din derslerinin, eğitimin milli amaçlarına yönelik katkılarını da ortadan kaldırmıştır. Nitekim 1939 tarihli ilk Milli Eğitim Şûrasında, Türk çocuğunun ahlaklı olması gerektiğine dikkat çekilirken,

⁶⁹ Muhsin Hesapçıoğlu, "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi", *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 29, 2009, s. 125.

⁷⁰ İsmail Hakkı, "La Dini Yani Sadece Ahlaki Bedii ve İnsani Bir Terbiye Temeli", *İctihad*, C.21, S. 202, 15 Nisan 1926, s. 3943-3944; Abdülfeyyaz Tefvik, "Laik Mekteplerde Ahlak Tedrisatı", *Muallimler Birliği*, C. 2. S. 13, Temmuz 1926, ss. 9-11.

⁷¹ O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C.5, s. 1652 vd.

⁷² T. Yürük, "Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları", s. 87.

⁷³ R. Doğan, "1980'e Kadar Türkiye'de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)", s. 616.

okullardaki ahlak eğitimi ile ilgili sadece disiplin konuları gündeme gelmiş, ahlakın oluşturulmasında dini inançların katkısına hiç değinilmemiştir.⁷⁴ Bu durum, oluşturulmak istenen milli ahlakın, dinden bağımsız olarak düşünüldüğünü ortaya koymaktadır. Şûrada “ahlaklı ve karakterli çocuklar” yetiştirilmesine yönelik amaçlar belirtilmekle birlikte, bu vasıflar bilgi ve kaynağını dinden almamaktadır.⁷⁵ Bu dönemde çağdaşlaşma ve batılılaşma adına toplumun yeniden inşası, eğitim politikasının hedefi olarak belirlenmekte; laikliğin dinden tamamen uzaklaşma olarak yorumlanmasıyla, eğitimin milli niteliğinden din desteği çıkarılmakta; benimsenen milli ahlak anlayışı da dini değerlerden soyutlanarak laik ve hümanist değerlerle desteklenmektedir.⁷⁶ Bu durum, devletin düşünce yapısının, en net takip edilebileceği alan olan ders kitaplarındaki söylemlerden de anlaşılabilir. Nitekim Cumhuriyetin ilk yıllarında ders kitaplarına hakim olan Müslümanlıkla harmanlanmış bir Türk milliyetçiliği anlayışı, 1930’lardan sonra laikliğin katı yorumuna dayanan milliyetçilik anlayışına dönüşmüştür; İslam, Türk milliyetçiliğinin tanımlanmasındaki asliliğini kaybetmiştir.⁷⁷

Çok partili döneme kadar geçen bu zaman diliminde, din ile ilgili söylemlerin, eğitimin, devletin ve Cumhuriyetin temel niteliklerine tehdit olarak algılandığı söylenebilir. Bu dönemde din ile ilgili herhangi bir konunun gündeme gelmemesi için özen gösterildiği de bilinmektedir. Bunun en tipik yansımasını, 1943 yılındaki maarif şûrasında, ahlakın okullarda ders olarak okutulması gündeme geldiği halde, dini inancın hiçbir şekilde konuşulmamasında⁷⁸ görmek mümkündür. Eğitimde telkin edilen ahlakın, dini değerlerle temellendirilmediği, dönemin (1938-1946) eğitim bakanı Hasan Âli

⁷⁴ S. Kesgin, “Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi”, s. 93.

⁷⁵ Zeynep Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, Dem Yayınları, İstanbul, 2015, s. 172.

⁷⁶ S. Kesgin, “Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi”, 2010, s. 100.

⁷⁷ Ali Babahan, *Nationalism and Religion in the Textbooks of The Early Republican Period in Turkey / Türkiye’de Erken Cumhuriyet Dönemi Ders Kitaplarında Milliyetçilik ve Din*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2014, s. 333.

⁷⁸ S. Kesgin, “Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi”, 2010, s. 96.

Yücel'in II. Maarif Şurasının açılış konuşmasında da açıkça görülür. Okullarda öğrencilere ahlak telkininin özellikle yurt bilgisi ve tarih dersleriyle, öğrenci dernekleri ile okulun genel havası içerisinde yapılacağını, amacın, Türklük duygusuna ve bilincine varış olduğunu belirttiği konuşmasında, öğrenciye verilecek ilk ahlak kuralının, varlıklarını Türk Milleti'nin yoluna koymak, tüm çalışmalarını bu uğurda yapmak olarak belirlemektedir.⁷⁹ Bu telkinin ilkelerinin ise milli faziletlere dayandırılacağını belirtirken, dini değer ve kaidelere hiç değinmeyerek laiklik ilkesini vurgulamaktadır.⁸⁰

Sonuç olarak, Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren milli eğitime yapılan vurgu, 1938 sonrasında, dini tamamen milli olandan soyutlayarak pozitivist bir söyleme doğru kaymış⁸¹ görünmektedir. Bu itibarla din derslerinin milli eğitimin amaçlarına katkısı bir yana, varlığı bile Cumhuriyet ilkeleri ile çelişkili görülmüştür. Oysa 1921 tarihli maarif kongresinin kapanış konuşmasında Hamdullah Suphi, milli terbiyeyi, dinden hariç telakki etmenin, bir hatay-ı fahiş olduğuna ve dinin, milliyeti oluşturan unsurlar arasında dil kadar önemli tutulmasının zaruriliğine⁸² işaret ederken, İnönü döneminde Yücel, “telkin ettiğimiz ahlak, dini kıymetlerle müeyyidelendirilemez. Bizim için ahlaki prensip cemiyettir”⁸³ demektedir. Bu yeni değerlerin halka benimsetilmesi görevi, II. Meşrutiyet döneminde olduğu gibi bu dönemde de, eğitime ve dolayısıyla öğretmenlere düşmektedir.⁸⁴ İnönü dönemindeki bu durum, çok partili sisteme geçişle birlikte toplumun bir kesimi tarafından savunulmaya, bir kısmı tarafından da yoğun bir şekilde eleştirilmeye başlayacaktır.⁸⁵

⁷⁹ Hasan Ali Yücel, *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, TC Kültür Bakanlığı Yayınları, İçel, 1993, s. 169.

⁸⁰ H. A. Yücel, *a.g.e.* s. 171.

⁸¹ Z. Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, s.172 vd.

⁸² Cavit Binbaşıoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2009, s. 420.

⁸³ Z. Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, s. 172.

⁸⁴ Kemal Bakır, “II. Meşrutiyet Dönemi Milli Seçkinlik ve Eğitim: Emrullah Efendi Tuba Ağacı Nazariyesi”, *Doğubatu, II. Meşrutiyet “100. Yıl”* Yıl:11, C.1, S.45, s. 198-199.

⁸⁵ Z.Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, s. 174.

2. Yetiştirilmesi Hedeflenen İnsanın Niteliği: Dindar mı, Vatansever mi?

Eğitim sistemlerine yön veren temel gaye, bu sürecin sonunda yetiştirilmek istenen insanın niteliklerini belirler ya da buna göre belirlenir. Toplumun ihtiyaç duyduğu insan gücünün niteliklerindeki değişim, eğitimin amaçları için de temel bir belirleyici olmaktadır. Bu sürecin din eğitimi için de benzer bir şekilde işleyeceğini öngörebiliriz.

Geleneksel olarak eğitim sisteminin dini olarak nitelendirildiği dönemlerde, eğitimden beklenen amaç, toplumun sahip olduğu dini/mezhebi benimsetmek ve böylece dindar insan yetiştirmektir. Dinin ayrı bir ders olarak okutulmaya başlamasıyla da bu amaç ilk planda hâkimiyetini korumuştur. Osmanlı son dönemlerine kadar genel olarak ilköğretim, özelde ise din dersleri önceki neslin sahip olduğu dini/mezhebi, yeni neslin de benimsemesi amacına yönelik olarak düşünülmüştür. Nitekim 1913 Mekâtib-i İptidaiye Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere Mahsus Ders Müfredatı incelendiğinde, ilkokullarda din derslerinin, Kur'an okuma, namaz surelerini ezberletme, temel ilmiyal bilgileri ve Hz. Peygamberin ve diğer peygamberlerin hayat hikayesini anlatarak çocukların kalplerinde İslam dinine karşı sevgi oluşturma amacına dayalı olduğu görülmektedir. Ahlak eğitimi ise Musahabat-ı ahlakiye dersi adıyla anılmakta, ancak kıraat dersi esnasında okutulmaktadır.⁸⁶ Maarif-i Umumiyyeden kastedilenin tüm vatan evladının, kendi lisanlarında okuyup yazabilmeleri, ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadar malûmatı ulûmdan bir şey bilmeleri, ahkâmı diniyyeyi esaslı bir surette itiyad ve temsil etmeleri meselesidir.⁸⁷ Buna göre, ilköğretim kademesindeki din dersleri, İslam dinini benimsetmeyi, İslam dininin kaide ve esaslarını zaten Müslüman olan çocuklara öğretmeyi amaçlamaktadır.

⁸⁶ Mehmet Arslan, "Türkiye'de İlkokul Seviyesindeki Din ve Ahlak Eğitiminin Tarihçesi", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, S. 28, Temmuz 2016, s. 4-5.

⁸⁷ *Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1333 (1917), s. 81.

Esasen ilköğretim, din eğitiminin verildiği kademe olarak değerlendirilir. Genel olarak ilköğretim için düşünülen bu amaç içerisinde yer alan din derslerinin amacı da, çocukta, dine karşı sevgi uyandırmak, iman ve ibadetle ilgili temel ilkeleri öğrenmesini sağlamak şeklinde anlaşılmıştır. İlkokulların iki vasfını din ve ahlak olarak belirleyen ve ilk kademenin gelecek neslin ahlakı üzerindeki etkisine dikkat çeken Muallim Feyzi, bu amacı şu şekilde ifade eder: “İlköğretim bize ulema yetiştirmez, fakat güzel ahlaklı, dindar ve sebatkar bir hayat adamı yetiştirir.”⁸⁸ *Sebilürreşad* dergisinde Hamdullah Suphi, din derslerinin amacını, çocukların kalplerinde inandıkları dine, yani İslam’a karşı muhabbet oluşturmak, seve seve ibadetlerini yerine getirmelerini sağlamak olarak belirtmektedir.⁸⁹ Özellikle ilkokulda bu amaç çok önemli görülür. İlk neşv u nema halinde iken çocukların kalbinde İslam’ı yerleştirmek gerektiği ısrarla vurgulanır.⁹⁰ Çünkü bu dönemde çocuğun kötülüklerle karşılaşmaması kalbinde ahlaksızlığın ve kötülüğün oluşmaması gerekir.⁹¹

Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti dergisinin yazarlarından M. Emin, “dini terbiye, dini tedrisat” adlı yazısında, din terbiyesinin amacını, dini öğretmek olarak değil, *çocuğa dini yaşatmak*⁹² şeklinde ortaya koymaktadır. Mehmet Emin, dini öncelikle bir iman meselesi olarak görür ve din terbiyesinin amacını da çocuğa dini yaşatmak, onda iman oluşturmaya çalışmak olarak ifade eder.⁹³

Geleneksel olarak, din eğitiminin, inanılan dini benimsetme ve dine karşı sevgi oluşturma amacının, uzun bir dönem din dersi programlarında hakimiyetini sürdürdüğü tespit edilebilir. Bununla birlikte din konusunda yaşanan bazı tartışmalar, dersin

⁸⁸ Muallim Feyzi, “İbtidai Mektebinde Ahlak”, *İtisam*, C. 1, S. 47, 23 Teşrinievvel 1335, s. 431.

⁸⁹ Hamdullah Suphi, “Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir: Hamdullah Suphi Beyefendi'nin Maarife Müteallik Mesail-i Muhtelifi Hakkındaki Nokta-i Nazarları-I”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 19, S. 477, 23 Nisan 1337, s. 91 vd.

⁹⁰ İskilipli Atıf, “Medeniye-i Şeriye, Terakkiyat-ı Diniyye: Ebeveynin Vazaifi ve Terbiye-İ Etfal”, *Beyan'ül-Hak*, S. 171, 30 Temmuz 1328, s. 3006.

⁹¹ İskilipli Atıf, a.g.m. s. 3007.

⁹² Mehmet Emin, “Dini Terbiye ve Dini Tedrisat”, *Milli Terbiye ve Talim Cemiyeti Mecmuası Dergisi*, C.1, S.3, 28 Şubat 1918, s. 21.

⁹³ Mehmet Emin, a.g.m. s. 21.

amaçları ile ilgili meselelere zaman içerisinde yansımıştır. Dönemin içinde bulunduğu koşullar, eğitimle birlikte gelecek nesillerin sahip olması gereken temel nitelikleri değiştirmiş ya da bu niteliklere yeni bir anlamlar yüklemiştir. Bu koşullar arasında, öncelikle ülkenin yabancı tesirlere karşı verdiği mücadele vardır. Milliyetçilik düşüncesi ile birlikte gelen milli eğitim istekleri; vatanseverliğe, ülkenin birlikteliğine ve ilerlemesi için ihtiyaç duyulan üretken insan tipine vurguyu da artırmıştır. Din derslerinden beklenen gaye de bu çerçevede tartışılır.

2.1. Dindar Vatansever Bireyler Yetiştirmek

Dindar insan yetiştirme amacı geleneksel olarak eğitimin amaçları içerisinde varlığını korumakla birlikte, II. Meşrutiyet döneminde, özellikle vatanseverlik vasfı ön plana çıkmıştır. Dönemin eğitim bilimcileri, II. Meşrutiyet'in sunduğu özgürlük ortamının sürekliliği için aydın, özverili, iradeli ve ödevlerini bilen vatansever gençlerin yetiştirilmesini eğitimin en önemli misyonu olarak görmüşlerdir.⁹⁴ Din derslerinin etkililiği ve verimliliği konusunda ise çeşitli tartışmalar yapılmaktadır. Din derslerinden beklenen amaç da dönemin şartlarıyla yeniden yorumlanmaktadır. Ülkenin içinde bulunduğu zor durumda çare eğitimden beklenmekte, bu çerçevede din derslerine de önemli görevler atfedilmektedir. Hiç şüphesiz bu gaye içinde, ülkeyi yabancı tesirlerin elinden kurtarmak gelmektedir. Özellikle ilk kademedeki yeni yetişen nesle verilecek eğitim önemli görülür. Bu eğitim, sıklıkla dini ve milli olarak ifade bulur. İlköğretimin sahip olması gereken hedefi, “dini ve milli bir hedef” şeklinde tarif eden yazarlardan biri olan Muallim Feyzi, bir Müslümanın, Avrupa'nın toplumsal adetlerinin hepsini aynen kabul edemeyeceğini, esasen bunun mümkün de olmadığını belirtir. Bu nedenle O, Avrupa'nın toplumsal adetlerinin, dini akaidimize, ahlaki ananelerimize ve

⁹⁴ Nurhayat Çelebi ve H. Tezer Asan, “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi ve İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmaları Analizi”, s. 266.

toplumumuza tatbik eden kısımlarını alma taraftarıdır. Bu sebeple bütün öğretmenler din ve ahlakı, kendileri açısından ayırt edici bir nitelik olarak benimsemelidirler.⁹⁵

Ülkenin ihtiyaç duyduğu eleman ihtiyacının çok büyük bir bölümünü, bir zamanlar tek başına karşılayan, ancak II. Meşrutiyetle birlikte, sadece din adamı yetiştiren kurumlar haline dönüşen medreseler de, dönemin vatanseverlik ruhu ile birlikte anılmaktadır. Pek çok eleştiriye maruz kalan medreseleri savunmak amacı ile vatansever insan yetiştirme amacının ön plana çıkarıldığı görülür. Medreselerin ıslahına yönelik fikir beyan eden İslamcı yazarlar, vatanseverlik hususuna vurgu yapmakta, dini eğitim veren medreseleri savunmak amacıyla, bu düşünceyi kullanmaktadırlar. Örneğin Şevketi⁹⁶ medreselerin ıslahı ile ilgili yazısında, medreselilerin halkın nezdindeki önemine dikkat çekerken, ülkenin en ücra köşelerinde görev yapan köy hocalarının, medreselerden yetiştiğini şöyle ifade eder: “Millete asker, hükümete vergi yetiştirmek için uğraşan, köylülerimize çocuklukta muallim, büyüklükte sırdaş, saadette enis, felakette teselli, zarurette nasır, lüzumunda kâtip olan köy hocaları medreselerden yetişmiyorlar mı?”⁹⁷ Vatani için canını feda eden askerlere şehadet için manevi destek sağlayanların, bu ruhu onlara verenler köy hocalarıdır. Onun düşüncelerinde özellikle askerlik ve şehadet konuları öne çıkmaktadır. İslami ilimlerin ve medreselerin önemini anlatmak için verilen örnekler, ülkesi için hakkaniyetle çalışmaya ve gerekirse, canını bile feda etmeye yönelik manevi motivasyonu göstermesi bakımından önemlidir. Şevketi, padişahlardan başarılarıyla, hükümet adamlarından metanet ve isabetli icraatlarıyla, hakimlerden adalet ve hakkaniyetle, memurlarından vazifeşinaslık ve istikamet ile temeyyüz edenlerin, hep esas faziletlerini ulum-ı İslamiye’ye borçlu olduklarını da ekler.⁹⁸ Bu örnekler, dönemin ihtiyaç duyduğu ve hakim söylem

⁹⁵ Muallim Feyzi, “Mekteplerde Din-2”, *İ'tisam*, C. 1, S. 13, 20 Şubat 1335, s. 6.

⁹⁶ Şevketi, “Medreselerin İslahı Mesail-i Umumiyyedendir”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 10, S. 236, 7 Mart 1329, ss. 25-26.

⁹⁷ Şevketi, a.g.m. s. 26.

⁹⁸ Şevketi, a.g.m. s. 26.

durumunda olan vatanseverliği, medresenin önemi konusunda ön plana çıkarma, dolayısıyla verilen eğitimin yetiştirilmek istenen *vatansever insan* amacına hizmet ettiğini koyma çabası olarak değerlendirilebilir.

Din derslerinin vatanseverlik vasfını en net ortaya koyanlardan biri de Hamdullah Suphi'dir. O, din derslerinin amacını, bir taraftan çocukların kalplerinde inandıkları dine, yani İslam'a karşı muhabbet oluşturmak, seve seve ibadetlerini yerine getirmelerini sağlamak olarak belirtirken; diğer taraftan dinin yalnız ibadet ve itikat üzerinden telkin edilmemesi gerektiğine dikkat çekmektedir. İslam tarihi ve İslam medeniyeti ile dinin bir medeniyet meselesi olduğunu anlatabilmek ve duyurabilmek gerekmektedir.⁹⁹ Ona göre bu, tedaris değil terbiyedir ve hangi amaca hizmet edeceği oldukça nettir: "...tedris kadar bu terbiye de onların ruhlarını yıkamaya ve onları müşterek duygu ve müşterek düşünce içinde birbirlerine daha merbut, daha sadık iman kardeşleri olarak yetiştirmeye yardım edecektir."¹⁰⁰ Toplumu oluşturan tüm unsurların aynı ortak gaye için yetiştirilmesini isterken, dikkat çektiği nokta, mektep ve medrese arasında belirgin hale gelen ihtilafın ortak bir terbiye sayesinde bitirilmesidir. Nitekim yazının son bölümlerinde bu konuda şunları söyler:

Mektep ve medrese ihtilafı iki büyük hatadan tevellüd etmiştir. Medreseler ihtisas mektepleridir. Tıbbiye, harbiye, mühendis mektepleri gibi. Burada diğer ulum ile beraber bilhassa ulum-ı şeriyye okutulur. Hâlbuki her nedense zihinlerde garip bir dalalet neticesi olarak mektepleri dünya medreseleri, medreseleri ahiret mektepleri telakki ettik. Evvelkilerde dini terbiyeyi büsbütün ihmal ettik. İkincilerde ise hayati bir kıymet-i haiz olan ulumu bir kenara bıraktık. Bütün ihtisaslar gibi dini ulumda büyük bir ihatası olan zevata da şiddetle muhtacız.¹⁰¹

⁹⁹ Hamdullah Suphi, "Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir]: Hamdullah Suphi Beyefendi'nin Maarife Müteallik Mesail-i Muhtelifi Hakkındaki Nokta-i Nazarları-1", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.19, S.477, 23 Nisan 1337, s. 91.

¹⁰⁰ Hamdullah Suphi, a.g.m. s. 91.

¹⁰¹ Hamdullah Suphi, a.g.m. s. 91.

Hamdullah Suphi, medresede eksik olanı medreseye, mektepte eksik olanı mektebe ilave ederek birleşileceği ve bu ihtilafın/ayrılığın ortadan kalkacağı kanaatindedir.¹⁰² Farklı sanat dallarındaki çeşitli mekteplerde ülkenin ihtiyaç duyduğu iş adamı yetiştirilirken, manevi olarak da çocukları başka milletleri taklit etme özentisinden kurtararak kendi dinine, toprağına ve milliyetine bağlı insanlar yetiştirmek hedeflenmiştir. Hamdullah Suphi bu bağlılığın, yani halkını sevmenin, halkın sevdiğini sevmek ve halkın saygı gösterdiğine saygı göstermekten geçtiğinin bilincindedir. Hamdullah Suphi bu yazısında, her ne kadar din terbiyesinin sadece inanç ve ibadetle sınırlı olmamasını, bunun bir medeniyet meselesi olduğunu ifade etse de, din öğretimi ile ilgili geleneksel düşüncenin etkisinde kalmaktadır. Onun din öğretiminden anladığı, çocukların ibadetlerini yerine getirmesinin sağlanmasıdır. O, bunun ancak sevdirek yapılabileceğini, başka bir ifadeyle çocuklarda oluşturulacak kalbi ve derin bir temayülle gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Hamdullah Suphi, çocukların mektepte zorla değil, en tabii şekilde diğer vazifelerini yapar gibi, dini vazifelerini ve ibadetlerini de yerine getirmeleri için gerekli tedbirlerin alınacağını da sözlerine ekler.¹⁰³ Dönemin ihtiyaçları, Hamdullah Suphi'yi, milli ve dini anlamda birleşerek aynı gaye için çalışacak genç nesiller yetiştirme hedefini ön plana çıkarmaya zorlamış gözükmektedir.

2.2. Görünürlüğü Azaltılmış Dindarlık ya da Bireysel/Vicdani Bir Olgu Olarak Din

Dinin toplumsal hayattaki işlevi, dinin ilerlemesinin önünde bir engel olup olmadığı ya da dinin alanının nerede başlayıp nerede bittiği gibi tartışma konuları, dönemin aydınlarını, dini ve dolayısıyla din eğitimi yeniden düşünmeye yönlendirmiştir. Özellikle dini, bireysel dindarlıkla sınırlandırmaya ve diğer tüm alanları dinin hakimiyetinden çıkarmaya yönelik düşünce, din eğitimi tartışmalarını

¹⁰² Hamdullah Suphi, a.g.m. ss. 91-92.

¹⁰³ Hamdullah Suphi, a.g.m. s. 91.

doğrudan etkilemiştir. Üstelik bu söylemlerin, din dersleri ile ilgili toplumdaki hassasiyeti gözeterek yapıldığı da iddia edilebilir. Bu konudaki bir örneği, Kazım Nami (Duru)'nin, İslamcı görüşlerin hakim olduğu bir dergi olan *Sebilü'r-Reşad*'da kaleme aldığı bir yazısında görmek mümkündür. O, dini kalp işi olarak görmekte, din derslerinin amaçlarını, bireysel dindarlık ve bu dindarlığın samimi bir şekilde yaşanması çerçevesinde ele almaktadır. Bu durumda din dersinin amacı da, dini sevdirmek olarak belirlenir. Verdiği örneklerin, bireysel dindarlığı en çok yansıtabilecek namaz ibadeti çerçevesinde olması da bunun bir göstergesi sayılabilir.¹⁰⁴ Kazım Nami, dini terbiyenin, dini karakteri şekillendirmesi gerektiğini belirtirken, mekteplerdeki din öğretiminin bu çerçevede yürütülmediğine işaret eder. Ona göre ilim akla, din kalbe hitap eder. Allah'ın işi akıl terazisiyle ölçülemez, fakat hikmeti kalple sezilebilir.¹⁰⁵ Buradan yola çıkarak, din dersleri ile diğer derslerin alanları da bir nevi çizilmiş olmaktadır: “Mekteplerimizde dini terbiyeyi ya da dini tedrisatı yoluna koymanın yolu, çocukların akıllarını ilimlerle kuvvetlendirirken, kalplerini dini duygularla müteheyyiç kılmaktır.”¹⁰⁶ Yazısının devamında, laikliğin, dinsizlik anlamına gelmediğine, mekteplerde dini terbiyenin ilmi bir tarzda idare edilmesi gerekliliğine, İslam'ın taassubu reddettiğine, hakiki bir Müslümanın mutaassıp olamayacağına dair yaptığı açıklamalar¹⁰⁷ Kazım Nami'nin din dersleri için varmak istediği hedefi ortaya koymaktadır. Mekteplerde dini tedris güzel bir şekilde idare edilirse, Müslümanlar arasında taassup kalmayacak, bireysel dindarlığın öne çıkarması ile mekteplerdeki taassup da sona erdirilebilecektir. Kazım Nami, mekteplerdeki din derslerini, çok malumat vermek suretiyle değil, dini çok duyurmak, çok sevdirmek suretiyle idare edilmesi gerektiğini söylerken de, aynı düşüncüyü paylaşmaktadır.¹⁰⁸ Cumhuriyet'in kuruluşunun ardından, dönemin önemli

¹⁰⁴ Bkz. Kazım Nami, “Dini Terbiye Dini Tedris”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.19, S.479, 7 Mayıs 1337, s.111.

¹⁰⁵ Kazım Nami, a.g.m. s.111.

¹⁰⁶ Kazım Nami, a.g.m. s.111.

¹⁰⁷ Kazım Nami, a.g.m. s.111.

¹⁰⁸ Kazım Nami, a.g.m. s.112.

eğitimcilerinden biri olarak anılacak olan Kazım Nami'nin fikirleri, CHP'nin programlarında yer alarak devletin resmi ideolojisi haline gelecektir.¹⁰⁹

Aynı şekilde M. Emin, din terbiyesinin amacını, dini öğretmek değil, *çocuğa dini yaşatmak*¹¹⁰ şeklinde ortaya koyarken, dini öncelikle bir iman meselesi olarak görmekte ve din terbiyesinin amacını da *iman oluşturmaya çalışmak*¹¹¹ olarak belirlemektedir. Bu ifadelerde, din öğretiminin amacının, özellikle kalplere ve vicdanlara hitap etmek olduğuna yönelik vurgunun öne çıktığı görülür. Din ve eğitimin kavramlarına yüklenen farklı anlamlar, din eğitimi ile kastedileni, dolayısıyla din eğitimi uygulamalarını da doğrudan etkiler.¹¹² Uygulamayı değiştirebilmek ya da uygulamadaki sorunları giderebilmek, dine ve din eğitimine yeni bir anlam getirebilmekle mümkün olabilir. Dini sadece bir iman meselesi olarak görmek, onu vicdani bir iş olarak tanımlamak, ilerleyen süreçte din eğitimi faaliyetlerini, örgün eğitimdeki varlığı başta olmak üzere; amaç, içerik, yöntem gibi pek çok açıdan etkileyecektir.

Dinin, bir vicdan işi olarak görmek, din derslerinin amaçlarını da vicdan ve ahlakla ilişkilendirmeyi beraberinde getirmektedir. Örneğin Muallim Feyzi'ye göre, din, vicdan işidir ve din dersleri de çocuklarda din muhabbeti oluşturmalı, onlara, Allah korkusunu ve dine karşı vazifelerini hissettirmelidir. Dindar yapmak istediğimiz çocuklar, dinin muhterem, mukaddes, lahuti ve ahlaki bir kanun-i vicdani olduğunu, ona uyanların kâinatın yaratıcısını, kalplerinin genç muallasında taşıdıklarını ve onun şanına layık olan dini vazifelerini alışkanlık göstermeksizin yerine getirdiklerinde, her an

¹⁰⁹ Fahri Temizyürek ve Fatma Dinçer, "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihinde Önemli Bir İsim: Kâzım Nami Duru", *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Yıl:10, S. 19, Bahar 2014, s. 191.

¹¹⁰ Mehmet Emin, "Dini Terbiye ve Dini Tedrisat", *Milli Terbiye ve Talim Cemiyeti Mecmuası Dergisi*, C. 1, S. 3, 28 Şubat 1918, s. 21.

¹¹¹ Mehmet Emin, a.g.m. s. 21.

¹¹² Konu ile ilgili geniş bilgi için bkz. Cemal Tosun, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.

kalplerinin Allah sevgisi ve din sevgisi ile çarptığını bilirler.¹¹³ Muallim Feyzi'nin kullandığı “tabii din” ifadesi dönemin önemli tartışmalarından biri ile bağlantılıdır. Din, özellikle vicdani ve duygusal yönü ile tanımlanırken, ahlaki boyutu ön plana çıkarılmaktadır.¹¹⁴ Bu çerçevede “dini ve milli bir hedef” takip edilmesi gereken ilköğretimde, tüm öğretmenler, din ve ahlakı kendilerine ayırıcı bir özellik edinmeli; orta kısımda ise ilimlerin çeşitlenmesiyle, öğrencilerin yönelimleri belirlenmelidir.¹¹⁵ Bu amaca binaen, öğrencileri, ilimler hakkında bilgi sahibi yaparken, bu öğretimin, ilmi ve dini olmasına dikkat etmelidir. Zira ilköğretimde alınan dini terbiye, bu kademedeki bazı telkinlerle eski sağlamlığını koruyamayabilir. Çünkü öğretimi yapılan ilimler arasında, dine karşı olanlar da bulunmaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken, din ile ilimleri telif etmektir. Ona göre bu zıtlık, din ve ilimlerin farklı kaidelerin etkisi altında olmasından kaynaklanmaktadır: “Din metafiziktir, ruhi ve ictimai kaidelerin tesiri altındadır. Fünun ise büsbütün tabii, tabiat kaidelerinin idaresi altındadır. İşte zıddiyet buradan çıkıyor.”¹¹⁶ Ortaöğretimde geniş ve ilmi bir şekilde din öğretimi yapılmalı, çocuk bir taraftan fen ve ilme değer verirken, diğer taraftan kendisine verilmiş olan dini telkinlerini küflendirmemelidir. Hayata atılacak gençlerin, karşılarına çıkacak engelleri aşmak için bir kuvvete ihtiyaçları vardır ve bu kuvvet de dindir.¹¹⁷ Dini, vicdan meselesi olarak tanımlayan Muallim Feyzi, bu ifadeleriyle din derslerinin amacını, öğrencilerin hayat mücadelesinde karşılaştıkları engelleri aşmak için ihtiyaç duyacakları manevi motivasyonu sağlamak olarak belirlemektedir. Böylece dine biçilen rol ortaya çıkmaktadır. Gençler bir taraftan fen ve ilime önem vermeli, bu ise onların güçlüklerle karşı dayanma gücünü bulacakları manevi motivasyon kaynağı olan dini duygularını yok etmemelidir. Batı'nın ilerlemek için dine karşı almış olduğu tavır, bir taraftan ilerlemeyi hedefleyen, diğer taraftan dindarlığı da bir tarafa itemeyen aydınları, bu ki

¹¹³ Muallim Feyzi, “Mekteplerde Din-2”, *İ'tisam*, C. 1, S. 13, s. 5-6.

¹¹⁴ Muallim Feyzi, a.g.m. s. 6.

¹¹⁵ Muallim Feyzi, a.g.m. s. 6.

¹¹⁶ Muallim Feyzi, a.g.m. s. 6.

¹¹⁷ Muallim Feyzi, a.g.m. s. 7.

kavramı uzlaştıracak bir çare düşünmeye itmiştir. Din ve ilimin, birbiri ile zıt olduğunu kabul eden bazı aydınlar, çareyi dinin ne olduğu konusunda yeniden düşünmekte bulmuş gözükmektedirler.

3. Din Terakkiye Mani Midir?

II. Meşrutiyet döneminin din bağlamındaki önemli tartışmalarından biri, hiç şüphesiz dinin ilerlemeye/terakkiye mani olup olmadığı meselesidir. Din ve bilim arasındaki ilişkinin nasıllığı, bu dönemde üç temel yorum ve kanaatin oluşmasına neden olmuştur: Din ve bilimi tamamen birbirine zıt görenler, bu ikisini birbiri ile büsbütün uyumlu görenler, din ve bilimin alanlarının ayrı olduğunu iddia edenler.¹¹⁸ Din ve bilim arasındaki ilişkinin nasıllığı, dinin neliği ile insan ve toplum için oynadığı rolün ne olduğu konusunda farklı görüşleri beraberinde getirmektedir. Böylece din yeniden tanımlanmakta, dinin insan ve toplum hayatındaki yeri ve konumu yeniden belirlenmektedir. Sonuçta din eğitiminin amaçları da, bu konudaki düşüncelere göre şekillenmektedir.

İlerlemenin nasıl olacağına dair çözüm önerisi, gerilemenin sebebi olarak neyin görüldüğü ile alakalıdır. Batı'nın nasıl ilerlediğine ve Müslüman ülkelerin neden geri kaldığına dair yapılan tespitler, ilerlemek için ne yapılması gerektiğine dair çözümleri de değiştirir. İslam dünyasındaki geri kalmışlığı, eğitim sisteminde yaşanan sorunlara bağlamak ise, dönemin üzerinde ittifak edilen görüşlerinden biridir. Örneğin, çocukların aklını kullanmasını engelleyen her türlü eğitimi protesto eden Ahmet Agayef, mevcut mekteplerde çocukların akıl, dimağ ve kuvve-i mefkûrelerinin iptal olmasından şikâyetçidir. Bu şekilde sağlam fikirli, ülkeyi ileriye taşıyacak adamlar yetişmeyeceğini, aksine fikri sınırlı, akli zayıf ve her türlü esaret ve istibdada meyilli kişilerin

¹¹⁸ Bkz. Şaban Ali Düzgün, "Din-Bilim İlişkisinde Modeller Ve Ortak Kavramlar", *Kelam Araştırmaları*, C. 4, S. 1, 2006, ss. 51-62.

yetiştirileceğini söylemektedir.¹¹⁹ Bu konuda yapılan bir başka tespite göre, Hristiyan dünya aklı özgürleştirerek ilerlemiş, Müslümanlar ise aklı durduran eğitim anlayışı ile geri kalmışlardır.¹²⁰ Dolayısıyla çare, aklı özgür bırakmakla mümkündür.¹²¹ Müslümanların geri kalma nedenini, bu ülkelerin hiçbirinde eğitim usulünün bir gayeye göre düzenlenmemiş olmasına bağlayanlar da bulunmaktadır.¹²² M. Nuri, bir zamanların en ünlü âlimlerini yetiştiren medreselerin, sakal bıyık kavgası gibi gereksiz ve basit konular üzerine tartışıp, iki kere iki dört eder gibi basit bir bilgiyi bile öğretemediklerini belirtirken; her yerde galip gelen Hristiyanların, muntazam ve mükemmel eğitim kurumları inşa ettiklerini söyler.¹²³ Yapılması gereken, zamanında pek çok alim yetiştiren bu kurumları mutlaka ıslah etmek ve köylerimizde, çocuklara, dini ve milli bir ruh verebilecek mektepler kurmaktır.¹²⁴

Dinin/İslam'ın ilerlemeye engel olmadığı yönündeki müdafaa ve söylem, özellikle İslam'ın akla ve bilime verdiği önemi vurgulayan, gelişmeye engel olmadığını ispatlamaya çalışan pek çok yazının kaleme alınmasına sebep olmuştur.¹²⁵ Bu süreçte İslamcı yazarların yanında, öğrencilik yıllarında Ernest Renan gibi filozofları okuyan ve fikirlerinden etkilenen Celal Nuri gibi¹²⁶ bir kısım Batıcılar da, İslam'ın terakkiye mani olmadığını ispatlama gayreti içine girmişlerdir. İslam'ın bugün içinde bulunduğu durumun, mutaassıp ve atıl olduğunu kabul eden Celal Nuri, bunun gerçek sebebinin ise Renan'ın iddia ettiği gibi İslam dininin kendisinden kaynaklanmadığını ispatlamaya

¹¹⁹ Ahmed Agayef, "Darülhilafe'de Maarif-i İbtidaiyye'nin Hali ve Suret-i İslahı -II: Maarif-i Umumiyyenin İstanbul Ahalisi Beyninde Metin Esaslar Üzerine Tesisi İçin Muktezi Esbab Mevcud mudur Değil midir?", *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C. 5, S. 114, 28 Teşrinievvel 1326, s. 166.

¹²⁰ Musa Carullah'ın, "Halk Nazarına Bir Nice Mesele" adlı eserinden alıntılanan bir makale: "Medeniyet Dünyası Terakkî Etmiş İken İslâmiyet Âlemi Niçin İndi?", *İslâm Dünyası*, S. 1, 1329-1331, s. 5.

¹²¹ A.g.m. s. 6.

¹²² M. Nuri, "İslâm'ın Terakkîsi Yalnız (Usûl-i Terbiye)nin Tanzîmi ile Olacaktır!", *İslâm Dünyası*, S. 1, 1329-1331, s.11.

¹²³ M. Nuri, a.g.m. s. 11.

¹²⁴ M. Nuri, a.g.m. s. 12.

¹²⁵ Musa Kazım, "İslam ve Terakki", *İslâm Mecmuası*, C. 1, S.1, 1329, ss. 1-6; Musa Kazım, "İslam ve Terakki-2", *İslâm Mecmuası*, C.I, S.2, 1329, ss.34-36; Musa Kazım, "İslam ve Terakki-3", *İslâm Mecmuası*, C. 1, S. 3, 1329, ss. 75-77; Ziya, "Din-i İslam Hami ve Hadim-i Terakkidir", *Ceride-i Sufiyye* C. 4, S. 112, 30 Temmuz 1331, ss. 177-178.

¹²⁶ Yusuf Doğan, *Celal Nuri İleri'nin Dini ve İçtimai Hayata Bakışı*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2003, s. 9.

çalışır. O, İslam dininin felsefeye, aklın hürriyetine mani olmadığını, bundan dolayı da belli bir dönemde bir felsefe ve ilim meydana getirdiğini, ancak zaman içerisinde, giderek Müslümanların taassuba düştüğünü belirtir.¹²⁷ İslam'ın düşüşünün sebebi, İslam ilimlerinin düşüşü olamaz; bunun sebebini başka yerde aramak gerekir.¹²⁸

İslam dininin kendisi, gerilemenin nedeni olarak görülmesi de, dinin anlaşılma biçimi, gerilemenin temel bir nedeni olarak ortaya konur. Örneğin Ethem Nejat; “Eğitim, milliyetsiz olamaz. Milletler de ülküsüz olamaz. Medreselerin, İslâm âlemine yaydıkları en kötü zihniyet, tevekkül ve kanaat zihniyetidir. Müslüman toplumunun gerilemesinde bunun çok büyük rolü olmuştur”¹²⁹ derken; Mehmed Şemseddin, iş yapmadan Allah’a güvenmenin (tevekkül anlayışının), insanları çalışmaktan ve sebatan alıkoyduğunu çeşitli şekillerde dile getirir.¹³⁰ Osmanlı'nın son dönemlerinde verilen din eğitiminin, toplumsal gelişme ve ilerlemeyi engelleyici olduğu¹³¹ İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) tarafından da ifade edilir.¹³² Onun 1910'lu yıllardaki tespitlerine göre, halka verilmekte olan din eğitimi dinamik bir özellikten yoksun, miskinliği ve tembelliği telkin eden ve bu şekliyle toplum için son derece olumsuz fonksiyon icra etmektedir. Dini terbiyede meydana gelecek uyanış, doğrudan toplumun dini hayatında da bir uyanış anlamına gelir.¹³³ Baltacıoğlu, din kitaplarının, hutbe ve vaazların Türkçe olmasıyla, milletin, dinin hakiki mahiyetini öğreneceğine, böylece halkta dinî bir

¹²⁷ Celal Nuri, “İslâmiyet Mâni'-i Terakki midir?” başlığı ile Edebiyat-ı Umumiye Mecmuası'nın 88, 89, 90 ve 91. sayılarında aynı isimli makaleler kaleme alarak Renan'ın tüm iddialarına cevap vermeye çalışır.

¹²⁸ Celal Nuri, “İslâmiyet Mâni'-i Terakki midir?” *Edebiyat-ı Umumiye Mecmuası*, C. 5, S. 91, 1918, s. 1087.

¹²⁹ Mustafa Ergün, “II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri”, *100. Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu, Bildiriler*, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yay. İstanbul, 2009, s. 264.

¹³⁰ Mehmed Şemseddin, “İctimai İnhitatin Sebebini Usul-i Terbiyede Aramalıdır”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 12, S. 305, 3 Temmuz 1330, s. 331.

¹³¹ Nebahat Göçeri, “Toplumsal Bir Kalkınma Modeli Olarak İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Din Eğitimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme”, *Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.3, S.2, Temmuz-Aralık 2003, s. 48.

¹³² Bu eleştirinin sadece din eğitimi için sınırlı olmadığını belirtmek gerekir. H. Önür, “Son Dönem Osmanlı Aydınında Eğitim Tartışmaları”, s. 504.

¹³³ N. Göçeri, “Toplumsal Bir Kalkınma Modeli Olarak İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Din Eğitimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme”, s. 62.

heyecanın ve uyanışın ortaya çıkacağına inanmaktadır. “Bu noktada dini, toplumsal bir itici güç haline getirecek olan şey, din eğitimi olacaktır. Bunun yolu da din eğitiminin amacına ulaşmasından geçmektedir. Çünkü din eğitimi amacına ulaşırsa toplumsal kalkınma ve ilerleme mümkün olabilecektir.”¹³⁴

İlerleme ise ancak azimli, sorumluluk sahibi ve girişken insanlarla sağlanabilir. Bu özellikler ise karakter sahibi bir insanın özellikleridir ve eğitimin amacı da karakter sahibi insan yetiştirmektir.¹³⁵ Nafi Atuf, eğitimin en büyük amacını, azimsizlikten, teşebbüssüzlükten, kararsızlıktan insanımızı kurtarmak ve yaşatmak olduğunu söylerken Herbart ve Gustave Le Bon gibi yabancı filozofların sözlerini paylaşır. O karakter sahibi olmayı toplumsal açıdan da değerlendirmektedir. Ona göre fertlerin olduğu gibi milletlerin de kendilerine özel seciyeleri vardır. Türk milletinin geçmişteki özellikleri arasında, vakar, metanet, ciddiyet ve azim var iken; günümüzde insanımızda zevzeklik, hobbalık nümeyişçilik (gösterişçilik) gibi hastalıklar görülmektedir.¹³⁶ Buna karşılık, çocuğun kendi başına idare edebilecek şekilde yetiştirilmesine önem veren Amerika ve İngiliz terbiye usullerini tetkik etmenin önemine değinen aydınlar bulunmaktadır.¹³⁷ 1916’da, yetiştirilmek istenen insan tipi, “vücudu, dimağı, ahlakı sağlam, dindar, azimkâr ve müteşebbis”¹³⁸ olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca 1325’te Maarif Nezaretinin bütün maarif memurlarına yolladığı “Tahsis-i Umumiye’de; eğitimin öğrencileri, ahlâkî ve dinî eğitimleri yanında, şahsî ve medenî hayat savaşından da daima galip çıkacak şekilde amelî bilgilerle donatarak yetiştirmesi gerektiği belirtilir.¹³⁹ Terbiyenin gayesi çocukları hayata hazırlamak ve üretici insanlar olarak

¹³⁴ N. Göçeri, a.g.m. s. 63.

¹³⁵ Nafi Atuf, “Seciye”, *Türk Yurdu*, C. 9, S. 25(103), 11 Şubat 1331, s. 2923.

¹³⁶ Nafi Atuf, a.g.m. s. 2924.

¹³⁷ Mehmed Şemseddin, “İctimai İnhitatın Sebebini Usul-i Terbiyede Aramalıdır”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 12, S. 305, 3 Temmuz 1330, s. 331.

¹³⁸ Müessislerden Doktor Esad Paşa Tarafından, *Mili Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası*, C. 1, S.1, s. 3.

¹³⁹ Bkz. Mustafa Ergün, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*, Ankara, Ocak 1996, s. 60.

yetiştirmek olarak görülür.¹⁴⁰ Bu durum, öğrencilerin ameli bilgilerle donatılması gerektiğine dair düşüncenin, Cumhuriyet'ten öncesinde II. Meşrutiyet döneminde dile getirilmiş olduğunu göstermektedir. Hatta bu düşünce neticesinde oluşturulan ve maarif vekili tarafından belirlenen eğitim ilkesi, uygulanmak üzere tüm maarif memurlarına da iletilmiştir. Bu talimatnamede, çalışan ve üreten, ülkesine fayda sağlayan kişilerin yetiştirilmek istendiği görülmektedir. Bu düşüncenin temel sebebi ülkenin acil çözüm bekleyen sorunlarıdır ki, bunların temeli iktisadi kalkınmadır. Eğitimden, hayata girişecek, çalışacak ve toplumu kalkındıracak bireyler yetiştirmesi beklenmektedir.¹⁴¹

Bir milletin gelişmesi ve ilerlemesi bu özelliklere sahip insanların varlığına bağlıdır. Bu niteliklere sahip insanları yetiştirmek ise eğitimin görevidir. Nitekim Gökalp, Türkiye ile diğer milletler arasında var olan büyük farkın nedenini, diğer milletlerde en seciyeli insanların en çok eğitim gören kişilerden oluşurken, bizde eğitimin insanı seciyesizleştirmesinde görür.¹⁴² Mektep ve medreselerden yetişen fertlerin ahlak ve seciyelerinin bozulduğundan ve eğitimdeki bu kozmopolit yapının zararlarından bahseden Gökalp, farklı tür okullarda farklı tip insanların yetişmesini, memleketin en büyük hastalığı olarak tanımlar.¹⁴³ Çocuk toplum için yetiştirilmelidir¹⁴⁴ ve verilen terbiye milli karakterli olmalıdır. Milli terbiye için dinde, ahlakta, dilde, güzel sanatlarda, ekonomide, kişiliğimizi keşfetmek zorunda olduğumuzu¹⁴⁵ belirten Gökalp, küçük yaşlarda iyi bir din terbiyesi almış kişilerin yüksek seciye sahibi olduklarına, bu

¹⁴⁰ Üretici insanın nitelendirmesinde ise yine farklı anlamalar mümkündür. Örneğin Satı Bey gibi terbiyeyi sadece toplum bakış açısı ile değil, aynı zamanda birey tarafından da tanımlayan ve amacını belirleyen bazı aydınlar, iktisadiyyenin terbiyenin tek gayesi olmasını doğru bulmadıklarını belirtirler. Satı Bey'e göre, terbiyede iktisada önem verilmesi doğaldır. Ancak bunun bir amaç olarak değil bir araç olarak görülmesi gerekir. Bunun yanında İsmail Hakkı Bey gibi iş çıkarıcı eller, kafalar yaratmanın terbiyenin gayesi olduğunu belirten, iktisadiyenin hayat için çok önemli olduğunu ve eğitimde de bunun mutlak surette dikkate alınması gerektiğini ifade eden aydınlar bulunmaktadır. Bkz. Savaş Karagöz, *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılabına Kadar Süreli Yayınlarda Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Cumhuriyet Eğitimi Yansımaları (1908 - 1928)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2014, s. 48.

¹⁴¹ Mustafa Rahmi, "Amerika'da Terbiyenin Gayesi", *Muallimler Mecmuası*, C.3, S.26, 1924, s. 1033.

¹⁴² Ziya Gökalp, "Maarif Meselesi", *Muallim*, 28 Temmuz 1916, C. 1, S. 11, ss. 321-327.

¹⁴³ Z. Gökalp, a.g.m., s. 322.

¹⁴⁴ Ziya Gökalp, "İslam Terbiyesinin Mahiyeti", *İslam Mecmuası*, C. 1, S. 1, 30 Kânunusani 1329, s. 14-15.

¹⁴⁵ Z. Gökalp, "Maarif Meselesi", s. 321 vd.

terbiyeden mahrum kalanların ise şahsiyetsiz, iradesiz ve seciyesiz yaşamaya mahkum olduklarına işaret eder.¹⁴⁶ Bu açıklamaları, din eğitimi karakterli ve seciyeli insan yetiştirme konusundaki katkısı bağlamında değerli ve kıymetli bulunduğunu göstermektedir. Millet in ilerlemesi de bu karakter yapısına sahip bireylerle olabilir. Din, bu anlamda insanlarda çalışma isteği, girişimcilik gibi duyguları beslemesi gerekir.

Toplumsal kalkınma içinde dine biçilen rol, ilk planda yanlış din algısını düzeltmek ve toplumsal ilerleme için gerekli düşünceye katkı sağlamak olarak belirlenmiştir. Dini uyanışın sağlanması için milletin dinin hakikatlerini öğrenebilmesi gerektiğine inanılır.¹⁴⁷ Avrupa'nın yaşadığı fikri inkılabın, dini ilimleri etkilediği ve bunun da eğitim kurumlarına yansıdığı anlatılır. Katoliklik ile kutsal kitaplarının okunup anlaşılmasını isteyen Protestanlık arasındaki fark, bu noktada örnek verilir. Bununla birlikte Müslümanların mektep ve medreselerinde skolastik öğretim devam ettikleri hatırlatılır.¹⁴⁸ Gerilemenin nedeni fikri inkılabın, din eğitimi anlayışımıza yansımaması olarak tespit edilir.

Osmanlı'nın ilim alanında gerilemeye başladığı dönemlerde, dünya mutluluğunun geri plana atılarak, sadece ahiretin ön plana çıkarıldığına dair yaygın kanaat¹⁴⁹, Cumhuriyet dönemine kadar etki etmiştir. Zira Batıdaki ilerlemeye paralel olarak, Osmanlıyı etkisine alan modernleşme çabalarının¹⁵⁰ gayesi, geleneksel eğitim sistemindeki bu düşünceyi kırmak ve eğitimi modernleştirerek ülkeyi kurtarmaktır. Bu

¹⁴⁶ Ziya Gökalp, *Makaleler VII*, Haz. Abdulhaluk Çay, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, Şubat 1982, s. 24.

¹⁴⁷ N. Göçeri, "Toplumsal Bir Kalkınma Modeli Olarak İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Din Eğitimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme", s. 63.

¹⁴⁸ La [Akçuraoğlu Yusuf], *Medreselerin İslahı, Sebül'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 4, S. 79, 25 Şubat 1325, s. 7.

¹⁴⁹ Bkz. Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, MEB, İstanbul, 1991, s. 5.

¹⁵⁰ Osmanlı'nın modernleşmesi, pek çok kişi tarafından Avrupa'nın etkisi ön planda tutularak incelenmektedir. Bununla birlikte Osmanlı'daki dönüşümü iç ve dış etkenlerin birlikte incelenerek ele alınması gerektiğini ifade eden düşünürler de vardır. Buna göre, Osmanlıdaki değişimin 16. yüzyıldan itibaren izlenebileceği ve bu dönemin Osmanlı'nın en güçlü zamanları olduğunu ifade edilmektedir. Bkz. Kemal H. Karpat, *Osmanlı'da Değişim, Modernleşme ve Uluslaşma*, Çev. Dilek Özdemir, İmge Kitabevi, İstanbul, 2006.

dönemde din ve dünya ile ilgilenen bilimler ayrımı yapılmış, bilimlerin her birinin kendi alanı ile ilgili amaçları ayrı ayrı ortaya konmaya çalışılmıştır. II. Meşrutiyet öncesi dönemde, eğitimle müspet bilimlerin ve dini bilgilerin birlikte gelişeceğine dair vurgu vardır.¹⁵¹ Dinin, dünya işleri üzerindeki etkisini azaltmaya yönelik Batı düşüncesinin, Osmanlı'da kabul görmeye başlamasıyla, din eğitiminin amaçlarında da bir değişim yaşanacaktır. II. Meşrutiyet dönemine kadar eğitimde din ve dünya ile ilgili talepler genellikle birlikte ifade edilirken,¹⁵² 19. yüzyılın ortalarından itibaren Batı'da güçlenen pozitivist ve maddeci görüşler Osmanlı aydınları üzerinde etkili olmaya başlamıştır. Bu bağlamda eğitimin amaçları da, ahiretten bu dünyaya yönelmiştir.

Batı'nın bu etkisi ile pek çok öğrencinin kafası birbirine zıt ve çelişkili fikirlerle karışmış gözüktür.¹⁵³ Bazıları tarafından dinsizlik olarak ifade edilen bu etki, dindar insan yetiştirme amacındaki din derslerinin de yeniden düşünülmesine neden olur. Müspet ilimlerin ön plana çıktığı bu dönemde dini, sadece ahiret hayatına yönelik olarak anlamının yanlış olduğu, İslam dininin terakkiye engel olmadığı, aksine çalışmayı ve kazanmayı emrettiği belirtilir. Hatta İslam dininin gelişmeyi sağladığı, yanlış bir din anlayışının eleştirilen bu durumlara neden olduğu fikri, hem süreli yayınlarda, hem de resmi söylemlerde yer bulur. Örneğin, Eğinli Ahmet Vehbi dinin toplumsal, ahlaki ve siyasi boyutlarına dikkat çektikten sonra, dinin yalnız ahiret için değil, hem ahiret hem de dünyada gerekli olduğunu 1918 tarihli yazısında belirtirken;¹⁵⁴ 1912 tarihli ilk mektep talimatnamesinde öğretmenlerden, dinin, hayırlı terakki ve gelişmelere engel olmadığını, sözlü ve fiili olarak göstermeleri beklenir.¹⁵⁵

¹⁵¹ Yahya Akyüz, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış", *OTAM (Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)*, S. 20, 2006, s. 25.

¹⁵² Bkz. Yahya Akyüz, "Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, C. 1, S. 2, 2011, s. 14.

¹⁵³ Y. Akyüz, a.g.m. s.16.

¹⁵⁴ Eğinli Ahmet Vehbi, "Terbiye-i Diniye", *Ceride-i Sofiye*, C. 5, S. 151, 14 Ekim 1918, s. 483.

¹⁵⁵ Yurdagül Mehmedoğlu, *1838'den 1920'ye Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1998, s. 59.

Batı'nın, din ve ilim arasında bir ayırım yaparak ilerleme sağlamış olması, ilerleme için Batı'yı örnek almak gerektiğini iddia eden yazarları, din/İslam ile karşı karşıya bırakmış gibidir. Dinin önemine dair fikirler, yine Batı'dan kaynak gösterilerek desteklenir. Dinin, Batı için de önemli olduğunu, yine Batılıların sözleri ile kanıtlamaya çalışan Muallim Feyzi, din hissini ölçmesi ile insanlığın ruhunda büyük bir boşluk oluşacağına ve insanlığın alçalacağına dair Ernest Renan'ın ifadelerine¹⁵⁶ yer verir. İslam dininin, gelişmeyi engellediğini savunan, üstelik aklın iyiliği için halkı bu inançlarından kurtarmak gerektiğini iddia eden Renan'a karşı, Osmanlı son döneminde yazılan reddiyelerin önemli bir külliyat oluşturduğu¹⁵⁷ dikkate alındığında, Muallim Feyzi'nin, dinin önemini desteklemek için Renan'ın ifadelerini kullanması hayli ilginçtir. Muallim Feyzi, Renan'ın dahi, dinin önemini kavradığını göstererek, Batı'nın din hissini ilkokul ve liselerinde öğrencilerin ruhuna aşladığını belirterek¹⁵⁸, dinin ilerlemenin önünde engel olmadığını kanıtlamak istemiş olabilir. Bu hem dindar olabileceğimiz, hem de Batılılar gibi ilerleyebileceğimiz fikrini gösterme çabası olarak yorumlanabileceği gibi; yeni bir dindarlık tanımının yapılmaya çalışıldığı anlamına da gelebilir.

Dindar insanın mutaassıp olamayacağına yönelik vurgu da, bu bağlamda oldukça önemli hale gelmektedir. Bu hususa dair Kazım Nami'nin ilmin akla, dinin ise kalbe hitap ettiği¹⁵⁹ şeklindeki açıklamaları dikkat çekicidir. Aslında dinin kalp işi olarak tanımlanması ile bir taraftan dindarlık yeniden tanımlanırken; diğer taraftan Müslümanların hâlihazırdaki din anlayışlarının ilerlemenin önünde engel oluşturabileceği endişesi de vurgulanmaktadır. Batıcılar, dindarlığı yeniden

¹⁵⁶ Muallim Feyzi, "Mekteplerde Din-3", *İ'tisam*, C. 1, S.14, 27 Şubat 1335, s. 4.

¹⁵⁷ Osman Cilacı, "Ernest Renan' a Karşı Türk-İslam Dünyasında Reaksiyonlar", *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 1995, ss. 181-191; Namık Kemal, *Renan Müdafaaamesi (İslamiyet ve Maarif)*, Yay. M. Fuat Köprülü, Milli Kültür Yayınları, Ankara, 1962.

¹⁵⁸ Muallim Feyzi, "Mekteplerde Din-3", s. 6.

¹⁵⁹ Kazım Nami, "Dini Terbiye Dini Tedris", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 19, S. 479, 7 Mayıs 1337, s. 111.

tanımlayarak, belki de Batı'yı örnek almanın yolunu açmak isterken; İslamcılar bu yeni din anlayışının İslam'la bağdaşmayacağını ortaya koymaya çabalar. İslam'ın sadece bir iman ve ibadet meselesi olarak görülmesi doğru değildir. Dinin toplumsal ahlak ve medeniyet boyutu olduğunu vurgulayan Aksekili, dinin sadece bir iman ve ibadet meselesi olarak anlaşılmasıyla, din öğretimiyle ulaşılmak istenen gayenin gerçekleşmediğini belirtir. Dolayısıyla o, İslam tarihi ve medeniyeti olmadan verilecek bir din eğitiminin eksik kalacağına işaret eder.¹⁶⁰

İslam'ın, ilerleme konusunda engel olmadığına dair açıklamaların yanında, halihazırdaki din eğitiminin, toplumsal gelişme ve ilerlemenin önünde engelleyici bir fonksiyon icra ettiği de itiraf edilir. Böyle bir din eğitimiyle, kadercilik ve tevekkül anlayışı ile tembelliğin¹⁶¹ ve ataletin, ahiret hayatını önceleyen zühd hayatının, hurafe ve batıl inançlarla akıl ve mantık dışı bir yaşamın temellerinin atıldığı farklı yazarlar tarafından açıklanır.¹⁶² Bu eleştirilerin en sertleri hiç kuşkusuz Batıcılar tarafından yapılır. Müslümanları, düşüncelerini sınırlayan, batıldan ve akıl dışı olandan uzak durmaları hususunda ısrarla uyarın¹⁶³ Batıcı yazarlar, bu düşüncedeki kişilerin topluma faydasının olmayacağını belirterek, çocuklarımızın bu tarz bir eğitimden geçmesinin yanlışlığını ortaya koymak isterler. Çünkü zayıf fikirli, zayıf ahlaklı ve taassup sahibi bu kişiler tarafından verilen bu eğitim, yeniliğe ve yeni fikirlere kapalı olup, insanları disipline etmek için ancak cennet ve cehennem tasvirlerinin¹⁶⁴ kullanıldığı ortamlar öngörür.

¹⁶⁰ Aksekili Ahmet Hamdi, "Mekteplerde Tedrisat ve Terbiye-i Diniyye Meselesi Hakkında: Maarif Vekil-i Muhterem Hamdullah Suphi Beyefendi'ye", s. 215.

¹⁶¹ H. Önür, "Son Dönem Osmanlı Aydınında Eğitim Tartışmaları", s. 497.

¹⁶² Bkz. N. Göçeri, "Toplumsal Bir Kalkınma Modeli Olarak İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Din Eğitimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme", ss.45-64; Abdullah Cevdet, "Softalığa Dair", *İctihad*, C. 4, S. 60, 4 Nisan 1329, ss. 1303-1306.

¹⁶³ Kılıçzade Hakkı, "Sahte Softalığa ve Dervişliğe Olan İlan-ı Harb", *İctihad*, C. 4, S. 58, 14 Mart 1329, s. 1278.

¹⁶⁴ Kılıçzade Hakkı, a.g.m. s. 1279-1281.

Taassup ve batıl düşüncelerden uzaklaşmanın gerekliliği, İslamcı yazarların da temel düşünceleri arasındadır. Başka bir ifadeyle, tarikat ve tasavvuf düşüncesine karşı genel bir tavır alışın, İslamcılar için de söz konusu olduğu bilinmektedir.¹⁶⁵ Bu karşı oluşun sebepleri arasında, tasavvufun, insanları dünyadan el etek çekmeye sürüklediği, dolayısıyla gerilemenin sebebi ve terakkinin engeli olduğu, tekkelerin bir lokma bir hırka ile yetinen tembel ve miskinlerin yuvası haline geldiği, batıl inanç ve hurafelerin, bunlar yoluyla yaygınlaştığı, tasavvufun insan iradesini ve aklını ortadan kaldırdığı, tevekkülü asıl manasından saptırdığı gerekçeleri öne çıkmaktadır.¹⁶⁶Devletin batıl ve hurafelerle, halkın yanlış din anlayışıyla, taassup ve miskinlikle mücadelesi sadece batıcıların değil, aynı zamanda İslamcı yazarların da savunduğu bir düşüncedir. Özellikle II. Meşrutiyet döneminin zorlu koşulları içerisinde, batıl ve hurafe inançların, Müslümanları ne tür zor durumlara düşürdüğüne dair pek çok örnek verilir. Bunlardan biri, yabancı devletlerin, Osmanlı nezdinde, tüm İslam'ı yok etmeye çalıştıklarını belirten Abdurreşid İbrahim Efendi'ye aittir. O, askerleri bu tehlikelere karşı aydınlatması gereken bir tabur imamının, “yakın zamanda bir mehdi çıkacak, siz hiçbir şeye karışmayın”¹⁶⁷ şeklindeki telkinini eleştirerek, İslam âleminin kurtuluşu için ulemanın uyanması ve bir şeyler yapması gerektiğinin altını çizer. “Müslümanları kim uyandıracak?” adlı yazısında, kendi aralarında tefrikaya düşen ve kendi şeyhlerini büyük ve hatasız gören kişileri eleştirerek, böyle insanların ortaya çıkardığı sorunlara örnekler verir. Sözelimi o, zabitanadan (bir kaymakam ya da bir binbaşı) olduğunu ifade ettiği bir kişinin, kendi şeyhinin kerametlerini anlatmasına şaşırır ve Buharalıların, topla tüfekte üzerlerine gelen Rus askerine karşı, “semaveri yakalım, Ruslar gelince üzerlerine sıcak sular dökeriz” ifadesini hatırlatarak şöyle der: “seri’ atışlı toplara,

¹⁶⁵ İsmail Kara, *Türkiye’de İslamcılık Düşüncesi*, C. 1, Kitabevi, İstanbul, 1997, s. 58.

¹⁶⁶ İ. Kara, *a.g.e.* s. 59.

¹⁶⁷ Abdürreşid İbrahim, “ Müslümanları Kim Uyandıracak?”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C. 4, S. 98, 8 Temmuz 1326, s. 345.

tüfeklere semaverle müdafaa!.. vay gidi şanlı ümmet! Ne idik! Ne olduk!”¹⁶⁸ Müslümanların artık üzerlerindeki tembellikten kurtulmaları gerektiğini vurgulayan Abdürreşid İbrahim, özellikle çalışmak ve zengin olmak gerektiğine,¹⁶⁹ Müslümanların ancak çalışırsa yaşayıp ilerleyeceğine¹⁷⁰ vurgu yapar. M. Zekeriyya'nın sözleri de bu fikri destekleyecek niteliktedir:

Şu kadarı varki bugüne kadar mekteplerde verilen dini tahsil ve terbiyenin de şekli çürük ve yanlıştır. Evvela şunu kaydetmelidir ki mekteplerde ve medreselerde dini tahsil ve terbiye namı altında vuku bulan tedris ve telkinler zühdi bir mahiyeti haizdir. Hâlbuki din ile zuhd arasında azim bir fark vardır. Din sadece bir mukaddese itikaddan ibaret bulunduğu halde zühd insanı masivadan uzaklaşmaya fena fillah olmaya sevk eden bir yoldur. Bir cemiyette zahidler sınıfının vücudu tecviz edilebilirse de bütün cemiyetin zahid olması zühdi bir hayat yaşaması kabul olunamaz. Sonra ibtidai mekteplerdeki tedrisat da zühdi bir mahiyettedir.¹⁷¹

Zihnimizi maziden ayırmamıza ve asrın ihtiyaçlarıyla barışmamıza engel olan bu zühdi eğitim, milli bir vicdan da oluşmasına da imkan tanımaz. M. Zekeriyya'nın geldiği noktada dini tahsil ve terbiye karşısında alınması gereken durum şöyle ifade edilmektedir. “Tamamen fenni terbiyeye sarılarak dini ihmal etmemek; aynı zamanda dini terbiyeyi bugüne kadar olduğu gibi zühdi mahiyetten çıkarmak” Birincisi

¹⁶⁸ Abdürreşid İbrahim, “Müslümanları Kim Uyandıracak?”, s. 345.

¹⁶⁹ Örnek için bkz. Abdürreşid İbrahim, “Müslümanları İntibaha Davet Hakkında: Bursa'da Cami-i Kebir'de Beş Bin Kadar Cemaat-i Müslimin Huzurunda”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C. 4, S. 89, 6 Mayıs 1326, ss. 191-194.

¹⁷⁰ Abdürreşid İbrahim, “Müslümanlar Çalışırsa, Yaşayacak, İlerleyecek!”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C. 4, S. 99, 15 Temmuz 1326, ss. 355-357.

¹⁷¹ M. Zekeriyya, “Dini Terbiye ve Dini Tahsil,” ss.558-559 devamı: İngilizler Hindistan'ı işgal ettiklerinde benzer bir durumda bulunuyordu. Bütün Hintliler medreselerde okuyor, ilkokulda hocalar tedriste bulunuyordu. Bu tedris Hintlilerin dimağlarını yeni ufuklara karşı mahsur bir halde bulunduruyordu. Asri ihtiyaç düşüncelerinden uzak bırakıyordu. Bu durum onları eski ve geleneksel hayatlarına gömülmeleri sonucunu doğuruyor ve ilerlemeyi görmelerine engel oluyordu. İngilizler bu durumu Hintlileri kendilerine esir etmek için kullandılar. Hintlilerin bu uykudan uyanmaları aralarında milli bir hissin oluşmasına neden olabilirdi. İbtidai hocalarına büyük tahsisatlar vererek bu eğitimin devamını sağlamak için yollar aradılar. Bu sayede Hintliler daima mazide yaşıyor ve asrın bütün vesaiti ile mücehhez insanlar karşısında mücadeleler kabiliyetini hissedemiyordu. İngiliz mekteplerinde okuyanlarda fenni terbiye karşısında seciyesiz kaldıkları için Hint'te milli bir vicdan doğamadı ve esaret devam etti. Biz de aşağı yukarı aynı durumdayız. Medrese ve ibtidai mekteplerinde verilen eski zühdi terbiyeye devam zihnimizi maziden ayıramamaklığımızı asrın ihtiyaçlarıyla barışmamamızı sonuç veriyor.

mekteplerde dini tahsil ve terbiyeye fenni tahsil ve terbiye ile ahenkdar bir mevki vermekle temin edilebilir. İkincisi için ise dini tahsil ve terbiyenin şeklini tayin etmek gerekir.¹⁷² Yanlış bir din anlayışının ve bu anlayışı destekleyecek bir din eğitiminin ülkenin ilerlemesinin önünde engel olacağı ifade edilmiş; çözüm ise mevcut din eğitiminin ve din anlayışının yeniden düzenlenmesinde bulunmuştur. Bu durum, Batıcılara göre modernleşme; İslamcılara göre bir öze dönüşür.

4. Cumhuriyetin İlk Yılları: Hem Vatansever Hem İlerici Hem de Dindar

Olunur mu?

II. Meşrutiyet döneminin özgürlükçü düşünce ortamında gelişen fikirler, bağımsızlığın kazanılmasının ardından uygulama imkânına kavuşmuştur. Bu süreçte, eğitim alanında yapılan çeşitli toplantılarda alınan kararlar, Cumhuriyet dönemindeki eğitim programlarına etki etmiş, eğitimin ilke ve amaçları konusunda belirleyici olmuşlardır. Bu toplantılardan biri, 1923 yılında yapılan heyet-i ilmiye toplantısıdır. 1924 ilk mektep programına etki eden kararları ve din öğretimi başlığı ile bir rapor içeriyor olması sebebiyle, bu toplantı kararları incelenmeye değerdir.¹⁷³

Şer'iyeye Vekaleti Tedrisat Umum Müdürü Hamdi Efendi (Ahmet Hamdi Aksekili), tarafından mevcut din öğretimine dair heyete bir rapor sunulmuştur. Bu rapor, din dersi programlarının hazırlanmasında esas alınmak üzere kabul edilir. Heyet-i ilmiyenin genel bir prensip olarak, din öğretimi hakkında aldığı kararlardan biri, bu eğitimin amacı ile ilgilidir. Buna göre, din eğitiminin gayesi, “zevk ve inşirah-ı diniyenin tanıtılması olduğundan, buna esas olan programda Seyyid-i Nebi ve İslam büyüklerinin iyice tanıtılması esastır.”¹⁷⁴ Ayrıca din dersi öğretmenlerinin

¹⁷² M. Zekeriyya, “Dini Terbiye ve Dini Tahsil”, s. 559.

¹⁷³ Heyet-i İlmîyeler yeni Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin eğitim politikalarının belirlendiği, eğitim meselelerinin tanınmış eğitimcilerin fikir, düşünce ve tecrübelerinden yararlanarak tartışılıp karara bağlandığı ve belli bir uygulama gücü olan ilmî toplantılardır. Bkz. *Cumhuriyetin İlk Dönemi Eğitim Kurumları (1921-1926) Telif ve Tercüme Heyeti*, https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf Erişim Tarih:19.04.2018.

¹⁷⁴ Raporun tam metni için bkz.H. Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 554vd.

belirlenmesinde, diğer dersler için belirlenen şartların aranması ve din öğretimi programlarının diniyyat ve terbiye uzmanlarından oluşan bir kurul tarafından hazırlanması kabul edilir.¹⁷⁵

Raporda, gençlerin içinde bulunduğu fikri ve ahlaki buhran, diğer branşlardaki öğretmenlerin din konusundaki lakayt tavırları ve dine olan ilginin gittikçe azalması bir problem olarak tespit edilir. Bu problemlerin çözümü, çocuklarda dine karşı ilgi ve muhabbetin oluşturulmasının amaçlandığı bir din öğretimi ile mümkündür. Din öğretmenlerinin görevi ise gençlerde oluşan bu buhranı ortadan kaldırarak, dini esasları ve dini ahlakı onların kalplerine yerleştirmek ve onlara din muhabbetini telkin etmektir. Ayrıca din kitaplarının da, bu amaca uygun olacak şekilde hazırlanması istenir. Bu çerçevede, dine karşı muhabbetin oluşturulması için, fihhi ve itikadi konuların öğretiminde, ayrıntı mahiyetindeki hususlar göz ardı edilerek, en temel konuların öğretilmesi ve ruhi meselelere çok önem verilmesi gerekir. İbadetlerin ahlaki ve içtimai faydalarının açıklanması ile öğrencilerde dine karşı aşk ve muhabbet uyandırılması amaçlanır.¹⁷⁶

Aksekili Ahmet Hamdi, raporda dine karşı sevgi ve ilginin oluşturulması şeklinde belirlenen amaçta o derece kararlıdır ki, bu amacın gerçekleşmesi için, içerikten ve geleneksel olarak öğretilen pek çok ayrıntı bilgiden vazgeçilmesini istemektedir. Bu ise din eğitimi anlayışında önemli bir değişimi işaret etmektedir. Konu ve muhtevanın önemli olduğu bir eğitim anlayışından, amaçların ve öğrencinin ihtiyaçlarının daha fazla dikkate alındığı bir anlayışa geçiş dikkat çekmektedir. O, sağlam bir din ve ahlaka sahip bireyler yetiştirmenin, sadece din öğretmenleri ve din öğretimi ile mümkün olmadığını da farkındadır. Gençlerin maneviyatını sarsacak tüm şüphe ve tereddütleri ortadan kaldırmak, ancak toplum olarak birlikte hareket etmekle

¹⁷⁵ H. Ayhan, *a.g.e.* s. 554.

¹⁷⁶ H. Ayhan, *a.g.e.* s. 555.

mümkündür. Muallim, muharrir ve hatiplerin, fikirlerini, sabit bir noktada birleştirerek, görevlerini yerine getirmeleri gerekir. Ancak bu tür bir din eğitimi ile ülkenin geleceği adına umut beslemek mümkün olabilir.¹⁷⁷

Aksekili'nin, İslamcı bakış açısı ile ortaya konulduğu anlaşılan sorunlar ve çözüm önerileri¹⁷⁸, ülkenin içinde bulunduğu kritik durumun duygu yoğunluğunu yansıtmaktadır. Nitekim bu düşünceye göre, toplumun kötü ahlaka sahip olmasının nedenlerinden biri, İslam kaidelerine riayetsizliktir.¹⁷⁹ Dolayısıyla maddi ve manevi olarak kalkınmak için gerçek manada İslamiyet'e dönülmelidir. İslam'ın itikadını, ahlakını, ictimaiyatını, siyasetini daima zaman ve muhitin ihtiyaçlarına uygun şekilde açıklamak ve bunlara uygun hareket etmek gerekir.¹⁸⁰ Din öğretiminin hedefi de bu düşünceye uygun olarak, Osmanlı'nın son dönemlerinden itibaren giderek eksildiği düşünülen dine karşı aşk ve muhabbetin oluşturulması şeklinde ifade edilir. Dinin toplumsal yönüne vurgu yapılması, teferruatla ilgili bilgilerin azaltılarak, dine karşı ilgiyi artırmaya çalışmak, zamana uygun öğretim yöntemleri kullanılarak gençlere etki etmek gibi ifadelerin¹⁸¹ hepsi bu kanıyı destekler niteliktedir. Bu düşünceler, eğitimi; ruhun, aklın ve beden bir bütün halinde eğitilmesi olarak ele alan İslamcıların, eğitim tanımları ve eğitimin hedeflerine ilişkin düşünceleri ile de örtüşmektedir. Onlara göre, insanın maddi ve manevi mutluluğunu temin edecek olan, dini terbiyedir. Dini terbiye sayesinde fert, vatanını sever, milli adetlere riayet eder, yabancı ve hayalci fikirlerden ve kötü huylardan uzak durur. İslamcılar eğitimi; kişinin bireysel yeteneklerini geliştirerek, memleketi içine düştüğü ahlaksızlıktan kurtaracak, fertleri dini ve ahlaki ölçülere göre terbiye edecek, toplumu ekonomik buhranlardan kurtaracak, müteşebbis insanlar yetiştirecek ve nihayet halkta umumi bir fikir oluşturup, İslam birliğini

¹⁷⁷ H. Ayhan, *a.g.e.* s. 558.

¹⁷⁸ Ayrıntılı bilgi için bakınız. R. Doğan, *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, s. 15 vd.

¹⁷⁹ Bkz. T. Z. Tunaya, *İslamcılık Cereyanı I*, s. 21.

¹⁸⁰ R. Doğan, *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, s. 16-17.

¹⁸¹ H. Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 554 vd.

sağlayacak bir süreç ve faaliyet olarak tarif ederler.¹⁸² Bu amaç, yeni Türkiye'nin amaçları ile uyum sağlayacaktır.

Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinde, eğitime yüklenen en büyük misyon Toplumun ise ülkenin kalkınması ve modernleştirilmesidir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında M.Kemal'in eğitim ile amaçladığı hedef, millî kültür birliğinin sağlanması, eğitimin yaygınlaştırılması, ülkenin ihtiyaç duyduğu eğitilmiş insan gücünün yetiştirilmesi şeklinde özetlenebilir.¹⁸³ Bu amacı gerçekleştirebilmek amacıyla eğitimin her kademesini, yeni kurulan Cumhuriyetin gereklerine göre düzenlenmek için çalışılmıştır.¹⁸⁴ Eğitimle, ülkenin üzerine bina edildiği esasların korunması, toplumun kalkınması ve modernleştirilmesi amaçlanmaktadır. Yeni neslin, genç Cumhuriyetin esaslarını benimsemeli ve ileride bu esasların koruyucusu olmalı, böylece ülkenin herhangi bir şekilde geriye dönüşünü engellenmelidir.¹⁸⁵ Bu amaçla, özellikle her bireyin, okuma-yazma öğrenmesi ve bu ilkeleri benimseyecek asgari bir eğitim sürecinden geçmesi, eğitimin gayesi olarak belirlenmiştir. Bu anlamda yapılan yenilikler, ilköğretim kademesini diğer bütün kademelerden daha fazla etkilemiş¹⁸⁶ gözükmektedir.

Ülkenin kalkınması, Cumhuriyet değerlerinin benimsetilmesi, bu amaçla eğitimin bir araç olarak görülmesi ve eğitimde gerçekleştirilen yeniliklerin özellikle ilköğretimi etkilemesi hususu birlikte değerlendirildiğinde, bu süreçten din öğretiminin de etkilenmesi kaçınılmazdır. Yaşanan sorunların (özellikle ülkenin geri kalışının)

¹⁸² Ayrıntılı bilgi için bakınız. R. Doğan, *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, s. 38

¹⁸³ Bkz. Murat Önk, "Atatürk Dönemi Eğitim Sistemi Gelişmelere Bir Bakış", *The Journal of Academic Social Science Studies*, N. 37, Autumn I 2015, ss. 511-530.

¹⁸⁴ Bkz. Seval Fer, "1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlk Öğretim Programları Üzerine Bir İnceleme", *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 7-9 Aralık 2005, İstanbul.

¹⁸⁵ Seçil Akgün ve Murat Uluğtekin, "Misak-ı Maarif", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 3, 1989, s. 285.

¹⁸⁶ Ali Rıza Erdem, "İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta", *Üniversite ve Toplum*, C.5. (2), 2005, <http://www.universite-toplum.org/pdf/240.pdf>

temelinde bizzat eğitim eksikliğinin ve halkın yanlış din anlayışının görülmesi¹⁸⁷, yeni Türkiye’de öncelikle din eğitimi konusunun ele alınacağına ipuçları gibidir.

5. İnsan Yetiştirme Düzenimiz Tartışılıyor: Din Dersi Programları, Dindarlığı Yeniden Üretme Potansiyeline Sahip midir?

Cumhuriyetin ilanından hemen sonra kabul edilen Misak-ı maarifin genel amacı, Türk milletini, medeniyet safında en ileriye götürmek ve yeni nesilleri, bu amaca uygun şekilde yetiştirmek şeklinde özetlenebilir. Diğer amaçları içerisinde milliyetçi, halkçı, inkılapçı, laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek, yeni nesilleri ekonomik hayatta başarılı kılacak bilgilerle donatmak ve ilköğretimi yaygınlaştırmak yer alır. Ayrıca “toplum hayatında, dünya ve ahiret cezaları korkusundan doğan ahlak yerine, özgürlük ve barışın ön plana alındığı gerçek ahlak ve erdemi hâkim kılmak” ifadesi de dikkat çekmektedir.¹⁸⁸ Cumhuriyet döneminin ilk programı olan 1924 tarihli ilk mektep programında da Misak-ı Maarif’in yönlendirici etkisi bulunmaktadır.¹⁸⁹ Buna göre programda, Osmanlı dönemindeki ahlak anlayışının dünya ve ahiret korkusuna dayalı olduğu ve yeni ahlak anlayışının özgürlük ve barışı temel alacağı belirtilir. Böylece Cumhuriyet’in yetiştirmek istediği insan tipi geçmiştekenden farklılık göstermektedir.¹⁹⁰

Her ne kadar Cumhuriyet farklı bir insan yetiştirmek istese de, bu değişimin Cumhuriyetin ilk din dersi programında (1924) hissedilmesini beklemek için henüz erkendir. Zira programının din dersleri ile ilgili amaçlarında, Misak-ı Maarif esaslarından ziyade, geleneğin etkisi görülür. Bu tespit, 1924 Program içeriği ve amaçlarını, 1913 Mekâtib-i İptidaiye Bir ve İki Dershane ve Muallimli Mekteplere

¹⁸⁷ Türkçülere göre İslam toplumlarındaki yozlaşmanın nedenini, dinin kendisinde değil din anlayışındaki yanlış uygulamalarda aramak gerekmektedir. Şemseddin, “İslam’da Kadının Mevki-i İctimaiyesi”, *İslâm Mecmuası*, C. 1, S. 5, 27 Mart 1914, s. 142.

¹⁸⁸ H. Cicioğlu, *Türkiye Cumhuriyeti’nde İlk ve Ortaöğretim*, s. 80.

¹⁸⁹ Süleyman Çelenk, Neşe Tertemiz ve Nurdan Kalaycı, *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Yay. Haz. Atilla Tazebay Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000, s. 34.

¹⁹⁰ T. Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, s. 68.

Mahsus Ders Müfredatında¹⁹¹ belirtilen amaç ve içerik ile karşılaştırarak ortaya konabilir.

1913 programında, din eğitiminin amaçları, genel olarak, Kur'an-ı Kerim'i tecvidli bir şekilde okutmak, sure ezberletmek, itikat ve ibadet konularında fıkhi bilgiler vermek (ibadetlerin farz vacip ve sünnetleri), Hz. Peygamberin hayat hikâyesi ve ahlakından bahsetmek şeklinde ifade edilmiştir. İlerleyen sınıflarda bu konular ayrıntılandırılarak, Peygamberlerin hikâyeleri eklenmektedir. Konu ve öğretmen merkezli bir anlayışla yazıldığı anlaşılan bu amaçlar, öğretmenin yapması gerekenlere odaklanmıştır. Bu noktada öğretmenden, yeri geldiğinde İslam dininin yüceliğini, çocukların kalplerine yerleştirecek şekilde anlatması istenmektedir.¹⁹²

1924 ilkököl müfredatında yer alan din derslerinin (Kur'an-ı Kerim ve Malumat-ı Diniyye) amacı da şöyle belirtilir: “Bu sınıfta (2. Sınıf) Kur'an-ı Kerim elifbası gösterildikten sonra Kur'an-ı Kerim tedrisine başlanacak ve Amme Cüzü'ne devam olunacaktır. Muallim bu derslerde münasebet düştükçe Hz. Peygamberin menakıb-ı seniyesini (yüce ahlakını ve hayatını) izah ederek İslam muhabbetini çocukların kalbinde yaşatacaktır.”¹⁹³

Kur'an öğretimi ve ilmihal bilgilerinin verildiği geleneksel din eğitimi anlayışının bir devamı olarak, 1924 programında da, Kur'an'ın yüzünden okunmasına, namaz surelerinin ezberletilmesine, İslam'ın şartları ve iman esaslarının izahına ve abdest ve namazdan başlamak üzere ibadetlerin, pratik bir şekilde öğretilmesine yer verilmektedir. Ayrıca Hz. Peygamberin menkıbelerinin izah edilerek, İslam muhabbetinin çocukların kalbinde yaşatılması amaçlanmaktadır. Bu ifadeler, 1913 Mekâtib-i İptidaiye Bir ve İki Dershaneli ve Muallimli Mekteplere Mahsus Ders

¹⁹¹ Mehmet Arslan, “Türkiye’de İlköğretim Seviyesindeki Din ve Ahlak Eğitiminin Tarihçesi”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl:4, S.28, Temmuz 2016, s. 3 vd.

¹⁹² M. Arslan, a.g.m. s. 4.

¹⁹³ R. Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, s. 613.

Müfredatında yer alan “öğretmen Hz. Peygamber’in kıymetli hayat hikâyeleri ve İslam dininin yüceliğini çocukların kalplerine yerleştirecek şekilde anlatacaktır” ifadesi ile aynı doğrultudadır.¹⁹⁴

Genel olarak, her iki program incelendiğinde, din derslerinin Kur’an-ı Kerim’i okutma, sure ezberletme, iman ve ibadetlerle ilgili fıkhi bilgileri öğretme üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Ayrıca Hz. Muhammed’in hayatının anlatımı ile İslam dininin yüceliğinin çocukların kalbinde yaşatılması amaçlanmaktadır.

İlmihal bilgileri vermek, Kur’an-ı Kerim öğretmek ve çocukta din sevgisi oluşturmak olarak özetlenebilecek bu amaçlar, Hz. Peygamberin çocuk terbiyesinde uyulması gereken esaslar içerisinde değerlendirilmektedir.¹⁹⁵ Klasik dini eğitimin de, bu temeller üzerine bina edildiği düşünüldüğünde, köklü bir geleneğe sahip olan bu esaslar, Cumhuriyet’in ilk yıllarında da devam ettirilmiştir. Ancak derslerin, amaçlara ulaşma noktasındaki etkinliği tartışmalıdır. Program, çoğunlukla fıkhi/ilmihal bilgilerine ve ezberciliğe dayanmakta, çocuklarda, dine karşı sevgi oluşturma amacını gerçekleştirmek öğretmenin şahsına bırakılmış görünmektedir. Din ve peygamber sevgisinin çocukta oluşması için öngörülen yol, Hz. Peygamber’in hayatının anlatılmasıdır. Nitekim siyer dersi, din duygusu oluşturmak ve çocuklara dini sevdirmek için en uygun yol olarak düşünülmektedir. 1 Kasım 1924 tarihli yazısında, Maarif Vekâletinin kız ve erkek muallim mektepleriyle, liselerin ikinci sınıf programlarına “siyer” dersini dâhil etmesinden duyduğu memnuniyeti dile getiren Yusuf Ziya da aynı noktaya değinmektedir.¹⁹⁶ Bu durum, 1924 öğretim programının içeriği ile dersin hedefleri arasında bir uyumun göz ardı edildiğini göstermektedir.

¹⁹⁴ M.Arslan, “Türkiye’de İlkokul Seviyesindeki Din ve Ahlak Eğitiminin Tarihçesi”, s. 4.

¹⁹⁵ İsmail Sağlam, “Hz. Peygamberin Çocuk Eğitiminde Öne Çıkardığı Hususlar” *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, C. 11, S. 2, 2002, s. 170.

¹⁹⁶ Yusuf Ziya, “Din Tedrisati”, *Mihrab*, Yıl:1, S.23, 1 Kasım 1924, s. 788.

Yeni bir devlet kurulmuş, eğitim ile ilgili çeşitli kararlar alınmış ve kanunlar çıkartılmış olmakla birlikte, din eğitimi programları büyük ölçüde 1913'te kabul edilen, Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı ve 1915 tarihli Mekatib-i İptidaiye-i Umumiye Talimatnamesi'nin devamı niteliğinde kalmıştır.¹⁹⁷ Bu durum, yeni kurulan devletin, eğitimle ilgili temel değişiklikleri henüz yapamadığı, acil çözüm bekleyen alanlarda pratik ve somut adımlar beklediği, önceliği yeni bir eğitim anlayışı meydana getirmekten ziyade, eğitimi yaygınlaştırmaya yönelik çabalara verdiği dikkate alınarak değerlendirilmelidir. İslam dininin sevdirmesi, benimsetilmesi, temel esaslarının öğretilmesi; kısaca “dindar insan yetiştirme” amacının, din eğitiminin en eski ve en geleneksel yaklaşımı olan ilmihalci/doktriner din eğitiminin amaçları¹⁹⁸ olduğu düşünüldüğünde, bu amaç ifadeleriyle¹⁹⁹ eğitimin “dini” olarak ifade edilen Osmanlı mirasını devam ettirdiği söylenebilir.

1924'e kadar din derslerinin farklı bir vekâletin sorumluluğunda olması ve bağımsız olarak düşünülen derslerin, ilk kez 1926'da birbiri ile ilişkisine vurgu yapılması,²⁰⁰ Cumhuriyet döneminin istediği din ve dindar insan tipinin doğrudan programlara yansımalarını geciktirmiştir. 1924'de Maarif'in din dersleri ile ilgili tüm yetkiyi eline alması ve 1926 programında belirtilen “toplu tedris” anlayışını²⁰¹ benimsemesiyle, din dersi programlarındaki değişim net bir şekilde gözlemlenebilir.

1926 ilköğretim programında, Osmanlı dönemi mirasının etkisinin azaldığı açıkça hissedilir. Genel olarak ilköğretim incelendiğinde, ilk kez dersler arasında ilişki kurulduğu, “toplu öğretim” ilkesine uygun olarak bazı derslerin tek bir ders altında birleştirildiği,

¹⁹⁷ S. Çelenk, N. Tertemiz ve N. Kalaycı, *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, s. 36-37.

¹⁹⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Fatma Çapcıoğlu, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006, s. 15 vd.

¹⁹⁹ T. Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, s. 70-72.

²⁰⁰ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926*, s. 3.

²⁰¹ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926*, s. 3.

pratik bilgilerin önemsendiği ve derslerin uygulanabilmesi üzerinde durulduğu görülür. Ayrıca, programda ilk kez derslerin özel amaçlarına yer verilir.²⁰² Programda ortaya konulan ilkelerde o tarihlerde ülkemizi ziyaret ederek bir rapor sunan Amerikalı eğitimci John Dewey'in etkisini görmek de mümkündür.²⁰³ Dewey sunmuş olduğu raporda, Türkiye'nin öncelikli meselesinin okullarına hedef tespit etmesi olduğunu söylemiş ve bu hedefin ne olduğunu kendisi şu şekilde belirtmiştir:

Bu gaye, Türkiye'nin mütemeddin milletler arasında mükemmel bir uzuv olarak canlı, hür, müstakil ve lâik bir cumhuriyet halinde inkişaf etmesidir. Bu gayeyi elde etmek üzere mekteplerin millet efradına evvelâ doğru siyasî itiyatlar ve fikirler vermesi, saniyen onlar da muhtelif şekilde iktisadi ve ticarî liyakat ve kabiliyetleri teşvik etmesi, salisen erkek ve kadını hakimiyeti milliyeye, iktisaden kendi kendisini idareye ve sanatça terakkiye sevk edecek, yani onları teşebbüs ve ibdaa, istiklâli muhakemeye, ilmî bir surette düşünmeğe ve menfaati umumiye için içtimaî tarzda teşriki mesaiye alıştıracak fikrî ve ahlâkî seciyenin hatlarını ve temayüllerini kendilerinde inkişaf ettirmesi lâzımdır.²⁰⁴

Bu fikirler çerçevesinde hazırlanan 1926 programında, ilkokulların genel amacı “genç nesli muhitine faal bir şekilde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmek”²⁰⁵ şeklinde ifade edilir. Programda, yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin esas alındığı ve çocuktan hareket akımından etkilenildiği kuramsal olarak ifade edilse de, bunun teoride kaldığı ve uygulamada geleneğin ağır bastığı anlaşılmaktadır.²⁰⁶

Programın din dersi ile ilgili hedefi ise, “çocuklarda Cenab-ı Hakk'a karşı şükran ve muhabbet hislerini uyandırmak, onlara İslam dinini sevdirmek ve bütün

²⁰² 1924-1926 programlarının karşılaştırılması için bkz. S. Çelenk, N. Tertemiz ve N. Kalaycı, *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, s. 39-40.

²⁰³ 1926 programında teorik olarak Dewey etkisi görülse de, pratikte toplumu ön plana alan Durkheim ve Fransa etkisi baskın olacaktır. Bkz. Rıdvan Turhan, “Türkiye’de Cumhuriyetin Erken Döneminde Max Weber Etkisi ve Bu Etkiyi Anlamak”, *Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, S.29, 2014/2, s. 266.

²⁰⁴ John Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, İstanbul Devlet Basımevi, 1939, s. 8.

²⁰⁵ S. Çelenk, N. Tertemiz ve N.Kalaycı, *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, s. 37.

²⁰⁶ Güneş Salı, *Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminde Toplu Öğretim Uygulaması*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 1998, s. 138.

Müslümanların itikatlarındaki vahdetin faydasını bildirmektir".²⁰⁷ 1926 programı, bu amaç ifadesiyle 1924 programı ile benzer bir özellik taşır. Bununla birlikte 1924 din dersi programından ayrıldığı en önemli nokta, din eğitiminin amacı konusunda geleneksel olarak ilk akla gelen Kur'an okuma ve ibadetlerin yapılışını öğretme gibi amaçların yer almamasıdır. Bu durum örgün din eğitiminde, Osmanlı mirasından ve geleneksel ilmihal öğretiminden uzaklaşıldığı şeklinde yorumlanabilir. İman ve ibadet esasları ile ilgili bazı konuların 1926 programında yer almaması da bu durumun göstergeleri arasındadır. Programda iman esasları bahsinde sadece Allah'a iman konusuna yer verilir.²⁰⁸ Bu durum, genel amaçlarda ifade bulan Allah'a karşı şükran ve muhabbet hissi oluşturmak amacına uygun görünmekle birlikte, diğer iman esaslarının yer almaması, dönemin dini algılama biçiminde bir değişimi gösterir. Nitekim II. Meşrutiyet döneminde, özellikle, Allah'a imanın telkin edilmesine yönelik amaçlar, din dersleri içinde ön plana çıkarılmıştır. Örneğin, Mehmet Emin, hangi din olursa olsun, kökü ve aslının iman olduğunu belirttiği makalesinde, her imanın bir konusu olduğunu, buna mefkûre dendiğini; dine ait imanın mefkûresinin de kemal-i mutlak sahibi Allah olduğunu belirtmektedir. Ona göre, bu mefkûreye hâkim olabilmek için, ona karşı muhabbet beslemek gerekir. Din terbiyesinin yegâne gayesi de budur:

İşte terbiye-i diniyenin hedefi çocukların ruhuna kemal-i mutlak sahibi Allah'a imanı telkin etmektir. Bir kere bu oldu mu imanın diğer kısımları bilhassa peygambere iman kendi kendine olur. Çünkü mukaddes tanınan bir mefkureyi telkin eyleyen şahsın büyüklüğünde hatta risaletinde şüpheyeye mahal kalmaz. İşte dini terbiye bence bu telkinden ibarettir. Tedrisat ve terbiye-i diniye bu hedefi takip edince, ilimle telif etmek gibi beyhude mesaiye lüzum kalmayacağı gibi ilimle tearuz

²⁰⁷ İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926, s. 45.

²⁰⁸ İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926, s. 45.

etmesine de imkan yoktur. Çünkü böyle bir imanda zihni bir unsur pek azdır. Başka bir tabirle burada mantığın hükmü yoktur. Yahut pek cüzidir.²⁰⁹

Din ve ilim arasındaki ilişkide dinin alanını, sadece iman alanı ile sınırlamak anlamına gelen bu düşünce, Cumhuriyet döneminin kurucu seçkinleri tarafından da benimsenmiş gözükmemektedir. Şerif Mardin'e göre, Cumhuriyetin kurucu seçkinleri tarafından din, sosyal bir baskı unsuru, dolayısıyla dinsel kurumlar da siyasal rejime bir tehdit olarak algılanmış, bu durumun çözümü için dinin bir vicdan meselesi olduğu vurgusu öne çıkarılmıştır.²¹⁰ Cumhuriyetin kurucu seçkinlerinin bu düşüncesi, halkın inandığı dini yeniden şekillendirmek, onu sosyal baskı unsuru olmaktan çıkarmak, onun farklı kişiler tarafından istismar edilmesine engel olmak, bu şekilde Cumhuriyet ilkeleri ile bütünleşmiş ve bu ilkeleri benimsemiş bir insan tipi yetiştirmek şeklinde uygulamaya aktarılmaya çalışılmıştır.²¹¹

Din derslerindeki bu düşünce değişimini, 1926 programında görmek mümkündür. Programın din dersi amaçları arasında geçen “din muhabbetini oluşturmak” ifadesi ise hala geleneğin bir devamı gibi görünmektedir. Buna rağmen, programın “dikkat edilecek hususlar” kısmındaki ifadeler, dersin yetiştirmek istediği insan tipindeki değişimi daha net ortaya koyar:

1. Din derslerinde fırsat düştükçe, dînî mahiyette gösterilmek istenen batıl fikirler, yanlış kanaatler cerh edilecektir.
2. Çocuklara İslam dini ve İslam büyükleri sevdirecek, iyi ve güzel hareketlerin İslam dinindeki yüksek yeri anlatılacaktır. Fakat hiçbir veçhile taassup fikri verilmeyecektir. Çocukların mektep haricinde din hakkında aldıkları yanlış fikir ve telkinler tashih edilecektir.

²⁰⁹ Mehmet Emin, “Dini Terbiye Dini Tedrisat”, s. 18.

²¹⁰ Şerif Mardin, *Türkiye’de Din ve Siyaset*, 5. Baskı, İletişim, İstanbul, 1998, s. 242-243.

²¹¹ Bkz. Ahmet Eskicumalı, “Eğitim ve Sosyal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 1, 2001, s. 117-118.

3. Dünyayı hakir görerek yalnız ahirete teveccüh etmek ve kanaati sefaletle, tevekkülü miskinlikle bir tutmak gibi hal ve hareketlerin hakiki dinde yeri olmadığı dünyada azami refah ve saadet içinde yasamanın ve Müslümanların zengin, memleketlerinin ma'mur olmasının dince de matlup ve mergup olduğu fikirlerinin çocuklara telkini lazımdır.

4. İslâmlar arasında ictimâî muavenetlere bir esas teşkil eden sadaka ve zekât üzerinde tevakkuf edilerek zekât ve sadakanın hastane, Dârülaceze, Himâye-i Etfâl gibi hayırperver müesseselere veyahut memleketin müdafaası maksadıyla teşekkül eden cemiyetlere verilmesinin daha hayırlı olduğunu anlatmak lazımdır.²¹²

Program, çocukların okul haricinde almış oldukları yanlış fikir ve telkinleri düzeltmeyi kendisine gaye olarak belirler. Doğru dini öğretmeyi, toplumdaki yanlış düşünce ve inanışların giderilmesini hedefleyen program, bu yanlış düşüncelerin ne olduğunu da netleştirir. Dünya hayatını hakir görerek ahirete teveccüh etmenin, taassup, kanaatle sefaleti, tevekkülle miskinliği bir tutan hal ve hareketlerin dinde yerinin olmadığı vurgulanır. Çalışmanın, üretmenin, akli kullanmanın ve dünya hayatını düzenleyerek güçlü olmanın, iyi ve güzel hareketlerin İslam dininin emirlerinden olduğu belirtilir. Bu ifadelerde, dinin, gelişme ve ilerlemenin önünde bir engel oluşturmayacak şekilde kurgulandığı görülmektedir.

Din derslerinde geleneksel olarak ahiret saadetine yapılan vurgunun, Cumhuriyet ile birlikte dünya ve ahiret saadetine kaydığı görülmektedir.²¹³ İslam din eğitiminin, hem dünya hayatına yönelik kısa vadeli, hem de ahiret hayatına yönelik uzun vadeli amaçlarının olduğuna²¹⁴ yönelik bilimsel çalışmalar da, dinin bu yanlış anlaşılma biçiminin her dönemde olabileceği ihtimaline karşı bir tepki olarak değerlendirilebilir. Bu çerçevede, Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki din eğitimi ile amaçlanan, doğru bir din

²¹² *İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926*, s. 45.

²¹³ M. Faruk Bayraktar, *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, İFAV, İstanbul, 1987, s. 6.

²¹⁴ Cemil Oruç, "Din Eğitiminin Hedefleri", *Fırat Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 13, S. 1, 2008, s. 264.

anlayışı ortaya koymaktır. “Bu dönemde önemli olan yeni yetişen bireye, İslam dinini kendi ana diliyle doğru olarak öğretmek ve dini, modernleşmenin önünde bir engel olmaktan kurtarmaktır.”²¹⁵ Böylece milli, akılcı, bilimsel, ilerlemeci ve hoşgörü tabanlı bir din anlayışının öne çıktığı görülmektedir.²¹⁶

1926 programı, bu çerçevede mistik ve sezgisel inancı temsil eden tasavvufi inanca, halkın yanlış din anlayışını düzeltmeye yönelik bir çabadır. Bu mücadelenin²¹⁷ geçmişi, çok daha eskilere dayandırılabilir de, II. Meşrutiyet döneminde ülkenin nasıl kurtarılacağına ilişkin çözüm önerileri sunan farklı düşüncelere sahip aydınlar tarafından da sıklıkla gündeme getirilmiştir. Bu yazarlar içerisinde, İslam’ın yeniden canlanmasını isteyen ve ancak dine dönerek kurtuluşun mümkün olduğunu savunan İslamcılarının yanı sıra, özellikle derviş ve softa olarak ifade ettikleri gruplara yöneltilen eleştirileriyle öne çıkan Batıcılar dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, Cumhuriyet döneminde, özellikle, Batıcı aydınların tespitlerinin daha etkili olduğu ifade edilebilir. Örneğin 1913 yılında, *İçtihad* dergisinde, Abdullah Cevdet ve Kılıçzade Hakkı tarafından yayınlanan yazılarda sahte dervişlik ve softalığa karşı verilen mücadelenin, 1926 programında ete kemiğe büründüğü iddia edilebilir. Kılıçzade Hakkı, ülkenin kurtuluşu için harekete geçmeyen, tembel, dua ile sorunlarının halledilebileceğine inanan, ancak kendi çıkarları söz konusu olduğunda isyana dahi kalkışabilecek karakterde olan sahte softa ve dervişlere karşı harp ilan ettiğini belirtir. Bu noktada, halkı sadece belli duaları okumak yerine, ilme, sanayiye, ticarete, ziraata ve böylece

²¹⁵ R. Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980), s. 628.

²¹⁶ Bkz. Cemil Osmanoğlu, “Ders Kitaplarına Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Anlayışı”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, N. 31, 2015, Winter II, s. 267.

²¹⁷ Bernard Lewis, Türk İslamlığının daima iki düzeyde ilerlediğini belirtir: resmi, hukuki devlet dini, medreseler ve ulema sınıfı; ifadesini derviş tarikatlarında bulan, kitlelerin popüler, mistik, sezgisel inancı. 1924’ün büyük laikleştirici reformları, dervişlere karşı değil, ulemaya karşı yönelmişti, fakat laikliğe karşı en tehlikeli direnç ulemadan değil, dervişlerden geleceği çok geçmeden anlaşıldı. Ulema uzun süre devlet otoritesini kullanmaya alışkın olduğu için ona karşı gelmeye yatkın değildi. Ama dervişler alışkındı. Halk tabakasının güven ve bağlılığından yararlanıyorlardı ve ulemadan farklı olarak istilacı lekesi taşıyorlardı. 1925 ayaklanması laik reformlara karşı dini bir tepki olarak devlet tarafından tanımlandı. Bundan sonra M.Kemal, tarikatlara ve onların temsil ettiği hayat tarzına karşı kapsamlı bir hücum koyuldu. Bernard Lewis, *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2000, s. 400-406.

güçlü, münevver ve zengin olmaya teşvik edecek dini ahkâmı ihtiva eden emirlerin ortaya çıkartılmasını ister.²¹⁸ Abdullah Cevdet ise, softalığı ve dervişliği yükseltmek (i'la) gayretlerinin, onlar istemeseler dahi yapılması gerektiğini vurgular. Çünkü Ona göre, milletin tahsil ve i'lası, bu grubun tahsil ve i'lasına bağlıdır. O, İslam'ı selamet olarak nitelemesinin üç şartını; kuvvetli olmak, âlim ve fazıl olmak, zengin olmak şeklinde ortaya koyar. Ona göre bu şartları yerine getirmeyen kişiler ve toplumlar selametleri konusunda da ümitvar olamazlar.²¹⁹ Dünyadan elini eteğini çekerek dua ile her şeyin elde edilebileceğine dair düşüncenin halktaki yansıması –ki o, bu anlayışın halkın çoğunluğuna sirayet ettiğini belirtir- sadece kuru dua ederek, efsun ve koca karı ilaçları ile dertlerine deva arayan bir anlayışın gelişmesidir. Cevdet, ayrıca taassup sahibi olduklarına ve serbest düşüncenin olmadığına yönelik eleştirilerini de sıralar.²²⁰ Kılıçzade Hakkı ve Abdullah Cevdet'e göre, miskinlik ve tembelliğin mevcut olduğu bu düşünce ile mücadele etmek gerekmektedir. Zira şu anki durumuyla dervişlik ve softalığın din ve millete hiçbir faydası yoktur. Vatandaşların bu fikir ve terbiyeden uzak durması gerekir. Bu uyarıyı yapmak ise dini ve milli bir vazifedir.²²¹

Eleştiriye tabi tutulan bu tanımlamaların, Cumhuriyet'in yetiştirmek istediği insan tipiyle örtüşmeyeceği açıktır. Bu nedenle Cumhuriyet'in erken dönemlerinden itibaren bu düşüncenin ortadan kaldırılmasına yönelik politikalar benimsenmiş, bu düşünceyi halkın da benimsemesi yönünde açıklamalar yapılmıştır. Örneğin dönemin Maarif Bakanı Vasıf (Çınar), 1924 yılında İzmir'de, softalığın ortaya çıkardığı düşünce yapısının yıkılması gerektiğini ifade ederken,²²² Gazi Mustafa Kemal, 30 Ağustos 1925'te Kastamonu'da yaptığı konuşmasında, tekke ve tarikat şeyhlerine karşı tavrını

²¹⁸ Kılıçzade Hakkı, “Dervişlik, Softalık Meselesi”, *İctihad*, C. 4, S. 62, 18 Nisan 1329, s. 1350.

²¹⁹ Abdullah Cevdet, “Softalığa Dair”, s. 1304.

²²⁰ Kılıçzade Hakkı, “Dervişlik, Softalık Meselesi”, s. 1351.

²²¹ Abdullah Cevdet, “Softalığa Dair”, s. 1304-1306; Kılıçzade Hakkı, “Dervişlik, Softalık Meselesi”, s. 1351-1352.

²²² “Acaba Söyler mi Dersiniz!”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 24, S. 610, 31 Temmuz 1340, s. 192.

açıkça ortaya koymaktadır.²²³ Yanlış ve ülkenin ilerlemesine engel olduğu kabul edilen bu anlayışın düzeltilmesi gerektiği fikri, 1926 yılında hazırlanan din dersi programına açıkça yansımıştır. Zira din eğitiminin hurafe ve batıl düşüncelerden, taassuptan uzak bir şekilde verilmesi, bu programın en önemli amacını oluşturmaktadır. Bu ise akla ve ilme verilen değerün ön plana çıkarılması ile olabilir. 1926 programında akla yapılan vurgu ise akli her şeyin üstünde tutmak olarak kendini gösterir. Akli her şeyin mihenk taşı olarak gören birey, dini inanç ve söylemleri kullanarak insanları yönlendiren ve bunu istismar eden kimselere de kapılmayacaktır. Programda yer alan “İslam dininde akıl her şeyin üstündedir”²²⁴, “Allah ile kul arasında vasıta yoktur. Her Müslüman Allah’ına bizzat ibadet eder. İslam’da din rüesası yoktur”²²⁵ ifadeleri de bu düşünceyi desteklemektedir.

Programda mucizevi, harikulade menkıbelerden bahsedilmemesine dair yapılan açıklamalarda da akli ön plana çıkararak yaklaşımı görmek mümkündür. Çocuklarda, Allah ve din sevgisi oluşturma amacına yönelik olarak anlatılması öngörülen²²⁶ Hz. Peygamberin hayatı konusundaki bu açıklamaların yapılma sebebi, peygambere ve din büyüklerine sevgi ve saygının artırılması için anlatılan menkıbevi olayların, akıl ve mantıkla anlaşılmayan söylemler içeriyor olmalarıdır. Nitekim Hz. Peygamber’in, olağanüstü olaylarla insanüstü bir varlık olarak anlatımı, tarihi daha eskilere dayanan ve

²²³ “Efendiler, yaptığımız ve yapmakta olduğumuz inkılâpların gayesi, Türkiye Cumhuriyeti halkını tamamen asrî ve bütün mâna ve eşkaliyle medeni bir heyeti içtimaiye haline îsal etmektir, inkılâbatımızın umdeî asliyesi budur. Bu hakikati kabul edemiyen zihniyetleri tarumar etmek zaruridir. Şimdiye kadar milletin dimağını paslandıran uyuşturan bu zihniyette bulunanlar olmuştur. Herhalde zihniyetlerde mevcut hurafeler kamilen tardolunacaktır. Onlar çıkarılmadıkça dimağa hakikat nurlarını infaz etmek imkânsızdır... Mevcut tarikatların gayesi kendilerine tâbi olan kimseleri dünyevi ve mânevi olan hayatta mazharı saadet kılmaktan başka ne olabilir? Bugün ilmin, fennin, bütün şümüliyle medeniyetin muvacehei şulepaşında filân veya falan şeyhin irşadiyle saadeti maddiye ve mâneviye arayacak kadar iptidaî insanların Türkiye camiai medeniyesinde mevcudiyetini asla kabul etmiyorum... Efendiler ve ey millet, iyi biliniz ki, Türkiye Cumhuriyeti şeyhler, dervişler, müritler, mensuplar memleketi olamaz. En doğru, en hakikî tarikat, tarikatı medeniyedir... Medeniyetin emir ve talep ettiğini yapmak insan olmak için kâfidir. Rüesayı tarikat bu dediğim hakikati bütün vuzuhiyle idrak edecek ve kendiliklerinden derhal tekkelerini kapatacak, müritlerinin artık vasılı rüşd olduklarını elbette kabul edeceklerdir.” *Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri*, C.2, Divan Yayıncılık, 2006, s. 224.

²²⁴ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926*, s. 48.

²²⁵ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926*, s. 49.

²²⁶ R. Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, s. 631.

pek çok siyer kitabında görülebilecek bir husustur. II. Meşrutiyet döneminde de, özellikle Batıcı aydınlar tarafından siyer kitaplarındaki bu anlatımlar eleştirilir. Siyer kitaplarında Hz. Peygamberin hayat hikâyesinin anlatıldığı pek çok olayın, hurafe ve masallardan ibaret olduğu; bu anlatımların akla, mantığa, tecrübeye ve Kur'an'a uygun olmadığı belirtilir. İyi niyetlerle ve Hz. Peygamberin yüceliğini artırmak amacıyla anlatılan bu “masalların”, on asır evvelki insanlar için faydalı olabileceği, ancak asr-ı terakkide bu tarz anlatımların bireyleri ikna etmeye, onları doyurmaya yetmeyeceği ifade edilir.²²⁷ Bunların doğru olduğu noktasında ısrar edilirse ve bu konuda zorlama yapılırsa, inançsızlığın artacağı konusunda uyarıda bulunulur. Müslümanın tefekkür etmek ya da akletmekle memur olduğu, bu masallara inanmanın aklen mümkün olmadığını belirtir.²²⁸ Hz. Peygamberin tarihini, yani İslam tarihini yazarken, sadece siyer kitaplarına değil; bunun yanında hikmet, kimya kozmografya ve tarih gibi kitaplardan yararlanılması gerektiği belirtilir.²²⁹

Bu düşüncenin yansıması olarak 1926 programda, Peygamberimizin hayatı ve ahlaki konusunda, yalnız tarihi gerçeklerin anlatılması ve olağanüstü menkıbelerden bahsedilmemesi istenir.²³⁰ Diğer amaçlar ile birlikte düşünüldüğünde “din dersleri vasıtasıyla yetişen nesle, rasyonel ve hurafelerden uzak bir Hz. Muhammed tasavvuru verilmeye çalışıldığı ve Hz. Muhammed’in ahlaki özellikleri ön plana çıkartılarak, dersin ahlak merkezli olmasının hedeflendiği”²³¹ söylenebilir. Bu çerçevede, öğrenciye;

²²⁷ Kılıçzade Hakkı, “Tenkid-i Asar - Akvamü's-Seyir (Asr-ı Hicri'de Telif ve Neşredilmiş Tarih-i Hayattır)”, *İctihad*, Sene:4, S. 6, 29 Mayıs 1913, s. 1434-1439.

²²⁸ Kılıçzade Hakkı, a.g.m. s. 1436.

²²⁹ Kılıçzade Hakkı, a.g.m. s. 1434-1439.

²³⁰ 3. Sınıf : “İslam dinini insanlara öğretilen zat: Hazreti peygamber. Hazreti Muhammed’in hayatı ve ahlaki(muhtasar bir surette yalnız tarihi hakikatler söylenecek, çocukları alakadar etmeyen tafsilattan sarf-ı nazar edilecektir. Mucizelerde harikulade menkıbelerden bahs olunmayacaktır) *İlk Mektep Programı 1926*, s. 46.

²³¹ Hakan Öztürk, *Cumhuriyet Dönemi İslam Tarihi Çalışmalarında Hz. Muhammed Tasavvuru (1923–1938)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2011, s.48.

dürüst, doğru, çalışkan ve kararlı olunursa başarıya ulaşılabileceği ve bir iş yaparken etraftakilere danışmanın faydalı olacağı düşüncesi verilmek istenmektedir.²³²

Görüldüğü gibi, 1926 programında hurafelerden uzaklaşmış, olağanüstü olayların yer almadığı bir siyer anlatımı istenmektedir. Bu istek, II. Meşrutiyet dönemi Batıcı aydınlarının düşünceleri ile örtüşmektedir. Batının akla ve tecrübeye verdiği önem, din dersinin amaç ve içeriklerinin de yeniden düşünülmesini gerekli hale getirmiştir.

Aklın kullanımına yönelik vurgu, sadece dini alanı değil, aynı zamanda toplumsal alanın pek çok cephesini de etkilemektedir. Dolayısıyla dinin doğru anlaşılması üzerine kurulu bir din eğitimi ile bireysel ve toplumsal pek çok alanda fayda sağlanmasının amaçlanmış gözükür. Dinini doğru bir şekilde kendisi öğrenen ve akli önemseyen halkın, dini bir uyanış yaşaması ve bu şekilde toplumun her anlamda kalkınması sağlanabilecektir. Ayrıca, bu düşüncenin, Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda oldukça pratik, başka faydaları da olabilir. Zira halkın din anlayışı, sadece dini anlamda yanlış bilgilerle kafasının dolmasına değil, aynı zamanda halk sağlığı gibi bu dönemde ısrarla üzerinde durulan konulara da etki etmektedir. Örneğin bazı yanlış dini inançlar, sağlık ve temizlik konusundaki yanlış uygulamalara neden olabilmekte, bu inanç düzeltilmeden yapılan pek çok uygulama netice vermemektedir. Kazım Karabekir Paşa'nın, 1925 yılında mecliste yaptığı konuşmada verdiği örnekler²³³, yanlış dini inancın halkın sağlığına etkisini açıklar niteliktedir. Bedeni ve dimağı sağlam, girişimci, çalışkan, laik insanlar yetiştirmek isteyen Cumhuriyet, bu amacın önünde engel olarak gördüğü geleneksel din anlayışı yerine, aklın ve ilimin ortaya koydukları ile uyum

²³² H. Öztürk, *a.g.e.* s. 54.

²³³ "Mikropları halkımıza hatta köy hocalarımıza göstererek ve bunları filen gösterecek vesaitimiz olmayan ufak yerlerde bunları afişlerle, resimlerle, hutbelerle, vaazlarla velhasıl her vasitadan istifade ederek şu varlığımızı kemiren şeyin felâketini bütün halkımıza anlatmak, bugünkü maarif hayatımız için tabii pek lâzımlı bir şeydir. Aksi halde hala birçok insanlar; akarsu pis tutmadığına, bilmem İslâmın artığı İslâma helâldir, mikrop benim kadar oluncaya kadar ben dağ kadar olurum..." *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 14, İctima 64, 25 Şubat 1925(1341), s. 294.

içindeki bir din anlayışını amaçlamaktadır. Bu amaç, dini mistik ve sezgisel olarak tanımlama çabası ile beraber düşünüldüğünde, yeni bir dindarlık anlayışı istendiği de iddia edilebilir.

Cumhuriyet döneminin, toplumdaki yanlış din anlayışını düzelterek doğru bir din anlayışı geliştirme hedefini, yükseköğretim ve din görevlisi yetiştirme tercihlerinde de görmek mümkündür. 1924 yılında kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile yüksek din öğretiminin amacı “yüksek din mütehassısları yetiştirmek” olarak belirlenmiştir. Bu noktadaki ihtiyacın, din konusunda doğru ve gerçek bilgi olduğu görülmektedir. Yükseköğretimde amacın bu şekilde belirlenmesinin yanı sıra, din görevlilerini maarife bağlı kurumlarda yetiştirmek amacıyla imam-hatip mekteplerinin açılması, II. Meşrutiyet’ten itibaren hedeflenen dinin doğru anlaşılması ve halkta dini uyanışın gerçekleştirilmesi gayesine uygun düşmektedir. Bununla birlikte “Cumhuriyet ilk dönemlerde hakikaten bireyin öncelikle sağlam bir din bilgisine sahip olması gerektiğine dair tavrını din öğretimini garanti altına almakla göstermiş”²³⁴ olsa da, “örgün eğitimde 1930’ların başına gelindiğinde sadece program dışı yarım saat köy ilkokullarında din derslerine yer vermekle bu kararlılığını koruyamamıştır.”²³⁵ Aslında bu durum, Cumhuriyet’in ilk yıllarında amaçlanan “yeni bir modern din rehberleri yetiştirme” amacının terkedildiğini²³⁶ de göstermektedir.

Programın, devletin yetiştirmek istediği insan tipini gerçekleştirmeye yönelik bir içerikle hazırlandığı²³⁷ dikkate alındığında, bu insanın sahip olması istenen din anlayışı da ortaya çıkar. Bu yeni insanın özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Dini bir vicdan meselesi olarak görüp dünyevi işlerinde dinin etkili olmasına izin vermeyen, batıl ve hurafe inançlardan, taassuptan uzak duran, ahiret kadar dünya hayatına da önem veren,

²³⁴ R. Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980), s. 629.

²³⁵ R. Doğan, a.g.m. s. 629.

²³⁶ B. Lewis, *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, s. 411.

²³⁷ T. Yürük, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, s. 84.

tevekkülü miskinlik olarak anlamayıp çalışan, kimsenin inancına karışmayan, Allah katında herkesin eşit olduğunu bilerek insan-Allah ilişkisinde kimsenin aracı olamayacağına inanan, kendi lisanı ile dua etmenin daha samimi ve tesirli olacağını düşünen, herkesin inancına saygılı, hayırlı ve iyi işler yapan, kötü işlerden sakınan, aklı her şeyin üstünde tutan, dürüst ve laik²³⁸ düşünceli insan.²³⁹

Yetiştirilmek istenen bu insan tipi, iktisadi kalkınmayı misak olarak belirleyen²⁴⁰, halkın geçimini yükseltecek ve ıslah edecek nazari ve ameli bilgiyi ona vermeyi hedefleyen,²⁴¹ ülkenin ilerlemesini batılılaşma olarak gören ve bu esaslar üzerine kurulan yeni devletin ulaşmak istediği amaçlar ile uyumludur. Zira bu insanın, topluma faydalı, girişken ve çalışkan olması istenir.²⁴² Tarihin her döneminde eğitimin amacı mükemmel insan yetiştirmektir. Ancak bu mükemmel insan, tarihin bir döneminde dünyadan elini eteğini çekmiş insan olarak düşünülmüş olsa da, Cumhuriyet ile birlikte artık topluma fayda sağlayan insanlar istenmektedir. Çocuğa verilecek bilgiler de, toplumsal saadeti temin edecek üretim vasıtası olacak bilgiler olmalıdır.²⁴³

Girişimci, topluma faydalı insan isteyen Cumhuriyet, özellikle Batıcı aydınlar tarafından eleştirilen zühdi bir yaşamı benimsemiş, dünyadan elini eteğini çekmiş insan/softa tipi ile tezat teşkil etmektedir.²⁴⁴ Cumhuriyet’le birlikte, eski devrin insan tipinden

²³⁸ Laik ifadesi doğrudan programda geçmemektedir. Ancak “dünya işlerini milletin iradesi ile vaz edilen kanunlar tayin eder. Beşeri muamelat bu kanunlara tabidir. Bu muamelelerin dinle alakası yoktur. Beşeri işlerde akıl ve ilim hakimdir. İslam dini dünyevi işlerde aklın ve ilmin hâkimiyetini kabul eder. “(5. Sınıf konusu) gibi ifadeler bu bağlamda düşünülebilir.

²³⁹ Ayrıntılı bilgi için bkz. S. Kesgin, “Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi”, s.118.

²⁴⁰ İzmir İktisat Kongresinde alınmış olan kararlar, “Misak-ı İktisadi” olarak isimlendirilir.

²⁴¹ İktisadi ilerlemenin yolu o dönem için tarım toplumu olarak nitelenebilecek ülkemizdeki çiftçilerin ve işçilerin (sanayi devrini yaşayan batıyı örnek aldığımız için) ön planda tutulduğunu göstermektedir. Bu durumun eğitim açısından da böyle olduğu bizzat dönemin Maarif vekili Hamdullah Suphi Bey’in konuşmalarından anlaşılmaktadır. Bkz. Erol Kapluhan, “1921 Maarif Kongresi’nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi” *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 4, S. 8, 2014, s. 128.

²⁴² Mustafa Rahmi, *Gazi Paşa Hazretlerinin Maarif Umdesi ve Asri Terbiye ve Maarif*, Haz. Mustafa Şahin, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 2004, s.16 vd.

²⁴³ Mustafa Rahmi, “Amerika’da Terbiyenin Gayesi”, *Muallimler Mecmuası*, C. 3, S. 26, 1924, s. 1033.

²⁴⁴ Kader ve tevekkül anlayışının iktisadi gerilemeye yol açtığına dair düşüncenin, birkaç açıdan incelenmesi gerekir. Weber’in İslam dini ve Protestan toplumu üzerine yapmış olduğu yorumlar da bu çerçevede değerlendirilebilir. Gerilemenin nedenini sadece bu düşünce üzerine kurmak eksik bir bakış açısı olabilir. Ayrıca İslam dininin kutsal metin ve uygulamalarının iktisadi gerilemeye yol açmadığı,

öte bir insan yetiştirme²⁴⁵ gereğinin hissedildiği anlaşılmaktadır. Cumhuriyet, ülkenin geri kalışının en önemli sebepleri arasında, halkın din anlayışının önemli bir rol oynadığını tespit etmiş ve bu durumu başta eğitim yoluyla değiştirmeyi hedeflemiştir.²⁴⁶ Dini bir uyanışın gerçekleşebilmesi için, bu dönemde hazırlanan din dersi programlarında; halkın kendi ana diliyle dinini doğru öğrenmesini sağlamak, İslam'ın ilerlemeyi, ilmi, çalışmayı içeren öğretilerini ön plana çıkarmak amaçlanmıştır. Bu bakış açısı, cumhuriyetin genel eğitim felsefesi ile de tutarlı olacaktır.²⁴⁷ Programda yer alan “İslam dininde say’ asıdır. İnsan ancak say’ ile insan olur. Tembellik miskinlik İslam dininde memnudur. (5. Sınıf)”²⁴⁸ gibi konuları, bu düşüncenin bir yansıması olarak anlamak mümkündür. Bireyi atıl bırakan, girişimden uzak hale getiren, bir lokma bir hırka anlayışı ile çok çalışmanın ve kazanmanın önünde engel oluşturan din anlayışının²⁴⁹ değiştirilmesine yönelik fikirler, Cumhuriyet dönemi ile birlikte daha belirgin bir şekilde hayata aktarılmış²⁵⁰ gözükmektedir. Bu düşünce 1926 din dersi programının hedeflerine ve bu programın yetiştirmek istediği insan tipine de yansımıştır. Tevekkül, sabır ve şükür gibi kavramların, ancak çalışıp her tedbiri

tasavvufi ahlakın kalkınma ve gelişme dönemlerinde gelişmeyi, kalkınmayı ve üretmeyi desteklediği; buna karşın gerileme dönemlerinde tembelliği besleyen bir dini algılama biçimi inşa edildiği de belirtilmektedir. Bu konuda bkz. Fatma Torun ve Hacı Duran, “Sabri F. Ülgener ve İki Eseri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Sosyoloji Konferansları Dergisi (Istanbul Journal of Sociological Studies)*, S.42, 2010, s.68 vd.

²⁴⁵ Fatma Acun, “Cumhuriyet’in İlk Yıllarında Eğitimin Hedefi” *Eğitim, (Atatürk Özel Sayısı)*, Ekim-Kasım 2006, ss. 27-32.

²⁴⁶ R. Doğan, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, s. 628.

²⁴⁷ R. Doğan, a.g.m. s. 628.

²⁴⁸ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926*, s. 48.

²⁴⁹ İslam dini, din ve dünya arasında bir denge gözetiyor olsa da, bunun topluma yansımalarının her zaman geçerli olmadığı belirtilmelidir. Örneğin, Osmanlı İmparatorluğu’nun sosyoekonomik yapısının statik görüntüsünün kader ve tevekkül anlayışı ile şekillendiği iddia edilmektedir. Her ne kadar İslam’ın kader ve tevekkül anlayışı salt bir teslimiyet değilse de, gündelik yaşamda “bireyin tam bir teslimiyet halinde, Allah’a sığınması gerekliliği, yüzyıllardır insanımızın zihnine kazına kazına günümüze kadar gelmiştir. Burada norm ile gerçeklik arasındaki çatışmanın ve mesafenin ne denli büyük ve uzak olduğu görülmektedir.” Hasan Hüseyin Aygül, *İktisadi Tutum ve Davranışlarda Zihniyet Olgusunun Anlam Evreni, Dönüşüm Süreci ve Tipolojik Analizi: Batı Akdeniz Bölgesi Örneği*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2012, s. 111 vd.

²⁵⁰ Bu aktarımın ne derece başarılı olduğuna dair farklı yorumlar yapılabilir. Belli bir derecede başarı sağlanmasına rağmen, hala bu din algısının izlerini takip etmenin mümkün olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Bkz. H. H. Aygül, *İktisadi Tutum ve Davranışlarda Zihniyet Olgusunun Anlam Evreni, Dönüşüm Süreci ve Tipolojik Analizi: Batı Akdeniz Bölgesi Örneği*, s. 292.

uyguladıktan sonra caiz olduğuna dair ifadeler, taassup düşüncesinin İslam’da bulunmadığına dair ikazlar²⁵¹ bu çerçevede değerlendirilebilir.

Akılcı bir bakış açısına ve İslam dininin doğru anlaşılması üzerine kurgulanan bu ilkeler, İslam dininin esasları olarak müfredatta yer alır. Ayrıca İslam dininin esasları olarak, ilk planda hayırlı insan olmak ve çalışmanın belirtilmesi, İslam’ın kendi nefesine, başkalarına, memleketine, vatanına hayrı olmayan insanları takbih ettiğine dair ifadeler,²⁵² yanlış din algısını değiştirmeye yöneliktir. İman esaslarını altı olarak belirlemiş geleneksel din/İslam algısından farklılaşan bu anlayış, Batıcı aydınlar tarafından da desteklenir. Bu aydınlardan biri olan Abdullah Cevdet, *dini terbiye* yerine *vicdani terbiye* ifadesini tercih ettiği bir yazıda, Müslüman ülkelerin o dönemde içinde buldukları sefil, fakir ve harabe durumun nedenini dini inançlarına bağlamaktadır. Müslüman doğunun içinde bulunduğu sükût ve hüsrânın başka sebepleri olsa da ona göre hiçbir sebep dini sebepler kadar tahrip ve tenzil kuvvetine sahip değildir. Bu sorunun çözümüne yönelik olarak öne sürdüğü çözüm ise, “Türk’e hurafeden uzak yeni bir hâkime-i vicdan yaratmak”tır.²⁵³ İsmail Hakkı ise, “La Dini Yani Sadece Ahlaki, Bedii ve İnsani Bir Terbiye Temeli” adlı yazısında, din tedrisatının, ilim tedrisatının ezici ispat gücü karşısında akıl ve muhakeme alemindeki yerini bırakarak gerilediğini, Cumhuriyet mekteplerinde din tedrisatının olamayacağını, dinin mekteplerde okutulacak bir şey olmadığını, okullardaki derslerin felsefî bir okuma olabileceğini belirtir.²⁵⁴ 1926 programı ile aynı dönemde yazılan bu yazılar programın amaçladığı insan tipi ile aynı doğrultudadır.

İsmail Hakkı’nın ilim karşısında din öğretiminin gerilediğine dair ifadeleri ile programda yer alan dünya işlerinin beşeri olduğu ve bu alanın dinle karıştırılmaması

²⁵¹ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926*, s. 48.

²⁵² *İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926*, s. 47.

²⁵³ Abdullah Cevdet, “Din ü Terbiye-i Vicdaniye”, *İctihad*, C. 21, S. 197, 1 Şubat 1926, s. 3863.

²⁵⁴ İsmail Hakkı, “La-Dini Yani Sadece Ahlaki, Bedii ve İnsani Bir Terbiye Temeli”, ss. 3943-3944.

gerektiğine dair ifadeleri ile birlikte değerlendirmek gerekir. İslam dininin dünya işleri ile ilgili alanda aklın ve ilmin hâkimiyetini kabul ettiği şeklindeki içerik²⁵⁵, programın hazırlanışında, aklın ve ilmin söylediği ile dinin söylediği arasında bir farklılık olabileceğinin kabul edildiğini gösterir. Aslında bu süreç bize, II. Meşrutiyet döneminden itibaren tartışma konusu olan “din ve ilmin” karşılaşması ile ilgili farklı düşünceler arasında nispeten Batıcı ve Türkçü aydınların düşüncelerinin din dersleri özelinde hakim olduğunu göstermektedir. Din ve dünya ayırımı yapmanın yolu, din anlayışını yeniden şekillendirmekte bulunmuştur. İslam dininin esasları arasında, ilk önce dinin vicdanlarda yaşanan bir duygu olduğunun ve buna kimsenin müdahale etme, karışma ve aracılık etme gibi bir yetki ve hakkının olmadığı²⁵⁶ belirtilmesi, bu yargıyı destekler niteliktedir.

Cumhuriyet’in kuruluş aşamasında modernleşme Batılılaşma olarak anlaşılmış, modernleşebilmek ve ilerlemek için laiklik ilkesinin gerekli görüldüğü kabul edilmiştir.²⁵⁷ Ülkenin kurtuluşunu dine sarılmakta bulan İslamcı²⁵⁸ aydınlar ise din-devlet ayrılığını kabul etmemekte,²⁵⁹ laikliği dinsizlik olarak niteleyip, ahlaki ve ictimai hayat için bir fesad olarak nitelemektedirler.²⁶⁰ İslam’ın Hristiyanlık’tan bu noktada çok farklı olduğunu belirtirler.²⁶¹ Laikliğin asrilikle aynı manada kullanılmaması gerektiğini²⁶² de belirtirler. Avrupa’nın pozitif hukukundan ve devlet işlerinden dinsel öğeleri çıkarması, daha bilimsel ve akılcı yaklaşımlarla yeni bir bilim anlayışı oluşturması bir mucize olarak görülür.²⁶³ Bu süreçte laikliğin hükümete isnad edilip

²⁵⁵ İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926, s. 48.

²⁵⁶ İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926, s. 47.

²⁵⁷ Hülya Küçük Sevil, *İttihat ve Terakki Döneminde İslamcılık Hareketi (1908-1914)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2005, s. 235.

²⁵⁸ H. Küçük Sevil, *a.g.e.* s. 175.

²⁵⁹ T. Z. Tunaya, *İslamcılık Cereyanı-1*, s. 41.

²⁶⁰ Hasan Hikmet, “Laik-Asrilik”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 22, S. 555-556, 30 Ağustos 1339, s. 73.

²⁶¹ T. Z. Tunaya, *İslamcılık Cereyanı I*, s. 39.

²⁶² Hasan Hikmet, “Laik-Asrilik”, s. 73-74.

²⁶³ H. Küçük Sevil, “İttihat ve Terakki Döneminde İslamcılık Hareketi (1908-1914)”, s. 182.

edilemeyeceğine dair tartışmalar da²⁶⁴ yer almıştır. Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren ise, Türk insanının düşünce biçimini, hayat tarzını ve değerler sistemini değiştirme görevi eğitime yüklenmiş, eğitim kurumlarının görevini, sadece yapılan köklü inkılapları halka anlatmak değil, aynı zamanda Türk insanının kafasındaki din merkezli düşünceyi değiştirerek, yerine Batı'nın laik ve modern hayat tarzını yerleştirmek olarak belirlenmiştir.²⁶⁵

1926 din dersi programının amaçlarında da bizzat laiklik kavramı olarak yer almamış ancak laikliğin benimsenmesi amacıyla bazı içerikler konulmuştur. Örneğin “Dünya işlerini milletin iradesi ile vaz edilen kanunlar tayin eder. Beşeri muamelat, bu kanunlara tabidir. Bu muamelelerin, din ile alakası yoktur. Beşeri işlerde akıl ile ilim hakimdir. İslam dini dünyevi işlerde aklın ve ilmin hakimiyetini kabul eder”²⁶⁶ ifadeleri bu bağlamda değerlendirilebilir. 1926 din dersi program içeriğinin, klasik din eğitiminin amaç ve içeriklerinden oldukça uzak olması, yeni bir toplumsal düzenin, yeni bir değerler sisteminin oluşturulmak istendiği görüşünü destekler niteliktedir. Özellikle geleneksel olarak din eğitiminin temel unsurlarından olan, İslam dininin sevdirmesi amacının dile getirilmemesi, Kur'an öğretiminin programdan çıkartılması, iman esasları içerisinde sadece Allah'a iman konusunun bulunması ve ibadet konularına yer verilmemesi bu bağlamda değerlendirilmelidir.

Din derslerine dair bu uygulamaları, dinin zihinlerdeki konumunu değiştirmeye, onu akıl ve mantığın arkasındaki asli yerine koymaya yönelik çabalar olarak değerlendirenler²⁶⁷ de bulunmaktadır. Esasen modernleşme ile birlikte akıl ve bilimi toplum hayatının merkezine getirilecek ve dinin, günlük hayatta insan için önemin ve

²⁶⁴ “Laiklik-Ladinilik: Hükümete Laiklik İsnad Olunması Doğru mudur?”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]* C. 24, S. 610, 31 Temmuz 1340, ss. 185-187.

²⁶⁵ A. ESKİCUMALI, “Eğitim ve Sosyal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü”, s. 118.

²⁶⁶ *İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926*, s. 48-49.

²⁶⁷ Z. ÖZCAN, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, s. 217.

belirleyiciliği kaybolacaktır.²⁶⁸ Nitekim 1937'ye kadar bir dizi inkılaplar ile gözlemlenebilen bu süreçte, dinin toplum nezdindeki etkisi azaltılmaya çalışılmış, daha sonrasında ortaya çıkan uygulamalar ise baskıcı bir laiklik olarak nitelenmiştir.²⁶⁹ Çeşitli eğitim kurumlarında milli ve manevi değerler aleyhine propagandalar yapıldığına, komünizm felsefesinin öğrencilerin zihinlerine yerleştirildiğine dair oluşan yaygın kanaatle²⁷⁰ birlikte değerlendirdiğimizde, din dersleri ile ilgili bu uygulamalarla yeni yetişen nesilde, dine karşı mesafeli bir duruşun amaçlandığı²⁷¹ söylenebilir. Nitekim günümüz bazı eğitimcilerinin, 1936'dan önce hazırlanan ilkökul programlarının yeni rejimin görüşlerini yansıtmadığını ifade etmelerindeki²⁷² asıl neden de budur.

Laiklik bu dönemde sadece din ve devlet işlerini ayırmak olarak uygulamamış; aslında, dini ve ahlaki yeniden anlamlandırma çabası olarak ortaya konmuştur. Bernard Lewis, laiklik konusundaki bu tutumu şöyle açıklar: “Kemalist din politikasının temeli laiklik idi, dinsizlik değildi; amacı İslamı yıkmak değil, onu devletten ayırmak, siyasal, toplumsal ve kültürel işlerde dinin ve onun temsilcilerinin yetkisine son vermek ve bunu inanç ve ibadet konularına hasretmek idi. Böylece İslamı, çağdaş, batılı ve bir ulus devletteki dinin rolüne indirger iken, Kemalistler aynı zamanda dinlerine, daha modern ve daha milliyetçi bir şekil vermeye de teşebbüs ettiler.”²⁷³ Din derslerinin laik bir devletin okullarında, okutulamayacağına, dinin bir ders olmadığına dair düşünceler dile getirilirken söylenen Cumhuriyet'in din düşmanı olmadığı, sadece din konusunda

²⁶⁸ Nuray Mert, *Laiklik Tartışmasına Kavramsal Bir Bakış: Cumhuriyet Kurulurken Laik Düşünce*, Bağlam, İstanbul, 1994.

²⁶⁹ Bkz. Mustafa Kemal Şan, “Baskıcı Bir Laiklik Modeli Olarak Türk Laikliğinin Anatomisi”, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, C.7, S.2, 2012, ss.1-25.

²⁷⁰ Z. Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, s.217 vd.

²⁷¹ Z. Özcan, *a.g.e.*, s.221.

²⁷² Fer, 1936 programının yeni rejimin programlarını yansıtmaması sebebiyle ayrı bir öneme sahip olduğu kanaatindedir. Fer, 1936 programını milli olarak nitelemekte, amacını ise yeni nesillere cumhuriyet rejimini benimsetmek olarak belirtmektedir. Dönemin tek partisi olan CHP programının amaçlarının olduğu gibi benimsenmiştir. Bkz. S. Fer, “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlk Öğretim Programları Üzerine Bir İnceleme”, s.6.

²⁷³ B. Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, s. 408.

tarafsız olduğu, bununla birlikte okulların ahlaki, bedii ve insani bir harsın yeri olduğu ifadeleri²⁷⁴ bu bağlamda değerlendirilebilir. Bu durumun ortaya çıkaracağı manevi boşluğun nasıl doldurulacağına dair fikirler de üretilir. Bu çerçevede, “vicdan”ı kuvvetlendirecek, tabiattan bitmez tükenmez bir gayret ile istifade ruhunu verecek olan ilkokul eğitimi, her zamankinden çok daha önemli²⁷⁵ görülür. Buna rağmen, 1930’lardan itibaren örgün eğitim kurumlarında yer almayan din derslerinin yerine bir şeyin konulmaması, memlekette bir sarsıntı oluşturduğu ve gençler arasında bir ahlak buhranı meydana getirdiği ifade edilir.²⁷⁶ Aynı durumu yaşayan Fransa’nın bu husustaki çözümü ders programlarına ahlak dersi konulmasıdır ve bu çözüm Türkiye tarafından da düşünülecektir.²⁷⁷

Din derslerinin amaçları bağlamındaki süreç genel olarak incelendiğinde, geleneksel din eğitiminin dindar insan yetiştirme amacının, II. Meşrutiyet’ten Cumhuriyet dönemine devrettiği görülür. Ancak bu din ve dindarlığın anlamı, özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarının ardından değişmeye başlamıştır. 1926 programında da net bir şekilde izlenebileceği gibi, dindar insan, Cumhuriyet rejiminin istediği milli, ilerlemeye açık, akılcı vb insan tipine engel olmayacak şekilde yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bu noktada zımnen dinin ilerlemenin önünde bir engel olabilme potansiyeli üzerine odaklanıldığı ve din dersi programlarının bu durumu engelleyecek şekilde düzenlendiği iddia edilebilir. Nitekim kısa süre sonra dinin bu anlatımından da vazgeçilecek ve dindarlık örgün eğitimin bir amacı olmaktan çıkarılacaktır.

²⁷⁴ İsmail Hakkı, “La-Dini Yani Sadece Ahlaki, Bedii ve İnsani Bir Terbiye Temeli”, s. 3943.

²⁷⁵ Mehmed Emin [Erişirgil], “Musahabe: Laiklik Karşısında Vazifelerimiz”, *Hayat Mecmuası*, C. 3, S. 72, 12 Nisan 1928, s. 381.

²⁷⁶ O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, s. 1702.

²⁷⁷ O. Ergin, a.g.e. s. 1702.

II. BÖLÜM: DİN EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ

Osmanlı son dönemi aydınları, Batı'nın ilerlemesi karşısında geri kalan ülkenin sorunlarına çözüm bulma gayretindedirler. Bu çerçevede yapılan ilk şey Batı'nın nasıl ilerlediğini, ülkenin neden geri kaldığını tespit etmek olmuştur. Bu sebep ise çoğunlukla eğitime bağlanması,²⁷⁸ dolayısıyla ülkenin kurtuluşu için çare de eğitim de görülmüştür. Benzer bir durum Yeni Türkiye'nin kuruluş süreci için de geçerlidir. TBMM'nin kuruluşunun ardından en acil çözüm bekleyen konu, misak-ı milli olarak ifade edilen ülkenin bağımsızlığı olmuş, bu süreçte devletin ekonomik (Misak-ı İktisadî)²⁷⁹ ve eğitim (Misak-ı Maarif) alanında ilerlemesi için kararları alınmıştır. 1923 yılı başında dönemin Maarif Vekili İsmail Sefa Bey (özler) tarafından yayınlanarak tüm okullara gönderilen genelge, misak-ı maarif olarak isimlendirilmiş ve öğretimin birleştirilmesine yönelik esasları belirlenmiştir.²⁸⁰ Bu durum eğitimi, ülkenin bağımsızlığını kazanılmasının ardından, ülkenin kalkınması ile birlikte en önemli hususlardan biri olarak görüldüğünü gösterir. Ülkenin ulaşması istenen hedeflerine götürecek yol ise eğitimden geçmektedir.

İlk çağlardan itibaren, toplumlar çeşitli alanlarda daha yüksek seviyelere ulaşmak için eğitimi bir gereklilik olarak görmüşlerdir. Ulaşılmak istenen seviye ve amaçlara göre birbirlerinden farklı eğitim sistemleri uygulamışlar, kurumlar meydana getirmişler, kurdukları sistemin devamı için kanun ve düzenlemeler yapmışlardır.²⁸¹ Bu süreç içerisinde farklılaşan koşullarla birlikte, eğitimde önem verilen unsurlar yanında, eğitimin gerekliliğinin dayandırıldığı temeller de değişmiştir. Örneğin dinin devlet ve

²⁷⁸ Seçil Akgün ve Murat Uluğtekin, "Misak-ı Maarif", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 3, 1989, s. 285.

²⁷⁹ 17 Şubat-4 Mart 1923 İzmir İktisat Kongresi'nde alınan kararlar misak-ı iktisadi olarak isimlendirilir. Ayrıntılı bilgi için bkz. İ.Ceyhan Koç, "İzmir İktisat Kongresi'nin Türk Ekonomisinin Oluşumuna Etkileri", *Atatürk Dergisi*, C. 3, S. 1, 2000, ss. 145-167.

²⁸⁰ Bkz. S. Akgün ve M. Uluğtekin, "Misak-ı Maarif", s. 286.

²⁸¹ Antik çağ eğitim faaliyetlerinin belli kanun ve düzenlemeler çerçevesinde yapıldığına dair bir araştırma için bkz. Emine Bilgiç, "Epigrafik Veriler Işığında Antikçağ Anadolu'sunda Eğitim" *CEDRUS Akdeniz Uygarlıkları Araştırma Dergisi*, C.2, 2014, ss.323-338.

toplum için belirleyici olduğu toplumlarda, eğitimin temeli dini unsurlarla belirlenip, gerekliliği için dini referanslar kullanılırken; dinin birey ve toplum için nispeten eski önemini kaybetmeye başladığı modern dönemlerde, dinin gerekliliği için popüler söylemlerin kullanılacağı öngörülebilir. Aynı düşünce, devletin çeşitli faaliyetlerini toplum nezdinde meşru hale getirmek için kullandığı delillerde ya da devlet tarafından bir takım düşüncelerin halka kabul ettirilme sürecinde de görülebilir. Bu durum Osmanlı son döneminden Cumhuriyet'e geçiş süreci için de geçerlidir. Her iki dönemde eğitime verilen önem çeşitli söylem ve uygulamalarla ortaya konulmuş, bununla birlikte farklı koşullar ve ulaşılmak istenen hedeflerin değişmesi, eğitime verilen önemin temellendirilmesinde farklılıklara neden olmuştur. Geleneksel olarak dini delillerle desteklenen eğitim; toplum, din ve eğitim alanındaki değişimlerle birlikte, dönemin popüler söylemleri esas alınarak gerekçelendirilmeye başlamıştır. Bu bölümde, eğitimin öneminin devlet tarafından fark edilmesi ile başlayan süreçte, din ve din eğitiminin gerekliliğini ortaya koyma çabası ve bu çabadaki gerekçelerin değişmesine etki eden unsurlar tespit edilmeye çalışılacaktır.

1. Ülke Eğitimle Kurtulacak

İslam dininin ortaya çıktığı ilk andan itibaren eğitime ve ilme, bilmeye ve öğrenmeye değer verdiği bilinmektedir. Hz. Peygamberden sonra eğitim alanında yazılan eserlere, İslam'ın ilme ve öğrenmeye verdiği değerini açıklayarak başlamak, neredeyse bir gelenek haline dönüşmüştür. İslam eğitim tarihinde, Rab sıfatıyla insanı terbiye eden Allah'ın, insanı en iyi tanıyan ve onun kişisel özelliklerini en iyi bilen varlık olduğu, ilk insana tüm isimleri öğretmesi, insanları eğitmek amacı ile peygamberler göndermesi gibi deliller, eğitimin önemi ve gerekliliğini ortaya koymak

için kullanılır. Din Allah'ın insanlara gönderdiği son doğruluk rehberi ve bu rehberin amacı ise eğitim olarak nitelenir.²⁸²

Osmanlı dönemine kadar geçen süre içerisinde İslam'ın eğitime verdiği önem neticesinde eğitim kurumsallaşır ve dini bir niteliğe bürünür. İslam dini toplum yapısı üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olur, bu durum zaman içerisinde yapısallaşan geleneksel bir eğitim sistemi ortaya çıkarır.²⁸³ Bu eğitim sisteminin kurumları, ortaya çıkışları binli yıllara kadar geriye götürülebilecek olan medreselerdir.²⁸⁴ Devletin ihtiyaç duyduğu adli ve idari tüm personeli yetiştirmekte olan medreseler,²⁸⁵ Fatih Sultan Mehmet ve Kanuni Sultan Süleyman zamanında altın çağını yaşarken; Osmanlı toplumunda hukuk, adalet, din ve eğitim alanında büyük bir güce sahip olan ilmiye sınıfını oluşturur.²⁸⁶

Kanuni'den sonra devletin idaresinde ve gelişmesinde yaşanan duraklama, medreselerdeki bozulmaların da gündeme gelmesine ve eğitim başta olmak üzere pek çok alanda yenileşme çabalarına neden olur. Devletin askeri alanda yaşadığı kayıplar, daha somut ve öncelikli olarak bu alanda yenilikler yapılmasını gündeme getirir; böylece Batı tarzı eğitim veren ilk mektepler, bu alanlarda açılmaya başlar.

Tanzimat ile beraber modern bir toplum inşa etmenin eğitim ile mümkün olabileceği fikri kabul edilir. Nitekim çok daha eski dönemlerden itibaren toplumsal değişimi yeni nesillere aktarma görevini, eğitim üstlenmiştir.²⁸⁷ Osmanlı'nın modernleşme süreci içerisinde ise eğitim, sadece bir araç olarak değil; ülkenin kurtuluşu

²⁸² Zeki Salih Zengin, "Başlangıçtan Cumhuriyet Dönemine Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, Ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, 7. Baskı, Ensar Yayınları, İstanbul, 2017, s. 23 vd.

²⁸³ Kemal İnan, "Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Dinin Eğitim Üzerindeki Etkileri", *A.Ü.E.B. Fakültesi Dergisi*, C. 32, S. 1, 1999, s. 165.

²⁸⁴ Zeki Salih Zengin, *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, Akçağ Yay. Ankara 2002, s.15.

²⁸⁵ Z. S. Zengin, *a.g.e.* s.38.

²⁸⁶ B. Lewis, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, s. 439.

²⁸⁷ Teyfur Erdoğan, "Maarif-İ Umumiyye Nezareti Teşkilatı-1", *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, C. 51, S. 1, 1996, s. 184.

için tek çare olarak görülmüştür.²⁸⁸ Bununla birlikte II. Mahmut'a kadar eğitimde çok ciddi reformların yapıldığı söylenemez.²⁸⁹ Eğitimin bir kamu hizmeti olarak görülmesi ve bu alanda ıslahatlara başlanması, eğitime yüklenen bu rolün bir tezahürü olarak görülebilir. Nitekim eğitim ile ülkenin yeniden eski gücüne kavuşacağı düşünülmüş, reform hareketleri ile bu düşünce belirginleşmiş,²⁹⁰ eğitimde reformun gerekliliğine, çeşitli resmi belgelerde yer verilmiştir.²⁹¹

1839 Tanzimat Fermanı'nda eğitim konusuna doğrudan değinilmemiş olsa da, fermanın ardından yapılan bir takım faaliyetler, eğitime kurtarıcı bir rol verildiğini gösterir niteliktedir. Örneğin bu süreçte Avrupa usulünde kurulacak okullar ve Avrupa'da yetişecek gençler, yapılan reformların garantisi olarak görülmüştür.²⁹² Fermanı okuyan Mustafa Reşit Paşa'nın amacı da okullar açarak ve halkı eğiterek devleti, Avrupa'nın yeni usullerine göre düzenlemektir.²⁹³ Bu süreçte, genel eğitim amacına yönelik idadi ve rüştiyeler ile yükseköğretim yapan mekteplerin açılması hız kazanmış, yapılmak istenen değişikliklerin öncelikle eğitim yolu ile yetiştirilecek kadrolara bağlı olduğu fikri yerleşmiştir.²⁹⁴

Tanzimat ile belirginleşen yeni eğitim tarzının hedefi, halkın cahillikten kurtarılarak eğitimin yaygınlaştırılmasıdır. Halka kazandırılması gereken bilgiler içerisinde dini bilgiler de yer alır ve din ilimlerinin insanın ahiretteki kurtuluşuna vesile

²⁸⁸ Yahya Akyüz, "Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, C. 1, S. 2, 2011, s. 13.

²⁸⁹ Muammer Demirel, "Türk Eğitiminin Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri", *Türkler*, C. 15, 2002, s.44.

²⁹⁰ T. Erdoğan, "Maarif-İ Umumiyye Nezareti Teşkilatı-1", s. 185.

²⁹¹ 1838'de kurulan Meclis-i Umûr-ı Nâfia, eğitim sistemimizin düzenleme işleriyle görevli ilk organı olduğu söylenebilir. Bu meclis tarafından 1839 tarihinde yayınlanan layihada memleketin kurtuluşunun, kalkınmasının eğitime bağlı olduğu belirtilmiş; eğitim ilim, mutluluk ve zenginlik kaynağı olarak nitelenmiştir. Eğitimin yanında dini ilimler de geliştirecektir. Bkz. M. Demirel, "Türk Eğitiminin Modernleşmesinde Rüşdiye Mektepleri", s. 44 vd.

²⁹² Bayram Kodaman, *II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1999, s. 9.

²⁹³ Y. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 159.

²⁹⁴ Zeki Salih Zengin, *Tanzimat Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri, 1997, s. 30.

olacağı belirtilir.²⁹⁵ Bu dönemde, basın yoluyla eğitim alanında yapılanlar hakkında bilgi verilir, halk eğitim konusunda teşvik edilir. Bu teşvikte dünya-ahiret ilişkisi ön plana çıkarılırken, ayet ve hadislerden örneklerle ilmin önemi ve cehaletin kötü sonuçları anlatılır.²⁹⁶ Eğitimin dinin emri olduğu görüşü vurgulanır. Dünya ve ahiret mutluluğunun ancak ilim ve bilgi ile elde edilebileceği, öğrenmenin kadın ve erkek herkese gerekli olduğu fikri, dini temellere dayandırılarak anlatılmak istenir.²⁹⁷ Eğitim amacı ile kurulan heyetlerin gerekçelerinde de dini ifadeler kullanılır. Örneğin, Encümen-i Daniş'in kuruluş gerekçesi, 1851 tarihli Meclis-i Maarif-i Umumiye'nin layihasında açıklanırken, Kur'an ayetleri delil için kullanılır. "Hiç bilenlerle bilmeyenler bir olur mu?" mealindeki ayet ile başlayan layihada, bilgi ve irfanın, cehalete kıyas kabul etmez üstünlüğü bulunduğu ve medeniyetin bilim ve düşüncenin geliştirilip yayılması ile olanaklı olacağı belirtildikten sonra, bunun gerçekleşmesinin de devletin yardım ve desteğine muhtaç olduğu vurgulanır.²⁹⁸

Tanzimat ile hız kazanan yeni eğitim anlayışında dini ilimler ile diğer ilimler birbirlerinden ayrı düşünülmemiş, din öğretimi yeniden tanımlanarak eğitim ile yana konulmuştur.²⁹⁹ Teorik planda kabul edilen bu durumun pratiğe yansımalarının ise farklı olduğu söylenebilir. Bu dönemde kurulan mekteplerin ders programlarına bakıldığında, kazandırılmak istenen dini bilgilerin öğretimi konusunda gereken önemin verilmediğine dair işaretler görülmektedir. Bunun en belirgin göstergesi, din derslerinin programdaki saat miktarıdır. Din derslerine, sıbyan mekteplerinde ve bu mekteplerin üstünde bugünkü ortaokul seviyesinde bulunan rüştiye mekteplerinde kısmen yer

²⁹⁵ Z. S. Zengin, *a.g.e.* s. 31.

²⁹⁶ Devrin resmi gazetesi Takvim-i Vekai de eğitim alanında yapılanlar hakkında bilgi verilir. Bkz. Z. S. Zengin, *Tanzimat Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*, s. 31.

²⁹⁷ Esra Yakut, "II. Meşrutiyet Dönemi'nde Mekteplerde Dinî Eğitim", *Kebikeç*, S.37, 2014, s. 21.

²⁹⁸ Osman Zahit Küçükler, *Osmanlı Devletinde Eğitimde Modernleşme ve Encümen-i Daniş*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2016, s. 48.

²⁹⁹ H. S. Uğurlu, "Tanzimat'ın Din Eğitimi Anlayışına Getirdiği Yenilikler", s. 6.

verilmiş,³⁰⁰ yeni kurulan mektep programlarında din dersleri gereken ağırlıkta yer bulamamıştır.³⁰¹

II. Abdülhamit döneminde eğitim konusunda geriye dönüşü imkânsız kılacak şekilde yol alındığı³⁰², eğitim anlayışının değişerek dini bir karaktere büründüğü³⁰³ iddia edilir. Mektep derslerinde din derslerinin artması, mevcut derslerin etkinliğinin artırılması için bazı tedbirlerin alınması, eğitim anlayışının dini bir nitelik kazandığı şeklinde yorumlanmıştır.³⁰⁴ Yabancı okullara karşı almış olduğu tedbirler ise, eğitimde şuurulanmanın ve millileşme arzusunun işaretleri olarak yorumlanır.³⁰⁵ Dolayısıyla din, eğitimin gerekliliğini ortaya koyacak önemli bir unsur olarak görülmüştür.

Ülkenin eğitim ile kurtulacağına dair düşünce, II. Meşrutiyet döneminde çok daha net ifade bulmuştur. Eğitimin gerekliliğine dair yapılan gerekçelerin ise bu dönemin özelliğine uygun şekilde çeşitlendiği ve daha farklı şekillerde ifade edildiği de belirtilmelidir. II. Meşrutiyet ortamının özgürlükçü havası içinde taraftar bulan Batı'nın din ve bilim konusundaki fikirleri, eğitim ve dinin önemine dair ortaya konulan gerekçeleri de değiştirir. Modernleşmeyle birlikte bir şeyin değeri ve önemini dine göre belirleme düşüncesinden uzaklaşarak, bu önem farklı ölçütler esas alınarak ortaya konulur. Eğitim alanındaki reformları din alanından destekle açıklama çabası, pozitif bilimlerin verileri ile din ve din eğitiminin gerekliliğini açıklama gayretine dönüşür. Bu değişimde, devletin eğitim işini üstlenerek, tüm vatandaşlarını zorunlu bir eğitime tabi tutma düşüncesi de etkili olmuştur. Her dinin kendi mensuplarının eğitim gördüğü, eğitimin her birey için zorunlu olmadığı ve eğitim işinin vakıflar aracılığı ile yürütüldüğü bir yapıdan, devletin eğitim işini üstlendiği, her vatandaşın zorunlu olarak

³⁰⁰ E. Yakut, "II. Meşrutiyet Dönemi'nde Mekteplerde Dinî Eğitim", s. 21.

³⁰¹ Z. S. Zengin, "Tanzimat Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)", s. 36.

³⁰² B. Kodaman, *II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, s. 164.

³⁰³ Zeki Salih Zengin, *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, Çamlıca Yay. İstanbul, 2009, s. 29.

³⁰⁴ Z. S. Zengin, *a.g.e.* s. 32-33.

³⁰⁵ B. Kodaman, *II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, s. 34.

eğitim görmesi gerektiği bir anlayışa geçilmesi, eğitimde medrese ve ulemanın hakimiyetinin azalması, eğitimin ve din eğitiminin gerekliliği ile ilgili yapılan temellendirmeleri de farklılaştırmıştır.

Türk eğitim tarihinin en canlı ve hareketli devri olarak nitelenen II. Meşrutiyet, eğitim sorunlarının en çok gündeme geldiği ve bu konuda pek çok deneyimin kazanıldığı bir dönemdir.³⁰⁶ Eğitim ile ilgili hemen hemen her konu bu dönemde tartışılmış, eğitim ile ilgili gündeme gelen her fikir ülkemizde bir savunucu bulmuştur. Bu fikirlerdeki ortak nokta, ülkenin kurtarılabilmesi konusunda eğitime yüklenen kurtarıcı rolüdür.³⁰⁷ Ülkenin içinde bulunduğu kötü durumun nedenini eğitimde gören aydınlar, ülkenin kurtuluşunun da yine eğitimle olabileceğine inanmışlardır.³⁰⁸ Bu yazarlar arasında; toplumun eğitimini memleket için hayat kadar önemli iki meselesinden biri gören³⁰⁹ Abdullah Cevdet'i; siyaset ve ekonominin el ele yürüdüğü kapitalizm devrinde ülkenin varlığını devam ettirebilmenin fikri ve ictimai bir inkılapla olabileceğini ve bu fikri inkılabı da öğretmenlerden beklediğini belirten Ali Kami'yi saymak mümkündür.³¹⁰ Ayrıca Mustafa Asım'a göre, varlığımızı korumak ancak bu asra layık bir terbiye tarzına sahip olmakla, bu asra uygun bir fikir ile düşünmekle olabilir.³¹¹

Benzer ifadeler İslamcı Mehmed Şemseddin, Türkçü Yusuf Akçura, Ziya Gökalp ve Ahmed Ağaoğlu tarafından da dile getirilir.³¹² Türk yurdunun en büyük ihtiyacının, geleceğinin mektep ve maariften geçtiğini belirtir. Bir dönem dünyaya

³⁰⁶ Bkz. N. Çelebi ve H. Tezer Asan, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi ve İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmaları", s. 264.

³⁰⁷ Tanzimat döneminden itibaren ülkenin kurtarılması için cehaletin yok edilmesi gerektiği vurgulanmış, bu amaçla Batılılaşma yolunda eğitimin önemli bir araç olarak görülme düşüncesi, Tanzimat'tan II. Meşrutiyete miras olarak kalmıştır. M. Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyetin İnşası*, s. 124.

³⁰⁸ M. Gündüz, *a.g.e.* s.120.

³⁰⁹ Abdullah Cevdet, "Yangın Var", *İctihad*, C.3 S.49, 1 Temmuz 1328, s. 1132.

³¹⁰ Ali Kami, "Maarif Derdi", *İctihad*, C.4, S.87, 2 Kânunusani 1329, ss. 1934-1936.

³¹¹ Mustafa Asım, "Memleketin Halas-ı Neye Mütevakkıftır", *İctihad*, C. 4, S. 74, s. 1641.

³¹² M. Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyetin İnşası*, s. 121.

hükmeden bir milletin mahkûm duruma düşmesinin, yok olmasının nedeni maarifsizlikte olarak görülür.³¹³

Ülkenin içinde bulunduğu durumun cehaletten kaynaklandığı, bunu yok etmenin yolunun da eğitimden geçtiği düşüncesi, İslamcı yazarlar tarafından da dile getirilir. Kastedilen bu eğitim İslamcılar için İslami niteliktedir. Yaptıkları tüm eğitim tariflerinin merkezinde öncelikle İslam vardır. Onlar, ülkeyi içinde bulunduğu durumdan kurtaracak insanı ve Doğan'ın ifadesiyle "bu ülke nasıl kurtarılır?" sorusunun cevabını ararlar.³¹⁴ Pek çoğu Müslümanların ilerlemesinin İslam'a sarılmakla olacağını belirtir.³¹⁵ İslam dünyasının içinde bulunduğu durumu tetkik ettiklerinde, Hristiyan ülkelerin galibiyeti karşısına Müslüman kavim ve ülkelerin hemen her yerde mağlup olduklarını, bağımsızlığını koruyan Müslüman ülkeler içerisinde ise gelecek için ümit veren bir işaret olmadığını tespit ederler.³¹⁶ Bunu anlamak için, bu kavimlerin terbiyelerini tetkik etmek yeterlidir. Bu yapıldığında ise İslam ülkelerinin hiçbirinde terbiyenin tanzim edilmediği, eğitim kurumlarında çok basit bilgilerin dahi öğretilmediği görülecektir.³¹⁷ Ulema konumundaki kişiler çok basit ve gereksiz konularla meşgul olurken; Hristiyanlar muntazam ve mükemmel eğitim kurumları düzenleyerek ilerleme sağlamışlardır. Bu sebeple ülkemizdeki eğitim kurumları yenilenmelidir.³¹⁸ Eğitim üzerine yapılan bu söylemlerde geleneksel eğitim veren medreselerin ıslahının gerekliliği vurgulanır. Nitekim II. Meşrutiyet dönemine kadar ıslahına yönelik ciddi bir çalışma yapılmayan medreselerin ıslahına yönelik istekler, dönemin süreli yayınlarında sıklıkla dile getirilmiştir. Bu ıslah istekleri, bizzat medreseliler ve İslamcı yazarlar tarafından da yapılmıştır. Sebilü'r-Reşad ve İslam Dünyası gibi dergilerde çıkan

³¹³ Örnek olarak bkz. İsmail Gaspıralı, "Türk Yurducularına", *Türk Yurdu*, C. 1, S. 7, 9 Şubat 1327, s.190.

³¹⁴ R. Doğan, *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, s. 36.

³¹⁵ Mehmed Akif [Ersoy], "Müslümanların Terakkileri İslam'a Sarılmalarına Bağlıdır", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 18, S. 465, 3 Kânunuevvel 1336, ss. 267-271.

³¹⁶ M. Nuri, "İslâm'ın Terakkîsi Yalnız (Usûl-i Terbiye)nin Tanzîmi İle Olacaktır!" *İslâm Dünyası*, S. 1, Yıl:1329-1331, s. 10.

³¹⁷ M. Nuri, a.g.m. s. 11.

³¹⁸ M. Nuri, a.g.m. s. 11-12.

konuyla ilgili makalelerin genel söylemi, medreselerin ıslaha ihtiyacı olduğu, bu ıslahın yapılmasına dair uzun süredir pek çok talebin dile getirildiği, ancak bu konuda gerekli ve yeterli bir adımın atılmadığı şeklindedir.³¹⁹ Hatta Sebilü'r-Reşad dergisi, eğitim konusunun önemine binaen, talim ve terbiye başlıklı müstakil bir bölüm açılacağını, mektep ve medreselerle ilgili konuların, şikayetlerin burada yer alacağını duyurmaktadır.³²⁰

Eğitimin önemine dair fikirler dönemin resmi söylemlerine de yansır. Meclis-i Mebusan'da bütçe görüşmeleri sırasında dönemin Maarif Nazırı Şükrü Bey de “Bir memleketi, bilhassa bugünkü hayatı milliye ve içtimaiye noktai nazarından kurtarmak için en büyük amilin maarif olduğunu hiç kimse inkâr etmiyor”³²¹ diyerek eğitime verilen önemi dile getirir.

Ülkenin ilerlemesinin eğitimle mümkün olabileceği konusunda farklı düşüncelere sahip aydınlar arasında bir görüş birliği vardır. Ziya Gökalp, çökmekte olan bir imparatorluğun yıkılışına engel olmayı ve geleceğin teminatı olan çocukları gerçek bir milliyetçilik istikametinde, kendi benliğini ve özünü zedelemeyen, Batının kafasına uygun yetiştirmeyi³²² ülkenin en temel sorunu olarak görmektedir. Aslında her iki amaç da iç içedir. O, eğitimi hem toplumu şekillendiren hem de toplum tarafından şekillenen bir vakıa olarak tanımlar.³²³ Hem geleneksel hem de Tanzimat dönemi eğitim sistemindeki aksamaları eleştirerek, Tanzimatçıların ülkemize sokmaya çalıştıkları asır terbiyesi ile geleneksel İslam terbiyesi arasındaki anlaşmazlığa değinir; Türk terbiyesi

³¹⁹ Bkz. N. “Medreselerin Islahı”, *İslam Dünyası*, C.1, S.2, 27 Mart 1913, ss. 29-30.

³²⁰ “Terbiye ve Talim (Mektepler ve Medresemiz Hakkında Şikâyetler)”, *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 8, S.183, 30 Kasım 1911, ss. 11-12.

³²¹ *Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1333 (1917), s. 77.

³²² Rıza Kardaş, “Ziya Gökalp’in Eğitim Anlayışına Toplu Bir Bakış”, *Ziya Gökalp Makaleler V*, Haz. Rıza Kardaş, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1981, s. 4.

³²³ R. Kardaş, *a.g.e.* s. 4.

ile birlikte her üç terbiyenin birbirinin tamamlayıcısı ve yardımcısı olması gerektiğini söyler.³²⁴

Ülkenin geri kalmışlığı üzerine fikir beyan eden bir başka aydın, Satı Bey'dir. O da eğitimin önemine dair açıklamalar yapar; ancak Gökalp gibi konuyu toplumsal değil daha ziyade psikolojik bir bakış açısı ile ele alır. O ülkenin geri kalmışlığını azim ve sebat eksikliğine bağlar. En çok ihtiyaç duyduğumuz şey, çalışmaktan zevk alma kabiliyetidir ve bunun gelişmesi için eğitime büyük görevler düşmektedir.³²⁵ Bu noktada ülkenin ancak eğitimle kurtulacağını düşünen aydınların, uygulama olarak farklı fikirlerde oldukları görülür. Eğitimdeki bir yeniliğin nereden ve nasıl başlaması gerektiğine dair karşılıklı fikir müzakeresine girenler ve karşıt fikirlerini ispatlamaya çalışırlar³²⁶ Cumhuriyet dönemine kadar yansıyacak olan bu tartışmalar,³²⁷ II. Meşrutiyet döneminde eğitime verilen önemi ve ondan bekleneni ortaya koyma adına önemlidir.

Eğitimin önemine dair yapılan söylemlerin pek çoğu, halkın bilinçlendirilmesi konusunda devletin üstlenmiş olduğu göreve odaklanmaktadır. Bu ise II. Mahmut döneminden itibaren üzerinde konuşulan ilköğretimin zorunluluğu meselesi ile bağlantılıdır. Halkın refah ve huzurunu sağlamakla görevli olan devlet, bu görevi nedeniyle bazı haklara da sahip olmaktadır. M. Şemseddin, bu durumda her devletin halkına ilköğretimi zorla verme hakkı olduğunu belirtir.³²⁸ Tertip ve tanziminde çok önem verilmesi gereken ilköğretim programları içinde ise, din dersleri, sağlık bilgisi ve ahlak derslerine özel önem verilmesi gerekir. Ayrıca vatana sadakat ve sevgi gibi

³²⁴ Ziya Gökalp, *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I*, Haz. Rıza Kardaş, MEB, İstanbul, 1997, ss.106-108.

³²⁵ Hatice Başar, "Satı Bey ve Eğitimle İlgili Görüşleri", *DEM Dergisi*, C.1, Nisan 2003, ss.50-51.

³²⁶ Yahya Akyüz, "Doğuşunun Yüzüncü Yılında Türkiye'de Öğretmen Örgütlenmesinin İlk On Yılına Bakışlar (1908 - 1918)", *OTAM(Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)*, S.22, 2007, s.12.

³²⁷ Y.Akyüz, a.g.m. s.12.

³²⁸ M. Şemseddin, "Programların Tanziminde Hükümetin Hak ve Vazifesi", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.2-9, S.30-212, 13 Eylül 1328, s.69.

konuların yer almalıdır. Çünkü ferdin şahsiyetinin korunması ve devamlılığı, beden ve ahlakını muhafaza etmesini sağlayacak eğitim ve öğretime bağlıdır.³²⁹ İlköğretimin zorunlu olmasının gereği üzerinde durulurken, bu eğitimde beden ve ahlak terbiyesi yanında, milli ve dini hassasiyetler de önemsenmiştir. Maarif-i umumiyeden kastedilen ilköğretimdir ve bunun önemi malumdur.³³⁰

II. Meşrutiyet döneminde özellikle ilköğretimin önemini savunan ve bu çerçevede eğitimin ilk kademedan başlaması gerektiğini savunan Satı Bey, yapmış olduğu uygulamalarla da bu kademedeki eğitimin önemini göstermek istemiştir. Pek çok dersin öğretim usulüne dair kaleme aldığı eserleri, konuya verdiği önemi göstermektedir. O, dinin ilköğretim üzerinde devam eden etkisi ve ilk kademedeki ilmihal öğretiminin ağırlığı nedeniyle, “ilmihal nasıl öğretilir” adlı bir makale³³¹ yazmış ve konunun önemini ortaya koymuştur. Bu yazısında Satı Bey, din derslerinin okullarda zaman itibarıyla önemli bir yer tuttuğunu belirtir. Çünkü ilk tahsil, maarif nizamnamesine göre aynı zamanda “tahsil-i diniyyei de tazannum eder.”³³²

Eğitimin önemine dair söylemlerin içinde, bir milletin saadetinin, servetinin, kudretinin ve hayatının, maarifle oluşabileceğine dair gerekçeler dikkat çekmektedir. Hatta eğitimin önemi, milletin ruhu ve kainatın yaratılış sebebi olarak dahi tanımlanmıştır.³³³ Bu ifadeler eğitimin önemini çok daha yüksek bir mercie bağlama çabası olarak değerlendirilebilir. Nitekim bu ifadelerin hemen arkasından, ilim istemenin her Müslüman kadın ve erkeğe farz olduğunu beyan eden hadis-i şerife yer verilir: “İstisnası yoktur hususuyla ‘talebü’l ilm fariza’ hadis-i şerif mazmununca zükür,

³²⁹ M. Şemseddin, “Programların Tanziminde Hükümetin Hak ve Vazifesi”, s. 70.

³³⁰ “Milli Maarif Tarihi (Abdurrahman Şerif Bey’in Konferansı)”, *Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası*, C. 1, S. 1, 13 Eylül 1916, s. 26.

³³¹ Satı Bey, “İlmihal Nasıl Öğretilmelidir?”, *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, Sene:1, S. 7, 28 Ağustos 1910, ss. 11-14.

³³² Satı Bey, a.g.m. s. 11.

³³³ Hilmi, “Ahval-i Maarif”, *Mir’at-i Maarif*, Yıl:1, S. 3, 27 Kanunissani 1324, s. 26.

inas bütün Müslümanlar tahsil-i ilm ile mükelleftir.”³³⁴ Görüldüğü gibi, ülkenin ilerlemesi ve gelişmesi için eğitimin gerekliliğine dair gerekçelerde dini kaynaklar kullanılmıştır. Bu duruma, Meclis-i Mebusan’ın 1917 tarihli maarif bütçe görüşmelerinde Mehmet Sadık Efendinin sözleri de örnek gösterilebilir: “Zaten her millette, her devlette terakkiyat ve maaliyyatın esası maariftir; onda şüphe yoktur. Devlet-i İslamiyyenin, Hükümet-i Osmaniyenin vatani müdafaa için nasıl orduya ihtiyacı varsa, ulûm ve maarif ordusuna da öylece ihtiyacı vardır.”³³⁵ Mehmet Sadık Efendi, memleketimizi imar ve ıslah edecek her türlü bilginin öğrenilmesi gerektiğini “hikmet müminin yitik malıdır, nerede bulursa alır” mealindeki hadisin Arapçasını ifade ederek ortaya koymaya çalışır.³³⁶ Sahabe sözleri de bu dönemde eğitimin önemini dile getirmek için kullanılmıştır. Örneğin, M. Şemseddin, Hz.Ali’nin sözü ile makalesine başlarken, çocuklarını, yaşayacakları zamana göre yetiştiren ailelerin bir milletin teşekkülü açısından taşıdığı önemi vurgulamak ister. Ona göre, çocukları, yaşayacakları çağa uygun yetiştirmek gerekir. Toplumu meydana getiren ve hikmetin dayanağı olan kitleyi zinde ve münevver olarak yetiştirmek hükümetlerin en önemli vazifesidir. Bu noktada hükümetler sırf kendi refahı için bile olsa, memleket evlatlarının fikri aydınlanması ve beden terbiyesine önem vermelidirler.³³⁷ Bu örnekler, II. Meşrutiyet döneminde eğitimin önemini ortaya koyma için, başta ayet ve hadisler olmak üzere, dini referanslara başvurulduğunu ortaya koymaktadır. Geleneksel düşüncenin izlerini taşıyan bu örneklerin yanında, II. Meşrutiyet dönemine damga vuran bazı fikirlerin bu gerekçelerde büyük oranda bir değişim meydana getirdiği görülmektedir. Bunlar içinde, Osmanlı son döneminde oldukça popüler olan ve Batı kaynaklı ortaya çıkan fikirlerdir. Bu fikirlerin ortaya çıkaracağı sonuç ise, eğitimin dini kaynaklarla desteklenmesi

³³⁴ Hilmi, a.g.m. s. 26.

³³⁵ *Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1333 (1917), s. 75.

³³⁶ *Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1333 (1917), s. 76.

³³⁷ M. Şemseddin, “Talim ve Terbiyede Mektepler”, C. 1-8, S. 24-206, 2 Ağustos 1328, s. 460.

düşüncesinden, dinin ve din eğitiminin gerekliliğini bazen Batı düşüncesini de delil göstererek ispatlama çabasına geçmiştir.

1.1. Batı Etkisi Karşısında Dinin ve Din Eğitiminin Önemi İspatlama

Çabası

II. Meşrutiyet döneminde din ve din eğitiminin gerekliliği konusunu özellikle gündeme getirenler, hiç şüphesiz eğitimi İslami bir karakterde düşünen İslamcılardır. Dönemin genel kanaati, ülkenin ilerlemesi için eğitime muhtaç olduğu yönündedir. Bu konuda Batı ülkelerinin ilerleyişi dikkat çekmektedir. İşte bu noktada dinin bu ilerlemedeki yeri ve gerekliliği, ciddi bir tartışmadır. Dinin ilerlemeye mani olup olmadığı konusunda ileri sürülen bazı görüşler, dönemin pek çok aydınını, dinin gerekliliğini açıklamak durumunda bırakmıştır. Osmanlı son dönemine etki eden ve Batı'dan gelen pozitivism akımına karşı pek çok İslamcı yazar, özellikle dinin gerekliliğine dair açıklamalar yapmakta, İslam dininin gelişmeye engel olmadığını, aksine İslam dininin hakikatlerinden ayrılmakla geri kalındığını ispatlamaya çalışmaktadır. Bu dönemde, mekteplerde din dersinin gerekliliğine değinmek, dinin ne olduğuna ve dinin gerekliliğine dair açıklamalara öncelik vermek anlamına gelmektedir.

İslamcı yazarların üzerinde özellikle durdukları konu, manevi kuvvetin yok olması ile ortaya çıkabilecek sorunlardır. Dinin/imanın, insanı bireysel olarak mutlu edebilecek bir kuvvet olarak tanımlandığı görülür.³³⁸ Sadece kişisel olarak değil, manevi kuvvetin bir milletin gelişmesi için ne derece önemli olduğu da belirtilir. Örneğin, bir milletin gelişmesine yardım eden, görünür sebeplerin dışında, iyice tetkik edildiğinde görülebilecek manevi ve hakiki yollar olduğu dile getirilir. İslam dünyasının gerileme sebebi de, manevi kuvvetin zayıflaması ve yok olmasıdır. Zaten manevi kuvvetten mahrum sadece maddiyata dayanarak hareket eden bir milletin, maddi vasıtaları da tükendiğinde başka dayanağı kalmadığında mahvolacağı muhakkaktır. Fakat asıl

³³⁸ Kazım Nami, "Dini Terbiye", *İslâm Mecmuası*, C. 1, S. 1, 1329, s. 17.

menbaı canlılık kuvveti olan maneviyata sahip bir millet, maddi vasıtaları sarf etse bile, yine hayattan ümit kesmez, ye'se kapılmaz, Allah'ın kullarına mahsus bir azm kuvveti ile sağlam bir itikad ve tam bir iman ile yeniden işe sarılır, maddi ve manevi vasıtaların tamamlanmasına, gerekli sebeplerin hazırlanmasına iradesini sarf eder ve en nihayet kendini kurtarabilir. İşte bu aşamada, dini ve ahlaki bir terbiyenin gerekliliği ifade edilir. Çocuklarımıza metin ve esaslı olmak şartıyla dini ve ahlaki bir terbiye vermek ve bu şekilde onları maddi ve manevi vasıtalarla donatarak hayatının temini ve devamı için gerekli olan mücadeleye hazırlamak gereklidir. Zira yaşamak sağlam ve metin bir ahlaka, ulvi ve nezih bir vicdana, ciddi ve hakiki bir iktidar ve metanete sahip olmaya bağlıdır. Bugün her kim ne derse desin terbiye-i diniyeden mahrum olanların ahlak ve vicdanı bir emr-i mevhumdur. Manasız bir lafızdır.³³⁹ Ahmet Vehbi, dinin lüzumunu ahlaken açıklamaya çalışırken, insanları kötü ve fena işleri yapmalarını engelleyebilecek tek kuvvetin din, yani ahirete iman ve Allah korkusu olduğunu söyler. Bunun hilafı zevaldir, şehvettir, hayvanlardan dahi daha aşağı bir mertebeye inmektir, dünya ve ahirette hüsrandır.³⁴⁰

Din terbiyesi, milletin ayakta kalabilmesi için gerekli bir şart olarak görülür, bireylerin ahlak ve vicdanlarının bir motivasyon kaynağı olarak ortaya konulur. Asıl endişe ise; ateizm, dinsizlik, hür düşünce gibi felsefi sistemlere aldanan dinsizlerin, din ve millet bağından, ahlak ve maneviyat düsturlarından tamamıyla dışarıda kalan fikirleriyle, henüz fikirleri sağlam bir şekilde yerleşmemiş ve İslam terbiyesinden mahrum kalmış gençler üzerinde yaptıkları zararlı tesirlerdir. Müslüman öğrencilerin eğitim aldığı Batı tarzı mekteplerdeki eğitim bu bağlamda sorgulanmaktadır. İdari ve öğretmen kadrosu yabancılardan oluşan mekteplerde öğrenim gören Müslüman

³³⁹ Matbuat – Mektepler'de Terbiye-i Diniyye Mahvoldu! (Misyonerler Mekteplerimizi de İstila Etti), *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 11, S. 278, 8 Ocak 1914, s. 283.

³⁴⁰ Ahmed Vehbi, "Dinin Ahlaka Lüzumu", *Ceride-i Sufiyye*, C. 5, S. 148, 29 Ağustos 1334, ss. 459-460.

öğrencilerin, ne kadar din terbiyesi alabilecekleri sorulur.³⁴¹ Bu mekteplerde öğrenim görenlerin, ileride kendilerine emanet edilen çocuklara din ve ahlak kaideleri ve uygulamaları ile ilgili ne öğretebilecekleri sorgulanır.³⁴² II. Meşrutiyet döneminde, eğitim yoluyla giren yabancı tesirler ve pozitivist söylemler, dönemin özellikle İslamcı aydınlarını din ve din eğitiminin gerekliliğini ispatlama çabasına sevk etmiştir.

Dinin önemini açıklamanın bir başka yolu da, dinsizliğin ortaya çıkaracağı sorunları ortaya koymak olarak düşünülmüştür. Nitekim Ali Fuad'ın okullarda din derslerinin gerekliliğini savunduğu yazısının ana fikri de budur. Ona göre mekteplerde din dersleri okutulmakta ancak icra edilmemektedir. Bu sebeple, mekteplerden çıkan kişilerin çoğu dinden bihaberdir. Din bir kavmin yolu, sırat-ı müstakimdir. Bu yolu tutanları her türlü elemenden, afetlerden, dehşet verici güçlüklerden emin ve salim kılar. Buna dayananlar her türlü maddi bela ve manevi musibetlerden kurtulur ve makam-ı muallaya dahil olur, kab-ı kavseyn olurlar.³⁴³ Bu açıklamalardan sonra Avrupa'dan yayılan dinsizliğin doğu ülkelerini de istila ettiği ve dinsizliği bir medenilik olarak algılayan kişilerin çoğaldığını belirtir. Bu sebeple “İslamiyet’i artık sadece namaz kılıp oruç tutmaktan ibaret diye anlamayalım, malumat-ı aliye-i diniyeyi öğrenciye ilga edecek muallimler tedarik edelim” der. İsrâ suresinin “hakkında bilgi sahibi olmadığı şeyin ardına düşme” ayetini hatırlatarak, bu tavrın sürmesi halinde dinsiz ve ahlaksız kimselerin yetişmesine sebep olunacağı konusunda uyarıda bulunur.³⁴⁴

Dinsizlik cereyanından endişe duyan aydınlardan biri de Aksekili Ahmet Hamdi Bey'dir. “Dini Dersler” adlı makalesinde, din duygusunun insanda fitri olarak bulunduğunu, insanın her zaman sığınacak bir makam aradığını ve bu ihtiyacın din hissi

³⁴¹ Makalede örnek olarak verilen okul, Müslüman kız öğrencilerin okuduğu, müdiresi ve öğretmenleri mutaassıp Katolik hanımlardan oluşan İnas mektebidir. Mektebin kurucusu olarak makalede Madam Tandariç ismi geçmektedir. Öğretmenlerinin Cizvit eğitim almış Katolik hanımlar olduğu belirtilir. Matbuat - Mektepler'de Terbiye-i Diniyye Mahvoldu! (Misyonerler Mekteplerimizi de İstila Etti), s. 283.

³⁴² A.g.m.

³⁴³ Ali Fuad, “Maarif: Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisi-3”, *Ceride-i Sufiyye*, C. 2, S. 24-6, 1 Eylül 1328, s.11.

³⁴⁴ Ali Fuad, a.g.m. s. 11.

olduğunu açıklamaktadır.³⁴⁵ Din fikrinin insanlık için öneminden bahseden Aksekili, son dönemlerde Batıda başlayan dinsizlik akımının ülkemize de sirayet etmesinden duyduğu rahatsızlığı dile getirir. Ona göre dinsizlik ruhi ve ictimai bir hastalıktır. Dinsizliğin hakim olduğu yerlerde toplumsal bağlar yavaş yavaş gevşer, din olmadıkça ne bireyin ne de toplumun devamı mümkün olmaz. Bireyleri mutluluk içerisinde yaşatacak, toplumu mahvolmaktan ve çözülmekten kurtaracak tek sebep, dindir.³⁴⁶ Aksekili özellikle gençleri, onların maneviyatlarını sarsacak bu tür cereyanlara karşı koruyacak, şüphe ve tereddütten uzak tutacak, onları sabit bir nokta etrafında birleştirecek bir eğitimin ve bu çeşit bir eğitimi verecek din ve ahlak öğretmenlerinin önemine vurgu yapar. Gençleri içinde buldukları buhrandan kurtaracak çareyi, din ve din derslerinde görür. Batı'dan gelen şüphe ve tereddüte karşı gençlerin sabit bir fikir ve itikatta durmaları gerekir. Bu da mektep sıralarında olmalıdır.³⁴⁷

II. Meşrutiyet döneminde giderek toprak kaybeden ve Batı karşısında gerileyen ülkeyi kurtarmanın yolu, toplumu oluşturan insanlar arasında birlikteliği sağlamakta bulunur. Birlikteliği sağlamak için dinin yetmediği tecrübe edildiğinde, kültür ve dil birlikteliğinin gerekliliğine dair açıklamalar yapılmıştır. Bu söylemlerin en çarpıcıları Gökalp'e aittir. Dinin ictimai hizmetleri başlığıyla yayınladığı yazılarında farklı yapılarıdaki toplumlarda dinin ifa ettiği role değinen Gökalp'e göre, toplumların yapısı farklılaştığında dinin rolü de değişmektedir.³⁴⁸ Geleneksel toplumlarda siyaset ve hars oluşumları bulunmadığı için bunların vazifesini de dini kurumlar üstlenmekte; modern/gelişmiş toplumlarda ise din yine önemli olmakla birlikte, artık dünyevi kurumlara dokunmamaktadır.³⁴⁹ Modern toplumlarda dinin büyük bir vazifesi de bu

³⁴⁵ Aksekili Ahmed Hamdi, "Dini Dersler", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 17, S. 433-434, 1 Ağustos 1335, s. 134.

³⁴⁶ Aksekili Ahmed Hamdi, a.g.m. s. 135.

³⁴⁷ Aksekili Ahmed Hamdi, a.g.m. s. 135.

³⁴⁸ Ziya Gökalp, "İslâm İctimâiyâtı: Dinin İctimâ'î Hizmetleri", *İslâm Mecmuası*, C. 3, S. 34, 1331, s. 741.

³⁴⁹ Z. Gökalp, a.g.m. s. 742.

kurumları kendi dairesinde serbest bırakmasıdır. Din, ibadet ve itikatlardan oluştuğu için, dinin hizmetlerini bu ikisinin faydalarında aramak gerekir.³⁵⁰

Gökalp, dindaşlığa dayanan bir ümmet düşüncesine karşı çıkar ve millet olabilmek için din birlikteliğinin yanı sıra kültür ve dil birliğinin de gerekli olduğunu belirtir.³⁵¹ Din ise hala toplumsal birlikteliğin önemli bir parçasıdır. Gökalp, bu birlikteliği Türkleşmek, İslamlaşmak ve muasırlaşmak şeklinde formüle eder. Sadece asri terbiyeye ya da sadece İslami terbiyeye önem vermenin çeşitli sorunlar ortaya çıkaracağını belirterek, asri, İslami ve Türk terbiyesinin birbirini tamamlaması ve yardımlaşması gerektiğini savunur.³⁵² Bizzat okuduğu ve fikirlerinden etkilendiği sosyologlar³⁵³, Durkheim'in dine yüklediği toplumsal işlev, bu noktada Gökalp'in fikirlerini de etkilemiş gözükmektedir. O, Türk terbiyesi ve asri terbiyeye toplumsal bağlamda lüzum olduğunu, bunun esaslarını bulmak için çaba sarfedildiğini söyler ve dini terbiyenin de bu yapı içerisindeki önemini tespit etmesi gerektiğini vurgular. Her terbiye, kendi sınırını belirlemeli ve bir başkasının sınırını aşmamalıdır. Doğrudan İslam'a ait olan geleneğin tespit edilmesi gerektiğini söylerken, İslam gelenekleri içinde doğrudan İslam'a ait olanlar ile Arap, Fars vb kavimlerine ait olanları tespit etmenin zorluğunu bilmektedir. İslam terbiyesinin görevi, hem geçmişten intikal eden hem de diğer kavimlerden istiar olunan adet ve bidatleri ayırmak, kendi hududunun aşılmasını da engellemektir.³⁵⁴ Gökalp'in bu düşüncelerinin etkilerini Cumhuriyetle birlikte farklı bağlamlarda devam ettiğini görmek mümkündür. Özellikle dinin iman ve itikad alanları ile sınırlandırılması ve devletin hukuk, siyaset vb. alanlarına dinin karışmaması gerektiğine yönelik fikirlerde Gökalp etkisi oldukça belirgindir. Cumhuriyet'in ilanından sonra hazırlanan ilk mektep programlarında sunulan din anlayışında da bu etki

³⁵⁰ Ziya Gökalp, "Dinin İctimâ'î Hizmetleri-2", *İslâm Mecmuası*, C. 3, S. 36, 1331, s. 772.

³⁵¹ İhsan Çapcıoğlu ve Şahin Gürsoy, "Bir Türk Düşünürü Olarak Ziya Gökalp: Hayatı, Kişiliği ve Düşünce Yapısı Üzerine Bir İnceleme", *AÜİFD*, C. 47, S. 2, 2006, s. 97.

³⁵² Z. Gökalp, "İslam Terbiyesinin Mahiyeti", s. 15-16.

³⁵³ Murtaza Korlaelçi, *Pozitivizmin Türkiye'ye Girişi*, 4. Baskı, Kadim Yay. Ankara, 2018, s. 257.

³⁵⁴ Z. Gökalp, "İslam Terbiyesinin Mahiyeti", s. 16.

hissedilmektedir. Bu konudaki açıklamalar Cumhuriyet dönemi ile ilgili bölümde yapılmıştır.

Gökalp düşüncesiyle yaygınlaşan, dinin iman ve itikad alanına çekilmesine dair fikirler, özellikle İslamcı yazarları dinin gerekliliğini bireysel alanın yanında toplumsal, fitri, ahlaki siyasi vb pek çok alanda ispatlama çabasına yönlendirmiştir. Örneğin Aksekili, gençlerdeki maneviyat buhranını yok etmek için yazdığını ifade ettiği “Dini Dersler” adlı bir kitabın ilk bölümünde, dinin ne demek olduğunu açıklamakta, insanlık için dinin gerekliliğini, sadece bireysel değil toplumsal olarak da izah etmeye çalışmaktadır.³⁵⁵ Dinin yerine başka bir esasın ikame edilip edilemeyeceğine dair bir çabanın sonuçlarını ortaya koyar. Aksekilin bu izahlarla, tabii, vicdani ve bedii bir din oluşturma gayretlerine karşı, kurumsal dinin ve İslam’ın gerekliliğini savunmakta olduğu anlaşılmaktadır. Vicdan meselesi üzerinde duran ve bu konudaki itirazları açıklayan Aksekili, bu açıklamalarla dinin insanlık için gerekli olduğunu ispatlamaya çalışmaktadır.³⁵⁶ Dinin toplumsal hayat için bir gereklilik olduğuna dair ifadelerini, dönemin dini inanç ve vicdan bağlamında sınırlamaya yönelik düşünceye karşı bir savunma olarak değerlendirmek mümkündür. Nitekim bu dönemde dinin değerinin korumasının, ancak mahiyetinin bilinmesi ile mümkün olduğu olabileceğini savunan bir düşünce vardır. Müspet ilimler karşısında dinin önemini kaybetmesine karşılık, din ve müspet ilimlerin alanlarını ayırarak dine gereken önemin verilmesi gerektiği özellikle Türkçü yazarlar tarafından savunulmaktadır. Bu aydınlardan biri olan Mehmet Emin (Erişirgil), müspet ilimlerin ruhun bütün ihtiyacını karşılayamayacağını, dinin esas mahiyetini dikkate alınmak şartıyla mutlaka bir ihtiyaç olduğunu belirtir. O, mekteplerin din terbiyesine şiddetle muhtaç olduğuna inanmakla birlikte, dinin “ruhun zaruri kıldığı bir hakikat olduğunu, mahiyetinin ise iman (Allah’a iman) olduğunu ifade

³⁵⁵ Aksekili Ahmed Hamdi, “Dini Dersler”, s. 134-136.

³⁵⁶ Aksekili Ahmed Hamdi, a.g.m. s. 136.

eder. Böyle bir imanda zihni unsur pek azdır ve bu alanda mantığın hükmü yoktur.³⁵⁷ M. Emin, din alanının, müspet ilimle mantığa vurulmasıyla kıymetini tamamen yitireceğini belirtir. Ona göre, her iman az çok müphem, az çok mistik özellik taşır ve kıymeti de bu özelliğinden kaynaklanmaktadır. Dini imanı, mistik bir halden çıkarmak onu yıkmak demektir.³⁵⁸ Mantıkla elde edilmeyen dini, mantıki bir şekle sokmaya çalışmak ve bu şekilde öğretimini yapmak da doğru değildir. İlim ile dini telife, birini diğeriyle izaha çalışmak yanlıştır; bu mücadelede hangisi hakim olursa olsun diğeri zevale uğramış olur. Bu konuda tüm dinler aynıdır.³⁵⁹ Dini ahlaki hissiyat şeklinden çıkarmak her ikisini de kaldırmak demektir. Bu durumda dinin önemini-kıymetini koruyabilmesi, bir duygu olarak iman olarak kalmasına bağlıdır. Dolayısıyla din öğretimi de bu çerçevede düzenlenmelidir.³⁶⁰ Görüldüğü gibi M.Emin, Batı düşüncesi karşısında dinin kıymetini-önemini korumanın yolunu, onun alanını ilmin ya da müspet ilimlerin alanından ayırmakta bulmuştur.

İslamcı aydınların ise bu düşünceye şiddetle karşı çıktıkları bilinmektedir. Dinin alanını iman ve vicdan ile sınırlandırılıp bireysel alana çekmeye çalışan bu düşünceye karşı, dönemin İslamcı aydınları dinin toplumsal hayat için gerekliliği ve müspet ilimlerin İslam ile çelişmediğine dair açıklamalar yaparlar. Din ile medeniyet arasındaki ilişki bu çerçevede dile getirilir. Dinsizlikle hakiki medeniyet ve ahlaki fazıla oluşturulamayacağını dolayısıyla, kalp, vicdan, hikmet ve tefekkür, siyaset ve toplum gibi her açıdan insanlığın dine muhtaç olduğu akli delillerle ve tarihi gerçeklerle açıklanmaya çalışılır.³⁶¹ Aksekili bunu ispatlamak için, bazı Avrupalı düşünürlerin insanlık için lüzumlu gördükleri tabii din düşüncesinin esaslarını, peygamber vasıtası ile tebliğ edilen ilahi dinin esasları ile mukayese eder. İnsanlığın maddi ve manevi

³⁵⁷ Mehmet Emin, "Dini Terbiye, Dini Tedrisat", ss. 15-17.

³⁵⁸ Mehmet Emin, a.g.m. s. 18-19.

³⁵⁹ Mehmet Emin, a.g.m. s. 16.

³⁶⁰ Mehmet Emin, a.g.m. s. 19.

³⁶¹ Aksekili Ahmed Hamdi, "Dini Dersler", s. 136.

mutluluğunu sağlayabilecek olan dinin ancak ilahi vahiy ile tebliğ edilen hak din olabileceğini, insanlığın din konusunda ne kadar düşünürse düşünsün sonuçta ilahi hak dinin esaslarından başka bir şeye ulaşamayacağını kanıtlamaya çalışır.³⁶² Böylece Aksekili, dinin lüzumunu kabul ettikten sonra bunun ancak ilahi din olabileceğini de açıklar. Dinin menşei ile ilgili ortaya atılan iddialara da cevap vererek, din fikrinin fitri olduğunu akli deliller ve tarihi gerçeklerle ortaya koyar. Ona göre, ilk din hakkındaki teoriler tetkik edilerek, ilk dinin tevhid olduğu anlaşılabilir. Aksekili, bu izahları ile animist ve naturistliğin fikri bir dalalet sonucu esas aldığı tarihi, felsefi ve ilmi delilleri açıklamaktadır.³⁶³

Dinin gerekliliği ve ilahi dinin önemine binaen yaptığı açıklamalar incelendiğinde, Aksekili'nin Batı kaynaklı olarak giren fikirlere cevap verdiği ve bu şekilde gençlerin zihinlerinde oluşan şüpheleri gidermeye çalıştığı anlaşılmaktadır. Batı'daki gelişmeyi görerek din hakkında şüpheye düşülebileceğini belirterek, bu gelişmenin nasıl olduğuna dair açıklamalar yapar. Ayrıca modern dönemde dinin yer alamayacağı fikrinin yanlış ve mantıksızlığını ispat ederek, İslam dininin öğretilerinin hiçbir şekilde asri fikirlerle çatışmayacağını izah eder.³⁶⁴ Aynı şekilde, Ahmed Vehbi, Avrupa'daki bu düşüncelerin ortaya çıkışı ile İslam ülkelerini karşılaştırmaktadır. Avrupa'dan gelen ve ülkemizdeki pek çok kişiyi etkileyen din ve ilimin başka olduğu fikrini *batıl* olarak niteler. Ona göre Avrupa'da bu fikrin doğması normaldir, çünkü ruhbanlar akla ve mantığa uymayan tecrübeyle çelişen sözler söylemektedirler. Bu sebeple, Avrupalı düşünürler akla ve mantığa uymayan bir dini kabul etmekten çekinmiş ve onu protesto etmişlerdir. Bazıları vicdana havale ederken, bazıları din ve ilimin başka olduğunu söyleyerek işin içinden çıkmışlardır. Bu düşünce, dinin bu asırda kalamayacağı fikrini de doğurur. Hâlbuki Ahmet Vehbi'ye göre İslam diğer dinlerle bu

³⁶² Aksekili Ahmed Hamdi, a.g.m. s. 136.

³⁶³ Aksekili Ahmed Hamdi, a.g.m. s. 136.

³⁶⁴ Aksekili Ahmed Hamdi, a.g.m. s. 136.

noktada kıyas edilemez. Avrupa düşüncesinde din hayatla uyum içinde bulunamazken, İslam'ın her hükmü, her asırda hakim ve uygulanabilirdir. İlim ve fenle telifi mümkün olup tüm emirleri akla ve mantığa uygundur. Kur'an neyi emrettiyse güzel, neyi yasakladıysa kötüdür.³⁶⁵

Ahmet Vehbi, din ve ilim karşılaşmasında dinin önemini İslam ve diğer dinlerin ayırımını yaparak ortaya koymaktadır. M. Emin'in tüm dinlerin mahiyetine dair açıklamaları ve İslam ile diğer dinleri bu konuda ayırmadığı dikkate alındığında; Ahmet Vehbi'nin açıklamalarının bu iddialara cevap niteliğinde olduğu görülür. Bununla birlikte o, İslam'ın anlaşılma biçimindeki yanlışlığı kabul etmektedir. İslam'ın pek çok kişinin anladığı kuru bir taassuptan ibaret olmadığını söyleyerek, İslam'ın irade ve düşünce hürriyetine büyük önem verdiğini Haşr suresi 2. ayetinde ifade buyurulan “Ey akıl sahipleri ibret alın” ayetini örnekendirerek belirtir.³⁶⁶ Hakiki mürebbi olan Allah'a kulluğun birinci vazifesi, dini terbiye tahsil etmek ve böylece Allah'ı tanımak ve kulluk etmektir.³⁶⁷ O, ulemanın peygamber varisleri olduğunu ifade eder ve “toplumsal vazifemizi ifa etmezsek hem vicdan-ı umumi nazarında hem de ruz-ı cezada mesul oluruz” der.³⁶⁸ Müslümanların içinde buldukları durumun nedenini ise din eğitiminin eksikliğinde bulur³⁶⁹, Müslümanların taklitten kurtulmaları sağlam bir din eğitimi ile mümkündür. Dinin ictimai ahlaki ve siyasi gerekliliğini açıkladıktan sonra din terbiyesinin nasıl olması gerektiği konusuna geçilebilir.³⁷⁰ Ona göre İslam dini müspet ilimlerle telif edilebilir. Fransız filozof Comte göre Matematik, Astronomi, Tıp, Fizik, Kimya ve Sosyoloji (riyaziye, heyet, tıp, fizik kimya ve ictimai') olarak sınıflandırılan ilimlerin tümü, tecrübeye dayanmaktadır, akla ve mantığa uygundur. Bütün dünyada mekteplerde öğretimi yapılanlar da bu ilimlerdir. 20 yy. zihniyeti demek, bu ilimlerin

³⁶⁵ Ahmed Vehbi, “Terbiye-i Diniye”, *Ceride-i Sufiye*, 14 Teşrinievvel 1334, S. 151, s. 483.

³⁶⁶ Ahmed Vehbi, a.g.m., s. 483.

³⁶⁷ Ahmed Vehbi, “Terbiye-i Hakkında Bir Fikir”, *Ceride-i Sufiye*, 14 Haziran 1334, C.5, S. 143, s. 417.

³⁶⁸ Ahmed Vehbi, a.g.m. s. 417.

³⁶⁹ Ahmed Vehbi, a.g.m. s. 418.

³⁷⁰ Ahmed Vehbi, “Terbiye-i Diniye”, s. 483.

kaide ve hakikatlerine uygun bir şekilde dimağı aydınlatmak bu usul çerçevesinde söz söylemek demektir.³⁷¹ Dolayısıyla yazar, dinin ve din eğitiminin önemini açıklarken asrın kabul etmiş olduğu ilimlere uygun açıklamalar yapma gereği hissetmektedir. Dönemin önemli mevzusu olan din ve ilimin telifi konusundaki ısrarlı açıklamaları bunu ortaya koymaktadır. Müspet ilimlerin kaidelerine aykırı söylenen sözlerin, ilimden uzak olarak nitelendiğini söyleme sebebi de bu olmalıdır. Ona göre, İslam dışındaki dinler için din ve ilimin başka olduğunu söyleyenlerin haklılık payı vardır. Ancak İslam dinini de diğer dinler gibi zannedenler, ya İslam hakikatlerini ya da müspet ilimleri bilmemektedirler. Kur'an-ı Kerim baştan sonra akli ve tecrübidir.³⁷² Tüm ilimler Kur'an'da toplanmıştır. Bunlardan bazıları açık olarak yer alırken, bazılarına işaret bazılarına delalet edilir.³⁷³ Yazar dönemin ilim ve öğretim anlamındaki belli kabulleri çerçevesinde dinin ve din eğitiminin önemini açıklama çabasındadır. Bununla birlikte son noktada İslam'ın asıl, müspet ilimlerin bu aslın neticesi (fer') olduğunu söyler.

İman ve ibadet alanı ile sınırlandırılma çabaları karşısında, II. Meşrutiyet döneminde, dinin toplum için önemini ortaya koyan, tarihte dinsiz bir toplumun olmadığını ispatlamaya çalışan açıklamalar görülür. Özellikle din ve dini kurumların gerekliliği, toplumları bir araya getirecek bir mefkûreye ihtiyaç duyulduğu gerçeği ile açıklanır.³⁷⁴ Sosyolojik bağlamda yapılan bu temellendirmenin yanında, insanın bireysel olarak dine ihtiyacı çerçevesinde de gerekçeler sunulmaktadır. Buna göre, insan maddi olarak bazı şeylere ihtiyaç duyduğu gibi ruh da kendi ihtiyacını temin ve tatmin etmek ister. Ruhun arzusunun ne olduğu sorusuna Ahmed Vehbi, “kalpler ancak Allah'ı zikretmekle mutmain olur“ ayeti ile cevap verir. Kalpler ancak yaratıcısını bilip zikretmekle tatmin olur. İnsanın güzelliğe meyli vardır ve kâinatın güzelliği karşısında

³⁷¹ Ahmed Vehbi, “Terbiye-i Diniyenin Mabadi”, *Ceride-i Sufiyye*, C. 5, S. 156, 17 Şubat 1334, s. 523.

³⁷² Ahmed Vehbi, a.g.m. s. 523.

³⁷³ Ahmed Vehbi, a.g.m. s. 524.

³⁷⁴ Ahmed Vehbi, “Dinin Lüzumu”, *Ceride-i Sufiyye*, C. 5, S. 146, 24 Temmuz 1334, s. 439.

onun gerçek mürebbisini bulmak ve anlamak ister.³⁷⁵ Çocukların dahi evren hakkında nasıl olduğu, ne olacakları konusunda soruları vardır. Ölüm de insanları bu dünyanın geçiciliği ve ölümden sonraki hayat konusunda sorulara götürür. Bu sorulara ise ancak din cevap verir; insanın ruhunu teskin ve tatmin eder.³⁷⁶ Kazım Nami de, ictimai hayatın düzenleyicisinin din olduğunu, dinsiz bir toplumun yaşamayacağını, var olmadığını ifade eder. İmanın ferdi faziletlerinden başka ictimai meziyetleri olduğu konusuna özellikle değinir. Bireysel olarak imanın yer aldığı bir vicdanda keder ve kaygının yok olacağını, bunların yerini ümit ve safa alacağını söylerken; asıl değindiği konu, imanın toplum için büyük ve yüce vazifeler ifa etmesidir. Ona göre, din zaafına ve iman yoksulluğuna uğramış bir toplumun hayatı, ümitsizlik ve hüsrana içinde geçer.³⁷⁷ İlim ve amelle tezeyyün eden iman sahipleri mensup oldukları cemaat için en kıymetli hadimler ve kurtarıcılardır.³⁷⁸ Dönemin pozitivist ve maddeci görüşlerin etkisinde olduğu düşünüldüğünde, bu gerekçelerin anlamı daha net anlaşılabilir.

Toplumsal düzen için dinin gerekliliği, bilhassa o dönemin kendi şartları düşünüldüğünde daha da gerekli görülür. Hatta ona göre; bizim gibi dini akidesi kuvvetli olan cemiyetlerde birden bire dini tesirlerden uzak yaşamak, ictimai nizamdan mahrum serseri bir düzene düşmek demektir. Önceleri dindar iken, sonradan aldığı fenni terbiye ile akidesi bozulan kimseler, üzerlerinde hiçbir ictimai ve vicdani kontrolü hissetmedikleri için serseri ve ahlaksız olmaktadır.³⁷⁹ Aslında M. Zekeriyâ, bireyde istenen seciye ve sağlam karakterin din olmadan mümkün olmayacağını ifade eder. Bununla birlikte M.Zekeriyâ, cemiyet hayatını ayakta tutacak dinden bağımsız vicdani bir hissin oluşmasıyla, din tedrisatının da kalkabileceği ihtimalini yansıtan cümleler de

³⁷⁵ Ahmed Vehbi, “Dinin Lüzumu”, s. 440.

³⁷⁶ Ahmed Vehbi, a.g.m. s. 451.

³⁷⁷ Kazım Nami, “Dini Terbiye” İslâm Mecmuası, C. 1, S. 1, 1329, s. 17.

³⁷⁸ Kazım Nami, a.g.m. s.18.

³⁷⁹ M. Zekeriyâ, “Dini Terbiye ve Dini Tahsil”, *Muallim*, C. 2, S. 16, s. 557-558.

serdeder.³⁸⁰ O dönem için gerçekleşmesi zor görünen ve belki de bu sebeple din dersleri için bir gereklilik olarak ifade edilen bu durum, Cumhuriyet dönemi ile birlikte gerçekleşecektir. O, mekteplerde verilen din eğitiminin yanlış ve çürük olduğunu, bu şekli ile fenni tahsil ile uyumlu olamayacağını, milli bir vicdanın oluşamayacağını belirtir.³⁸¹ Okullardaki din eğitiminin şekli sebebiyle zihnimizi maziden ayıramadığımızı ve asrın ihtiyaçlarıyla barışamadığımızı söyler.³⁸² Dinin yanlış anlaşılması ve verilen din eğitiminin eksikliği bağlamında söylenen eleştiriler, Cumhuriyet sonrasında din yerine ısrarla vicdaniyye kavramının kullanılmasına dönüşür.³⁸³ Okullardaki din derslerinin usulüne dair yapılan eleştiriler, Cumhuriyet dönemi ile birlikte dinin okullardaki varlığına ve din olgusuna yönelik olarak dile getirilmeye başlayacaktır.³⁸⁴ Sonuç ise dinin toplumsal alandaki görünürlüğünün azaltılması ve okullardaki varlığının sona ermesidir. Bu durum kimilerine göre dinin aslı olması gereken kutsal ve vicdanlara bırakılarak hak ettiği öneme kavuşması olarak nitelenirken, kimileri bu durumu dine verilen önemin yok olması şeklinde yorumlayacaktır.

1.2. Milli Eğitim, Din Eğitimi Olmadan Düşünülemez

II. Meşrutiyet'te eğitim anlayışı belirgin bir şekilde milli niteliğe doğru evrilmiştir. Bahsedilen bu millilik çoğunlukla dini amaçlarla birlikte kullanılmıştır. Milli ve dini eğitim birbirinden farklı düşünülmemiştir. Döneminin hakim söylemi, din ve eğitimin gerekliliğine dair fikirlerin dayanaklarını da etkilemiştir. Çoğunlukla dini ve milli ifadeleri birlikte kullanılsa da, milli eğitimden bahsedilen bazı yazılarda dini alanın hiç dile getirilmediği de tespit edilebilir. Örneğin Nafî Atuf, ahlak terbiyesinin milletlere göre değişen özelliklerinden örnekler verdikten sonra ahlak terbiyesini her

³⁸⁰ M. Zekeriyya, "Dini Terbiye ve Dini Tahsil", ss. 557-558.

³⁸¹ M. Zekeriyya, a.g.m. s. 558-559.

³⁸² M. Zekeriyya, a.g.m. s. 559.

³⁸³ Abdullah Cevdet, "İctimai Sütun: Din ü Terbiye-i Vicdaniye", s. 3861-3863.

³⁸⁴ 1926 da A.Cevdet tarafından halkın din algısının tümüne yönelik olarak dile getirilecektir. Bkz. Abdullah Cevdet, "İctimai Sütun: Din ü Terbiye-i Vicdaniye", ss. 3861-3863.

milletin kendi unsurları ile kaide ve kurallarına göre belirlenmesi gerektiğine işaret eder.³⁸⁵ Bunu yaparken, ahlakın dini olan kısmına, ya da İslam ile alakasına neredeyse hiç değinmez. Ahlakın cemiyetin ruhundan doğan ve cemiyetle yaşayabilen kaide ve kurallarının olduğunu ortaya koyduktan sonra mekteplerde verilmesi gereken ahlak terbiyesinin mahiyetinin de milli karakterde olması gerektiğini söyler.

Milli eğitim ve milli terbiyenin dinden bağımsız bir şekilde ifade edilmesi, dönemin pek çok yazarı tarafından dini eğitim ve terbiyenin ihmal edildiği şeklinde yorumlanmış ve bazılarını din eğitiminin gerekliliğini milli eğitim bağlamında açıklamaya sevketmiştir. Örneğin, M. Zekeriyya, son dönemlerdeki ihtiyaç ve cereyanlar dikkate alınarak fenni ve milli terbiyeden bahsedildiği halde, mekteplerimizde büyük bir yere sahip olan dini tahsil ve dini terbiye hakkında kimsenin bir şey ortaya koymamış olmasından şikâyetçidir.³⁸⁶ Ona göre, dini tahsil ve terbiye milli tahsil ve terbiyenin bir tamamlayıcısıdır: “Çünkü gençlikte milli bir vicdan yaratmak için ona lisanını, tarihini, edebiyatını öğretmek lazım geldiği gibi, dinini de talim eylemek icap eder. Milli vicdanı teşkil eden amillerin en mühimlerinden bir de dini itikattır.”³⁸⁷ Milli seciyenin oluşmasında dini akidenin önemli etkisi olduğuna değinir. M. Zekeriyya, milli düşüncenin gelişmesi ile dinin öneminin azaldığı bir dönemden geçildiğini, yirminci asırda okullarda dini eğitim ve öğretim ile meşgul olmanın garip olduğu yönündeki iddianın akla gelemeyeceğini belirtir. Aslında o bu sözleri ile dönemin dini eğitimi ikinci plana bırakan popüler düşüncesine atıf yapmaktadır. Ona göre bu düşünce doğru değildir. Çünkü, tahsil ve terbiye membanı milletten alır. Cemiyetin hayat ve harsına tarzına uymayan bir tahsil ve terbiye daima çürük ve eksik kalır: “Halbuki Türk cemiyeti dindardır. Mekteplerimizde dini terbiye ve tahsilin en ana mühim bir mevki vardır. Çocuk ailesi arasında daima dini telkinler, dini

³⁸⁵ Nafi Atuf, “Ahlak ve Mekteplerde Ahlak”, *Muallim*, C. 2, S. 16, 15 Kasım 1917, s. 571.

³⁸⁶ M. Zekeriyya, “Dini Terbiye ve Dini Tahsil”, s. 557 vd.

³⁸⁷ M. Zekeriyya, a.g.m. s. 557.

tesirler altında yaşar. Böyle bir muhit içinde yaşayan genci akidelerine yabancı bir tarzda terbiye etmek faide yerine zarar verir. Mektebin en ziyade itina edeceği noktadan (noktalardan) biri de çocuğun mektepte aldığı tahsil ve terbiye ile evden ve muhitten kazandığı telakki ve akideler arasında uçurumlar ihdas etmemektir.”³⁸⁸

Türkçülüğün, siyasi anlamda güç kazandığı bu dönemde, terbiyenin milli olması gerektiğine dair gelişen kanaat, dini terbiyenin de bu çerçevede temellendirilmesine sebebiyet vermiştir. Dini terbiyeyi milli terbiyenin ve milli ahlakın ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmek ve Türk milletinin yapısı ve kültürünün bir parçası olarak görmek, bu düşüncenin bir göstergesidir. M. Zekeriyya, “Bir cemiyeti yaşatan maneviyatı, mukaddesatıdır. Din ise mukaddes bir itikattir. Binaen aleyh dini tahsil ve terbiye gence mukaddese inanmayı ve hürmet etmeyi öğretir. Sırf fenni ve sırf maddi bir terbiye cemiyetin fertlerini hodkam (kendini beğenmiş) ve seciyesiz yapar”³⁸⁹ diyerek, ahlakı dinden uzak bir şekilde temellendirme çabalarının yanlışlığını vurgular.

Dönemin zor şartlarının da etkisi ile halkın manevi anlamda güçlendirilmesine duyulan ihtiyaç da din ve din eğitiminin gerekliliği konusunda bir gerekçe olarak sunulmaktadır. Küçük yaşlarda verilecek bir din eğitiminin kolay kolay silinemeyeceğini söyleyen Muallim Feyzi, dindar yetişen bir neslin dinsiz bir ordunun yapamayacağı pek çok işi başarabileceği kanaatindedir. Halkın şu an içinde bulunduğu zavallılığın, kararsızlığın, ümitsizliğin ve ahlsızlığın sebebini din ile alakalarının kesilmesine bağlamaktadır. Bu sebeple ona göre ilkokulların din okulu olarak anlaşılması çok doğrudur. Avrupa mekteplerinde de ilkokullarda dine çok önem verilmektedir.³⁹⁰ Muallim Feyzi özellikle ilk mekteplerin din mektebi olduğuna dair gerekçelerini, memleketin içinde bulunduğu durumu, din ile alakasızlıktan ileri geldiği

³⁸⁸ M. Zekeriyya, a.g.m. s. 557.

³⁸⁹ M. Zekeriyya, a.g.m. s. 557.

³⁹⁰ Muallim Feyzi, “Mekteplerde Din-2”, s. 4.

tespitine dayanarak ortaya koymaktadır. Avrupa okullarında da ilk mekteplerde dine önem verildiğini söylemesi, düşüncelerine Batı örneğinde gerekçe bulması, ilerlemenin Batılılaşma olarak algılandığı bir dönemde oldukça doğaldır. Dini bir vicdan işi olarak gören Muallim Feyzi, ilk kademede çocuklarda din hissini oluşturmak, vazifelerini aşkla yapmalarını sağlamak ve dinin ahlak esasları ile ilgili kısmını ön plana çıkarmak gerektiği kanaatindedir. Dinimizin ahlakıyatı çok güçlü ve medeni olduğu halde bunların okullarda ihmal edildiğinden yakınıdır. İlk kademede sağlam bir din ve ahlak hissiyatı geliştirilmelidir. Çocuk öğretimin ilerleyen kademelerinde orta öğretimde diğer ilimlerle karşılaşır ve bunlar içerisinde dine muarız olanları da vardır. En önemli konunun bu noktada din ve ilim telifi olduğunu ifade eder.³⁹¹ Dinin tabiatüstü olduğunu, toplumsal ve ruhi kavaninin tesiri altında olduğunu söyler, funun ise tabii kavaninin idaresi altındadır. Zıtlığın buradan kaynaklandığını söyler. İlk kademede alınan din eğitiminin ortaöğretimde bazı telkinlerin tesiri altında dayanıklılığını korunamayacağını belirtir. Bu sebeple ortaöğretimde çok geniş bir şekilde din eğitimi verilmelidir. Din ve ilim karşısında hürmetkâr olunurken, bunlarla dini inançlarını yok etmemek gerekir. Çünkü hayata atılacak olan bu gençlerin karşılıklarına çıkabilecek engelleri aşabilmek için manevi güce yani dine ihtiyaçları vardır.

³⁹² Muallim Feyzi dine olan ihtiyacı hayatta karşılaşılabilecek engelleri aşmak için gerekli manevi bir kuvvet olarak görmekte, bu hissini kalplere yerleştirilmesi için ilk kademede dinin önemine değinmekte, daha sonra ilimlerle karşılaştığında bu hissiyatın yok olmaması için din eğitime geniş bir şekilde yer verilmesi gerektiğini açıklamaktadır. Bu açıklamaları İslamcılarının açıklamalarından bir noktada ayrılmaktadır. O, din hissiyatının gençte yok olmasını engelleme amacının ötesinde din ve ilim karşısında hürmetkar olan, bunun yanında dini manevi gücünü ahlakını yitirmeyen gençler için bu eğitimi gerekli görmektedir.

³⁹¹ Muallim Feyzi, a.g.m. s. 5-6.

³⁹² Muallim Feyzi, a.g.m. s. 6-7.

İslam'ın, bu dönemde devletin resmi dini olması da, devlet okullarında din eğitiminin verilmesi gerekliliği konusunda gerekçe olarak öne sürülmektedir. Örneğin Muallim Feyzi'nin ilk mekteplerde dinin önemine dair ileri sürdüğü gerekçeleri arasında, İslam'ın hükümetin dini olması da yer alır.³⁹³ Bu sebeple onda hem dünyevi hem de uhrevi hükümler mevcuttur. İlkokullarda da bu hükümlerin yalnız itikat, ibadet ve furu'ları (cüzleri, cüzi hükümleri) konu olarak yer alır. Bu açıklamalarının yanında o, dinin yalnız bu şekilde öğretilmesinin olumsuz sonuçlarının da farkındadır. Nitekim o, dinin bir vicdan işi olduğunu söylemekte, ilkokullarda dinin kitaplardan öğretilmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir.³⁹⁴ Din eğitiminin nasıl olması gerektiğine dair açıklamalar yapma gereği hissetmesi de, bu sebeptir. Dönemin aydınları din eğitimi ile ilgili konuların gündeme gelebilmesinin, öncelikle dinin ve din eğitiminin gerekliliğini ortaya koymakla mümkün olduğunun farkındadırlar. Dinin sosyolojik, ahlaki, siyasi gibi çeşitli açılardan gerekçeleri ortaya konulduktan sonra din eğitiminin nasıl olması gerektiği konusunun gündeme gelebileceğini kendileri de ifade etmektedirler.³⁹⁵ II. Meşrutiyet döneminde, din ve din eğitiminin gerekli ve önemli olduğunu ispatlamak için yapılan açıklamalarda, dönemin hakim söylemleri dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Batı'nın etkisi yoğun bir şekilde hissedilmektedir. Batı'dan gelen fikirlere karşı dini savunmak için yine Batı'dan örnekler verilmesi ise ilginç bir durum ortaya çıkarmaktadır. Dinin gerekliliğine dair açıklamalar Cumhuriyet dönemi boyunca da tartışılacak ve Batı'nın somut etkisi bu dönemde daha net bir şekilde hissedilecektir.

³⁹³ Muallim Feyzi, "Mekteplerde Din-1", s. 4.

³⁹⁴ Muallim Feyzi, a.g.m. s. 4.

³⁹⁵ Ahmet Vehbi, "Terbiye-i Diniye", s. 483.

2. Cumhuriyet Dönemi

2.1. Dini ve Milli Eğitimin Birlikteliği (1920-1924)

Cumhuriyet'i kuran kadrolar yeni kurulan devletin gelişebilmesi için eğitime büyük önem vermişlerdir. Bunun ilk örneğini, TBMM'nin açılışından hemen sonra, maarif işlerinin hangi komisyonun çalışma alanına gireceği konusunda yapılan toplantılarda görmek mümkündür. Bu toplantıda eğitimin amacı, mahiyeti ve konularının nasıl olması gerektiği de müzakere edilmiştir.³⁹⁶ Ayrıca 26 Nisan 1920 tarihli toplantıda memleketin hayat ve memnûnunun terbiye ve tedris meselesinin halledilmesine bağlı olduğu belirtilir.³⁹⁷ II. Meşrutiyet dönemine hakim olan ülkenin içine düştüğü zor durumun nedenini eğitim sisteminde görme düşüncesi, yeni kurulan devletin ilk günlerinden itibaren de kabul görmüştür. Dönemin Maarif vekili Hamdullah Suphi, eğitim öğretimin genel manada gevşek ve zayıf olduğunu ifade eder.³⁹⁸ Bunun yanında eğitimin önemine dair pek çok söyleme rağmen, en az bütçenin maarife verilmesi bir tutarsızlık olarak görülür.³⁹⁹

II. Meşrutiyet dönemi ile üst seviyeye ulaşan, eğitimin ülkeyi kurtarma misyonunun içeriği, Cumhuriyet dönemiyle birlikte genişlemiş gözükmektedir. Her toplum var olan siyasal ve toplumsal düzenini, ideolojik söylemler aracılığıyla yeni kuşaklara aktarmak ve meşrulaştırmak amacı taşır.⁴⁰⁰ Yeni kurulan devlet de kuruluş felsefesini benimsetmek amacıyla eğitim olgusuna önem vermiştir. Dönemin asıl tartışması ise dinin, oluşturulmak istenen bu toplumsal düzen ve ideolojik söylem içerisindeki yeri ve önemidir.

³⁹⁶ H. Ayhan, *Türkiye de Din Eğitimi*, s. 28.

³⁹⁷ H. Ayhan, *Türkiye de Din Eğitimi*, s. 30.

³⁹⁸ Hamdullah Suphi, "Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir: Hamdullah Suphi Beyefendi'nin Maarife Müteallik Mesail-i Muhtelifi Hakkındaki Nokta-i Nazarları-1", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 19, S. 477, 23 Nisan 1337, s. 90.

³⁹⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 8, İctima 148, 10 Şubat 1337(1921), s. 166.

⁴⁰⁰ İsmail Parlak, *Kemalist İdeolojide Eğitim*, Turhan Kitabevi, Ankara, 2005, s. 1.

TBMM kurulduktan sonra yapılan komisyon toplantılarında, din eğitiminin önemli olduğu belirtilirken bu eğitimin ayrı olması, öğretimin çeşitli şubelerde olması gerektiği belirtilir. Hamdullah Suphi “her millet dini bir terbiye alır. Bizim çocuklarımız da dini bir terbiye alacaklardır. Bu esas umumi ve mutlak” demektedir ancak, bu öğretimin muhtelif şubelerde olması gerektiğini, birbirine karıştırılmasının anlaşmazlıklar doğuracağını belirtmektedir.⁴⁰¹ Hamdullah Suphi⁴⁰² din ve ilmin birbiri ile karıştırılmaması gerektiğini, bunların alanının ayrı olduğunu belirtmektedir. Din önemlidir; ancak ilmi öğretim ile karıştırılmamalıdır.⁴⁰³ Bu söylemler, II. Meşrutiyet döneminde tartışılan din ve ilim alanlarının ayrılması ile dinin önemini koruyabileceği anlayışının bir devamı gibidir.

Eğitime verilen önem çok net ifade edildiği halde, mekteplerde yetişen kişilerin ülkenin hassasiyetlerine uzak olmaları, bilhassa İslamcı aydınlarda ciddi bir rahatsızlık sebebidir. Köylü pek çok fedakarlık göstermektedir. Ancak köylüyü aydınlatmakla görevli olan kişiler, köylünün ruhuna ve muamelesine vakıf değildirler.⁴⁰⁴ Bazı mebuslar, maarifin gerekliliğini kimsenin inkar edemeyeceğini, tüm fenalıkların maarifsizlikten kaynaklandığını söylerken, okullarda iş ve hayat adamı yetişmediğinden şikayet etmektedirler: “Hiç birimiz maarifin lüzumunu inkâr ve aksini iddia edemeyiz. Tabii bütün fenalık maarifsizliktendir. Fakat mekteplerimizden efendi yetişiyor, iş adamı, hayat adamı yetişmiyor”⁴⁰⁵ Bu ifadeler herkesin eğitimin önemini takdir ettiğini, köylünün gereken fedakarlığı yaptığını, ancak buna mukabil mekteplerin isteneni sağlayamadığını belirtmektedir. Verilen öneme ve fedakarlığa rağmen, ortaya çıkan

⁴⁰¹ H. Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 31.

⁴⁰² TBMM ilk döneminde meclise milletvekili olarak katıldı. İlk kabinede milli eğitim bakanı olarak görevlendirildi, bu görevde bir yıl kaldı. I. ve II. TBMM’de İstanbul milletvekili olarak TBMM’de yer aldı. 1925 yılında ikinci kez Milli Eğitim Bakanı oldu. 4 Mart-19 Aralık 1925 tarihleri arasında Milli Eğitim Bakanlığı’nı yürüttü.

⁴⁰³ 1946’da meclis görüşmeleri sırasında, toplumda görülen ahlaki zayıflamaya engel olabileceği düşüncesi ile din eğitimine yer verilmesini isteyecektir. Bkz. İhtar Tarhanlı, *Müslüman Toplum, Laik Devlet*, TDİB Yayını, İstanbul, 1993, s. 23.

⁴⁰⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 8, İctima 159, 28 Şubat 1327 (28 Şubat 1921), s. 514.

⁴⁰⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 8, İctima 159, 28 Şubat 1327 (28 Şubat 1921), s. 551

durumun halkın istediği şekilde olmaması, eğitime dair inancı ve güveni sarsmaktadır. Eğitime yüklenen kurtarıcı misyonu ona verilen önemi artırmakta, diğer taraftan ondan beklentileri –belki de hayalî bir şekilde- yükseltmektedir.

Eğitimden beklenenler ise, aydınlara göre değişmektedir. Örneğin bir kısım aydınlar Tanzimat'tan itibaren yapılan eğitim ve din konusundaki yanlışların düzeltilmesi için eğitime büyük önem verirken, bir kısım yeni devletin kuruluşu ile gerçekleştirilen toplumsal idari ve siyasi inkılabın devamını eğitimden beklemektedirler. Din söz konusu olduğunda, bazılarının beklentisi tahrip edilen durumun düzeltilmesi, mekteplerin halkın hissiyatına karşı duyarlı olmaları iken; bazıları halkın, inkılap fikirlerini benimseyecek şekilde yetiştirilmesini, yeni bir din anlayışına sahip olmalarını önemsemektedir. Çeşitli sebeplerle köy okullarının kapatılması ile halkın cahil kalacağı, bu şekilde de ne toplumsal inkılabtan ne de idari ve siyasi inkılabtan bir fayda elde edilemeyeceği, milletin elim bir durumda kalacağı söylenir.⁴⁰⁶ Atatürk ise, Temmuz 1921 de Maarif Kongresi'nde öğretmenlerin çok önemli ve kutsal bir görev için bir araya geldiklerini söylerken; ülkenin geleceğini öğretmenlerin şekillendireceğine dikkat çeker.⁴⁰⁷

Tanzimatçıların eğitim konusunda yaptıklarını eleştiren ve bu yanlışların yeni devletin kuruluşu ile düzeltilmeyeceğine inananlar, bu fikirlerini süreli yayınlarda da açıklarlar. Bunlardan biri olan Eşref Edip, bir milletin cehaletle asla yaşayamayacağına, ilimsiz irfansız milletlerin mahkum kalacaklarına değinerek, Tanzimat'tan beri eğitim alanında yapılmaya çalışılanları, özellikle Tanzimatçıların medreselerin ıslahına dair bir şey yapmamış olmalarını, Avrupa irfanı ile beslenerek orada gördüklerinin aynısını taklit etme çabalarını ve bu anlamda milletin karakterini hiç dikkate almamalarını

⁴⁰⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 8, İctima 154, 21 Şubat 1337 (21 Şubat 1921), s. 338.

⁴⁰⁷ E. Kapluhan, "1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi", s. 127.

eleştirir.⁴⁰⁸ Bu süreçte medreselerin içine kapandığını, diğer taraftan mekteplerin Batı taklitçiliği yüzünden milletin ruhuna yabancı kişiler yetiştirmeye başladığını söyler. Halkın mekteplere rağbet etmemesi de bu sebeptir. Halkın düşüncesine göre, çocuk medreseye giderse zavallı olacak, mektebe giderse bir daha ardına(anne-baba, köy ve gelenekler kastediliyor) bakmayacak, bakacak olsa ancak zavallının gelenekleriyle mücadele için bakacak.⁴⁰⁹ Eğitimin bu denli önemli görüldüğü bir dönemde, eğitim kurumlarına halkın rağbet etmemesi bir büyük bir problemdir. II. Meşrutiyet döneminde de bu durumun düzelmediğinden yakınan Eşref Edip, başta eğitimde vahdet fikrine yönelmiş olsa da, daha sonra aradaki uçurumun arttığını söyler. Bu dönemde milletin toplumsal ve dini ahvallerine el uzatmaktan çekinilmediğini, inkılap meydana getirmek için milletin gelenek ve duygularıyla oynandığını belirtir. Tarumar edilen her şeyin yeniden tesisine çalışıldığı Cumhuriyet döneminde ise en fazla özen gösterilmesi gereken, milletin toplumsal ve dini ahvalidir. Çünkü bir milletin hayat sahasındaki yeri, onun toplumsal bünyesindeki dayanıklılık ve sağlamlığa bağlıdır.⁴¹⁰ Ona göre eğitim öğretim esasları bozuk olan bir milletin toplumsal bünyesi hiçbir zaman kuvvetli olamaz. Milletin hayat kabiliyetini ve gücünü çökmekten muhafaza etmek için ona daima feyz ve irfan kaynağı olacak mektepleri, düşmüş oldukları maddi ve manevi çöküntüden kurtarmak, bugünün en mühim ve en acil işidir.⁴¹¹

Eğitimin önemini ortaya koyan Eşref Edip, geçmiş idarelerin eğitim kurumlarını *la dini* bir şekilde koymak için çalıştığını, buna karşılık din eğitimini ıslah için hiçbir girişimde bulunmadıklarını belirtir. Onun kanaatine göre, o dönemde Maarif Nezareti istemiş olsaydı, güzel kitaplar yazılabilir, dini sevdirecek muktedir öğretmenler bulunabilir ve eğitim ıslah edilebilirdi. Ancak bir zamanlar medreselerin yıkılmak için

⁴⁰⁸ Eşref Edip, “Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir” *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.19, S.477, 23 Nisan 1921, s. 87.

⁴⁰⁹ Eşref Edip, a.g.m. s. 88.

⁴¹⁰ Eşref Edip, a.g.m. s. 88.

⁴¹¹ Eşref Edip, a.g.m. s. 88.

kendi haline bırakılması gibi, o dönemde de mekteplerdeki dini ilimler öğretimi kendi haline terk edilmiş, ihmal edilmiştir.⁴¹² Yazar bu durumun sadece ihmal olmadığı kanaatindedir: “yalnız ihmal değil, çocuklarda din hissini gevşetmek için maarif nezareti elinden gelen her şeyi yapmaktan çekinmedi. Din emr-i vicdaniyedir. İsteyen kılsın istemeyen kılmasın diye mekteplerde namaz mükellefiyetini kaldırdı. Namaz kılmak isteyenler için mekteplerin en kötü yerini gösterdi”.⁴¹³ O, geçmişte din eğitimine önem verilmediğini gösteren bu uygulamaların, yeni devletin kuruluşu ile birlikte düzeltileceğine dair isteklerini dile getirir.

Meclis gündeminde yer alan maarif tartışmalarına katılan Hasan Basri (Çantay)ye göre de, memleketin hayati bir meselesi olarak gördüğü maarif, buhranlar içindedir. Maarif adına o döneme kadar yapılmaya çalışılanlar, milletin ruhuna yabancı unsurlar yetiştirmekten ve bu şekilde halkı maariften soğutmaktan başka bir işe yaramamıştır. Böylece memleketin cehli azalmak yerine artmıştır. Memleketin ihtiyacı olan sanayi, müspet ve fen ilimlerini yayma konusunda eksik kaldığı gibi, halkın gelenek ve hissiyatına uygun bir öğretim şekli de kurulamamıştır.⁴¹⁴ Tanzimat, toplumsal inkılap gayesi ile milletin ahlak ve maneviyatı üzerinde büyük bir tahribat meydana getirmiş, bu sebeple halk mekteplerden soğumuştur: “Maarif bir inkılâbı içtimai derdine düştü. İnkılâbı içtimai tâbir ettiği ve daima bu terkibe sığınarak takibettiği meslek yüzünden milletin ahlâk ve maneviyatı üzerinde pek büyük tahribat husule getirdi. Halk mekteplerden soğudu ve memlekette cehalet de arttı. Evvelce gayrimesul ellerin tahtı tesirinde inleyen mekteplerden terbiyei diniyeyi kaldırmak kendi tâbiri mâruflarınca, bu müesseseleri asra lâyük bir hale koymak sevdasına

⁴¹² Eşref Edib, a.g.m. s. 88.

⁴¹³ Eşref Edib, a.g.m. s. 88-89.

⁴¹⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 14, İctima 109, 12 Kasım 1921, s. 190.

düştüler.”⁴¹⁵ Hasan Basri, TBMM’nin kuruluşu ile bu sorunlara çare bulunacağına dair beklentisini şu şekilde ifade eder:

Efendiler, biliyorsunuz ki; eski idare bize; yani Büyük Millet Meclisi Hükümetine halk nazarında sukut etmiş maddi ve mânevi harabolmuş, muzır ve mütefessih (çürümüş) bir maarif müessesesi terk etti. İstanbul Maarif Nezareti bize maarif müessesesini bu halde devretti... Biz efendiler bütün bu dertlere çare bulacaktık. Bozulan maneviyatı takviye edecek, milletin ruhuna uygun bir terbiye verecek, tedrisatı ıslâh edecek halkta maarife karşı olan rağbetsizliği kaldıracak, çocuklarımıza yeknesak, islâmi bir terbiye verecek, köy mektepleri, sanat mektepleri, fen mektepleri açacak maneviyatı düzgün müstahsıllar yetiştirecek velhâsıl mekteplere maddi ve mânevi - Memleket için. - kuvvetli anasır yetiştirir bir istikameti salime verecektik.⁴¹⁶

Hasan Basri’nin eğitime verdiği önem, İslami eğitim çerçevesindedir. Mekteplere yönelttiği eleştirilerin temelinde dine önem verilmemesi vardır. Halkın mekteplere olan ilgisizliğinin nedenini de din hissiyatına önem verilmemesiyle açıklar. Din eğitimine önem verilmediğine dair göstergeler ise, din derslerinin ilkökul programlarındaki haftalık sayısının azaltılması gibi uygulamalar olmuştur.⁴¹⁷

Halkın mekteplere rağbet etmemesini, Hasan Basri’den farklı sebeplerde görenler de vardır. Örneğin Hamdullah Suphi, “Mekteplerde tedrisatı diniyeye ehemmiyet verilmediğinden dolayı mektepler kapanıyor, halk mektepten nefret ediyor demek, yarayı, hastalığı, felâketi doğru bir gözle görmemektir”⁴¹⁸ der. Bazı mektepler boşalırken mekteb-i terbiye ve mektebi harbiye gibi bazı mekteplerin hiç öğrencisiz kalmadığını söyleyerek, aslında mekteplerin rağbet görmeme nedenini, bizzat ihtiyaca

⁴¹⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 14, İctima 109, 12 Kasım 1921(1337), s. 191.

⁴¹⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 14, İctima 109, 12 Kasım 1921(1337), s. 192.

⁴¹⁷ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 14, İctima 109, 12 Kasım 1921(1337), s. 192.

⁴¹⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 14, İctima 109, 12 Kasım 1921(1337), s. 200.

cevap verememeye ve hayat adamı yetiştirememelerine ⁴¹⁹ bağlamaktadır. Halk tarafından önemsenmesi de, halkın ihtiyacını doğrudan karşıladığı ve tatmin ettiği sürece mümkündür. Bu sebeple ona göre ilk ve orta öğretimde *hayat* esas alınmalıdır.⁴²⁰ TBMM'nin kurulduğu ilk günlerden itibaren maarif konusu önemini korumakta; bu önem kimi için eskiden yapılanların bir telafisi, kimi için eğitim adına kazanılmış olan kimi gelişmelerin devam ettirilmesi, kimi içinse yeni bir düşünce ve zihniyette yetiştirilecek insan gücü demektir.

Ülkenin gerilemesi yine cehalette görülür.⁴²¹ TBMM nin asli görevi de ülkeyi kurtarmaktır.⁴²² Ülkeyi kurtarmanın yolu ise eğitimdedir. Hatta ülkedeki her problemin eğitim ile çözülebileceğine dair bir kanaat oluşmuştur. Bunlar içinde, insanların eğitimsizlik yüzünden hapisanelere düştüğü ⁴²³ ülkedeki asayiş sorunlarının eğitimsizlikten kaynaklandığı,⁴²⁴ iyi terbiye edilmiş kafalar ile şekavet (eşkıyalık, bela, sıkıntı) sona erebileceği ⁴²⁵ söylenir. İktisadi kalkınma da ancak eğitimle mümkün olabilecektir.⁴²⁶ Ülkenin tüm alanlardaki sorunu ancak halkın okutulması ile çözülebilir. Eğitim olmadan yapılacak çözümler ise fayda sağlamayacaktır.⁴²⁷ Hükümetin birinci vazifesi maarife önem vermek olmalıdır.⁴²⁸ Bu ifadeler, ülkenin içinde bulunduğu durumdan ancak eğitimle kurtulabileceğine dair II. Meşrutiyet dönemiyle birlikte ifade bulan görüşün, Cumhuriyet dönemi ile birlikte daha net bir şekilde benimsendiği, eğitimden beklenen kurtarıcı rolünün alan ve kapsamının genişlediği izlenimi vermektedir. Eğitimden beklenen de değişmektedir. Ülkenin düşman işgalinden kurtulması yanında modernleşme ve batılılaşma serüveninin de eğitime büyük önem

⁴¹⁹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 14, İctima 109, 12 Kasım 1921(1337), s. 198-199.

⁴²⁰ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 14, İctima 109, 12 Kasım 1921(1337), s. 199.

⁴²¹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 22, İctima 93, 30 Ağustos 1922(1338), s. 433.

⁴²² TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 14, İctima 119, 29 Kasım 1921(1337), s. 400.

⁴²³ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 19, İctima 22, 8 Nisan 1922(1338), s. 49.

⁴²⁴ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 20, İctima 44, 18 Mayıs 1922(1338), s. 190.

⁴²⁵ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 2, İctima 31, 3 Ekim 1923(3 Teşrinievvel 1339), s. 485.

⁴²⁶ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 16, İctima 82, 19 Mart 1925(1341) s. 35.

⁴²⁷ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 2, İctima 16, 9 Eylül 1923 (1339), s. 12.

⁴²⁸ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 2, İctima 31, 3 Ekim 1923 (3 Teşrinievvel 1339) s. 493.

atfedilir. Ülkenin ilk planda düşman işgalinden kurtarılması, sonrasında ise cehil denilen en büyük düşmanla harp edilmesi ve milletin iktisadi faaliyetinin oluşturulması, meclisin kararıdır. Memleketteki en önemli konu ilim, irfan ve servettir.⁴²⁹ Bağımsızlığın kazanılmasının ardından ülkenin her anlamda gelişmesi için seferberlik başlatılmış, “bayındırlık, ekonomi ve eğitim” işleri ülkenin hayati ve öncelikli meselesi olarak görülmüştür.⁴³⁰

2.2.Tevhid-i Tedrisat Sonrası Dini- Milli Eğitim: Söylemde Birlik, Eylemde Ayrılık

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanununun kabulü, tek başına dahi ülkenin geleceğinde eğitimin ne denli önemsendiğinin bir delili sayılabilir. Bu kanun, II. Meşrutiyetten itibaren dillendirilen ve ülke için büyük bir sorun olarak görülen eğitimdeki çok başlılığa son vermek içindir. Tanzimat’tan beri ülkede eğitim alanında ortaya çıkan çok başlılığa son vermek, eğitimin ortak bir gaye etrafında birleştirmek kanunun amacıdır. Kabulü sırasında herhangi bir itirazın olmaması da bu beklentinin ve eğitimde atılacak bu adımın beklendiği ve istendiği şeklinde yorumlanabilir.

Kanunun hemen arkasından pek çok medresenin kapatılması şeklindeki uygulamalar ise pek çok itiraza neden olmuştur. Bu duruma en büyük tepkiyi gösteren İslamcı yazarlar, dinin gerekliliği ve medreselerin önemine dair pek çok yazı kaleme almışlardır. Medreselerle ilgili yazılan yazıların içeriğinde, II. Meşrutiyet döneminden Cumhuriyet dönemine belirgin bir değişim göze çarpar. II. Meşrutiyet dönemindeki yazılarda medreselerin ıslahı ve eksikleri üzerinde durulurken; Tevhid-i Tedrisat sonrasında medreselerin önemine dair yazılar dikkat çekicidir. Din eğitiminin gerekliliğine dair gerekçeler sunan yazarlar, bu gerekçelerini Cumhuriyetin benimsediği temel esaslar çerçevesinde yapmaktadırlar. Bu esasların en önemlilerinden biri

⁴²⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 25, İctima 155, 13 Aralık 1922 (1338), s. 346.

⁴³⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 1, İctima 3, 13 Ağustos 1923 (1339), s. 38, 42.

Cumhuriyet'in en temel ilkesi olan halkın iradesidir. Halkın iradesinin hakim olması gereken Cumhuriyet'in din eğitimine de gereken önemi vermesi gerektiğine dair Yahya Afif'in yazısı dikkat çekicidir. O, Osmanlı son dönemindeki maarif nazırlarını, halkın maarif konusundaki telakkisini dikkate almadıkları, saltanat nazırı oldukları bu sebeple halk üzerinde saltanat sürme gayesinde oldukları gerekçesi ile eleştirmekte; geçmişin bu siyasetini değiştirmeyi amaçlayan Cumhuriyet'in aynı yanlışla düşmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Halkın seçtiği maarif vekillerinin takip etmesi gereken maarif siyaseti, halkın maarif hakkındaki telakkiyatını, dini ve dünyevi ihtiyaçlarını dikkate almak olmalıdır.⁴³¹ Bu ifadeleriyle Yahya Afif, dönemin değer verdiği ve önemseydiği esas üzerinden dinin ve din derslerinin önemini ispat çabasındadır. Ona göre, halk maarif vekilinin ilk yapması gereken, okullarda din derslerini artırmak, din dersi öğretmenlerinin ehliyetli kimseler olmasına çalışmak, talebeyi teşvik ve muallimleri terfi eylemektir. Çünkü halk bunu istemektedir. Ancak halkın maarif nazırları da saltanat nazırlarının yolundan yürümüşler ve dünyayı mekteplere, dini de medreselere bırakma yolunu tercih etmişlerdir. Cumhuriyet, saltanat düşüncesine karşı çıkarak halkın isteklerini ön plana aldığını söylüyorsa, eğitim konusunda da aynı hassasiyeti göstermelidir.⁴³²

Halkın din eğitimine duyduğu ihtiyaç, dönemin en önemli gerekçesidir. Hazırlanan ilköğretim programlarının, halkın çocuklarını din öğretiminden mahrum bırakacağı, medreselerin vazifesini yapabilmesi için ortaokul mektep programlarına din derslerinin ilave edilmesi gerektiği belirtilir.⁴³³

Din eğitimi konusundaki Cumhuriyet dönemi uygulamalarını eleştirenlerin yanında, bu uygulamaları savunan ve aslında yapılmak istenenin din eğitimine karşı

⁴³¹ Yahya Afif, "Mekteplerde Ulum-i Diniyye", *Sebilürreşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 24, S. 616, 11 Eylül 1924, s. 280.

⁴³² Yahya Afif, a.g.m. s. 280.

⁴³³ Yahya Afif, a.g.m. s. 280.

olmak anlamına gelmediğini, hatta dünyevi alandan ayırmanın dine layık olduğu önemi vermek demek olduğunu iddia edenler de bulunmaktadır. II. Meşrutiyet döneminin Batıcı isimlerinden Abdullah Cevdet, 1927 tarihinde yazdığı “Din Dersleri” adlı makalesinde din derslerinin içeriği, bilgi ve yöntem açısından yanlışlarını belirtmeden önce din derslerine ve dine karşı olmadığını vurgulamaktadır. “...Evvela şunu söyleyelim ve temin edelim ki biz din dersleri olmasın demeyiz. Fakat gerek dinin, gerek din derslerinin hem dinin kendisi hem de mütediyyin olacaklar için nafi’ olmasını isteriz; bu isteyiş aşikârdır.”⁴³⁴ Abdullah Cevdet, öğrencileri düşünmekten alıkoyan, soru sormasını engelleyen bir din eğitiminden şikâyet etmekte, öğretilen bilgilerin niteliği ile beraber öğretmenin tavrını da eleştirmektedir.⁴³⁵

Din ve din eğitimine karşı olunmadığı, ancak mevcut hali ile bu eğitimin öğrencilerin zihinlerini kullanmaktan alıkoyduğuna dair bu fikirler, II. Meşrutiyet döneminde de dile getirilmiştir. Abdullah Cevdet, 1927 de, bu şekli ile din derslerinin öğrenciye faydalı olmadığını hatta zararı olduğunu söylerken, II. Meşrutiyet döneminde yazdığı bir makalesinden yaptığı alıntıda, yapılan din öğretimi ile çocukların hayat tecrübesindeki dini fitratlarının öldürüldüğünü belirtir.⁴³⁶ Avrupa’dan verdiği örneklerde, senelerce okullarda din öğretimi yapıldığı halde; canilerin, toplumdan kovulmuş kimselerin çoğunluğunun din kurumlarında okuduğunu söyler. Hatta din öğretimi aldıktan sonra, artık din dersi istemediğini söyleyen öğrencinin akıl sağlığının yerinde olduğuna hükmedilir. Küçük yaşlardan itibaren mekteplerimizde verilen bir din eğitimi, çocukların soru sormalarını, hür düşüncelerini engellemektedir. Pek çok Avrupalı filozof, çocuklarına ilm-i hal eğitimi vermemekte, bunu dine karşı oldukları için değil, aslında çocuklarının dindar olması için yaptıklarını söylemektedirler. Çocukların soru sormaya başladıklarında, onlara tek bir düşünce ya da fikri dayatmak

⁴³⁴ Abdullah Cevdet, “Ruhi ve Felsefi Tettebbu: Din Dersleri”, *İctihad*, S.224, 15 Mart 1927, s. 4287.

⁴³⁵ Abdullah Cevdet, a.g.m. s. 4287.

⁴³⁶ Abdullah Cevdet, a.g.m. s. 4287.

yerine tüm fikirlere saygılı olacakları bir şekilde cevap verilmesi gerektiğine dair Mill'in sözlerine yer vererek, ancak bu şekilde çocukların kendilerine ait fikirleri olabileceğini belirtir.⁴³⁷ O, anne baba tutumlarının çocukta oluşturacağı ters kimliğe de değinir: “Çoğunlukla mutaassıp ve dindar ailelerin çocukları hür-endiş (özgür düşünen) olur, hür-endiş ailelerin çocukları aksine dindar, mutaassıp olur. Bunlar hep terbiyenin meydana getirdiği aksül-amel eseridir.”⁴³⁸

Abdullah Cevdet yazısında aslında dine ya da din hissine karşı olmadığını, ancak okullarda verilen din öğretimine- ki o bu öğretimi sadece tek bir şekilde ilm-i hal bilgilerini ezberletmek olarak anlamaktadır- çocukları düşünmekten, soru sormaktan uzaklaştırdığı, zihnini körelttiği için karşıdır. Ona göre din eğitimi ancak buluş çağına gelindiğinde verilmelidir. Bu konuda verdikleri örnekler ise yine klasik Katolik eğitime ait örneklerdir. O, din öğretiminden önce çocukların, doğruluk, cesaret ve istiklal gibi fikirleri öğrenmeleri gerektiğini, daha sonra din eğitimi yapılabileceğini söyler.⁴³⁹

Abdullah Cevdet'in bu düşünceleri, geleneksel olarak kabul gören küçük yaşlarda dini terbiyenin verilmesi gerektiğine dair uygulamalar ve kanaatlere ters görünmektedir. Ayrıca din hissini buluş çağına başlamaya başladığına dair ön kabulü, ergenlik çağına kadar din öğretiminin –okullarda- olmaması gerektiği fikrine götürmüştür. Küçük yaşlarda verilen din eğitiminin çocukların zihnini kullanma, hür düşünme soru sorma kabiliyetlerini engelleyeceği kanaatindedir. Bu iddiaları, özellikle küçük yaşlarda sağlam bir din eğitimi önemseyen geleneksel düşünce ile örtüşmemektedir.

⁴³⁷ Abdullah Cevdet, a.g.m. s. 4287.

⁴³⁸ Abdullah Cevdet, a.g.m. s. 4288.

⁴³⁹ Abdullah Cevdet, a.g.m. s. 4289.

Uygulama olarak bakıldığında ise, din derslerinin en son köy ilkokullarının programlarından çıkarıldığı görülmektedir. Din dersleri öncelikle ortaokul ve lise programlarından, en son ilkokul programlarından çıkarılmıştır. Din dersleri 1949 yılından itibaren yeniden öğretim programlarına dahil edilirken de, öncelik ilkokul programlarında olmuştur. Aslında din eğitiminin küçük yaşlardan itibaren verilmesi gerektiğine dair geleneksel düşünce, bu bağlamda etkisini sürdürmüştür.

Din derslerine örgün eğitim programlarında verilen yer, dine ve din eğitimine gösterilen önemin bir göstergesi olarak algılanmıştır. Ders saatlerinin azalması, programlardan çıkarılması, öğretmenlerinin seçimi konusunda titiz davranılmaması gibi konular, dine verilen önemin ya da önem verilmediğinin bir göstergesi olmuştur. Bu çerçevede din derslerinin örgün eğitim programları içindeki statüsünün değişmesi (program dışı, isteğe bağlı, sınav yapılmayan vb) dinin de önemini kaybettiği şeklinde yorumlanmıştır.

3.3.Din Eğitiminin Yeniden Önem Kazanması

Çok partili sistem sonrasında yeniden gündeme gelen din eğitiminin öncelikle gerekliliğine dair açıklamalar yapılmıştır. II. Meşrutiyet döneminden itibaren yapılageldiği şekilde, dinin insan için gerekli olduğunu ortaya koyma çabasını ilk gösterenler İslamcı aydınlar olmuştur. Örneğin, Ahmet Hamdi Aksekili, 1950 yılında hazırladığı “din tedrisatı ve dini müesseseler hakkında rapor”⁴⁴⁰ da, öncelikle dinin fitri bir duygu olduğunu ifade eder. Ona göre din fikri, insanla beraber doğan esas fikirlerdendir ve ilkel insanlardan büyük medeniyetlere kadar insanlık bu duygudan mahrum yaşamamıştır. İslam felsefesi ve itikadına göre bu duygunun kaynağı beşerin fitratı ve aklı-ı selimidir. Aksekili bu düşüncelerini II. Meşrutiyet döneminden itibaren yazdığı pek çok makale ve kitabında da ifade etmiştir. Avrupa’dan örnek verilerek,

⁴⁴⁰ İ. Kara, *İslamcılık Düşüncesi-2*, s. 362; Ayrıca H. Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s. 561; Rapor, *Sebilü’r-Reşad* dergisinin 4 ve 5. Ciltlerinin 101-105. sayıları arasında 6 bölüm halinde yayınlanmıştır.

ülkemizde yapılan uygulamaları, doğru değerlendirmek gerektiği kanaatindedir. O, bu amaçla Avrupa'daki bu uygulamaların dine değil, kiliseye karşı yapıldığını açıklamaya çalışır. Kilise ve papaz sınıfına karşı gelişen bu hareketin zaman içerisinde din namına hak ve batıl ne varsa hepsinin terkedilmesi şekline döndüğünü ancak, halkın uzun süre dinsiz yaşayamadığını söyler; çünkü ruhun gıdası dindir.⁴⁴¹

Batı'daki din ilim tartışmasının bizde olmadığını, Meşrutiyet ve Cumhuriyet inkılaplarının dine ait ne varsa hepsini kaldırıp atmakla neticelenmediğini, bilakis öncelikle medreselerde ve müesseselerde asri bir ıstılah yapılması lüzumu ileri sürülmüş ve bu yolda kanunlar oluşturulmuştur. Aksekili, meşrutiyet inkılabından sonra medreselerde yapılmaya çalışılan yenilikleri gündeme getirerek, Gazi Mustafa Kemal'in de yeni devletin kuruluşundan sonra medreselere önem verdiğini ifade eder. Bunun için 1923 yılında Konya ziyareti sırasındaki medrese ziyaretini örnek verir. Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun amacının aslında vahdet olduğu, ama yanlış anlaşılıp uygulandığını belirtir:⁴⁴² “Bizim de din ve maneviyat meselesi ile ciddi ve esaslı bir şekilde meşgul olmamız zamanı gelmiş ve hatta geçmek üzere bulunduğunu arzedersem ancak bir hakikati ifade etmiş olurum.”⁴⁴³ Memleketin hurafelerden uzak, ilim ve irfan ile yana yürüyen şuurlu bir din fazilet hayatına muhtaç olduğunu belirten Aksekili, yine dönemin yabancı etkileri karşısında gençleri korumak için sağlam bir din eğitimine ihtiyaç duyulduğunu söyler. Bu dönemin tehlikeli cereyanı ise Komünizmdir. Gençlerin Komünist olmamalarını, ailelerindeki kuvvetli din terbiyesine bağlar. Çocuklara esaslı ve ciddi bir şekilde manevi terbiye verilmeli, talim ve telkin yapılmalıdır. Maneviyattan kastedilen ise din ve ahlakıdır. Ona göre Allah'sız bir maneviyat, kuru ve yaldızlı bir süsten ibarettir. Maneviyatın asıl kaynağından uzaklaşmak tabii kanunlara aykırı hareket

⁴⁴¹ İ. Kara, *İslamcılık Düşüncesi-2*, s. 363.

⁴⁴² İ. Kara, *a.g.e.* s. 366.

⁴⁴³ İ. Kara, *a.g.e.* s. 373.

etmektedir. Bunun ise yürümeyeceği açıktır.⁴⁴⁴ Aksekilinin bu ifadelerinde özellikle tek parti hükümeti boyunca oluşturulmaya çalışılan, dinden uzak milli ahlak terbiyesine bir eleştiri olduğu açıktır.

Aksekili, din eğitimi ile ilgili asıl konuya gelmeden aslında modernleşme ile Osmanlının son dönemleri ve 1950'lere kadar gelen süreçte din adına yapıldığı düşünülen uygulamaların yanlışlığını; din ve din eğitiminin önemini hem Cumhuriyet'in ilkeleri ile hem de Atatürk'ün dine karşı müspet tavırları ile açıklamaya çalışır. Ayrıca Tevhid-İ Tedrisat Kanunu sonrasında medreselerin kapatılması, kanun gereği açılan imam- hatip liselerinin bir süre sonra çeşitli sebeplerle kapatılması, din derslerinin örgün eğitimden kaldırılması gibi uygulamaların, Tevhid-i Tedrisat ruhuna uygun olmadığını açıklamaya çalışması da bu çabanın bir göstergesidir. Din eğitiminin önemini ortaya koyma çabaları, daha sonraki süreçte de özellikle bu kanuna uygunluğu çerçevesinde destek bulacaktır. Özellikle 1980 sonrası dönemdeki açıklamalarda bu değişimi izlemek mümkündür.⁴⁴⁵ Din eğitiminin gerekliliğine dair dönemin açıklamaları, onun genel eğitimin bir parçası olduğu, kişiye ahlak ve insanlık duygusunu benimsetmenin gereği,⁴⁴⁶ eğitim ve öğretimin bütünlüğü, din alanındaki eksikliğin dini ve manevi alanda bir buhran ve çözülmeye sebep olacağı,⁴⁴⁷ dinin insana hizmet için varolduğu⁴⁴⁸ gibi hususlarında yoğunlaşmıştır.

Görüldüğü gibi din eğitiminin gerekliliği ile ilgili açıklamalar, çok partili sistemle birlikte geçmişten destek alma ihtiyacını hissetmiştir. Din ve din eğitimi aleyhine görülen birtakım uygulamaların aslında yanlış yorumlar olduğu, dine ve din eğitimine Cumhuriyet'in ilk dönemlerinden itibaren başta kurucuları tarafından olmak

⁴⁴⁴ İ. Kara, *a.g.e.* s. 370-371.

⁴⁴⁵ Bkz. Türkiye I. Din Eğitimi Semineri 23-25 Nisan 1981, İlahiyat Vakfı Yayınları: 1, Ankara 1981.

⁴⁴⁶ T. Yürük, "Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları" 2011, s. 113-114.

⁴⁴⁷ Hüseyin Atay, "Açış Konuşması", *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri 23-25 Nisan 1981*, İlahiyat Vakfı Yayınları:1, Ankara, 1981, s. 1.

⁴⁴⁸ H. Atay, *a.g.m.* s. 2.

üzere önem verildiği şeklinde açıklamalar dikkat çekmektedir. Bunun yanında II. Meşrutiyet döneminde dinin gerekliliğini ispatlamak için, dinin insanın temel bir ihtiyacı olduğuna dair yapılan açıklamalara, çok partili dönemde de rastlanmaktadır. Bununla birlikte bu dönemde daha ziyade Cumhuriyet'in kurucu ilkeleri ile olan uyumunu ortaya koyma çabası dikkat çeker. Yine II. Meşrutiyet'in Batı düşüncesi etkisiyle dinsizlik cereyanına karşı olarak dinin önemini ortaya koyma çabası, Cumhuriyet döneminde Komünizm tehlikesine karşı ortaya konmaktadır. Ayrıca örgün eğitim kurumları içerisinde yer alması gerekliliğine dair gerekçelerde genel eğitimin bir parçası olduğu, kişilik ve din kültürünün kişiye verilmesi gerekliliği ve Cumhuriyet döneminin kabul ettiği ilke ve kanunların ön plana çıkarıldığı görülmektedir.⁴⁴⁹

⁴⁴⁹ Beyza Bilgin, "Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri", *AÜİF Dergisi*, C. 24, S. 1, 1981, s. 474.

III. BÖLÜM: DİN EĞİTİMİNDE YETKİ VE SORUMLULUK

Dünya eğitim tarihi incelendiğinde pek çok ülkede, ibadet yerlerinin aynı zamanda birer eğitim kurumu olduğu, din adamlarının dini faaliyetlerle birlikte, eğitim işi ile de ilgilendiği görülür. Bu durumun doğal sonucu, eğitimin dini olarak karakterize edilmesi ve okulların din adamları tarafından idare edilmesidir.⁴⁵⁰ Eğitim ve din arasındaki bu sıkı bağın, İslam eğitim tarihi için de geçerli olduğu söylenebilir. İbadet yeri olan mescitler, İslam'ın başlangıcında birer eğitim kurumu olarak işlev görmüş ve mescit-okul birlikteliği⁴⁵¹ uzun dönemler devam etmiştir.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin finansal kaynağı ise, Osmanlı klasik döneminde vakıflar sayesinde sürdürülmüş, bu faaliyetler kişi ve ailelerin istekleri çerçevesinde gerçekleşmiş ve devlet sivil eğitim kurumlarıyla ilgilenmemiştir. Farklı etnik ya da dini kimliklerin kendi iç işleyişlerinde özgür bırakıldığı bir yapıda, eğitimde birliğin hiçbir zaman sağlanamadığı söylenebilir.⁴⁵² Günümüzde oldukça alışık olduğumuz bir durum olan devletin yetişen nesli zorunlu eğitime tabi tutması, tüm dünyada olduğu gibi Osmanlı'da da, modernleşme ile birlikte 17-18. yüzyılda ortaya çıkmıştır.⁴⁵³ Bununla birlikte, Osmanlı devletinde eğitim işini düzenleyen veya denetleyen makamlar her zaman bulunmuştur.

Klasik dönemde Osmanlı devleti içinde eğitim ve öğretim alanında en yüksek makamın Şeyhülislamlık, başka bir ifadeyle Meşihat kurumu olduğu, Fatih Kanunnamesinde geçen ifadelerden⁴⁵⁴ anlaşılmaktadır. Şeyhülislamlık makamı başlangıçta sadece fetva verme görevini üstlenmiş olmasına rağmen, 16. yüzyıldan

⁴⁵⁰ H. Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 88.

⁴⁵¹ Yıldız Kızılabdullah, "Başlangıçtan Medreselere Kadar Eğitim-Öğretim ve Mekân Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Analizi", *F.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 17, S. 2, 2012, s. 177.

⁴⁵² Bkz. Rukiye Demirel, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Atatürk Dönemi Uygulamaları*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2009, s. 18.

⁴⁵³ Binbaşoğlu, eğitimi devletin bir işi haline getiren kişinin, Tanzimat fermanını ilan eden ve daha sonra yayınladığı eğitimle ilgili bir hattı hümayunla (1845) Padişah Abdülmecit olduğunu belirtir. Cavit Binbaşoğlu, *Türk Eğitim Tarihi*, Anı Yay. Ankara, 2009, s. 120 vd.

⁴⁵⁴ Y. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 111.

itibaren ilmiye teşkilâtının başına geçerek ulemanın atama ve azil işlerinin yanında, şer'i mahkemeler, medreseler ve öğrencilerle ilgili işlerden de sorumlu olmuştur.⁴⁵⁵ Meşihat makamı olan Şeyhülislam, o dönem eğitim kurumları olan medrese ve sıbyan mekteplerinden sorumludur. Bu çerçevede o, müderrislerin tayin ve azli,⁴⁵⁶ medrese öğrencilerinin derslerini teftiş ve imtihanlara nezaret etme gibi görevleri yürütmüştür. Bununla birlikte şeyhülislamın işlerinin yoğunluğu nedeniyle, bu görevleri zamanla ders vekilleri yerine getirmeye başlamıştır.⁴⁵⁷

16. yüzyılın başlarından itibaren Şeyhüislâmlık içinde, medrese ve müderrislerle ilgili öğretim ve eğitim işlerini yürütüp düzenlemek için “Ders Vekâleti” adı verilen bir daire kurulmuştur. Taşrada, eğitim teşkilatının sorumlusu ise müftüler ve kadılardır. Medrese düzeyinde yönetim yetki ve sorumluluğu müderris ve mütevellidedir. Sıbyan mekteplerinin yönetiminde müftü, kadı ve mektebin hocası yetkilidir. Vakıf yolu ile kurulanlarda mütevellinin de görevleri vardır.⁴⁵⁸

Şeyhülislam makamının eğitim konusundaki bu görevlerine rağmen, bu makamın bugünkü anlamda eğitim bakanlığının her türlü görev ve yetkilerini kapsadığı söylenemez. Onun, çok geniş bir bölgeye yayılmış olan çeşitli düzey ve yapıdaki medreseler üzerinde fazla bir idari yetkisinin bulunmadığı -ki merkeziyetçi bir yapı daha sonraki dönemlerde yerleştirilmeye çalışılmıştır-, bunlar üzerinde kurucuları ile birlikte o bölgenin ulema başkanı sayılan müftülerin denetim hakkı olduğu da belirtilmelidir.⁴⁵⁹ Ayrıca bu dönemde orta ve yüksek derecedeki eğitim şeyhüislâmlığa bağlı olmakla birlikte, Enderun mektebinin yönetimi tamamen saraya aittir. Dolayısıyla Enderun hariç tutulursa devlet, eğitimi, bu dönemde kendi işi ve meselesi olarak

⁴⁵⁵ Ayrıntılı bilgi için Bkz. Esra Yakut, *Osmanlı Devletinde Tanzimat Sonrası Şeyhüislâmlık Kurumu*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2000.

⁴⁵⁶ İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Devletinde İlmiye Teşkilatı*, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2014, s. 59.

⁴⁵⁷ İ. H. Uzunçarşılı, *a.g.e.* s. 205- 208.

⁴⁵⁸ Y. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 112.

⁴⁵⁹ Y. Akyüz, *a.g.e.* s.111; Ayrıca bkz. T. Erdoğan, “Maarif-İ Umumiyye Nezareti Teşkilatı 1”, s. 186 vd.

görmemiştir denebilir. Çeşitli dini kurumlar tarafından idare edilen okullar, medreseler ve bizzat saraya bağlı Enderun gibi çeşitli eğitim kurumlarının varlığı, klasik Osmanlı döneminde eğitim kurumlarının yönetimi ve işleyişi ile ilgili bir çeşitlilik olduğunu göstermektedir.

Devletin bizzat okullar açarak eğitim sisteminde yenileşme hareketlerine girişmesi, Batı tarzı mekteplerin açılması ile kendini gösterir. Medrese yapılanması dışında açılan bu mekteplerle devlet, eğitimi kendi işi olarak görmeye başlamış ve geleneksel olarak eğitim işi ile ilgilenen meşihata karşılık yeni bir yapılanma oluşturmuştur.

1. Devletin Eğitim Konusundaki Sorumluluğu ya da Eğitim Kimin İş?

Eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet eliyle yürütülmesi düşüncesi ilk defa II. Mahmut döneminde gündeme gelir. İlköğretimin zorunlu hale getirilmesi, eğitim sisteminin kademelendirilmesi gibi reformlara imza atan II. Mahmut, meclis-i vükelayı kurar ve Şeyhülislam bu mecliste daimi üye olarak yer alır.⁴⁶⁰ Bakanlar kurulu olarak isimlendirebileceğimiz bu heyet içerisinde, vakıf işlerinden sorumlu olacak bir de bakanlık (Evkaf Nezareti) oluşturulur. Böylece çeşitli makam ve otoritelere dağılmış olarak bulunan vakıfların nezaret ve idaresi tek bir elde toplanmak istenir.⁴⁶¹ Vakıf idarelerinin bu bakanlığa devredilmesi ile bazı vakıf mektepleri ve medreselerin idaresi de mali açıdan Evkaf Nezaretine bağlanır.

Geleneksel medreselerin mali olarak bağlı oldukları vakıflar, Evkaf'a bağlanırken, yeni açılan okulların idare ve finansmanı konusunda farklı bir yol takip edilir. II. Mahmut, eğitim reformunu eski eğitim kurumlarından ayrı bir yapıda yeni bir kurum olarak düşünür ve onu hükümet içinde, kendine daha yakın ve bağlı olan bir bakanlık olarak kurulan Nafia Nezareti çatısı altında idare etmeyi planlar. Bu nezarete

⁴⁶⁰ Bkz. Esra Yakut, *Şeyhülislamlık, Yenileşme Döneminde Din ve Devlet*, Kitap Yayınevi, İstanbul, Mayıs 2005, s. 86 vd.

⁴⁶¹ T. Erdoğan, "Maarif-İ Umumiyye Nezareti Teşkilatı-1", s. 190.

bağlı olarak kurmayı tasarladığı eğitim kurumları için, Meclis-i Umur-ı Nafia'ya bir layiha hazırlatır (5 Şubat 1839). Layihada, eğitimde reform yapılmasının zorunluluğu, hatta memleketin kurtuluşunun buna bağlı olduğu vurgulanır; ayrıca sıbyan veya mahalle mektebi denilen mekteplerin düzeltilmesi ve onlara bağlı olarak yeni ve onların ikinci sınıfı olacak mekteplerin açılması ele alınır. Layiha'nın Meclis-i Umûr-ı Nafia'ya hazırlattırılması ve kurulan okulun da başlangıçta buraya bağlanması, devletin bizzat eğitim işi ile ilgilendiğini gösterir niteliktedir. Eğitim alanındaki bu modernleşme sürecine ise medreseler dâhil edilmez.

Kodaman, bu durumu, medrese dışında bir eğitim-öğretim planlaması ve eğitim işinin medresenin tekelinden kurtararak devletin denetimi altına alınmak istenmesi olarak değerlendirmektedir. Dolayısıyla bu işlerin planlaması ulemaya değil, yeni bir kurula verilmiştir.⁴⁶² Bu durumda Meclis-i Umur-ı Nafia'nın, eğitim sisteminin düzenlenmesi ile görevlendirilen ilk devlet organı sayılması⁴⁶³ mümkündür. Bu meclisin kuruluşu ile birlikte, eğitimi planlama işi medresenin elinden alınmış ve daha laik görünümlü bir makamın eline verilmiştir.⁴⁶⁴ Bir bakıma cahilliği yok etmek gayesi ile yola çıkan devlet/tanzimat yönetimi, ülkedeki eğitimi tek çatı altında toplamak, merkezi otoriteyi güçlendirmek ve böylece eğitime yön vermek istemiştir.⁴⁶⁵

Şeyhülislamlığın etkisini yok etmesi ise kısa vadede mümkün değildir. Yukarıda sözü geçen layiha gereği, başlangıçta sayıları sadece iki olan⁴⁶⁶ Rüştîye Mekteplerinden⁴⁶⁷ sorumlu olması için 1839 yılında Evkâf-ı Hümâyün Nezareti içinde

⁴⁶² B. Kodaman, *II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, s. 3.

⁴⁶³ Turgut Subaşı, "Tanzimat Döneminde Eğitim Alanında Yeniden Yapılanma: Maarif-İ Umumiye Nezareti'nin Kuruluşu", *International Conference on New Horizons in Education, Guarda, Portugal, 5-7 June 2011*, s. 755.

⁴⁶⁴ T. Erdoğan, "Maarif-İ Umumiye Nezareti Teşkilatı-1", s. 190.

⁴⁶⁵ T. Subaşı, "Tanzimat Döneminde Eğitim Alanında Yeniden Yapılanma: Maarif-ı Umumiye Nezareti'nin Kuruluşu", s. 758.

⁴⁶⁶ 1839 da açılan "Mekteb-ı Maarif-ı Adliye ve Mekteb-İ Ulum-ı Edebiyye".

⁴⁶⁷ Sıbyan mekteplerinden sonra eğitim veren ve askeri liselere öğrenci hazırlayan ortaokul düzeyinde okullardır.

Mekâtib-i Rüşdiye Nezareti kurulurken⁴⁶⁸, nazır ve yeni açılacak mekteplere öğretmen tayini işi yine şeyhülislamlığa aittir. Yine de bu gelişmeler, devletin mektep kurma işini üzerine aldığını, ortaöğretimi ise kısmen Şeyhülislamlığın etkisinden çıkarmaya çalıştığını gösterir.⁴⁶⁹ Böylece, eğitim alanında yapılmak istenen değişim ve yenilikler için ulemaya bir anlamda taviz verilmiştir.⁴⁷⁰ İlköğretim konusunda ise eskisi gibi medrese etkisi uzun süre devam edecektir.⁴⁷¹

Kodaman, Mekatib-i Rüşdiye Nezareti'nin kurulmasını, geleneksel Osmanlı eğitim-öğretim sisteminde bir çatlama olarak nitelemektedir. Bu çatlama, Tanzimat döneminde iyice büyüyerek Osmanlı eğitiminde dünya görüşleri, eğitim anlayışı ve uygulamaları ile birbirine tamamen zıt ve düşman iki kutbun doğmasına yol açmıştır. Böylece pek çok alanda olduğu gibi maarif alanında da “ikilik” (eski-yeni, medrese-mektep, dini-laik, ulema-aydın, batı-doğu, şeriat-hukuk, dünyevi-dini bilgi vb.) oluşacak ve bu durum Cumhuriyet dönemine kadar devam etmiştir.⁴⁷²

Medrese yapılanması dışında açılan Batı tarzı mekteplerin, zaman içerisinde sayı ve çeşitliliğindeki artış, bu okullardan sorumlu olacak, bu okulları idare edecek çeşitli meclis ve müdürlüklerin kurulması ihtiyacını doğurur. Bunlardan biri, eğitim alanında yapılması kararlaştırılan ıslahatı gerçekleştirmek, okul sayılarını artırmak, eğitim ve öğretim bakımından gerekli kanunları yapmak üzere 1845 yılında kurulan Meclis-ı Maârif-i Muvakkat (Geçici)tr. Meclisin Şeyhülislamlığa bağlı olmaması ve üyeleri içinde Batı'yı tanıyan, Batı kültürüne sahip kişilerin bulunması, Osmanlı eğitim sisteminde medresenin etkisinden uzaklaşıldığı şeklinde yorumlanır.⁴⁷³ Bu sürecin diğer

⁴⁶⁸ T. Erdoğan, “Maarif-İ Umumiyye Nezareti Teşkilatı 1”, s. 192; Nazır unvanı bugünkü anlamda bir bakanlık değil, müdürlük karşılığı olarak kullanılmıştır. Bkz. Bayram Kodaman, *II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, s. 6. Nezaretin yetkileri ilk kurulduğu dönemde -kurulduğu zaman rüşdiyeler henüz açılmamış olduğundan dolayı-, Maârif-i Adliye ve Sibyan Mekteplerini yönetmekle sınırlıdır.

⁴⁶⁹ T. Erdoğan, a.g.m. s. 191.

⁴⁷⁰ Bkz. B. Kodaman, *II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, s. 7 vd.

⁴⁷¹ B. Kodaman, a.g.e. s. 33-35.

⁴⁷² B. Kodaman, a.g.e. s. 7; Ayrıca bkz. T. Erdoğan, a.g.m. s. 190.

⁴⁷³ Bkz. B. Kodaman, a.g.e. s. 10-11.

bir önemli adımı ise, 1846’da daimi ve doğrudan eğitim işlerini düzenlemek amacıyla Meclis-i Maârif-i Umûmiye’nin kurulmasıdır. Zira bu meclis, eğitim işlerini düzenlemekle görevli ilk devlet kurulu⁴⁷⁴ sayılabilir. Bu düzenlemelerle medresenin sorumluluk alanı yavaş yavaş daralırken⁴⁷⁵ Osmanlı eğitim sisteminde devam eden eski-yeni mücadelesi, iyice belirginleşmektedir. Bundan sonraki süreçte, medreseler kendi kabuğuna çekilirken; modern eğitim, hükümet desteği ile gelişecek, merkezi otorite güçlenecek, yeni kurulan meclisin yetki ve sorumluluk alanı genişleyecektir.⁴⁷⁶

1.1. Eğitimden Sorumlu Yeni Bir Kurum: Maarif-i Umumiye Nezareti

II. Meşrutiyet’ten önceki dönemde, eğitim işini ulemanın yetki alanından çıkarmaya yönelik en önemli girişim, hiç şüphesiz Maarif-i Umumiye Nezareti’nin kurulmasıdır.⁴⁷⁷ Islahat Fermanı’nda, eğitim işlerinin daha düzenli yürütülmesi istenirken, Bakanlar Kurulu (Meclis-i Vükela) içerisinde eğitim bakanının da (maarif nazırı) bulunması gerektiği kararı doğrultusunda 17 Mart 1857 tarihinde kurulan Maarif-i Umumiye Nezareti, bakanlık düzeyindeki ilk eğitim örgütü⁴⁷⁸ olmuştur. Eğitim-öğretim işlerinin bu bakanlığa verilmesi ile birlikte, Maarif Nazırı da ilk defa bakanlar kurulu içerisinde yer almıştır.⁴⁷⁹ Böylece Şeyhülislamlık dışında eğitim işleriyle ilgilenen bir başka kurum daha, bakanlar kurulu içerisinde yer bulmuş; üstelik bu kurumun yetkileri zamanla artarken, şeyhülislamlığın yetki alanı daralmıştır.

Bu çerçevede, Nisan 1857 tarihinde, Şeyhülislamlık’a bağlı olan Mekatib-i Umumiye Nezareti’nin, Maarif-i Umumiye Nezareti altında bir müsteşarlığa dönüştürülmesi kayda değer bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Zira böylece Meşihat’ın elinde eğitim alanında sadece din görevlisi yetiştiren medreseler ile sıbyan

⁴⁷⁴ Zülfü Demirtaş, “Osmanlıda Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.17, S.1, Elâzığ, 2007, s.177.

⁴⁷⁵ T. Erdoğan, Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı 1”, s. 199.

⁴⁷⁶ B. Kodaman, *II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, s. 11-12.

⁴⁷⁷ B. Kodaman, *a.g.e.* s. 11-12.

⁴⁷⁸ Z. Demirtaş, “Osmanlıda Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi”, s. 177.

⁴⁷⁹ MEB resmi web sitesi: <http://www.meb.gov.tr/mill-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852>
Erişim: 25.05.2018.

mektepleri kalmıştır. Bu kurumların idari anlamda Meşihat'a ve mali anlamda Evkaf Nezareti'ne bağlılığı ise Osmanlının son dönemlerine kadar devam edecektir. Bu durum, bir bakıma din eğitimi ile genel eğitimin, hem düşünce ve uygulama, hem de idari olarak bağlı oldukları kurum düzeyinde, belirgin bir şekilde ayrıldığını göstermektedir.

Maarif-i Umumiye Nezareti, zaman içerisinde medrese tarzı eğitimin dışında kalan okulların idaresini bünyesinde toplayacaktır. Bu çerçevede, 1861'de çıkarılan nizamnameye göre; Harbiye, Bahriye ve Tıbbiye⁴⁸⁰ dışındaki okullar Maarif-i Umumiye Nezareti'ne bağlanırken; 10 Şubat 1864'te nezaret bünyesinde ilköğretim, orta ve yükseköğretim genel müdürlükleri kurulmuştur.⁴⁸¹ Bu düzenlemeler karşısında, Şeyhülislam'lık'a (Meşihat ve Evkaf Nezareti'ne) bağlı okullar, yine eskisi gibi görevlerine devam etmekte ve bu düzenlemelerin dışında kalmaktadırlar.⁴⁸² Esasında bu dönemden itibaren eğitim alanında yapılan ıslah, düzenleme ve yenilikler, medreseler dışındaki diğer okullarda devam etmiş, medreselerin yenilenmesinin gerekliliği uzun bir süreden beri dile getirilmiş, II. Meşrutiyet'e kadar bu kurumların ıslahına yönelik herhangi bir çalışma da yapılmamıştır.

Devletin, eğitim konusundaki yenileşme faaliyetini, geleneksel eğitim kurumları olan medrese ve sıbyan mekteplerine dokunmayarak Batı tarzı eğitim veren okullar kurma şeklinde yürütmesi, bu süreçte medreselerin dışarıda bırakılması (ya da kendilerinin dışarıda kalmak istemeleri), farklı zihniyetlere sahip bireyler yetiştiren ve farklı kurumlara bağlı olan bir okul çeşitliliğine neden olmuştur. Cumhuriyet dönemine kadar devam edecek olan bu çeşitlilik, özellikle, mektep-medrese karşıtlığı ile ya da geleneksel ve modern/batıcı ikiliği ile kendini göstermiştir. Aslında Osmanlı modernleşme sürecinde, geleneksel ile yeninin birlikte varlığını devam ettirdiği bu

⁴⁸⁰ Askeri okullar Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Maarif Nezaretine bağlansa da, kısa bir süre sonra çıkarılan yasa ile Müdafâ-i Milliye nezaretine devredilmiştir.

⁴⁸¹ Z. Demirtaş, "Osmanlıda Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi", s. 177.

⁴⁸² C. Binbaşıoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, s. 104.

ikilik, eğitimle birlikte pek çok alanda da görülebilir. Bu durumun, özel cemaat ve azınlık okulları ile birlikte çok daha çeşitli bir hale geldiği de⁴⁸³ bilinmektedir. Farklı kurumların sorumluluk alanında olan ve çeşitli zihniyetlerde insan yetiştiren bu okulların varlığının ortaya çıkardığı durum, Galatasaray Lisesi'nin ilk yıllarında bir süre müdürlüğünü yapan De Salve tarafından 1874 tarihli bir yazıda oldukça etkili bir şekilde ifade edilmektedir:

Avrupa'nın hiç bir başkentinde, aynı şehir halkını oluşturan çeşitli gruplar, İstanbul'daki kadar birbirlerinden bıçakla kesilmiş gibi zıt özellikler taşımaz. Eğitim, ülkenin çocuklarını ve gençlerini ortak kurumlarda toplayıp, onların fikir ufuklarını genişleterek, aralarında yavaş yavaş birlik ve kardeşlik bağları kurarken, burada eğitim şimdiye kadar, daha ziyade her türlü yakınlıktan uzaklaştırmaya yönelmiştir; çünkü her toplum, parası ile kendi okullarını kuruyor ve eğitim kendi ana dilleri ile veriliyor, dinî gelenekler ile siyasî art niyetlerin sürüp gitmesine çalışılıyor.⁴⁸⁴

Bu farklı zihniyetlere bir de çeşitli sahalarda memur yetiştirmek amacıyla açılan meslek okulları⁴⁸⁵ dâhil olduğunda, idari anlamda oldukça farklı kurumların eğitim işiyle ilgilendiği bir yapı karşımıza çıkmaktadır. Bu durumun ülke için oluşturduğu sorun, ilerleyen süreçte devletin eğitimi bütünüyle kendi işi olarak görmesine ve tüm eğitim kurumlarını birleştirmeye yönelik fikirlerin ortaya çıkmasına sebep olacaktır.

⁴⁸³ Cevdet Paşa, 1893 yılında padişahın isteği ile özel okullar ile ilgili hazırladığı layihada, Tanzimat tan itibaren yaşanan gelişmeleri kısaca özetlemiştir. Bu lahiyada Şubat 1856 tarihinde yayınlanan Islahat Fermanının, özel öğretimle ilgili hükümlerini özetlemektedir: Türkçe Metinleri, *DTCF Tarih Araştırmaları Dergisi*, C. 14, S.25, 1981-1982, s.211-225. O çağlarda, dinsel faaliyetlerin içinde veya yanında kabul edilen okullar da böylelikle varlıklarını sürdürmüşlerdir." Yahya Akyüz, "Cevdet Paşa'nın Özel Öğretim ve Tanzimat Eğitimine İlişkin Bir Lâyihası", *OTAM (Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)* S. 3, 1992, s. 92-95 ve 98.

⁴⁸⁴ De Salve, L'Enseignement en Turquie, *Revue des Deux Mondes*, 15 Octobre 1874, s. 836-853'den aktaran Y. Akyüz, "Cevdet Paşa'nın Özel Öğretim ve Tanzimat Eğitimine İlişkin Bir Lâyihası", s. 109.

⁴⁸⁵ Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923)*, MEB, İstanbul, 1991, s. 159 vd.

1.2. Eğitimde Merkezileşme: II. Abdülhamit Dönemi

II. Abdülhamit döneminde eğitim anlayışının dini bir nitelik kazandığı sıklıkla dile getirilir. Bu dönemde devlet, genel olarak eğitim ve özelde din eğitimi alanında çok daha büyük bir sorumluluk üstlenmiştir. Özellikle okullarda din derslerinin artırılması, dini gereklerin yerine getirilmesi için çeşitli önlemlerin alınması, namaz kılınması için imam tayin edilmesi, din dersini okutacak hocaların sayı ve nitelik olarak yetersizliği ile sorunların çözümü için komisyon kurulması gibi çeşitli kararların alınması bu konudaki hassasiyeti⁴⁸⁶ göstermektedir. Ayrıca mektep programlarında din derslerine ayrılan yerin artırılması, mevcut din derslerinin etkinliğini artırmak için bazı tedbirlerin alınması da, bu çerçevede yapılan faaliyetlerdir.⁴⁸⁷ II. Abdülhamit dönemindeki bu uygulamalar, dönemin genel siyasi anlayışındaki değişimin eğitim alanındaki yansımaları olarak kabul edilebilir. İslamcı politika doğrultusunda, din işlerinin devlet eliyle idaresinde önemli rol oynayan Meşihat Makamı içerisinde, dini yayınların denetimi, Kur'an-ı Kerim'in basımının kontrolü gibi işlerle ilgilenen organlar oluşturulur.⁴⁸⁸

Meşihat Makamı içerisindeki bu gelişmelerin yanında, Maarifin merkez teşkilatı içerisinde de çeşitli öğretim basamaklarının idaresi ve denetimi için ayrı birimler meydana getirilir.⁴⁸⁹ Eğitimin halka ulaştırılarak yaygınlaşması için vilayet ve sancak merkezlerinde maarif meclisleri⁴⁹⁰ kurulur, taşra teşkilatlarının etkili biçimde işletilmesine⁴⁹¹ çalışılır. II. Abdülhamit döneminin en çok eleştirilen yönü olan padişahın sıkı denetim ve her şeyi kontrol altına alma politikası, eğitim sisteminde de

⁴⁸⁶ E. Yakut, "II. Meşrutiyet Dönemi'nde Mekteplerde Dinî Eğitim", s. 22.

⁴⁸⁷ Bkz. Z. S. Zengin, *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, s. 28 vd.

⁴⁸⁸ Esra Yakut, *Osmanlı Devletinde Tanzimat Sonrası Şeyhülislam Kurumu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000. Bu görevler halen Diyanet İşleri Başkanlığı içerisindeki birimlere aittir.

⁴⁸⁹ B. Kodaman, *II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, s. 33-35

⁴⁹⁰ B. Kodaman, *a.g.e.* s. 38 vd.

⁴⁹¹ Z. S. Zengin *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, s. 33.

kendini göstermiştir. Bununla birlikte, modern eğitim bu dönemde yerleşmekte; devlet, eğitimdeki görevinin bir anlamda şuuruna varmaktadır.⁴⁹² Bu bağlamda, eğitim sistemini kendi varlığını devam ettirecek amaçlara ulaşabilecek nitelikte düzenleme, devletin kendi politik anlayışını yeni nesillere benimsetmeye çalışma gibi bir takım konular gündeme gelmektedir. Eğitimdeki diğer insani, ahlaki ve sosyal esasları zedelememesi şartıyla⁴⁹³ bu durum bir realite olarak kabul edilmektedir.

II. Abdülhamid dönemi, Batı tarzı eğitim sisteminin bütün imparatorluk sathına yayıldığı bir dönem olmuştur. Ancak yine bu dönemde, yeniçeri ocağının kaldırılması ile isyan edecek yeni zümre olarak medrese talebelerinin keşfedildiği görülür. Nitekim darbe girişiminde medrese talebelerinin sokağa çıkması bunu destekler. Buna karşın saltanatını sağlamlaştıran II. Abdülhamit'in, medreseleri okullaşma hamlesinde gözden çıkardığına dair yorumlar da yapılmaktadır. Özellikle medrese öğrencilerinin 1892'den sonra hiçbir sınava alınmaması bunun bir sonucu olarak algılanmaktadır.⁴⁹⁴

II. Abdülhamit'e kadar gelen bu süreç tümüyle incelendiğinde, din eğitimi işinin Meşihat'in, dolayısıyla medreselerin işi olarak görüldüğü, bunun dışında kalan⁴⁹⁵ genel eğitim işinin Maarif Nezareti'nin sorumluluk alanına girdiği, böylece bir anlamda bu alanların ayrıldığı kabul edilmiş gibidir. Ancak bu konudaki bir istisnanın yüksek din eğitimi alanında yapılmak istendiği belirtilmelidir. II. Abdülhamit'in tahta geçişinin birinci yılında (1 Eylül 1900) resmen açılışı yapılan Darülfünun'da yer alan şubelerden (fakültelerden) biri, ulum-ı diniye(ilahiyat)dir. Daha önce birkaç defa açılan ancak özellikle öğrenci ve öğretmen yetersizliği nedeniyle kapanmak durumunda kalan Darülfünun'da, dini ilimler ile ilgili bir şube yer almamıştır. Bu durumun sebebi, o

⁴⁹² B. Kodaman, *II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, s. XIII.

⁴⁹³ Z. S. Zengin, *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, s. 46.

⁴⁹⁴ Ramazan Balcı, "Medreselerin Islahı Konusunda Sultan II. Abdülhamid'in Hazırlattığı Bir Lahyanın Tahlili", *Tarih Okulu*, S. 12, Ocak - Nisan 2012, s. 164.

⁴⁹⁵ İlköğretim üzerinde medrese hakimiyeti uzun bir süre devam etmiştir.

zamana kadar dini ilimlerin medreselerin işi olarak görülmesi⁴⁹⁶ olabilir. II. Abdülhamit ise 1900 yılında tekrar açılan Darülfünun içinde bir ilahiyat şubesi açarak, yüksek din eğitimindeki yetki ve sorumluluk tartışmalarında önemli bir ayrıma gitmiştir. Nitekim bu girişim, yüksek din eğitimini kısmen de olsa medrese dışına taşımak olarak nitelenmiştir.⁴⁹⁷

II. Abdülhamit, her ne kadar bu girişimi ile yüksek din öğretimindeki yetkiyi Meşihat dışına çıkarmaya çalışılmış görünse de, II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde geleneksel yapıya geri dönmüştür. Bu bağlamda 1912’de⁴⁹⁸ Darülfünun’un Maarif Nezareti’ne bağlılığı artırılırken,⁴⁹⁹ 1914 yılında⁵⁰⁰ Ulûm-ı Şer’iye Şubesi kapatılarak Darülfünun bünyesinden dini ilimler çıkartılmıştır. Doğacak boşluğu doldurmak ve şer’i hukuku uygulayacak olan kadıları yetiştirmek üzere Şeyhülislâmlık’a bağlı olarak Medresetü’l-Kuzat kurulmuştur.⁵⁰¹ Böylece yükseköğretimde Maarif’in yetkisi artırılmış, yüksek din eğitimi ise geleneksel olarak yine Meşihat makamına verilmiştir.

Darülfünun yapısındaki bu değişimlerde, 1913 ve 1919 yılları arasında Darülfünun hocalığı yapan Ziya Gökalp’in etkisini⁵⁰² değerlendirmek gerekir. II. Meşrutiyet döneminde İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin önde gelen kadrolarının fikirleri, Darülfünun üzerinde etkili olmuştur. Bu kadroların pozitivist ve materyalist akımların etkisinde kaldıkları⁵⁰³ kabul edilirse; hayatın her alanının bilimsel yöntemlerle

⁴⁹⁶ Emre Dölen, “II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun”, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, C. 10, S. 1, 2008, s. 2.

⁴⁹⁷ Zeki Salih Zengin, *Medreseden Darülfünuna Türkiye’de Yüksek Din Eğitimi*, Çamlıca Yay. İstanbul, 2011, s. 54.

⁴⁹⁸ Murat Candemir, “Maarif Nazırı Emrullah Efendi Döneminde Hazırlanan Darülfünun Yönetimi ile İlgili Bir Nizamname Layihası (1912)”, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, S. 44, 2006, s. 147.

⁴⁹⁹ E. Dölen, “II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun”, s.2. Nizamnameye göre, darülfünun müdür-i umumisi, maarif-i umumiye nezaretinin teklifi ve meclis-i vükela kararı üzerine çıkacak padişah iradesiyle atanacaktır. Bkz. M. Candemir, “Maarif Nazırı Emrullah Efendi Döneminde Hazırlanan Darülfünun Yönetimi İle İlgili Bir Nizamname Layihası (1912)”, s. 155.

⁵⁰⁰ Ekmeleddin İhsanoğlu, “Darülfünun” Maddesi, *İslam Ansiklopedisi*, C. 8, 1993, s. 524.

⁵⁰¹ E. Dölen, “II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun”, s. 15.

⁵⁰² E. Dölen, a.g.m. s. 16.

⁵⁰³ Ercan Uyanık, “II. Meşrutiyet Dönemi’nde Toplumsal Mühendislik Aracı Olarak Eğitim: Eğitim Politikaları (1908-1918)”, *Amme İdaresi Dergisi*, C.42, S.2, Haziran 2009, s. 69.

sınanabileceğine dair geliştirdikleri fikirlerin⁵⁰⁴ Darülfünun yapısı üzerinde de etkili olduğu öne sürülebilir. Bu dönemde dini ilimler şubesinin Darülfünun bünyesinden çıkartılması da aynı düşüncenin sonucu olarak değerlendirilebilir. Elbette bu tercihi, din ve bilim alanlarının birbirinden ayrı –zıt değil- olduğu düşüncesinin sonucu olarak yorumlamak da mümkündür. Bu anlamda, bu dönemde ihtisaslaşma konusuna yapılan vurgu da dikkate değerdir.⁵⁰⁵ Ulum-ı diniye şubesinin Darülfünun içerisinde alınarak Şer’iye Vekâleti’ne bağlı ihtisas medreseleri tesis edilmesi,⁵⁰⁶ din eğitiminin genel eğitimden tamamıyla ayrı düşünüldüğünün göstergesi gibidir. Bu ihtisaslaşma girişimi, din hizmetlerinin ayrı bir meslek olarak düşünülmesine ve böylece bu alanda bilimsel bilgi üretiminin sağlanabilmesi için bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan yetki anlamında din eğitiminin genel eğitimden ayrı bir makama verilmesi, bu alanın eğitim alanındaki yenileşme faaliyetlerinden uzak kalması anlamına da gelir. Elbette bu noktada Meşihat makamının devlet nezdindeki değişimini de göz önüne almak ve bu süreci tüm etmenleri ile birlikte değerlendirmek gerekir.

Devletin eğitim işi ile ilgilenmesi, öncelikle orta ve yüksek eğitim alanlarında devam ederken, medresenin ilköğretimdeki etkisi II. Meşrutiyet’e kadar devam etmiştir. Devletin ilkokullarla gerçek anlamda ilgilenmeye başlaması ise 31 Mart olaylarının ardından II. Meşrutiyet döneminde başlamıştır.⁵⁰⁷

⁵⁰⁴ E. Uyanık, a.g.m. s.70-71.

⁵⁰⁵ Mustafa Şanal, “Osmanlı Devleti’nde Medreselere Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretimde İhtisaslaşma Bakımından Genel Bir Bakış”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.1, S.14, s.161.

⁵⁰⁶ Halis Ayhan, “İlahiyat Fakültesi” Maddesi, *İslam Ansiklopedisi*, C.22, 2000, ss.70-72.

⁵⁰⁷ Mehmet Salih Erkek, *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler ve Ethem Nejat Bey*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 2009, s.131.

2. II. Meşrutiyet Dönemi

2.1.Eğitim, Devletin En Önemli İşidir

II. Meşrutiyet döneminde eğitimin, devletin en önemli işi ve görevi olarak görüldüğü, çeşitli şekillerde tespit edilebilir. Dönemin maarif vekili Emrullah Efendi'nin, Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti kongresindeki ifadeleri, hükümetin bu konudaki fikirlerini ortaya koyması bakımından önemlidir. Kongrede Emrullah Efendi, bir milletin eğitim politikasını belirlemede gözetilmesi gereken öncelikli konunun, milleti kimin terbiye ve talim edeceğinin belirlenmesi olduğunu ifade eder. 18. yüzyıl sonlarına kadar, hükümetlerin mektep ve medreselere resmi olarak ve ciddi bir şekilde müdahil olmadığını ve bu işleri kendi vazifesi olarak görmediğini belirtir. Genel eğitimin (tedrisat-ı umumiyye) çoğunlukla cemaatler (mezheplere bağlı) ve vakıflar tarafından yürütüldüğüne, ancak Fransız İhtilali'nden sonra, genel eğitim ve öğretim işini hükümetlerin ele alması gerektiği yönünde bir fikir geliştiğine işaret eder. Ona göre “zamanımızda terbiye ve talim-i umumi hususatına hükümetin iştirak ve müdahalesini fiilen ve nazariyyen kabul etmemiş bir hükümet yok gibidir.”⁵⁰⁸

Emrullah Efendi, ittihat ve terakki cemiyetinin, hükümetin talim ve terbiye-i umumiyyeye iştirak ve müdahalesinin kati olduğunu belirtir. Bununla birlikte, eğitim sadece hükümete ait bir iş de değildir. Vatandaşların (evlad-ı memleket) terbiye ve taliminde, önce anne-babanın, sonra mezhep cemaatinin hakkı vardır:

Bizim mesned ve mesleğimiz olan nazariyyeye göre evlad-ı memleketin terbiye ve taliminden üç nev-i hak taalluk eder ve bu haklar birbirini efna etmez ikmal eder. Bu haklardan biri ebeveynin, evliya-ı etfalın hakkıdır. İkincisi cemaat-i mezhebiyyenin hakkıdır yani her cemaat diniyyenin cemaate mensup etfal ve evladı kendi akaid ve adabı dairesinde terbiye ve talim etmek hakkıdır. Milletın terbiye –i ehliyye ve

⁵⁰⁸ Maarif Nazırı Emrullah, *İttihad ve Terakki Cemiyetinin 1327 Senesi Dördüncü Konferansında Tanzim Olunan Siyasi Programa Dair İzahname*, Matbaa-i Hayriye ve Surekasi, Konstantınıyye, 1330, s.76.

siyasiyesi devletin şekl-i siyasisi ile hemahenk olmak her yerde her zaman teslim olunan hakayıkandır. Nizam-ı siyaside bu en büyük haktır.⁵⁰⁹

Emrullah Efendi'ye göre; bir memlekette anne babalar bu vazifelerini yerine getiremediklerinde, bu hak cemaate ve devlete kalmakta; yine bir cemaatin terbiye ve talim vazifesini yerine getiremeyecek hale gelmesi durumunda bu hak, devlete intikal etmektedir. Çünkü devlet, dinin, ahlakın, fennin vb. en yüksek hamisidir.⁵¹⁰ Emrullah Efendi sözlerinin devamında, Kanun-i Esasi'nin cemaatlara tedris ve talim hakkı verdiğini belirttikten sonra, Osmanlı Devleti'nin dininin İslam olduğunu ve Osmanlı'nın İslam dininin hilafet makamı olduğunu söyler.⁵¹¹ Bunun zorunlu neticesi ise, Osmanlı hükümetinin din öğretiminde (tedrisat-ı diniyye), İslam cemaatine hizmet etmesidir: “Yine kanun-i esasiyenin on birinci maddesinde devlet-i Osmaniye'nin dini İslam olduğundan ve üçüncü maddesinde belirtildiği gibi Osmanlı saltanatı hilafet-i kübrayı İslamiyyeyi haiz olduğundan bunun doğal ve zorunlu neticesi olarak bilhassa tedrisat-ı diniyyede hükümet-i Osmaniyye cemaat-i İslamiyyeye hizmet-i vazife ifa ve ikmal eylemek ile de mükellef bulunur.”⁵¹² Nitekim İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin 1327 programının maarif bölümünde, Osmanlı devletinde terbiyede birliği sağlamak için gerek özel ve gerek cemaat mektepleri üzerinde hükümetin nezareti ve teftiş hakkı bulunduğu belirtilir.⁵¹³

Emrullah Efendi, bireyin eğitimi üzerinde anne-baba ve cemaat ile birlikte hükümetin de hakkı olduğunu; hatta bireyin eğitimi aile ve cemaat gerçekleştirmediğinde, bu hakkın devlete geçtiğini belirtir.⁵¹⁴ Ayrıca kanunun ve devletin niteliğinden yola çıkarak, din eğitimi ve öğretimini, devletin bir hizmet alanı olarak görmektedir. Tüm sözleri bir arada düşünüldüğünde, Emrullah Efendi'nin, din

⁵⁰⁹ Maarif Nazırı Emrullah, *a.g.e.* s.77.

⁵¹⁰ Maarif Nazırı Emrullah, *a.g.e.* s.77.

⁵¹¹ Maarif Nazırı Emrullah, *a.g.e.* s.77-78.

⁵¹² Maarif Nazırı Emrullah, *a.g.e.* s.78.

⁵¹³ *İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin 1327 Senesi Siyasi Programı*, İstanbul, Tanin Matbaası, 1327, s. 9.

⁵¹⁴ Maarif Nazırı Emrullah, *İttihad ve Terakki Cemiyetinin 1327 Senesi Dördüncü Konferansında Tanzim Olunan Siyasi Programa Dair İzahname*, s.78.

eğitimi ve öğretimini, anne-baba ya da cemaat tarafından yerine getirilememesi durumunda devlet tarafından gerçekleştirilmesi gereken bir vazife olarak gördüğü söylenebilir. Bununla birlikte esas aldığı kanun maddeleri ve devletin yapısındaki bir değişimle bu düşünce de değişebileceği gözden kaçırılmamalıdır.

Hükümetlerin halkın eğitimi ve öğretimi konusunda çeşitli hak ve görevleri olduğu, dönemin süreli yayınlarında belirtilen önemli bir husustur. Örneğin *Sebilü'r-Reşad* dergisindeki bir yazısında M. Şemseddin, terbiye-i umumiyye için hükümetlere bir hak verildiğini belirtir.⁵¹⁵ Bireyin sahip olduğu özgür düşünme hakkı ise sınırsız değildir. Hükümetin, toplumun ve bireylerin selameti için bazı sınırlamalar getirme hakkı vardır. Özellikle çocukların, gençlerin genel ahengi ihlal edecek yollara gitmesine izin verilmemelidir.⁵¹⁶ Hükümetin bu durumu engellemek için yeni nesillerin talim ve terbiyesine doğrudan doğruya müdahale hakkı vardır ve müdahale etmelidir. Dünyadaki her hükümet, idaresini yürüttüğu halkı, çocuklarına ilk tahsil vermeye zorlayabilir.⁵¹⁷ Bu sebeple genel öğretime ait programların hazırlanması ve düzenlenmesi hükümetin en çok önem vermesi gereken meselelerindendir. M. Şemseddin'e göre, bu programların düzenlenmesinde ulum-ı diniyye, hıfzussıhha ve ahlak dersleri ile vatana sadakat ve muhabbet gibi konulara önem vermek, kesinlikle gereklidir. O, kimliğin/kişiliğin (muhafaza-ı şahsiyye) korunmasının, beden ve ahlak sağlığını korumaya yönelik uygulama ve öğretimle mümkün olabileceği kanaatindedir.⁵¹⁸

Devletin çocuğun terbiyesinden ne kadar sorumlu olduğuna ya da devletin çocuğun eğitimi üzerindeki etkisinin ne kadar olması gerektiğine dair düşünceler üzerinde, eğitime biçilen anlam etkilidir. II. Meşrutiyet döneminde özellikle Ziya Gökalp düşüncesi ile eğitimin daha ziyade kişinin topluma uyum sağlama süreci olarak

⁵¹⁵ M. Şemseddin, "Talim ve Terbiye (Programların Tanziminde Hükümetlerin Hak ve Vazifeleri)", *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C.9, S.212, 26 Eylül 1912, ss. 69-70.

⁵¹⁶ M. Şemseddin, a.g.m. s. 70.

⁵¹⁷ M. Şemseddin, a.g.m. s. 70.

⁵¹⁸ M. Şemseddin, a.g.m. s. 70.

nitelenmesi, devletin, vatandaşının eğitiminden sorumlu olduğu düşüncesini desteklemiştir. Örneğin, Haydar Rıfat, terbiyeyi, ictimai bir vazife, konusunu ise çocuğu içinde yaşadığı muhite uymaya alıştırmak olarak kabul ettiğimizde, cemaatin terbiye konusunda lakayt kalmasının kabul edilemez olduğunu ifade eder. Topluma uyum sağlayabilmesi için, çocuğa ne gibi fikirler ve hisler verilmesi gerektiği de yine topluma bakılarak bulunabilir.⁵¹⁹ Terbiye, toplumsal bir iş ise, bu durumda hükümet onunla alakadar olmak durumundadır. Terbiyeye temas eden her husus az çok hükümetin tesirine tabi olmalıdır. Ancak bu tabiliğin terbiyenin hükümetin inhisarı altına girmesi demek olmadığını da belirtmektedir. Ona göre, bireysel girişimler için hareket imkanı bırakılan yerlerde, mekteplerin daha çabuk ve daha kolay ilerlediği zannedilebilir; çünkü yenilikçi (müceddid) olmakta bireysel irade, hükümetin iradesinden daha kuvvetlidir. Fakat hükümetin kendi sorumluluğu altında kendisinin açtığı mekteplerden başka, vatandaşları tarafından özel mektepler açılmasına müsaade etmesi, bu mekteplerde ne olup bittiğine yabancı kalacağı anlamına gelmez. Bu mekteplerde verilen terbiyeyi daima kontrol altında bulundurmak, hükümetin hem hakkı hem de vazifesidir.⁵²⁰ Haydar Rıfat, eğitim işini yapacak olan kişilerde özel bazı nitelikler aranabileceğini ve bu kişilerin tayinine de yalnız hükümetin yetkili olduğunu belirterek, öğretmenlerle ilgili yetkinin tamamını da hükümete/devlete vermektedir. Özel teşebbüslerle açılan okulları ve öğretmenleri kontrol altında tutma hakkını devlete görmesi, dönemin şartları düşünüldüğünde oldukça anlamlıdır. Zira o dönem yabancı ve özel okulların ülke için zararlı faaliyetleri sıklıkla dile getirilmektedir. Dolayısıyla, bir mektep kendinde memleketin menfaatine aykırı bir terbiyeyi verme hakkına sahip olduğunu düşünemez.⁵²¹ Haydar Rıfat burada hükümetin sahip olduğunu düşündüğü bu hak ve vazifenin sınırları üzerinde de tartışmaktadır. Toplumu oluşturan bireyler

⁵¹⁹ Haydar Rıfat, "Terbiye İlmî", *Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası*, C. 1, S. 4, 31 Mart 1918, s. 27.

⁵²⁰ Haydar Rıfat, a.g.m. s. 28.

⁵²¹ Haydar Rıfat, a.g.m. s. 28.

arasında bir birliğin olması gerektiğini ifade eder. Bunun yanında farklı pek çok din ve milletten insanın bir arada yaşadığı bir toplumda, çoğunluğun azınlık olana kendi düşünce ve fikirlerini zorla aktarma hakkı olmadığı kanaatindedir. Bununla birlikte, medeniyetin esasını oluşturan bazı hükümler, açık ya da kapalı bir şekilde umum tarafından kabul edilmiş ya da çok az kimse tarafından reddedilmiştir. Akla, fenne, düşünceye ve hissiyata hürmet gibi ki bunlar demokrasi teşkilatının ruhudur. Hükümetin görevi de istisnasız ortak olan bu hükümleri ayırmak ve mekteplerinde bunları aşılacak, hiçbir çocuğun bunlardan cahil kalmasına meydan vermemektir.⁵²²

II. Meşrutiyet döneminde hükümetin halkın genel eğitimi ile doğrudan ilgilenmesi gerektiği, hatta bunun bir hak ve sorumluluk olduğu kabul edilmiş, bu amaca yönelik adımlar atılmıştır. Bunlardan biri, 1913 yılında Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkati ile ilköğretimin, mecburi ve parasız olduğunun kabul edilmesi ve devletin sorumluluğu altına alınmasıdır.⁵²³ Bu genel eğitim içerisinde bireyin ahlaki ve dini eğitimi de yer almaktadır.

Maarif nezaretindeki bu gelişmeler, II. Meşrutiyet döneminde medreselerle ilgili düzenlemeler yapılması isteğini güçlendirmiştir. Bu istek ve eleştiriler, medreselerden sorumlu olan Meşihat makamına yapılmıştır. Örneğin Mustafa Safvet, Meşihatı, basit işlerle uğraştığı gerekçesi ile tenkit ederken⁵²⁴, Halim Sabit meşihatın üstlenmiş olduğu görevi geçmişte yerine getirememesine dikkat çekmektedir. O, terbiye konusundaki lakaytlığa ve İslam ülkelerinin içinde bulunduğu üzücü duruma değinerek, yapılan hatalardan milletin sorumlu tutulamayacağını, çünkü millete vekalet eden hükümetin meşihat dairesine bu işleri tevdi ettiğini belirtir. Geçmişteki tüm ihmal ve

⁵²² Haydar Rıfat, a.g.m. s. 29.

⁵²³ Geniş bilgi için bkz. Lütfi Budak ve Çiğdem Budak, “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne İlkokul Programları (1870–1936)” *TSA Dergisi*, Yıl:18, S. 1, Nisan 2014, s. 56.

⁵²⁴ Bkz. Mustafa Safvet, “Medreslerimiz”, *Beyanü'l-Hak*, C. 3. S. 87, 28 Kasım 1910, ss. 1643-1645.

lakaytlıklardan Bab-ı Meşihat mesuldür.⁵²⁵ Ahmet Şirani ise 1330'da, okullarda dini tedrisatın sınırlandırılıp hafifletilmesi girişimlerine karşı Meşihat makamının kayıtsız kalmasından şikâyet etmekte,⁵²⁶ din öğretimi programlarını bulunduğu mevkiye uygun olarak tanzim ve tertip etmesi gerekirken lakayt davrandığını ifade etmektedir.⁵²⁷ Ayrıca o, nitelikli din dersi öğretmenlerinin tayin edilmesi, yetiştirilmesi gibi konuların, şeyhülislamın mevkiinin getirdiği bir vazifesi olduğunu hatırlatır.⁵²⁸ Şirani'nin ifadeleri dikkatle incelendiğinde, şeyhülslama yüklediği bu vazifenin, Osmanlı devletinin bir İslam devleti olduğu vurgusuyla desteklendiği görülecektir. Ayrıca o, şeyhülislamı, bu görevi layıkıyla yerine getiremediği gerekçesiyle eleştirmekte ve onu göreve çağırmaktadır. Devletin İslam niteliğinin ortadan kalkması durumunda din eğitimi ile ilgili sorumluluk ve yetkinin kimde olabileceği ise belirsizdir.

II. Meşrutiyet'e kadar, genel eğitim ile ilgili işler hükümetin görevi olarak görülmeye başlanırken, din eğitimi ile ilgili mevzularda Meşihat makamı muhatap alınmıştır. Bunun yanında medresenin ıslahına yönelik istekler, Meşihat makamı yanında hükümete de iletilmiş ve bu bağlamda medreselerin bağlı olduğu kurumların sorumluluk bilinciyle hareket etmesi istenmiştir. Örneğin, 1913 tarihli bir yazıda bir medrese öğrencisi, medreselerle ilgili ıslahatın hükümet tarafından yapılması gerektiğini ifade etmekte, Meşihat ve Evkaf nezareti arasında müştereken kabul edilecek bir kanunla, hükümetin işe başlaması gerektiğini dile getirmektedir.⁵²⁹ Medreselerin ıslahını hükümetten bekleyen bu öğrenci, hem kendi, hem arkadaşları hem de

⁵²⁵ Halim Sabit, "İslah-ı Medaris Münasebetiyle", *Sebilürreşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 5, S. 124, 30 Kasım 1912, s. 326.

⁵²⁶ Seyfettin Erşahin, "Meşihat-ı İslamiye'den "Diyanet Riyaseti" ne (Ziya Gökalp'ın Şeyhülislamlık Tasarısı)" *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 38, S. 1, 1998, s. 341.

⁵²⁷ Ahmet Şirani, "Şeyhülislamların Vezaif-i Cümlesinden", *Beyanü'l-Hak*, C. 4, S. 142, 8 Ocak 1912, s. 2541.

⁵²⁸ Ahmet Şirani, a.g.m. s. 2542.

⁵²⁹ Talebe-i Ulumdan İstanbullu A.L., "Talebe-i Ulumda Hareket-i Fikriyye, Elinden İş Gelir Adamlar İstiyoruz", *Sebilürreşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 10, S. 251, 3 Temmuz 1913, s. 279. Not: Milli kütüphane makale yazarını B.L. şeklinde göstermektedir. Ancak metinde yazar adı, ayn ve lam harfi ile belirtilmiştir.

memleketin hayr-ı selameti adına bunu temenni etmektedir.⁵³⁰ Bu istek, din eğitimi ile ilgili alanda düzenleme yapacak makamın da hükümet olarak görülmeye başladığını gösterir. Medrese öğrencileri din eğitimi alanında yapılacak bir değişim ve düzenlemenin hükümet tarafından yapılmasını istemektedir. II. Meşrutiyet dönemine kadar mektepler bağlamında yapılan modernleşme çalışmalarından uzak duran/bırakılan medrese ve Meşihat, II. Meşrutiyet dönemine kadar ıslah taleplerini çeşitli şekillerde ifade etmişlerdir.

II. Meşrutiyet döneminde ıslah çalışmaları gecikmeli de olsa başlamıştır. 1910 yılında "Medaris-i İlmiye Nizamnamesi", 1914 yılındaki İslah-ı Medaris Nizamnamesi ile medreselerin, öğretim programlarından idari teşkilatlarına kadar çeşitli alanlarda düzenlemeler yapılmaya çalışılmıştır. Bu çabalar, idari anlamda medreseleri merkezi bir otorite etrafında toplama girişimi yanında (Daru'l-Hilafe adı ile birleştirilmesi) medreseleri mektepleştirme (dini ilimler yanında diğer ilimlere de programlarında yer verilmesi) olarak da nitelenmiştir.⁵³¹

Medreselerin ıslahına yönelik II. Meşrutiyet dönemindeki bu faaliyetlerin belki de son halkası, TBMM'nin kuruluşunun ardından bizzat hükümet tarafından çıkarılan "Medaris-i İlmiye Nizamnamesi"dir.⁵³² Bizzat Gazi Mustafa Kemal'in imzası ile meclis gündeminde kabul edilen nizamname, din eğitimi alanında hükümetin yetki ve sorumluluk aldığı önemli bir göstergesidir. II. Meşrutiyet döneminden itibaren medrese ıslahı ile ilgili ileri sunulan görüşler, din eğitimi alanında hükümetin etkin rol almasının beklendiği şeklinde yorumlanabilir. Nitekim 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim ve din eğitimi alanında yapılmak istenen düzenlemenin itirazsız kabul edilmesi de bu düşüncüyü doğrular niteliktedir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu

⁵³⁰ Talebe-i Ulumdan İstanbullu A.L., a.g.m. s. 279.

⁵³¹ Bkz. Harun Yılmaz, "Osmanlı Son Döneminde Medreselerin İslahı ve Panislamizm Tartışmaları Bağlamında Bir Medrese: Kudüs Selâhaddîn-i Eyyûbî Külliye-i İslâmiyyesi ve Külliye Talimatnamesi", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 51, Aralık 2016, s. 82-83.

⁵³² *Medaris-i İlmiye Teşkilatı*, "Medaris-i İlmiye Nizamnamesi", *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 19, S. 481, 21 Mayıs 1921, ss. 135- 136.

öncesinde geleneksel olarak yüzlerce yıl, din eğitimi alanı ile ilgili tüm yetkiye sahip olan makam (Şeriye) kaldırılmış ve din işleri ile ilgilenecek yeni bir kurum (Diyanet İşleri Reisliği) oluşturulmuştur. Bu yeni yapılanmada, din eğitimi görevi, geleneksel düşünceden ayrı bir şekilde örgün ve yaygın din eğitimi olarak ayrılmış ve bu alanlar devlete bağlı iki farklı kurumun sorumluluk alanına verilmiştir. Bu sürecin nasıl geliştiğini ayrı bir başlık altında incelemek konunun anlaşılması için uygun olacaktır.

2.2. Meşihat Makamında Güç ve Yetki Kaybı

Siyasetin eğitimi yönlendiren en önemli etmenlerden biri olduğ⁵³³ dikkate alındığında, eğitim ve din eğitimi alanındaki gelişmeleri de bu çerçevede ele almak bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Din eğitiminde yetki ve sorumluluktaki değişimi incelemek için, geleneksel olarak bu işi üzerine almış olan Şeyhülislamlık makamı olan Meşihat (daha sonra değişerek Şer'iyeye) kurumundaki değişimi incelemek gerekir. Bu değişim süreci ise daha geniş manada dinin ve dine bağlı/dini kurumların Osmanlı son döneminde yaşadığı güç ve yetki kaybına bağlı olarak ele alınmalıdır. Osmanlı son döneminde, devlet yönetimi içerisinde dinin yeniden yapılanmasına yönelik olarak izlenen politikalar doğrultusunda, pek çok kurumun yeniden şekillendirilmeye ve yapılandırılmaya çalışıldığı bilinmektedir. Bu kurumlar içerisinde belki de en büyük değişimin Meşihat makamının yetki ve sorumluluklarında yaşandığı iddia edilebilir.

Osmanlı klasik döneminde Şeyhülislamlık, “fetva verme/diyanet, adalet/kadılık ve eğitim” işlerinden sorumludur. Bir anlamda, din, hem yaşamayı, hem yürütmeyi hem de eğitimi yönlendirecek şekilde teşkilatlanmıştır.⁵³⁴ Meşihat'ın özellikle II. Mahmut'tan itibaren modernleşme sürecine paralel olarak sorumluluk alanı daraltılmış, II. Meşrutiyet'in ilanının ardından, “diyanet” işleri dışındaki diğer görevlerine son

⁵³³ M. Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyetin İnşası*, s. 120.

⁵³⁴ S. Erşahin, "Meşihat-ı İslamiye'den 'Diyanet Riyaseti 'ne (Ziya Gökalp 'in Şeyhülislamlık Tasarısı)", s.14.

verilmiştir. I. Dünya Savaşı'ndan sonra İttihat ve Terakki'nin siyasi gücünü yitirmesi ile savunduğu ve uyguladığı fikirlerde geri adım atılmış, bu çerçevede Meşihat makamına da “adli” yetkileri iade edilmiştir.⁵³⁵ Böylece Meşihat, fetva makamı olmasının yanında, bu dönemde hala adalet işlerinde şer'i mahkemelerin, eğitim işinde medreselerin sorumlu olduğu kurum olarak varlığını ve etkisini devam ettirmiştir. Bakanlar kurulunda da yer almıştır.⁵³⁶ Ancak Gökalp düşüncesinin etkisi ile yapılan bu düzenlemeler, dinin geleneksel olarak hakim olduğu hukuk ve eğitim alanlarındaki belirleyici olma iddiasını ortadan kaldırmak⁵³⁷ anlamına gelmektedir.

Meşihat kurumunun, İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin düşünceleri doğrultusunda sadece din işleri ile ilgilenecek bir makama dönüşmesinde⁵³⁸, din ve dünya işlerinin birbirinden ayrılması, her birinin kendi alanını belirlemesi gerektiği şeklindeki düşüncenin etkisi görülmektedir.⁵³⁹ Bu çerçevede Şeyhülislamlık, sadece diyanet işleriyle ilgili konularda ve bu alanın eğitim faaliyetlerini sürdüreceği şekilde düzenlenmiştir. Bunun bir örneği, 1918 yılında Şeyhülislamlık içerisinde kurulan Darü'l- Hikmeti'l- İslamiyye adlı ilmi kuruluştur. Görevi, kısaca halkı dini konularda aydınlatacak yayınlar yapmak, inanç ve ahlakını zararlı etkilerden korumak olarak belirlenmiştir.⁵⁴⁰ Bunun, Diyanet İşleri Başkanlığı'nın günümüzdeki görev tanımına benzerliği dikkate alındığında, Meşihat'ın görev alanının bu dönemde sadece, yaygın din eğitimi ile sınırlanacak şekilde netleşmeye başladığı öne sürülebilir.

Osmanlı son döneminde Meşihat makamındaki bu yetki ve güç kaybını, dinin dünya işlerinden uzak tutulması düşüncesinden bağımsız olarak değerlendirmek mümkün değildir. Her ne kadar laiklik ilkesi 1937'de kabul edilmiş olsa da, laiklik

⁵³⁵ E. Yakut, *Şeyhülislamlık*, s. 122.

⁵³⁶ S. Erşahin, "Meşihat-ı İslamiye'den 'Diyanet Riyaseti' ne (Ziya Gökalp 'in Şeyhülislamlık Tasarısı)", s. 333-344.

⁵³⁷ Recep Kılıç, “Ziya Gökalp’de Din ve Medeniyet İlişkisi”, *Dini Araştırmalar*, C.3, S.7, Mayıs-Ağustos 2000, s. 16.

⁵³⁸ N.Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, s. 451-452.

⁵³⁹ Bkz. E.Yakut, *Şeyhülislamlık*, s. 53 vd.

⁵⁴⁰ Sadık Albayrak, “Dâr-ül Hikmet-il İslamiye” Maddesi, *İslam Ansiklopedisi*, C. 8, 1993, ss. 506-507.

düşüncesini çağrıştıran ilk hareketlenmeler, eğitim alanında ve Tanzimat öncesinde ilk Batı tarzı okulların açılması ile başlamıştır.⁵⁴¹ Tanzimat'ın Osmanlıcılık idealine uygun olarak Müslüman ve gayr-i müslim her vatandaşın aynı sınıflarda eğitim görmesi fikrinin sonucunda, rüştiyelerde yer alan din derslerinin her dinin kendi din adamları tarafından okutulması, idadi ve sultanilerde ise din derslerine yer verilmemesi düşünülmüştür.⁵⁴² Bu politika, II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet dönemlerinde değişse de, çağdaşlaşma ve batılılaşma arayışları içerisinde laikliğe doğru bir gelişme her zaman sürmüştür.⁵⁴³

2.3. Öğretimde Birlik Talebi

Osmanlı modernleşmesi, eski ile yeninin, modern ile gelenekselin pek çok alanda yan yana var olduğu bir süreç olarak düşünüldüğünde, özellikle eğitim alanında hem okul türü ve sayısı, hem de okulların bağlı oldukları kurumlar anlamında bir çeşitlilikten bahsedilmektedir. Bu çeşitlilik, hem idari ve mali anlamda, hem de gençlerin aynı amaç ve duygularla yetiştirilmesi anlamında bazı problemleri beraberinde getirmiştir.

Bir yanda devlet tarafından desteklenen ve maarife bağlı olan Batı tarzı eğitim kurumları, diğer yanda mali açıdan Evkaf Nezareti'ne bağlı iken idari bakımdan Meşihat'a bağlı olması dolayısıyla kendi içinde bile ikilik yaşayan medreseler bulunmaktadır. Sadece din görevlisi yetiştiren kurumlar olarak kalan medreselerin, idari ve mali açıdan iki ayrı makama/kuruma bağlı olması, vakıfları sayesinde mali ve idari muhtariyete sahip birer öğretim kurumu olarak uzun yıllar varlıklarını devam ettiren medreselerin idaresinde de Meşihat ile Evkaf Nezareti arasında bir ikilik ortaya çıkarmıştır. Bu ikilik, o kadar hissedilir boyuttadır ki, II. Meşrutiyet döneminde

⁵⁴¹ Bkz. Cemal Tosun, "Türkiye'de Din Eğitiminin Laikleşmesi ve Din Öğretimi" *Sekülerleşme ve Dini Canlanma Sempozyumu*, 22-23 Ekim 2008 Ankara, Yay. Haz. Ali İsmail Gungör, Türkiye Dinler Tarihi Derneği, s. 229.

⁵⁴² Beyza Bilgin, *Türkiye'de Din Eğitimi Liselerde Din Dersleri*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980, s. 33.

⁵⁴³ C. Tosun, "Türkiye'de Din Eğitiminin Laikleşmesi ve Din Öğretimi", s. 229.

Meşihat'a bağlı olan medreselerin yanı sıra Evkaf Nezareti'ne bağlı medreselerin de kurulduğu görülmektedir. Örneğin Medresetü'l- Kuzat Meşihat'a bağlı iken, Medresetü'l-Vaizin Evkaf Nezareti'ne bağlı olarak açılmıştır.⁵⁴⁴ Bu durum bize, eğitim alanındaki yetki ve sorumluluğun kimde olduğu meselesinin ötesinde, Osmanlı son döneminde ortaya çıkan ikiliğin sadece mektep ve medrese arasında değil, medreselerin kendi içlerinde de yaşanan, daha geniş boyutlu bir sorun olduğunu göstermektedir. Bu anlamda II. Meşrutiyet dönemi, eğitim alanında çok başlılığın hâkim olduğu, bunun yanında bu durumun yarattığı sıkıntıların oldukça sık dile getirildiği bir dönem görünümündedir.⁵⁴⁵

Eğitim ve öğretimde birlik sağlanmasına yönelik bazı belirtilerin, Maarifi Umumiye Nizamnamesi'ne kadar dayandırılabilceği söylenebilmekle beraber, vahdet-i fikriye düşüncesinin özellikle II. Meşrutiyet döneminde ele alındığı görülmektedir.⁵⁴⁶ Esasen Tanzimat ile birlikte uygulanan genç neslin farklı okullardan çeşitli zihniyetlerle yetişmesine karşı önlem alma girişimleri, 1909 ortalarından itibaren dile getirilmeye başlamıştır. Bu konudaki gerekçe, yabancı okul sayısının hızla artmasıyla birlikte, ülkenin bağımsızlığına yönelik zararlı faaliyetlerin de artmasıdır. Bu çerçevede Mustafa Nail Bey, bakanlığı sırasında özellikle azınlık okulları sorununu çözmek için, bütün Osmanlı okullarındaki eğitimin birleştirilmesini gündeme getirmiş, farklı dillerde eğitim gören farklı milliyetlere sahip gençlere ortak bir vatan bilincinin/kültünün verilmesi gerektiğini düşünmüş, ancak onun bu yöndeki girişimleri azınlık ve yabancıların kıskırtma faaliyetleriyle karşılaşmıştır.⁵⁴⁷

Özellikle ilkokul seviyesinde çok iyi örgütlenen yabancı okullar karşısında Müslüman okullarının sayısının oldukça az olması, Maarif bakanlığını, öğretim birliğini

⁵⁴⁴ Z. S. Zengin, *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, s. 33.

⁵⁴⁵ Recai Doğan, "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim ve Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar", *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi*, Türk Yurdu Yayınları, Nisan 1999, s. 229.

⁵⁴⁶ Bkz. H. Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 245.

⁵⁴⁷ Bkz. M. Ergün, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, s. 250-251.

sağlamaya yönlendirmiştir. Yabancı okullarda öğrenim gören Müslüman öğrencilere Hıristiyanlık konusunda baskı yapıldığına dair makaleler kaleme alınmıştır.⁵⁴⁸ İlim ve irfan müessesesi olması gereken bu okullar, memleketin aleyhine çalışmakta, daha ilk fikirleri oluşmadan kucaklarına atılan beş yaşındaki çocukların hissiyatını, dini milli ve vatani hissiyatını tebdil etmek için faaliyet göstermektedir.⁵⁴⁹ Özellikle dil ve din konusundaki faaliyetlerini kontrol etmek isteyen Maarif Bakanlığı'nın her girişimi, dini cemaatlerin büyük tepkisi ile karşılaşmıştır.⁵⁵⁰ Tevhid-i Tedrisat'tan sonra dahi, Maarif'in yabancı okullarla ilgili yayınladığı talimatnamelerde, yabancı okullarda Türkçe dil, tarih ve coğrafyasına dair bilgilerin öğretimi konusunda hassasiyet gösterilmediği ve Hıristiyanlık propagandası anlamına gelen bazı faaliyetlerin yapıldığına dair ifadeler dikkat çekmektedir.⁵⁵¹ Kısaca dil ve din konusunda II. Meşrutiyet'ten beri dile getirilen birlik, Cumhuriyet döneminde dahi tam olarak gerçekleştirilememiştir.

1912'den sonra artan⁵⁵² öğretimde birlik isteklerini dönemin süreli yayınlarından takip etmek mümkündür. Bu çerçevede, yabancı devletlerin Türkiye'de açtığı okullarla ilgili çarpıcı bilgiler veren Abdullah Cevdet, Türkiye'nin acilen ihtiyaç duyduğu hususların başında ruh ve his birliğinin geldiğini söylemektedir.⁵⁵³ Ona göre bu sorun, ancak yeknesak bir terbiye ve talim sayesinde, herkes için ortak bir mefkûre birliğiyle çözülebilir. Gündüz'e göre, Abdullah Cevdet'in 1913 yılındaki bu görüşleri, Cumhuriyet döneminde uygulanacak olan Tevhid-i Tedrisat için bir zemin oluşturması bakımından dikkat çekicidir.⁵⁵⁴ Ancak ondaki vahdet fikrinin temelinde, yabancı okulların ülke için yürüttükleri zararlı faaliyetler yer almaktadır. Bu vahdet düşüncesini

⁵⁴⁸ "Mekatib-i Ecnebiyye", *Tearüf-i Müslimin*, C.1, S.13, 26 Ağustos 1326, ss.217-218.

⁵⁴⁹ Vicdani, "İslam Diyarında Ecnebi Mekteplerinin Tesirat-ı Mefsedetkaranesi" *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 2-9, S. 42-224, 13 Kanunievvel 1328, ss. 288-289.

⁵⁵⁰ Bkz. M.Ergün, *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri* s. 279.

⁵⁵¹ "Maarif Şuunu: Maarif Teşkilatına Dair Kanun - Ecnebi Mektepleri Hakkında Talimatname", *Muallimler Birliği*, C. 1, S. 9, Mart 1926, ss. 427-428.

⁵⁵² M. Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyetin İnşası*, s. 118.

⁵⁵³ Abdullah Cevdet, "Kimin Mukadderatı Kimin Elinde", *İçtihad*, C. 4, S. 64, 2 Mayıs 1329, s. 1384.

⁵⁵⁴ M. Gündüz, *Osmanlı Mirası Cumhuriyetin İnşası*, s. 123.

mektepe ve medreseyi birleştirme isteği olarak değerlendirmek doğru değildir. Zira ona göre, din tedrisatı Batı lkeleri örnek alınarak, yeni bir düşünce ile ancak ayrı bir yapılanma içinde olmalıdır. Medreselerin eğitim konusundaki geri kalmışlığını pek çok makalesinde dile getiren⁵⁵⁵ ve pek çok düşüncesi Cumhuriyet inkılapları ile hayat bulan⁵⁵⁶ Abdullah Cevdet, mevcut medreselerin ilga edilerek Süleymaniye medresesi yerine (College de France) tertibinde gayet mükemmelen bir Ulum-ı Edebiyye medresesi yapılmasını, Fatih Medresesi yerine ise, Ecole Polytechnic⁵⁵⁷ tarzında bir Medrese-i Âliye vcudaya getirilmesini önermektedir.⁵⁵⁸ Böylece Abdullah Cevdet'in vahdet fikriyle, mektepe ve medresenin tek bir çatı altında birleştirilmesini kast etmediği anlaşılmaktadır.

Bununla birlikte dönemin İslamcılarının ğretimde birlik çerçevesinde üzerinde kafa yorduğu en önemli meselelerin başında, mektepe-medrese ikiliği gelmektedir. Eğitim alanındaki ikiliğin medreseleri ıslah etmek yerine yeni mektepler açmakla başladığını ifade eden İslamcılar, en başta eğitimdeki birliğin bu Şekilde bozulduğunu belirterek, bu konuda Tanzimatıları suçlamaktadırlar.⁵⁵⁹ Her iki kurumdan yetişenlerin birbirinin tam aksi düşüncede olduğuna dikkat çeken Mehmed Şemseddin'e göre,⁵⁶⁰ eğitim alanında yapılan düzenlemeler, başlangıçta halkın zihniyetiyle uygun bir tarzda yapılabilseydi, mektepler yapılırken medreseler unutulmasaydı, bu iki kurumun aynı gayeye yönelik olarak aynı talim ve terbiyeden geçmiş kişiler yetiştirmesi temin

⁵⁵⁵ Abdullah Cevdet, "Ama; Uçurum; Ben", *İctihad*, C. 4, S. 79-2, 5 Eylül 1329, ss. 1734-1738. Not: Din aleyhine makaleler yayınladığı gerekçesi ile İctihad dergisi, Meşihat'ın başvuruları neticesinde defalarca kapatılmıştır. Kapatılma kararlarından sonra çeşitli sayıları farklı isimlerle yayınlanır. İctihad dergisinin bu sayısı *İşhad* adıyla yayınlanmıştır.

⁵⁵⁶ Bkz. Mustafa Gündüz, "Mustafa Kemal ve Erken Cumhuriyet Dönemi, Eğitim ve Kültür Hayatına Abdullah Cevdet'in Etkileri", *Turkish Studies*, S.5, Winter 2010, ss. 1067-1088.

⁵⁵⁷ École Polytechnique Fransa'nın başkenti Paris yakınlarındaki Palaiseau bölgesinde bulunan, devlete bağlı yüksek eğitim ve araştırma kurumu. Polytechnique dört yıllık lisans/lisansüstü programıyla tanınmıştır

⁵⁵⁸ Abdullah Cevdet, "Pek Uyanık Bir Uykusu", *İctihad*, S. 55, 21 Şubat 1328, s. 1226 vd.; makalenin devamı aynı isimle derginin 57 sayısında yayınlanmıştır: 7 Mart 1329, ss. 1261-1264.

⁵⁵⁹ R. Doğan, *İslamcılarının Eğitim ve ğretim Görüşleri*, s. 162.

⁵⁶⁰ Bkz. Muhammed Şevki Aydın, *İslamcılarının Din Eğitimine Bakışı, Mehmed Şemseddin Günaltay rneği*, Sarkaç Yayınları, İstanbul, 2013.

edilebilseydi, ülke şu andakinden çok daha farklı bir durumda olabilirdi.⁵⁶¹ O, bu düşünceleri ile ülkenin geri kalmasının en büyük sebeplerinden birini, eğitimdeki birliği bozan bu ikiliğe bağlamaktadır.⁵⁶² Mehmed Şemseddin, ayrıca, medreseleri ıslah etmek yerine, yeni mekteplerin açılmasını ve devletin yeni mekteplere destek sağlarken medreseler için bir ıslahat girişiminde bulunmamasını eleştirmektedir.

Öğretimde birliği, mektep-medrese ikiliğinin ortadan kaldırılması olarak değerlendirenlerden biri de Bandırmalı M. Faik'tir. Ona göre, mektep ve medrese arasında meydana gelen bu ikiliğin temelinde, mekteplerin din bilgisinden, medreselerin ise fen bilgisinden habersiz oldukları gerekçesiyle birbirlerini eleştirmeleri yatmaktadır. Uzmanlık ilkesine dikkat edilerek birincilerde din, ikincilerde ise fen bilimlerinin yeterince verilmesi suretiyle bu ayrılık ortadan kaldırılabilir.⁵⁶³ Benzer bir birlik çözümü, Mehmed Şükrü tarafından da dile getirilmektedir. O, medreselerin ıslahını değil, mekteplerle mecz edilmesi gerektiğini, zira ilmin bir bütün olduğunu savunmaktadır. Maarif denildiğinde İslam eğitimini, İslam eğitimi dendiğinde ise bütün ilimleri görmek istediğini belirtir.⁵⁶⁴

Konunun Meclis-i Mebusan'a yansıyan boyutunda da farklı zihniyetlerle yetişen gençlerin ortaya çıkardığı sorun ön plana çıkmaktadır. Örneğin, 5 Mart 1333 (miladi 1917)⁵⁶⁵ tarihindeki Maarif Nezareti bütçe görüşmeleri sırasında vahdet-i fikriyeye ülkenin ihtiyacı olduğuna dair düşünceler dile getirilirken, Tanzimatçıların bir hatası olarak ortaya çıktığı ifade edilen üç gruptan bahsedilir. İlk grup, Batı medeniyetine ve Fransız düşünce tarzına mağlup olarak, Avrupa'nın ancak dinden ve ananelerinden

⁵⁶¹ Mehmed Şemseddin, "Tanzimatçılık iflas etti mi? Yunus Nadi Bey'e", *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 10, S. 236, 7 Mart 1329, s. 23.

⁵⁶² R. Doğan, *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, s. 162.

⁵⁶³ Bandırmalı M. Faik, "Mektep-Medrese", *Beyanü'l-Hak*, C. 6, S. 152, 19 Mart 1328, ss. 2708-2709.

⁵⁶⁴ Mehmed Şükrü, mektep ve medreselerin birleştirilmesi gerektiğini söylemekle birlikte, bunları birer İslam eğitim kurumları olarak görmektedir. Mehmed Şükrü, "Medrese, Mektep Birleşmeli", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 13(9), S. 285, 13 Şubat 1329, s. 400.

⁵⁶⁵ Ceridenin başında 6 Mart, iç kapağında ise 5 Mart tarihi verilmiştir.

uzaklaşarak ilerlediği fikrini yaymaya çalışmaktadır.⁵⁶⁶İkinci grubu oluşturan medrese mutaassıpları ise, garp medeniyetinin İslamiyet'le kabil-i telif olamayacağını belirterek garptan uzaklaşmak gerektiğini söylerler. Hilmi Efendi'nin belirttiği üçüncü grup, hakikî medrese ve mektep görmüş münevverlerden oluşmaktadır ve onlar İslam dininin gelişmeye engel olmadığı, hatta gelişmeye önderlik ettiği, medeniyet ve ilim ne kadar gelişirse, İslam hakikatlerinin de o derece takdir edileceği kanaatindedirler.⁵⁶⁷ Bu grupları belirttikten sonra Hilmi Bey, memlekette ortaya çıkan bu üç cereyanın birbirlerine tezat bir şekilde devam ettiğini, ancak hükümetin ve milletin vahdet fikrine ihtiyacı olduğunu belirtir. İslam dininin esasının da vahdet olduğunu hatırlatarak, Maarif Nezareti'nin bunu gerçekleştirmek için büyük bir görevi olduğunu söyler.⁵⁶⁸ Ülkenin ihtiyaç duyduğu fikir birliğini temin etmeyi Maarif'in görevi, üzerinde birleşilecek fikri ise *din* olarak ortaya koyar. Ona göre, hükümet, İslam dininin medeniyetle telifinin mümkün olduğuna kanaat getirdiğine göre, Maarif Nezareti ile Meşihat Makamı, terbiye ve talim konusunda aynı gayeye ulaşmak için memlekette vahdet fikrini oluşturmak için birlikte hareket etmelidirler.⁵⁶⁹

II. Meşrutiyet döneminde vahdet-i fikriye ile kast edilen, ülkenin fikir hayatında etkili olabileceği düşünülen kurum ve kişileri, ortak bir amaç ve düşünce çerçevesinde birleştirmektir.⁵⁷⁰ Tanzimat dönemi ile başlayan bu durumun ortaya çıkardığı sorunları bizzat tecrübe eden II. Meşrutiyet aydınları, eğitimdeki bu çok başlılığın tehlikesi, sona erdirilmesi ve eğitimin bir bütün olması gerektiği konusunda hemfikirdir. Onlar, birbirlerinden farklı eğitim anlayışlarına sahip olsalar da, yeni neslin düşünce ve zihniyet olarak bu kadar farklı yetiştirilmesinden hayli endişeli görünmektedirler. Örneğin Gökalp, eğitimde amaç birliğinin sağlanamamasının ortaya çıkardığı tehlikeli

⁵⁶⁶Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre:3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1917 (1333), s. 73.

⁵⁶⁷Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1917 (1333), s. 73.

⁵⁶⁸Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1917 (1333), s. 73.

⁵⁶⁹Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1917 (1333), s. 77.

⁵⁷⁰Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1917 (1333), s. 78.

durumu, *Maarif* dergisinde yayınlanan bir makalesinde oldukça etkili bir şekilde örneklendirmektedir. Tanzimat mektepleri, medreseler ve yabancı mekteplerde birbirlerinden çok farklı düşünce ve zihniyetlerde kişiler yetiştiğini ve bu kişilerin herhangi bir konudaki fikirlerini, okudukları kitapları, hatta gittikleri kitapçıları öğrenerek birbirinden hemen ayırt edilebileceğini söyleyen Gökalp, ülkemizin en büyük hastalığının, birbirlerini anlayamayan muhtelif zihniyetlerin hamleleri ile idare edilmesi olduğunu belirtmektedir.⁵⁷¹ Gökalp, medrese ve mektebin birbirine zıt iki terbiye merkezi olarak ortaya çıktıklarını ve her ikisinin de milli olamadığını, gayr-ı milli gençler yetiştirdiğini söyler. Ona göre terbiye milli, talim ise evrensel nitelikte olmalıdır.⁵⁷²

Vahdetten kastedilenin, kişilerin siyasi anlayışlarına göre değiştiği⁵⁷³, Cumhuriyet'in ilanından sonra kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun uygulamaları üzerine yapılan tartışmalarda da⁵⁷⁴ net bir şekilde ortaya çıkacaktır. Öğretim birliği dendiğinde bazı aydınlar, tüm kurumların Maarif'e aktarılacak hepsinin mektep tarzında modern eğitime tabi tutulmasını anlarken; bazıları, tüm eğitim kurumlarına ortak bir ruh verilmesi (kimine göre bu milli bir hava kimilerine göre ise İslami), kimine göre ise farklı kurumların ortak bir amaç için faaliyetlerini planlamak şeklinde düşünmektedirler. Bu farklılığı Bilgin, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitimi" adlı makalesinde, şu şekilde ifade etmektedir: "Herkes birleştirmeye evet diyordu, ama onların birleştirmeden kastettikleri aynı değildi. Uygulamaya geçildiğinde karışıklıklar çıktı, tartışmalar oldu. Evet, oyu verenlerden medrese taraftarlarının birleştirmeden anladığı, medreselerin de bu yapı içinde herhangi bir şekilde yaşatılacağı,

⁵⁷¹ Z. Gökalp, "Maarif Meselesi", s. 322.

⁵⁷² Ziya Gökalp, "Milli Terbiye-1", *Muallim*, C. 1, S. 1, 28 Temmuz 1916, s.3-4.

⁵⁷³ R. Doğan, "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitimi ve Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar", s. 231.

⁵⁷⁴ Özellikle kanunun ardından medreselerin birer birer kapatılması İslamcı dergilerin sayfalarında yer bulmuş, Tevhid-i Tedrisat söylemi ile yapılanlar arasındaki tutarsızlığa dikkat çekilmiştir. Bkz. "Tevhid-i Tedrisat / Tevhid-i Tedrisat Demek İlga-yı Tedrisat Demek Midir?" *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 24, S. 602, 29 Mayıs 1924, ss. 58-59; "Tevhid-i Tedrisatın Tarz-i Tatbiki" *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 24, S. 602, 29 Mayıs 1924, ss. 59-60.

medrese karşıtlarının anladığı ise medreselerin bu birlik içerisinde eritileceği idi.”⁵⁷⁵Nitekim tercihin hangi yönde yapıldığı bilinmektedir.

3. Eğitimde Yetki ve Sorumluluk Devri: TBMM Sonrası

3.1.Şer’iye ve Maarif Nezaretlerinin Görev Alanlarının Belirlenmesi

TBMM’nin kuruluşunun hemen ardından ilk iş, çeşitli görevleri yerine getirmek üzere encümenlerin kurulması olmuştur. Bu noktada kaç encümen kurulacağı, bunların hangi işleri yapacağı ile ilgili teklifler, meclisin açıldığı ilk günlerde gündem maddelerini oluşturmaktadır. Kurulan geçici icra hükümeti içerisinde ulemadan kimsenin olmaması ve Şer’iye ile ilgili işleri yürütecek birinin bulunmaması dikkat çekicidir. Bununla birlikte kurulan heyetin geçici olduğu, encümenlerin ayrı ayrı faaliyetler için kurulacağı ve her birinin başındaki kişinin de hükümette yer alacağı, Hamdullah Suphi tarafından ifade edilmiş, bunlar içerisinde Şer’iye’nin de yer alacağı belirtilmiştir.⁵⁷⁶

Aynı gün kurulması istenen encümenler ve görevleri ile ilgili verilen bir karar, eğitim konusunda hangi encümenin görevli olacağına dairdir. II. Meşrutiyet döneminde elinde sadece din eğitimi veren medreseler kalan ve örgün eğitim alanında yetkisi sınırlanan/kalmayan Meşihat makamının, yeniden güçlendirilme isteği TBMM’nin kurulduğu ilk günlerde dikkat çekmektedir. Bu çerçevede meclisin açılmasından 3 gün sonra meclise sunulan takrirden, kurulması planlanan Umuru Şer’iye-Evkaf Encümeni’nin görevi, “bilûmum maarife ait tedrisat Maarif İdaresince programı tanzim kılındıktan sonra tasdik eylemek ve tedrisatı murakabe etmek hakkını haiz olmak” şeklinde belirtilmektedir. Müfid Efendi’nin verilen karar ile ilgili açıklamaları incelendiğinde, Maarif encümeninin eğitim işlerinde yetki sahibi olarak görüldüğü, bununla birlikte Şer’iye-Evkaf encümenine Maarif’in yaptığı programları tasdik etme ve

⁵⁷⁵ Beyza Bilgin, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitimi”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, S. 35, Temmuz 1996, s. 527.

⁵⁷⁶ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 71.

denetleme hakkı verilmesi istendiği anlaşılmaktadır. Müfid Efendi, bir anlamda Şer'îye'nin sadece medreselerle sınırlandırılan öğretim görevini, hiç olmazsa tasdik ve teftiş konularında yeniden almasını istemektedir. Bu talebinin gerekçesinde dini ve dünyevi öğretimden bahsedilerek, mektep ve medrese arasındaki ikiliğin meydana getirdiği problemlerden bahsedilir. Müfid Efendi, ortaya koydukları bu takrirle, eğitim işini esaslı bir hale getirmek istediklerini, bu sebeple Şer'îye'nin görev alanına maarifin yaptığı programı tetkik etmeyi eklediklerini söylemektedir:

Biz takririmizde Umuru Seriye ve Evkaf ile meşgul olan encümenin memleketin asıl matmaı nazarı olan tedarisat ile de meşgul olmasını düşündük. Malûmîâlileridir ki tedarisat iki esasa ayrılır. Birisi, tedarisatı diniye, birisi de tedarisatı dünyeviye, yani fûnun ve saireye ait tedarisattır. Babı meşihat sırf tedarisatı diniye ile mi meşgul olsun, tedarisatı diniye ile meşgul olması mı lâzım gelsin, yoksa program koymak suretiyle medreselerin tedarisatını da iyi bir hale ifrağ etsin mi? Bu ciheti hepimiz derin teessür ile düşünüyörüz. Düşünmeye mecburuz. Memlekette âdetâ iki cereyan hâsıl oluyor, medreseliler, mektepliler gibi bir fikir hâsıl oluyor... Tedarisat işini esaslı bir hale irca etmek ve memleketimizin muhtaç olduğu bu esası tespit etmek için Umur-u Şer'îye ve Evkaf Encümeninin karşısına, Maarif İdaresince tanzim kılınan programların Umur-u Şer'îye'ce tetkik edilmesini yazdık.⁵⁷⁷

Meclisin açılışından sadece üç gün sonra gündeme gelen bu durum, Osmanlı'nın modernleşme süreciyle birlikte eğitim üzerindeki etkisini yavaş yavaş kaybeden ve II. Meşrutiyet döneminde sadece din eğitimi veren kurumlar üzerinde yetkisi kalan Şer'îye'nin, Maarifin hazırlayacağı programlarda tasdik makamı olmakla, itibarını geri almaya çalıştığını göstermektedir. Bu talepte, ayrıca, II. Meşrutiyet'ten beri çeşitli vesilelerle dile getirilen mekteplerde eğitim gören gençlerin dine muhalif fikirlerle yetiştirildiği düşüncesinin izlerini görmek de mümkündür.

⁵⁷⁷ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 74-75.

Ancak, Şer'îye'nin tasdik makamı olması talebi çeşitli sebeplerle reddedilir. Bu bağlamda Necati Bey, terbiyenin bir ihtisas işi olduğunu beyan ederek, Maarif'in ortaya koyduğu programı Şer'îye'nin tasdikine sunmanın, terbiye işini sekteye uğratacağını iddia eder. Bu ifadeler, II. Meşrutiyet döneminde sıklıkla dile getirilen yenileşme çabalarına ulemanın/meşihatın engel olduğuna ya da olabileceğine dair düşüncenin yansıması olarak kabul edilebilir. Zira II. Meşrutiyet döneminde de ısrarla din ve dünya işlerinin ayrı alanları olması gerektiği, bu alanların birbirinin işine karıştırılmaması, birer ihtisaslaşma alanları olarak algılanması gerektiği dile getirilmiştir. Hafız İbrahim Bey'in, dinin hiçbir zaman terakkiye mani olmadığını belirterek tedrisat ile Şer'îye encümeninin birleştirilmesini istemesi, maarifin bu şekilde ilerleyeceğini belirtmesi,⁵⁷⁸ bu görüşe karşı İslamcılarının savundukları düşüncenin bir ifadesidir.

Bu tartışmaların II. Meşrutiyet'ten kalma bir arka planı olduğu rahatlıkla anlaşılabilir. Şer'îye'ye tedrisat işini -tasdik dahi olsa- vermek istemeyenler, ısrarla ihtisaslaşmadan bahsetmekte ve ülkenin kurtuluşu için çok büyük önem attıkları eğitim işini sekteye uğratacağı gerekçesiyle sunulan takrire karşı çıkmaktadırlar. Şer'îye'ye, Maarif'in hazırladığı programları tasdik ve kontrol etme yetkisini vermek isteyenler ise, Maarif'e bağlı mekteplerde yetişen kişilerin İslam geleneğine olan uzaklığından çekinmektedirler. Bu durumu Muhiddin Baha'nın aynı müzakerede ifade ettiği şu sözlerinden de anlamak mümkündür: "Hoca Efendi Hazretleri buyuruyor ki; maarif programı mutlak Umuru Şer'îye Encümenine uğrasın. Bu, demek oluyor ki; Maarif Encümeni kendi kendine programı tanzim ederse, ahkâmı diniyeye münafi ve şeraiti İslâmiyeye muhalif bazı ahkâmı kabul etmesi ihtimali vardır".⁵⁷⁹

Bu açık ifade aslında tavrini verenleri oldukça zor durumda bırakmış görünmektedir. Nitekim tavrini sunanlar, Maarif Nezaretinin/encümeninin dine aykırı

⁵⁷⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 76.

⁵⁷⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 76.

program yapacağına dair endişeleri olmadığını söylemek durumunda kalmışlardır. Bunun üzerine Muhiddin Baha, “endişe bu değilse o zaman öğretim işini Şer’iye daha iyi bildiği için mi tasdik yetkisi istemektedir” şeklinde bir çıkarımda bulunmaktadır. “Bunun doğru olmadığı ortadadır” diyerek aslında tavrini sunanları bir ikileme bırakmaktadır.⁵⁸⁰

Müzakerenin devamında, tavrini sunanların asıl istekleri (çözüm aradıkları ya da rahatsız oldukları husus) ortaya çıkmaktadır. Mekteplerde haftada bir saat okutulan Kur’an-ı Kerim ve Ulum-ı Diniyye dersi ile vatan evlatlarının temel din bilgisine sahip olmadıklarından duydukları endişeyi dile getiren Müfid Efendi (Kırşehir), meseleyi çözüme kavuşturduğu sürece yetkinin kimde olduğunun, kimin çözdüğünün bir önemi olmadığını belirtir. Amaca ulaştıracak bir ihtisas sahibine verilmesi ona göre esastır.⁵⁸¹

Daha sonra, ülkenin içinde bulunduğu zor durumu hatırlatarak, memleketin daha öncelikli meseleleri olduğunu ifade eden bazı milletvekilleri, bu konuların özel olarak kararlaştırılması gerektiğine dair fikir beyan etmişlerdir.⁵⁸² Müzakereler sonucunda encümenler sadece isimlerinin yazılı olduğu şekli ile belirlenmiştir.

Aynı birleşimde sunulan bir başka tavrise, Şer’iye’nin kaybettiği yetki alanlarından sadece eğitimi değil, aynı zamanda adalet/hukuk işlerini de geri alma çabası olarak nitelenebilir. Bu tavriseki istek, umur-ı şeriye ve evkaf ile maarif ve adliye işlerini birleştirmeye yöneliktir. II. Meşrutiyet döneminde *Beyanü'l-Hak* ve *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)* dergilerinde makaleler yazan Mustafa Taki Bey⁵⁸³ tarafından verilen bu tavrise, kabul edilmemiş olmasına rağmen, Şer’iye’nin geleneksel olarak klasik dönemde yetkisinde bulundurduğu adalet, eğitim ve şer’iye işlerini yeniden birleştirme gayreti olarak dikkat çekmektedir. Mustafa Taki Beyin tavrise ile

⁵⁸⁰ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 76.

⁵⁸¹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 77.

⁵⁸² TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 78.

⁵⁸³ Bkz. Cemal Ağırman, “Mustafa Takî Efendi, ‘Kırk Hadis’ Yahut ‘İlm-i Hâl-İ Siyâsî ve İctimâî’ Adlı Eser ve Bazı Hadislere Getirdiği Yorumlar”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 9, S. 2, Aralık 2005, ss. 61-88.

ilgili yaptığı açıklamaları, II. Meşrutiyet'in temel tartışma alanları olarak nitelenebilecek din-dünya ayırımının İslam için geçerli olmadığına dair bir ikna çabası görünümündedir. Batı için ilerlemenin din ve dünyayı birbirinden ayırmakla mümkün olabildiğini belirten Taki Bey, Müslümanlar için din ve dünyayı ayırmanın, geri kalma sebebi olacağı kanaatindedir. Ona göre “bizim dinimiz terakkiyatı maddiyeyi mütakâfildir. Dinimiz terakkiyatı maddiyeyi de tetkik eder. Edyanı saire erbabının, terakkiyatı maddiyeyi kabule, dinleri müsaid olmadığından onlar dinden ayrılmaya mecbur kalmışlardır. Din ile dünyayı ayırmasalardı Avrupa terakki edemeyecekti. Fakat biz din ile dünyayı ayırırsak geri kalırız. Terakkiyatımız geri kalacaktır ve kalmıştır.”⁵⁸⁴ Hemen akabinde o, bu düşüncenin bir neticesi olarak mekteplilerin medreselileri mutaassıp ve işe yaramaz, medreselilerin de mekteplileri ecnebi fikirli ve itikatsız olarak gördüklerini ve bu durumun düzeltilmesi, bu iki membain birleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.⁵⁸⁵

İslamcı bir bakış açısını ifade eder şekilde verilen bu istek, kuruluş aşamasındaki yeni Türkiye devletinin, hangi esaslar üzerine bina edileceğine dair bir kanaatin belirginleşmekte olduğunu göstermektedir. Din eğitimi açısından yapılan tercih ise din eğitimi ve dünyevi eğitimin ayrı düşünülmesi ve ayrı encümenler tarafından yetkilendirilmesi şeklindedir. Ancak bu ayrılığın, birbirine tamamen muhalif iki ayrı alan olarak değerlendirilmediği, aralarında bir anlaşma olması gerektiği, Mustafa Taki Bey'in takriri üzerine söz alan Hamdullah Suphi Bey'in sözlerinden anlaşılmaktadır. Ona göre, Şer'îye encümeni, din eğitimi konusunda arzu ettiğini takrir ederek Maarif encümenine teklif eder. Bu, kendisinin en sarih bir hakkıdır. Maarif Encümeni de sadece efendi yetiştirmek değil, mütehasıslar yetiştirmek için gerekli olan esasları ve istikameti belirler. Bu noktada Şer'îye encümeni, Maarif encümenine arzu ettiği esasları teklif edecek, onu dikkate alıp almamak Maarif encümeninin vazifesi olacaktır. Maarif

⁵⁸⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 77.

⁵⁸⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 77.

encümeni de hayatın maddi işleri ile ilgili olarak çocuklara verilmesi gereken eğitim-öğretim programını oluşturarak uygulayacaktır. Bunların birbirine karıştırılmaması gerektiği noktası özellikle vurgulanır.⁵⁸⁶

Eğitim işlerinde yetki ve sorumluluk Maarif encümenine verilmektedir. Din öğretimi söz konusu olduğunda, Şer'îye encümeni arzu ettiği kararları Maarife teklif edecek, bunu dikkate almak Maarifin görevi olacaktır. Bu iki alanın birbirinden ayrı olması gerektiği özellikle belirtilmektedir. II. Meşrutiyet döneminde eğitim konusunda etki gücünü kaybeden Meşihat/Şer'îye yeniden bu alana hâkim olmak isterken, yeni Türkiye'nin kurucuları arasında Maarif'in eğitim konusunda elde etmiş olduğu hâkimiyeti yeniden medreseye verme konusunda belirgin bir isteksizliği olduğu görülmektedir. Bunu en net ortaya koyan söylem Hamdullah Suphi'ye aittir. Meclisteki din âlimlerinin, yetişecek olan nesillere kâfi derecede din eğitimi verilmesini isteme hakları olduğunu, bunun aksini kimsenin düşünemeyeceğini söyledikten sonra o, eğitimi dini ve dünyevi olarak ikiye ayırır ve bu ikisinin birbirine karışmaması gerektiğini şu şekilde ifade eder:

Umur'u- Şer'îye Encümeni arzu ettiği bütün esasatı Maarif Encümenine teklif etsin. Onu nazarı dikkate almak Maarif Encümeninin vazifesidir, Maarif Encümeni de hayatın maddî işleri noktasından çocuklarımızın deruhde edecekleri vazifeye göre terbiye ve tedris almalarını temin edecek bir program vaz'eder ve- bu tatbik edilir. Fakat ikisi birbirine karıştırılırsa sonu gelmez, birtakım anlaşamamazlık zuhur eder. Hem o kısma hem bu kısma muzır olur. Bunun ayrılması lâzımdır.⁵⁸⁷

Aldığı görevlerle ülkenin eğitimine ilişkin tercihlerinde etkili olan Hamdullah Suphi, din eğitimi ile ilgili karar yetkisini geleneksel düşüncenin bir devamı olarak Şer'îye Vekâleti'nde görmektedir. Ancak bu yetki Maarif Vekaleti'ne isteklerini iletmekle sınırlandırılmıştır.

⁵⁸⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 77.

⁵⁸⁷ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 77.

Dönemin İslamcıları ise mektep ve medresede yetişenlerin zihniyet farklılığına dikkat çekerek, bu iki kaynağın ayrılmasını değil, birleştirilmesinin gerekliliği üzerinde dururlar.⁵⁸⁸ Encümenlerin oluşturulması sırasında yapılan bu tartışmalar neticesinde, Hamdullah Suphi'nin görüşleri esas alınmıştır. Zira her iki encümen ayrı ayrı kurulmuş, Maarif vekili de Hamdullah Suphi Bey olmuştur.⁵⁸⁹

Kurtuluş savaşının sürdüğü bu yıllarda eğitim ile ilgili eski kurumların varlığının devam ettirildiği ve yeni bir düzenlemeye gitmenin uygun görülmediği de belirtilmelidir. Ülkede mektep açma, program hazırlama gibi işlerin, II. Meşrutiyet'ten itibaren yetki alanını genişleten Maarif'in görev alanına girdiği konusunda genel bir kabul olduğu, yapılan müzakereler sırasında görülmektedir. Ancak Maarif Vekâleti'nin memleketteki maarifi yükseltmek için tasarladığı projelerin encümende ve heyet-i umumiyede tartışılması istenmektedir. Böylece, kişilerin görüşleri ile değişen farklı uygulamaların oluşmasının önüne geçilebilir.⁵⁹⁰

İlk icra heyeti programında maarif konusunda medreselerden ve din öğretiminden bahsedilmemesi dönemin mebuslarının dikkatlerinden kaçmamıştır. Maarif Vekili Dr. Rıza Nur, 9 Mayıs 1920 tarihinde, ilk işlerinin var olan mektepleri güzel bir şekilde idare etmek olduğunu söylerken, Müfid Efendi (Kırşehir), programda Umur-u Şer'iyeye ve medreseler hakkında herhangi bir husustan bahsedilmediğini hatırlatır. Rıza Nur Beyefendi, "evet bahsedilmedi" demekle yetinse de, ısrarlı sorular üzerine "müessesat-ı resmîye dedik, bunun içine medreseler de dâhildir" açıklamasını yapar. Şükrü Efendi bu açıklamanın da yeterli olmadığını söylediğinde ise Rıza Nur Bey şöyle der: "Bakınız nasıl düşünüyoruz, programımızda her şeyden evvel dini terbiye dedik."⁵⁹¹

⁵⁸⁸ Abdullah Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa, 2010, s. 20.

⁵⁸⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 1, İctima 4, 26 Nisan 1920 (1336), s. 71.

⁵⁹⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 14, İctima 119, 29 Kasım 1921(1337), s. 400.

⁵⁹¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 1, İctima13, 9 Mayıs 1920 (1336), s. 244.

Ülkenin içinde bulunduğu zor durumda var olanı bozup daha iyisini yapmanın mümkün olmadığını belirten Şer'îye vekili Mustafa Fehmi Efendi (Bursa), “şimdi mevcudu koruyalım ıslah meselesini de daha sonra görüşelim”⁵⁹² diyerek tartışmaya son vermek ister. Müfid Efendi ise ülkenin içinde bulunduğu bu zor durumda icra vekilleri heyetine güvenmek gerektiğini, kendilerinin bütün icraatlarını dini esaslara uygun yapacaklarına emin olduklarını, herhangi bir kelimenin unutulmasının mazur karşılanması gerektiğini ifade eder. Bununla birlikte, onun şu sözleri, eğitim konusundaki niyet ve isteğini yansıtmaktadır: “Beyannamede mektep tabirini görmek istemezdim, bunların hepsine medrese deselerdi, medrese tabiriyle zihnimize tedabür eden şu fikir zail olurdu.”⁵⁹³

TBMM'nin kurulmasının hemen ardından yapılan bu tartışmalardan sonra, icra vekilleri heyetinde hem Şer'îye ve Evkaf hem de Maarif, encümen olarak yerini almıştır. Medreselerin sorumluluğunu Şer'îye ve Evkaf alırken, Maarif mekteplerin idaresinin yanında, milli duyguların uyandırılması, Türk kültürünün öneminin anlatılması⁵⁹⁴ gibi daha geniş bir görev üstlenmiştir. İlk yapılan açıklamalarda, her ne kadar iki ayrı kurum olarak yetkilendirilmiş olsa da, dini ve milli bir eğitimin birlikteliğine vurgu yapılır. İlerleyen süreçte, dönemin şartları ile birlikte, Maarif bakanlığına atanan vekillerin kişisel düşüncelerinin de eğitim üzerinde etkili olmaya başladığı görülür. Örneğin, savaşın şiddetle devam ettiği bir dönemde Hamdullah Suphi herkesin askeriye den gelecek bir emre uymaları yönünde talimat verirken; kendisinden sonra Maarif Vekilliğine atanan Mehmet Vehbi Bey, milli ve manevi değerlerin egemen olduğu bir eğitim anlayışının Türk milletini kurtuluşa götüreceğine inanmış ve okullarda din derslerinin artırılması için genelge yayınlamıştır.⁵⁹⁵ Böylece üniter bir

⁵⁹² TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 1, İctima 13, 9 Mayıs 1920 (1336), s. 244.

⁵⁹³ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 1, İctima 13, 9 Mayıs 1920 (1336), s. 245.

⁵⁹⁴ R. Demirel, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Atatürk Dönemi Uygulamaları*, s. 21.

⁵⁹⁵ Bkz. R. Demirel, a.g.e. s. 20 vd.

devlet olarak Osmanlı'dan farklı bir yapılanmaya sahip olan Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim politikası da milli bir niteliğe bürünmüştür.⁵⁹⁶

Meclisin açıldığı ilk günlerde eğitim işi ile hangi birimin ilgileneceğine dair bir karışıklık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu karışıklık sadece Şer'îye ve Maarif arasında cereyan etmemektedir. Örneğin, Mustafa Taki Bey'in 13 Mayıs 1920'de imam ve hatip yetiştirilmesi ile ilgili meclise sunduğu takrir,⁵⁹⁷ doğrudan Şer'îye encümenine havale olunur. Bu takrir, 4 Temmuz 1920'de meclise geldiğinde, teklifin Dâhiliye ve Maarif encümenlerine gönderilmesi istenir. Mustafa Taki Efendi, "Evvelâ Maarif'e sonra Şer'îye'ye gönderilsin, içinde Şer'îye'ye ait sözler de var efendim" der. 09.08.1920 tarihli meclis görüşmesinde Dâhiliye encümeni, konunun kendileriyle ilgili bir yönünün bulunmadığına, Maarif encümenine ait bir husus olduğuna dair karar verir.⁵⁹⁸ Meclis de, teklifin Maarif'e gönderilmesini kabul eder. Bu örnek, meclisin açıldığı ilk günlerde kurulan encümenlerin görev alanlarına ilişkin bir netlik olmadığını göstermektedir. Bu durum, yeni kurulan bir devlet için doğal karşılanmakla birlikte; teklifin son olarak, din görevlisi yetiştirmekle yükümlü olan Şer'îye yerine Maarif'e gönderilmesi, ilerleyen süreçte Maarif'in din görevlisi yetiştirme sorumluluğunu da alacağına dair bir düşüncenin yerleşmeye başladığını gösterir niteliktedir.

Diğer taraftan ilk meclis, 1921 yılında medreselerle ilgili hazırladığı nizamnamede bu konudaki yetkili makamını, II. Meşrutiyet'in bir mirası olarak Şer'îye Vekâleti'nde görmüştür. 1917'deki Medaris-i İlmiye kanununda tüm düzenlemelerin Meşihat'a ait olduğu, medreselerin nerelerde açılacağı, eğitim-öğretim ve idari işlerin düzenlenmesi ve denetlenmesi gibi hususların tamamı onun görev alanında olduğu belirtilmiştir. 1921 yılında yürürlüğe giren Medaris-i İlmiye Nizamnamesinde, bu medreselerin bağlı olduğu Meşihat ve Meclis-i Mesalih-i Talebe'nin yerini, Şer'îye

⁵⁹⁶ İ. Parlak, *Kemalist İdeolojide Eğitim*, s. 137.

⁵⁹⁷ Sunulan takrir, mecliste görüşülmeden önce, ilgili görülen encümenine gönderilmekte; encümen tarafından tetkik edilip düzeltildikten sonra mecliste görüşülmek üzere gelmektedir.

⁵⁹⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre1, Cilt 3, İctima 45, 9 Ağustos 1920 (1336), s. 148.

Vekâleti ve buna bağlı bir birim olan Tedrisat Umum Müdürlüğü almıştır.⁵⁹⁹ Bu noktada Şer'îye Vekâleti'nin Meşihat makamına benzer bir yapısının olduğu⁶⁰⁰ ve 1921 tarihli nizamnamenin⁶⁰¹ öncekilerle benzer esaslar içerdiği görülmektedir.⁶⁰² Bu esaslardan biri de medreselerin ve dolayısıyla din eğitimi verecek eğitim kurumlarının bağlı olduğu bakanlığın, Şer'îye olduğudur.

Eğitimle ilgili işlerin hangi bakanlığın görevi olduğuna dair tartışmaların bir boyutu da finansmanla ilgilidir. Özellikle Kurtuluş Savaşı sonrasında köylüden maarif için alınması istenen vergiler, önemli bir itiraz konusu olmuştur. Bu itirazlardan biri Halil İbrahim Bey'e aittir. O, sadece mektep yapımı, vergi gibi konuları değil, asıl meselenin konuşulmasını istemektedir: Çocuklara verilecek terbiyenin nasıl olacağını, bu işe Maarif'in mi, Meşihat'ın mı yoksa Müdafaa-i Milliye ya da Muvazene-i Umumiye'nin mi sorumlu olacağını sormakta ve kendi fikrini şu şekilde ifade etmektedir: Evvelâ bunun şeklini tespit ettikten sonra, onun mukabilini bulalım. Mektepleri yapalım ve mekteplerin iradını bulalım. Benim hatırıma gelen nokta maarif işlerini Evkaf Vekâletine verebilir misiniz? En iyi işi yapmış olursunuz.⁶⁰³

II. Meşrutiyet döneminde Evkaf'ın Maarif'ten daha fazla okul onarım yaptırdığı bilgisi⁶⁰⁴ dikkate alındığında, Maarif işlerini Evkaf'a verelim ifadesi ile köylünün üzerindeki vergi yükünün hafifletilmek istendiği görülmektedir. Bu durumda eğitimdeki yetki tartışması, bir yönü ile maddi imkânlarla da ilgilidir.

⁵⁹⁹ Zeki Salih Zengin, "Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyet'in Başlarında Türkiye'de Medreseler ve Din Eğitimi", *AÜİFD*, C. 43, S. 2, 2002, s. 278-281.

⁶⁰⁰ Z. S. Zengin, a.g.m. s. 284.

⁶⁰¹ Halis Ayhan, "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 39, S. 2, 1999, s. 240.

⁶⁰² Z. S. Zengin, "Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyet'in Başlarında Türkiye'de Medreseler ve Din Eğitimi", s. 296.

⁶⁰³ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre1, Cilt 23, İctima 106, 21 Eylül 1922 (1338), s. 149.

⁶⁰⁴ O. Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, s. 1283.

Bu hususta, okulların nerede açılacağına ve masraflarının nereden karşılanacağına dair müzakerelerin de meclis sıralarında yoğun olarak yapıldığı⁶⁰⁵; Maarif Nezareti'nin görev ve yetki alanının genişlemesiyle⁶⁰⁶ orantılı olarak, bütçeden aldığı payın da arttığı⁶⁰⁷ görülmektedir. Örneğin Darülfünun'un Maarif Vekâleti'ne bağlandığı 1339 yılından itibaren Darülfünun teşkilatı ile ilgili harcamalar Maarif bütçesine girmiştir.⁶⁰⁸ Yine Darulmuallimin ve Darulmuallimatlarla idadi mekteplerine ait binaların bütün öğretim araçları ve yatılı gereçleriyle birlikte geçici olarak Maarif Vekâleti'ne devredilmesi⁶⁰⁹ de Maarif Vekâleti'nin maarif işleri ile ilgili yetkiyi elinde topladığının bir başka göstergesidir.

Maarif vekâletinin yetki ve sorumluluk alanı genişlerken, Şer'îye Vekâleti'nin yetki alanı daralmaktadır. Başlangıçta ayrı alanlarda faaliyet göstermesi gerektiği ifade edilen bu iki kurum, örgün din eğitimi söz konusu olduğunda karşı karşıya geleceklerdir. Bu konudaki uygulama Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile örgün din eğitiminin –din adamı yetiştirmek de dâhil- Maarif'e devri, Şer'îye Vekâleti'nin kaldırılması ve yerine kurulan Diyanet İşleri Başkanlığı'na yaygın din eğitimi alanının bırakılması şeklinde olmuştur.

3.2. TBMM'nin Kuruluşundan Sonra Öğretimde Birlik Talebi

II. Meşrutiyet'ten devreden bir miras olarak TBMM'nin kurulduğu dönemde, Maarif ve Şer'îye vekâletlerine bağlı mektep ve medreselerin yanında, her bakanlık ihtiyaç duyduğu elemanı yetiştirmek üzere kendine bağlı okullar açma yetkisine sahip bulunmaktadır.⁶¹⁰ Farklı bakanlıklara bağlı olan mekteplerin gelirleri, ilgili

⁶⁰⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 20, 17 Eylül 1923(1339), s. 147.

⁶⁰⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 20, 26 Eylül 1923 (1339), s. 300; Ayrıca Bkz. Muhammed Sarı “Yeni Türk Devletinin İlk Maarif Vekâleti (Kuruluşu ve Çalışmaları 1920-1923)” *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 54, Bahar 2013, ss. 169-194.

⁶⁰⁷ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 25, 25 Eylül 1923 (1339), s. 250-252.

⁶⁰⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 26, İctima 71, 10 Ocak 1923 (1339), s. 272.

⁶⁰⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 28, İctima 19, 7 Nisan 1923 (1339), s. 397-417.

⁶¹⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 21, İctima 65, 29 Haziran 1922 (1338), s. 149.

bakanlıkların bütçesinden karşılanmakta, öğretmenlerinin tayini ve okulun teftişi de dâhil tüm idari işler, bağlı oldukları vekâletler tarafından yürütülmektedir.⁶¹¹

II. Meşrutiyet dönemindeki gibi farklı kurumların eğitim işinden sorumlu olduğu bir yapı, Cumhuriyet dönemine devretmiş olsa da, öğretimde birliği sağlama konusunda Maarif'in giderek yetki alanını genişlettiği ve kendisini birliğin sağlanabileceği bakanlık olarak kabul ettirdiği görülmektedir. Elbette bu yetkinin nasıl kullanılacağına dair bazı endişeleri de beraberinde getirmiştir.⁶¹² Yetki ve gücün bir kişide toplanması, o kişinin kendi düşüncelerini millete dayatması şeklinde uygulama sahası bulabileceğine değinen Hasan Basri, Maarif vekilinin öğretmen maaşlarını artırma ve öğretmeni terfi ettirme yetkisine sahip olmasına karşı çıkmakta, bu durumun maarif işlerinin siyasi düşüncelere göre değişmesi ve öğretmenlerin de bu politikanın memurları olmaları şeklinde sonuçlanacağını söylemektedir.⁶¹³ “İdare-i hususiye bütçelerinin maarife ait kısmının tetkiki Maarif Vekâletine aittir” şeklinde sunulan teklif de, Salih Efendi tarafından eleştirilmekte, bu sıkı merkezîyetçiliğin Hamid devrinde bile görülmediği söylenmektedir.⁶¹⁴ Bu örnekler Maarif vekâletinin, Tevhid-i Tedrisat ilan edilmeden önce, eğitimin hem idari hem de mali alanda tüm yetkilerini bünyesinde topladığını göstermektedir.

Üstelik Maarif Vekâleti'nin görev alanı, sadece örgün eğitim ile sınırlı tutmayarak yaygın eğitimi ve terbiyeye dair tüm alanı da kapsayacak şekilde genişletilmek istenmektedir. Nitekim 29.11.1923'te orta öğretim öğretmenleri ile ilgili kanun görüşmeleri sırasında söz alan Sâmih Rifat Bey (Biga), Maarif'in vazifesini

⁶¹¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 3, İctima 58, 26 Kasım 1923, (26 Teşrinissani 1339), s. 607.

⁶¹² Örneğin öğretmenlerin teşvik ve ödülleriine dair maarif vekilinin yetkili kılınması, bu durumun bazı hak ihlallerine neden olabileceği endişesini de beraberinde getirmiştir. Hasan Basri, mekteplerdeki işleyişi teftiş etme yetkisinin Maarif vekâletinde olduğunu, ancak tek bir kişinin fikirleri ile maarif işlerini yürütmenin yanlış olacağını belirtir: *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 28, İctima 19, 7 Nisan 1923 (1339), s. 421-422.

⁶¹³ Kanun maddesi tayı edilmiştir. *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 28, İctima 19, 7 Nisan 1923 (1339), s. 422.

⁶¹⁴ Maddede (tasdik değil) tetkik etme ifadesi olduğu için sorun olmadığına kanaat getirilmiştir. *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 28, İctima 19, 7 Nisan 1923 (1339), s. 423.

sadece öğretmenlerin tayin, azl vb. işleri ile ya da okulların tamiri veya düzenlenmesi ile sınırlı olmadığını belirtir. Ona göre gelişmiş ülkelerde maarif nezaretleri, tüm ülkede yaşayan büyük küçük her vatandaşın talim ve terbiye meselesinden kendisini sorumlu tutmaktadır. O, Maarif'in bu kapsamdaki görevlerini şu şekilde belirtir:

Maarifi Umumiye Nezaretleri, tarihi tabî müzeleri tesis eder, temsiller yapar, gece dersleri açar, ilmî seyahatler tertip eder, terbiye kongreleri vücuda getirir, beynelmilel kongrelere iştirak eder ve kıssı aleyhilbevaki... Daha birçok vazaif ifasıyla kendisini mükellef görür ki, işte bütün bu vazaif talim ve terbiye kelimesinin mânası altında mündemiç değildir. Bu vazaif Maarifi Umumiyenin ve terbiyei umumiyenin inkişafına ait vazaiften mâduttur. Binaenaleyh lâyhada, tamimi terbiye ve maarif denildiği zaman, bundan hem mekteplerdeki talim ve terbiye kastedilmiş, hem de hariçteki maarifin inkişaf atı umumiyesine hasredilerek bu tâbir ile daha umumi bir mâna ifade edilmiş olur.⁶¹⁵

Nitekim bu isteğin, Cumhuriyet döneminde halk eğitime yönelik Maarif'in yaptığı örgün eğitim dışındaki pek çok faaliyetle gerçekleştiği de iddia edilebilir.⁶¹⁶

Maarif'in genel eğitimle ilgili olarak yetki ve sorumluluğundaki bu genişlemenin yanında, din eğitimi alanından sorumlu olan makam, eskisi gibi Şer'îye Vekâleti'dir. Bununla birlikte, örgün din eğitimi alanının da zaman içerisinde Maarif'e devredileceğine dair fikirler görülmektedir. Örneğin, 2.2.1923'te İzmir'de halka hitaben yaptığı konuşmasında Gazi Mustafa Kemal Atatürk, her ferdin dinini, diyanetini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaç olduğunu ve o yerin mektep olduğunu söylemektedir.⁶¹⁷ Ayhan, Atatürk'ün bu ve benzeri konuşmalarında ortaya koyduğu eğitim anlayışının, bütün ilimleri aynı sistem bütünlüğü içinde vermek şeklinde anlaşılabilirliğini belirtmektedir. Ona göre; Atatürk, Tanzimat'la birlikte hız kazanan II.

⁶¹⁵ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 3, İctima 59, 29 Kasım 1923 (29 Teşrinissani 1339), s. 659.

⁶¹⁶ Konu ile ilgili bir örnek için bkz. Cemil Öztürk, "Milli Mücadele Ankara'sında Bir Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu: "Serbest Âli Dersler Müessesesi-İ İlmiyyesi", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 13, 1994, ss. 55-63.

⁶¹⁷ Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri, C. 2, s. 94.

Meşrutiyet'te hararetle tartışılan, farklı kanallardan yetişen aydınlar arasındaki derin görüş ayrılıklarının sonucu olarak düşülen bölünmeyi görmüş ve bu durumun ancak ilim ve irfan müesseselerinin bir olması ile mümkün olabileceğine inanmıştır. Bununla birlikte Ayhan, Atatürk'ün ifadelerinden ve hükümet tarafından yapılan çalışmalardan, zamanla medreselerin kapatılarak tek tip okulların açılmasına gidileceğinin de anlaşıldığını belirtmektedir.⁶¹⁸

Nitekim yeni Türkiye'nin eğitim politikalarının belirlendiği⁶¹⁹ heyeti ilmiyenin 9 Ağustos tarihinde yapılan toplantısında,⁶²⁰ “dini tedrisat”, gündem maddelerinden biri olarak belirlenmiştir.⁶²¹ Aksekili Hamdi Bey tarafından hazırlanan din tedrisatına dair raporda, din öğretimi programlarının kim tarafından hazırlanacağı belirtilir. Herhangi bir vekâlet ya da makama işaret edilmeden, din tedrisatı ile ilgili programların diniyyat ve terbiye mütehasıslarından oluşan bir encümen tarafından hazırlanması prensibi kabul edilir.⁶²²

Yine 1 Mart 1923'te Atatürk, yeni neslin meslek erbabı olmak için ayrılacağı tahsil derecesine kadar terbiye ve tedrisatta birlik olmasının önemli olduğunu söyleyerek, bu noktada Şer'iyeye ile Maarif vekâletlerinin fikir birliği içinde olması ve ortak çalışmasını temenni etmektedir.⁶²³

Bu kanıtı destekleyen bir diğer örnek ise, yeni medrese açılmasına yönelik meclise gelen tekliflerin gönderildiği encümenlerle ilgili değişimdir. Meclisin açıldığı ilk günlerde bu teklifler ilgili encümen olarak görüldüğü için doğrudan Şer'iyeye

⁶¹⁸ H. Ayhan, “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış”, s. 245.

⁶¹⁹ Abdürrahim Güzel, “İlk Heyeti İlmiye Çalışmaları, Alınan Kararlar ve Din Tedrisatı”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 4, 1987, s. 340.

⁶²⁰ Bkz. Ahmet Öz, “Heyet-i İlmiye Toplantıları ve Milli Eğitim Şuralarında Din Eğitimi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.16, S. 29, 2014/1, ss.129-156.

⁶²¹ A. Güzel, “İlk Heyeti İlmiye Çalışmaları, Alınan Kararlar ve Din Tedrisatı”, s. 341.

⁶²² Raporun tam metni için bkz.H. Ayhan, *Türkiye de Din Eğitimi*, s. 554.

⁶²³ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 28, İctima 1, 1 Mart 1923 (1339), s. 12.

gönderilirken, Cumhuriyet'in ilanının ardından söz konusu tekliflerin Şer'îye ve Maarif encümenlerine birlikte gönderildiği görülmektedir.⁶²⁴

Bu kararlar ve söylemler, ülkenin eğitim politikalarının belirlendiği bir zamanda, din eğitiminin de genel eğitim içerisinde görüldüğünü, bununla birlikte artık bu görevin Şer'îye'nin tek başına yapacağı bir iş olmadığını ve Maarif'in eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi din öğretimi alanında da yetki ve sorumluluk aldığını göstermektedir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulünün hemen öncesindeki meclis tutanaklarına yansıyan ifadeler ise, ülkenin ancak, aynı ortak düşünceler etrafında birleşebilen, aynı hislerle yürekleri birlikte atan kişiler olduğu sürece kurtulabileceğine dair inancı ve bunun Maarif'in bir görevi olarak kabul edildiğini açıkça ortaya koymaktadır.⁶²⁵

Memleketin eğitim konusundaki taleplerinin doğrudan Maarif vekâletine yöneltiliyor olması, eğitim işleriyle ilgilenecek kurumun da artık zihinlerde belirginleştiğini göstermektedir. Esasında o zamana kadar yapılan çeşitli düzenlemelerle⁶²⁶ Maarif vekâleti eğitim konusunda neredeyse tek yetkili kurum durumuna da gelmiştir.

Maarif'teki bu yetki genişlemesinin ve eğitimde birliği sağlayacak kurum olarak görülmesinin altında yatan sebeplerden biri, birlik vurgusunun ilköğretim için düşünülmesi⁶²⁷ ve ilköğretim konusunda Maarif'in neredeyse tek yetkili kurum olma özelliğine kavuşmasıdır. Hükümet programının açıklandığı 8 Eylül 1923'te meclis tutanaklarına yansıyan şu konuşma da konuyu daha net ortaya koyar:

⁶²⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 17, 12 Eylül 1923 (1339), s. 36.

⁶²⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 6, İctima 109, 23 Şubat 1924 (1340), s. 264.

⁶²⁶ Örneğin, özel okulların diplomalarını resmi olarak tasdik etme yetkisinin Maarif'e verilmesi: *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 5, İctima 82, 12 Ocak 1924 (12 Kanunissani 1340), s. 58.

⁶²⁷ 5 Eylül 1923 (1339) tarihli meclis görüşmesinde okunana icra vekilleri programında Maarif başlığının ilk maddesi şu şekildedir: "Maarif siyaseti terbiyei umumiye ve müşterekede vahdet ve terbiyei meslekiyede ihtisas esaslarına istinad edecektir" *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 1, İctima 14, 5 Eylül 1923 (1339), s. 423.

Darüleytamlar acaba neden Sıhhiye Vekâletine tevdi olunuyor? Acaba neden Maarif Vekâletine tevdi edilmiyor... Şu noktadan tetkik edecek olursak göreceğiz ki, umdelerimi dâhilinde biz tedriste vahdet, terbiyede vahdet ararken, kalkıyoruz. İktisat Vekâletine sanayi mekteplerini, falan daireyi falan mektebi, Müdafaa-i Milliyeye askerî mekteplerinin iptidai kısmını veriyoruz. Bu katiyen esasatımıza taallük etmiyor. Birtakım nifak husule geliyor. Vahdeti tedris, vahdeti terbiye, vahdeti ruh husule gelmiyor.⁶²⁸

Tunalı Hilmi'nin bu sözlerini Hamdullah Bey (İstanbul), “doğru, mekteplerin bir tek mercii vardır, o da Maarif Vekâletidir” diyerek destekler. Tunalı Hilmi Bey, devamında “Cenab-ı Haktan dilerim ki, inşallah ne medrese, ne lise, ne mektep tabiri kalacak, hepsi bir kubbenin altında birleşecektir”⁶²⁹ der. Darüleytamlar ile ilgili tartışma bu kurumların hangi statüde kabul edileceğine yöneliktir. Terbiye ve maarifle ilgili bir kurum olduğu kabul edildiğinde, Maarif'e devri konusunda itiraz yok gibidir. Böylece ilköğretim seviyesinde olan ve bünyesinde eğitim işi yapılan kurumların tamamının Maarif'e devri konusunda, görüş birliği oluşmuş gözükmektedir.⁶³⁰

Tevhid-i Tedrisat kanununun kabulünden önce, eğitimin bir ihtisas işi olduğu ve bunun da Maarif'in görevi olduğu yukarıdaki ifadelerle açıkça kabul edilmiştir. Elbette bu yetki aynı zamanda büyük bir sorumluluk da getirecektir. Maarif'in bu işi üzerine almasıyla birlikte bütçesinin de artması gerektiğine ilişkin söylemler⁶³¹ bu bağlamda değerlendirilebilir. Maarif vekâletinin tüm köy ve kasabalardaki eğitim işini üstlenmesinin ortaya çıkaracağı maddi imkân⁶³² ve denetim sorunu ile birlikte, gündeme gelmesi muhtemel en büyük sorunlardan biri de öğretmen eksikliği olacaktır.⁶³³ Nitekim kanunun ilanından sonra, Maarif vekâletinin önündeki en büyük engelin köy ve ücra

⁶²⁸TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 1, İctima 15, 8 Eylül 1923 (1339), s. 470.

⁶²⁹TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 1, İctima 15, 8 Eylül 1923 (1339), s. 470.

⁶³⁰TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 2, İctima 26, 26 Eylül 1923 (1339), s. 308.

⁶³¹TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 2, İctima 28, 29 Eylül 1923 (1339), s. 377-378.

⁶³²TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 15, İctima 66, 28 Şubat 1925 (1341), s. 14.

⁶³³TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 28, İctima 19, 7 Nisan 1923 (1339), s. 411.

yerlere mektep ve muallim başta olmak üzere, eğitim imkânlarının götürülmesi olduğu görülecektir. Tüm okulların programları, öğretmen atamaları, maaşları ve özlük hakları, masrafları gibi konuların hepsiyle ilgilenmek, iyi bir teşkilatlanmanın yanında, zamanla çözülebilecek sorunlarla başa çıkabilmeyi gerektirecektir.

İlk meclis döneminde alınan bu kararlar ve yapılan tartışmalar bize, II. Meşrutiyet'ten beri gerekliliği konusunda müzakereler yapılan tevhid-i tedrisat için bir ortamın zaman içerisinde hazırlandığını, Maarif Nezareti'nin eğitim işleriyle ilgili konularda neredeyse tek merci haline getirildiğini, ancak medreseleri de içerisine alacak bir kanunun yapılmadığını⁶³⁴ ve din eğitimi ile ilgili alandaki yetkinin geleneksel düşüncenin devamı olarak Şer'îye'ye bırakıldığını göstermektedir. Bununla birlikte çıkarılan kanunlar ve yapılan müzakereler, öğretimde birliği sağlayacak olan makamın, Maarif olarak kabul edildiğini ve Maarif'in giderek genişleyen yetki alanına zaman içerisinde örgün din eğitiminin de gireceğini göstermektedir. Nitekim din eğitimi konusunda Maarif'in Şer'îye ile birlikte ortak çalışması ve din öğretimi ile ilgili programların hazırlanmasında diyanet ile birlikte terbiye uzmanlarının da görev alması isteği; bu alanın da ileride Maarif'in, dolayısıyla devletin doğrudan yetki ve sorumluluğu altına gireceğini göstermektedir. Özellikle 1924'ten itibaren yeni devletin ilkelerini sağlamlaştırmaya yönelik olarak çıkartılan kanunlar ve yapılan devrimler, dinin toplum hayatındaki statü ve yeri ile birlikte, din eğitiminde yetki konusunu günümüze kadar devam edecek şekilde derinden etkilemiştir.⁶³⁵

3.3.Tevhid- i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitimi

3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türk eğitim tarihinde pek çok açıdan çok önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. Kanunun din eğitiminde yetki ve sorumluluk konusunda getirdiği değişim de son derece önemlidir.

⁶³⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 1, İctima 13, 3 Eylül 1923 (1339), s. 378-379.

⁶³⁵ Laiklik ilkesinin uygulamasına yönelik bir örnek için bkz. Sibel Ercan, "Yerel Basına Göre İzmir'de 1930'lu Yıllarda Laiklik Uygulamaları", *ÇTTAD Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, C. 9, S. 23, 2011/Güz, ss. 35-56.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'ndan hemen önce kabul edilen 429 nolu kanun ile Şer'îye ve Evkaf Bakanlığı kapatılmaktadır. Kanunun gerekçesinde din ve ordunun siyasetle ilişkisinin zararı ve bunun bütün medeni millet ve hükümetler tarafından kabul edildiği ifade edilir.⁶³⁶ Atatürk'ün ifadelerinde de yer bulan dinin siyasetten ayrı olmasına yönelik istekte dikkat çeken husus, dinin kutsallığına ve onun siyasetten kurtarılması gerektiğine yönelik vurgudur.⁶³⁷ Bu düşüncenin Gökâlîp'in düşünceleri ile benzerliği görülebilir. Gökâlîp, bir işin dini yönünün mukaddes olduğunu, bu alana "idare-i maslahat, itilafkarlık, hilecilik gibi dünyevi tedbirlerin giremeyeceğini söyler.⁶³⁸ Kanun ile bu düşünceye uygun olarak Şer'îye vekâletinin geçmişte yürüttüğü adalet ve eğitim işleri devletin başka kurumlarına devredilerek din etkisinden uzaklaştırılırken; yeni kurulan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın görevleri, İslam dininin iman ve ibadet işleri ile sınırlandırılmıştır. Diyanet İşleri Başkanlığı'nın görev alanında medreseler ya da din adamı yetiştirmekle ilgili herhangi bir görev tanımı yer almamış; din adamı yetiştirme görevi Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Maarif'in yetki alanına bırakılmıştır.

Şer'îye ve Evkaf vekâletlerinin kapatılması ile bu kurumların görev alanlarının ne olacağına dair bazı endişelerin dile getirildiği görülmektedir.⁶³⁹ Nitekim 1923'te imzalanan ve kurucu millet olarak Müslümanları, azınlık olarak Gayr-i Müslimleri kabul eden⁶⁴⁰ Lozan antlaşması gereği, azınlıkların din işleri kendilerine bırakılırken, Müslümanların genel dini işleri kamu hizmeti olarak görülmüştür. Böylece devlet, halkın din hizmeti ve din eğitim-öğretimi ihtiyaçlarını doğru, hurafelerden uzak, batıl inançlardan ve siyaseten arınmış bir muhtevayla karşılamayı kendi görevi olarak

⁶³⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 7, İctima 2, 3 Mart 1924 (1340), s. 21.

⁶³⁷ *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*, C.2, s. 141.

⁶³⁸ Ziya Gökâlîp, "Diyânet ve Kazâ", *İslam Mecmuası*, C. 3, S. 35, 1331, s. 760.

⁶³⁹ İhsan Sungu, "Tevhid-İ Tedrisat", *Belleten*, C. 2, S. 7, 8, 1938, s. 425.

⁶⁴⁰ Bkz. Nîlgün Atıcı Köktaş ve Hakkı Büyükbaş, "Lozan Antlaşması, Dini Azınlıklar ve Dış İlişkiler Boyutu", *ARÜ İBEF Ardahan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, C. 1, S. 3, 2006, ss. 1-11.

görmüştür.⁶⁴¹ Diyanet'e verilen bu görev, aslında batılı anlamda bir din devlet ayrımı yapılmadığının da göstergesi gibidir. Nitekim Kara, bu durumu, siyasetin dini alana ve giderek dini yaşantıya tahakküm etmesi olarak niteler.⁶⁴² Devlet, hurafelerden uzak ve Cumhuriyet ideolojisine uygun bir din anlatımı ile halkın aydınlatılması görevini Diyanet'in yetki alanı olarak görür. Şer'iyeye ve Evkaf vekâletlerinin ilgası ile din eğitiminde yetki ve sorumluluğun kimde olacağına dair ortaya çıkan boşluk, Başbakanlığa bağlı iki yeni kurumun (Evkaf Umum Müdürlüğü ve Diyanet İşleri Reisliği) oluşturulmasıyla doldurulur.

Şer'iyeye, Evkaf ve Erkânı Harbiye-i Umumiye vekâletlerinin ilgasına dair kanunun ilk maddesinde⁶⁴³, muamelata yönelik hükümleri koyma yetkisinin, yani yasama yetkisinin TBMM'de ve hükümette olduğu belirtilir. İslam dininin bunun dışında kalan iman ve ibadete dair hükümleriyle ilgili işlerini idare etmek için ise Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur. Bu kararlar, devletin yasama ve yürütme ile ilgili tasarruflarının, İslam dinine uygunluğu konusunun artık söz konusu olmayacağı ifade edilir.⁶⁴⁴ Daha sonraki süreçte kanun, devletin laiklik ilkesinin altyapısını oluşturan önemli devrimlerinden biri olarak kabul edilecektir.

3 Mart 1924 tarihli TBMM toplantısında Saruhan mebusu Vasıf Bey ve 57 arkadaşı, Tevhid-i Tedrisat Kanunu teklif ederler. Teklifin gerekçesinde, II. Meşrutiyet döneminde sıkça dile getirilen eğitim sistemindeki ikiliğin ortaya çıkardığı sorunlar

⁶⁴¹ C. Tosun, "Türkiye'de Din Eğitiminin Laikleşmesi ve Din Öğretimi", s. 230.

⁶⁴² İsmail Kara, *Cumhuriyet Türkiyesinde Bir Mesele Olarak İslam-1*, Dergâh Yayınları, İstanbul, Mart 2014, s. 77.

⁶⁴³ Madde 1- Türkiye Cumhuriyetinde muamelât-ı nasa dair ahkâmın teşri ve infazı Türkiye Büyük Millet Meclisi ile Onun teşkil ettiği hükümete ait olup, dîn-i mübîn-i İslâmın bundan maada itikad ve ibadeta dair bütün ahkâm ve mesâilinin tedviri ve müessesat-ı diniyenin idaresi için Cumhuriyetin makarrında bir (Diyanet İşleri Reisliği) makamı tesis edilmiştir. Bkz. *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 7, İctima 2, 3 Mart 1924 (1340), s. 22.

⁶⁴⁴ M. Nuri Kodamanoğlu, "Laik Devlet Düzenimizin İlk Yasal Dayanağı", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 8, 1991, s. 644.

hatırlatılmaktadır. Bir ülkede iki tür terbiye ile iki tür insan yetişeceği, bunun ise his ve fikir birliği ile dayanışma amaçlarına aykırı olacağı dile getirilmektedir.⁶⁴⁵

Kanunun kabulünden önce *Hâkimiyeti Milliye* gazetesinde yayınlanan yazılarda, öğretim birliğinin gerekliliği kanun teklifinde sunulan gerekçeler ile ifade edilmiştir. Eğitim konusundaki dağınıklığın neden olduğu maddi israf ve ziyana dikkat çekilen yazılarda, mektep-medrese ikiliği dile getirilerek eğer tek bir milletsek bunların birleştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Yine din görevlisi yetiştirmek için ayrı kurumlar açılması gerektiği de ifade edilmektedir. Gazetelerdeki bu yazılar, idareciler tarafından kararlaştırılan çalışmaların kamuoyuna yansıtılması olarak değerlendirilmektedir.⁶⁴⁶

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Türkiye Cumhuriyeti içerisinde bilumum irfan müesseselerinin tek merciinin Maarif Vekâleti olacağı kabul edilir.⁶⁴⁷ Buna göre, ilga edilen Şer'îye ve Evkaf ile özel vakıflar tarafından idare olunan tüm okullar, Müdafa-i Milliye'ye bağlı olan askeri rüştiye ve idadilerle, Sıhhiye Vekâleti'ne bağlı olan darüleytamlar bütçeleri ile birlikte Maarif'e bağlanmışlardır.⁶⁴⁸ Bu durum ilk kademedeki yükseköğretime ve meslek edindirmeye kadar tüm kademelerdeki örgün din eğitimi yetkisinin de Maarif Nezaretine devri anlamına gelmektedir.

Maarif'in ilkokul seviyesindeki tüm okulların idaresini eline alması, bu anlamda ilkokul seviyesinde tek elden bir idarenin olması mecliste itiraz olmadan kabul edilmiştir. II. Meşrutiyet döneminden itibaren var olan tevhid isteği ve kanunun ilanına gelene kadar ilkokulların Maarif Vekâleti'ne bağlanması yönünde alınmış çeşitli

⁶⁴⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 7, İctima 2, 3 Mart 1924 (1340), s. 25.

⁶⁴⁶ Zeki Salih Zengin, "Tevhid-i Tedrisat Kanununun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi", *Dini Araştırmalar*, C.5, S. 13, Mayıs- Ağustos 2002, s. 83.

⁶⁴⁷ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 7, İctima 2, 3 Mart 1924 (1340), s. 25.

⁶⁴⁸ Madde 5 - Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştegil olup şimdiye kadar Müdafaai Milliyyeye merbut olan askeri rüşti ve idadilerle Sıhhiye Vekaletine merbut olan darüleytamlar, bütçeleri ve heyeti talimiyeleri ile beraber Maarif Vekaletine raptolunmuştur. Mezkûr rüşti ve idadilerde bulunan heyeti talimiyelerin ciheti irtibatları atıyen ait olduğu Vekâletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir. *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 7, İctima 2, 3 Mart 1924 (1340), s. 26

kararlar, kanunun itirazsız kabul edilmesinde etkili olmalıdır. Nitekim bunlardan biri, 15 Temmuz 1923'te başlayan I.Heyeti İlmiye'de, ilköğretim okulu açma yetkisinin, Maarif dışındaki bakanlıklara verilmemesi yönünde alınmış karardır. Diğer vekaletlerce açılmış olan ilkokullar, tahsisatları ile birlikte Maarif'e devredilmekte, yabancı ve yerli bütün özel okulların teftişi de maarife bırakılmaktadır. Kanuna uygun olmayan okulları kapatma yetkisi de Maarif'tedir.⁶⁴⁹ Bunlar, Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmeden önce Maarif bakanlığının medreseler haricinde neredeyse tüm eğitim işlerini tek elde topladığını göstermektedir. Böylece ilköğretimdeki birlik ve ahengin önemsendiği bu karar, tevhid-i tedrisata doğru önemli bir adım olarak görülür. Meclisin açılması ile birlikte, bu düşüncenin tutanaklara da geçtiği görülecektir. Zira 18.10.1923'te tüm memleket evladına tek bir eğitim verilmesinin gerekliliği gerekçe gösterilerek, çeşitli mesleklere yönelik olarak ilkokul açılmayacağı ifade edilmektedir. "İlkokulu genel okullarda tahsil eden öğrenciler, ortaokullarda mesleki dersler görebilir" ifadesi düşünülen vahdetin ilk tahsil için olduğunu da göstermektedir.⁶⁵⁰ Askeri mekteplerden iptidai kısımlarını kaldırarak, umumi iptidailerden çıkan talebenin askeri mekteplere gitmesine karar verilmiş⁶⁵¹ olması da bu durumun bir başka örneğidir. Meslek eğitimi söz konusu olduğunda ise her bakanlık ihtiyaç duyduğu elemanı kendisine ait okullarda⁶⁵² yetiştirmekte,⁶⁵³ ziraat, sanayi ve askeri mektepler için de geçerli olan bu durumda, mektep açma yetkisi sadece vekâletlere değil, başka kurumlara dahi verilebilmektedir.⁶⁵⁴

⁶⁴⁹ A. Güzel, "İlk Heyeti İlmiye Çalışmaları, Alınan Kararlar ve Dini Tedrisat", s. 342.

⁶⁵⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 18, 18 Ekim 1923(18 Teşrinievvel 1339), s. 766.

⁶⁵¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 18, 18 Ekim 1923(18 Teşrinievvel 1339), s. 766.

⁶⁵² Örneğin, hükümet programının açıklandığı 5 Eylül 1923 de Nafia vekâletine bağlı mekteplerin yetersizliği dile getirilmekte, küçük fen memurları için İzmir ve Elaziz (Elazığ)de mektep açılması planlanmaktadır. *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 1, İctima 14, 5 Eylül 1923 (1339), s. 424.

⁶⁵³ R. Doğan, "Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-İ Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim ve Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar", s. 229.

⁶⁵⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 1, İctima 14, 5 Eylül 1923 (1339), s. 425.

Görüldüğü gibi Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nu ile ilk kademedeki tüm okulların Maarif'e devredilmesi, zaten bu yönde bir gelişme olduğu için itirazsız kabul edilirken; birlik düşüncesinin ilkokul ile sınırlı tutulmayarak, askeri okullarda dâhil, mesleğe yönelik faaliyet gösteren tüm okulları ve kademeleri kapsamı ciddi eleştirilere neden olmuştur. Eleştiriler, kanunun tek tip bir eğitim anlamına gelmesi durumunda, o mesleğin öğretilmesine yönelik sıkıntılar doğuracağı konusunda ağırlık kazanır. Tüm mekteplerin Maarif'e devri ile ihtisas mekteplerinin ve ihtisas eğitiminin zedeleneceğini belirten Yusuf Akçura, Tahsin Bey (Aydın), Dâhiliye Vekili Ferit Bey gibi milletvekilleri, ihtisas mekteplerinin eskisi gibi ilgili oldukları vekâlette kalmalarını istemişlerdir.⁶⁵⁵ Onlar ihtisas gerektiren zabitan veya mühendis yetiştirme işini Maarif Vekâleti'nin yapamayacağı kanaatindedirler. Trabzon vekili Muhtar Bey de, tevhid-i tedrisatta herkesin hemfikir olduğunu, terbiye işinin memlekette tek bir elden yürütülmesi gerektiğini, ancak bu tedrisattan kastın ilk ve orta tedrisat olması gerektiğini, aksi takdirde askeri, mühendis ve bahriye mektepleri gibi ihtisas mekteplerinin Maarif'e bağlanmasının yanlış olduğunu ifade etmektedir.⁶⁵⁶ Teklifi veren Vasıf Bey ise yükseköğretimin bunun dışında olduğunu ve hatta Darülfünunun özerklik kazanacağını belirtirken, diğer eğitim kurumlarının Maarif'e devri konusunda ısrarcıdır. O, meslek okullarında (ziraat mektepleri gibi) genel kültür derslerinin bulunduğunu, bu sebeple Maarif dışındaki bir vekâlete bağlı kalmasının doğru olmadığını belirtir. Meslek dersleri konusunda vekâletlere bağlı uzmanlardan yararlanılacağını da ekler.⁶⁵⁷ Sonuçta yüksek(alı) kısım hariç tüm mektepler Maarif'e devredilir.⁶⁵⁸

İhtisas eğitimi konusunda öngörülen bu sorun, Maarif ve ilgili vekâletler arasında bir işbirliğine gidilmesi gerektiği kanaatini güçlendirmiştir. Örneğin,

⁶⁵⁵ Tartışmaların tümü için bkz. İ. Sungu, "Tevhid-i Tedrisat", ss. 397-431.

⁶⁵⁶ İ. Sungu, a.g.m. s. 426.

⁶⁵⁷ İ. Sungu, a.g.m. s. 427.

⁶⁵⁸ O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C. 5, s. 1737 vd.

İstanbul'da tersane fabrikasında bir sanat mektebi açılmasına yönelik bir teklifte, Milli Müdafaa ile Maarif Vekâleti'nin birlikte çalışması gerektiği ifade edilir: "...Mektep idarece, tedrisçe maarif memurlarının, sanatça tersane ustalarının elleri altında bulunur, iki taraflı bir tasarrufla canlı cansız kazançlar temin olunur."⁶⁵⁹ Milli Müdafaa vekâletinin usta ve sanatkâr yetiştirmek için daha önceki gayretlerinin dile getirildiği bu takdirde, bu hizmetlerin devamı için Bahriyenin büyük bir özveriyle çalışacağı da belirtilmektedir.⁶⁶⁰

Görüldüğü gibi her ne kadar Tevhid-i Tedrisat ile ihtisas mektepleri Maarif'e devredilmiş olsa da, bu mekteplerin ilgili oldukları kurumlarla ilişkisi devam etmiş, kanunun bu uygulaması ile ilgili tartışmalar da bitmemiştir.⁶⁶¹ Bu noktada ilgili oldukları kurumlara geri verilmesini isteyenler⁶⁶² olduğu gibi, Maarifte kalması gerektiğini ifade edenler⁶⁶³ de bulunmaktadır.

İhtisas mekteplerinin Maarif'e devredilmesi şeklindeki uygulamayı, Tevhid-i Tedrisat'ın yanlış anlaşılması olarak ifade eden Kazım Karabekir, bu uygulamaya karşı çıkış sebebini, küçük yaşlarda yönlendirme yapılmadığı takdirde, askerlik gibi bazı mesleklere karşı ilgi ve yeteneğin gelişmeyeceği şeklinde açıklar.⁶⁶⁴ Ona göre eğitim işi ile diğer vekâletler de alakadar olmalıdır.⁶⁶⁵ Uygulamanın eleştirilen bir diğer boyutu ise özellikle askeri mekteplerin öğrenci bulamamalarıdır. Bu sebepleri bahane göstererek bu mekteplerin yeniden Müdafaa-i Milliye'ye devri isteklerine karşı, Maarif vekili Şükrü Bey'in tavrı oldukça nettir. Ona göre amacı talim ve terbiye olan hiçbir mektep, Maarif Vekâletinin idaresinden ve programından hariç tutulamaz. Aksi takdirde ilan edilen

⁶⁵⁹*TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 11, İctima 17, 6 Aralık 1924 (1340), s. 5.

⁶⁶⁰*TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 11, İctima 17, 6 Aralık 1924 (1340), s. 5.

⁶⁶¹*TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 14, İctima 59, 18 Şubat 1925 (1341), s. 130.

⁶⁶²*TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 14, İctima 59, 18 Şubat 1925 (1341), s. 119.

⁶⁶³*TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 14, İctima 59, 18 Şubat 1925 (1341), s. 130.

⁶⁶⁴*TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 14, İctima 65, 25 Şubat 1925 (1341), s. 303.

⁶⁶⁵*TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 14, İctima 65, 25 Şubat 1925 (1341), s. 305.

inkılabın ruhu rencide olacaktır.⁶⁶⁶ O, Tevhid-i Tedrisat'ı yanlış anladıklarına ilişkin söz konusu eleştirileri de kabul etmez.⁶⁶⁷ Ona göre, vatanın müdafaası için küçük yaşlarda verilmesi gerektiği söylenen askeri ruhu kazandırmak, sadece askeri mekteplere ait bir iş değildir. Maarif Vekâleti'nin bütün mektepleri, gençleri vatan uğrunda aynı ruh ile donatmaya çalışmaktadır.⁶⁶⁸ Milli duyguları uyandırma adına söylenmiş olduğu anlaşılan bu sözler, her ne kadar meclis tarafından alkışlanarak destek bulsa da, küçük yaştan itibaren meslek edinmenin önemini vurgulayan başka vekiller de bulunmaktadır.⁶⁶⁹ Sonuçta, başlangıçta Maarif'e bağlanan askeri mektepler, özel durumlarından dolayı kısa bir süre sonra eski şekline dönecektir.⁶⁷⁰

Askeri mektepler dışında kalan ihtisas mekteplerinin Maarif'e bağlılığı devam etse⁶⁷¹ de, kanunun kabulünden yaklaşık bir yıl sonra Maarif'in dışındaki bazı vekâletlerin mektep açma teklifleri, bu konunun hala netleşmediğini göstermektedir.⁶⁷² Adliye vekâleti bütçesinin müzakereleri sırasında gündeme gelen hukuk mektebi ile ilgili görüşlerin⁶⁷³ yanında, darüleytamların da (öksüzyurdu) hangi vekâlete bağlı olduğu konusundaki meclis tutanaklarına yansıyan tartışmalar⁶⁷⁴ konuyla ilgili kafa karışıklığının sürdüğünü göstermektedir.

Bunun yanında ihtisas mekteplerinin Maarif'e devri uygulamasını çeşitli açılardan değerlendirenler de bulunmaktadır. Özel müteşebbisler tarafından kurulan ticaret mektebine, vekâleti tarafından yardımlar yapılmış olmasına rağmen, mektebin

⁶⁶⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 15, İctima 66, 28 Şubat 1925 (1341), s. 16.

⁶⁶⁷ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 15, İctima 66, 28 Şubat 1925 (1341), s. 17.

⁶⁶⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 15, İctima 66, 28 Şubat 1925 (1341), s. 17.

⁶⁶⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 16, İctima 83, 21 Mart 1925 (1341), s. 69.

⁶⁷⁰ (Ek: 22.4.1341 - 637/1 md.) Mektebi Harbiyeden menşee teşkil eden askeri liseler bütçe ve kadrolarıyla Müdafaa-i Milliye Vekâletine devrolunmuştur.

⁶⁷¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 14, İctima 65, 25 Şubat 1925 (1341), s. 297.

⁶⁷² *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 14, İctima 63, 23 Şubat 1925 (1341), s. 263.

⁶⁷³ Ancak bu teklif reddedilmiş.281 Mektep öğrencilerinin masraflarının maarif bütçesinde görüşülmesine dair verilen teklif reddedilmiştir. Bu masrafların yine adliye bütçesi içerisinde görüşüldüğü görülmektedir.

⁶⁷⁴ Maarife ait olduğu kanaati yanında, olmadığını düşünenler de vardır. *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 14, İctima 65, 26 Şubat 1925(1341), s. 356-357.

ihtiyaçlarının karşılanmasında zorluk çekildiğini belirten Ticaret vekili, mektebin Maarif'e bağlanmasının tedrisat açısından daha hayırlı olacağı kanaatindedir.⁶⁷⁵ Bu kanaatinin en önemli nedeninin mali sıkıntılar olduğu ortadadır. İhtisas mekteplerinin Maarif'e devri ile ilgili verilecek kararın (aslında karar verilmişti) mali,⁶⁷⁶ idari ve eğitim gibi pek çok açıdan düşünülmesi⁶⁷⁷ ve her mektebin özel durumu dikkate alınarak mektebin menfaatine⁶⁷⁸ olan durumun öncelenmesi gerektiği fikri de ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bu mekteplerde görev yapan meslek dersi öğretmenleri ile ilgili de bazı sorunlar dile getirilmektedir.⁶⁷⁹ Kanunun ilanından iki sene sonra ise sadece askeri mekteplerin değil, diğer ihtisas mekteplerinin Maarif'e devredilmesinin yanlış olduğu da oldukça net bir şekilde ifade edilmektedir.⁶⁸⁰

Geçen zamanla birlikte dönemin Maarif vekili de ihtisas mekteplerinin Maarif'e bağlanmasının yanlış olduğunu ve meslek mektebi işini ait oldukları vekâletlere bıraktığını belirtecektir.⁶⁸¹ Meslek edindirme işinin bir ihtisas meselesi olduğu konusundaki itirazlar dikkate alınmış ya da uygulamanın olumsuz sonuçları bizzat görülmüş olmalıdır. Ancak Maarif vekili öğretim işini bu vekâletlerin tek başlarına yapamayacağı hususunu hatırlatmakta ve çözümü ortak çalışmada görmektedir.⁶⁸² Hazırlanan kanun maddesi ile bu ortak çalışmanın nasıl olacağı da netleştirilir. Buna göre mekteplerin derecelerini tayin etme işi Maarif'e aittir. Diğer vekaletlere bağlı olan orta öğretim kurumlarının programları ilgili vekaletle Maarif tarafından ortaklaşa yapılacaktır. Yüksek öğretim kurumlarının programları Maarif'in görüşleri alınmaksızın ait olduğu vekalet tarafından düzenlenip, Maarif tarafından tescil edilecektir.⁶⁸³ Yine

⁶⁷⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 16, İctima 82, 19 Mart 1925 (1341), s. 35.

⁶⁷⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 11, İctima 17, 6 Aralık 1924 (1340), s. 5.

⁶⁷⁷ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 18, İctima 108, 21 Nisan 1925 (1341), s. 318.

⁶⁷⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 16, İctima 82, 19 Mart 1925 (1341), s. 37.

⁶⁷⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 15, İctima 76, 12 Mart 1925 (1341), s. 413.

⁶⁸⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 23, İctima 74, 20 Mart 1926, s. 265.

⁶⁸¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 23, İctima 74, 20 Mart 1926, s. 269.

⁶⁸² *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 23, İctima 74, 20 Mart 1926, s. 269.

⁶⁸³ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 23, İctima 74, 20 Mart 1926, s. 270-271.

ülkede Maarif vekâletinin izni olmadan hiçbir mektep açılmaz, ancak her vekâletin kendi elemanları için kurs açabilmesi mümkündür.⁶⁸⁴

İhtisas mekteplerinin Maarif'e devri ile ilgili bu tartışmaların ve sürecin yanında, din alanında hizmet sunacak elemanların yetiştirilmesi konusundaki süreç ise, diğer meslek okullarından bir hayli farklı seyretmiştir.

3.3.1. Örgün Din Eğitimi Yetkisinin Maarif Vekâletine Verilmesi

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. Maddesi'ne göre, imam ve hatip yetiştirmek için İlahiyat Fakültesi dışında ayrıca imam-hatip okulları açılması planlanmıştır. Böylece geleneksel olarak din adamı yetiştirme görevi, dini bir kurumdan alınmakta ve devletin bizzat düşüncesini yansıtan laik görünümlü Maarif'e verilmektedir.⁶⁸⁵ Bu durum, hem Cumhuriyet tarihi hem de din eğitimi tarihi açısından önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Bu durum, Cumhuriyet'in erken dönemlerinde kurulmak istenen otoriter devlet anlayışını, 19. yüzyıl pozitivisminden etkilenmiş bir laiklik anlayışının, devlet eliyle toplumun sekülerleştirilmesi politikasına dönüştürdüğü⁶⁸⁶ şeklinde yorumlanabilmektedir. Böylece sadece din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması değil, aynı zamanda dinin devlet denetimi altına alınması ve yeni oluşturulmak istenen yurttaş profilinde⁶⁸⁷ olması gerektiği şekilde yer alması istenmiştir.

Örgün din eğitimi konusundaki gelişmeler bu çerçevede değerlendirildiğinde, ihtisas mektepleri konusunda Maarif ile ilgili vekâletin ortak çalışmasının, imam-hatip mektepleri söz konusu olduğunda gerçekleşmediği anlaşılmaktadır. Din hizmetleri alanında eleman yetiştirme görevini üstlenen Maarif'in, ihtisas mekteplerinin

⁶⁸⁴ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 23, İctima 74, 20 Mart 1926, s. 272

⁶⁸⁵ Madde 4 - Maarif Vekâleti yüksek diniyat müteahhasları 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.

⁶⁸⁶ İ. Parlak, *Kemalist İdeolojide Eğitim*, s. 493.

⁶⁸⁷ İ. Parlak, *a.g.e.* s. 468.

idaresindeki genel teamüle uygun olarak, Diyanet İşleri Başkanlığı ile ortak çalışmasının beklendiği, ancak bu durumun gerçekleşmediği meclis gündemine yansımaktadır. Diyanet'in istihdam edeceği kişilerin mekteplerden yetişmesi gerektiğini belirten Süleyman Sırrı Bey'e cevaben; Aksekili Ahmet Hamdi Bey, henüz imam-hatip mekteplerinden kimsenin mezun olmadığını, bu sebeple eldeki hatipleri az maaşla istihdam ettiklerini belirtmektedir.⁶⁸⁸ Süleyman Sırrı Bey'in şu sözleri, onun imam-hatip mekteplerini bir ihtisas mektebi olarak gördüğünü göstermektedir: “Efendim! İmam ve Hatip mektebi Maarif Vekâletine merbuttur ve doğrudur. Fakat bu mektebin programları Diyanet İşleri ile de alâkadardır. Ve bu programa göre imam ve hatip çıkacak. İşte bu çıkacaklar hakikaten hatip olabilecek bir liyakati haiz midir? Buna dair izahat verir misiniz?”⁶⁸⁹ Soruya Ahmet Hamdi Bey'in verdiği cevap, Maarif vekâletinin bu noktada Diyanet İşleri Başkanlığından herhangi bir talepte bulunmadığı ya da bu konuda ortak bir çalışma yürütmediklerini göstermektedir: “Efendim! O mektebin merbut olduğu bir vekâlet vardır. Elbette o vekâlet, kendine ait olan bir mektebin programını tabî herkesten iyi düşünür. Ne zaman bizim program hakkındaki mütalâamız sorulursa, o zaman biz de söyleriz ve deriz ki “Programınıza şu ve şu noktaları ilâve edin”.⁶⁹⁰ Bu durum, imam hatip mekteplerinin programı ile ilgili tek merciin Maarif olduğunu ortaya koyarken, Maarif vekâletinin Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan bu okulların programları ile ilgili görüş istemediğini göstermektedir. Ayrıca kanun gerekçe gösterilerek medreselerin kapatıldığı hatırlandığında, bu durumda okulların geleceğine yönelik bir beklentinin olmadığı da söylenebilir.

Nitekim Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulünden kısa bir süre sonra teklifi veren Vasıf Bey, Maarif vekilliğine getirilmiş ve ilkokul seviyesinde eğitim veren tüm medaris-i ilmiyeler kapatılmıştır. Böylece ilkokullarda verilecek din dersi programlarını

⁶⁸⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 12, İctima 38, 21 Şubat 1925 (1341), s. 219.

⁶⁸⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 12, İctima 38, 21 Şubat 1925 (1341), s. 219.

⁶⁹⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 12, İctima 38, 21 Şubat 1925 (1341), s. 219.

hazırlama yetkisi Maarif'in inisiyatifine verilmiştir. İmam-hatip yetiştirmek maksadıyla açılması planlanan imam-hatip mekteplerinin sayısı ise başlangıçta yirmidokuzdur. Söz konusu mektepler, öğrenci yetersizliği sebebiyle iki sene içerisinde sayıları ikiye inmiş ve daha sonra tamamen kapanmıştır.⁶⁹¹ Yüksek din öğretimi alanında ise, din mütehasısları yetiştirmek üzere kanun gereği Darulfünun'da bir ilahiyat fakültesi açılmıştır. Ancak bu durum da 1933 Üniversiteler Kanunu ile son bulacaktır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ilkokullarla ilgili uygulamasında bir sorun yaşanmazken⁶⁹² ihtisas mekteplerinin Maarif'e devrinin itirazlara sebep olduğu bilinmektedir. Bu itirazlarla dile getirilen sorunlar, askeri mektepler için kanunda bir değişiklik yapılarak,⁶⁹³ diğerleri için ise ilgili vekâletlerle işbirliği çerçevesinde uygulamalarla çözülmeye çalışılmıştır. Maarif vekâleti, bu mekteplerle ilgili olarak yetkiyi kullanma konusunda esnek davranarak ilgili vekâletlerle işbirliği yapmıştır. Bununla birlikte, din eğitimi söz konusu olduğunda, ülkedeki tüm eğitimi tek elden yönetmek, denetlemek ve yönlendirmek gibi bir gayenin daha net olduğu söylenebilir. Esasında din hizmetlerinin ve din eğitiminin devlet eliyle ana kaynaklarına dayalı olarak yapılması ilkesi, o dönemde laiklik savunucuları da dâhil çoğunluk tarafından da kabul edilmiştir.⁶⁹⁴ bu bağlamda örgün din eğitimi ile ilgili yetkiyi Maarif, hiçbir şekilde herhangi bir başka kurumla paylaşmamış gözükmektedir.

Maarif Vekaleti, örgün din eğitimin tüm kademelerini yetkisi altına alırken, yaygın din eğitimi alanı Diyanet İşleri Reisliği'ne bırakılmıştır. Bu çerçevede Kur'an öğretimi Diyanet İşlerinin görev alanındadır. Ancak Tevhid-i Tedrisat kanununa dayanarak Kur'an eğitim merkezleri olan Daru'l-Kurra'lar da Maarif Vekâleti'ne

⁶⁹¹ Medreselerle ilgili ayrıntılı bilgi için bkz. Recai Doğan ve Fatma Çapcıoğlu, "İmam Hatip Liseleri", *Din Eğitimi El Kitabı*, Ed. Recai Doğan, Remziye Ege, 5. Baskı, Grafiker Yay. Ankara, 2017, ss.143-176.

⁶⁹² *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 15, İctima 66, 28 Şubat 1925 (1341), s. 14.

⁶⁹³ Tevhid-i Tedrisat kanununun uygulaması sırasında ortaya çıkan bazı sorunlar sebebiyle askeri mekteplerin Maarif'e değişmiş ve Müdafaa-i Milliye vekâletine devredilmiştir. H. Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, s. 54; *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 18, İctima 109, 22 Nisan 1925 (1341), s. 399.

⁶⁹⁴ C. Tosun, "Türkiye'de Din Eğitiminin Laikleşmesi ve Din Öğretimi", s. 230.

bağlanmak istenmiş, ancak bu kurumlar Diyanete bağlı olarak kalmışlardır.⁶⁹⁵ Örgün eğitimde din derslerinin kanun gerekçe gösterilerek kapatıldığı göz önüne alındığında, bu kursların Maarif'e verilmek istenmemesi anlaşılabilir. Nitekim 1930'lardan sonra örgün eğitimin tüm kademelerinden din alanı çıkarılsa da, bu kurslar yaygın din eğitimi alanı olarak Diyanet'in elinde kalmış ve Cumhuriyet dönemi boyunca da sayıları azalsa da kapanmamıştır.

Örgün din eğitimini Maarif ve yaygın din eğitimini Diyanet İşleri üstlenmiş gözükse de, meclis tutanaklarına yansıyan bazı hususlar, bu konudaki sınırların çok net olmadığını, bazı durumlarda Maarif'in yaygın din eğitimi alanına kaymak istediğini göstermektedir. Örneğin, köylünün batıl itikatlardan kurtulması (özellikle sağlıkla ilgili konularda) ve Cumhuriyet idaresini öğrenmeleri için birtakım kitapların basılmasına yönelik olarak, Maarif Vekâleti'ne yöneltilen sorulara verilen cevapta, dönemin Maarif vekili Hamdullah Suphi Bey, terbiye ve tedris ile ilgili tüm işleri üzerine almış olmasına rağmen, kararsızdır. Köylü ilmihali olarak isimlendirilen kitabın basılmasını Diyanet İşleri Başkanlığının mı yoksa kendilerinin mi üstleneceği konusunda çok net konuşamamaktadır: “Arkadaşlar; elimdeki, Telif Heyetinin mesaisini kaydeden cetvelde Köylü ilmihali denilen bir kitap görüyorum...Bunu Maarif Vekâleti mi yapsın, Diyanet İşleri Riyaseti mi yapsın? Onun cümlei vezâifinden midir, yoksa bizim cümlei vezâifimizden mi?”⁶⁹⁶

Atatürk ve İnönü dönemlerinde, eğitim sistemini devletçilik, laiklik ve milliyetçilik ilkeleri belirler. Böylece eğitim yoluyla yeni bir ideoloji oluşturulmaya çalışılmıştır.⁶⁹⁷ Bu anlayış çerçevesinde yorumlanan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun en büyük etkisi, din eğitimi alanında yaşanır. Zira yüzlerce yıllık geleneksel eğitim kurumları olarak medreseler, ilgili kanuna dayanılarak kapatılmakta, bir dönem eğitimin

⁶⁹⁵ Eyüp Şimşek, “Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, S. 49, 2013, s. 395.

⁶⁹⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 15, İctima 70, 5 Mart 1925 (1341), s. 173.

⁶⁹⁷ İ. Parlak, *Kemalist İdeolojide Eğitim*, s. 468.

tamamını denetleyen Şer'îye yerine, yeni kurulan Diyanet İşleri Başkanlığının görevi, sadece yaygın din eğitimi alanı ile sınırlandırılmaktadır.

Kanunun hemen ardından medreselerin kapatılması meclis gündeminde ve yazılı basında uzun süre tartışılmıştır.⁶⁹⁸ Bu tartışmalar,⁶⁹⁹ kanunun hiç itiraz olmadan kabul edilmesiyle birlikte düşünüldüğünde, kanunun söylemi ile uygulamasının birbirinden farklı olduğunu göstermektedir. Medreseleri kapatması dolayısıyla çok yoğun eleştiriler alan Vasıf Bey, her ne kadar bir süre sonra bakanlık görevinden ayrılmak zorunda kalsa da, onun tarafından planlanan uygulamalar aynen kalmıştır. Üstelik kanunun metninde bir değişiklik yapılmamasına ve uygulamada geçerliliğini devam ettirmesine rağmen, süreç içerisinde farklı yorum ve uygulamalara rastlanır. Bu durum, toplumda çeşitli kutuplaşmaların oluşmasını; başka bir ifadeyle farklı kutupların çeşitli yorumları sahiplenmesini beraberinde getirir.⁷⁰⁰ Bu yorum farklılıklarından biri, uygulamanın bizzat içinde olan Aksekili'nin, yıllar sonra çok partili dönemde konuyla ilgili yaptığı açıklamalarda görülür.

Aksekili, 1950 yılında hazırlayarak sunduğu din tedrisatı ve dini müesseseler hakkındaki raporda, Tevhid-i Tedrisat'tan hemen sonra sayıları 465'i bulan medaris-i ilmiyelerin dönemin Maarif Vekili Vasıf Bey'in emriyle kapatıldığını, daha sonra da asri tedrisat yapmakta olan imam-hatip mektebine çevrilmiş bulunan din kurumlarının vekâlet emriyle birer birer kapatıldığını belirtir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun, uygulamada, dini derslerin ve dini mekteplerin ilgası ile neticelenmiştir. Aksekili, ilahiyat fakülteleri ve imam-hatip mekteplerinin kapatılma sebeplerinin ayrıca araştırılması gerektiğini söyleyerek, bu noktada fikir beyan etmemeyi tercih eder. Ancak Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği Maarif'e bağlanan askeri okulların Savunma

⁶⁹⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 8, İctima 40, 17 Nisan 1924 (1340), s. 805vd.

⁶⁹⁹ Kanunun uygulamalarına yönelik eleştiriler, çoğunlukla kanunun yanlış anlaşıldığı, kanun ile kastedilenin, yapılan uygulamalarla bağdaşmadığı noktasında birleşmiştir.

⁷⁰⁰ Ruhi Sarpkaya, "Eğitim Birliği Yasası Açısından Liselerde Eğitim", *Amme İdaresi Dergisi*, Haziran C. 36, S. 2, 2003, ss. 123-142.

bakanlığından alınarak Maarif'e devredildiğini, ancak tam vaktinde mahzurları anlaşılacak şekilde yeniden Milli Savunma Bakanlığına verildiğini söylemektedir.⁷⁰¹ Burada aslında askeri okullarla ilgili yapılan ve yanlış olduğu fark edilerek vazgeçilen bu durumun, din eğitimi söz konusu olduğunda tercih edilmediğine dair yapılan yanlış dikkat çekilmektedir. Nitekim Aksekili, askeri okullar gibi ilahiyat fakülteleri ve imam-hatip mekteplerinin, hakiki mercileri olarak nitelediği Diyanet İşleri Başkanlığına iade edilmiş olması gerektiği fikrindedir:

Eğer o sırada imam ve hatip mektepleriyle ilahiyat fakültesi de hakiki mercileri olan Diyanet İşleri Başkanlığı'na iade edilmiş olsaydı, ne talebesi dağılır, ne de mektep kapanırdı; daha doğrusu kapatılmalarına bahane bulunmazdı. Çünkü bunlarla ilgili makam, yalnız Diyanet İşleri Başkanlığı idi. Bu müesseselerin Diyanet İşleri Başkanlığından ayrı herhangi bir makama bağlanmaları kadar gayri tabii bir hareket olamazdı.⁷⁰²

İlahiyat ve imam-hatip mekteplerinin, Diyanet İşlerine eleman yetiştiren kurumlar olarak gören Aksekili, bu sebeple geçmişten devralınan mirasın bir devamı olarak din eğitimi ile ilgili işlerin (din adamı yetiştirmek de dâhil) Diyanet İşleri Başkanlığının yetki alanına girdiğini düşünmektedir.

Aksekili, aradan geçen zamana rağmen MEB'in 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu gereği yapmayı taahhüt ettiği vazifeyi yerine getirmediğini, bunun neticesinde Diyanet İşleri Başkanlığının din adamı yetiştirecek bir müesseseye sahip bulunmadığından dolayı, memleketin birçok yerinde hakiki ve münevver din adamı bulmanın ötesinde camilerde mihraba geçip namaz kıldırarak, minbere çıkıp hutbe okuyacak bir imam ve hatip bile bulunmadığını, hatta bazı köylerde ölenlerin defnini gerçekleştirecek en basit dini vazifeyi ifa edecek kimseler bile kalmadığını belirtmektedir. Bu boşluğun 5-10 yıl içerisinde daha da genişleyerek derinleşeceğine ise

⁷⁰¹ İ. Kara, *İslamcılık Düşüncesi-2*, s. 368.

⁷⁰² İ. Kara, *a.g.e.* s. 368.

kesin gözüyle bakmaktadır. O, bu durumun senelerden beri yüksek makamlara arz edildiğini ifade etmiştir. Aksekili, ayrıca, halkın müracaatlarının yanı sıra, İslami ilim, usul ve furuuna vakıf olmayan, zamanın icapları ile halkın ihtiyaçlarını idrak edemeyen kimselerin, din mürşidi sıfatıyla vaiz ya da müftü tayin edilip halkın arasına salıverilmesindeki milli ve manevi mesuliyeti düşünerek vicdan azabı duyduğunu ve bunaldığını ifade etmektedir.⁷⁰³

Aksekili'nin bu ifadelerinde, milli ve manevi mesuliyet vurgusu dikkat çekmektedir. Zira o, gerçek din adamı yetiştirmeyi, sadece bulunduğu görevi icabı yerine getirmesi gereken bir sorumluluk olarak görmemekte, aynı zamanda, milli ve manevi bir mesuliyet olarak da algılamaktadır. Ona göre, “vazifesi din işlerini tedvir etmekten ibaret olan Diyanet İşleri Başkanlığı'nın imam, hatip, vaiz, müftü ve yüksek din adamları yetiştirmek üzere muhtelif derecelerde meslek müesseseleri ve kursları açmaya yetkili kılınması sadece dini değil, aynı zamanda milli bir zaruret halini almıştır”.⁷⁰⁴

Tevhid-i Tedrisat'ın halen yürürlükte olması, kanunun yorumlanması bağlamında günümüzde de devam eden tartışmalara neden olmaktadır. Kanunun çok net bir ifadeyle imam-hatip okulları açılacağını belirtmiş olması, din adamı yetiştiren bu kurumların devlete bağlı olarak varlığını sürdürmesinin laiklik ilkesi ile bağdaşmayacağını düşünen bazı akademisyenleri⁷⁰⁵, zorlama yorumlar yapmak durumunda bırakmıştır. Bu yorumlardan biri, imam-hatip okullarının örgün eğitim dışında ve ayrı okullar olarak kanunda yer aldığını belirten Rifat Okçabol'a aittir: “Dikkat edilirse, bu imam hatipler, örgün eğitim dışındadır ve ayrı okullar olarak düşünülp yaşama geçirilmişlerdir ve bu okullar yalnız imam hatip olmak isteyenlerin

⁷⁰³ İ. Kara, *a.g.e.* s.369.

⁷⁰⁴ İ. Kara, *a.g.e.* s.369.

⁷⁰⁵ Rifat Okçabol, “Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Kuruluş Mantığı ve Temelleri”, *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı (7-9 Nisan 2005)*, Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınları, 2005, s. 43.

gideceği okullardır. Bu okulların ayrı okullar olması, örgün eğitimin bilimselliğini artıran bir uygulamadır.”⁷⁰⁶ 1928’den sonra devlet tarafından din eğitimi yapılması yönünde herhangi bir destek verilmemesini laiklik anlayışının bir gereği olarak gören Okçabol, insanların dini öğrenmek istemelerini haklı bulmakta, ancak bunun devletin örgün eğitim kurumları ile yapılmaması gerektiğini savunmaktadır.⁷⁰⁷ Ona göre din eğitimi ailenin işidir:

“...şimdi Osmanlıda medrese açıldı. 1204’te ondan önce, Osmanlı, Selçuklu. Ondan önce halk Müslüman değil miydi arkadaşlar? Ya da toplumlar dindarlıklarını yalnız Müslümanlık için de değil, genellikle toplumlar dindarlıklarını aile içinde aldıkları eğitimle kazanırlar. Ve aile içinde alınan din eğitimi bir insanın ortalama dindar olarak bütün yaşamı boyunca yaşamasına yeterlidir. Bunları birleştirdiğiniz vakit, işin doğal süreci olarak sanırım din eğitimine olan talep azalmıştır.”⁷⁰⁸

Görüldüğü gibi, Tevhid-i Tedrisat’ın kanun metni ile laik bir devletin örgün eğitiminde din eğitiminin yer alamayacağı şeklindeki kanaatin ters düşmesi, kanunun yorumlanmasında farklılıklar ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bununla birlikte kanun, tüm okullar gibi imam-hatip okullarının da Maarif Vekâleti’ne bağlı olarak açılacağı konusunda oldukça açıktır. Zira bu okulların örgün eğitim dışında düşünülmüş olması, bağlı oldukları mercinin Diyanet İşleri Başkanlığı olmasını gerektirirdi ki, böyle bir durumun söz konusu olmadığı Aksekili’nin meclis tutanaklarına yansıyan yukarıda belirtilen ifadelerinden de anlaşılabilir.

Daha sonraki süreçte sıklıkla laik sistemin bir uygulaması olarak düşünülmüş⁷⁰⁹ ve uygulanmış olsa da, Tevhid-i Tedrisat isteklerinin, çok daha önceki dönemlere dayandığı ve amacının ülkedeki farklı zihniyetlerde yetişen gençlerin aynı ruh ve his ile memleketin ilerlemesi için yetiştirilmesi olduğu ifade edilmelidir. Kanunun kabul

⁷⁰⁶ R. Okçabol, a.g.m. s. 24.

⁷⁰⁷ R. Okçabol, a.g.m. s. 47.

⁷⁰⁸ R. Okçabol, a.g.m. s. 43.

⁷⁰⁹ İ. Sungu, “Tevhid-i Tedrisat”, s. 431.

edilmesinden sonra Atatürk'ün, farklı zihniyetlerde fertlerin yetiştirilmesine hala nasıl müsaade edilebileceğini, terbiye ve tedrisat birleştirilmediği sürece aynı zihniyete sahip bir milletin oluşturulamayacağını söylemesi de⁷¹⁰ bunu destekler niteliktedir. Bu noktada kanun, din eğitimi örgün eğitim içinden çıkarmamış, aksine din eğitimi de dâhil ülkedeki tüm eğitim kurumlarının yetki ve sorumluluğunu Maarif'e devretmiştir.

3.3.2. *Dinin Örgün Eğitiminden Çıkarılması*

Din derslerinin okullarda yer almaması gerektiğine dair düşünceler, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ilanından ve medreselerin kapatılmasından sonra çok daha kolay dile getirilmektedir. Örneğin eğitim müesseselerinin milli olması gerektiği konusunda Ziya Gökalp'le aynı görüşleri paylaşan⁷¹¹ Sadrettin Celal, 1916 tarihli yazısında,⁷¹² kabul edilebilecek olan medeniyetin 20. asrın medeniyeti olduğunu, ancak bu medeniyetin kabulü ile medeni bir Türkiye vücuda getirilebileceğini ifade ederken; Cumhuriyet dönemine gelindiğinde, din derslerinin mekteplerden kaldırılması gerektiğini söylemektedir.⁷¹³

İctihad dergisinin 1926 tarihli sayısında “Ladini Yani Sadece Ahlak, Bedii ve İnsani Bir Terbiye Temeli” adlı makalede de, mektep programlarından din dersinin kaldırılmasına yönelik fikirler savunulmaktadır. Daha önceki dönemlerde mekteplerin buhran içerisinde olduğu söylenirken, bunun sebebi akıl ve din çatışmasına bağlanmaktadır: “Dünkü mektepte sadece tahakküm vardı, bir yandan aklın ve ilmin tahakkümü, bir yandan naklin ve hissin tahakkümü. Dünkü mektepte ahenk ve selamet yoktu”.⁷¹⁴ Devletin eğitim kurumları için bir seçenek belirlemesi gerekmektedir: Dini mi, gayr-i dini mi, la dini mi? “Cumhuriyet umumi hayatımızın devamı için iki şıktan

⁷¹⁰ İ. Sungu, a.g.m. s.431.

⁷¹¹ S. Karagöz, *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına Kadar Süreli Yayınlarda Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Cumhuriyet Eğitime Yansımaları (1908-1928)*, s. 56.

⁷¹² Sadrettin Celal, “Asri Terbiye”, *Muallim Mecmuası*, Yıl 1, C. 1, S. 4, 15 Teşrinievvel 1332, s. 122-130.

⁷¹³ Bkz. S. Karagöz, *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına Kadar Süreli Yayınlarda Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Cumhuriyet Eğitime Yansımaları (1908-1928)*, s. 57 vd.

⁷¹⁴ İsmail Hakkı, “La Dini Yani Sadece Ahlaki Bedii ve İnsani Bir Terbiye Temeli”, s. 3943.

birini tercih etmelidir. Ya din tedrisatı bütün ilim harsını ve zekâ kuvvetini birden kavrayacak bir felsefe tedrisatına inkılap etmelidir yahut bugünkü şekilde okutmaktansa devlet programlarından büsbütün kaldırılmalıdır.” Dinin mekteplerde okutulacak bir şey olmadığı, okullardaki dersin felsefi bir okuma olabileceği, onu da din hocalarının değil, ilim adamlarının vereceği belirtilir.⁷¹⁵

“Dinin istismar edilmesini önlemek ve onu bireysel yaşam alanıyla sınırlandırmak, diğer taraftan da İslamiyet’in etkisiyle unutulmuş olan Türklüğün özüne yeniden dönerek çağdaş muasır medeniyeti yakalayabilmek için eski İslami inançların yerine, yeni bir inanç sistemi yerleştirmek, devrimci kadro için kaçınılmaz olmuştur.”⁷¹⁶ Din önce bireysel alana çekilmiş, daha sonra bu alanla ilgili olan dinin eğitimi konusunda devletin bir vazifesi olamayacağı kabul edilmiştir.

Bu süreci destekleyen bir başka unsur ise, eşitlik ve hürriyet olarak ifade edilen Cumhuriyet ilkeleridir. “Denilecektir ki Cumhuriyet din düşmanı mıdır? Hayır, Cumhuriyet dini tedrisat hususunda sadece bitaraftır... Hürriyet namına muhakemenin kabul etmediği hiçbir fikir ve münakaşa mevzuu olan herhangi bir fikir resmen mektep çocuklarının kafasına yerleştirilemez.”⁷¹⁷ Devletin bitaraf olduğu dinin, nereden öğrenileceğine dair açıklama ise, din öğretiminde kimin sorumlu olduğuna dair o dönemin düşüncesini göstermektedir: “İtikat bahsi serbest olduğundan çocuk itikadını serbestçe anasından, babasından yahut cemiyetinden ve mabetlerinden alabilir. Şu halde Cumhuriyet mekteplerinin bu işte vaziyeti ne dinci ne de gayr-ı dinci, belki la dini olmaktır.”⁷¹⁸ Din konusunda tarafsız olan devlet, ahlak ve vicdan konusunda ise müspet bir tavır takınmaktadır. Ancak bu vicdanın içeriği özellikle 1930’larda dinden bağımsız olarak doldurulacaktır.⁷¹⁹

⁷¹⁵ İsmail Hakkı, a.g.m. s. 3943.

⁷¹⁶ İ. Parlak, *Kemalist İdeolojide Eğitim*, s. 138.

⁷¹⁷ İsmail Hakkı, “La Dini Yani Sadece Ahlaki Bedii ve İnsani Bir Terbiye Temeli”, s. 3943.

⁷¹⁸ İsmail Hakkı, a.g.m. s. 3943.

⁷¹⁹ S. Kesgin, *Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi*, s. 80.

Cumhuriyet'in kuruluş aşamasında Atatürk'ün, dini öğrenmenin gerekliliğine ve bunun yerinin mektep olduğuna ilişkin sözlerine, Tevhid-i Tedrisat Kanunu çerçevesinde din eğitimi ve öğretimine yer verilmesine⁷²⁰ rağmen, din eğitimi veren kurum ve kişiler, özellikle 1925-1926 yıllarından itibaren sayı ve statü bakımından yavaş yavaş gerileyecektir. Bu niyetin çok daha öncesinde var olduğuna dair çeşitli örnekler verilebilir. Örneğin Baltacıoğlu, Gazi Mustafa Kemal ile yaptığı bir yolculuk sırasında aralarında geçen konuşmada, dinin içtimai bir müessese olduğu ve realitede yaşadığını, fakat devletin onu mekteplerinde okutmaya mecbur olmadığını söylediğini ve Gazi Mustafa Kemal'in bu sözlerden memnun olduğunu nakleder.⁷²¹

Nihayet 1930'lu yıllarda örgün eğitim kurumlarının hiçbir kademesinde din eğitimi yer almamıştır. Bu uygulamanın temelinde, II. Meşrutiyet döneminden itibaren ortaya konulmaya çalışılan laik eğitim düzeni ve bu düzen içerisinde dine biçilen yeni anlam yatmaktadır. Dinin ancak kul ile Allah arasındaki bir ilişkiden ibaret olduğu ve bu ilişkinin yaşanacağı yerin de bireylerin vicdanı olabileceği düşüncesi, sosyal hayatta dinin herhangi bir yansımasının olamayacağına⁷²² dair kanaatin oluşmasına neden olmuştur. "Comte'un üç hal yasasındaki pozitivist aşamada egemen olan inancın bilim olduğu düşüncesinden hareketle Kemalizm, İslami inanç sistemi yerine, bilimsel inanç ve örgütlenme sisteminin geçirilmesini hedeflemiştir."⁷²³

Bu gelişmeler bir bütün olarak incelendiğinde öncelikle din haricindeki diğer eğitim öğretim işlerinin yavaş yavaş medrese hâkimiyetinden ve sorumluluğundan çıkartıldığı görülmektedir. Sonraki dönemde oluşan ikiliğin çözümüne yönelik bir fikir birliği söz konusudur. Şer'îye ve Maarif'in ortak çalışması gerektiği belirtilse de, daha sonra dinin öğrenileceği tek yerin mektepler olduğu ifade edilerek, Tevhid-i Tedrisat için düşünsel bir altyapı oluşturulmuştur. Bir dönemler, genel eğitimin tamamından

⁷²⁰ C. Tosun, "Türkiye'de Din Eğitiminin Laikleşmesi ve Din Öğretimi" s. 231.

⁷²¹ O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C.5, s. 1648.

⁷²² Z. Özcan, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, s. 182.

⁷²³ İ. Parlak, *Kemalist İdeolojide Eğitim*, s. 137.

sorumlu olan medresenin, zamanla sorumluluk alanı daralmış ve sadece din görevlisi yetiştirmekten sorumlu hale gelmiştir. İlk meclis döneminde de bu görevden sorumlu olduğuna dair çalışmalar yapılmıştır.

Cumhuriyet dönemine kadar yetki alanı kademe kademe genişleyen Maarif Nezareti, 1924 de tüm eğitim kurumları ile birlikte örgün din eğitimi alanında da tek yetkili merci haline gelmiştir. Cumhuriyet'in temel ilkelerinin yeni bir din anlayışı oluşturma konusundaki tercihi, otoriter devlet anlayışı ile birleştiğinde; din eğitimi adına yeniden şekillendirilen ve oluşturulan bir yapı ortaya çıkmıştır. Ancak kısa süre içinde devletin din eğitimi çerçevesinde üzerine aldığı bu görevi, özellikle laiklik ilkesi ile çeliştiği gerekçesi ile yerine getirmediği görülecektir.

IV. BÖLÜM: DİN EĞİTİMCİSİNİN NİTELİĞİ

Yaşanan değişimler ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar, hem geleneksel eğitim anlayışını hem de öğretmen algısını değiştirir. Batıda kendi doğal sürecinin bir sonucu olarak öğretmenlik bir *meslek* olarak ortaya çıkarken; Osmanlı devletinde bu süreç, Batının doğrudan ya da dolaylı tesiri⁷²⁴ sonucu, kendi münevverleri aracılığıyla oluşturulur. Sosyoloji, psikoloji ve pedagoji gibi bilimlerin öğrenilmesi ile öğretmenlik tanım ve rollerinde bir değişim, Osmanlı son dönemi eğitimcilerinde de gözlenir. Geleneksel öğretici/hoca rolünde bir değişim öngörülmekle birlikte, Osmanlı modernleşmesinin kendine has yapısı -geleneksel ve modern olanın karşılaşması-, bu değişim sürecinde de farklı gerilimleri ve karşılaşmaları beraberinde getirmiştir. Bu durumun en somut örneklerinden biri olan geleneksel *hoca* ile modernliği temsil eden *öğretmen* karşılaşmasının izlerini, günümüze kadar takip edebilmek mümkündür.

II. Meşrutiyet döneminin canlı tartışma ortamı, eğitimin en temel unsuru olarak görülen öğretmen konusunda da geleneksel olanın eleştirilmesine, yeni bir öğretmen algısının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Elbette bu sürecin sadece Batı kaynaklı olarak ilerlediği iddia edilemez. Nitekim ülkenin içinde bulunduğu toplumsal şartlar eğitimden ve öğretmenden beklenenleri değiştirmiş, bu süreç din dersi öğretmenlerinin rolünü ve niteliklerinin de yeniden düşünülmesine neden olmuştur.

1. II. Meşrutiyet Öncesi: Öğretmenlik

Osmanlı döneminde, öğretmen yetiştiren kurumlar bulunmadığı gibi, devletin özellikle ilkökul seviyesinde eğitim veren kurumlara öğretmen yetiştirme politikası da olmamıştır.⁷²⁵ Bununla birlikte eğitim faaliyetlerinin başladığı ilk andan itibaren bu işle

⁷²⁴ Ayrıntılı bilgi için bkz. Edward Said, *Kültür ve Emperyalizm* Çev. Necmiye Alpay, Hil Yayınları, İstanbul, 2016.

⁷²⁵ Şadiye Yılmaz, *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Sıbyan Mekteplerinde Yenilik ve Gelişmeler*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2009, s. 46.

ilgilenen ve çeşitli isimlerle anılan pek çok topluluk ortaya çıkmıştır.⁷²⁶ Dinin eğitim sürecini belirleyen gücü sebebiyle, çoğunlukla eğitim işi ile ilgilenenler din adamları olmuştur.

Fatih Sultan Mehmet döneminde ilköğretimde öğretmen olacakların, daha farklı niteliklere sahip olmaları gerektiği, dolayısıyla daha özel bir eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmıştır. Bu amaçla, Eyüp ve Ayasofya'daki iki medresede sıbyan okullarında öğretmen olacaklar için ayrı dersler konulmuş ve bu dersleri görmeyenler, sıbyan okullarında öğretmenlik yapmaktan menedilmiştir.⁷²⁷ Bu kademedeki öğretmen olacak kişilerin nitelikleri ile ilgili ise şu şekilde belirtilir: “Muallim çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olacak, Tanrı'yı hoşnut etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, yardımcısı da onun çocuklara öğrettiklerini tekrar ve müzakere ettirecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek ve çocuklara bilmedikleri konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacak.”⁷²⁸ Bu uygulamalar, Fatih döneminde, özellikle ilköğretim seviyesinde eğitim verecek öğretmenlerin daha özel yetiştirilmesi gerektiğinin anlaşıldığını göstermektedir.

Sonraki dönemlerde ise, bu şartların uygulanmasında esneklik gösterildiği, hatta biraz okuma yazma öğrenen, bitiremese de medreselerde az çok okuyan kimselerin sıbyan mekteplerine öğretmen olabildikleri⁷²⁹ görülmektedir. Bu görev için mahalle camiinin imamı ya da müezzini olmak, hatta Kur'an-ı Kerim ve birkaç risale okumayı bilmek yeterli görülmüştür.⁷³⁰ Sıbyan mekteplerinin Kur'an okuma ve bazı temel dini bilgilerin öğretildiği okullar olması sebebiyle, köy imamaları bu bilgilere sahip kişiler

⁷²⁶ Bayramali Naziroğlu, *İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik*, Sarkaç Yayınları, Ankara, 2011, s. 45.

⁷²⁷ H. A. Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, 1773-1923*, s. 7.

⁷²⁸ Y. Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirilmesinin 160. Yılında Darülmüallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, s. 20.

⁷²⁹ Y. Akyüz, a.g.m. s. 20.

⁷³⁰ H. A. Koçer, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, 1773-1923*, s. 7.

olarak bu görevi uzun süre öğretmenlerle birlikte ya da onlar yerine devam ettirmişlerdir.⁷³¹

Öğretmenliğin ayrı bir meslek alanı olarak görülmeye başlaması, çeşitli şartların bir sonucu olarak karşımıza çıkar. Osmanlı devleti için bu durum, modernleşme döneminde eğitime verilen önemle ve eğitimin devletin bir işi olarak görülmesi ile birlikte gündeme gelmiştir. Bu noktada Batı tarzı mekteplerin açılmasını önemli bir adım olarak değerlendirmek gerekir. Bu okullar, zaman içerisinde, geleneksel eğitim kurumları olan medresenin karşısında farklı bir zihniyeti, hatta yaşam biçimini temsil eder bir görüntüye kavuşmuştur. Bu yeni süreçte ortaya çıkan mektep-medrese ikiliği içerisinde “öğretmen” figürü de geleneksel “hoca”dan farklı şekilde algılanmaya başlamıştır. Bu dönemden itibaren öğretmenlik mesleği ile ilgili konuları mektep ve medrese olarak iki ayrı alanda incelemek daha uygun olacaktır.

Osmanlı devletinde medrese mezunlarının öğretmenlik yapabilmesi için, “icazetname” almalarının yanında “ruus” imtihanına girip başarılı olmaları gerekmektedir. Medrese hocalarının kendi imzalarıyla verdikleri icazetnamelerin, bu anlamda tek başına bir kıymeti yoktur. Ruus imtihanı bir nevi öğretmenlik diploması anlamına gelmektedir.⁷³² Ayrıca medreselerde öğretmen olabilmek için, 1550'lere kadar genellikle uygun bir sistem olarak kabul edilen “mülazemet” yöntemi uygulanmıştır. Bu, atanmak için sırasını bekleme ve yükselmek için uygun bir üst derece medreseye sınavla geçme esasına dayanan bir yöntemdir. Ancak 1500'lü yılların ortalarından itibaren bu sistem bozulmaya başlamış, ehil olmayan bazı nüfuzlu kişilerin çocuklarına haketmedikleri üst dereceler verilmiştir.⁷³³

⁷³¹ Y. Akyüz, “İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı”, s. 12.

⁷³² “Milli Maarif Tarihi (Abdurrahman Şerif Beyin Konferansı)”, s. 23.

⁷³³ Y. Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, s. 21.

Diğer taraftan Batı tarzı mekteplerde ise durum daha farklı gelişir. Bu okulların kendilerinden beklenen gelişmeyi sağlayabilmesi, öğretmenlerinin kalitesi ile doğru orantılı olarak düşünülmüştür. Bu okullara yabancı öğretmenler getirilmiştir. Ayrıca açılan ilk Batı tarzı okullar askeri mektepler olmaları dolayısıyla, ilk öğretmen kadroları içinde asker kökenli pek çok kişi de görev yapmıştır.⁷³⁴ Zamanla sayı ve çeşit olarak çoğalan bu mekteplere öğrenci hazırlayacak rüştiyelerin açılması, bu okullara öğretmen yetiştirmek için ayrı bir okul açılmasını da gündeme getirir. İlk açıldıkları sırada medrese mezunlarının da görev aldığı bu okullar, zamanla öğretim kadrosu ile de medrese etkisinden çıkmak istemişlerdir.

Tanzimat ile başlayan Osmanlının Batılılaşma hareketlerinin bir neticesi olarak 1848’de, ilk öğretmen okulu (Darulmuallimin) kurulur. Akyüz, bu tarihi çağdaş anlamda öğretmen yetiştirme tarihinin başlangıcı olarak nitelemektedir. Buradaki çağdaş nitelemesini, “sadece öğreteceği konuyu bilen değil, onları nasıl etkili biçimde öğreteceğinin bilimsel yöntemleri ve bazı meslek dersleri de kendisine öğretilmeye çalışılmış” öğretmeni tanımlamak için kullanmaktadır.⁷³⁵ Darulmualliminin açılması ile eski *hoca* figürünün yerine yeni bir *öğretmen* tipinin yetiştirilmek istendiği görülmektedir. Osmanlı’nın modernleşme süreci boyunca yaşanan geleneksel ve modern olanın karşılaşması, bu hususta da ortaya çıkmaktadır. Hoca- öğretmen karşıtlığına dair ifadeler, II. Meşrutiyet döneminde daha fazla gündeme gelecektir.⁷³⁶

Darulmualliminin açılma gerekçeleri arasında, rüştiye mekteplerinin derslerini okutabilecek yeterlikte öğretmenlerin olmaması, her türlü bilim ve fenni öğretmeye muktedir öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretim yöntemlerini bilen öğretmenlere

⁷³⁴ Bkz. O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C.1-2, s. 315 vd.

⁷³⁵ Y. Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, s. 18.

⁷³⁶ H. Önür, “Son Dönem Osmanlı Aydınında Eğitim Tartışmaları”, s. 492.

duyulan ihtiyaç yer almaktadır.⁷³⁷ Mevcut öğretmenlerin bu okullarda bulunan dersleri okutabilecek yeterlikte görülmemesi, rüştiyelerdeki ilim ve fenlerle ilgili hem konu alanı bilgisine hem de bu ilimlerin nasıl öğretileceğine dair öğretim yöntemlerini bilen öğretmenlere ihtiyaç duyulması, bu okulların açılış amacıdır.⁷³⁸ Ayrıca Darülmuallimin nizamnamesinde, öğretmenliğin bir meslek olduğu ve bir okulu olduğu belirtilmiş, öğretmenlik mesleğinin saygınlığının korunmasından bahsedilmiştir. Bu amaca yönelik kuruluş aşamasındaki uygulamalardan biri de, öğrencilerden, bir medrese geleneği olan cerre çıkmanın bırakılmasıdır.⁷³⁹ Dilencilik olarak algılanan bu uygulamanın, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ile bağdaşmayacağı belirtilir. Cerre çıkmaları istenmeyen Darülmuallim öğrencilerine masraflarını karşılamak için burs verilmesi gerektiği belirtilir.⁷⁴⁰ Aynı nizamnamede öğretmenlerin sahip olması gereken özelliklere de değinilir. Öğretmenlik mesleğinin saygınlık kazanması, bu işi yapacak insanların sahip olduğu niteliklerin yükselmesi anlamına gelir. Çok çalışmak, kendini geliştirmek, iyi yetişmiş ve bilgili olmak mesleğin saygınlığı için bir şart olarak görülür.⁷⁴¹

Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi ve saygınlık kazanması, bu görevi yerine getiren kişilerin iktisadi özgürlükleri ile de ilgilidir. Osmanlı'da eğitim hizmetinin vakıflar tarafından yürütülmesi, hocaların ücretlerinin veliler tarafından karşılanması geleneği, devletin eğitim işini üstlenmesi ile birlikte değişmeye başlamıştır. Bunun ilk örneğini 1847 yılındaki talimatta görmek mümkündür. Bu talimatta velilerin hocalara verecekleri ücret belirlenmekte, fakat hocaların fakir öğrencilerden ücret istemeleri engellenmektedir. Devlet bu durumun ortaya çıkaracağı kaybı karşılayacağını da beyan etmektedir. Bunun yanında günümüzde hayli alışık

⁷³⁷ Y. Akyüz, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimin'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış", s. 27.

⁷³⁸ Hamza Altın, *II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2009, s. 50-51.

⁷³⁹ Yahya Akyüz, "Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler", *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, C. 1, S. 2, 2011, s. 15.

⁷⁴⁰ Y. Akyüz, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmuallimin'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış", s. 34.

⁷⁴¹ Y. Akyüz, a.g.m. s. 35.

olduğumuz devletin öğretmen maaşlarını ödemesi, oldukça yeni sayılabilecek bir gelişmedir. Hatta kuruldukları andan itibaren rüştiye mekteplerinde görev yapan öğretmenlerin maaşları devlet tarafından ödenirken, ilkokul öğretmenlerinin maaşlarını bütünüyle devletin üstlenmesi, geç bir dönemde gerçekleşmiştir. Bu süreçte öğretmen maaşlarının onları memnun edecek ve onlara uygun bir yaşama imkânı sağlayacak düzeyde olması kabul edilmiştir. Günümüze kadar bu görüş ve vaatlerin tümüyle gerçekleştirilemediği de söylenmelidir.⁷⁴²

Açılan ilk Darulmuallimin, rüştiye mekteplerinin öğretmen ihtiyacını giderme amacına yöneliktir. Sıbyan mektepleri o dönemde Maarif Nezaretine bağlı olmadığı için, bu okullara öğretmen yetiştirilmesi de ilk planda düşünülmemiştir. Maarif Nezareti, 1862'den itibaren iptidai mektepleri açarak bu okullarla da ilgilenmeye başlayınca, öğretmen yetiştirmek için Darulmuallimin-i Sıbyan da açılacaktır.⁷⁴³

II. Meşrutiyet döneminden önce öğretmen konusunda belirtilmesi gereken bir diğer önemli gelişme, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'dir. 1869 tarihli bu nizamname ile Darulmuallimîn ve programları yeniden yapılandırılmıştır.⁷⁴⁴ Darulmuallimin, farklı öğretim kademelerine göre çeşitli bölümlere ayrılmış, programları da buna göre oluşturulmuştur.⁷⁴⁵ Mesela rüştiyede öğretmen olacaklar için, bazı derslerin ileri düzeylerine programda yer verilmez.⁷⁴⁶ Bu durumdan hareketle ilk kademede öğretmenler için alanında uzman olmaktan daha farklı ölçüt ve niteliklerin esas alındığı; ilerleyen kademelerde ise alanında ihtisas sahibi olmanın önemsendiği yorumu yapılabilir.

⁷⁴² Y. Akyüz, "İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı", s. 21-22.

⁷⁴³ O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C. 1-2, s. 577-578.

⁷⁴⁴ Bkz. Y. Akyüz, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darulmuallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış", s. 48.

⁷⁴⁵ O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C. 1-2, s. 581 vd.

⁷⁴⁶ Bkz. Y. Akyüz, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darulmuallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış", s. 50.

Tüm bu gelişmeler, öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi ve saygınlık kazanması adına önemlidir. Ayrıca bu çaba, ülkenin kurtuluşunu eğitimde gören ve modernleşmeyi eğitim yoluyla gerçekleştirmeye çalışan bir düşüncenin, eğitimin en temel unsuru olarak öğretmeni kabul ettiğinin de bir göstergesidir. Öğretmenlerin yetiştirilmesine ve bu mesleği yapacak olan kişilerin niteliklerine önem verilmeye çalışılsa da, ülkenin içinde bulunduğu zor durum ve bunun ortaya çıkardığı öğretmen ihtiyacı, bu hassasiyetin zaman zaman gösterilememesine neden olmuştur. Özel olarak yetiştirilen bir meslek alanı olarak düşünülse de, öğretmenlik konusunda eğitim almamış kişilerin de bu alanda istihdam edilmesi, dönem dönem gündeme gelmiştir. Örneğin, Darulmuallimin Nizamnamesinin 63. maddesi, bu okul mezunlarının öğretmen olarak atamalarda diğerlerine rüçhan hakkı olduğunu ifade eder.⁷⁴⁷ Ancak dönemin şartları, 1860'da ilk maarif nazırı Abdurrahman Sami Paşa'yı, İstanbul dışında 8 rüştiyeye, bu okul mezunu olmayan kişileri "sınavla" öğretmen olarak atamak zorunda bırakmıştır. Yapılan bu atamanın nedeni, "öğretmene duyulan ihtiyaç" ve "Darulmuallimîn mezunlarının sayıca ve bilgice yetersiz yetişmeleri" şeklinde ifade edilir. Bu durum, nizamnameye ters düştüğü, Darulmuallimin mezunlarına haksızlık yapıldığı gerekçesiyle itirazlara neden olmuş, ancak süreç, ihtiyaç kalmayınca kadar geçici olarak Darulmuallimin dışından da öğretmen atanabileceği şeklindeki bir hükmün nizamnameye eklenmesi ile sonuçlanmıştır.⁷⁴⁸ Kısaca, öğretmen olacaklarla ilgili başlangıçta bazı ilkeler belirlenmiş olmakla birlikte, kısa süre içerisinde şartlar öğretmenlik mesleği için farklı tercihlerin yapılmasını zorunlu kılmıştır.

Öğretmen ihtiyacı, II. Abdülhamit döneminin de eğitim problemleri arasındadır. Bu dönemde okulların çoğalması ile bu okullarda çalışacak öğretmenlerin yetiştirilmesi sorunu daha çok gündeme gelir. Öğretmen yetiştirilmesinin sadece maddi imkanlara bağlı

⁷⁴⁷ Bkz. H.Altın, *II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi*, s. 24.

⁷⁴⁸ Y. Akyüz, "Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler", s. 15 vd.

olmaması, bu ihtiyacın kapatılmasına yönelik çeşitli mecburiyetleri de beraberinde getirir. Bu çerçevede rüştiye ve idadi mezunlarına, hatta sadece okuma yazma bilenlere dahi öğretmen olarak görev alma hakkı verilmiş, zamanla bu konuda çeşitli iyileştirme çalışmaları yapılmış,⁷⁴⁹ yine de öğretmen ihtiyacı en önemli eğitim sorunu olarak uzun süre gündemdeki yerini korumuştur.

Öğretmenlik mesleğine dair bütün bu fikirler içerisinde din dersi öğretmenliğine dair mevzunun nispeten ikinci planda kaldığı ve bu konudaki tartışmaların II. Meşrutiyet dönemine bırakıldığı söylenebilir.

2. II. Meşrutiyet Döneminden Cumhuriyet'e Öğretmen

Eğitim konusuna verilen önem, II. Meşrutiyet döneminde eğitimin en önemli unsuru olan öğretmen meselesinin özellikle üzerinde durulan bir konu olarak karşımıza çıkarmaktadır. Ülkeyi, içinde bulunduğu kötü durumdan kurtaracak olan eğitim, büyük oranda onu uygulayacak olan kişilerin nitelikleri ve yetiştirilmesine bağlıdır. Geleneksel eğitim sistemine yöneltilen eleştiriler de çoğunlukla öğretmene ve eksikliklerine yöneltilir. Cumhuriyet dönemine geçişle birlikte, öğretmenlerden beklentiler artmış, dolayısıyla bu durum öğretmen nitelikleri ve yetiştirilmesi konularına özel önem verilmesine neden olmuştur. Öğretmenliğin ayrı bir meslek olarak kabulü ve saygınlık kazandırılmasına yönelik söylemler yanında, geleneksel öğretici (hoca) imajındaki değişim bu çerçevede dikkat çekmektedir.

2.1. Öğretmenliğin Bir Meslek Olarak Kabulü ve Saygınlık Kazanması

Bir bilgiyi öğreten kişinin değer ve kıymetine yönelik İslam eğitim tarihinden pek çok örnek verilebilir. Bireyin gelişimi için destek olan ve bu gelişim sürecine katkı sağlayan kişiler ise belli bir kesim ya da meslek ile sınırlanmaz. Özellikle ailenin, bireyin ilk öğretmeni olduğuna dair genel kabul bilinmektedir. II. Meşrutiyet

⁷⁴⁹ Muhammet Şahin, M. Ahmet Tokdemir, "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 9, S. 4, Güz 2011, s. 868.

Dönemi'nde de ailenin bilhassa annenin kişinin eğitimindeki önemini ortaya koyan pek çok ifade bulunabilir. Aile ile birlikte öğretmenin de, çocuğun ahlakı ve ilerleyen yaşantısı üzerindeki etkisine özellikle dikkat çekilir. Bu önemin belirtilmesinde *terbiye* ve *tedris* kavramlarının farklı kullanımları dikkat çeker. Örneğin M. Şükrü, anne ve öğretmenin çocuğun ilerdeki hayatında çok etkili iki etken olduğuna işaret ederek, annenin çocuğun ahlakında, öğretmenin ise irfanında çok daha fazla etkili olduğu kanaatini paylaşır. Ona göre önce anneler daha sonra öğretmenler çocuğa iyi bir dini terbiye vermekle ve dini kural ve kaideleri öğretmekle vazifelidirler.⁷⁵⁰ Bununla birlikte, öğretmenin görevi, sadece tedris ile ya da başka bir ifade ile sınıf içindeki faaliyetlerle sınırlı tutulmaz. Nitekim ülkenin kalkınmasını eğitimde gören aydınlar, öğretmenleri ülkeyi kurtaracak büyük bir güç olarak görmekte ve toplumsal görevlerine dikkat çekmektedirler.⁷⁵¹

Öğretmenin yaptığı işin önemine dair bu söylemlerin yanı sıra, öğretmenliğin ayrı bir meslek olarak tanımlanması, bu mesleğe verilen önemin çok önemli bir boyutudur. Ayrı bir meslek olarak tanımlamak, bu mesleği icra edecek kişilerde daha özel yeterlikler aramayı ve bu kişileri özel olarak yetiştirmeyi gerektirir. Dolayısıyla öğretmen olacak kişilerin nitelikleri/yeterlikleri ve öğretmen yetiştirmenin özel bir alan olduğuna dair söylemler, öğretmenlik mesleğine verilen önemin çeşitli boyutları olarak değerlendirilebilir. II. Meşrutiyet, bu çerçevedeki fikirlerin özellikle ilköğretim öğretmenleri bağlamında daha fazla gündeme geldiği bir dönem görünümündedir.

İlk kademe öğretmenlerinin yetiştirilmesine özel önem veren ve bu alandaki faaliyetleri ile ün kazanan meşrutiyet aydını, hiç şüphesiz Satı Bey'dir. O, öğretmenliği bir meslek ve sanat olarak tanımlamakta, bu mesleğin önemine dair çabasını şu şekilde ortaya koymaktadır: “Muallimlik her şeyden evvel mürebbilik demektir. Talim ve

⁷⁵⁰ M. Şükrü, “Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim”, s. 2266.

⁷⁵¹ İsmail Hakkı, “Muallimler Kurtaracak, Fakat Nasıl?”, *Yeni Fikir*, C. 3, S. 21, 1 Mayıs 1330, ss. 655-657.

terbiye ise bir hüner, bir sanattır. Bir hüner ve sanatın usul ve kavaidi uzun tetkikler ve tecrübeler neticesinde tayin ve tedvin bile edilmiştir. Bizim muallimlerimizde en ziyade noksan olan şey, bu hüner-i talim ve usul-i terbiyedir. Ve böyle olduğu içindir ki, maatteessüf, malumatlı ve hatta âlim muallimlerimiz arasında bile tam bir muallim evsafını haiz olanlar pek nadir bulunmaktadır.”⁷⁵² Satı Bey, öğretmenlerde bulunması gereken temel yeterlilikleri öğretim yöntemleri olarak görmekte, bunun yanında bir konunun alimi olmakla, o konunun muallimi olmak arasındaki farkı da bu yeterliğe sahip olmakla belirlemektedir.

Öğretmenlik bir meslek ve sanat olarak nitelendiğinde, bu mesleğin icrası için gerekli yöntem ve kurallar gündeme gelir. Satı Bey’e göre, nasıl çiftçilik ya da askerlik bir hünerse ve nasıl bunların usul ve kaidelerine uyulmadığında gelişme duruyorsa; eğitim ve öğretimdeki gelişme de ancak eğitim- öğretim yöntemlerinin uygulanması ile mümkündür. Aynı şekilde nasıl askerlik bir hazırlık gerektiriyorsa, öğretmenlik de özel bir hazırlığı gerektirmektedir. Maarifimizin en büyük yarası, ilimlerin öğretilmesinde yöntemin (usulün) öneminin farkedilmemiş olmasıdır.⁷⁵³ Öğretmenliği bir “meslek” olarak görmek, bu mesleğin yeterlikleri üzerinde yeniden düşünmeyi gerektirmektedir. Yukarıda ifade edildiği gibi Satı Bey’in öğretmenlerde gördüğü en büyük eksiklik, “*hüner-i talim ve usul-i terbiye*”dir. Böylece öğretmenlik subay, doktor, hâkim gibi bir meslek adamı olarak tanımlanmakta ve öğretmenlere düşen görevin büyüklüğü geleceğimizin asker ordularımızdan daha çok, öğretmen ordularımızın başarı ve manevi zaferleriyle belirleneceği ifade edilerek belirtilmektedir.⁷⁵⁴

Din dersi öğretmenleri özelinde de mesleğin önemine dair söylemlerde belirgin bir artış söz konusudur. Özellikle görevin kutsallığı ve zorluğu hususundaki yazılar dikkat çekicidir. Örneğin, Aksekili Hamdi Bey, gençliğin fikir ve ahlakında ortaya

⁷⁵² Satı Bey, “Maarifimizin En Büyük Yarası”, s. 4.

⁷⁵³ Satı Bey, a.g.m. s. 5.

⁷⁵⁴ M. Gündüz, *Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi*, s. 195.

çıkmiş olan buhranı yok ederek din ve ahlak esaslarını onların kalbine yerleştirecek olan muallimlerin, çok mukaddes ve zor bir iş yaptıklarını vurgulamaktadır.⁷⁵⁵ Gençleri içinde buldukları buhrandan kurtarma konusunda Pakize Hanım da “Ulum-ı diniye hocasının vazifesi çok mukaddes ve mübecceldir. Fakat o kadar da müşkildir”⁷⁵⁶ diyerek Aksekili’ye katıldığını belirtir. Yine İslam dünyasının, içinde bulunduğu durumdan kurtulmasının yolu, medeniyet dünyasının istifade ettiği mektep tarzını, İslam memleketlerinin her köşesinde yerleştirmekle mümkündür. Bu noktadaki en büyük ihtiyaç da gerçek manada ıslah ediciler olarak öğretmenlerdir.⁷⁵⁷ Bununla birlikte, genel olarak öğretmenlik mesleğine dair söylemler içerisinde din dersi öğretmenlerine dair bu ifadelerin sınırlı kaldığını da belirtmek gerekir. Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilme sürecinde, din dersi öğretmenliği gibi daha özel bir konunun gündeme gelmesi nispeten zor olmuştur.

Öğretmenlik mesleğine verilen önemin bir diğer boyutu ise, bu mesleği yapacak olan kişilerin hak ve sorumluluklarının belirlenmesi ve hayat standartlarının yükseltilmesidir. Maarif Nezareti, II. Meşrutiyet’in ilk yıllarından itibaren öğretmenlerin görevleri, maaşları, isimlendirilmesi gibi konularda çeşitli yönetmelikler yayınlamıştır.⁷⁵⁸ Bunlar öğretmenlik mesleğine verilen değeri gösterir. Yine 1908’de öğretmenlerin ekonomik ve sosyal haklarını savunmak amacıyla ilk kez bir öğretmen örgütü kurulur.⁷⁵⁹ İlk öğretmen örgütlerinden biri olan Cemiyet-i Muallimîn’in yayın organı olan dergide, öğretmen sorunları ile ilgili yazılara yer verilerek, öğretmenlerin içinde buldukları zorluklara işaret edilir.⁷⁶⁰ Ayrıca eğitim işinin bir devlet işi olarak

⁷⁵⁵ Aksekili Ahmed Hamdi, “Mekteplerde Din Tedrisatı: Muallime Pakize Hanımefendi’ye”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 18, S. 447, 6 Teşrinievvel 1335, s. 56.

⁷⁵⁶ Pakize, “Dini Dersler: Muharrir-i Muhterem Ahmed Hamdi Efendi Hazretlerine”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 18, S. 441, 18 Eylül 1335, s. 206.

⁷⁵⁷ M. Nuri, “İslâm’ın Terakkîsi Yalnız (Usûl-i Terbiye)nin Tanzîmi İle Olacaktır!”, *İslâm Dünyası*, , S. 1, 1329-1331, s. 11.

⁷⁵⁸ M. Ergün, *II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri (1908-1918)*, s. 312 vd.

⁷⁵⁹ Y. Akyüz, “Doğuşunun Yüzüncü Yılında Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesinin İlk On Yılına Bakışlar (1908 - 1918)”, s. 1.

⁷⁶⁰ Y. Akyüz, a.g.m. s. 16.

algılanması ile birlikte, II. Meşrutiyet döneminde bakanlık bütçesinden ilk defa ilköğretim için ödenek ayrıldığı ve gerçek manada devletin ilkokullarla ilgilenmeye başladığı görülür.⁷⁶¹ Dönemin aydınları da genel olarak öğretmenler ve özeld ilkokul öğretmenleri ile ilgili konuları gündeme getireceklerdir.

Gündeme gelen konular içerisinde öğretmenliğin bir meslek olarak tanınması ve saygınlığının korunması, önemli bir yer tutar. Bu çerçevede öğretmenlerin yaşamakta oldukları sorunlara dikkat çekilir. Öğretmenlerin yaşadığı en büyük sorun, geçim derdi olarak görülür. Hayatını kazanma telaşına düşen öğretmen, özellikle köylerde tarlada çalışmak, hakkını köylüden almak için dilenmek durumunda kalmaktadır. Bu durumda o, ne resmi olarak ne de ruhani olarak köylünün gözünde bir mevki kazanamaz.⁷⁶² Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı, başka bir iş yapmak zorunda kalmayacak şekilde, maddi imkânlarının karşılanmasına bağlı olarak düşünülmüştür.

Öğretmenlik mesleğinin itibarı çerçevesinde değerlendirilebilecek boyutlardan biri, bu mesleği yapacak kişilere yüklenen büyük sorumluluk ve bu sorumluluğu yerine getirmek için üstün niteliklere sahip olması gereğidir. Üstün niteliklere sahip kişileri özel olarak yetiştirmek, yetiştirilen kişilerin bu mesleği seçmesi ve seve seve yapması için de hayat şartlarını iyileştirmek ve halk nezdinde itibarını korumak gerekmektedir.⁷⁶³

Eğitimin en önemli unsuru olan öğretmen meselesi, TBMM'nin kuruluşundan itibaren çok daha belirgin bir şekilde gündeminde yer alır.⁷⁶⁴ Öğretmen maaşlarının ödenememesi⁷⁶⁵ askerlik tecilleri⁷⁶⁶ bazı vergiler için affedilmeleri⁷⁶⁷ gibi konular ele

⁷⁶¹ Bkz. S. Karagöz, *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılâbına Kadar Süreli Yayınlarda Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Cumhuriyet Eğitime Yansımaları (1908 – 1928)*, s. 85.

⁷⁶² Mehmed Emin, “Köy ve İbtidai Mektebi Hocası Nasıl Olmalıdır?”, *İ'tisam*, C. 1, S. 46, 18 Teşrinievvel 1335, s. 519.

⁷⁶³ M. Şemseddin, “Tedrisat ve Terbiye-i Ahlakiyye”, *Sebilü'r-Reşad[Sırat-ı Müstakim]* C. 2-9, S. 33-215, ss. 125-127.

⁷⁶⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 15, İctima 70, 05 Mart 1925 (1341), s. 180.

⁷⁶⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 8, İctima148, 10 Şubat 1921 (1337), s. 166 vd.

alınır. Öğretmenlerin yaptıkları işe verilen önem, kurtuluş mücadelesi veren bir ülkenin, öğretmenlik mesleğini yerine getirecek kimselerin askerlikten tecilini dahi gündeme getirmesinde görülebilir. Bazı mecburi geri adımlara rağmen,⁷⁶⁸ ülkenin savaş zamanında dahi ilim ve irfan konusunda yaşanabilecek geri kalmışlığa dikkat çekildiğini⁷⁶⁹ görmek mümkündür. Savaşın, ülkeye eğitim konusunda verdiği zararı söylemeye bile gerek yoktur.⁷⁷⁰

Milli mücadelenin kazanılmasının ardından öğretmenliğin bir meslek olarak tanımı, meclis tutanaklarında yerini alır. Buna göre, “Muallimlik menafii umumiyyeye ait hidemattan tamimi terbiye ve maarif vazifesini ihtiva eden müstakil sınıf ve derecata munkasem bir meslekî mahsustur.”⁷⁷¹ Maddenin görüşülmesi sırasında Ağaoğlu Ahmet’in yapmış olduğu konuşma, öğretmenliğin bir meslek olarak tanımlanması ve saygınlık kazanması bakımından önemlidir:

Efendim birinci maddede muallimlik meslektir, denilmesi bir maksada matuftur. Muallimlik şimdiye kadar maatteessüf memleketimizde bir meslek olarak teessüs etmemiştir. Muallimlerimiz tesadüfi olarak muallimlik ediyorlar. Muallim mesleğine, muallimlik mesleğine mensub olanlar bu meslekten çıkmak için, kurtulmak için her an, her dakika fırsat arıyorlardı. Çünkü meslek teessüs etmemiştir. Her mesleğin icabettiği füyuzat bu meslek için temin edilmemiştir. Bu kere Heyeti Aliyenize takdim edilen kanunda bir dereceye kadar mesleğin icab ettirdiği füyuzat temin edilmiştir. Ve meslek denilmekle bu mesleğe intisab eden insanlar manen ve maddeten merbuturlar demek istemişlerdi.⁷⁷²

⁷⁶⁶ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 8, İctima 154, 21 Şubat 1921(1337), s. 340.

⁷⁶⁷ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 8, İctima 152, 17 Şubat 1921 (1337), s. 276.

⁷⁶⁸ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 14, İctima 109, 12 Kasım 1921(1337), s. 194-195.

⁷⁶⁹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 15, İctima 122, 5 Aralık 1921(1337), s. 32.

⁷⁷⁰ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 3, İctima 30, 6 Nisan 1924 (1340), s. 354.

⁷⁷¹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 3, İctima 43, 29 Kasım 1923 (29 Teşrinievvel 1339), s. 651.

⁷⁷² TBMM Zabıt Ceridesi, Devre:2, Cild:3, İctima 43, 29 Kasım 1923 (29 Teşrinievvel 1339), s. 662.

Yapılan açıklamada, meslek olarak belirli esaslarının belirlenmesiyle mesleğin saygınlığının artacağına bir işaret vardır. Ayrıca aynı kanun teklifinde öğretmenler, menşelerine ve buldukları okulun derecesine göre sınıflandırılmaktadır.⁷⁷³ Bu durum dahi meslek tanımının ve saygınlığının bu kanunlarla belirlenmeye çalışıldığını göstermektedir. Kabul edilen kanun metni ise şöyledir: “Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.”⁷⁷⁴ Benzer bir tanımla 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Temel Eğitim Kanunu’nda da görmek mümkündür.⁷⁷⁵

TBMM, öğretmenlik mesleğini tanımlamanın yanında, öğretmenliğin en mukaddes meslek olarak görülmesini ve öğretmen haklarının korunmasını da devletin görevleri arasında saymıştır.⁷⁷⁶ Nitekim öğretmenlerin görev süreleri, maaşları ve emekliliği hak etme şartları gibi konular da kanun teklifleri ile bu dönemde meclis gündeminde yer alır.⁷⁷⁷ Ayrıca öğretmenlik mesleğini icra eden bir kişinin, farklı işlerde çalışıp çalışamayacağına dair kanun metni de yine mesleğin saygınlığını korumak adına düşünülen bir karardır.⁷⁷⁸ «Sabit ve muvakkat»⁷⁷⁹ diye iki kısma ayrılmış olan öğretmenlerin aynı zamanda farklı bir meslek icra edebildiği görülmektedir. Farklı bir mesleği olan, çeşitli okullarda çeşitli miktarlarda ders veren ve her birinden ayrı ücret alabilen öğretmenler bulunmakta ve bunlar muvakkat olarak isimlendirilmektedir. Kanunla bu isimlendirmeler daha netleştirilmiş, haftalık ders saatine göre öğretmenlerin nasıl isimlendirileceği, hangi ders öğretmenlerinin bu kapsamda değerlendirileceği

⁷⁷³ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre:2, Cilt:3, İctima 43, 29 Kasım 1923 (29 Teşrinievvel 1339), s. 651.

⁷⁷⁴ Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu Birinci Madde : https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc002/kanuntbmmc002/kanuntbmmc00200439.pdf Erişim Tarihi:21.06.2018.

⁷⁷⁵ Devrim Güven, “Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik”, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, C. 27, S. 2, 2010, s. 13.

⁷⁷⁶ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 4, İctima 65, 10 Aralık 1923 (10 Kânunuevvel 1339), s. 138.

⁷⁷⁷ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 3, İctima 59, 29 Kasım 1923 (29 Teşrinissani 1339), s. 649 vd.

⁷⁷⁸ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 3, İctima 59, 29 Kasım 1923 (29 Teşrinissani 1339), s. 651.

⁷⁷⁹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 4, İctima 62, 5 Aralık 1923 (5 Kânunuevvel 1339), s. 53- 56.

belirlenmiştir. ⁷⁸⁰ Öğretmenlik mesleğini yapacak olan kişilerin farklı bir işte çalışmamaları ve dışarıdan derse girenler için belli bir ders saati belirlenmiş olması, ⁷⁸¹ öğretmenliğin müstakil bir meslek olarak saygı gördüğünü göstermektedir.

Cumhuriyet'in ilanından sonra meclis tutanaklarına göre ilköğretimin geri kalma nedenlerinden en önemlisi, para meselesidir. İstihdam edilen öğretmenlerin maaşları verilememekte, verilen maaşlar yeterli olmamaktadır. Bu kadar az maaşla öğretmenlerin bu mesleği tercih etmeleri ve faydalı olmaları da mümkün değildir. ⁷⁸² Meclis gündemine yansıyan konuşmalarda, öğretmen maaşları ve haklarına dair beyanatlara sıkça rastlamak mümkündür. Bu söylemler içerisinde öğretmenlik mesleğinin kutsallığına vurgu yapılmakta, ancak ekonomik sebeplerle mesleğin layık olduğu mevkiye ulaşamadığı ifade edilmektedir:

...bu memlekette en muazzam ve en mukaddes olması lâzım gelen muallimlik mesleği maalesef en aşağı derecede kalmıştır ve layık olduğu mevki muhterem hiçbir zaman alamamıştır. Biz memlekette ne vakit ki muallimliği bir mümtaz meslek, mukaddes bir meslek vaziyetine getirir ve o vaziyetin icabı olarak karınlarını doyurursak ve on ay maaş almamalarını izale edersek o zaman memleketin istikbali de, istiklâli de hayatı da temin edilmiş olur. Çünkü muallimin ordusudur ki, memleketin istiklâlini, istikbalini, kurtaracaktır. ⁷⁸³

Geleceği kurtaracak bir ordu olarak büyük bir misyon yüklenen öğretmenliğin, önemi ve kutsiyeti ile doğru orantılı olarak refah seviyesinin artmadığı, çok uzun bir dönem dile getirilecektir. Çeşitli nedenlerle öğretmenlerin maaşlarını alamamaları ve şikayetlerini iletmek için bir merci bulamamaları gündeme taşınır. ⁷⁸⁴ Ekonomik zorluklar nedeniyle sadece öğretmenlere maaş ödenmesini; müdür, müdür yardımcısı ve

⁷⁸⁰ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 4, İctima 62, 5 Aralık 1923 (5 Kânunuevvel 1339), s. 52-53.

⁷⁸¹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 8, İctima 28, 03 Nisan 1924 (1340), s. 272.

⁷⁸² TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 3, İctima 20, 17 Eylül 1923 (1339), s. 145.

⁷⁸³ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 15, İctima 122, 5 Aralık 1921 (5 Kânunuevvel 1337), s. 31-32.

⁷⁸⁴ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 23, İctima 118, 12 Ekim 1922 (1338), s. 371.

diğer çalışanların fahri olarak hizmet etmesini öngören teklifler dahi yapılmıştır.⁷⁸⁵ Kabul edilmemesine rağmen bu teklif, öğretmenlerin kıymetini göstermesi bakımından önemlidir.

Öğretmenlerin maaşları ile ilgili hususun, kanun metnine taşınması ise bu konudaki hassasiyeti yansıtabilir. Nitekim 7 Nisan 1923’de, meclis gündemine gelen yasa teklifinde, öğretmen maaşlarının 600 kuruştan başlayarak⁷⁸⁶ her iki senede 100 kuruş artması, hizmet sürelerinin 29. yılında ise 2000 kuruşa ulaşması öngörülür. Aynı maddede öğretmenlerin almakta oldukları maaşların ceza olmadığı sürece hiçbir sebeple kesilemeyeceği ve eksiltilemeyeceği belirtilir.⁷⁸⁷ Bazı müzakerelerde geçen ifadelerden bazı durumlarda ekonomik sebepler gerekçe gösterilerek bazı öğretmenlerin maaşlarında kesintiye gidilebildiğine dair imalar vardır. Başlangıçta anlaşılan maaşların, sene ortasında kesintiye uğraması, öğretmenleri rencide eden bir durum olarak nitelenir.⁷⁸⁸ Maaş artışı kadro değil hizmet yılı esas alınarak yapılacaktır.⁷⁸⁹ Nitekim geleneksel olarak “evvel”, “sâni”, “sâlis” gibi unvanlar verilen, sınıf ve maaşları şahsına ve hizmetine göre değil, çalıştığı yere göre belirlenen, terfi için yer değiştirmeleri gereken öğretmenlerin; II. Meşrutiyet döneminde okuttukları derslere göre isimlendirilmesi gündeme getirilmiştir.⁷⁹⁰ Cumhuriyet dönemi ile birlikte ise öğretmenlerin maaşlarındaki artışta hizmet yılının esas alınmasına karar verilir.⁷⁹¹ Böylece öğretmenlerin terfisine yönelik geleneksel medrese etkisi, Cumhuriyet döneminde tesirini kaybetmiştir.

Öğretmen maaşlarının artırılması gerektiğine dair genel bir kanaat olduğu görülmektedir. Maarif Vekâleti’nin yaptığı farklı harcamalar örnek gösterilerek,

⁷⁸⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 24, İctima 122, 19 Ekim 1922 (1338), s. 40.

⁷⁸⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 22, İctima 93, 30 Ağustos 1922 (1338), s. 434.

⁷⁸⁷ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 28, İctima 19, 7 Nisan 1923 (1339), s. 417- 418.

⁷⁸⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 23, İctima 106, 21 Eylül 1922 (1338), s.144.

⁷⁸⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 4, İctima 62, 5 Aralık 1923(5 Kânunuevvel 1339), s. 53.

⁷⁹⁰ Mustafa Ergün, *II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri (1908-1918)*,s. 289.

⁷⁹¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 22, İctima 92, 28 Ağustos 1922(1338), s. 403.

gerçekten yapılması gerekenin öncelikle öğretmen maaşlarının ödenmesi olduğuna işaret edilir.⁷⁹² Maaş alamayan öğretmenlerle ilgili mevzuların meclis tutanaklarına yansımaları⁷⁹³ bu durumun oldukça ciddi bir problem olduğunu gösterir. Zira maaşın yetersizliği, kalitenin de düşmesi anlamına gelir. Fevzi Efendinin “Binaenaleyh zamana ait bir hoca koysun. Bin kuruş versin, iş çıkarsın. Yüz elli kuruşla ne çıkar!”⁷⁹⁴ sözleri bu durumu özetler. Buradaki “zamana ait bir hoca” ifadesi de, saygınlık konusunda maaşın artmasına mukabil, kalitenin artırılmasına dair düşünceyi yansıtır.

Konu din hizmetleri olduğunda ise farklı bir bakış açısı dikkat çekmektedir. Örneğin, 30 Ağustos 1922 tarihinde yeni bir şekilde düzenlenmesi planlanan fetvahane teşkilatında görev alacak kişilerin maaşları ile ilgili bir müzakerede, istenen rakamın fazla olduğuna dair ifadeler dikkat çekicidir. Fetvahane üyeleri için istenen 75 liranın ehil olmayan kişilere gidebileceği endişesi dile getirilir. Her ne kadar Şer’iye Vekaleti ehil olan kimselerin seçileceğine dair beyanda bulunsa da, bu konuda gerçekten ehil kimse bulmanın zor olduğu dile getirilir.⁷⁹⁵ Gerek öğretmen maaşları gerekse din hizmeti sunacak kişilerin maaşları ile ilgili müzakereler, kalite ile paranın doğru orantılı düşünüldüğünü göstermektedir. Bunun yanında öğretmen maaşları tartışılırken maaşın artırılarak kalitenin artması istenmekte; din hizmeti sunan kişilerin maaşları konusunda ise artan maaşın ehil olmayan kimselere gideceği endişesi dile getirilmektedir. Bu durum, kaliteli din adamı bulmanın zorlaştığı, ya da din adamı algısının kötüleştiği şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ile ilgili bir diğer husus da, öğretmenlerin terfileri ile ilgili meseledir. Bu konudaki çalışmalarda öğretmenlerin kalitesini artırma

⁷⁹² *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 28, 29 Eylül 1923 (1338), s. 378-379.

⁷⁹³ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 40, 21 Ekim 1923 (21 Teşrinievvel 1339), s. 832; *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 3, İctima 52, 12 Kasım 1923 (12 Teşrinisani 1338), s. 350 vd.; *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt4, İctima 62, 5 Aralık 1923 (5 Kanunuevvel 1339), s. 70; *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 5, İctima 87, 21 Ocak 1924 (21 Kanunussani 1340), s. 254-255; *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 15, İctima 76, 12 Mart 1925 (1341), s. 421.

⁷⁹⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 22, İctima 93, 30 Ağustos 1922 (1338), s. 436.

⁷⁹⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 22, İctima 93, 30 Ağustos 1922 (1338), s. 416-417.

noktasında bir amaç görülür. Görevlerinde olağanüstü bir başarı görülen ilkokul öğretmenlerinin hizmetlerine uygun bir müddetin eklenmesi öngörülmektedir. Ancak böyle bir durumun farklı suiistimallere neden olabileceği de düşünülmüştür. Özellikle dosdoğru bir istikamette olması gereken öğretmenlerin, birilerinin gözüne girmek amacıyla samimiyetle yapması gereken görevini bırakıp, gösteriş ve reklam yapmaya da başlayabilir. Ancak yine de her öğretmenin eşit nitelikte olmadığı yönündeki değerlendirmeler de yapılır.⁷⁹⁶

Öğretmenlerle ilgili bir diğer tartışma konusu da onların siyasetle ilişkileridir. II. Meşrutiyet döneminin örgütlenme konusundaki özgürlükçü ortamından öğretmenler de etkilenmiştir. Öğretmenlerin hak ve sorunlarını gündeme getirmek isteyen çeşitli örgütler kurulmuştur. 1920’de bizzat Atatürk’ün desteği ile kurulan “Türkiye Muallimler ve Muallimler Derneği”nin kuruluş amacı, öğretmenlik mesleğini korumak, öğretmenlerin sosyal statü ve ekonomik durumlarını düzeltmek ve Milli Mücadele’ye destek vermektir. 15-21 Temmuz 1921’deki Maarif Kongresi de bu birlik tarafından düzenlenmiş, Atatürk bu kongrede “Öğretmenler gelecek nesil sizlerin eseri olacaktır” diyerek öğretmenlere büyük bir misyon yüklemiştir.⁷⁹⁷ Örgütün batılılaşma fikirleri ile öğretmenleri greve davet etmesi, siyasi içerikli beyanatları, İslam’a karşı olan bazı kişilerin inkılaplarını (Marx gibi) takdirle anmaları, bu şekilde öğretmenler üzerinde kötü etki meydana getirdikleri eleştiri konusu olmuştur. Örgütün kuruluşunun hukukiliğinin araştırılması istenmekte, hükümetin böyle bir inkılapa taraftar olup olmadığı sorulmaktadır.⁷⁹⁸ Yine çeşitli dönemlerde öğretmenlerin maaş alamamaları sebebiyle yaptıkları grevler,⁷⁹⁹ sendika kurma talepleri⁸⁰⁰ gibi konular meclis

⁷⁹⁶ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 22, İctima 93, 30 Ağustos 1922 (1338), s. 420-422.

⁷⁹⁷ Levent Erarslan, “Türkiye’de Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi ve Günümüz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 28, Bahar 2012, s. 3.

⁷⁹⁸ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 22, İctima 84, 14 Ağustos 1922 (1338), s. 167-168.

⁷⁹⁹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 2, İctima 36, 15 Ekim 1923 (15 Teşrinievvel 1339), s. 674.

⁸⁰⁰ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 10, İctima 4, 8 Kasım.1924 (1340), s. 125.

gündeminde yer almaktadır. İlerleyen süreçte, (1938 “3512 sayılı Cemiyetler Kanunu” ile) memurlara yaptıkları işin gereği olarak örgütlenme yasağı getirilecek; 1960’dan sonra sağlanan kısmi özgürlük ile kurulan örgütler, ülkenin içinde bulunduğu siyasi durumdan etkilenecek ve örgütlerin siyasi-ideolojik bağlılıkları bu dönemden sonra daha da belirginleşecektir.⁸⁰¹

2.2. Geleneksel “Hoca”dan Profesyonel “Öğretmen”e

II. Meşrutiyet döneminde, öğretmenlik mesleğinin tanımlanması ve meslek olarak saygınlığının kabul edilmesine karşılık, geleneksel hocalık müessesesi, yoğun bir şekilde eleştirilmektedir. Mehmet Emin, köy hocalarını “köhne ve ufak bir caminin yanına bitleştirilmiş koğuş gibi bir mahale doldurulan irili ufaklı, erkekli dişili insan yavrularının güya talim ve terbiyesini deruhte etmekle muvazzaf ve orada mukim bir zattır. Bu zevat ekseriya bir medresede ikmal-i tahsil edemeden derme çatma malumatla, hayatını kazanmak için ortaya atılmış yahut eski usul mekteplerin kalfalığından terfian işe başlamış insanlardır”⁸⁰² şeklinde bahseder. Ona göre bu niteliklere sahip biri, henüz kendi varlığını idrak etmeye başlamamış çocuklara, dünya ve ahiret vazifelerini öğretme konusunda bilgi ve beceri sahibi değildir. Yine, köy hocasının köylünün minneti altında yaşamaya, köylü gibi çalışmaya dilenci gibi köylüden hakkını istemeye mahkum olunca, halk nezdinde ne resmi, ne de ruhani bir mevki kalmaz.⁸⁰³

Geleneksel eğitim sistemine yöneltilen eleştiriler, *hoca* kimliği üzerinden yapılmakta ve onun herhangi bir okulu bitirmemesi, öğrencilere fayda sağlayabilecek malumata sahip olmaması eleştirilerin odak noktasını oluşturmaktadır. Ayrıca öğrencilere uygun program düzenleme ve bu programa göre öğretim yapma bilgi ve

⁸⁰¹ Hidayet Yıldırım, *Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmeleri (1960-1980)*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2013, s. 8 vd.

⁸⁰² Mehmed Emin, “Köy ve İbtidai Mektebi Hocası Nasıl Olmalıdır?”, s. 518-519.

⁸⁰³ Mehmed Emin, a.g.m. s. 519.

becerisine de sahip olmadıkları ifade edilir. Bu düzensizlik köy hocalarının, sadece kışın (o da düzensiz bir şekilde) okula geldikleri birkaç aylık zaman zarfında, çocuğun kavrayamayacağı bir öğretim yöntemi ile biraz ilmihalden, biraz Kur'an'dan biraz yazıdan anlamsız bir şekilde bahsetmesine, böylece öğrenciye hiçbir yarar sağlayamamasına sebep olmaktadır. Ayrıca muallim/hocanın görev yaptığı bu kısa zaman dilimi içerisinde Cuma ve Bayram namazlarında az sayıdaki kişiye imamlık yapmaktan başka köyün hiçbir işi ile ilgilenmemesi de eleştirilmekte, hatta bu durum, bütün felaketlerin baş sebebi olarak görülmektedir.⁸⁰⁴

Geleneksel muallime (hocaya) dair eleştirilerin temelinde, eğitime yüklenen büyük beklenti bulunur. Ülkenin geri kalmışlığına bulunacak çare, öncelikle öğretmenin üstendiği göreve bağlıdır. Öğretmenlik, bu yeni görev ile temayüz eden bir meslek olarak algılanmakta ve yorumlanmaktadır. Bu büyük görevi gerçekleştirecek yeni öğretmen tipi II. Meşrutiyet'te *profesyonel* öğretmendir. Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi de bu çerçevede anlam kazanmaktadır. Profesyonel öğretmenden beklenen nitelikler göz önüne alındığında, önceki dönemlerdeki muallim tipinin neden eleştirilmekte olduğu daha net ortaya konabilir. Örneğin Satı Bey, II. Meşrutiyet öncesinin öğretmeninden, çok tembelce zaman öldürmeye çalışan, öğrencilerinden miskince bir bağlılık ve itaat isteyen, dersleri harfi harfine ezberletip geçen kişiler olarak bahsetmektedir. O, öğretmenlerin bu dönemde kitaba bağlılığına değinir.⁸⁰⁵ Satı Bey'e göre öğretmenlere düşen en temel görev, düşmanların en tehlikelisi olan cehaleti yok etmektedir. Bu durumda öğretmen algısı değişmeli, geleneksel bir anlayışla sadece okutan ve ezberleten değil; fikirce, ahlâkça, sanat ve hareketlilik açısından çocuklara model olmalıdır. Satı Beyin Darulmuallim'e müdür olduğu dönemde (1909-1912) bu anlayışı yansıtan bazı uygulamaları olmuştur.⁸⁰⁶ Satı beyle birlikte, II. Meşrutiyet

⁸⁰⁴ Mehmed Emin, a.g.m. s. 519.

⁸⁰⁵ M. Gündüz, *Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi*, s. 193.

⁸⁰⁶ H. Önür, "Son Dönem Osmanlı Aydınında Eğitim Tartışmaları", s. 492.

dönemine kadar medrese etkisinde kalan⁸⁰⁷ öğretmen yetiştirme sisteminde, geleneksel medrese etkisinin azaldığını tespit etmek mümkündür.

II. Meşrutiyet'in *profesyonel öğretmen* tipi, hem geleneğin ve alışkanlıkların son bekçisi *hocadan*, hem Tanzimat'ın aydınlatıcı *münevver* tipinden, hem de daha sonra gelen Ahmet Mithat efendinin *muallim-i evvel* tipinden farklıdır.⁸⁰⁸ Bu yeni öğretmen, çocuğu çevresinin etkilerine karşı yeni bir insan olarak yetiştirecek, sadece okutup ezberletip dayak atmayacak, fikirce ahlakça sanat ve hareketlilik açısından yetiştirecekler *model* olacaktır.⁸⁰⁹ Bu model, Cumhuriyet döneminin öğretmen tipinin de temeli sayılır.⁸¹⁰

II. Meşrutiyet'in yeniliklere açık, yeni düşünceleri aktaran profesyonel “öğretmen” i ile geleneğin temsilcisi “hoca”, bu süreçte karşı karşıya gelmiştir. Eleştiriler her ne kadar geleneksel öğretmen üzerinde yoğunlaşıyor gibi görünse de, yeni/modern öğretmen tipi de çeşitli şekillerde eleştiriye maruz kalır. Yeni öğretmenin temsil ettiği batılı yaşam tarzına karşı olan aydınlar, söylemlerini “öğretmen” üzerinden geliştirmişlerdir. Özellikle ilk defa ilköğretim üzerindeki egemenliğini yitiren medreseliler, Balkan savaşındaki yenilgide okul ve öğretmenin büyük payı olduğunu iddia ederek, bu yeni *öğretmene* zararlı, yıkıcı etkileri olan bir kişi olarak bakmaya başlamışlardır.⁸¹¹ Elbette, burada karşı karşıya gelen sadece öğretmen ve hoca değildir. Bilhassa mektep-medrese ikileminde mekteplere ve batılı yaşam tarzına yönelik eleştiriler, yeni öğretmen kimliği üzerinden yapılmaktadır. Mekteplerde ilim ve fen öğretilirken, dini değerlerin ihmal edildiğini söyleyen M. Akif, Asım şiirinde köye

⁸⁰⁷ Y. Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, s. 35.

⁸⁰⁸ N. Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, s. 445-446.

⁸⁰⁹ N. Berkes, *a.g.e.* s. 446.

⁸¹⁰ N. Berkes, *a.g.e.* s. 452.

⁸¹¹ N. Berkes, *a.g.e.* s. 446.

gönderilen mektep öğretmenlerinin köylü nezdindeki yerini oldukça sert ifadelerle tarif etmektedir.⁸¹²

Öğretmen-hoca çatışmasında, bir taraf gelişmeye engel olduğu gerekçesi ile geleneksel hoca tiplemesine karşı çıkarken, diğer taraf da halkın inanç ve değerlerine, gelenek ve ananelerine yabancılaştığı için öğretmene karşı çıkmaktadır. “Aslında bu karşıtlıkta sembolize edilen şey, din ile bilimin; gelenek ile modern olanın çatışmasıdır. Çatıştıkça birbirini besleyen bu iki zıt yaklaşımın, günümüzde de farklı konularda etkisini sürdürdüğünü söylemek mümkündür.”⁸¹³ Diğer taraftan bu karşılaşma farklı bir şekilde de okunabilir. Zira köylünün aslında karşıt olduğu şey mektebin kendisi değil, öğretmenin kendi din ve geleneğine olan yabancılaşmasıdır. M.Akif, cehaletle mücadele etmek için köylünün gayretini ve fedakarlığını anlatırken, buna karşılık mektebe öğretmen olarak gönderilen kişinin kendi geleneği ile olan yabancılığını da ifade eder.⁸¹⁴

TBMM'nin kuruluşundan sonraki süreçte, köylünün nezdinde öğretmenin, öğretmenin nezdinde de köylünün durumu değerlendirildiğinde, halk ve mektep arasındaki mesafenin belirgin şekilde açıldığı görülebilir. Nitekim meclis gündemine yansıyan görüşmelerde, halkın çocuklarını mekteplere gönderme konusundaki isteksizliği ciddi bir problem olarak tartışılmaktadır. Köylüyü cehaletten kurtarmak için mekteplere ve öğretmene ihtiyaç vardır. Mektep ve öğretmen için gerekli olan para halkın fedakârlık yapmasını gerekli kılar. Ancak halk, mektep konusunda isteksizdir.

⁸¹²“...Görmeliydin o muallim denilen maskarayı. / Geberir, câmie girmez, ne oruç var, ne namaz; / Gusül abdestini Allah bilir amma tanımaz. / ...Bir bakar insana yan yan ki, yüz olmuş manda, / Canı yandıkça, döner öyle bakar nalbanda. / Bir selâm ver be herif! Ağzın aşınmaz ya...Hayır, / Ne bilir vermeyi hayvan ne de sen versen alır... Bkz. Yasin Beyaz, “Mehmed Akif’in Safahat’ında Dini ve Siyasi Eleştirisi”, *Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, Yıl:1, S.1, Temmuz-Aralık 2015, s. 104.

⁸¹³ H. Önür, “Son Dönem Osmanlı Aydınında Eğitim Tartışmaları”, s. 496.

⁸¹⁴ “Koca bir nahiye titreştik odunsuz yattık/O büyük mektebi gördün ya kışın biz çattık/Kimse evladını cahil koymak ister mi ayol/Bize lazım iki şey var: Biri mektep, biri yol/Niye Türk’ün canı yangın niye millet geridir/Anladık biz bunu senelerden beridir/Sonra baktık ki hükümetten umup durdukça/Ne mühendis verecekler bize artık ne hoca/Para bizden hoca sizden deyiverdik o zaman/Çıkagelmez mi bu soysuz aman Allah’ım aman.” Bkz. Y. Beyaz, “Mehmed Akif’in Safahat’ında Dini ve Siyasi Eleştirisi”, s. 104.

İlköğretimin yaygınlaşması için yapılan harcamaların köylüye vergi olarak yüklenmesi, meclis tutanaklarına uzun süre yansiyacak çeşitli tartışmaları beraberinde getirmiştir.⁸¹⁵ Köylünün bu ağır yükü taşıyamayacağı ve bunun altında ezileceği gerçeği⁸¹⁶ dışında, dikkat çeken bir nokta da köylünün “imam” ve cami için yaptığı fedakârlığı, mektepler için yapmak istememesidir. Geleneksel hocayı temsil eden “imam” için ağır yüklerin altına girmekten çekinmeyen, para vererek, farklı ihtiyaçları karşılayarak fedakârlık yapan halk, konu “öğretmen” olduğunda, bu fedakârlıktan kaçınmaktadır. Bu durumun temel nedeni, halkın öğretmeni benimsememiş, öğretmenin halkın hassasiyetlerini dikkate almamış olması ile açıklanmaktadır.⁸¹⁷ Mektebe giden öğrencilerin, evlerine döndüklerinde anne babalarına ve kendi yaşantılarına bakışlarını belirten şu cümleler, bu karşıtlığın izlerini farklı bir açıdan ortaya koyar:

Huzursuzdu yaşlılar, okula ürkek ve kinle bakıyorlardı. Bir şey köyün havasında yırtılmıştı. Böylece büyüklerle aramıza ilk defa ayrılık girdi. Biz okulun ilk günü akşamı, evlerimize istemeyerek döndüğümüzde bunu gördük. Onlar okul kadar ya da daha fazla bizi suçluyorlardı. Ev karanlıktı, dardı, penceresizdi. Yağ kandili ışığında zavallıydı eşyalar. Daha önemlisi anam ve babamın gözümde aldıkları durumdu. İki de sanki çamurdan yoğrulmuşlardı. Kirli, partal, manasız ve lüzumsuzlardı.⁸¹⁸

Hoca-öğretmen karşılaşmasında çözüm, öğretmenlerin halkın değerlerine kıymet vermesi şeklinde düşünülebileceği gibi, hocanın geliştirilmesi şeklinde de dile getirilir. Bu konuda fikir beyan edenlerden biri, köylünün öğretmene ve mektebe karşı duruşunu, eğitime önem vermediği şeklinde değerlendirmem gerektiğini söyleyen Halil İbrahim Bey'dir. O, köylünün aslında çocuklarının eğitimi için fedakarlık yapmaya alışık olduğunu hatırlatır. Eskiden köy imamları hem çocukları okutmakta

⁸¹⁵ TBMM Zabut Ceridesi, Devre 1, Cilt 23, İctima 107, 23 Eylül 1922 (1338), s. 156.

⁸¹⁶ TBMM Zabut Ceridesi, Devre 1, Cilt 25, İctima 144, 23 Kasım 1922 (1338), s. 50.

⁸¹⁷ TBMM Zabut Ceridesi, Devre 1, Cilt 23, İctima 106, 21 Eylül 1922(1338), s. 144-149.

⁸¹⁸ Bahaeddin Özkişi, *Göç Zamanı*, s.39'dan nakleden: Hüsamettin Aslan, “Pozitivizm Bir Bilim İdeolojisinin Anatomisi”, *Türk Aydın ve Kimlik Sorunu*, Yay. Haz. Sabahattin Şen, Bağlam Yay. Ankara, 1995, s. 542.

hem de namaz kıldırılmaktadır.⁸¹⁹ Ona göre bu yapılanlar beğenilmiyorsa, bunların yerine iyi öğretmenler bulunmalıdır. Ancak burada kastedilen hoca ile öğretmeni karşı karşıya getirip hocayı tamamen gözden çıkarmak değil, bizzat hocanın istenilen şekilde gelişmesini sağlamaktır. O, yapılan yanlışı şöyle belirtir: “Muallim bu tarafta, imam o tarafta. Ortada mektep durur, imama, köylü parasını seve seve veriyor. Diğerine kerhen veriyor. Bunu böyle yapmayacaktık imamları daha müteceddit -Bunu da kullanmak istemiyorum, başka mâna anlaşılmasın- daha müterakki intihap etseydik.”⁸²⁰ Hoca ile öğretmenin, yaptıkları işten ve köyden beklentilerinin de farklı olduğu belirtilerek, aslında köylüyü eğitebilmenin en uygun yolunun, zaten bu işi yapmaya ve köy şartlarına alışkın olan ve köylünün de daha fazla değer verdiği hocayı eğitmekten geçtiğini ima etmektedir.⁸²¹

Köylünün öğretmenden ziyade hocanın söylediğine itimat etmesi, Mazhar Müfit Bey tarafından “Eski bir mekâtibi âliye mezunu olmak dolayısıyla bildiğimi söylemek üzere köylülerden birisine diyorum ki, sıtma budur, emrazı sâriye budur, filân... Tam sözlerime kanıyor, ben zannediyorum ki: Herif inandı, halbuki arkadan maatteessüf köyün imamı ben söylerken başını kaldırıyor, bunun fikrini çeliyor. Bizim sözler ise boşa gidiyor.”⁸²² Mazhar Müfit Bey, bundan sonra milleti eğitimle aydınlatma gayesi için yeteri miktarda mektep açılmadığını da ekleyerek bu gaye için vasıta olarak kullanılacak sadece köy imamları, müderris ve vaizlerin kaldığını söylüyor. Ona göre köy imamları, müderris ve vaizleri, müspet ilimlerin de okutulduğu Darulhilafelerden yetiştirir veya mekatib-i aliyyede öğretim görür ve hem din ilimlerini hem de diğer ilimleri birlikte öğretmekle yetiştirilirse, sonra da köylere gönderilirse çok etkili olacaktır:

⁸¹⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 23, İctima 106, 21 Eylül 1922(1338), s. 148.

⁸²⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 23, İctima 106, 21 Eylül 1922(1338), s. 148.

⁸²¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 23, İctima 106,21 Eylül 1922(1338), s. 148-149.

⁸²² *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 22, İctima 92,28 Ağustos 1922(1338), s. 403.

Çünkü o zavallı imam o köyden yetişmiştir. Köylüye telkinatta bulunurken köylünün ruhuna vâkıftır. Köylüye munis gelecek cihazları biliyor, onları ürkütmüyor, ben ise köylünün ruhunu ve ona munis gelecek cihazları bilmediğimden hoşuna gitmem ben ona, bilmem ne mikrobu gelir de sıtma olur veya karpuz yersen kolera olursun dediğim vakit bana inanmıyor. Fakat bu köylünün ruhuna vâkıf olamadığımdan böyle oluyor... Onun için efendiler imamı okutmaya mecburuz.⁸²³

Cumhuriyet döneminde köylünün cehaletini ortadan kaldırma çabasında karşılaşılan temel sorun, köye gönderilen öğretmenin köylünün hassasiyetlerinden haberdar olmaması nedeniyle köylü tarafından kabul görmemesidir. Bu durumun diğer bir boyutu ise, köylüye rehberlik edecek nitelikli öğretmeni yetiştirememek ve yetiştirmiş olduklarını da bu görevi ifa etmesi için köyde çalışma konusunda ikna edememektir. Bu noktadaki çözüm önerisi de yine imamların bu iş için eğitilmesinde görülür. 7 Nisan 1923'te yapılan bir meclis müzakeresinde Dursun Bey, köylüye bindirilecek ağır vergilerle onların eğitiminin sağlanamayacağını, öğretmen maaşlarının artırılmasıyla da öğretmenlerin köyde hayatlarını geçirmeye ikna edilemeyeceğini belirtir: “Sonra terbiyei iptidaiye meselesini esastan programla halletmek lâzımdır. Maaşla filân olacak şey değildir. Köylerde iyi imamlar ister. İyi darülmualimler açıp kabiliyetli imamlar yetiştirmeli. Onlar basit bir surette hem okutur, hem milletin terbiyei fikriyesine hizmet eder... Bu sırf millete ait bir meseledir.”⁸²⁴

Öğretmene yüklenen görev ise yapılan bu önerilerden çok daha fazla niteliklere sahip olmayı gerektirmektedir. Ülkenin kalkınmasını köylünün cehaletten kurtarılmasına bağlı olduğunu düşünen aydınlar, bu çerçevede köy öğretmeninden eğitim öğretim faaliyetinin dışında, sağlıktan ziraata kadar pek çok alanda köylünün gelişmesinde rehber olmalarını beklemektedir. Mehmet Emin'in şu ifadeleri bu konuda oldukça iyi bir örnektir: “Köy hocası aynı zamanda bir doktor kadar köyün umur-ı

⁸²³ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 22, İctima 92, 28 Ağustos 1922(1338), s. 403.

⁸²⁴ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 28, İctima 19, 7 Nisan 1923 (1339), s. 411.

sıhhiyesi, diplomat kadar umur-ı siyaseti, bir çiftçi ve tüccar kadar umur-ı ziraiyye, ticariyye ve iktisadiyyesiyle uğraşacak, her hususta vaiz, muallim, mürşid, rehber mevkiinde kalacaktır.”⁸²⁵ Mehmet Emin, özellikle Hristiyan papazlarının kiliseleri ve köylüleri için yaptıkları faaliyetlerden örnekler vererek, Müslümanların da aynı düşünce ve bilinçle çalışmaları temennisinde bulunmaktadır.⁸²⁶

Cumhuriyetin ilk yıllarında nüfusun büyük çoğunluğu kırsalda yaşayan ülkenin kalkınmasında, köylünün eğitilmesi özel bir öneme sahiptir.⁸²⁷ Misak-ı maarif olarak kabul edilen eğitim ilkelerinden biri, öğretmenlerin görevini sınıf dışına taşıyarak halkın yetiştirilmesidir.⁸²⁸ Böylece köylüyü cehaletten kurtarmak, yalnızca okuma yazma öğretme göreviyle sınırlı kalmamış, öğretmene her anlamda köylüye rehber olacak bir kurtarıcı rolü biçilmiştir. Özellikle sağlık alanı bu noktada çok önemli görülmüş,⁸²⁹ köy imamı ile birlikte köy ihtiyar heyetinin her daim azası olarak görülmüş,⁸³⁰ nüfus sayımı gibi⁸³¹ pek çok alanda görev üstlenmiştir.

Yeni değerlerin halka benimsetilmesi, II. Meşrutiyet döneminden Cumhuriyet dönemine devrederek öğretmenlerin görevi olarak telakki edilmektedir. II. Meşrutiyet döneminde İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin amacı, eğitim aracılığıyla halka kendi ideolojisini yaymak, bu doğrultuda seçkin bürokratlar, din ve bilim adamları, öğretmenler yetiştirmek ve bu seçkin zümre ile gücü elinde tutmaktır. Milli bir eğitim politikası belirlemek, yeni okullar açmak, Avrupa'ya öğrenci göndermek gibi bu amacı besleyen pek çok konu, parti kongrelerinde gündeme gelmiştir.⁸³²

⁸²⁵ Mehmed Emin, “Köy ve İbtidai Mektebi Hocası Nasıl Olmalıdır?”, s. 520.

⁸²⁶ Mehmed Emin, a.g.m. s. 520.

⁸²⁷ E. Kapluhan, “Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri”, s. 172.

⁸²⁸ C. Binbaşoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, s. 550.

⁸²⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 7, İctima 3, 4 Mart 1924 (1340), s. 95.

⁸³⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 7, İctima 9, 11 Mart 1924 (1340), s. 306-307.

⁸³¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 8, İctima 27, 2 Nisan 1924 (1340), s. 241.

⁸³² Kemal Bakır, “II. Meşrutiyet Dönemi Milli Seçkincilik ve Eğitim: Emrullah Efendi Tuba Ağacı Nazariyesi”, *II. Meşrutiyet, Cilt 1*, Doğu Batı, Yıl:11, S. 45, s. 198-199.

Tek parti dönemine gelindiğinde de öğretmene yüklenen misyon, yeni değerlerin halka benimsetilmesidir ve bu konuda çok daha kararlı adımlar atılacaktır. Bu dönemde köylüyü eğitmek için köyde çalışacak öğretmeni yetiştirme projelerinden en önemlisi hiç kuşkusuz köy enstitüleridir. Hazırlıkları 1935'te başlatılıp 1937'de denemeleri yapılan bu enstitülerin, 1940'da yasal bir zemine oturtulduğu görülür. Köylüye okuma-yazma öğretme amacına binaen ortaya çıkan, her anlamda köylüyü canlandırmayı ve Cumhuriyet vatandaşlığı şuurunu kazandırmayı amaçlayan düşünceyle kurulan bu okullar, köy çocuklarını eğitip okutarak yeniden köye yollayarak köylüyü kalkındırma işini köyü en iyi tanıyan kişilerin eline bırakmayı hedeflemiştir.⁸³³ Bununla birlikte pek çok eleştiriye de muhatap olmuşlardır. Bazı eğitim tarihçileri bu eleştirileri dile getirmemiş olsa da⁸³⁴ bu okullardaki eğitim öğretim, aşırı solcu, hatta komünist bir ideolojiyi yansıttığı yönünde nitelenmiştir.⁸³⁵ Enstitüler, yönetim kadrosunun genelde solcu, Marksist olarak bilinen kişilerce doldurulması, yatılı olan enstitülerde karma öğretim uygulanması, Türk aile ve ahlâk anlayışına uygun olmadıkları gerekçeleri ile yoğun eleştirilere uğramıştır. Ayrıca okul, işlik, öğretmen evi yapımı ve çocuklarını okula gönderme konusunda köylülere getirilen yükümlülükler, anayasanın eşitlik ilkesine de aykırı görülmüştür.⁸³⁶ Köylüyü aydınlatma amacıyla kurulan bu okullara yöneltilen eleştiriler dikkate alındığında, II. Meşrutiyetten itibaren *öğretmenin* köylü nezdindeki yerinin değişmediği, hala halkın hissiyatlarına uzak olarak algılanmaya devam ettiği görülebilir.

2.3. Öğretmen Yetiştirme Düzeninde Değişim

Öğretmenlerin birtakım özelliklere sahip olması gereğine dair düşünce, bu mesleği yapacak kişilerin daha özel yetiştirilmesi fikrini beraberinde getirir. Esasında bu

⁸³³ E. Kapluhan, "Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri", s. 172.

⁸³⁴ Bkz. C. Binbaşıoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, s. 557-558.

⁸³⁵ Necdet Aysal, "Anadolu'da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri", *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 35-36, Mayıs-Kasım 2005, s. 277.

⁸³⁶ N. Aysal, a.g.m. s. 277 vd.

düşünce II. Meşrutiyet'ten daha öncesine dayanır. Örneğin Münif Paşa, ilköğretimin önemine dair yazdığı bir yazıda, okuma yazma ve anlamının önemine değinmekte, bu amaca ulaşmak için gerekli olan öğretmenin nasıl tedarik edileceği meselesine dikkat çekmektedir.⁸³⁷ İstenen niteliklere sahip öğretmenlerin tedarik edilmesinin zorluğu, halihazırda öğretmen olanların meslekten çıkarılmasının ise mağduriyet oluşturacağı belirtilmiş; çözüm, eski öğretmenleri olduğu gibi bırakarak, yeni öğretmenleri usul-i cedide imtihanıyla almakta bulunmuştur.⁸³⁸

Geleneksel eğitim sisteminde istenen değişimi gerçekleştirmek, ancak bu değişimi gerçekleştirecek ve takip edecek öğretmenlerin yetiştirilmesi ile mümkündür. Tanzimat'la beraber yaygınlaşan eğitimde modernleşme isteği ve bunun çok kısa sürede gerçekleştirilme zorunluluğu, geleneğin temsilcisi medrese zihniyetinden farklı özelliklere sahip çok sayıda öğretmenin yetiştirilmesi problemini beraberinde getirir. Dolayısıyla II. Meşrutiyet döneminin aşması gereken en önemli eğitim ihtiyacı, çok sayıda ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesidir.⁸³⁹ Dönemin başlarında Maarif bakanı Emrullah Efendi'nin, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısı ile ilgili verdiği rakamlar ve bu ihtiyacın karşılanmasının yakın zamanda imkansızlığına dair söylemler de bu durumu desteklemektedir.⁸⁴⁰ Çeşitli çalışmalarla bu ihtiyaç giderilmeye çalışılsa da öğretmen eksikliği/ihtiyacı, II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet dönemine ve hatta çok yakın dönemlere kadar devam eden önemli bir meseledir. Bu meselenin birkaç açıdan ele alınarak incelenmesi mümkündür.

⁸³⁷ Münif, "Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan" *Mecmua-i Fünun*, C. 1, S. 5, Cemaziyelevvel 1279, ss. 176-185.

⁸³⁸ Münif, a.g.m. s. 184-185.

⁸³⁹ İ. Aksoy, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikası ve Satı Bey", s. 70.

⁸⁴⁰ Bkz.Recai Doğan, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitimi ve Öğretimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 38, S. 1, 1998, s. 380 vd.

2.3.1 Öğretmen İhtiyacı ve Öğretmen Yetiştirmede Paradigma Değişimi

Öğretmen ihtiyacının büyük bir sorun olarak II. Meşrutiyet döneminde ortaya çıkması, dönemin hem yapmak istediği değişimle, hem de bu değişimi yapacak nitelikli insan eksikliğiyle açıklanabilir. Uzun süren savaşlar, ülkenin her alanda nitelikli insan gücüne olan ihtiyacı artıran en önemli sebep olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitelikli insan yetiştirmek bir okul, öğretmen ve zaman gibi bu öğretmenlerin yetişmesi için gerekli imkânların var olması demektir. Diğer taraftan yetiştirilen öğretmenlerin bu mesleği yapmaları için maddi ve manevi imkânlarla ikna edilmesi demektir. Çok yönlü olarak birbirini etkileyen bu unsurlar, öğretmen ihtiyacını sadece II. Meşrutiyet'in değil; Cumhuriyet döneminin de en büyük eğitim sorunu olarak ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Halkın cehaletten kurtarılması için açılan okul sayısındaki artış, ülkenin geçirdiği zor durumda öğretmen ihtiyacını da artırmıştır. Nitelik konusunda beklenen değişim de, bu niteliklere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi ihtiyacını doğurmuştur. Bunun yanında, II. Meşrutiyet'le beraber öğretmene yüklenen anlam ve görevdeki farklılaşma, öğretmen eğitimi konusundaki yaklaşımları ve uygulamaları da değiştirmiştir.

Öğretmen yetiştirme konusundaki değişimin en önemli göstergesi 1847'de Darulmuallimin açılmasıdır. Ancak, Akyüz'ün de belirttiği gibi, başlangıçta bu okullar, eski malzemeden, yani eski insan unsurundan bir öğretmen yetiştirmeye çalışmışlardır.⁸⁴¹ Dolayısıyla bu kurum II. Meşrutiyet döneminin profesyonel öğretmen arayışı için sadece bir başlangıçtır. II. Meşrutiyet'in ilanından hemen sonra Darulmuallimin'de yapılan yenilikler,⁸⁴² oluşturulmak istenen bu yeni öğretmen tipini yetiştirme gayretinin bir sonucudur.

⁸⁴¹ Y. Akyüz, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmüallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış", s. 27.

⁸⁴² İ. Aksoy, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikası ve Satı Bey", s. 70.

II. Meşrutiyet dönemi ile birlikte Darümuallimin'in başına Satı Bey'in getirilmesi, bu kurumların da öğretmen yetiştirme anlayışında bir değişim meydana getirmiştir. Terbiyeyi insanın bütün kuvvet ve kabiliyetlerini geliştirmek olarak tanımlayan Satı Bey, Abdülhamit döneminin terbiye görüşünden farklı bir sistemi savunmaktadır. Bu eğitim tanımı uygulamaya önem veren bir anlayışı beraberinde getirir. Her ne kadar İttihat ve Terakki Partisi döneminde bu anlayışını tam olarak gerçekleştirme imkanı bulamasa da, öğretmen yetiştirme amacıyla açılan bu Darümuallimin'de bir takım yenilikler yapmıştır.⁸⁴³

Niteliği artırmaya yönelik çabalar, istenen profesyonel öğretmenlerin yetiştirilmesi için zaman problemini ortaya çıkarır. Açılan pek çok okulun acil öğretmene ihtiyacı vardır. Özellikle taşradaki okulların pek çoğu, öğretmen eksikliği nedeni ile zor anlar yaşamaktadır. Pek çoğunun açıldıktan bir süre sonra kapatılma sebepleri de yine öğretmen yetersizliğidir. Modern eğitim anlayışının yansıması olarak açılan bazı mektepler, sadece bir veya iki öğretmenle idare edilmek zorunda kalmış, bu durumun öğretmenlere getirdiği ağır yük, derslerin verimini ve eğitimin kalitesini düşmüştür.⁸⁴⁴

Öğretmen yetiştirme amacı ile açılan Darümuallimin'lerin temel sorunu da yine öğretmen eksikliğidir. Özellikle taşradaki öğretmen okullarında öğretmen eksikliği had safhadadır. Genelde bu durumda yapılmak zorunda kalınan şey, yeniliğin gerçekleşmesi için gerekli insan gücü yetişene kadar, elde mevcut olanın kullanılmasıdır.⁸⁴⁵

Ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen miktarı ve bu ihtiyacı karşılamak amacıyla kurulan öğretmen okullarından mezun olanların sayısı karşılaştırıldığında, öğretmen yetiştirme konusunda katedilmesi gereken büyük mesafe ortaya çıkmaktadır. Bu

⁸⁴³ İlhan Tekeli ve Selim İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1999, s. 85.

⁸⁴⁴ "Milli Maarif Tarihi (Abdurrahman Şerif Bey'in Konferansı)", s. 27.

⁸⁴⁵ M. Şahin ve M. A. Tokdemir, "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler", s. 869-871.

duruma, 1917 maarif bütçe tartışmalarında dönemin Maarif Nazırı tarafından dikkat çekilir. Her sene yetişen öğretmen sayısının az olmasına işaret edilerek, genel eğitime (maarif-i umumiye) dair yapılacak işlerin başında öğretmen yetiştirilmesinin geldiği belirtilir.⁸⁴⁶

Eğitimin bir devlet işi olarak görülmesi ve devletin köylere kadar bu hizmeti yaygınlaştırmak istemesi de, öğretmen ihtiyacını artıran en önemli nedenlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu ihtiyaca karşılık, Darulmuallim’lerde eğitim gören öğrenci sayısı çok azdır. Bu durumun sebeplerinden biri, öğretmenlik mesleğine, özellikle köy öğretmenliğine gösterilen ilginin az olmasıdır. Darulmuallim’de okuyan ve terakki/ilerlemek isteyen gençler, ömrünün sonuna kadar bir köyde öğretmen olarak kalmak istememektedir.⁸⁴⁷ Böylece yeterli sayıda öğretmen bulunamamasının bir nedeni de eğitim görmüş gençlerin, ömürlerini bir köyde öğretmen olarak geçirmek istememeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. II. Meşrutiyet döneminden itibaren köyde öğretmenlik yapacak kişilerin yetiştirilmesine yönelik bazı çözümler ileri sürülmüştür. Darulmuallim’lerde okuyan gençlerin, köy şartlarına uygun yetişmediği, köy muallimliği yapacak gençlerin, tarım başta olmak üzere farklı becerilerle yetiştirilmesi gerektiği belirtilir. Cumhuriyet döneminde gündeme gelecek olan köy mekteplerinin ilk düşünceleri de bu dönemde ifade edilmiştir. Bu fikirlerden biri, köy mektepleri fikrinin de ilkleri arasında sayılan İsmail Mahir Efendiye aittir. O, ilkokul açılması planlanan köylerden seçilecek kız ve erkek öğrencilerin, köy şartlarına uygun bilgilerle yetiştirilerek, yine kendi köyelerine öğretmen olarak gönderilmesini, köylerin okul ve

⁸⁴⁶ *Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1917 (1333), s. 78.

⁸⁴⁷ *Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1917 (1333), s. 81.

öğretmen evini yapmaya mecbur tutulmasını, hatta aynı köyün çocukları olan kadın ve erkek öğretmenlerin birbirleri ile evlendirilmesini savunmaktadır.⁸⁴⁸

Nüfusunun çoğunluğu kırsal kesimde yaşayan ve ilerlemenin ancak halkın cehaletten kurtarılması ile olacağına inanan bir ülkenin, bu amaçla yetiştirdiği gencini, köy öğretmeni olarak görev yapma konusunda bir anlamda ikna etmesi gerekmektedir. Bu noktada bulunan çözüm, gençleri öğretmenliğe, özellikle de köy öğretmenliğine teşvik etmektir. Mustafa Nedim Bey'in bu konudaki teklifi, öğretmenlere belli bir süre görev yaptıktan sonra sınavla Darülfünuna veya devletin üst kademelerine geçme imkânı sunmak ve öğretmenleri ülkenin her yerinde görev yapacak vatansever kişiler olarak görev aşkıyla yetiştirmektir.⁸⁴⁹ Bahsedilen teşvikin yapıldığına dair ifadeler olmakla birlikte,⁸⁵⁰ öğretmenlik mesleğine ilgiyi artırmak, yetişen gençlerin köyde öğretmen olarak kalmalarını sağlamak, Cumhuriyet döneminin çözmesi gereken önemli meseleleri arasında yer almıştır.

TBMM'nin kuruluşunun ardından öğretmen yetiştirme meselesi meclis gündeminin ilk sıralarında yer alır. Bu dönemde eğitim ve öğretimin yeniden teşkilatlandırılması yanında, müfredatların yeniden oluşturulması ve özellikle de öğretmen yetiştirme meselesine özel önem verilir.⁸⁵¹ Mustafa Kemal'in yeni kurulan Türkiye'de eğitim ve öğretmenlere verdiği önem ve yüklediği rol, onun pek çok söylemine yansımıştır. 1921 tarihli Maarif Kongresi de eğitime verilen önemin bir başka göstergesi olarak kabul edilir.⁸⁵² Tevhid-i Tedrisat sonrasında ülkemize çağrılan yabancı eğitimcilerin raporlarında da öğretmen yetiştirme meselesi öncelikli bir konu

⁸⁴⁸ *Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 3, Cilt 2, İnikad 33, 1 Temmuz 1914 (1330), s. 233. Köy öğretmeni yetiştirme üzerine geliştirilen fikirler için ayrıca bkz. Cemil Öztürk, *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*, Türk Tarih Kurumu, 2007, s. 125 vd.

⁸⁴⁹ *Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1917 (1333), s. 81.

⁸⁵⁰ *Meclisi Mebusan Zabıt Ceridesi*, Devre 3, Cilt 1, İnikad 50, 5 Mart 1917 (1333), s. 83.

⁸⁵¹ E. Kapluhan, "1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi" s. 125.

⁸⁵² E. Kapluhan, a.g.m. s. 133.

olarak ele alınmıştır.⁸⁵³ Bu süreçten sonra da öğretmen eksikliği eğitimin en önemli sorunlarından biri olarak TBMM’de görüşülmüş,⁸⁵⁴ hatta maarif meselesi her şeyden önce muallim meselesi olarak tanımlanmıştır.⁸⁵⁵

Dönemin süreli yayınlarında da en önemli eğitim sorun, yine öğretmen eksikliğidir. Maarif vekili Hamdullah Suphi’nin verdiği rakamlar, kuruluş aşamasında Türkiye’deki öğretmen açığının boyutlarını ortaya koymaktadır. Buna göre Anadolu’da 45 bin köy olduğunu ifade eden Hamdullah Suphi, her 4 köye bir öğretmen dahi gönderilse, 10 binden fazla öğretmene ihtiyaç duyulacağını, ancak eldeki mevcut öğretmenin 5 bin civarında olduğunu ifade etmektedir. Bu meselenin halledilebilmesi belli bir zaman alacaktır.⁸⁵⁶

Üstelik halledilmesi gereken, sadece sayısal olarak öğretmen açığının nasıl kapatılacağı meselesi değildir. Mesele, “iyi öğretmenler” yetiştirmektir. Nitekim Hamdullah Suphi Bey, 1337 senesine dair maarif vekâletinin hedeflerini sıralarken, “şuuru uyandırılmış bir nesil” ifadesinin ardından “iyi muallim ve muallimeler” ifadesini kullanır.⁸⁵⁷ Yeni Türkiye’nin fedakâr ve iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyacı vardır. Mustafa Kemal, 1 Mart 1923 tarihli birleşiminde yaptığı 4. sene açılış konuşmasında “Efendiler! Mekteplerde tedrisat vazifesinin şayanı itimat ellere teslimini evlâdı memleketin o vazifeyi kendine hem bir meslek, hem bir mefkûre addedecek fâzıl ve muhterem muallimler tarafından yetiştirilmesini temin için muallimlik, sair serbest ve yüksek meslekler gibi, tedricen terakkiye ve her halde temini refaha müsait bir

⁸⁵³ John Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, İstanbul Devlet Basımevi, 1939, s. 15 vd.

⁸⁵⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 6, İctima 110, 24 Şubat 1924 (1340), s. 338.

⁸⁵⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 4, 8 Kasım 1924 (1340), s. 150.

⁸⁵⁶ Hamdullah Suphi, “Maarif Vekili Hamdullah Suphi Beyefendinin Maarife Mûteallik Mesail-i Muhtelifi Hakkındaki Nokta-i Nazarları-2” s. 109.

⁸⁵⁷ Hamdullah Suphi, a.g.m. s. 109.

meslek haline konulmalıdır”⁸⁵⁸ diyerek nitelikli öğretmen yetiştirmeye vurgu yapmaktadır.

Hem nitelikli öğretmenler yetiştirmek hem de ülkedeki öğretmen açığını kısa vadede kapatmak, dönemin şartları düşünüldüğünde oldukça güç görünmektedir. Ülkenin içinde bulunduğu zor durum, 17 Eylül 1923 de bizzat dönemin Maarif Vekili İsmail Safa tarafından ifade edilir. O, özellikle köy ve kasabaların yüzde doksanında henüz okul açılmadığını, var olan okullarında bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklere sahip olmadığını itiraf eder. Öğretmen ihtiyacını karşılayanın TBMM'nin en büyük vazifelerinden biri olduğunu söyler. Bu ihtiyacı karşılamak için her yönü ile donatılmış Darulmualliminler açılması kararlaştırılmış olsa da, bunun için öncelikle bütçe ve öğretmen eksikliği olmak üzere pek çok zorlukla karşılaşmaktadır. Bu sebeple o, memleketin ihtiyacı kadar bu okullardan açılmadığını ancak belli yerlerde açmaktan başka çare bulamadıklarını ifade eder.⁸⁵⁹

Öğretmen okulu açabilmek, bir yönüyle nitelikli öğretmen bulmaya diğer yönüyle de iktisadi bütçeye bağlıdır. Bu durum, istenen özelliklere sahip öğretmen okulu açılabilmesini hem sayı, hem de yer olarak kısıtlamaktadır. Bu noktada ilerleme ancak vasıtaların ve bütçenin imkânları geliştikçe zamanla sağlanabilir.⁸⁶⁰ Uzun süre devam eden savaşların ardından kurulan yeni devletin halkı eğitmek için mektebe, bu mektebi yaptırmak ve bu mektepte çalışacak öğretmeni istihdam etmek için de maddi güce ihtiyacı vardır. Üstelik ilköğretim zorunlu ve ücretsiz olarak planlandığında, bunun ortaya çıkaracağı külfet, ister istemez halkın omuzlarına binmektedir. TBMM'nin kuruluşundan sonra ilköğretim masraflarının halk tarafından karşılanmasına yönelik

⁸⁵⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 28, İctima 1, 1 Mart 1923 (1339), s. 12.

⁸⁵⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 10, 17 Eylül 1923(1339), s. 145.

⁸⁶⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 10, 17 Eylül 1923(1339), s. 147.

çıkarılan kanun, bunun bir göstergesidir.⁸⁶¹ Elbette ücretsiz olması düşünülen bu eğitimin halka getireceği ağır yük, bu kanuna karşı çeşitli itirazları⁸⁶² da gündeme taşır. Bu çerçevede devlet, halkı eğitmek için yine halkın desteğine ihtiyaç duymaktadır ve buna mecbur görünmektedir.⁸⁶³

İktisadi sorunların bir şekilde aşılması da öğretmen açığını kapatmak için çözüm olmayacaktır. Zira yeterli okul ve para olsa dahi öğretmen yetiştirmek zaman alacak bir iştir.⁸⁶⁴ Vehbi Bey'in 1924'deki şu ifadeleri, sorunun yalnızca maddiyat ile çözülemeyeceğine işaret etmesi bakımından anlamlıdır: "...muallim denilen zat fabrikadan çıkmaz, memleketin mevcudundan olur. Bugün gökten elli milyon lira yağsa ve sırf maarife hasredilecek dense muallim yoktur. Binaenaleyh birçok yerlerde ve ezcümle daire; intihabiyemizde halk birçok fedakârlık yapmış mektep açmışlardır. Maaşını da vermeye hazırdırlar. Fakat ortada muallim yoktur."⁸⁶⁵ Benzer bir düşünce Maarif vekili tarafından yine tekrarlanır: "Muallim ve muallime olmadıktan sonra bana milyonlarca para verseniz gene mektep açamam. Takdir buyurursunuz ki mektep açmak köprü yapmak demek değildir. Para ile vesait ile olmaz. Bunlar öyle feyyaz meselelerdir ki bunların manevi anasırı vardır. Bunları temin etmeden mektep yapmağa imkân yoktur."⁸⁶⁶

Öğretmen yetiştirmek zaman alacak bir iştir. Bunun yanında dört senelik ilk öğretmen okullarının öğretim sürelerini yeterli görmeyerek⁸⁶⁷, kaliteyi artırma amacıyla

⁸⁶¹ Kanunla ilgili Bkz. Işıl Çakan, "Cumhuriyet Döneminde İlköğretimin Finansman Sorunu ve Mektep Vergisi Uygulaması" *İstanbul Üniversitesi Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları Dergisi*, S. 2, 2002, ss. 85-127.

⁸⁶² *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 16, İctima 152, 30 Ocak 1922 (1338), s. 171.

⁸⁶³ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 15, İctima 122, 5 Aralık 1921 (1337), s. 29-30.

⁸⁶⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 26, 26 Eylül 1923 (1339), s. 299-300.

⁸⁶⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 6, İctima 112, 26 Şubat 1924 (1340), s. 391.

⁸⁶⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 4, 8 Kasım 1924 (1340), s. 148.

⁸⁶⁷ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 4, 8 Kasım 1924 (1340), s. 150.

beş yıla çıkarılması, bu okulların o sene hiç mezun verememesine⁸⁶⁸, dolayısıyla öğretmen ihtiyacının artarak devam etmesine de neden olmuştur.

Nitelik kaygısı ile açılan bazı öğretmen okullarının kapatılmasını ve öğretmen yetiştirme işinin zamana bırakılmasını eleştirenler ise, bu süre içinde ihtiyacın kapanmasını senelerce beklemek yerine, darulmuallimlere hazırlık olacak mektepler açılmasını ve bu mekteplerden yetişecek kişilerin kendi bölgelerindeki köylerde öğretmen olarak görev almasını önermektedirler. Kurtuluş savaşının bitmesi ile artık savaş durumu mazeret olamaz, pek çok ehliyetli öğretmenin bulunabilir.⁸⁶⁹ Hatta bu konuda ordu mensuplarından faydalanılabilir. Yine mekâtibi tâliye ve âliye mezunlarının bir sene müddetle köy muallimliklerinde istihdamı gibi teklifler de bu süreçte çözüm olarak düşünülmüştür.⁸⁷⁰

Bu önerilere rağmen, öğretmen açığı, Cumhuriyet'in ilk yıllarında kapanmak yerine giderek büyümektedir. Maarif vekili 29.09.1923'te yaptığı değerlendirmede, bu durumun nedenini bir kaç sebebe bağlamaktadır. Uzun süre okuldan ayrılarak savaş içinde yaşamış pek çok öğretmen, mesleklerine dönerken kısmen başka sahalarda hayatlarını kazanmak istemektedir. Bu noktadaki temel neden, öğretmen maaşlarının az olması ve zamanında ödenmemesidir.⁸⁷¹ Dolayısıyla öğretmen yetiştirme meselesi sadece mektepleri kurmak ve o mekteplerin eksiklerini tamamlamanın ötesinde, aynı zamanda yetişen nitelikli kimseleri bu mesleği yapmaya teşvik etme meselesidir.

Var olan az sayıdaki öğretmenlerin özellikle köy okullarında görev yapmak istememeleri, köylüyü cehaletten kurtararak ülkenin gelişiçeğine inanan devletin, bu soruna çözüm bulmasını gerektirmektedir. Halkı okutamama sebebi, öğretmen bulamamaktır; var olan öğretmenler de köylere gitmemektedirler. II. Meşrutiyet

⁸⁶⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 4, 8 Kasım 1924 (1340), s. 127.

⁸⁶⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 28, 29 Eylül 1923 (1339), s. 364.

⁸⁷⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 37, 17 Eylül 1923 (17 Teşrinievvel 1339), s. 708.

⁸⁷¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 2, İctima 28, 29 Eylül 1923 (1339), s. 367.

döneminden beri devam eden bu soruna bulunan çarelerden biri şu şekildedir: “Hizmeti tedrisiyeyi de bir hizmeti vatanperverane olmak üzere mecburî yapmaktır.”⁸⁷² Burada dikkat çeken unsur, öğretmenliğin askerlik gibi bir mecburi hizmet olarak görülmesidir: “Nasıl ki bir fert ücret almaksızın yalnız maişeti temin edilmesi mukabilinde bir müddeti muayyene zarfında hizmeti askeriyesini ifaya ve her türlü mahrumiyet ve fedakârlığa katlanıyorsa ona mukabil hizmeti talimiyesi ifaya ve fedakârlığa katlanmaya mecbur olur.”⁸⁷³

Diğer bir çözüm önerisi ise, mekteb-i aliye ve mekteb-i taliyeyi bitirenlerin askerlik mecburiyetinden muaf tutularak, bunun yerine iki yıl Maarif’in belirleyeceği köy mekteplerinde mecburi öğretmenlik yapmasıdır. Ancak bu teklif, öğretmenliğin özel bir meslek olduğu, herhangi bir mektep mezununun bu hizmet sırasında memleket evladı için zarar verici bir duruma da sebep olabileceği noktasında eleştirilmiştir. Sonuçta, öğretmenliğin belirli bir öğrenim ve uygulama sonucunda yapılabileceği, dolayısıyla her mektep mezununun öğretim konusunda başarılı olamayacağı, tüm mektep mezunları öğretmenliğe sevk edilirse bu defa da diğer mesleklerle ilgili hizmet işlerinin aksayacağı şeklindeki itirazlarla reddedilmiştir. Ayrıca askerlik görevini önce yapmasının öğretmenlik görevi için daha faydalı olacağı şeklindeki açıklamalar da bu ret kararında etkili olmuştur.⁸⁷⁴

Teklifin reddine dair yapılan açıklamalarda özellikle öğretmenliğin bir ihtisas mesleği olarak pek çok mebus tarafından ifade edilmesi dikkate değerdir. Öğretmen eksiği çok önemli bir sorun olarak görülmeyle beraber, sadece bu açığı kapatmak amacıyla kaliteden ödün verilemeyeceğine dair genel bir kanaat olduğu görülmektedir.

⁸⁷² *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 8, 17 Kasım 1924 (1340), s. 278.

⁸⁷³ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 8, 17 Kasım 1924 (1340), s. 278.

⁸⁷⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 8, 17 Kasım 1924 (1340), s. 278-280.

Tekliften yana bazı görüşlere rağmen, Maarif Vekâleti böyle bir mecburiyeti kabul etmemiştir.⁸⁷⁵

İnsanları öğretmenlik mesleğine teşvik etmenin ve daha donanımlı öğretmenlere sahip olmanın bir başka yolu, öğretmenlerin hayat standartlarını yükseltmekte görülür. 7 Nisan 1923’de Maarif vekili, öğretmenlere daha fazla maaş vererek ve terfi imkanı hazırlayarak, maaş sebebiyle öğretmenlikten uzaklaşanları mesleğe geri kazandırabileceğini ifade eder.⁸⁷⁶ Doğuda görev yapan öğretmenlere fazla maaş ödenmesi,⁸⁷⁷ yurtdışından öğretmen getirilmesi⁸⁷⁸ gibi çeşitli çözümler de bu süreçte düşünülmüştür.

1925 yılına gelindiğinde öğretmen açığı büyürken, bu açığın kapatılabileceğine dair umutlar da giderek azalmaktadır. Maarif vekili, 28.02.1925’te maarif bütçesi ile ilgili verdiği beyanatta, mevcut öğretmenlerin meslekten ayrılmayacağı ve hiçbirinin ölmeyeceği, öğretmen okullarında okuyan tüm öğrencilerin öğretmen olarak görev yapacağı varsayılsa dahi, ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmenleri hazırlamanın 64 sene alacağını ifade ederek⁸⁷⁹, bu konudaki umutsuzluğu dile getirir.

Öğretmen açığının kısa vadede kapatılamayacak olması, öğretmen kalitesinden ödün vermek istemeyen yetkilileri ikilemede bırakmıştır. Maarif’in açacağı kurslarla ihtiyacın karşılanması planlanır.⁸⁸⁰ 1926’ya gelindiğinde, eğitim konusunda yapılan teşkilat programları, kitap çalışmaları ile bir yol belirlenmiş olmasına rağmen, ülkede eğitimin canlanması için hala öğretmene ihtiyaç vardır. Özellikle ilkokula devam eden öğrenci sayısının, arzu edilenin yaklaşık yarısı kadar olduğunu ifade ederek, yapılması gereken öğretmen okullarına dikkat çekilmektedir. Ancak II. Meşrutiyet’ten itibaren

⁸⁷⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 8, 17 Kasım 1924 (1340), s. 280-282.

⁸⁷⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 28, İctima 19, 7 Nisan 1923 (1339), s. 402.

⁸⁷⁷ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 14, 1 Aralık 1924 (1340), s. 420.

⁸⁷⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 12, İctima 41, 26 Şubat 1925 (1341), s. 364.

⁸⁷⁹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 15, İctima 66, 28 Şubat 1925 (1341), s. 15.

⁸⁸⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 8, 21.11.1925, s. 1.

öğretmen okullarının sayılarının artırılması, kalitesinin yükseltilmesi gerekliliği konusunda hemfikir olursa da, 1926 yılında hala halledilmeyi bekleyen konu, bu okulların nasıl yapılabileceğidir.⁸⁸¹ Maarif vekilinin verdiği rakamlar öğretmen okullarının mezun sayılarının, her yıl ülkenin ihtiyaç duyduğu öğretmen ihtiyacının onda birini dahi karşılayamadığını ortaya koymaktadır.⁸⁸² Öğretmen okulu sayısını ve kapasitesini artırmaktan başka çare olmadığı, planlandığı şekilde devam ettiğinde ise öğretmen açığının kapatılması için en az on seneye ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Ülkeye ne kadar okul yapılırsa yapılsın öğretmen ihtiyacı karşılanmadan yapılan okulların hiçbir anlamı yoktur.⁸⁸³ Nitekim ilkokul öğretmeni yetiştirmek için kurslar açılmış ve 15 Haziran 1926'da talimatnamesi yayınlanmıştır. Ancak, sayı olarak artış sağlansa da, nitelik istenen düzeyde olmamıştır.⁸⁸⁴ Ayrıca şehirde yetişen kişilerin köylerde görev yapmak istememesi, "Köy Muallim Mektepleri" nin açılmasını gündeme getirir. Ancak bu okullardan da istenen verim alınamayarak kısa sürede kapatılacaktır.⁸⁸⁵

Bu süreç içerisinde gündeme gelen bu çabaların yanında, gençleri öğretmenlik mesleğine yönlendirmek için, mesleğin kutsallığına dair açıklamalar yapılmakta, Darulfünun mezunu öğrencileri, öğretmenlik mesleğine teşvik edilmektedir.⁸⁸⁶ Sonuçta bu sorun, Cumhuriyet'in ilk yıllarında tartışılmaya ve resmi ideoloji doğrultusunda çeşitli politikalar ile düzenlenmeye çalışılmıştır.

M. Kemal Atatürk'ün son dönemlerinde, 1937 yılında açılmaya başlayan Köy Öğretmen Okulları, 1940'ta yasal bir zemine kavuşarak Köy Enstitüleri'ne dönüşmüştür. Bunlar, 1954'te kapatılıncaya kadar ilköğretmen okulu modeli olarak öne çıkacaktır. 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlere

⁸⁸¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 8, 22.04.1926, s. 176-177.

⁸⁸² *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 8, 22.04.1926, s. 176-177.

⁸⁸³ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 10, İctima 8, 22.04.1926, s. 176-177.

⁸⁸⁴ İbrahim Yıldırım ve Ömer Faruk Vural, "Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu" *Journal of Teacher Education and Educators*, Vol.3, N.1, 2014, s. 76.

⁸⁸⁵ İ. Yıldırım ve Ö. F. Vural, a.g.m. s.76.

⁸⁸⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 3, Cilt 3, İnikad 64, 22 Nisan 1928, s. 204-205.

yükseköğrenim görme şartı getirilmiştir. Bu yüzden 1974 yılında ilköğretmen okullarından şartları uygun olanlar Eğitim Enstitüleri'ne dönüştürülmüş, diğerleri ise öğretmen lisesi olarak varlıklarını sürdürmüşlerdir.

2.3.2. Din Dersi Öğretmeninin Yetiştirilmesi

Öğretmenlerin ayrı ve özel bir eğitimle yetiştirilmesi gerektiğine dair kanaat ve görüşler, çeşitli nedenlerle din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusunda aynı şekilde gelişmemiştir. Hatta yukarıda bahsedildiği gibi “öğretmen”, geleneksel zihniyetin temsilcisi olarak görülen “hoca”nın karşısında konumlandırılmıştır. Medreselerle ve buradan yetişen din adamları/öğretmenleri ile ilgili bir değişiklik ya da ıslah çalışması da gündeme gelmemiştir. II. Meşrutiyet’le birlikte bu kurumları ıslah çabası kendini göstermiş olsa da, özellikle öğretmenlik mesleğine dair gelişmeler, medrese tarafından takip edilememiştir. Bunun nedenlerinden biri, medresenin geleneksel zihniyetin temsilcisi olarak kalması ve bu gelişmeler karşısında savunmacı bir üslubu tercih etmesi olarak gösterilebilir. Diğer bir neden öğretmen yetiştirme ve mekteplerle ilgili düzenlemelerden Maarif nezaretinin sorumlu olmasıdır. Kendi sorumluluk alanında bu çalışmalara devam eden Maarif’e karşılık, din dersi öğretmenini yetiştiren medreseleri ıslah çalışmaları II. Meşrutiyet’le birlikte başlamıştır. Bu ıslah çalışmaları içerisinde 1910 yılında yapılan düzenleme ile müspet ilimlerin medreselere girişini, 1914 de İstanbul’daki tüm medreselerin Darulhilafetilaliye medreseleri haline getirilerek programlarına yabancı dil, beden eğitimi, çizgi resmi, ekonomi, maliye, psikoloji, hukuk ve felsefe gibi dersler eklenmesini saymak mümkündür.⁸⁸⁷ Ayrıca 1914’deki medreseler ıslahatı içerisinde Medresetü’l-Mütehassisinin açılmasıyla Darülfünunun Ulum-ı Şer’iye şubesinin kaldırılmasını da belirtmek gerekir.⁸⁸⁸ Bu

⁸⁸⁷ İ. Tekeli ve S. İlkin, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, s. 93-94.

⁸⁸⁸ İ. Tekeli ve S. İlkin, *a.g.e.* s. 96.

gelişmeler bir yönü ile medreselerin mektepleşmesi olarak değerlendirilmiş,⁸⁸⁹ diğer yönü ile medreselerin temsil ettiği geleneksel zihniyetten uzaklaşma ve dolayısıyla din aydınlanmasının yaşanacağı bir kurum olarak görülme şeklinde yorumlanmıştır.⁸⁹⁰

Medreseleri ıslah çalışmalarındaki gecikme, din hizmeti sunacak elemanların yetiştirilmesine yönelik gelişmeleri de nispeten geciktirmiştir. Osmanlı devleti bu dönemde yükseköğretim sistemine, devletin ihtiyaç duyduğu değişik görevler için pratik insanlar yetiştirme amacıyla yaklaşmış,⁸⁹¹ aynı amaç din eğitimi alanında da görülmüştür. Devletin ihtiyaç duyduğu din hizmeti verecek kişilerin yetiştirilmesi için ayrı ihtisas medreseleri kurulması,⁸⁹² bu medreselerin programlarının ihtiyaç duyulan elemanın niteliğine göre düzenlenmesi bunun bir göstergesi sayılabilir. Yükseköğretim sistemine bu bakışın eğitim alanındaki yansıması da, nitelikli personel eksikliğinden kaynaklanan sorunları kısa sürede giderecek çözümler üretmeye çalışmak şeklinde olmuştur.⁸⁹³ Bununla birlikte imam, hatip, vaiz gibi din adamlarını yetiştirme çabası içerisinde, din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik ayrı ve özel bir çabanın olmadığı söylenebilir. Nitekim medrese ıslahı çerçevesinde 12 yıl olarak belirlenen medrese eğitiminin ilk dört yıllık bölümü orta öğretime ayrılırken, son dört yıllık bölümü yükseköğretim olarak değerlendirilmiş ve bu kısmı bitirenlere müderris olma hakkı verilmiştir.⁸⁹⁴

II. Meşrutiyet döneminde bir tarafta modern mektepler için öğretmen yetiştiren öğretmen okulları açılırken/düzenlenirken, diğer tarafta din hizmeti sunacak kişilerin yetiştirilmesi için özel medreseler kurulmaktadır. Ancak, bu gelişmeler içerisinde din

⁸⁸⁹ İ. Tekeli ve S. İlkin, a.g.e. s. 93-94.

⁸⁹⁰ N. Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s. 450.

⁸⁹¹ İ. Tekeli ve S. İlkin, a.g.e. s. 124-125 bu durum bilgi üretilmemesinin, ilim yapılamamasının bir sebebi olarak görülmüştür.

⁸⁹² Bkz. M. Şahin ve M. A. Tokdemir, "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler", s. 871-872.

⁸⁹³ Erkan Tural, "II. Meşrutiyet Dönemi'nde Maârif-İ Umûmiyye Nezâreti'nde Bürokratik Reform", *OTAM Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, S.22, 2007, s. 183.

⁸⁹⁴ M. Şahin ve M. A. Tokdemir, "II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler", s. 871-872.

dersi öğretmeni yetiştirmek özel bir ihtisas alanı olarak düşünülmemiş, bunun için özel bir eğitim veren kurum ya da medrese kurulmamıştır. Bu konuya “Dini Terbiye, Dini Tedrisat” adlı makalesinde dikkat çeken M. Emin⁸⁹⁵ resmi makamların din dersi öğretmeni atamalarında diğer branşlarda gösterdikleri hassasiyeti göstermemelerinden şikâyetçidir. Bir Hikmet ya da Türkçe öğretmeni atanırken ve bu kişilerin idadi öğrenimi görmüş olmaları istenirken, din öğretmeni atamasında bu şartın aranmadığına, buna gerek görülmediğine dikkat çeker. M.Emin, genel eğitimi ahenkli bir hale getirmek için bütün eğitim kurumlarının bir bakanlıkta toplanması gerektiği düşünüldüğü halde, din öğretmeni olacak kişilerin yetiştiği medrese ve mekteplerin ayrı olmasında bir mahzur görülmediğinden bahsetmektedir. Aslında sorunun kaynağı, nereden ne şekilde yetişenlerin din öğretmeni olabileceğine dair bir düzenleme olmamasıdır.⁸⁹⁶ Ayrı bir kuruma (Meşihat) bağlı olarak idare edilen medreselerden yetişen gençlerin, din dersi öğretmeni olarak mekteplerde görev alması ise, eski ve yeninin, geleneksel ve modernin karşı karşıya geldiği, modern yöntem ve teknikleri bilen ve yeni bir anlayışla yetişen öğretmene karşılık, geleneği temsil etmeye devam eden din dersi hocasının acı bir karşılaşmasına zemin hazırlamıştır. Üstelik bu karşılaşmada diğer branş öğretmenleri öğretmenlik mesleğine hazır olarak yetiştirilirken, medrese mezunları için bu tip bir eğitim düşünülmemiştir.

Din öğretmenlerinin seçiminde, diğer branş öğretmenlerindeki gibi bazı ölçütlerin belirlenmemiş olmasına dair eleştiriler, dönemin bazı aydınları tarafından dile getirilir. Bu eleştirilerin temelinde, özellikle sorgulama aşamasına gelmiş ve farklı ilimlerle tanışmış sultanilerdeki öğrencilerin, din ve diğer branş öğretmenlerinin fikirleri arasındaki zıtlıktan olumsuz bir şekilde etkilenecekleri endişesidir. İlköğretimde tek bir öğretmen tarafından yapılan eğitimden sonra, sultanilerde çeşitli ilimleri farklı öğretmenlerden almaktadırlar. Din ve diğer derslerin öğretimi farklı öğretmenler

⁸⁹⁵ Mehmet Emin, “Dini Terbiye Dini Tedrisat”, s. 12.

⁸⁹⁶ Mehmet Emin, a.g.m. s. 12-13.

tarafından yapılmakta ve öğrenciler bu dönemde kendilerine verilen bilgileri tetkik edebilecek bir olgunluğa erişmektedirler. Bu konuya dikkat çeken M. Emin, müdür ve diğer öğretmenlerin dine ve din öğretmenlerine gösterdikleri tavırdan etkileneceklerini, din dersine karşı olumsuz bir fikir besleyebileceklerini belirtir. Dini terbiyeden yanlış mana anlaşılması, yanlış yollar seçilmesi sebebiyle de gençler ruhi anlamda buhrana düşebilirler. Bu durum sadece din eğitimine değil, aynı zamanda okulun safvet ve samimiyetine de zarar verir. Öğretmenlerin birbirlerinin söylediklerini söz ve davranışlarıyla yalanlamaları, eğitimin tek bir gayeye yönelmesine engel olacaktır. Birbiriyle telifi mümkün olmayan gayelerin verildiği bir eğitim, gençlerin ruhunda anarşi ve buhran meydana getirir. Bu şekilde gençlerin, şahsiyetlerine ve memleketine faydalı olması ancak bir tesadüf olur.⁸⁹⁷ Yine M. Emin, müspet bilimler öğretmenlerinin ve okul müdürlerinin, din dersi hocalarını aşağı gördüklerini ve bunu öğrencilerin de fark ettiğini, bu nedenle, din derslerine karşı az çok alaycı bir tavır takındıklarını söyler. Din dersi öğretmeni olacak kişiler için bir ölçüt de belirlenmemiştir.⁸⁹⁸ Bu durum da derse ve dersin öğretmenlerine kıymet verilmediğini göstermektedir. Din öğretmenin yetiştirilmesine özen gösterilmediği ve bu durumun oluşturacağı sıkıntılı durum Gökalp'te de ifade bulur: “Yetiştirilmesine itina edilmeyen uzuvlardan biri de ulûm-ı diniye muallimleridir”.⁸⁹⁹

Din dersi öğretmenlerinin seçiminde belli bir hassasiyetin gösterilmesi gerektiği, bazı aydınlar tarafından dile getirilir. Özellikle müderrislerin Darülfünun mezunu olması gerektiği beyan edilir. Örneğin Ahmet Cevdet, bazı Müslümanların esaret altında kalmalarının sebebini gerçek manada din eğitimi almamış olmalarına bağlayarak, gerçek bir din eğitiminin eksikliğinden ulema unvanına sahip kişileri sorumlu tutarak, müderrislerin Darülfünun mezunu olması gerektiğini söyler. Ayrıca dini ve milli

⁸⁹⁷ Mehmet Emin, a.g.m. s.13.

⁸⁹⁸ Y. Akyüz, “Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler”, s. 16.

⁸⁹⁹ O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C. 3-4, s. 1348.

terbiyeyi birlikte verecek müderrislerin bulunması gerekir. Dinin öğretiminin nasıl yapılacağını da bir ilim heyeti karar vermelidir.⁹⁰⁰ Bu ifadeler o dönem için din dersi öğretmeni olacak kişilerde belli şartların aranmaya başladığı şeklinde düşünülebilir. Bununla birlikte din eğitimi verecek kişiler için ölçüt olarak, alan bilgisi hakimiyetinin ön plana çıktığını da gösterir. Dönemin yazıları incelendiğinde, sorunun tespit edildiği, ancak din dersi öğretmenliğinin ayrı bir ihtisas alanı olarak düşünülmediği görülür. Çözüm olarak da çoğunlukla din dersi öğretmenlerinin niteliklerine vurgu yapılmaktadır. Bu konu hakkındaki görüş ve fikirler öğretmen nitelikleri ile ilgili bölümde ayrıca ele alınacaktır.

2.3.3. Öğretmenlerin Alması Gereken Eğitim

Fatih döneminden itibaren, ilk kademede öğretmen olacak kişilerin daha farklı bir eğitim almaları gereği belirtilmektedir. Zaman zaman bu düşünce her ne kadar tam anlamıyla uygulanamamış olsa da, Darulmuallimin'in açılmış olması ve derslerinin arasında usul-i talim ve terbiye dersinin bulunması bu bağlamda önemlidir.⁹⁰¹ II. Meşrutiyet döneminde ise Darulmuallimin öğretimine özel önem verilmiştir. Darulmuallimin'in başına geldikten sonra eğitimi yeniden düzenleyen Sâti Bey, eğitim tekniği ve pedagoji derslerine özel önem verirken; elişleri, beden eğitimi, musikî gibi yeni dersleri programa koymuştur.⁹⁰² Çıkardıkları Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası adındaki dergide, çeşitli derslere dair örnekler yayımlamaları,⁹⁰³ illerden seçilen iki öğretmene her yıl öğretim yöntemleri ile ilgili dersler verdirilmesi⁹⁰⁴ özellikle öğretim yöntemleri konusuna özel önem verildiğini göstermektedir. Ayrıca Darulmuallimin öğrencilerinin öğretmenlik deneyimi kazanmaları için kurulan tatbikat mektebi⁹⁰⁵ de

⁹⁰⁰ Ahmed Cevdet, "Terbiye-i Milliye ve Terbiye-i Diniyyenin Telifi", *İkdam*, 27 Eylül 1340.

⁹⁰¹ Y. Akyüz, "İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı"

⁹⁰² İ. Aksoy, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikası ve Satı Bey", s. 71.

⁹⁰³ O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, s. 1477.

⁹⁰⁴ İ. Aksoy, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikası ve Satı Bey", ss. 67-81.

⁹⁰⁵ Y. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 280.

öğretmenlik eğitiminde özellikle uygulamalı⁹⁰⁶ derslerin önemine işaret etmektedir. Nitekim öğretmenlerde aranan en önemli niteliğin yöntem konusundaki bilgi ve beceri olduğu, Satı Bey tarafından sıklıkla belirtilmektedir.⁹⁰⁷ Öğretmenliği bir hüner ve sanat olarak değerlendiren Satı Bey'e göre, öğretmen olabilmek için sadece bilgi sahibi olmak yetmez, aynı zamanda onun özgün usul ve kurallarını da bilmek gerekir. Bu sebeple Darulmuallimin'de, genel ahlak kurallarının, bilgi ve becerinin yanı sıra mesleğe özgü değer ve bilgiye de hakim olunmalı ve bunları kullanabilmelidir. Bu amaçla eğitim programında fenn-i terbiye denilen pedagoji bilimine yer verilmiştir.⁹⁰⁸ Öğretmen olabilmek için pedagoji usul ve uygulamalarının hatta genel kurallarının eksiksiz bilinmesi şarttır. Pedagoji ilminin uygulama ve etki sahası hakkında daha öğretmenlik eğitimi tamamlanmadan bilgi sahibi olunmalıdır. Bu tür bilgileri kazandırabilmek için bir uygulama mektebi açılır.⁹⁰⁹

Pedagojik formasyon olarak niteleyebileceğimiz bir eğitim genel olarak ilk kademedeki görev yapacak öğretmenler için düşünülmüştür. Öğretmen okullarının yapısı da bu çerçevede hazırlanmaya çalışılmıştır. TBMM'nin kuruluşundan sonra da aynı düşünce hakimdir. 1923 yılında, ilkokullarda öğretmen olmak için öğretmen okulu mezunu olma şartı aranmış, buralardan yeterli öğretmen yetişinceye kadar, yüksekokul mezunlarıyla, lise ve bu derece tahsil gören diğer okul mezunlarının öğretmen olabilmelerine de imkan verilmiştir. Ancak bunların, açılacak sosyoloji, psikoloji, eğitim metodları, okulu koruyup gözetme, öğretme metodları ve tatbikat dersi kurslarına devam etmeleri ve bunlardan imtihan vermeleri şartı konulmuştur.⁹¹⁰ İlk kademe için pedagojik formasyon sertifikası gibi düşünülebilecek bu kurslar, orta öğretim öğretmenleri için gündeme gelmemiştir. Darulmuallimin ve Darulmuallimatlar ile orta

⁹⁰⁶ Nafi Atuf Kansu, *Türk Eğitim Tarihi*, 2. Basım, Nobel, Ankara, 2016, s. 150.

⁹⁰⁷ Satı Bey, "Maarifimizin En Büyük Yararı", s. 4.

⁹⁰⁸ N. A. Kansu, *Türk Eğitim Tarihi*, s. 145.

⁹⁰⁹ N. A. Kansu, *a.g.e.* s. 149.

⁹¹⁰ A. Güzel, "İlk Heyet-i İlmiye Çalışmaları, Alınan Kararlar ve Dinî Tedrisat", s. 344.

öğretim okullarındaki öğretmenler, mecliste kabul edilen orta tedrisat muallimleri kanununun 3. maddesine göre, Darülfünun, Darülmualimîn ve Darülmualimat-ı Âliye ve Yüksek İhtisas Mektepleri mezunlarından seçilmektedir.⁹¹¹

İlk kademe öğretmenleri için pedagojik formasyon eğitimi gerekli görüldüğü halde ortaöğretim öğretmenleri için yüksekokul mezunu olmak yeterli sayılmıştır. Cumhuriyet dönemi ile bu konuda da bir bakış açısı değişikliği görülür. 05.03.1925 tarihinde “bugün orta tedrisata dahil olan mekteplere muallim nereden yetiştiriliyor? Evvelâ bunu anlamak lâzımdır”⁹¹² diyen Rahmi Bey, Darülfünunun alim ve mütehassısın yetiştirdiğini ve her alim ve mütehassısın öğretmen olması gerekmediğini ifade eder. Ona göre öğretmenlik bir sanattır, bir usulü vardır; bunlar bilinmediği sürece öğretmenlik yapılamaz. Darülfünundan mezun bir kişi herhangi bir ilmin özel bir kısmında uzman olabilir, ancak kendi alanlarında ne kadar muktedir olsalar da bizzat eğitimini almadıkları bir alanda öğretmenlik yapamazlar. Bu sebeple orta öğretmen okullarının gelişmesi ve yaygınlaşması gerekmektedir.⁹¹³

İlk ve orta öğretimde görev yapacak öğretmenler için belirlenen bu ölçütler, hem bu mesleği yerine getirmek için belli bir kademe öğrenim görmenin, hem de öğretmenlik mesleği için ayrı bir eğitimin olması gerektiğinin kabul edildiğini göstermektedir. Aynı zamanda yeterli öğretmen olmadığı gerçeğine karşılık, öğretmen eksiği sorununu çözmek için farklı seçeneklerin denendiğini de göstermektedir. Benzer problemin Osmanlı döneminde de gündeme geldiği, öğretmen istihdamında öğretmen okulu mezunlarına öncelik tanındığı, ancak yeterli olmadığı için öğretmen okulu mezunu olmayan kişilerin de öğretmen olarak atandığı bilinmektedir. Yeni Türkiye'nin kuruluşu sırasında da öğretmen okulu mezunlarının öğretmen açığını kapatmak için yeterli gelmeyeceği anlaşılmıştır. Bu sebeple yüksekokul mezunu ve lise mezunu

⁹¹¹ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 3, İctima 59, 29 Kasım 1923 (29 Teşrinissani 1339), s. 651.

⁹¹² TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 15, İctima 70, 5 Mart 1925 (1341), s. 180.

⁹¹³ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 15, İctima 70, 5 Mart 1925 (1341), s. 180-182.

olanlardan belirli bir kursu bitirenlerin öğretmen olabileceklerine karar verilmiştir. Formasyon olarak ifade edebileceğimiz bu kursların, günümüzde de öğretmen yetiştirmede taşıdığı önem bilinmektedir. Hatta bazı dönemlerde bu kursların çok kısa süreli uygulanarak pek çok yükseköğretim mezunu kişinin öğretmen olarak atandığı da vakidir.⁹¹⁴ Formasyonun yükseköğretim haricinde dışarıdan alınması şeklindeki bir uygulama halen bulunmakta, bu şekilde öğretmen yetiştirmenin niteliği ise sorgulanmaktadır.

Öğretmenlik için Osmanlı son dönemlerinden itibaren ayrı bir eğitimin gerekliliği savunulmuş, ancak bu durum din dersi öğretmenleri için uygulanmamıştır. Din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve seçimine dair ilk düzenlemeler, örgün eğitim işinin tamamen Maarif'e verilme sürecinde gündeme gelmiştir. Tevhid-i Tedrisat'ın ilanından önce yapılan Heyet-i İlmiye çalışmalarında, alınan karara göre, din dersi öğretmenlerinin seçiminde, diğer öğretmenlerdeki gibi şartlar aranacaktır. Din dersleri programı, din ve eğitim adamlarından kurulu bir komisyonca yapılacaktır.⁹¹⁵ Bunun yanında Şer'iyeye Vekaleti Tedrisat Umum Müdürü Hamdi Bey tarafından heyete sunulan raporda, din öğretimindeki başarısızlığın sebepleri açıklanmış, programlar, kitaplar ve öğretmenlerin nasıl olması gerektiğine dair bilgilere yer verilmiştir. Buna göre encümen heyeti, din dersi öğretmenlerinin kabul edilmesinde, diğer dersler için belirlenmiş şartların aranacağını prensip kararı olarak kabul etmiştir. Yine bu kararda "orta tahsil okullarında, bunların tali derecelerde tahsil görmüş olmaları şarttır"⁹¹⁶ denilmektedir. Toplantıda din dersi öğretmenlerinin yeterlilik açısından belli bir standartta olmamaları da, din öğretiminin temel sorunlarından biri olarak ortaya konulmuştur.⁹¹⁷

⁹¹⁴ H. Önür, "Son Dönem Osmanlı Aydınında Eğitim Tartışmaları", s. 505.

⁹¹⁵ Atiye Emiroğlu, *Türkiye'de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları(1924-1980)*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2016, s. 43.

⁹¹⁶ A. Güzel, "İlk Heyet-i İlmiye Çalışmaları, Alınan Kararlar ve Dinî Tedrisât", s. 346.

⁹¹⁷ Beyza Bilgin ve Mualla Selçuk, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, Ankara, 1997, s. 15-18.

Hamdi Bey toplantıda din dersi öğretmenlerinin mukaddes ve zor bir görevi yerine getirmekte olduklarını, “çünkü gençlerin fikirlerinde ve ahlakında husule gelen buhranı izale ederek, dini esasları ve dini ahlakı kalplerine yerleştirecek, onlara din muhabbeti telkin edecek olan onlardır”⁹¹⁸ sözleri ile ifade eder. Buna göre din dersi öğretmenlerinin yetiştirilmesine dikkat edilmesi gerekmektedir. Aksekili, din dersi öğretmenliğine Medresetü’ül Mütéhassisin’den felsefe şubesi mezunları ile Medresetü’l Aliyye mezunlarının esas alınması gerektiği kanaatindedir.⁹¹⁹ Aksekili’nin din dersi öğretmenlerinin yüksekokul mezunu olmalarını öngörmesi ve toplantıda din dersi öğretmenlerinin atamasında diğer branş öğretmenleri için gerekli görülen şartların aranması, din dersi öğretmenliği için önemli bir aşama olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, din dersi öğretmenliği için yüksekokul mezunu olma şartının yanında öğretmenlik alanı için özel bir şart getirilmemesi, din dersi öğretmenliğinde konu/alan bilgisinin çok daha fazla önemsendiğine dair bir izlenim oluşturmaktadır. Diğer branşlar için uygulama, tatbikat ve staj gibi konuların önemi anlaşılmış⁹²⁰ olmasına rağmen, din dersleri için sadece yüksekokul mezunu olma şartı üzerinde durulması, bu konudaki geleneksel düşüncenin bir yansıması olabileceği gibi, uygulama alanı ile ilgili çalışmaların din alanına nasıl tatbik edilebileceğine dair bir tecrübe ve öngörü olmadığı, bu alandaki gelişmenin daha yavaş ilerlediği şeklinde de yorumlanabilir.

Diğer dersler için ise alan bilgisinin yanında hatta belki de daha fazla pedagoji ve psikolojinin ön plana çıktığı görülmektedir. Psikoloji (ruh bilimi- ilm-iruh) Cumhuriyet döneminde öğretmen eğitiminde mutlaka bilinmesi gereken ilimlerden biri olarak görülür. Bunun yanında sosyoloji ve felsefe ilimlerinden öğretmen olacak kişileri sorumlu tutmanın ağır gelebileceğine dair fikirler görmek de mümkündür. Örneğin 1.12.1923 tarihinde Sivas mebusu Rahmi Bey, “ ...Türkçe ve fennî terbiye lâzım. Fakat

⁹¹⁸ H. Ayhan, *Türkiyede Din Eğitimi*, s. 555.

⁹¹⁹ H. Ayhan, *a.g.e.* s. 557-558.

⁹²⁰ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 3, İctima 59, 29 Kasım 1923 (29 Teşrinissani 1339), s. 651.

felsefe ile içtimaiyat, bunlar pek ağır ve pek yüksek derslerdir. Bunlara da mecbur tutmak pek ağır olacak. Bendenize kalırsa felsefe ve içtimaiyet yerine usulü tedris koymak daha muvafıktır. Muallimler için, mualimlere en ziyade lâzım olan usulü terbiyedir. Bunda encümente 'bir mahzur var mıdır? Felsefe ve içtimaiyat yerine usulü tedris koysak mahzur var mıdır?'⁹²¹ Vasıf bey soruya verdiği cevapta, çocukların ruhiyatına vakıf olmanın, bir öğretmen için en önemli amil olduğuna dikkat çeker. Bu sebeple psikoloji, ilmî ahvali ruh, öğretmenlik mesleğinin en önemli dayanağıdır. Psikoloji ise felsefeden ayrı olarak okutulamaz. İlmi ahval felsefe ile birlikte yürür.⁹²² Özellikle ilk kademe için öğretim yöntemleri ile ilgili konuların daha öncelendiği söylenebilir.

Orta tedrisat muallimleri kanununun 6. maddesine göre, Darülfünun ve yüksek ihtisas mektepleri mezunları, orta tedrisat mekteplerinde kendi ihtisaslarına ait bir ders zümresinin talimini deruhde edebilmek için evvelâ Türkçe, fenni terbiye, ilmî ruh, felsefe, ahlâkiyat ve içtimaiyattan imtihan olacaklardır denmektedir.⁹²³ Buna göre öğretmen okulu mezunu olmayanların, öncelikle Türkçe olmak üzere, eğitim bilimi (pedagoji-fenni terbiye), psikoloji, felsefe, ahlak ilmi ve sosyolojiden sınav olmaları istenmekte, dolayısıyla bir öğretmenin alan bilgisi dışında sahip olması gereken ilimler sıralanmaktadır. Aynı kanunun 4. maddesinde kendi ihtisaslarına ait bir ders zümresinin öğretimiyle vazifelendirilebilmesi için bir okulda bir sene staj görmesi gerektiği belirtilmektedir.⁹²⁴ 8. maddeye göre; resim, elişleri, müzik gibi sanat dersleri öğretmenleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin, bu mesleğe yönelik bilgi veren yüksek kurum mezunlarından veya bu işin ehliyetine sahip olanlardan seçilecektir.⁹²⁵ Bu

⁹²¹ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 3, İctima 60, 1 Aralık 1923 (1 Kanunuevvvel), s. 716.

⁹²² *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 3, İctima 60, 1 Aralık 1923 (1 Kanunuevvvel), s. 716.

⁹²³ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 3, İctima 59, 29 Kasım 1923 (29 Teşrinissani 1339), s. 651.

⁹²⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 3, İctima 62, 1 Aralık 1923 (1 Kanunuevvvel), s.49.

⁹²⁵ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 2, Cilt 3, İctima 62, 1 Aralık 1923 (1 Kanunuevvvel), s. 15.

derslerin diğerlerinden daha farklı bir kategoride düşünüldüğü görülmektedir. Din dersleri ile ilgili bir mevzu ise dile getirilmemiştir.

Cumhuriyet dönemi boyunca, öğretmen ihtiyacını gidermek için pek çok seçeneğin gündeme geldiği görülür. Günümüzde ise gerekli koşulları sağlayan adayları sınava tabii tutarak seçme yoluna gidilmektedir. Bunun temel sebebi, öğretmenlik mesleğine yönelen adayların sayısı, MEB'in öğretmen ihtiyacından gün geçtikçe daha da fazlaşmasıdır. Sınavlar, belirli oranda bir bilgiyi ölçme imkanı verirken, bir öğretmende bulunması gereken niteliklerin bütünü ölçme konusunda yetersiz kalmaktadır. Öğretmen konusunda en önemli hususu ise öğretmen nitelikleri ya da yeterlikleridir.

3. Öğretmen Nitelikleri Ya da İyi Bir Öğretmen Kime Denir?

İyi bir öğretmen özellikleri denildiğinde pek çok kişi, çalışkanlık ve planlamadan; iyi konuşma yeteneği ve mizaha kadar bazı özellikler sayabilmektedir. Öğretmen yeterlikleri ile ilgili pek çok yeterlik sayılabilmekte ise de temel olarak, anlatacağı konu bilgisi, pedagoji bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve genel kültür gibi bazı alanlar sıralanabilir. Bunlar içerisinde ilk planda önemsenen ve ilk dönemlerden itibaren bir öğretmenin sahip olması gereken nitelik, öncelikle öğrenecek olanın sahip olmadığı bilgi ve becerilere sahip olmasıdır. Kısaca öğretmenin, öğretmeyi planladığı alanı bilmesi gerekir.⁹²⁶

3.1. Konu/Alan Bilgisine Sahip

Öğreteceği konuyu bilmesi bir öğretmenin sahip olması gereken en temel yeterlilik olarak en eski dönemlerden beri kabul edilmiştir. Özellikle ilk dönem İslam alimlerinin özellikle bir alandaki uzmanlıklarının yanında, daha sonradan ayrışacak olan pek çok alanla ilgili bilgi sahibi olmaları, o dönemde alan bilgisi ve genel kültür

⁹²⁶ Robert Slavin, *Eğitim Psikolojisi*, Çev. Ed. Galip Yüksel, Nobel Yay. Ankara, Mart 2015, s. 2-3.

bilgisinin bir bütün olarak değerlendirilmesine neden olmuştur. Öğretmenlerin sahip olması gereken en temel nitelik, bilgili olmasıdır. Bilgi açısından yeterli olmayan bir kişinin öğretmenlik yapması hoş görülmemiş, konu bilgisine sahip olmak pek çok durumda öğretmenlik için temel şart olarak kabul edilmiştir.⁹²⁷

II. Meşrutiyet dönemi dergilerinde öğretmenlerin özellikle konu alan bilgisinin, iyi bir öğretmen tanımı için yeterli olmadığına yönelik yazılara rastlamak mümkündür. Bu yazılardan biri M.Emin'e aittir. O, iyi bir öğretmenin her ilmin mahiyeti ile ilgili bilgiye sahip olması gerektiğine değinir. Kendi okuttuğu ilim ile ilgili bilgilere dahi vakıf olmayan öğretmenler olduğunu dile getirilirken, aslında konu bilgisinin zaten geçmişten itibaren öğretmenlerin sahip olması gereken en temel nitelik olduğu da ortaya çıkmaktadır. bunun dışında her ilmin mekteplerde verilmesinin asıl amacını da bir öğretmenin bilmesi ve buna uygun davranması gerekmektedir.⁹²⁸

Öğretmenler, kendilerinde olmayan bir bilgiyi öğrencilerine veremezler. bu durum konu alan bilgisi ile birlikte duyuşsal alanla ilgili olarak da dile getirilir. Hamdullah Suphi'ye göre, herkes dimağında ve kalbinde nesi varsa onu öğrenciyeye verebilir.⁹²⁹ Öğrencilere verilmesi gereken, sadece bilişsel alana değil, duyuşsal alana ait kazanımlar olduğunda da, öğretmenin bu özelliklere sahip olması beklenmektedir. Bu durum din öğretmenleri söz konusu olduğunda daha çok önem kazanmaktadır. Aksekili'nin, "öğretmek için bilmeye, duyurmak için duymaya" ihtiyacı olduğunu söylerken kastettiği de budur. Ancak o, bırakın duymayı bilen öğretmen dahi yok, diyerek konu bilgisine dahi sahip olmayan öğretmenler olduğuna üzülecek işaret eder.⁹³⁰ Kısaca, öğrencilerde oluşturulmak istenen amacın duyuşsal alana ait olması, inanç esaslı

⁹²⁷ B. Nazıroğlu, *İslam Eğitim Tarihinde Öğretmen*, s. 184.

⁹²⁸ Mehmet Emin, "Tali mekteplerde Usul Meselesi" *Tedrisat Mecmuası*, C. 5, S. 4-31, s. 103-104.

⁹²⁹ Hamdullah Suphi, "Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir: Hamdullah Suphi Beyefendi'nin Maarife Mütellik Mesail-i Muhtelifi Hakkındaki Nokta-i Nazarları-1", s. 90.

⁹³⁰ Aksekili Ahmed Hamdi, "Mekteplerde Tedrisat ve Terbiye-i Diniyye Meselesi Hakkında: Maarif Vekil-i Muhterem Hamdullah Suphi Beyefendi'ye" *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 19, S. 488, 17 Temmuz 1337, ss. 215-217.

olması, öğretmenlerin de bu kazanımlara sahip olması gerektiğini göstermektedir. Amaç, inanç sahibi yapmak olduğunda, öğretmenin de bizzat inançlı olması gerekecektir.

3.2.Yetenekli ve İstekli

Farklı eğitim anlayışları, eğitim felsefeleri öğretmene farklı roller biçmekte ve bu durum ondan beklenenleri de değiştirmektedir. Örneğin daimicilikte öğretmen “model” olarak düşünülürken, ilerlemeciliğe göre öğretmenin rolü “yol göstermek”tir.⁹³¹ Bu noktada öğretmenden beklenen özellikler içinde kişilik özellikleri önemli bir alan oluşturur.

İslam eğitim geleneğinde, her ne kadar eğitim-öğretim büyük oranda öğretmene göre şekillenmekte ise de, kimlerin ve hangi niteliklere sahip olanların öğretmen olabileceği konusunda tam anlamıyla bir netlik yoktur.⁹³² Bununla birlikte, ilim ve eğitim konularında müstakil kitaplar yazan bazı İslam alimleri, öğretmenlerin kılık kıyafetinden, öğrenci ile münasebetlerine kadar çeşitli konuları ele almaktadırlar.⁹³³ Bu süreçte, öğretmenlerin öncelikle kişilik özellikleri, genel kültür bilgisi ve özel alan bilgisi yeterliğinin ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Özellikle kişilik özelliklerinin bir hayli ayrıntılı olarak ele alındığı görülmektedir. Bunlar arasında “iyi niyet, mesleğini sevmek, ilme ve âlime saygı, adil ve nesnel olmak, sabır, hoşgörü ve affedicilik, alçakgönüllülük, şefkat ve merhamet, anlayışlılık, motive edicilik, koruyuculuk” gibi özellikler sayılmaktadır.⁹³⁴

Öğretmenlerin yaptıkları işin mahiyeti düşünüldüğünde, özellikle küçük yaşlardaki çocuklara birtakım bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması, bazı

⁹³¹ Kürşad Yılmaz ve M. Fethullah Tosun, “Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi /Journal of Research in Education and Teaching*, C. 2, S. 4, Kasım 2013, s. 204.

⁹³² B. Nazıroğlu, *İslam Eğitim Tarihinde Öğretmen*, s. 86.

⁹³³ B. Nazıroğlu, *a.g.e.* s. 105 vd.

⁹³⁴ B. Nazıroğlu, *a.g.e.* s. 137 vd.

yeterliklerin bu işi yapacak insanlarda olmasını gerekli kılacaktır. Fatih Sultan Mehmed döneminde, sıbyan mekteplerinde görev yapacak öğretmenlerde bulunması gereken özellikler bu durumu oldukça net bir şekilde ortaya koyar. “Muallim çok iyi bir mizaca ve karaktere sahip olacak, Tanrı’yı hoşnut etmek amacıyla davranacak, çocukları eğitmek için gayret gösterecek, yardımcısı da onun çocuklara öğrettiklerini tekrar ve müzakere ettirecek, görevini ağır bulup sevmemezlik etmeyecek ve çocuklara bilmedikleri konuları güzellikle ve yumuşaklıkla anlatacak...”⁹³⁵

Osmanlı son dönemi süreli yayınları incelendiğinde de, ilk kademede öğretmenlik yapacak olan kişilerin nitelikleri önemsenmektedir. Örneğin Nafi Atuf, ilk kademenin önemini belirttikten sonra, bir mektebi canlandırarak olanın ne binası, ne de maddi imkanları olduğunu belirtir. Ona göre, donuk ruhlu sert bakışlı bir öğretmene sahip olan bir mektep ne kadar zengin maddi imkanları olsa da “mektebin saadetler va’d eden manasından” çok uzaktadır. Mektebin öğretmenleri ile görünür ve zenginleştiğini belirtir. Ona göre ibtidai muallimlerinde rüşti, idadi muallimlerinden daha başka vasıflar aramak mecburidir. “İbtidai tedris ve terbiye müstesna bir hususiyete maliktir.” İdadide öğretmenler için ihtisas da lazım iken, ibtidai mektebi muallimlerinden bir derste ihtisastan ziyade umumi bir malumat ve bu malumatı küçük dimağlara yorgunluk hissettirmeksizin hazm ettirmek iktidarını isteyeceğiz.⁹³⁶

Eğitim işi ehil kimselere verilmelidir. Örneğin Namık Ekrem’e göre, eğitim işi, irfandan yoksun, ahlaksız kimselere emanet edilirse, bu kimselerin emanete ihanet edeceği ortadadır. Eğitim bozulduğunda ise zihinler körelecek, kalpler karacaktır. Ruhi güç bozulur ve millete miskinlik çöker. Kurtuluş çaresini düşünmek bile mümkün olmaz. Memleket aciz ve fakir kalır.⁹³⁷ Bunun sonucunda ise koca bir ulus yok olur.⁹³⁸

⁹³⁵ Y. Akyüz, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, s. 20.

⁹³⁶ Nafi Atuf, “Tedris Âleminde” *Sa’y ü Tettebbu*, C.2, S.16, 1 Teşrinievvel 1327, s. 15.

⁹³⁷ Namık Ekrem, “Yine Maarif”, *Mir’at-ı Muallim*, S.3, 28 Kanunussani 1324, ss. 34-35.

Bu ifadelerde, çok büyük önem atfedilen eğitim işinin uygulayıcılarının ehil kimselerden seçilmesinin önemi belirtilmekte, “ehil” ifadesi içinde değerlendirilebilecek yeterlikler ise öncelikle irfan ve ahlak olarak tanımlanmaktadır. Kısaca, ehil olmanın ne tür bilgi ve beceriler gerektirdiği, hem kişiye göre, hem de eğitim verilecek kademeye değişiklik arz etmektedir.

Değişen öğretmen algısı, öğretmenlerin niteliklerinde de bir değişiklik meydana getirecektir. Üstelik öğretmenin görev alanı genişledikçe sahip olması beklenen nitelikler de çeşitlenecektir. Modernleşme ile birlikte öğretmene yüklenen büyük önem ve misyon çerçevesinde bu görevi yapacak kişilerin, pek çok farklı alanda sınıflandırılacak yeterliklere sahip olmaları beklenir. Bunun en bariz örneğini Mehmet Emin’in, köy ve ilkokul öğretmenlerinin sahip olması gerektiğini söylediği şu özelliklerde görmek mümkündür: Çok namuslu, karnı tok, sağlam bir milli ve dini duyarlılığa sahip, tavır ve hareketleri ile örnek ve rehber, hayatta karşılaşılabilecekleri ihtiyaçları için çareler üretebilecek bilgiye sahip, görevini dini ve vatani şerefli bir hizmet addeden kişiler bu mesleği ifa etmelidirler.⁹³⁹

II. Meşrutiyet döneminde nitelikli öğretmen konusundaki pek çok yazıda ehil olmayan kimselerin atamaları ve nitelikli öğretmen seçimi gibi meselelerin yanında, öğretmen olacakların sahip olması gereken özellikler arasında konu bilgisi ile birlikte, öğretim yöntemleri, öğrencilerle iletişim, öğrenciyi tanıma ve özveri gibi özellikler de sayılır.⁹⁴⁰

Bunun yanında öğretmenlik mesleği, özü itibari ile ancak sevilerek yapılabilecek fedakârlık isteyen bir meslektir. Özellikle II. Meşrutiyet gibi, öğretmene ve eğitime çok önem verildiği halde maddi imkânların kısıtlı olduğu bir dönemde fedakarlığın

⁹³⁸ Y. Akyüz, “Doğuşunun Yüzüncü Yılında Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesinin İlk On Yılına Bakışlar (1908 - 1918)”, s. 17.

⁹³⁹ Mehmed Emin, “Köy ve İbtidai Mektebi Hocası Nasıl Olmalıdır?”, s. 520.

⁹⁴⁰ Y. Akyüz, “Doğuşunun Yüzüncü Yılında Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesinin İlk On Yılına Bakışlar (1908 - 1918)”, s. 17.

vurgulanması çok manidardır. Öğretmenliğin bu dönemdeki uygulamaları, alınan eğitim, kullanılan yöntemler bağlamında profesyonel olması; diğer taraftan amatör bir ruhla, meslek aşkı ve fedakârlıkla yapılması istenmektedir. İyi öğretmen istihdamı sadece maddi imkanların artırılmasına bağlı değildir. Örneğin Satı Bey, öğretmen yetiştirme konusunda para mevzusunun fazla abartıldığını, çok para olunca iyi öğretmen yetiştirilmesinin garanti edilemeyeceğini ifade eder⁹⁴¹. Ona göre öğretmenin en temel özelliği meslek aşkı ve fedakârlıktır. Başarılı olmak için, mesleğini sevmek ve mesleğinin gerektirdiği vazifeleri manevi bir tatminle yapmak gerekir. Onun öğretmenlere tavsiyesi, eğer bu mesleği sevmiyorlarsa, bu mesleğin gerektirdiği vazifeleri yaparken manevi bir haz alamıyorlarsa, sadece para kazanmak için bu işi yapacaklarsa, boşuna zaman harcamamaları ve para kazanmak için başka bir meslek aramalarıdır.⁹⁴²

Öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler içerisinde konu bilgisi her ne kadar çok büyük bir önemi haiz ise de, tek başına yeterli olmadığı da fark edilmiştir. Öğretmenlerin bu bilgilerini paylaşabilme yeteneğine sahip olmaları ve bunun için de başta pedagoji bilgisi olmak üzere farklı bilgilere sahip olmaları gerekir.⁹⁴³ Bu bilgiler çeşitli kategorilerde incelenebilir⁹⁴⁴ II. Meşrutiyet dönemi için günümüzdeki bu sınıflandırmaların mümkün olmadığı göz önüne alındığında, bu konudaki fikirlerin pedagoji bilgisi çerçevesinde yapıldığı söylenebilir.

3.3. Psikoloji ve Pedagoji Bilgisine Sahip

Günümüzde, bir öğretmenin bilgisi söz konusu olduğunda en çok tercih edilen sınıflandırma Shulman'a aittir. O, bir öğretmenin bilgisini, alan bilgisi, müfredat bilgisi, pedagojik alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, öğrenciler ve özellikleri ile ilgili

⁹⁴¹ Satı Bey, "Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi", *Muallim*, C. 2, S. 19, 28 Temmuz 1916, s. 664.

⁹⁴² Satı Bey, "Meslek Aşkı ve Fedakârlık - Darülmüalliminde Verilen Bir Konferanstan", *Tedrisat-İ İptidaiye Mecmuası*, Sene:1, S. 5, 15 Haziran 1910, s. 142.

⁹⁴³ R. Slavin, *Eğitim Psikolojisi*, s. 3.

⁹⁴⁴ D. Güven, "Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye'de Öğretmenlik", s. 15.

bilgi, eğitsel ortamların bilgisi, eğitsel olarak ulaşılmak istenen sonuçların, amaçların, değerlerin ve bunların felsefi ve tarihsel bilgisi olarak yedi kategoride incelemektedir.⁹⁴⁵

II. Meşrutiyet, bu sınıflandırma için oldukça erken bir dönemdir. Bu dönemde göze çarpan, öğretmenliğin bir meslek olarak kabulü ve mesleğin gerektirdiği niteliğin sadece konu bilgisi ile sınırlı olmadığı anlayışını yerleştirme çabasıdır. Bu çerçevede profesyonel bir öğretmenin, konu bilgisi yanında onun nasıl öğretilene dair yöntemleri de bilgisine bilmesi gerektiği belirtilir.

II. Meşrutiyet dönemi münevverleri, pedagojik bilgi çerçevesinde özellikle öğrencinin tanınması ve ona uygun yöntemlerin bilinmesi üzerinde durmaktadırlar. Örneğin M. Emin, eskiden iyi öğretmen dendiğinde sadece okuttuğu konuyu bilmesinin yettiğini ifade ederken, öğretmenin okutacağı konudan başka bir bilgiye sahip olmasını takdir eden kimsenin olmadığını belirtmektedir.⁹⁴⁶ Ona göre sadece ilköğretimde değil tali ve sultani seviyesinde de öğretmenlerin tedaris usulünü bilmesi gerekmektedir. Bu konuda öncelikle psikoloji bilgisinin önemine değinir. Psikoloji yeteneklerin çeşitli kuvvetlerin mahiyetini ve nasıl geliştirilebileceğini gösterir. Bir fikrin hızzedilebilmesi, hızlıca hatırlanması, bilgilerin akideler teşkil etmesi bir takım ruhi kanunlara tabidir. Öğrencinin dikkatini nasıl çekilebileceğine dair kanunları bilmeden ondan dersi takip etmesini istemek boşunadır.⁹⁴⁷

Her öğrenci farklıdır ve bu sebeple öğretmenin, terbiye edeceği her öğrencinin özel ihtiyaçlarını, kabiliyetlerini dikkate alması gerekir. Terbiye ilminin kanunları her yerde bir olmakla birlikte, çocukların hiç biri birbirine benzemez. Öğretmen her birinin özel ihtiyaçlarını ve yeteneklerini dikkate almalıdır.⁹⁴⁸ Çocuğu tanımak terbiye ilminin

⁹⁴⁵ Diler Öner, “Öğretmenin Bilgisi Özel Bir Bilgi midir? Öğretmek İçin Gereken Bilgiye Kuramsal Bir Bakış” *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, C. 27, S. 2, s. 24.

⁹⁴⁶ Mehmet Emin, “Tali Mekteplerde Usul Meselesi”, *Tedrisat Mecmuası*, Yıl:5, C. 5, S. 4-31, 7 Temmuz 1331, s. 102 vd.

⁹⁴⁷ Mehmet Emin, “Tali Mekteplerde Usul Meselesi”, s. 103.

⁹⁴⁸ Bkz. S.Karagöz, *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılabına Kadar Süreli Yayınlarında Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Cumhuriyet Eğitime Yansımaları (1908 – 1928)*, s. 59-60.

en önemli ilkesi sayılmaktadır. Özellikle ilk kademedeki öğretmenlerin çocukları iyi tanıması gerekir. Bu kademenin amacı içerisinde yer alan ahlak eğitimi konusunda Muallim Feyzi, çocukların doğuştan saf ve iyi olarak yaratıldıklarını ve ahlak öğretmenlerinin çocukların kabiliyetlerini ortaya çıkarmaları gerektiğini belirtir. Ona göre, çocukta kötülük olamaz. Bu sebeple öğretmenin yapması gereken, o saf özü kirletmeyecek bir şekilde büyütmek, bu özün her bir unsuruna birer mecray-ı tabii açmaktır. Ancak bunu yapmak için çocuğun ruhunun incelenmesi gerekir. Çocuğun ruhu tetkik edilmedikçe, eğitim için uygun araçların kullanılması mümkün olmaz. Demek ki ahlak öğretmeni bir psikolog (ruhiyat mütehassısı) olacaktır. Bunun için ilköğretim hem tefekkürü hem de terbiyevi olmalıdır.⁹⁴⁹

Öğretmenlerin yapmakta oldukları iş ve amaçlar, öğretmenlerin öğrencilerini tanımasını gerekli kılmaktadır. Ahlak eğitimi, insanın özelliklerinin geliştirilmesi olarak kabul edildiğinde, çocuklara ahlaki bir eğitim veren ilköğretim öğretmenlerinin öğrenciyi tanıması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu durum sadece ilköğretim çağında değil, aynı zamanda gençlerin içinde bulunduğu durumu iyi tahlil etmek için de gereklidir. Muallim Feyzi, mekteplerde yetişen gençlerin her türlü sınırlamalardan uzak yetiştiğini ve bu durumun mektebin ilmi ve ahlaki gayesi ile bağdaşmadığını dile getirirken, ahlak hocalarının bu durumu idrak etmiş olması gerektiğini vurgular. Buna göre ahlak öğretmenleri, öğrencilerine sorumluluk, edep ve insanlık hissi vermelidir.⁹⁵⁰ Öğretmenler derste terbiye adına kullanılabilecek küçük bir fırsatı dahi kaçırmamalıdır. Hatta bunu yapamayan kişi öğretmen olmayacağını hakkıyla ispatlamıştır.⁹⁵¹ Bu ifadelerinden öğretmenlerden öğrenciyi gözleme ve fırsatları değerlendirme kabiliyetlerine sahip olmaları beklendiği anlaşılmaktadır. Bu, bir öğretmenin temel niteliği olarak görülmektedir.

⁹⁴⁹ Muallim Feyzi, "İbtidai Mekteplerde Ahlak", *İ'tisam*, C. 1, S. 47, 23 Teşrinievvel 1335, s. 533.

⁹⁵⁰ Muallim Feyzi, a.g.m. s. 534.

⁹⁵¹ Muallim Feyzi, "İbtidai Mekteplerde Ahlak", *İ'tisam*, C. 2, S. 50, 13 Teşrinisani 1335, s. 582.

Eğitimden kastedilen mananın değişmesi de pedagoji bilgisinin ön plana çıkmasına sebep olmuştur. Geleneksel disiplin ve ahlak anlayışından farklı bir eğitim anlayışının geliştirilmesi, çocuğun hiç ses çıkarmadan, kımıldamadan oturmasını öngören bir anlayışın değişmesi üzerinde durulur. Öğretmenler, öğrencilerin serbestçe fikirlerini ifade edebileceği ve anlamadığı konularda öğretmeninden açıklama isteyebileceği bir ortam oluşturmali; çocuğun sahip olduğu tüm melekelerini keşfetmesine çalışarak, öncelikle görev bilinci yüksek, dürüst, görgü kurallarını uygulayan bireyler yetiştirmeye gayret edilmelidir. Bu ahlakın nasıl verileceğine dair açıklamalar, öğretmenin niteliği konusunda da bilgi vermektedir. Çocuklara sorumluluklar verilmesi, yanlış bir davranışta çocuğa açıklama yapılması, dayak ve kötü sözlerin işe yaramayacağı belirtilir.⁹⁵² Muallim Feyzi hem yaptığı açıklamalarla hem de verdiği örneklerle, öğretmenlerin iyi birer gözlemci olmalarını istemekte, öğrencileri tanımının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerinde ahlaki erdemleri oluşturabilmek için fırsatları değerlendirmeli, onları ikna edebilecek akli deliller sunmalı, uygun yöntemler geliştirmelidirler. Öğrencileri tanımak onlara uygun öğretim yöntemleri bulmak anlamına da gelmektedir. Ayrıca verdiği bilgileri sınıf yönetimi bilgisi içerisinde de değerlendirmek mümkündür.

Çocuğu tanımak, onun bulunduğu dönemin özelliklerini dikkate alarak uygun yöntemler geliştirmeyi gerektirir. Geleneksel konu merkezli eğitim anlayışı ile çocuğun anlamasına önem vermeyen ezberci bir zihniyete karşı geliştirilen eleştiriler, çocuğu tanımaya ve onun özelliklerine uygun yöntemler geliştirmeye yönelik bilgi ve beceriye önem vermeyi beraberinde getirir. Bu konudaki fikirler ayrı bir bölüm olarak yöntem kısmında incelenecektir. Burada bir örnekle yetinilmiştir. Ali Fuat, din dersi öğretmenlerinin ders adına yaptıkları tek uygulama olan iki üç sayfalık metinleri

⁹⁵² Muallim Feyzi, a.g.m. s. 582-583.

çocuklara anlamadan ezberletme usulünden vazgeçmeleri gerektiğini söylemekte,⁹⁵³ Aksekili ise din dersi öğretmenlerinin en büyük eksikliğini, zamana ve mekana göre değişmesi gereken öğretim yolunun yalnız bir şekilde ısrar etmelerinde görmektedir.⁹⁵⁴ M. Emin'in öğretmenlerden, müfredatın ötesine geçerek elindeki bilgiyi farklı açılardan çeşitli amaçlara hizmet edecek şekilde verebilme yeterliğine sahip olmasını beklemektedir.⁹⁵⁵ Çocuklarda ve gençlerde merak ve dikkat denilen temel bir yapı geliştirmeleri için çalışılmalıdır.”⁹⁵⁶ Merak ve dikkat üzerine yapılan bu vurgu, pedagojik formasyon bilgilerinin önemli bir alanı olan eğitim psikolojisi içerisinde yer alır. Öğretmenler, öğrenci motivasyonunu sağlama ve etkili öğretim yöntemleri gibi pedagoji bilgilerine sahip olmalıdırlar.

Bu konuyu en net ifade eden mütefekkirin Satı Bey olduğunu söylemek yanlış olmaz. O öğretmenliği bir sanat olarak nitelerken, öğretmenlerde görülen en büyük eksikliği de usul-i tedris konusundaki yetersizlik olarak belirtir. Öğretmenlerin eksikliğinin sadece öğretecekleri ilimlerin cahili olmalarında ve çocuklara muhalif terbiyesiz sözler söylemek gibi ahlakça eksikliklerde görülmesini, öğretmenlerin niteliklerinin sadece ilim ve edepten ibaret görülmesini doğru bulmaz. Ona göre öğretmenlerin bundan daha büyük eksiklikleri vardır. Ona göre öğretmenlik her şeyden önce mürebbiliktir. Talim ve terbiye ise bir hüner, bir sanattır. Bunların ilmi Batıda tayin ve tetkik edilmiştir.⁹⁵⁷ Dolayısıyla bu usul-i tedris ilimlerini her öğretmenin bilmesi gerekir.

Eğitimin hedefini milli kültürün tanıtılması olarak belirten Gökâlîp ise, öğretmenlerde bulunması gereken niteliklere psikoloji ile birlikte sosyolojiyi de ekler.

⁹⁵³ Ali Fuad, “Maarif: Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisi-3”, *Ceride-i Sufiyye*, C. 2, S. 24-6, 1 Eylül 1328, s. 12.

⁹⁵⁴ Aksekili Ahmet Hamdi, “Mekteplerde Tedrisat ve Terbiye-i Diniye Meselesi Hakkında: Maarif Vekil-i Muhterem Hamdullah Suphi Beyefendi'ye”, s. 216.

⁹⁵⁵ M.Emin, “Mefkûreli Gençler Nasıl Yetiştirilir?-2”, *Milli Mecmua*, C. 1, S. 9, 21 Şubat 1924, s. 130.

⁹⁵⁶ Nuray Karaca, “Bilimin Rehberliğinde Değişimden Yana Olan Pozitivist Bir Düşünür: Mehmet Emin Erişirgil”, *Folklor/Edebiyat*, C. 18, S. 70, 2012/2, s. 154.

⁹⁵⁷ Satı Bey, “Maarifimizin En Büyük Yarası”, s. 3- 4.

Psikoloji ilmi, eğitim için önemli ve gereklidir. Ancak çocuğa verilecek eğitimde sosyolojinin açıklamalarına da ihtiyaç duyulmaktadır.⁹⁵⁸ Satı Bey'in ferdi terbiye anlayışına karşılık, gençlerde ictimai hislerin kaybolmasından endişe eden Gökalp, özellikle sultanilerde gençlerin hisleri ile fikirleri arasında birlikteliği, ancak felsefe ve sosyoloji ile uğraşmış öğretmenlerin yapabileceğini belirtir. İlköğretim için bu nitelikte öğretmen bulmak ise ona göre henüz mümkün görünmemektedir.⁹⁵⁹

Din dersi öğretmenleri özelinde ise, Cumhuriyet dönemine yansıyan az sayıdaki yazıda, öğretmenlerin çocuk psikolojisine sahip olmaları vurgulanır. Ancak din dersi öğretmenleri ile ilgili bu söylemlerin, bir temenniden ziyade, din öğretmenlerine karşı çocuklar için bir uyarı niteliğinde olduğu söylenebilir: “Çocuklar din hocaları ile temasa getirilmeden evvel din muallimleri, yaş tufuliyetin psikolojisini öğrenmekle katiyen muvazzaf kılınmalıdır. ...mektep çocuklarında muhakemenin, mantığın kuvvetlenmesini ve an gayrı kasd olmasa da bay hal ifsad ve izlal olmamasını istiyoruz.”⁹⁶⁰ Bu ifadeler, din dersi öğretmenlerinin niteliklerinin geliştirilmesinden ziyade, dersin varlığına dair tartışmaların yapıldığı bir dönemin düşünce yapısını yansıtmaktadır.

3.4. İnançlı ve Mütedeyyin

II. Meşrutiyet'in istediği profesyonel öğretmeni din ve geleneklerine karşı olmakla eleştiren İslamcı aydınlar, bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikler içine dindarlığı yerleştirmektedirler. Bu dindarlık çoğunlukla inanç ve ibadet konusundaki vurguyla kendini gösterir. Örneğin öğretmene karşı, dini hassasiyetlerinin zayıf

⁹⁵⁸ Ziya Gökalp, “Milli Terbiye-2”, *Muallim Mecmuası*, C.1, S.2, 15 Ağustos 1332, s.34.

⁹⁵⁹ Ziya Gökalp, “Milli Terbiye-6”, *Muallim Mecmuası*, C.1, S.8, 1 Mart 1333, s.230.

⁹⁶⁰ Abdullah Cevdet, “Din Dersleri”, s.4289.

olduğuna dair eleştiri getiren M Akif, özellikle ilk kademedede ğretmen olacakların, öncelikle imanlı, edepli sonra liyakatlı ve vicdanlı olmaları gerektiğini ifade eder.⁹⁶¹

Dini hassasiyetin önemli bir göstergesi olan ibadetlerin yerine getirilmesi, öğretmenlerden beklenen nitelikler arasındadır. 10 şubat 1921, tarihinde Ankara Mebusu Hacı Atıf Bey, okullardaki ğretmen ve müdürleri İslam’ın emirlerine riayet etmedikleri yönünde eleştirmektedir. Namaz kılmayan ve oruç tutmayan ğretmen ve müdürlerin çocuklar üzerinde etkili olduğunu hatırlatarak, halkın eğitime önem verdiğini ve sevdiğini, ancak İslam’ın emirlerine uygun hareket eden ğretmen ve müdür görmek istediklerini ifade etmektedir.⁹⁶²

Öğretmen-hoca karşılaşmasında da açıklandığı gibi “ğretmen” genellikle dini hassasiyetlerden uzak olduğu düşüncesi ile eleştirilir. Öğretmenlerin İslam akideleri konusundaki bilgisizliğinin ortaya çıkardığı sorunlar gündeme gelir. Örneğin Ahmet şirani, mekteplere tayin edilen öğretmenlerin bazılarının sağlam itikadı olmadığını, bazılarını da sağlam bir itikada sahip olsalar bile öğrettikleri ilmin kaidelerini İslam kaideleri ile birleştirebilecek, telif edebilecek bir güce ve bilgiye sahip olmadıklarını belirtir. Ona göre ğretmen olarak atananlar, okuttukları fenlerin kaideleri ile İslam kaidelerini telif etmelidirler. O da bu dönemdeki pek çok aydın gibi, tabii fen ile İslam arasında ilk planda varmış gibi zannedilen zıtlığın, din kaideleri ve itikatları konusunda kuvvetli bir şekilde eğitilmemiş ğrencileri, İslam hakkında şüpheye düşürdüğünü belirtmektedir. Bu durumu ancak öğretmenler önleyebilirler.⁹⁶³ Bu sebeple öğretmenler okuttukları fen kadar, İslam ilkelerini de bilmelidir. Ahmet şirani, aradaki zıtlık devam ettiği takdirde, öğretmenlerin tercihini ne taraftan yapması gerektiği konusunda ise nettir. Öğretmen bu durumda “İslam kavaidinden şaşmayın her devrin nazariyatı

⁹⁶¹ H. nr, “Son Dönem Osmanlı Aydınında Eğitim Tartışmaları”, s.497.

⁹⁶² TBMM Zabıt Ceridesi Devre 1, Cilt 8, İctima 148, 10 şubat 1921(1337), s.166 vd

⁹⁶³ Ahmet şirani, “şeyhülislamların Vezaifi Cümlesinden”, s.2541.

farklıdır ve bunlar yenilenmeye muhtaçtır” demelidir.⁹⁶⁴ Aynı düşünceyi Ahmed Vehbi de paylaşır. Hikmetten, kimyadan bahseden bir öğretmen açıkça olmasa bile zımmen, bu ilimlerin hilafına olan söz ve ilimleri hurafeler olarak görür. Önem verilmeye değmeyeceğini, dünya ve ahirette işe yarayacak olanların ancak bu gibi dersler olduğunu bundan başkasının lüzumsuz olduğunu ifade ederse, dinin telkin ettiğine zıt bir telkinde bulunarak, öğrencinin zihninde bir buhran oluşmasına sebep olur. Din dersi öğretmeni yeterli derecede müspet ilimlere vakıf olamaması, fen ve ulum öğretmenlerinin yeterli derecede İslam kaidelerini akaitlerini bilmemesi, öğrencilerin şüphe ve tereddüte düşmelerine sebep olmaktadır.⁹⁶⁵

Öğretmenlerin bu şekilde eleştirilmesi, yeni Türkiye'nin kuruluşu sırasında da gündeme gelir. Aksekili, din dersi öğretmenlerinin başarıya ulaşamama sebeplerini açıklarken, diğer branş öğretmenlerinin dine karşı lakayt tavırlarına değinmektedir. Bilhassa din öğretmenlerinin telkinlerinin, diğer öğretmenler tarafından fiilen veya söz ile onaylanmaması, bilakis onunla tezat oluşturacak şekilde harekette bulunmaları, din öğretmenin vazifesini zorlaştırmaktadır. Aksekili, böyle bir durumda öğrencinin “ulum-ı diniye muallimi vazifeten bu yolda telkinatta bulunuyor” fikrine kapılacağı kanaatindedir. Maarifçilerin bu konuyu dikkate almaları gerekir. Eğer dinin hakikatine inanıyor ve din terbiyesinin gerekliliğini ciddi anlamda savunuyorsak, bir taraftan din öğretimini ıslah etmek için çalışırken, diğer taraftan onun ciddiyetine hanel getirecek hareketlerden uzak durmamız gerekir. Başka türlü başarılı olunamaz. Öğrenci her an çevresinin kendisini idare edenlerin dine karşı fiilen gösterdikleri karşı duruşa şahit oldukça, onların kalbindeki buhranı yok etmek zordur. O gençliğin dine karşı almış olduğu laubaliyane durumun iki sebebini, bir yönü ile din öğretimi ile meşgul olan kişilere bağlarken; diğer yönü ile eğitim konusunda söz sahibi olan kişilerin din konusunda lakayt olmalarına bağlamaktadır. Bu noktada o maarifçilerin iyi niyetinden

⁹⁶⁴ Ahmet Şirani, a.g.m. s.2542.

⁹⁶⁵ Ahmed Vehbi, “Terbiye-i Diniyenin Mabadi”, s.524.

de şüphelidir. Bir taraftan dinin yeme içme kadar gerekli olduğunu söyleyip, diğer taraftan dine fiilen örnek teşkil edecek davranışlarda bulunmamaları, yaptıklarının söylediklerini yalanladığı anlamına gelmektedir. Bu durum ise öğrencinin gözünden kaçmaz ve onda müthiş tesirler bırakır.⁹⁶⁶

TBMM'nin kuruluşunun ardından da benzer düşüncelerin devam ettiği görülür. Bu dönemde din öğretmenlerin sahip olmaları gereken niteliklere vurgu yanında, diğer branş öğretmenlerinin dine ve din öğretmenlerine karşı tavırlarının, din dersi öğretmenlerinin başarısı üzerindeki etkisine daha çok yer verilmektedir. *Maarife İstikameti Salime Vermek Zamanı Gelmiştir* adlı makalede, özellikle maarifle ilgilenen kişilerin Tanzimat'tan beri dine ve dolayısıyla din eğitime karşı aldıkları tavır eleştirilmekte, bazı öğretmen ve müdürlerin fırsat düştükçe İslam hakikatlerini alaya aldıkları, küçümsedikleri ifade edilmektedir.⁹⁶⁷ Aksekili 1923'de heyet-i ilmiye toplantısına din tedrisatı ile ilgili sunduğu raporda da aynı düşünceyi savunur. Din dersi öğretmenlerinin zaaf ve acizyetleri yanında programların yetersizliği ve bazı fen öğretmenlerinin yanlış telkinleri ile din ve ilim arasında bir zıtlık varmış gibi bir kanaatin oluşturulmasını eleştirmektedir. Dini ve din terbiyesini önemsiyorsak, hem bu tedrisat ıslah edilmeli, hem de bunun kıymetini düşürecek en ufak şeylerden bile kaçınılmalıdır. Aksekili'nin din tedrisatının en büyük problemi olarak bunu gördüğü açıktır. Asıl sorunun üzerine bir de din dersi öğretmenlerinin, zamanın gereklerine vakıf olmamaları, fikirlerdeki değişme ve gelişmeyi idrak edip ona göre idrak-ı kelam edecek bir güce sahip olmamaları eklendiğinde, öğrencilerde meydana gelecek fikri ve ahlaki buhranın derecesinin yüksek olacağını vurgular. Sorun ona göre öncelikle, gençleri eğitmekle uğraşanların genellikle din konusunda lakayt olmalarıdır. Ayrıca din eğitimi ile uğraşanların yeni usul-i tedristen haberdar olmayıp, tek bir şekilde ısrarcı olmaları, mesalik-i irşada vakıf olmamaları bir diğer sebep olarak görülmektedir. Çözüm olarak

⁹⁶⁶ Aksekili Ahmed Hamdi, "Mekteplerde Din Tedrisatı: Muallime Pakize Hanımefendi'ye", s.56.

⁹⁶⁷ Eşref Edib, "Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir", s.89.

önerilerinden biri her dersin sahası ayrı olmakla beraber her muallimin yeri geldiğinde öğrencide din hissini oluşması için çaba göstermesidir.⁹⁶⁸ Böylece o, sadece din öğretmenlerinin diğer ilimlerden haberdar olmalarının eğitim açısından yeterli olmayacağını, diğer öğretmenlerin de din konusunda duyarlı olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu tavır öğretimin birleştirilmesine yönelik istekler için de uygun gözükmektedir.

Cumhuriyetin ilanından sonraki dönemde ise öğretmenlik mesleği için dindarlık vasfının gündeme gelmediği söylenebilir. Nitekim din derslerinin örgün eğitimden kaldırılmasıyla, din öğretmeni gerçekliği de kalmamıştır.

Çok partili döneme geçişle birlikte, din dersleri yeniden gündeme gelirken, din öğretmeni ile ilgili mevzular da konuşulur. Örneğin, 1950’de Aksekili Hamdi, din tedrisatı ve dini müesseseler hakkında bir rapor hazırlamış; bu raporda Amerika Birleşik Devletleri’nde din derslerine verilen önemden ve din dersi hocalarının özelliklerinden bahsetmiştir: “Bu mekteplerin hocaları imanlı ve dindar adamlardan seçiliyor. Yüksek tahsil görmüş adamlar gönüllü olarak bu mekteplerde çalışıyorlar. İmanlı ve dindar bir fizik öğretmeni, bir kimyager, din hocaları kursundan ders aldıktan sonra gidip gönüllü, fahri olarak kilise mekteplerinde din dersi okutuyor.”⁹⁶⁹ Bu tasvir ile Aksekili, Türkiye’deki beklentilerini de ortaya koymuş olmaktadır.

3.5. Güzel Ahlaklı

İlköğretim kademesinde öğretmenin öğrenci nezdindeki örnekliliği, pek çok aydının bu kademedeki görev yapacak öğretmenlerin tavır ve davranışları ile örnek olmaları gerektiği üzerinde fikir beyan etmelerine neden olmuştur. Ahlakın doğumdan ölüme kadar insanlarda yerleşen bir halet-i ruhiyeden ibaret olduğu, bunu yerleştirenin ise anne-baba ve öğretmenler olduğu kabul edilir. Hatta o kadar ki bir baba ya da

⁹⁶⁸ H.Ayhan, *Türkiye’de Din Eğitimi*, s.557-558.

⁹⁶⁹ İ. Kara, *İslamcılık Düşüncesi -2*, s.373.

öğretmen ne kadar ilim ve irfan sahibi olursa olsun, güzel ahlak ile vasıflanmamışsa, terbiyesine çalıştığı çocuğu terbiye edemez. Dahası doğuştan getirdiği fitri ahlakını da bozar.⁹⁷⁰ Öğrencilerin ahlakı üzerinde tüm öğretmenlerin örnek davranışlarıyla etkili olduğu/olması gerektiği ifade edilirken⁹⁷¹ Kur'an-ı Kerim ve ulum-ı diniyye öğretmenlerinin çocukların ahlakı üzerindeki önemine, özellikle dikkat çekilir. Örneğin, Muallim Feyzi, din ve ahlakın ayrılmaz bütünlüğü ve din derslerinde öğretmenin rolü üzerinde durur. Öğretmenin üstlenmiş olduğu görev, onun sahip olması gereken niteliği de ortaya koymaktadır. Ona göre, çocuğu dinle meşgul ettirmekle, onlara Allah korkusu ve vazife hissini kazandırmakla yükümlü olan öğretmen, öğrencilerinde vicdan oluşturmalıdır. Vicdan ise telkin ve görgü ile kazanılır. Bu noktada dinin ahlak ile bağına değinen Muallim Feyzi, din öğretmenlerinin aynı zamanda birer ahlak numunesi olmaları gerektiğine işaret eder.⁹⁷²

İlk öğretim kademesini öncelikle din ve ahlak terbiyesinin verildiği yer olarak niteleyen Muallim Feyzi'ye göre, ilköğretimin amacı ulema yetiştirmek değil, güzel ahlaklı, dindar ve sebatkâr hayat adamı yetiştirmektir.⁹⁷³ Bu sebeple bu kademedeki okutulan ahlak dersinin öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Aslında ahlak dersi okutmanın bizzat davranışa dönüşmediği sürece geçerliliği de yoktur. Esasen o gelecek nesillerin din ve ahlak bağlarından tamamen kopmasından endişe etmekte ve bu konuda sorumluluğu öğretmenlere yüklemektedir.⁹⁷⁴ Ona göre öğretmen, okul içindeki ve dışındaki hareketleriyle ve sözleriyle etkili olabilir. Bir ahlak öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri ise şu şekilde belirtir: Temiz bir vicdana ve görev duygusuna sahip, vazifesinin sorumluluğunun farkında olan, öğrencisine şiddetle değil, şefkatle muamele eden, güzel ahlaklı, halkın hürmet ve takdirini

⁹⁷⁰ Ermenekli M. Saffet, "Nazar-ı Hükümette Ahlak", *Beyanü'l-Hak*, C.5, S.107, 11 Nisan 1327, s.1982.

⁹⁷¹ Muallim Feyzi, "İbtidai Mekteplerde Ahlak", s.584.

⁹⁷² Muallim Feyzi, "Mekteplerde Din-2", s 6.

⁹⁷³ Muallim Feyzi, "İbtidai Mekteplerde Ahlak", *İ'tisam*, C.1, S.47, 23 Teşrinievvel 1335, s.431.

⁹⁷⁴ Muallim Feyzi, a.g.m. s.432.

kazanmış, muntazam söz söyleyebilen ve ikna kabiliyeti kuvvetli kişidir.⁹⁷⁵ Muallim Feyzi'ye göre, ahlak öğretmenin kendisi güzel ahlak örneği olmazsa, öğrencilerinden ahlaklı olmalarını beklemek mümkün değildir. Örnek bir kişiliğe sahip ahlak öğretmeni, dersine geç kalmamalı, öğrencisine ağza alınmayacak kaba ve çirkin hitaplarda bulunmamalı, gerekli gereksiz bağırıp hiddetlenmemelidir. Acizliğini dayak ile örten bir kişi ahlak hocalığı yapamaz. Zira öncelikle kendisinde terbiye eksikliği vardır. Bir öğretmen öğrencisine görev bilinci vermekten aciz olduğu için, öğrencisine görevin/vazifenin basmakalıp ve saçma sapan bir tarifini yazdırarak ezberletmeye çalışır. Öğrencilerinin yanlış davranışlarını düzelttiğini zannederek, aynı yanlışları tekrarlayan ve öğrencisine şiddet uygulayan bir öğretmen, aslında öğrencisini ahlaksızlığa ve zorbalığa alıştırmış olmaktadır. Ona göre ahlak dışı bir davranışta bulunan bir çocuk, ikna ve istidlal gücü ile yani sözle yola getirilir.⁹⁷⁶

Ahlaki davranışlar konusunda hassas olması gereken din dersi öğretmeni de her dini konunun ahlaki yönünü, eğitsel faydasını etraflıca anlatmalı ve bunu öğrenciye buldurmalıdır. Öğrettiği Kur'an sözlerinden ahlaki ve ibretlik olanlarını öğrencinin anlayabileceği bir açıklıkla anlatmalı, o ilahi emir dışına çıkıldığı takdirde ortaya çıkan ahlaksızlıkların insanlara verdiği zararları öğrencilerin gözlerinde birer birer canlandırmalıdır. Ancak bu şekilde küçük zihinlere gerçek bir ahlaki ve dini tesir yapılabilir. Aksi şekilde körü körüne okutmak, çocukları Kur'an'a karşı kayıtsız hale getirecektir.⁹⁷⁷

Çocuğun ahlak terbiyesinde en önemli unsurların okul içinde çocukların eğitimi ile uğraşan öğreticilerin⁹⁷⁸ ve okul dışında ise anne-baba ve ailesi olduğunu söyleyen M. Şemseddin, eğitim işini üstlenen görevlilerin çocuklar üzerindeki etkisine dikkat

⁹⁷⁵ Muallim Feyzi, a.g.m. s.433.

⁹⁷⁶ Muallim Feyzi, a.g.m. s.433.

⁹⁷⁷ Muallim Feyzi, "İbtidai Mekteplerde Ahlak", *İ'tisam*, C.2, S.50, 13 Teşrinisani 1335, s.584

⁹⁷⁸ Okullarda öğrencilerin durumu ile ilgilenen ve düzeni sağlamakla görevli kimse

çekmektedir. Bu görevi yerine getirecek olan kişilerin, gerekli olan niteliklere sahip ve yüksekokul mezunu olmaları gerektiğini söylerken, bunun o dönem için imkânsızlığını da görerek, en azından tedrisat-ı taliyeyi bitirmiş, ahlaklı kimseler arasından seçilmelerini istemektedir. Öğreticilerin, çocuklara olan muameleleri, onları etkilemektedir. Her sözü, her hareketi ile öğrencilerde iz bırakacak olan bu görevlilerin, her muamelesi ve her sözünde öğrenciye ahlaki erdemlerin bir örneğini sunması gerekmektedir. Basiretli birer psikolog ve pedagog olmalıdırlar. Öğrencinin kalbini kırmadan, izzet-i nefsinin zedelemeyen ruhunu incitmeden, kusurları düzeltme ve huylarını değiştirebilmelidir. Bunları yapabilmek bu husustaki bilgiye, azimle çalışmaya ve tecrübeye dayanır.⁹⁷⁹ M. Şemseddin, ahlak örneği olarak gördüğü eğitimcilerin, iyi bir tahsile, psikoloji ve pedagoji bilgisine, azimle çalışmaya ve tecrübeye sahip olmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu anlamda güzel ahlak örneği olmak psikoloji ve pedagoji bilgisinden bağımsız değildir.

Ahlak ile ilgili görevlerin sadece ahlak hocalarına ait olmadığı ise pek çok noktada vurgulanır. Her dersin terbiye ile az ya da çok alakası vardır ve tüm öğretmenler çocuğun ahlakından sorumludurlar. Bu sebeple her öğretmen bu sorumluluğu alabilecek ciddiyete ve ahlaka sahip olmalıdır.⁹⁸⁰ Her öğretmen ahlaki kurallara uyma konusunda öğrenci ile arasında fark olmadığını bilmeli, her çocuğun hakları ve sorumlulukları olan birer kişi olduğunun farkında olmalıdır. Öğrenim hayatları boyunca çocuklar, öğretmenlerini örnek alarak bilinçsiz bir şekilde eğilip bükülür ya da kusurlarını düzeltirler.⁹⁸¹ II. Meşrutiyet döneminde özellikle vurgulanan, öğretmenlerin güzel ahlak örneği olmalarıdır. Dikkat çeken nokta ise, örnek ahlaki davranışların, öğrencilere görev bilinci ve sorumluluk duygusu kazandırmak ve iyi ilişkiler kurma noktasında yoğunlaşmasıdır.

⁹⁷⁹ M. Şemseddin, “Tedrisat ve Terbiye-i Ahlakıyye”, Sebül’r-Reşad [Sırat-ı Müstakim], C.2-9, S.33-215, 4 Teşrinievvel 1328, ss.125-127.

⁹⁸⁰ Muallim Feyzi, “İbtidai Mekteplerde Ahlak”, *İ’tisam*, C.2, S.50, 13 Teşrinisani 1335, s.582.

⁹⁸¹ Muallim Feyzi, a.g.m. s.584-585.

Öğretmenlerin güzel ahlak örneği olmalarına dair düşünce, her dönemde ısrarla üzerinde durulan bir konudur. Bu durum TBMM nin kuruluşundan sonra da çeşitli şekillerde dile gelmiştir. Örneğin 10 Kasım 1921 de dönemin Maarif Vekili Hamdullah Suphi, kendisine yöneltilen sorulara cevap verirken, Ankara sultanisine müdür olarak tayin ettiği kişinin özellikleri içinde sadece iyi yetişmiş olmasını değil, aynı zamanda genç nesil için iyi bir ahlak örneği olduğunu belirtir.⁹⁸² Yine bir başka müzakerede, kanunen bir cezası olmasa dahi ahlaken suç olarak kabul edilen bazı davranışlara sahip kişilerin, öğretmenlikten azli gündeme gelir. Güzel ahlak sahibi olmanın öğretmenlik mesleğinin en önemli unsuru olduğu, aksinin düşünülemez olduğu konusunda ortak kanaat dile getirilir.⁹⁸³

Ahlaklı kimsenin sahip olması gereken vasıflar konusunda ise farklı düşünceler dikkat çekmektedir. Yukarıda da belirtildiği gibi genellikle ahlakın içeriği görev bilinci, sorumluluk, azim, çalışkanlık gibi değerlere sahip olmakla doldurulmuştur. Bunun yanında kadın erkek ilişkileri bağlamında konunun değerlendirildiği de göze çarpmaktadır. Meclis tutanaklarına yansıyan bir konuşmada, kadın ve erkek öğretmenlerin ahlaka uygun olmayan hareketlerde buldukları ifade edilerek eleştirilmektedir. Hatta halkın özellikle kız çocuklarını bu sebeple okula göndermediği ifade edilir. Eğitim işinde çalışan kızların çeşitli şekillerde erkeklerle aynı ortamda bulunmaları ahlaki bir bozukluk olarak nitelenmektedir.⁹⁸⁴

Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren ahlaklı olmanın içeriğinin dinden soyutlanarak doldurulmaya başlandığı bilinmektedir.⁹⁸⁵ Dolayısıyla öğretmenlerden beklenen güzel ahlaklı olma vasfı, dini değerlerden bağımsız olarak düşünülmüş, tek partili dönemde de bu durum devam etmiştir. 1943 yılına gelindiğinde ise, ahlak konusu

⁹⁸² *TBMM Zabıt Ceridesi* Devre 1, Cilt 14, İctima 108, 10 Kasım 1921 (1337), s.170.

⁹⁸³ *TBMM Zabıt Ceridesi* Devre 2, Cilt 4, İctima 62, 5 Aralık 1923 (5 Kânunuevvel 1339), s.70-71

⁹⁸⁴ *TBMM Zabıt Ceridesi* Devre 2, Cilt 4, İctima 62, 5 Aralık 1923 (5 Kânunuevvel 1339), s. 72.

⁹⁸⁵ Bkz. S. Kesgin, *Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi*, s.80.

eğitimin önemli tartışma konularından biri olur. Hatta aynı sene yapılan Maarif Kongresi'nin ana maddesi ahlaktır. Kongrede ahlakı, davranıştan ayırmanın mümkün olmadığına, okul içinde ve dışında kurulacak okul aile işbirliğine dikkat çekilmektedir. Ancak ahlak bağlamında değinilen konular, dinin etkisinden uzak bir şekilde çalışma, disiplin ve sorumluluk gibi erdemler üzerine bina edilmiş milli ahlak anlayışını yansıtmaktadır.⁹⁸⁶ Buna karşın, öğretmen yetiştirmenin üzerinde önemle durulmuş, öğretmenlerin milli kültüre sahip olmaları gerektiği dile getirilmiştir. Bu anlamda öğretmen okuluna alınacak öğrencilerin de geleceğin öğretmenleri olarak, gençlerin ahlakça en kuvvetli olanları arasından seçilmesi istenmiştir.⁹⁸⁷ Öğretmenlerin sahip olması gereken güzel ahlakın içeriği, bu dönemde dini öğelerden uzak milli bir kültür çerçevesinde doldurulmuştur.

4. Din Dersi Öğretmenlerinin Özellikleri

Öğretmenlerin özellikleri yanında din dersi öğretmenlerinin nispeten daha az gündeme geldiği söylenebilir. Özellikle, geleneksel eğitim anlayışı çerçevesinde gelen eleştiriler, din dersi öğretmenlerine de yöneltilmiştir. Bu eleştirilerle birlikte, din dersi öğretmenlerinin eksik olduğu hususlar, dolayısıyla sahip olması gereken özellikler tartışılmıştır. Bunlar, din konusunda derin bilgi ve anlayış ile Batı etkisiyle ülkede önemli hale gelen müspet ilimler konusunda bilgi sahibi olmaktır.

4.1. Din Hakkında Derin Bilgi ve Anlayış Sahibi Olmak

II. Meşrutiyet dönemi aydınları farklı sebeplere ve düşüncelere dayanmakta olsalar da genel olarak din derslerinin verimsizliği ve din konusunda yenilenmenin gerekliliği konusunda görüş birliği içindedirler. Din öğretimi yapan, din hizmetleri ile uğraşan kesimin yetersizliği, bu durumun temel nedeni olarak görülür. İslamcı aydınlar,

⁹⁸⁶ Geniş bilgi için bkz. Sait Dinç, *Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları: 1923-1960*, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1999, s. 57 vd.

⁹⁸⁷ O.Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C.5, s.1728.

din öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikler arasında özellikle “dinin inceliklerine vakıf olma” vasfını ifade etmişlerdir. Örneğin Aksekili’ye göre gençlerde kuvvetli bir iman oluşturacak olan öğretmenler bilhassa dinin incelikleri konusuna vakıf olmalıdır. Ancak bu şekilde gençlerde oluşan şüphe ve tereddütlerin önüne geçilebilir. Çünkü zaten bu tereddüt ve şüphelerin çoğu da din esaslarının bilinmemesinden veya yanlış bilinmesinden kaynaklanmaktadır.⁹⁸⁸

Din adamlarının yetersizliği konusuna değinen Mustafa Nazmi, öğrencide din muhabbetinin artmasına ve kuvvetlenmesine sebep olacak pek çok hakikatin, öğretmen tarafından susularak geçirildiğine dikkat çekmektedir. Bu durumda, gençlerin tertemiz kalplerini, İslamiyet namına fethetmek, bu kalplere İslam’ı açık açık anlatmak mümkün olmamaktadır. Din dersi öğretmenlerinin dinin hakikatlerini çocuklara açıklamama sebebi, ya kendilerinin bu hakikatlere vakıf olamamaları ya da özellikle küçük yaştakiler için bu açıklamaların gereksiz olduğuna inanmalarıdır.⁹⁸⁹

Din dersi öğretmenlerinin yetersizliği konusunda fikrini beyan eden bir başka isim Alimcan İdrisi’dir. Din öğretimi konusunda yeterli ıslahın yapılmadığını⁹⁹⁰ belirtirken o, özellikle ehil olmayan hocalara görev verilmiş olmasından şikâyetçidir.⁹⁹¹ Ona göre yapılacak ıslahın ilk ve en önemli unsuru öğretmenlerdir. Din öğretmenlerinin hangi konuda yetersiz olduğunu ise şu şekilde ifade etmektedir: “Malumatı dürri yekta mündericatına münhasır, efkârı küçük kafası kadar mahdud olanlarımız bunların yerine geçmiş yahut bunlar gelecek yeri işgal ediyorlar niçin?”⁹⁹² İdrisi’nin bu ifadelerinden, geleneksel olarak okutulan basit düzeydeki kitapların ötesinde malumata sahip ve geniş fikirli din öğretmenleri istediği anlaşılabilir. Onun öğretmene yüklediği anlam oldukça

⁹⁸⁸ Ahmet Hamdi Aksekili, “Mekteplerde Din Tedrisatı Pakize Hanıma”, s. 56.

⁹⁸⁹ Mustafa Nazmi, “Biraz da Hakikate Doğru” *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 18, S. 447, 6 Teşrinievvel 1335, s. 57.

⁹⁹⁰ Alimcan el-İdrisi, “Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisatı-1”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]* C.7, S.171, 1 Kanunievvel 1327, s. 227.

⁹⁹¹ Alimcan el-İdrisi, “Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisatı-2”, s. 259.

⁹⁹² Alimcan el-İdrisi, a.g.m. s. 259.

fazladır. Çünkü üslupla ilgili yapılmasını istediği birtakım değişiklikler için liyakatli öğretmenler olması şarttır. Zira bu alandaki değişiklik, ancak onu tatbik edebilecek öğretmenler olduğu zaman bir anlam ifade edebilir. Aksi halde yapılan öğretim, öğrenci için faydasızdır ve boştur.⁹⁹³

Ergin, *Türk Maarif Tarihi* adlı eserinde, o dönemdeki din öğretmenlerini pek çok ayrıntı bilgi vermelerine rağmen, ibadetlerin felsefesinin anlatamadıkları noktasında eleştirmektedir. Ona göre, dini sevdirmek isteyen bir öğretmen, çocuk için anlam ifade etmeyen ayrıntılar yerine, ibadetlerin felsefesini anlatmalıdır:

Hâlbuki gençlerin zihinleri bu suretle teferrüatle yorulacağına, dinî ve uhrevî olmaktan ziyade medenî, sıhhî ve içtimaî yani dünyevî olan bu ibadetlerin felsefesi anlatılmak suretiyle din sevdirilseydi, herhalde daha çok taraftar ve hürmetkâr bulunacağında şüphe edilemezdi. Fakat bu cihete asla yanaşılmazdı. Esasen okutanlar ibadetlerin bu felsefe taraflarını asla bilmezlerdi. Birisi bahse kalkışsa kâfir oldun derler, sustururlardı. Din dersleri hocaları yüzlerce sene evvel ne söylenmiş, kitaplara neler yazılmış ise ancak onları tekrarlar dururlardı.⁹⁹⁴

Bu ifadelerle bakıldığında, din dersi hocaları, pek çok teferruatlı bilgiye sahip olmalarına rağmen, genç nesillerin anlayabileceği tarzda dinin hakikatlerini anlatabilecek dini derinliğe sahip değillerdir.

Aksekili Hamdi din dersi öğretmenlerinin eksikliğini dinin duygu boyutunu öğrenciye aktaramamak olarak tespit eder. Çocukların dimağına giden yolun kalpten geçtiğini bilmesi gereken din öğretmeni, hem dini iyi bilmeli, hem de çocukların kalbine nasıl dokunabileceğini bilmelidir.⁹⁹⁵ Benzer düşünce, öğretmen meselesini öğretimin ilk sırasına koyan Hamdullah Suphi'de de görülür: “Dini yalnız bir fikir

⁹⁹³ Alimcan el-İdrisi, “Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisatı-3”, s. 260.

⁹⁹⁴ O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C. 5, s. 1705.

⁹⁹⁵ Bkz. Aksekili Ahmed Hamdi, “Mekteplerde Tedrisat ve Terbiye-i Diniyye Meselesi Hakkında: Maarif Vekil-i Muhterem Hamdullah Suphi Beyefendi'ye”, ss. 215-217.

meselesi telakki etmek hatadır. Din aynı zamanda bir hassasiyet meselesidir. Dini yalnız düşündürmemeli, aynı zamanda duyurmalı, dini yalnız ibadet ve itikat meselesi suretinde telkin etmemeli, onun bir de medeniyet meselesi olduğunu anlatabilmeli, duyurabilmelidir.”⁹⁹⁶ Ona göre, din hocaları derslerini koskoca bir gölün yalnız bir kısmını alarak öğretmekle yetindikleri sürece, istenilen tesir alınamayacaktır. “Medeniyeti İslamiyenin ilm ve sanat sahasında haiz olduğu mevkii, İslam milletlerinin ruhunu haberleri olmaksızın bu kadar yekdiğerine takrib edebilecek terbiye-i müştereke esasatını bilmeyen hocalar, çocuklarımızın gözü önünde İslamiyeti hakiki büyüklüğü ile nasıl teşhis edebilirler?”⁹⁹⁷ Din öğretiminin ancak İslam tarihi ve İslam medeniyeti ile tamamlanabileceğini belirtir. Çünkü çocuklarımıza mensup oldukları dini aşk ve hürmetle telkin etmenin en etkili yolu budur.⁹⁹⁸ Dinin inceliklerine vakıf olmak, dini sadece iman ve ibadet konuları ile sınırlı tutmamak, onun medeniyet ve sosyal hayata yansıyan yönünü de anlamak ve anlatabilmek demektir.

Din konusunda bu derece hakikate vakıf olan kimselerin bulunması ve bunların istihdamı ise kolay değildir. Zira Hamdullah Suphi bu gerçeği “aşk ve aşk haline geçmemiş bir fikir yarı yarıya ölüdür. Gayr-ı müessirdir. Maarif içinden ucuzluk endişesini kaldırmalıyız. İlim meselesi üzerinden peynir pazarlık eder gibi çekiştik mi, alacağımız netice budur. Ucuz muallim ucuz adam yetiştirir”⁹⁹⁹ sözleri ile ortaya koyar. Aristo ile ilgili olarak anlatmış olduğu şu anekdot ise oldukça çarpıcıdır: Makedonya kralı Philipe, oğlu İskender’in terbiye ve tahsili için bir hocaya ihtiyaç duyar. Bu iş için Aristo’ya müracat edilir. Ancak Aristo’nun istediği miktar o kadar fazla görünür ki kendisine, “biz bu para ile İskender’e bir köle satın alırız” denir. Aristo ise, “hayır iki köle alırsınız. Çünkü asıl köle çocuğunuzu da köle olarak yetiştirir” der. Hamdullah

⁹⁹⁶ Hamdullah Suphi, “Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir: Hamdullah Suphi Beyefendi'nin Maarife Mütcellik Mesail-i Muhtelif Hakkındaki Nokta-i Nazarları-1”, s. 90.

⁹⁹⁷ Hamdullah Suphi, a.g.m. s. 90.

⁹⁹⁸ Hamdullah Suphi, a.g.m. s. 90.

⁹⁹⁹ Hamdullah Suphi, a.g.m. s. 90.

Suphi bu anekdotu anlattıktan sonra, Aksekili'nin yukarıda ifade edilen sözlerine benzer şekilde öğrenmek için bilmenin, duyurmak için duymanın gerekli olduğunu, din dersini dimağa götüren en yakın yolun kalpten geçtiğini söyler. Ona göre “bir maksadı elde etmek isteyenler maksada ulaştıracak vesaiti de istemelidirler. Bu bir hakikattir.”¹⁰⁰⁰

Din dersi öğretmenlerini, dinin inceliklerine vakıf olma noktasında zorlayan bir unsur da din konusunda doğru ve yanlış ayırt edebilecek düzeyde bilgi sahibi olma gerekliliğidir. Bu konuyu Cumhuriyet döneminde dile getiren yazarlardan biri Yusuf Ziya'dır. Ona göre, din dersi öğretmenlerinin, öncelikle peygamberimiz hakkında söylenen yanlış şeyleri düzeltmesi, sonra siyerini ve tebliğini sırasıyla kayd ve tasvir etmesi gerekmektedir. Bu nedenle de işi oldukça zordur. Yusuf Ziya'nın zor olarak nitelediği bu görevi yapabilmesi için, din dersi öğretmenlerinin, Kur'an ve Hz. Peygamber'in hayatı hakkında doğru ve yanlışın ne olduğunu ayırt edebilecek bilgiye ve anlayışa sahip olmaları gerekmektedir.¹⁰⁰¹

Din konusunda bir yenilenme isteyen aydınlar, bu yenilenmeyi sağlayacak olan kişiler olan din dersi öğretmenlerinin, dinin hakikatlerine, inceliklerine vakıf olması gerektiği konusunda fikir birliğine varmışlardır. İslamcı mütefekkirler için bu, din konusunda gençlerin düştüğü şüpheleri yok etme ve dini hassasiyetin artırılması amacıyla yönelik olarak düşünülürken; Türkçü yazarlar için bu, dinin ne olduğuna dair de bir bakış açısı değişimi ve din alanında bir aydınlanma demektir. Din konusundaki aydınlanmanın en önemli vasfı ise hiç şüphesiz müspet ilimler karşısında dinin durumudur.

¹⁰⁰⁰ Hamdullah Suphi, “Maarif Vekili Hamdullah Suphi Beyefendinin Maarife Müteallik Mesail-i Muhtelifi Hakkındaki Nokta-i Nazarları-2”, s. 109.

¹⁰⁰¹ Yusuf Ziya, “Din Tedrisatı” *Mihrap Dergisi*, Yıl:1, S. 23, Kasım 1924, ss. 787-789.

4.2. Müspet Bilimler Hakkında Bilgi Olmak

II. Meşrutiyet döneminde din ve müspet ilimlerin karşılaşması, bu iki alanın birbiri ile münasebeti, din öğretmenlerinin niteliği bağlamında da tartışılır. Nitekim geleneksel eğitim kurumları olan medrese programlarından müspet bilimlerin çıkarılması, bu ilimlerin okutulacağı medrese yapısından farklı Batı tarzı mekteplerin açılması, medreseden yetişen din dersi hocalarını müspet ilimler konusunda yetersiz – hatta önyargılı- bırakmıştır. Bu durum dönemin pek çok aydını tarafından kaygı ile karşılanmaktadır. Örneğin Z. Gökalp, esas ilim olan, hattâ mukalidin imanını sahih tanımayan bir dinin mensuplarında, dini cehaletin nasıl olabileceğine anlam veremez ve bu durumun sebebinin din dersi öğretmenlerinin yetiştirilme şeklinin yenilenememesine bağlar:

Yetiştirilmesine itina edilmeyen uzuvlardan biri de ulûmî diniye muallimleridir. Bu muallimlerin, ulûmu riyaziye ve müsbeteden biraz nasip almış olan talebeleri karşısındaki vaziyetleri gayet acıklıdır. Bunlar, ekseriya, talebenin suallerine, makûl ve mantıkî bir cevap itasından aciz kalarak Sus, kâfir oldun demekten başka bir şey yapmamakla talebe nazarında, dinin kadrini küçültmektedirler. Genç yaşında bulunanlar, cevaptan aciz kalanın bizzat dini İslâm mı, yoksa muallimin kendisi mi? olduğunu idrak edemez. Bu suretle din mualliminin cehaleti, talebenin tezelzüli itikadına sebebiyet verir. Binaenaleyh mekteplerde, itikadın tezelzül etmesi, akaidi İslâmiye ile ulûmî müsbetenin kabili telif bulunmamasından değil, ulûmî diniye muallimlerinin iki cihete de vakıf olmamasındandır. İslâmiyet gibi mabaadetabiiyata akla ve içtimaiyatta örfe istinadeden bir din ulûmî müsbete ile hiç bir zaman taaruz etmez.¹⁰⁰²

Gökalp'e göre, mekteplerde itikadın zayıf olmasının sebebi de budur; din dersi öğretmenleri hem İslam akidelerine hem de müspet ilimlere vakıf değillerdir. Din dersi öğretmenlerinin özellikle müspet ilim konusundaki cehaletleri, öğrencilerin itikatlarının

¹⁰⁰² O.Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, C. 3-4, s. 1348.

zayıflamasına sebep olmaktadır. Ona göre bunun sebebi, İslam akideleri ile müspet ilimlerin birleştirilmesinin mümkün olmaması değil, din öğretmenlerinin her iki alana da vakıf olamamalarıdır.¹⁰⁰³

Dönemin önemli bir tartışma alanı olan “din ve bilim telifi” konusundaki fikirleri, Gökalp’in din öğretmenlerinin nitelikleri ile ilgili düşüncelerini anlama fırsatı verir. Gökalp, Tanzimat’la birlikte ülkemize girmeye başlayan asır terbiyesi ile Tanzimat’tan önce çocuklara verilen İslam terbiyesi arasında başlangıçta büyük bir çarpışma olduğunu, bu dönemde modernleşme adına yapılmaya çalışılan bazı yeniliklerin dinsizlik olarak görüldüğünü belirtir.¹⁰⁰⁴ Tecrübe yoluyla ve akılca sabit bazı hakikatlerin başlangıçta nakle aykırı görüldüğünü, ancak zamanla bu hakikatlere nakilden deliller bulma yoluna gidildiğine değinir. Gökalp, bu dönemde sayısal olarak din derslerinin varlığını korumakla birlikte, kalite yönüyle bir çöküş yaşadığını da kaydeder. Bu çöküşün temel nedeni ise, din derslerinin canlı bir şekilde okutulmaması, din dersi öğretmenlerinin ilmi hakikatlere hala sonradan ortaya çıkmış şeyler olarak bakmaları ve bu sebeple öğrencinin güvenini kaybetmeleridir.¹⁰⁰⁵

Gökalp, din dersi öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan en temel problemi, müspet bilimlerin temel ilkelerine uzak duran anlayışın sebep olduğu zihinsel tıkanıklık olarak belirlemektedir. Dinin kendisi akla dayanmakta ve bilimsel kanıtlarla çelişmemekte iken; din dersi öğretmenlerinin dini bilimlerle müspet bilimlerin ayrımının felsefi temellerine vakıf olabilecek nitelikte yetiştirilememesi, öğrencilerin ufuklarının daralmasına ve bakış açılarının sığlaşmasına neden olmaktadır.¹⁰⁰⁶ Ona göre; gençler arasında din buhranının doğmasına sebep, bir taraftan okullarda din terbiyesi verenlerin hakiki İslamiyet’i bilmemeleri, diğer yünden de müspet ilimleri okutan öğretmenlerin,

¹⁰⁰³ O. Ergin, *a.g.e.* s. 1348; Ayrıntılı bilgi için bkz. M. Cem Şahin, “Ziya Gökalp’in Düşünce Sisteminde Din, Eğitim ve Kültür”, *Ekev Akademi Dergisi*, Yıl:15 S.48, Yaz 2011, s. 374.

¹⁰⁰⁴ Ziya Gökalp, *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri-1*, MEB, İstanbul, 1997, s. 106.

¹⁰⁰⁵ Z. Gökalp, *a.g.e.* s. 106

¹⁰⁰⁶ M. C. Şahin, “Ziya Gökalp’in Düşünce Sisteminde Din, Eğitim ve Kültür”, s. 373.

bu ilimlerin aslını öğrenmiş olmamalarıdır. Diğer bir ifadeyle filozof olamamalarıdır. Gençlik bu iki tesir altında düşünmeye başlayınca, zaruri olarak bir taraftan din ile akıl arasında, diğer yönden din ile örf arasında uyuşmazlık olduğuna kani olur.¹⁰⁰⁷ Ergin de “bizde gençleri dinsiz yapan şey, din dersleri hocalarının ilmi seviyelerinin düşkünlüğü ile ellerine verilen kitapların yavanlığı ve anlaşılmazlığı idi”¹⁰⁰⁸ diyerek bu görüşü desteklemektedir.

Din dersi hocalarının müspet ilimler konusundaki yetersizliği, onları diğer branş öğretmenleri karşısında güç durumda bırakmaktadır. Tanzimat’tan sonra, tabiat derslerini okutanlarla, din derslerini okutanların kültür bakımından birbirleriyle hiçbir benzerliği olmadığını söyleyen M. Emin, din hocalarının diğer hocaların okuttukları konular hakkında hiçbir şey bilmediklerini ve bunun yanında çoğu zaman onların okuttuklarının dayandığı esasları sözleriyle, halleriyle inkâr ettiklerini dile getirir. Buna mukabil, diğer derslerin bazı hocaları da din hocalarının bilgisizliğini ve söylediklerinin saçmalığını -sözleriyle değilse bile- halleriyle öğrenciye hissettirmektedirler. Ona göre iki taraf da fikirlerini açıkça söylemeye cesaret edemediği için, öğrenciler bu tavrın sebepleri üzerinde düşünme imkânı bulamamakta, fikir ve duygu anlamında tezatlar yaşamaktadır. Bu ruh hali içindeki gençlerin karşısına doğru veya yanlış bir fikri derli toplu söyleme yeterliğine sahip biri çıkarsa ya da onlar böyle bir eser okursa, kolaylıkla o fikre doğru kayabilmektedirler.¹⁰⁰⁹

Esasen yukarıdaki gibi bir karşılaşmada müspet ilimler konusunda yetersiz din dersi hocalarının galip çıkamayacakları öngörmek zor değildir. Nitekim din dersi hocaları ile diğer derslerin hocaları arasındaki tavır farklılığını anlattığı şu örnek oldukça etkileyicidir:

¹⁰⁰⁷ Z. Gökalp, *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri-1*, s. 278.

¹⁰⁰⁸ O. Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, C. 5, s.1705.

¹⁰⁰⁹ Y. Akyüz, “Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler”, s. 16.

Bu gençler, mektepte bir gün bir din dersi hocasının kestirip atan, münakaşaya (tartışmaya) yer bırakmayan ifadelerle anlattığı derslerden çıkan hükümleri düşünürken, ertesi gün, açık fikirli bir fizik veya kimya hocasından din hocasının sözlerine karşı koyacak gibi gözükten sözler işitiyorlardı. O gençler bilmiyorlardı: Din hocasının kestirip atılmış (nassî, doğmatik) hükümlerine inanmakla mı, yoksa fizik hocasının akli serbest bırakan ve fakat sonradan gene her şeyi tabiat kanunlarına bağlayan hükümlerine inanmakla mı rahat ve huzura kavuşacaklardı? Bu kararsızlık ve huzursuzluk içinde yüksek tahsile çıkan genç, bir de yabancı dil öğrenmiş ve o dilden kitaplar okumuşsa, o kitaplardan öğrendiği Batı'nın fikrî, içtimaî ve bilhassa günlük hayatıyla kendi evinde, sokağında, mektebinde, kahvesinde gördüğü hayat arasındaki derin uçurumdan başı dönüyordu.¹⁰¹⁰

Aksekili Ahmet Hamdi, gençlerin maneviyatını sarsan dinsizlik tehlikesine karşı din dersi öğretmenlerine çok büyük görev düştüğünü belirtir. Gençlerde gevşemiş olan maneviyat ve imanı takviye ederek onları şüphe ve tereddütten kurtarmakla görevli din dersi öğretmenleri, öncelikle şüphe ve tereddütün nereden kaynaklandığını bilmeli, bunlara karşı daha mektep sıralarında iken öğrenciyi hazırlamalı, öğrencinin karşılaşacağı şüpheleri konu edinerek ikaz etmelidir.¹⁰¹¹ Bu dönemde şüpheye düşülen konuların müspet bilimler çerçevesinde oluştuğu düşünüldüğünde, Aksekili'ye göre din öğretmeni, bu ilimler hakkında bilgi sahibi olarak, öğrencilerin içine düşebileceği buhranları önceden tespit ederek şüpheden kurtarmalıdır.

Ahmed Vehbi, aynı konuyu iki taraftan ele alır. Ona göre gençlerdeki buhranın sebebi, bir taraftan din dersi öğretmenlerinin yeterli seviyede müspet ilimlere vakıf olmaması, diğer taraftan ulum ve fen öğretmenlerinin yeterli derecede İslam kaidelerini

¹⁰¹⁰ Y.Akyüz, a.g.m. s. 16.

¹⁰¹¹ Aksekili Ahmed Hamdi, "Dini Dersler", s. 135.

akaitlerini bilmemesidir. Bu mesele ona göre ancak öğretmenlerin doğunun ve batının ilim ve fennine vakıf olmaları ile çözülebilir.¹⁰¹²

Pakize Hanım, bu konuda din dersi öğretmenlerinin görevinin zorluğuna işaret eder. Gençlerde meydana gelen şüpheleri yok edebilmek, din dersi öğretmenlerinin hem İslam ilimlerine hem de yeni fenlerin inceliklerine vakıf olmaları ile mümkündür. Din dersi öğretmeni, bu zor görevi yerine getirebilmek için, İslam ilimlerinin ve yeni fenlerin inceliklerine vakıf, kırılmaz bir irade sahibi olmalıdır. Böylece o kendisine gelebilecek itirazlara hatta küçümsemelere karşı sağlam bir şekilde durabilir, müdafaa edebilir ve bunlar onu mücadelesinden vazgeçiremez.¹⁰¹³ Ayrıca, din dersi öğretmeni Batı menşeli gelen düşünceler karşısında İslam'ı savunabilmek için, diğer dinlerle İslam'ı mukayese edebilecek ve İslam'ın ekmel-i din olduğunu ispat edebilecek yeterliğe de sahip olmalıdır. Hurafelerden ve sonradan ilave edilmiş şeylerden temizleyerek İslamiyet'i asrısadetteki saf haliyle öğrencilere sunabilmelidir.¹⁰¹⁴ Özellikle sultanilerde görev yapan öğretmenlerin öğretim usulleri ile birlikte tabii bilimlere ve felsefeye hakim olması, ayrıca Hristiyanlığın esaslarını da tüm incelikleri ile bilmesi gerekir.¹⁰¹⁵ Bu noktada bilinmesi gereken müspet ilimler içerisinde fen ve tabiat bilimleri yanında, pedagoji bilgisi ve felsefe de yer almaktadır. Diğer dinlerle ilgili ayrıntılı bilgi sahibi olmak ise, Batı'nın üstünlüğünü gören ve modernleşme gayreti içine giren gençlerin Hristiyanlık etkisinde kalabileceği endişesine yönelik olmalıdır. Yine bu noktada yabancı öğretmenler, yabancı okullar ve nihayet misyonerlik faaliyetleri de düşünülmüş olmalıdır.

TBMM'nin ilk yıllarında dinin ilme ve akla verdiği önemin ısrarla vurgulandığı görülür. Örneğin, Mazhar Müfid Efendi 28.08.1922 mecliste şunları söylemektedir:

¹⁰¹² Ahmed Vehbi, "Terbiye-i Diniyyenin Mabadi", s. 524.

¹⁰¹³ Pakize, "Dini Dersler: Muharrir-i Muhterem Ahmed Hamdi Efendi Hazretlerine", s. 206.

¹⁰¹⁴ Pakize, a.g.m. s. 206.

¹⁰¹⁵ Pakize, a.g.m. s. 206.

“...İslâmiyet, aklın kabul etmediği bir din değildir, aklın kabul ettiği bir dindir. Böyle olduğuna göre şeriatı garayı İslâmiyenin fûnun ve ulûmu hazıra ile müspet ve katî olan delâili hazıra ile uyuşamayacak hiçbir noktası yoktur.”¹⁰¹⁶ Bu açıklamalar, II. Meşrutiyet boyunca tartışılan ve Cumhuriyet dönemine devreden din- ilim telifi meselesi bağlamında bir savunma olarak yorumlamak mümkündür. Nitekim Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile bir birliktelik sağlanmaya çalışılmış ise de, sonraki uygulamaların din eğitimi aleyhine sonuçlandığı bilinmektedir. Bu uygulamalar sırasında faaliyet alanı kalmayan bir alan için öğretmen yetiştirme konusunun da gündeme gelmediği/gelmeyeceği öngörülebilir.

Kanunun uygulanması sırasında din eğitimi aleyhine gelişen uygulamalar, din derslerinin örgün eğitimden çıkarılması, din ve müspet ilimler alanının birbirine zıt olmadığı düşüncesinin kaybolduğunu gösterir. Nitekim Cumhuriyet döneminde müspet ilimlerin yol göstericiliği kabul edilmiştir. Dinin bu konuda engelleyici bir rol üstlenmemesi amacına yönelik olarak, 1926 din dersi programının hazırlandığı iddia edilebilir. Nitekim daha sonraki süreçte dinin görünürlüğünün azalması yönündeki çabalar, din ile müspet ilimlerin en azından örgün eğitim alanında bir arada olmayacağı düşüncesini ortaya çıkarmıştır.

Sonuç olarak eğitimin kurtarıcı rolü üstlendiği bir dönemde, bu faaliyetin en önemli unsuru olan öğretmen konusu ciddi bir şekilde tartışılmıştır. Değişen eğitim ve din anlayışı ile birlikte ülkenin şartlarındaki değişim, öğretmenlerin yetiştirilmesinden, sahip olmaları gereken niteliklere kadar pek çok konuyu gündeme getirir. Yeni bir öğretmen anlayışının gelişmeye başladığı bu dönemde, din öğretmenlerinin de nitelikleri üzerine fikirler ifade edilmiştir. Geleneksel ve modern olanın karşılaşmasında, ortaya çıkan gerilimi azaltmanın yolu, birliktelikte görülmüştür. Din dersi öğretmenlerinin üstlenmiş oldukları görev icabı, geleneksel niteliklerin

¹⁰¹⁶ *TBMM Zabıt Ceridesi* Devre 1, Cilt 22, İctima 92, 28 Ağustos 1922 (1338), s. 402.

yetmeyeceği düşünülerek, öncelikle kendi konu bilgileri üzerinde daha ince bir vukufiyet aranmış, daha sonra müspet ilimlerle ilgili bilgilere sahip olmaları beklenmiştir. Bu sırada takip etmeleri gereken öğretim usulleri ile ilgili de görüşler dile getirilmiştir. Ancak pek çok alanda pek çok niteliğe sahip olması gerektiğine inanılan din dersi öğretmeninin yetiştirilmesi ile ilgili bir mevzunun genelde gündeme gelmediği görülür.



V. BÖLÜM: DİN EĞİTİMİNDE YÖNTEM

Eğitim tarihine bakıldığında geleneksel olarak, “ne” sorusunun daha ön planda olduğu konu ve öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının hakim olduğu görülür. Eğitim anlayışında “nasıl” sorusunu sormak ise temelde bilginin karşı tarafa öğretilme şekli ile ilgilidir. “Ne” sorusu, eğitimin konusuna odaklanırken; “nasıl” sorusu öğretim yöntemlerine cevap aramayı gerekli kılar. Başka bir ifadeyle “nasıl” sorusu, bilginin muhataplarına öğretilme biçimine cevap aramayı gerektirir. Bununla birlikte “ne öğretmeliyiz? ya da niçin öğretmeliyiz? sorularına verilecek cevaplar, öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili konularda açıklamalar yapmayı da gerektirir.

Türk-İslam eğitim-öğretim tarihine bakıldığında da genel olarak “konu merkezli” yaklaşımların öne çıktığını belirlemek mümkündür. Bu geleneksel tablo, Osmanlı Devleti’nin eğitim-öğretim kurumlarında son dönemlere kadar hayatiyetini devam ettirmiştir. Ancak Osmanlı’nın kendi geleneksel ritmine yönelik olarak son yüzyılda oldukça çalkantılı ve tartışmalı süreç yaşanmıştır.

Batı Avrupa’da ise 16. yüzyıldan itibaren bilginin temellendirilmesine yönelik olarak önemli bir merkez kayması yaşanmaktadır. Bilgi Tanrı merkezli olmaktan çıkarak, insan merkezli bir hal almaya başlamıştır. Artık Avrupalı filozof ve düşünürler, insan, toplum doğasına yönelmiş ve olan biteni, bu zemin üzerinden anlamlandırmaya başlamışlardır. Osmanlı Devleti’de bu tesir altında kalmış gözüktür. Bilginin mahiyetine dair temel değişim, hem öğrenme olgusuna hem de eğitime yönelik geleneksel bakış açısını temelden sarsmıştır. Geçmişteki siyasî ve askerî üstünlüğünü kaybetmesiyle birlikte, kendi içinde devam eden sorunlar ve batılılaşma arzularının şekillendirdiği mücadeleler, eğitim-öğretim olgusu üzerinde yeniden düşünmeyi beraberinde getirmiştir. Bu dönemde *yöntem* sorunu çerçevesinde yapılan tartışmalar, ileri sürülen

anlayış ve politikalar, dönemin bilgi ve eğitim konusuna bakışını ortaya koyan bir çalışma için oldukça önemli veriler sunar.

Din eğitiminde yöntem konusu öncelikle genel eğitim anlayışındaki tartışmaların bir parçasıdır. Dini bir niteliğe sahip eğitimin yönteminin tartışılması, bir anlamda din eğitiminin yönteminin tartışılması anlamına da gelmektedir. Dönemin süreli yayınlarında yapılan tartışmalarda dikkat çeken en önemli nokta, problemin tanımlanmasına yöneliktir. Hatta yöntem ile kastedilenin ne olduğu sorusu dahi bu noktada ele alınmaktadır. Problem de bu çerçevede, eğitim sisteminin her alanına bir anlayış ve yaklaşım olarak hakim duruma gelen *ezbercilik* olarak tanımlanır. Ezbercilik üzerine yoğunlaşan yayınlarda, temel olarak bu usulün zararları ve muhtemel çözüm önerilerinin değerlendirildiği görülür.

1. II. Meşrutiyet Öncesi: Geleneksel Olanın Eleştirisi

İslam eğitim tarihini Kur'an vahyinin gelişi ile başlattığımızda, vahyin öğretilmesinin, öncelikle onun ezberlenmesi şeklinde ortaya çıktığı görülür. Kur'an'ı ezberlemek ve mümkün olduğu kadar çok hadis öğrenmek, ilk dönemlerden itibaren İslam alimleri tarafından öncelenmiştir. Vahyin korunması amacıyla yönelik ortaya çıkmış olan ezber, zaman içerisinde İslam eğitimi için temel bir yöntem olarak kabul edilmiştir. Öğretmen ve konunun merkezde olduğu bir anlayışla birlikte, zamanla İslam eğitim kurumlarında, metnin bir öğretici tarafından okunarak takrir edildiği, öğrencinin ise takip ederek tekrarladığı bir usul kabul edilmiştir. Metin ile ilgili soru- cevap ve çeşitli tartışma teknikleri de (müzakere, münazara ve muharata gibi), bu eğitim faaliyeti içinde zaman zaman kullanılan yöntemler olarak karşımıza çıkmaktadır.¹⁰¹⁷

İslam kaidelerini bilen ve bunlara göre yaşayan ve kararlar alabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir eğitimde, kutsal metinleri okumak, anlamak, tekrarlamak ve

¹⁰¹⁷ Bkz. İbrahim Caner Türk, "Osmanlı Devleti'nde Öğretim Yöntemlerinin Gelişimi", *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 3, Bahar 2009, ss. 267-291.

ezberlemek önemli hale gelmiştir. Ayrıca, özellikle padişahın huzurunda yapılan huzur dersleri gibi, alimlerin karşılıklı münazara şeklinde ders yapmaları, onların hem dil, hem de metnin anlaşılması ve derinliği konusunda bilgi ve beceri sahibi olmalarını da gerekli kılmıştır.¹⁰¹⁸ Medreselerin gerilemeye başladığı dönemlerde ise, özellikle Arapça eğitimi konusundaki eksikliklerle birlikte, ana dili Arapça olmayan öğrenciler - hatta öğretmenler- metinleri anlamada konusunda yetersiz kalmışlardır. Kitabın/metnin anlaşılmasında sorun yaşandığında yapılan şey ise, genellikle manasını düşünmeden ezberlemeye çalışmak olmuştur.¹⁰¹⁹

Medreselerde okutulan derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin ötesinde, medreselerdeki eğitim anlayışı, -özellikle Osmanlı son dönemleri- için, naslara ve otoritelere dayanan *tümdengelim* usulüyle nitelenmektedir.¹⁰²⁰ Müşahede, tecrübe, tetkik ve tenkide yer verilmeyerek, sadece ayetlerin, hadislerin veya diğer metinlerin Aristo mantığına göre şerh ve tefsirinin yapıldığı¹⁰²¹ bu usul, medreselerin gerileme nedenleri arasında da dile getirilir. Medreselerle birlikte Osmanlı devletinin çeşitli kademelerindeki duraklamaya karşılık, Avrupa bu dönemde aydınlanma çağını yaşamaktadır. Tecrübe, deney ve gözleme dayalı bilgi edinme yollarının gelişmesi, ilerleyen süreçte eğitimde de kendini gösterecek ve bu gelişmeler, özellikle 18. yüzyılın sonlarından itibaren Osmanlı tarafından da dikkate alınmaya başlayacaktır.¹⁰²²

Temel amacı okuma yazma dolayısıyla Kur'an okuma, tecvid ve ilmihal bilgilerini öğretmek olan sıbyan mekteplerinin usulü de, ezbere dayanmaktadır. Bilgilerin saklanması adına önemli bir işlevi olan ezber, zaman içerisinde din bilgisi

¹⁰¹⁸ İslam medreselerinde kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili bkz. *Skolastik Eğitim ve Türkiye'de Skolastik Tarz*, Salih Zeki, Yusuf Akçura ve Muallim Cevdet, Der. ve Çev. Hasan Ünder, Epos Yayınları, Ankara, 2002, s. 39vd

¹⁰¹⁹ İ. C. Türk, "Osmanlı Devleti'nde Öğretim Yöntemlerinin Gelişimi", s. 268 vd.

¹⁰²⁰ Ersoy Taşdemirci, "Osmanlı İmparatorluğunda Medreselerin Bozulmaları, Medreselerin Islah Etme Teşebbüsleri ve Kapatılmaları", *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. 1, S. 4, 1991, s. 531.

¹⁰²¹ İ. C. Türk, "Osmanlı Devleti'nde Öğretim Yöntemlerinin Gelişimi", s. 269.

¹⁰²² N. Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s. 27-30.

öğretiminin tek yöntemi haline gelmiştir. Eğitimde modernleşme sürecinin başlarında, medreselerdeki usulün ezbere dayalı olduğu ve ıslah edilmesi gerekliliği kabul edilmiş olsa da, o dönemde bu girişimin yapı/a/madığı ifade edilebilir. Nitekim Batı tarzına benzetilerek açılan mektepler, başlangıçta medreselerin bu güçlü mirasının etkisinde kalmış; ancak II. Meşrutiyetle medreselerin mektepler örneğinde ıslahı gündeme gelmiştir. Mekteplerin ders, usul ve programları ile ilgili çalışmalar, medreselerin ıslahı ile ilgili fikirlerde etkisini göstermiştir. Bu etki bir taraftan batılılaşma ile birlikte ülkemize gelen fikirlerin bu alana etkisi olarak değerlendirilebileceği gibi, diğer taraftan modernleşmenin Osmanlı'da çok daha farklı bir süreçten geçtiğine de işaret etmektedir. Bu süreç, sadece Batı'dan bazı kavramların alınması şeklinde olmamış, aslında bunların zaten olması gereken ve özümüzde var olduğu kabul edilmiştir. Bu dönüşüm, dinin doğru anlaşılmasına katkı olarak sunulmuş ve yöntem ile ilgili yenilenme, dış tesirlerin etkisinden ziyade, değişim rüzgârlarıyla geleneksel eğitim düşüncemizin yeniden yorumlanarak tekrar sunumu gibi düşünülmüştür.¹⁰²³

Daha önce Tanzimat döneminde ülkenin eğitim alanındaki problemlerini çözmek için harcanan çaba, öğretimde uygulanan yöntemler konusunda da kendini göstermiştir. Ülkenin kurtuluşu için çare olarak görülen ve Batı örneğinde açılan mekteplerle ilgili çeşitli çalışmalarda öğretim usulü ile ilgili konular çeşitli şekillerde gündeme gelmektedir. Hem 1839 Meclis-i Umur-i Nafia tarafından mekteplerin ıslahı ve kuruluş esasları konusunda kaleme alınan layihada; hem de 1869 yılında hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi mazbatasında mekteplerdeki öğretimde, talebeyi öğrenmeye sevk edecek, davranışlarını istenen noktaya ulaştıracak ve verimi artıracak terbiye usullerinin uygulanmadığından şikayet edilerek, zamanın boşa harcandığı ifade

¹⁰²³ Bkz. Nadim Macit, "Osmanlı Modernleşmesinde Jön-Türk Hareketinin Din-Siyaset Anlayışı", *Dini Araştırmalar*, C. 2, S. 5, Eylül-Aralık 1999, ss. 1-50.

edilmektedir.¹⁰²⁴ 1847 tarihli Meclis-i Maarif-i Umumiye'nin sıbyan mektepleri için yayımladığı talimatname ise, “çocukların eğitim öğretimlerini nasıl yapacaklarına ilişkin hoca efendilere” verilmek üzere hazırlanmıştır.¹⁰²⁵ Bu talimatta yazı öğretimine dikkat çekilmekte, taş, tahta ve divit gibi öğretim araçlarının kullanımının yanında öğretim yöntemlerinden de bahsedilmektedir. Bunlar, alıştırma, tekrar ve ezberdir. Binbaşıoğlu bu belgeyi usul-i cedit (yeni yöntem) hareketinin başlangıcı olarak kabul edilebileceğini ifade ederken¹⁰²⁶, Zengin'e göre bu çabalar, öğretim usulleri, program, kitaplar, imtihanlar gibi pek çok konuya değinilmiş olsa da, bir yenilikten ziyade, öteden beri devam eden usulün sağlam şekilde yerleştirilme gayretidir.¹⁰²⁷

Darümuallimîn'in 16 Mart 1848 tarihinde açılışı öğretim yöntemleri açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Nitekim nizamnameye göre, programın ilk dersi bir öğretim yöntemi dersidir.¹⁰²⁸ “Usul-i İfade ve Talim” adlı bu ders, sıbyan mekteplerindeki öğretim usulüne dairdir.¹⁰²⁹ Ayrıca okullarda derslerin ve bilimlerin kolay ve hızlı öğretim yolları bulunmadığı takdirde öğretimde yine sorunlardan kurtulmanın mümkün olamayacağına dikkat çekilmektedir. Bununla beraber Darümuallimîn'in (erkek öğretmen okulu) amacının, öğretimi kolaylaştıracak yöntemlerin bulunup öğretileceği bir yer olacağı ifade edilmektedir.¹⁰³⁰ Bununla birlikte Darümuallimîn'deki öğretim yöntemi dersinin bazen kaldırıldığı, bazen ise ciddî olarak ele alındığı¹⁰³¹ söylenebilir. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde de Darümuallimin'e değil Darümuallimat'a (Kız Öğretmen Okulu) Usul-i Talim dersinin

¹⁰²⁴ Z.S. Zengin, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*, s. 103.

¹⁰²⁵ Y. Akyüz, “İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı”, s. 1.

¹⁰²⁶ L. Budak ve Ç. Budak, “Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870–1936)” s. 54.

¹⁰²⁷ Z. S. Zengin, *Tanzimat Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*, s. 40.

¹⁰²⁸ Y. Akyüz, “Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler”, ss. 9-22.

¹⁰²⁹ Yahya Akyüz, “Tanzimat Devrinde Eğitim Bilimlerinde ve Öğretim Yöntemlerinde Gelişmeler”, *Tanzimat'ın 150. Yıldönümü Uluslararası Sempozyumundan Ayrı Basım*, Ankara, 1994, s.506.

¹⁰³⁰ Y. Akyüz, “Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darümuallimîn'in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, s. 28.

¹⁰³¹ Y. Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi (MÖ 1000-MS 2008)*, ss. 177-189.

konulmuş olması¹⁰³², yöntem konusunda henüz tam anlamıyla bir bilincin oluşmadığını göstermektedir. Nihai olarak bu dönemde genel eğitim yöntemleri ile ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığını tespit etmek mümkündür.

Eğitim usul ve yöntemi adına bu dönemdeki gelişmelerden bir diğeri, bazı yayınlarla öğretmenlere usul-i tedaris hakkında bilgi kazandırılma çabasıdır.¹⁰³³ Öğretim usulleri ile ilgili kaleme alınan bu eserlerin en önemlilerinden biri eğitimde modernleşmeyi savunan¹⁰³⁴ Selim Sabit Efendi'ye aittir. *Rehnuma-i Muallimin* adlı eserinde Usul-u Talimiye'yi (öğretim eğitim metodu) şu şekilde tarif eder: “Şakirdanın (öğrencinin) husn-i idaresiyle (iyi yönetimi) matlup olan fenleri (istenen, amaçlanan bilimleri) müddet-i kalile (kısa süre) zarfında talim ve tefhimin tarîklarını (öğretme ve anlatma yollarını) beyan eden (açıklayan) bir fen (teknik)dir”.¹⁰³⁵ O sıbyan mekteplerinde takip edilen öğretim usullerini¹⁰³⁶ açıkladıktan sonra, bu usullerin tek başına yetersiz kalacağını belirterek, her birinin faydalı olan taraflarını alarak “usul-i cedide” isminde bir yöntem oluşturulduğundan bahsetmektedir.¹⁰³⁷ Bu yeni yöntemi, kendi taş mektebinde uygulamaya başlamıştır. Rehnuma'da bahsedilen genel öğretim ilke ve yöntemleri, günümüz öğretim ilke ve yöntemleri ile uyum göstermektedir. Bunun yanında eserde bahsedilen Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler öğretimi konusundaki düşünceler üzerinde Buyrukçu'ya göre, klasik medrese anlayışının izleri görülmekte ve hissedilmektedir.¹⁰³⁸

Bu gelişmeler birlikte değerlendirildiğinde, 1870'li yıllardan itibaren Osmanlı ilköğretiminde, modern öğretim yöntemleri ve ders araç gereçlerinin kullanımı gibi

¹⁰³² Y. Akyüz, “Tanzimat Devrinde Eğitim Bilimlerinde ve Öğretim Yöntemlerinde Gelişmeler”, s. 506.

¹⁰³³ İ. C. Türk, “Osmanlı Devleti'nde Öğretim Yöntemlerinin Gelişimi”, s. 267-291.

¹⁰³⁴ Ramazan Buyrukçu, “Selim Sabit Efendi'nin Rehnuma-i Muallimin'ine Pedagojik Bir Yaklaşım” ,*Dini Araştırmalar*, C.4, Ocak-Nisan 2002, s. 12.

¹⁰³⁵ R. Buyrukçu, a.g.m. s. 12.

¹⁰³⁶ İ. C. Türk, “Osmanlı Devleti'nde Öğretim Yöntemlerinin Gelişimi”, s.267-291. Ayrıca bkz. Nevzat Yaşar Aşıkoğlu, “Selim Sabit ve “Rehnümâ-i Muallimîn” Adlı Eserindeki Eğitim Görüşleri”, *Diyanet İlmî Dergi*, C. 31, S. 4, 1995, ss. 115-120.

¹⁰³⁷ R. Buyrukçu, “Selim Sabit Efendi'nin Rehnuma-i Muallimin'ine Pedagojik Bir Yaklaşım”,s. 13.

¹⁰³⁸ R.Buyrukçu, a.g.m. s. 17

değişimler yapıldığı,¹⁰³⁹ ancak medreselerde ve dini bilgilerin öğretiminde geleneksel düşüncenin hakimiyetini koruduğu ifade edilebilir. Bu düşünce, II. Meşrutiyet döneminde medreselerin gerilemesinin de bir sebebi olarak görülecektir. Örneğin, Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti dergisinin ilk sayısında çıkan, Milli Maarif Tarihi hakkındaki yazıda,¹⁰⁴⁰ Osmanlı medreselerinden bahsedilirken, son dönemlerinde bozulma sebepleri arasında usul-i tedrisin salim bir kaideye bağlanamaması sayılmaktadır.¹⁰⁴¹ Medreselerde okutulan kitaplar, skolastik düşüncenin bir örneği olarak verilmektedir: “mesela üç beş sene evvel gelinceye kadar, hikmet namına Kadimir¹⁰⁴² okundu. Bundan da aman akaide dokunmasın diye tevahhuş (korkup kaçınmak) ederlerdi. Hâlbuki bunda akaid-i İslamiyye dokunacak hiçbir şey yoktu. Kadimir hikmetin hemen tarifatını ihtiva edecek kadar ehemmiyetsiz bir kitaptı. Fakat bilahare bunun akaide dokunması ihtimalini düşünmekten sarf-ı nazar kifayetsizliğine hükmedildi.”¹⁰⁴³ Bahsedilen eserin, akli ilimlere sadece giriş mahiyetinde yazılan Ebherî'nin eserinin şerhi olduğu ve şerh edilen eserin de İbn Sînâ'nın eş-Şifâ', en-Necât, el-İşârât ve Uyûnü'l-hikme gibi kitaplardan derlendiği¹⁰⁴⁴ dikkate alındığında, usul ile kastedilenin, sadece dersin işleniş şeklinden/yöntemden ibaret olmadığı, verilen eğitimin niteliği hatta bilginin mahiyeti ile ilgili felsefi bir tartışmanın yapıldığı görülecektir. Bu bağlamda Kâtip Çelebi'nin kendi devrindeki âlimlerin çoğunun akli ilimlerde Kâdî Mîr'in ötesinde herhangi bir bilgiye sahip bulunmadıklarını

¹⁰³⁹ Mesela tarih dersindeki değişim için bkz. L.Budak ve Ç. Budak, “Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870–1936)” s. 54.

¹⁰⁴⁰ “Milli Maarif Tarihi”, (Abdurrahman Şerif Bey'in Konferansı), ss. 21-32.

¹⁰⁴¹ Müntesibin-i İlimiyeden Biri, “İslah-ı Medaris”, *Beyanü'l-Hak*, C. 1, S. 12, 8 Kanunievvel 1324, s. 250.

¹⁰⁴² Kâdî Mîr diye bilinen eser, Esirüddin el-Ebherî (ö. 663/1265 [?]) tarafından kaleme alınmış olup son zamanlara kadar İran ve Hint alt kıtası ile Osmanlı medreselerinde felsefe ve akli bilimler konusunda ders kitabı olarak okutulan Hidâyetü'l-Hikme'nin şerhidir. Hidâyetü'l-Hikme, İbn Sînâ'nın 'Uyûnü'l-Hikme'si model alınarak yazılmış ve İbn Sînâ-Sühreverdî düşüncesinin Fahreddin er-Râzî tarafından gerçekleştirilmiş olan Sünnî sentezinin el kitabı haline gelmiştir. Moğol istilâsından sonra oluşturulup yaygınlaştırılmaya çalışılan bu yeni modelin mantıkla ilgili kısmını Ebherî, İşâgûcî adıyla meşhur olan er-Risâletü'l-Esîriyye fi'l-Mantık adlı kitabında ortaya koymuş, eser medreselerde son dönemlere kadar okutulmuştur.

¹⁰⁴³ “Milli Maarif Tarihi”, (Abdurrahman Şerif Bey'in Konferansı), s. 23.

¹⁰⁴⁴ H. Bekir Karlığa, “Kadı Mir Meybudî” Maddesi, *İslam Ansiklopedisi*, C. 24, 2001, ss. 118-119.

belirtmesi,¹⁰⁴⁵ de önemli bir tespittir. Anlaşılan o ki verilen bilginin yüzlerce yıl değişmeden kalmış olması, usul konusunun sadece bilginin veriliş şekli ile ya da eğitim alanıyla ilgili olmadığını; çok daha geniş çapta İslam düşüncesindeki gerilemenin durgunluğun nedenleri ile ilgili konuları tartışmak gerektiğini göstermektedir.

Geleneğe bağlılık, bu düşüncenin değiştirilmesi konusunda yapılacak pek çok yenilik gibi eğitim alanındaki yenilikler konusunda da oldukça büyük direnç göstermiştir. Basın tarihindeki ilk gazete kapatma olayının eğitim sistemini sert bir dille eleştiren Ziya Beyin yazısı sebebiyle Tercüman-ı Ahval gazetesine yapılmış olması,¹⁰⁴⁶ bu dönemde bir taraftan eğitim konusuna ilginin artışı şeklinde yorumlanırken¹⁰⁴⁷ diğer taraftan bu konudaki gelişmenin ne kadar zorluklar yaşayacağını göstergesi gibidir.

Bu gelişmeler, II. Meşrutiyet öncesinde genel eğitimde öğretim yöntemleri ile ilgili çalışmaların başlamış olduğunu, ancak kitaba bağlılık ve ezberciliğin genel olarak hakimiyetini sürdürdüğünü göstermektedir. Hatta bu durumun okuma-yazma öğretimi için dahi geçerli olduğunu Satı Bey, *Tahsil-i İbtidai Hakkında* adlı 1329/1911 basımlı makalesinde verdiği örneklerle ortaya koymaya çalışmaktadır.

Okuma-yazma öğretimi konusundaki usul eksikliğine değindiği yazıda Satı Bey, öğretim yöntemleri değişmediği sürece çocukları daha fazla süre okumaya mecbur etmenin işe yaramayacağına işaret etmektedir.¹⁰⁴⁸ Ona göre, genel eğitimin gelişmemesinin asıl sebebi öğretim usulümüzün fenalığında aranmalıdır.¹⁰⁴⁹ Bu konuda verdiği örnekler, mekteplerimizde anlayarak okumanın yapılmadığı, okumak ve ezberlemek arasındaki farkın bazen öğrenciler tarafından dahi anlaşılamadığı ile ilgilidir. Özellikle köy mekteplerinde Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okumak ve

¹⁰⁴⁵ H. B. Karlığa, "Kadı Mir Meybudi" Maddesi, s. 118-119.

¹⁰⁴⁶ Bkz. Kenan Demir, "Osmanlı'da Basının Doğuşu ve Gazeteler", *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.5, Nisan 2014, s. 84.

¹⁰⁴⁷ İ. C. Türk, "Osmanlı Devleti'nde Öğretim Yöntemlerinin Gelişimi", s. 269.

¹⁰⁴⁸ Satı Bey, "Tahsil-i İbtidai Hakkında", *İctihad*, C.4, S.67, 3 Mayıs 1329, ss. 1464-1465.

¹⁰⁴⁹ Satı Bey, a.g.m. s. 1465.

ezberlemek dışında bir amacın elde edilemediğine dikkat çekilmektedir.¹⁰⁵⁰ Anlayarak bir metni okumanın çok farklı bir öğretim olduğuna işaret eden Satı Bey, eğitimdeki gelişmenin, ancak bunun fark edilerek, öğretimin usul ve ruhunda bir ıslahat yapmaya önem verildiğinde sağlanabileceğini ifade eder.¹⁰⁵¹ Satı Bey'in bir başka makalesinde okuma yazma öğretiminde harflerin nasıl birleştirileceğine dair yaptığı açıklamalardan, o dönemde harflerin birleştirilmesinde dahi, yaygın olarak ezberin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Ona göre yapılması gereken, harflerin birleştiğinde nasıl okunacağına dair her bir hecenin ayrı ayrı ezberlenmesi değil, bu birleşimdeki temel mantığı öğrenciye kavratmaktır.¹⁰⁵² Anlamaya yapılan bu vurguyu, II. Meşrutiyet öncesindeki bazı yazılarda¹⁰⁵³ görmek mümkün ise de bu konu, daha belirgin bir şekilde, II. Meşrutiyet döneminde tartışılmıştır.

Eğitim-öğretimdeki genel usulün ezbercilik yönünde önemli bir eğilime sahip olduğu bu dönemde, usul-i tedris konusunda yapılmak istenen değişimin, geleneksel usule bağlılığın daha fazla olduğu medreselerde ve dini bilgiler öğretiminde, eğitimin diğer alanlarından çok daha geç gündeme geleceği tahmin edilebilir. Ayrıca okuma yazma eğitiminin Arap harflerini öğrenmek ve dolayısıyla Kur'an kıraati demek olduğu da dikkate alınmalıdır. Ancak II. Meşrutiyet'ten önce usul konusunda hiçbir şey yapılmadığı da söylenemez. II. Meşrutiyet'ten kısa bir süre öncesinde iptidai mekteplerde okutulan ulum-ı diniye dersleri ile ilgili Maarif Nezareti'nin salnamesindeki bazı ifadelerde, yöntem konusunda birtakım küçük değişikliklerin izlerini görmek mümkündür. Kur'an-ı Kerim ve Tecvid derslerinin tafsilatı ile ilgili verilen bilgilerde, Sûre ezberinin ön planda olduğu görülmektedir. Öncelikle tecvid

¹⁰⁵⁰ Satı Bey, a.g.m. s. 1464.

¹⁰⁵¹ Satı Bey, a.g.m. s. 1465.

¹⁰⁵² Satı Bey, "Elifba Meselesi", *İctihad*, C.4, S. 61, 11 Nisan 1329, ss. 1327-1329; O. Ergin, *Türkiye Maarif Tarihi*, C. 5, s. 1766.

¹⁰⁵³ Örneğin Münif Paşa, 1862/1863 lerde yazdığı makalesinde, usul-i talimiyenin çocukların zihinlerine uygun olmadığını, öğretim adına yapılanın çocuğun, gerçek manasını, kullanım şeklini hatta ne maksatla okuduğunu dahi anlamadan, yalnız papağan gibi tekrarladığı bir takım kavaid ve ıslahatlardan başka bir şey olmadığını ifade etmektedir. Münif, "Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan", *Mecmua-i Fünun*, C. 1, S. II, Cemaziyelevvel 1279, ss. 176-185.

bilgilerinin ezberletilmesi belirtilirken, tecvid kaidelerinin uygulanmasına önem verilmesi istenmektedir. Ezber/Hifz öncelikli olarak dile getirilmekte, tecvid kaidelerinin ise nazari olmaktan daha ziyade ameli olmasına, tariflerde örnekler ile açıklanmasına, anlaşılmasına önem verilmesi istenmektedir.¹⁰⁵⁴ Bununla birlikte İlm-i Hal derslerinde de ezberin ağırlığı görülmektedir.¹⁰⁵⁵ Dersin tafsilatında öncelikle yer alan “şakirdanın anlamadıkları kelimelerin manaları layıkıyla anlatılarak ezber ettirilecektir”¹⁰⁵⁶ şeklindeki uyarı ise dikkat çekicidir. Burada, mananın anlaşılmasına dair bir uyarı olmakla birlikte, işlenişte temel alınan yöntemin ezber olduğu daha belirgindir. Hatta “ezber ettirilecektir” ifadesi, ezberlemenin, bilgiyi öğrenmek için kullanılacak yöntemler arasından yapılmış bir tercih olmadığını, öğretim denince akla gelenin sadece ezber olduğunu gösterir niteliktedir.

2. II. Meşrutiyet Dönemi: Yeni Bir Yöntem Arayışı

II. Meşrutiyet dönemi aydınları, makalelerinde yöntem konusundaki fikirlerini beyan etmek için çoğunlukla *usul* ve *üslup* kavramlarını kullanmaktadırlar. Bu kavramlar ‘usul-i tedris’ şeklindeki gibi tamlama olarak da sıkça tercih etmektedirler.¹⁰⁵⁷ Kavramların kapsamı konusunda -daha sonra değinileceği üzere- farklı bakış açıları olmakla birlikte, kavramların ne olduğu konusunda bilgi veren ve kavramları hangi bağlamda kullanacaklarını açıklayan müellifler de bulunmaktadır. Örneğin Abdülatif Nevzat, usul ve üslup kavramlarının Fransızca *metod* kavramının bir tercümesi olduğunu söyledikten sonra, makalesinde kullanacağını ifade ettiği “üslup” kavramını şu şekilde tanımlar: “bir hakikate vasıl olmak için yahut bir azmi kuvveden fiile çıkarmak için efkârda veya harekette takibi tamim olunan tertib-i hususiyeye

¹⁰⁵⁴ *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*, İstanbul: Matbaa-i Amire, 1316/1898, s. 341.

¹⁰⁵⁵ Yurdagül Mehmedoğlu, *1838'den 1920'ye Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1998, s. 62.

¹⁰⁵⁶ *Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*, s. 342.

¹⁰⁵⁷ Hamza Aktaş, “Yavrularımıza Din Dersleri” Kitabında Ahmet Hamdi Akseki'nin Uyguladığı Din Öğretimi İlkeleri”, *Turkish Studies*, Vol. 11/7, Spring 2016, s. 49.

denir”.¹⁰⁵⁸ Öğretim konusunda üslubun önemini de “bizzat malumattan daha kıymettardır” ifadesi ile ortaya koymaktadır.¹⁰⁵⁹ Öğretmenin öğrenciye kendi bildiklerini açıklama tarzına ise *üslub-ı talim* diyecektir. Bunların çeşitli şekillerde sınıflandırılması mümkün olmakla beraber, kendisi “üslub-ı takriri (expositive), üslub-ı istifhami (interrogative) ve muhtelit (mix) olarak üç başlıkta incelemektedir.¹⁰⁶⁰ Abdullatif Nevzat burada yaptığı açıklamaları ile aslında öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve teknikleri arasında bir ayırım yapıyor gözükmektedir. Takriri üslubun öğretmen merkezli istifhami üslubun ise öğrenci merkezli bir öğretim stratejisi olduğu, açıklanmaktadır.¹⁰⁶¹ O, takriri üslubun öğrenciyi pasifleştiren, atıl hale getiren durumuna dikkat çekerek, bu üslubun rüştiye, lise ve darülfünunda kullanılabilmele birlikte, ilköğretim için kesinlikle uygun olmadığı kanaatindedir. Özellikle uzun konuşmaların zihni yorarak ilgiyi dağıtacağını ifade eder. Ayrıca bu üslup, çocukların zihin kuvvetleri ve ahlaki melekeleri üzerinde de kötü tesirler bırakacaktır. Öğretmenin hükümranlılığı altında kapalı, karanlık ve zebun fikirli olacaklar, haberleri olmaksızın riya gibi ahlaki eksikliklere sahip olacaklardır. Mektebin vazifesi, öğrencilerin zihinlerini, kullanmaları mümkün olmayan malumatla doldurmak değildir. Ona göre bu zararlar bu üslubun tek ve yegâne üslup olarak kullanılmasından kaynaklanmaktadır. Ona göre bu üslubu mümkün olduğunca az kullanmak ve üslub-ı istifhami ile birleştirmek gerekmektedir.¹⁰⁶²

Usul-i tedrisin pek çok hoca tarafından hala gerçek manasıyla anlaşılmadığını belirten M. Emin, usul-i tedrisi, “çeşitli melekelerin geliştirilmesine hizmet edecek şekilde bilgi vermek” olarak tanımlamaktadır. Çeşitli melekeler içinde sadece hafızayı

¹⁰⁵⁸ A. [Abdullatif] N. [Nevzad] “Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini-1”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C. 7, S. 172, 8 Kanunievvel 1327, s. 248.

¹⁰⁵⁹ A. [Abdullatif] N. [Nevzad] a.g.m. s.249.

¹⁰⁶⁰ A. [Abdullatif] N. [Nevzad] a.g.m. s.249.

¹⁰⁶¹ A.[Abdullatif] N.[Nevzad], “Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini-2”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 7, S. 173, 15 Kanunievvel 1327, s. 261.

¹⁰⁶² A.[Abdullatif] N.[Nevzad], a.g.m. s. 262.

çalıştıran bir dersin, çeşitli melekeleri faaliyete geçiren başka bir ders yanında kıymeti de olmayacaktır.¹⁰⁶³

Kitap, öğretmen ve hafızaya önem verilen eğitim usulü, bilhassa pedagoji ilminin etkisiyle, II. Meşrutiyetle birlikte, tabiat eşya, olay ve deneye yönelmiş gözükmetedir. Bu değişim, o dönem için “ihtilalci bir pedagoji” olarak değerlendirilmekte; eğitim ve öğretim yöntemlerinde kitap ve öğretmenden eşyaya yönelen, gözleme ve öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasına dayanan (usûli tekşifî ve tedris-i ayanî) bir yol kabul görmektedir.¹⁰⁶⁴ Özellikle Satı Bey’in tekşif usulünün faydalarını açıkladığı ve pek çok dersin öğretimi için tavsiye ettiği makaleleri o dönemin dikkat çekici yazıları arasındadır. O, *Usulü Tedrisin Kavaidi Esasiyesi* adlı makalesinde tedris konusunda uyulması gereken ilkeleri maddeler halinde belirlemiş, bu kaidelerin en mühimlerinden birini, “öğretilecek şeyleri çocuklara doğrudan doğruya söylememek imkan buldukça onları düşündürerek kendilerine buldurmak”¹⁰⁶⁵ olarak ifade etmiştir. Ona göre dersi sadece öğretmenin anlatması, ne kadar iyi bir anlatım olursa olsun zihnin muhakeme kabiliyetine sınır koymaktadır. Aslında Satı Bey bu ifadeleri ile öğrencilere sunuş stratejisi yerine, buluş stratejisini önermektedir. Nitekim o, bir ilmi tedris için takip edilen usulleri, öğrencinin derse müdahalesi / katılımı bakımından ikiye ayırır: Takrir ve Tekşif. Takrir usulünde öğretmen anlatacağı şeyleri doğrudan doğruya söyler, yalnızca takrir ve tefhim ile meşgul olur, anlayıp anlamadıklarını ortaya çıkarmak için soru sorarken; tekşif usulünde öğretmen doğrudan doğruya bilgiyi söylemez, öğrenciye keşfettirmeye çalışır. Öğrenciye sadece anlayıp anlamadıklarını değil, öğretmek istediği hakikati kendilerinin keşf etmesini sağlamak

¹⁰⁶³ Mehmet Emin, “Tali Mekteplerde Usul Meselesi”, s. 101.

¹⁰⁶⁴ Y. Akyüz, “Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler”, s. 19.

¹⁰⁶⁵ Satı Bey, “Usulü Tedrisin Kavaidi Esasiyesi”, *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, Yıl:1, C. 6, 28 Temmuz 1910, s. 203.

için soru sorar.¹⁰⁶⁶ Makalesinde çeşitli ders ve konuların takrir ve tekşif usulü ile nasıl öğretileceğine dair örnekler veren Satı, ahlak derslerinin de tekşif usulü ile öğretilmesini istemektedir. Örneğin, anne babaya karşı vazifelerimiz konusu takrir ve tekşif usulü ile nasıl öğretileceğine dairdir. Öğrenciye takrir usulünde anne babasına vazifesi ile ilgili bilgiler öğretmen tarafından sunulurken, tekşifi usulde çeşitli sorularla anne babaya olan vazifelerin öğrencilere buldurulması istenmektedir.¹⁰⁶⁷ Satı bey bu usulün akla ve muhakemeye dayalı tüm derslerde kullanılabileceğini belirtir ki bunlar içerisinde hesap ve dil derslerini öncelikli sayar. Bu usul ahlak dersi için de kullanılır. Çünkü ahlak hissi herkeste vardır ve ahlaki kaideler bu temayül ve hissiyatın ifadesidir. Ahlak kaidelerini yeniden keşf etmek için düşünmekten, hissiyatı tahlil etmekten, çeşitli insanlar arasındaki ilişkileri tetkik etmekten başka bir şeye ihtiyaç yoktur. Satı beye göre tekşif usulü Tarih ve coğrafya dersleri için uygun değildir. Takrir usulü tarih ve coğrafya için zaruridir. Ona göre nakle dayanan ilimler için bu usul uygun değildir, akla dayanan ilimler için uygundur.¹⁰⁶⁸ Satı bey, tekşif usulünün faydasını özetlerken, bir uzuv ne kadar faaliyet gösterirse o kadar kuvvet kazanır. Bir meleke ve kabiliyet ne kadar çok faaliyet gösterirse, o kadar tekemmül eder. Tekşif usulü de muhakemeyi daha fazla faaliyete getirdiği için düşünme kabiliyetinin gelişmesine hizmet eder.¹⁰⁶⁹

Dönemin usul-i tedris konusunda önemle üzerinde durduğu nokta, eski usulün verimsizliği ve usul konusunun öğretim için önemidir. Tüm eğitim kurumları ve tüm dersler eski usulün uygulanması ve bu usulün ortaya çıkardığı verimsizlik konusunda eleştiriye tabi tutulmaktadır. Örneğin eğitim konusundaki geri kalmışlığımızın muhtemel sebepleri üzerinde tek tek duran Ahmet Agayef, temelde verimsizliğin tek sebebi olarak usul-i tedris eksikliğini vurgulamaktadır. Okul, öğretmen, öğrenci, para

¹⁰⁶⁶ Satı Bey, "Usul-ü Takrir ve Usul-ü Tekşif" *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, Yıl:1, C. 8, 28 Eylül 1910, s. 59.

¹⁰⁶⁷ Satı Bey, a.g.m. s. 62.

¹⁰⁶⁸ Satı Bey, a.g.m. s. 64.

¹⁰⁶⁹ Satı Bey, a.g.m. s. 65.

eksikliğinin eğitimde geri kalmışlığın nedenleri olabileceğini belirten Agayef, İstanbul bazında verdiği rakamlarla, bu konularda gelişmiş ülkelerle neredeyse eşit olduğuna dikkat çekmektedir. Öğrenim gören çocuklarımızın zekâ ve yetenek olarak gelişmiş ülke çocuklarından farkı olmadığını da belirterek, eğitim konusundaki temel eksikliği açıklamak istemektedir. Çocuklarımızın kabiliyetsiz görünmesinin tek nedeni, mekteplerimizin durumu ve usul-i tedristir.¹⁰⁷⁰ “İstanbul mekteplerinde takip edilen usul, bundan 200 sene evvel batı memleketlerinde takip edilen “skolastik” yani usul ve kaide-i atikadan başka bir şey değildir. O tarihten beri fenn-i tedris ve terbiyece hızarayı husul olan terekkiyat ve tekâmülden İstanbul mekatibi bütün bütün bigâne mahrum kalmıştır.”¹⁰⁷¹ Kastedildiği mana ile skolastik düşüncenin sadece hafızaya önem veren ve ezberi esas alan yöntemini, son derece sakim ve çıkmaz bir yol olarak tanımlamaktadır. Avrupa’da 200 yıldan beri yetişen dâhiler, bu düşüncenin zararını, tabiata aykırı olduğunu, vücudu ve zihni tahrip ettiğini ispat etmiş; tedrisi psikoloji ve fizyoloji gibi fenlere dayandırarak pedagoji ilmini meydana getirmişlerdir. Ona göre Avrupa’nın gelişmesinde ve ilerlemesindeki etken bu önemli ilimdir.¹⁰⁷² Agayef, Osmanlı mekteplerinde bu eski usulün takip edildiğini ve bu sakim usulün, necip Osmanlı milletinin gelişme ve ilerlemesine, saadet ve refahına engel olduğunu ifade eder. Böylece idrak, fikir, mantık ve tenkit kuvvetleri helak olan vatan evlatları, fitraten mümtaz buldukları akıl, kalp ve dimağ kuvvetini bu usulün kötü neticesi olarak kaybetmekte, adeta birer makine veya papağan derecesine düşmektedirler.¹⁰⁷³ Agayef’in verdiği örnekler, çocukların sınıf ortamındaki bu usulün neticesi olarak doğal gelişimlerinin bir parçası olan güler yüzlülük, neşelilik ve canlılıklarının bile

¹⁰⁷⁰ Ahmed Agayef, “Darülhilafe’de Maarif-i İbtidaiyye’nin Hali ve Suret-i Islahı-2: Maarif-i Umumiyyenin İstanbul Ahalisi Beyninde Metin Esaslar Üzerine Tesisi İçin Muktezi Esbab Mevcud mudur Değil midir?” *Sırat-ı Müstakim [Sebilü’r-Reşad]*, C. 5, S. 114, 28 Teşrinievvel 1326, s. 166.

¹⁰⁷¹ Ahmed Agayef, “Darülhilafe’de Maarif-i İbtidaiyye’nin Hali ve Suret-i Islahı-3: Salisen Mekatib-i Ebniyesi-Usul-i Tedris ve Heyet-i Tedrisiyye”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü’r-Reşad]* C. 5, S. 115, 4 Teşrinisani 1326, s. 179.

¹⁰⁷² Ahmed Agayef, a.g.m. s. 179-180.

¹⁰⁷³ Ahmed Agayef, a.g.m. s. 180.

kaybolduğuna dairdir. Ayrıca o, öğretmen merkezli olarak yürütölen derslerle ilgili şunları söyler: “Yazan, bozan, konuşan, sual eden hep muallimdir. Bu hal ise takip edilegelen meslek-i sakim tahsil ve terbiyenin bir garip neticesi ve gayr-ı münfekkidir (ayrılmazıdır). Ders talim ve tefhiminden değil esasen telkin ve telhiminden ibarettir.”¹⁰⁷⁴ Ona göre skolastik usulün esasını oluşturan dedüktif yöntem, okuma yazmadan matematik, coğrafya ve yabancı dil öğretime kadar tüm eğitim sistemine hakimdir:

“Elifbadan başlayarak sarf ve nahv-i Osmani arabi farisi hesap coğrafya hendese ve elsine-i ecnebiyyeye varıncaya kadar kaffesi şü usul üzere tedris olunur: Mesela ismin halleri, bir izafi terkibi, zamirin çeşitlerini beyan eden muallim çocuklara rehber olup, indüktif usulü üzere çocukların anlayabileceği basit bir surette serd-i makal edecek yerde, bir takım mühim tabirleri ve ıstılahat-ı acibe kullanıyor ve emsile irad edeceği vakit kitapta münderiç bir kaideyi bir misali irae ediyor. Talebe anlayamıyor, lakin ikinci günü not almak niyetinde bulunan cevab-ı itasına mecbur olduğundan bu kaideyi daha muallik ve müşekkil bir kitaptan anlamayarak misalleriyle ezberliyor. Ve biçare bu kavaidi papağan gibi tekrar ediyor.”¹⁰⁷⁵

Agayef, okuma yazmada dahi ezberciliğe götüren temel nedeni, verilen bilgilerin çocukların anlayamaması olarak göstermektedir. Okuduğu şeyi anlayamayan, kendi cümleleri ile ifade edemeyen çocuklar bu ibareleri ezberlemekten başka çare bulamamaktadırlar. Makalesinde çocukların anlayamadıkları bilgileri ezberlediklerine dair ilm-i hal ve coğrafya derslerinden örnekler verilmektedir. Örneğin, ilm-i hal dersindeki bir soruya “canib-i ilahiyyeden inzal edilmiş kütüb-ü mukaddese” cevabını veren bir öğrenciye “canib-i ilahiyye, inzal, mukaddes” kelimelerinin anlamlarını sorduğunda, sınıftaki çocuklardan hiçbirisinin bu soruya cevap veremediğini ifade etmektedir. Bu durum sadece ilm-i hal dersi için geçerli değildir. Coğrafya dersinde,

¹⁰⁷⁴ Ahmed Agayef, a.g.m. s. 180.

¹⁰⁷⁵ Ahmed Agayef, a.g.m. s. 180.

kürre-i arzın kendi ekseni etrafında dönmekte olduğunu söyleyen bir öğrenciye elindeki kitabın ekseni neresi diye sorduğunda, kitabın cildi cevabını verdiğini belirtmektedir.

Bu ve benzeri verilen örneklerden sonra şu durum fark edilmektedir:

“Şu ilimler garip bir şekilde talim ve tedris ediliyor. Asla tatbikat cihetine dikkat ve itina edilmeyip yalnız usul ve kavaid ezberlettirilmekle iktifa kalınmıyor, ezcümle mekatib-i ibtidaiyede çocuğa hesap dersinde haneler gösterilirken birlik onluk yüzlük diye telkin olunur. Hâlbuki çocuk bunların ne olduklarını bilmiyor ve üç haneli bir rakam yazdırdıklarında şu rakamda kaç onluk kaç yüzlük olduğunu sorduğunda cevap vermekte aciz kalıyor. Çocuk dört işlemin ve bunların mizanını usulen kaideten güzelce öğrenmiş fakat dört işlem üzerine bir mesele, mesela sekiz arkadaş bir bağa girip yarısı beşer, diğer yarısı da dörder elma almış acaba bunların tamamı kaç elma almıştır diye soracak olursanız cevap veremiyorlar, çünkü meselenin kabuğunda dolaşmış, lübbüne (içine, özüne) nüfuz edilmemiştir.”¹⁰⁷⁶

Derslerin işlenişine dair bu eleştiriler aslında yöntem konusundaki öneriyi de beraberinde getirmektedir. Bilginin tatbikat boyutuna önem verilmelidir. Bu matematikteki rakamları okumak ve işlem yapmaktan, bir yabancı dili öğrenmeye kadar her ders için gerekli görülmektedir. Her ilmin bir tedris usulü vardır. Bir öğretmen tabii ilimlere ait hakikatleri olayları canlandırarak öğrenciye göstermeli, karşılaştırmalı ve kanunları buldurarak öğretirse o öğretmen sadece dersini daha ilgi çekici hale getirip öğrencinin çeşitli melekelerini kullanmasına imkan sağlamakla kalmaz; aynı zamanda öğrenciye ilmin mahiyetini telkin etmiş olur.¹⁰⁷⁷ Her ilmin özel tedris usulü olduğunu kabul edip buna göre dersi işlemek, okutulan ilmin mahiyetini de göstermektedir. Bu durumda din dersleri ya da ahlak dersleri ile ilgili bilgilerin veriliş tarzı bu ilimlerin mahiyeti ile ilgili de bir kanaatin öğrencide oluşmasını sağlayacaktır. Din derslerinin

¹⁰⁷⁶ Ahmed Agayef, a.g.m. s. 180-181.

¹⁰⁷⁷ Mehmet Emin, “Tali Mekteplerde Usul Meselesi”, s. 104.

usul olarak belirlemiş olduğu takririn bu anlamda sadece öğrenciye değil, aynı zamanda dinin kendisine de zararı vardır.

İlm-i ahlak, ilm-i eşya, malumat-ı medeniye dersleri de, ezber usulü üzere ve talebenin anlamayacağı bir tarzda öğretimi yapıldığından dolayı, harcanan vakit ve masraf nispetinde bir fayda sağlanamayıp; su üzerine nakış misali öğrencinin zihinlerinde gürültülü ve karmakarışık bir takım lafızlar ve tabirler olmaktan başka bir netice vermemektedir.¹⁰⁷⁸ Çocukların bütün melekeleri arasında sadece hafızaya önem vermek, zihinsel açıdan kabiliyeti bulunan pek çok zekânın gafil ellerde heba olmasına neden olmaktadır. Öğrencileri yalnızca hafızaları üzerine çalıştırmak, her şeyi bir zincir şeklinde ezberletmek, bireysel olarak bir şeyleri öğrenmeye imkân bulamamasına neden olur. Çünkü ezbercilik zihni köreltmektedir. Bu çocuklar bir şeyleri kolayca ezberleyebildiği halde, muhakemeye bağlı olan konularda zorlanmaktadırlar. Bu şekilde verilen dini terbiye ile çocuğun akidesi de siyah bir taassup levhası şekline konur. Pek çok vatan evladı beden ve zihin itibariyle perişan edilmiş olmaktadır.¹⁰⁷⁹

Agayef'in yapmış olduğu bu değerlendirmeler, Gökalp'te de benzer şekilde ifade bulunmaktadır: “Bizim mekteplerimizde tedris; hafızayı birçok tafsilât ile doldurmaktan ibarettir. Yaratıcı ilim henüz mekteplerimize girmemiştir”¹⁰⁸⁰ diyerek öğretimde hafıza üzerine yapılacak vurgunun, yaratıcı ilim sürecini engellediğine dikkat çekilmektedir. Bunun çaresi ise bir millette ilmi hayatın bulunması, böylece öğrencilerin ilmi usulleri tatbiki ve ilmî keşifleri icraya alışmaları ile bulunabilecektir.¹⁰⁸¹ Gökalp tarih ve coğrafya gibi derslerde çocuklara lüzumsuz pek çok bilginin ezberletilmesini eleştirir. Ona göre iptidailerden darülfünuna kadar öğrencilere kemmiyet itibariyle çok şey

¹⁰⁷⁸ Ahmed Agayef, “Darülhilafe'de Maarif-i İbtidaiyye'nin Hali ve Suret-i Islahı- 3: Salisen Mekatib-i Ebniyesi - Usul-i Tedris ve Heyet-i Tedrisiyye”, s. 181.

¹⁰⁷⁹ İsmet Hanım, “Mahalle Mekteplerine Dair: Mektep Binaları”, *Muallimler Mecmuası*, Yıl:4, S.36, Kânunuevvel 1925, ss.1570-1577.

¹⁰⁸⁰ O. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, C.3-4, s.1354.

¹⁰⁸¹ O. Ergin, *a.g.e.* s.1354.

öğretilmek istenilmesine rağmen yaratıcı ilim melekesine sahip olmak, pek çok yaratılmış/üretilmiş bilginin ezberletilmesinden çok daha faydalıdır.¹⁰⁸² Yaratıcı ilim, ilmi hayattan ibarettir. Bu ilmi hayat millette bulunursa artık öğrenciye ezberletmek yerine öğrenciyi bu ilmi keşfetmeye alıştırmak mümkün olur. Bir millette ilmî hayat bulunursa mektepteki tedris artık talebeye ilmî neticeleri ezberletmek suretinde kalmaz, belki talebeyi de ilmi usulleri tatbiki ve ilmî keşifleri icraya alıştırmak şeklinde tecelli eder.¹⁰⁸³

Usulün eksikliği ile ilgili dile getirilen bir husus da İsmail Hakkı tarafından ele alınır. O, maarif meselesinin ilköğretimden yüksekokullara kadar sadece okutup, yazdırmak olarak anlaşıldığını belirtmekte ve bu durumu eleştirmektedir. Genel olarak kitap merkezli olarak tanımlanan eğitim anlayışının ülkemizde ne derece kökleşmiş olduğuna dikkat çekerken, sadece okuyup yazdığı için en ezberci kişilerin “efendi”; okuma yazması olmadığı için pek çok zeki ve bilgili kişilerin “cahil” olarak görüldüğünü belirtir. Memlekette maarifin sadece okuyup yazdırmak olarak anlaşılması pek çok felaketin sebebidir.¹⁰⁸⁴

Usul eksikliği, II. Meşrutiyet döneminde genel olarak eğitimin tamamı için bir problem olarak görülmekle birlikte, bu durum din dersleri için daha belirgin bir şekilde ortaya konulmaktadır. Hatta tedrisatın en usulsüzünün din öğretimi olduğu dile getirilmektedir.¹⁰⁸⁵ Medreselerde ortaçağ usullerinin takip edildiği ve bu şekilde verilen emeklere karşılık hayırlı ve faydalı işler yapılamadığı, büyük ulema ve müfessirlerin seviyesine çıkılamadığı, çıkılamayacağı bizzat medreselilerin kendileri tarafından

¹⁰⁸² O. Ergin, *a.g.e.* s. 1355.

¹⁰⁸³ O. Ergin, *a.g.e.* s. 1354.

¹⁰⁸⁴ İsmail Hakkı, “Usul-i Tedris - Hurafat-ı Tedris (Bizde Maarif Nasıl Telakki Ediliyor?)” *Tedrisat Mecmuası*, C.5. S.2-29, 20 Nisan 1915, s. 33.

¹⁰⁸⁵ A.[Abdullatif] N.[Nevzad], “Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini-3”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C. 7, S. 174, 22 Kanunievvel 1327, s. 276.

belirtilmektedir.¹⁰⁸⁶ Yine medrese ıslahı konusunda kaleme alınan teliflerde, ortaçağ usulleri ile medreselerde memlekete faydalı olarak yetiştirilmesi gereken binlerce genç zihnin söndürüldüğüne ve bu duruma bir çare düşünmek gerektiğine dikkat çekilmektedir. Medreselerde takip edilen akim usullerle pek çok zengin dimağın heba edildiğine dikkat çekilirken, bu konuda bir şeyler yapılması gerektiği de vurgulanmaktadır.¹⁰⁸⁷ Esasen ortaçağ usullerinin takip edildiğini söylemeleri Ortaçağ ifadesini Batının bakış açısı ile karanlık bir dönem olarak düşündükleri şeklinde yorumlanabileceği gibi, medreselerde okutulan kitapların o dönemlerden kalma kitaplar olduğu ve yeni bir bilginin geçen süre içerisinde öğretim sistemine eklenmediğini ifade etmek için de kullanılmış olabilir.

Çeşitli tedris üslupları hakkında geniş bilgi veren Abdüllatif Nevzad ise, takrir üslubunun en fazla zararı akaid-i diniye öğretimine verdiğini belirtmektedir. Ona göre bu üslup, akaid-i diniyye öğretiminde ciddi problemler doğurmakta, bu öğretimde asıl gaye olan yakın'ı temin etme noktasında yarar sağlamamaktadır. Ayrıca, insan fitratına uygun değildir ve hürriyete karşılık, ilmi ve fikri bir istibdali içine alır.¹⁰⁸⁸

Dönemin aydınları, medreseler ve akaid-i diniye için ifade edilen yöntem sorununu genel olarak tüm din öğretimi için belirtmektedirler. Uzun bir süredir eleştirilen medreselerle birlikte, din derslerine yönelik eleştirilerde de, dersin usulünün verimsizliği konusu ön plana çıkmaktadır. Özellikle derslerin cansız ve ruhsuz olduğu vurgusu dikkat çekmektedir. Ziya Gökalp, din derslerinin canlı bir şekilde okutulmadığını, keyfiyetin (niteliğin) değil kemmiyetin (niceliğin) ön plana çıktığını söylemekte ve bu durumu eleştirmektedir.¹⁰⁸⁹ Ona göre bu durumun nedeni dini

¹⁰⁸⁶ Mehmed Seyid, "İtiraf ve işhad", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 2-9, S. 51-233, 14 Şubat 1328, s. 429.

¹⁰⁸⁷ Mehmed Şemseddin, "Medreselerin Islahı Hakkında İtiraf ve İşhadçılara", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.10, S.238, 21 Mart 1329, s.64.

¹⁰⁸⁸ A.[Abdullatif] N.[Nevzad], "Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini-2", s. 262.

¹⁰⁸⁹ Ziya Gökalp, *Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak*, Haz.İbrahim Kutluk, Kültür Bakanlığı, Ankara, 1976, s. 60-61.

terbiyede ilmi usullerin takibine başlanmamasıdır.¹⁰⁹⁰ “Vakıa mektep programlarında din dersleri mühim bir kemmiyet teşkil ediyordu. Fakat İslam terbiyesinin inhitatı kemmiyet değil keyfiyet cihetiyle idi. Din dersleri canlı bir suretle okutulmuyordu. Din alimleri ilmi hakikatlere hala bid’at nazarıyla bakıyor bu suretle talebenin itimadını kaybediyordu. Bundan başka dini terbiyede ilmi usuller takibine de henüz başlanmamıştır.”¹⁰⁹¹ Gökâl, yukarıda da ifade edildiği gibi bu durumu, sadece din dersleri için değil genel olarak tüm eğitim sistemi için bir eksiklik olarak ifade etmektedir.

Mekteplerimizdeki üslub konusunda Abdüllatif Nevzad’ın eleştirisi ise daha ileri bir düzeydedir. Zira o öğretimde tercih edilebilecek üç üslubu avantaj ve sınırlılıkları ile belirttikten sonra, mekteplerimizde uygulananın hangisi olduğunu irdeler. Ona göre bu soru bile anlamsızdır. Zira mekteplerimizde üslup diye bir şey yoktur. Mekteplerde takip edilen üslup için farklı bir isimlendirme yapılmalıdır, hatta üslup tarzından bahsetmek bile lüzumsuzdur. Tedris ve talim kelimelerinin bile hakları olan manayı bulamadığı bu üsluba, üslub-ı keyfi, üslub-ı samid, üslub-ı camid gibi isimlerin verilebileceğini söyleyerek¹⁰⁹² üslup konusunda mekteplerin ne durumda olduğunu gözler önüne sermektedir.

Mekteplerde takip edilen usulün verimsizliği, Ali Fuad tarafından da dile getirilmektedir. Onun bakış açısı ise din derslerinin tatsız, telkin ve ruhsuz uygulamasının ötesine geçmesi gerektiği noktasındadır. Dinsizlik cereyanının Batı gibi ülkemizi de tehdit ettiğini belirterek, din derslerinin üslubunu değiştirerek bunlara karşı koyması gerektiğini vurgular. Vatanın ihtiyaç duyduğu, biraz açığöz (mutabassır), etrafından haberdar, ahlaki ciddiyeti ile mütefekkir, olanca manasıyla metin, mütedeyyin ve hür adamları bulamamasının nedeni de mekteplerin kötü idaresi ve

¹⁰⁹⁰ Ziya Gökâl, *a.g.e.* s. 58-59.

¹⁰⁹¹ Ziya Gökâl, *a.g.e.* s. 58-59

¹⁰⁹² A.[Abdüllatif] N.[Nevzad], “Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini-2”, s. 262.

karışık halidir.¹⁰⁹³ Abdullatif Nevzad'a göre de memlekette ihtiyaç duyulan, mütefekkir, metin, hür adamlar bulunamamasının sebebi mekteplerdir, mekteplerdeki tedris ve terbiye tarzıdır. Akaid-i İslamiyeyinin iyi telkin edilemediğinden şikâyet ediliyorsa, dinsizliğin yaygınlaşmasından korkuluyorsa, bunların da sorumlusu yine tedris ve terbiye tarzıdır.¹⁰⁹⁴

Din derslerinin kendisinden beklenen amacı gerçekleştiremediği noktasındaki bu kanaat, dönemin müellifleri tarafından oldukça sık dile getirilmektedir. Dersin usulüne yönelik eleştiriler, “öğrencilerin kalbinde ulûhiyet duygusunu sağlam bir şekilde oluşturmak” şeklinde ifade edilen amaca, hocaların telkin ettikleri tatsız ve ruhsuz sözlerle ulaşamayacağı noktasında belirginleşmektedir. Onlara göre din dersi öğretmenleri, ders adına yaptıkları tek uygulama olan iki üç sayfalık metinleri çocuklara anlamadan ezberletme usulünden vazgeçmelidirler.¹⁰⁹⁵

Genel eğitimin problemi olan usul eksikliğinin din dersleri için de geçerli olduğunu¹⁰⁹⁶ ifade eden Satı Bey, ilk mektep için önemli olduğunu belirttiği din derslerinin, mekteplerde işgal ettiği yer ile alınan faydayı karşılaştırmaktadır. Bütün bu derslere rağmen, çocukların ailelerinden aldıkları dini bilgilerle kaldıklarını, bunun için dini hükümleri bazı yanlış adetlerle hatta batıl fikirlerle karıştırdıklarını, cahilane bir taassupla kaldıklarını belirtmektedir. Ona göre bu durum öğretmenlerin cehaleti, din konusundaki bilgisizlikleri ile açıklanamaz. Çünkü ona göre öğretmenler din konusunda fazlasıyla bilgilidirler. Ulum-ı diniye dersinin verimsizliği, öğretmenlerinin bilgisizliğinden değil, her derste olduğu gibi bu derste de takip edilen usulün

¹⁰⁹³ Ali Fuad, “Maarif: Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisi-3”, *Ceride-i Sufiyye*, C.2, S. 24-6, 1 Eylül 1328, s.11.

¹⁰⁹⁴ A.[Abdullatif] N.[Nevzad], “Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini-2”, s. 262.

¹⁰⁹⁵ Ali Fuad, “Maarif: Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisi-3”, s. 12.

¹⁰⁹⁶ Satı Bey, “İlmihal Nasıl Öğretilmelidir?”, *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, 28 Ağustos 1910, Yıl:1, S. 7, s. 11 vd. Makalenin Türkçesi için bkz. Hatice K. Arpağuş, “Bir Telif Türü Olarak İlmihal Tarihî Geçmişi ve Fonksiyonu”, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.22, 2002/1, ss.55-56.

fenalığındandır.¹⁰⁹⁷ Usul ile ilgili Satı Bey'in verdiği örnekler, din derslerinde küçük yaştaki çocukların anlamasının mümkün olmadığı ilm-i hal bilgilerinin tanımlarının ezberletildiğine dairdir:

..altı yedi yaşındaki çocuklara mahsus ilm-i hallerin bile ilk sayfaları “ilmihal her Müslüman erkek ve kadın için itikad ve amele dair bilinmesi lazım olan şeydir”, “farz delil-i kat’i ile bilinen şeydir”, “vacip delil-i zanni ile bilinen şeydir”,” cenab-ı hakkın sıfat-ı subutisi ve sıfat-ı zannisi vardır” gibi tarifler ile doludur. Muallimler ilk dersten itibaren bunları çocuklara öğretmeye çalışmaktadır. Düşünmeli: bir çocuk kafası böyle bir lisanı nasıl anlayabilir? Bir çocuk zihni bu kadar mücerred fikir ve tarifleri nasıl idrak ve ihata edebilir? Böyle tarifleri o yaşta çocuklara öğretmeye kalkışmak onları hiç anlamaksızın asla hazm ve teşmil edemeksizin körü körüne ezberlemeye mecbur etmekten başka ne netice verebilir? Ne netice verebiliyor? Çocukları böylece anlamadan böylece ezberlemeye mecbur etmek ne kadar zararlıdır. Böyle yapmak ile bir taraftan onlar beyhude yere meşgul edilmiş olur. Bir taraftan ezberciliğe alıştırmış bulunur. Diğer taraftan da o bahislere büyüklüklerinde bile cahil kalmalarına sebep verilmiş olur. Çünkü anlaşılmadan ezberlenen şeyler insana bir “vehm-i vukuf” verir. İnsanı öğrendim anladım biliyorum zannına düşürür. Bu bahisleri bir defa anlamaksızın ezberlemeye mecbur oldu mu sonra büyüdüğü- onları anlayabilecek 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.¹⁰⁹⁸

Satı Bey'in eğitimi, beden zihin ve ahlak gelişimi olarak tanımlandığı¹⁰⁹⁹ göz önüne alındığında, yukarıdaki ifadelerden ilm-i hal öğretiminde kullanılan ezber ile bireyin özellikle zihin gelişiminin engelleneceğine işaret ettiği söylenebilir. Böylece

¹⁰⁹⁷ Satı Bey, “İlmihal Nasıl Öğretilmelidir?”, s.11.

¹⁰⁹⁸ Satı Bey, a.g.m. s.11-12.

¹⁰⁹⁹ İ. Aksoy, “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikası ve Satı Bey”, s.78.

Satı Bey, eğitimin amacını gerçekleştiremediği noktada yöntemin verimsizliğini ortaya koymaktadır.

II. Meşrutiyet aydınları din derslerindeki yöntemin ezbercilik olduğunu beyan ederken, bu yöntemin verimsizliği konusunda hemfikirdirler. A. Süleyman, mekteplerin amacını gençlerin itikadının sağlam olarak yetiştirilmesi noktasından bakarak,¹¹⁰⁰ yöntem konusunda şunları söyler: “O halde tedrisat-ı diniyye bu mekteplerde nasıl gidiyor? En kısa ve kestirme cevap olarak: ezbercilik usulü diyeceğim.”¹¹⁰¹

2.1.Ezberciliğin Eleştirisi

Ezbercilik konusundaki eleştiriler II. Meşrutiyetten çok daha öncesinde başlamış, bu usulle bir şey öğrenilemeyeceği çeşitli vesilelerle ifade edilmiştir.¹¹⁰² II. Meşrutiyet döneminde ezbercilik konusundaki eleştirinin temel nedeni, dersin amaçlarının gerçekleştirilememesi konusundaki endişeye dayanmaktadır. Dersin temel amacı olarak düşünülen dindar, sağlam itikada sahip gençler yetiştirmek, bu noktada gerçekleşmemekte, gençlerin pek çoğu mektep sıralarında dinsizlik cereyanı ile karşılaşmaktadır. Mekteplerden yetişen gençlerin din dersi almalarına rağmen din konusunda bilgisiz olmaları, mekteplerde dine karşı muhabbetin oluşmaması, itikat konusunda zayıf gençlerin yetişmesi, din derslerinin genel yöntemi olarak kabul edilen ezberciliğe yöneltilen eleştirilerin temelinde yer alır. Örneğin, 1912 tarihli “mekteplerimizde ulum-ı diniye tedrisatı” adlı makalesinde Alimcan İdrisi, mekteplerin ıslahı için görünürde bazı faaliyetlerin olduğunu (medresetül vaizinin açılması, darülfünunda ilahiyat şubesinin ıslah olunacağı, medrese ıslahı için komisyonların oluşturulması gibi) ancak değişen bir şey olmadığını, eski düşüncenin devam ettiğini

¹¹⁰⁰ A.[Aym]Süleyman, “Mekteplerde Din”, *Sebilü'r-Reşad [Strat-ı Müstakim]*, C.7, S.164, 30 Kasım 1912, s.127-129.

¹¹⁰¹ A.[Aym]Süleyman, a.g.m. s.127-129.

¹¹⁰² “Mektepsizlikten Görülen Bela ve Mekteplerin Vücüb-ı Islâhı”, *Mecmua-i Ulûm*, C.1, S.1, 1296 (1878), s.78.

dile getirmekte, mekteplerde din dersleri okutulmasına rağmen mekteplerden çıkanların dinden habersiz olduğunu söylemektedir.¹¹⁰³

Mekteplerden çıkanların dinsiz yetişmelerinin yanında, mekteplerde okuyanların, vatan sevgisi ve vazife bilinci, milliyetçilik, sorumluluk gibi bazı eksiklikleri de yine mekteplerdeki ezbercilikle bağlantılı olarak dile getirilmektedir. Mekteplerde okuyanların az çok okuma yazma bilmesine rağmen vatansız ve dinsiz yetiştiğinden şikayet edenler¹¹⁰⁴ bunun sebebini, vazifesini takdir edemeyen ve öğretmenliği ezbercilik olarak telakki eden öğretmenlerin usulüne bağlamaktadır.¹¹⁰⁵ Ayrıca eski öğretim usulü ile sadece ahlaki ilkeler değil, yazı bile kolaylıkla öğretilmemektedir. Bu konuda sıbyan mekteplerindeki eski tedaris tarzı eleştirilirken, uygulamalarına başlanan yeni usul (usul-i cedide) ile ilgili bilgiler verilmektedir.¹¹⁰⁶

Din derslerinde ezberin eleştirilmesinin temel sebebi bu yöntemle istenen gayeye (iyi bir dini terbiye) ulaşamaması, beklenen faydanın sağlanamamasıdır.¹¹⁰⁷ Dersin asıl amacı olarak görülen çocuklarda din muhabbeti oluşturma konusundaki dersler verimsizdir. Özellikle farklı görüş ve düşüncelerle karşılaştıklarında itikatları sarsılan ve inandıkları din ile ilgili şüpheye düşen gençlere, ezberci bir yöntemle verilen din dersinin hiçbir faydasının olamayacağı belirtilmektedir. Diğer branş derslerinde bir takım nazariyelerin öğrencilerin zihnine yerleştirmek için gayret sarf eden öğretmenlere karşılık, din dersi öğretmenleri hakikati yerleştirmek için çaba sarf etmemekte, ezberci bir yöntemle, çocukların anlayamadığı bazı ibareleri ezberletmekten başka bir şey yapmamaktadırlar.¹¹⁰⁸ Bu ezberci üslubun sonucu ise, idadiden yetişen bir talebenin

¹¹⁰³ Alimcan el-İdrisi, “Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisatı-1”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 7, S. 171, 1 Kanunievvel 1327, s. 227.

¹¹⁰⁴ “Mekteplerimiz Dinsiz, Vatansız Kimseler Yetiştirecekse Milletın Cahil Kalması Daha Hayırlıdır”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 11, S.279, 2 Kanunisani 1329, s. 302.

¹¹⁰⁵ A.g.m. s. 302.

¹¹⁰⁶ “Milli Maarif Tarihi”, (Abdurrahman Şerif Bey'in Konferansı), s. 28.

¹¹⁰⁷ Mehmet Emin, “Dini Terbiye Dini Tedrisat”, s. 14.

¹¹⁰⁸ A. [Aym] Süleyman, “Mekteplerde Din”, s. 128.

itikadının zayıflaması, aksi taraftan esen bir rüzgârla hemen sarsılması ve çoğu gencin itikatlarını bir tarafa atarak hayatlarına devam etmesidir.¹¹⁰⁹

Mekteplerde takip edilen din derslerinin ihtiyaca cevap veremediğini belirten ve din derslerinin üstlenmesi gereken amacı, gençleri içerisine düştükleri şüphe ve tereddütten kurtarmak olarak niteleyen mütefekkirlerden biri de Aksekili Hamdi Beydir. Ona göre din dersleri bu amacı gerçekleştirmekten uzaktır. Din dersi programları namaz, oruç, zekât ve hacdan ibaret görülmekte, her sınıfta tekrarlanmakta ve din adına senelerce sadece bu bilgiler ezberletilmektedir. Öğrencilere bu konuların, üzerinde hiç düşündürülmeksizin mihaniki bir tarzda ezberlettirilmesi, onları şüphe ve tereddüte düşürmektedir. Bu durumda öğrencinin kalbinde din sevgisi yok olmakta, öğrenciler bu bilgilerinde gereksiz olduğuna inanmaya başlamaktadır. Çünkü ona göre, gençlerin kalbinde uyanmış olan şüpheler, zamanın düşünce dili ile yok edilmemiş ve gittikçe büyümüştür.¹¹¹⁰

Dinin amacını din muhabbeti oluşturmak olarak belirten Muallim Fevzi de bu amaca ezberlemekle ulaşamayacağı kanaatindedir. Dinin bir vicdan işi olduğunu bu sebeple kitabı ezberlemekle dini vazifelerin öğrenilemeyeceğini ifade eder. Ona göre din kitaplardan öğrenilmez, din emr-i vicdanidir ve vicdan telkin ve görgü ile öğrenilir.¹¹¹¹

Din dersinin usulüne dair eleştiriler dikkatle incelendiğinde, aydınların zihninde oluşan “din” algısının, din eğitimi konusunda da farklılaşma meydana getirdiği görülecektir. Zira din nasıl algılanıyor veya ne olarak düşünülüyorsa öyle öğretilmektedir. Bu süreçte hangi yöntemin öne çıkacağını bu durum belirlemektedir. Dolayısıyla II. Meşrutiyet döneminde dinin kendisi, kapsamı ve sınırları doğrultusunda

¹¹⁰⁹ A. [Aym] Süleyman, a.g.m. s. 128.

¹¹¹⁰ Aksekili Ahmet Hamdi, “Dini Dersler” s. 135.

¹¹¹¹ Muallim Feyzi, “Mekteplerde Din-2”, s. 5.

yapılan tartışmaların, din eğitiminin yöntemi ile ilgili tartışmaları da belirlediği görülmektedir. Batının etkisi ile dinin kapsadığı alanın dünyevi olarak düşünülen ilim ve siyaset gibi olgular karşısında sınırlandırılması, dinin sadece iman ve ibadet alanına sıkıştırılması gibi konular, din derslerinin yöntemi ile ilgili tartışmalarda ön plana çıkmaktadır.

Bu konudaki en önemli tartışmalardan biri dinin bir vicdan meselesi olarak görülmesidir. Dinin bir vicdan işi olduğu söylemi, onun toplumsal hayattaki görünürlüğünü azaltma amacının yanında din derslerinin yöntemi ile ilgili yapılmak istenen değişimin temelini oluşturabilmektedir. Muallim Fevzi vicdan işi olarak gördüğü dinin kitapla, ezberle öğretilmeyeceğini belirtirken didaktik bir usulle dini mefkureli bir çocuk yetiştirilemeyeceği kanaatindedir. Mekteplerdeki din derslerinde çocukların yeterli olmayan birtakım sayfaları, malumatları sadece ezberletmekle yetinildiğini eleştirir. Buna karşılık yapılması gereken, ezberlenen bu bilgilerin gözle görülür şekilde sunulmasıdır. Özellikle namazın adap ve erkânıyla edası gibi bir takım ayrıntılı işlerin tamamen öğrencilerin huzurunda onlarla birlikte maddeten (gözle görülür bir şekilde) halledilmesi gerekir. Muallim Feyzi çocukların bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini istemekte ve bu usulün onların din muhabbetini kazanmasında, dine karşı vazifeleri ve Allah korkusunu edinmelerinde daha etkili olacağını savunmaktadır. Ona göre didaktik verilen ve ezbere dayanan bir ders bu amaçlara ulaştıramaz.¹¹¹²

Dinin mahiyetine yönelik düşüncelerin öğretim yöntemleri konusundaki tartışmalara yansıdığı, Alimcan İdrisi'nin konu ile ilgili düşüncelerinde de izlenebilir. O, mekteplerde okunan din derslerine rağmen pek çok gencin dinden habersiz olduğunu söylerken, bunun sebebini “mekteplerimizde okunan ulum-ı diniyenin tarih-i enbiya ile

¹¹¹² Muallim Feyzi, a.g.m. s. 5.

vazaif-i şahsiyeden ibadat kısmına münhasır kalması”¹¹¹³ şekilde ortaya koyar. Yapılan eleştirinin yöntemden ziyade içeriğe yönelik olduğu ifade edilebilir ise de dinin sadece iman ve ibadet olarak anlaşılması, içeriğinin sadece namaz ve oruçtan ibaret tutulması onun öğretiminin nasıl olacağı konusunu da belirler. Dini, bir kurallar bütünü olarak algılamakla bir yaşam tarzı olarak ya da sadece vicdani bir mesele olarak anlamak, farklı dünya görüşlerinin yansımalarıdır ve bu farklılık dinin öğretilme biçimine de yansıtacaktır. Yöntem konusundaki fikirlerini beyan etmeden önce bazı aydınların, dinin mahiyeti ile ilgili fikirlerini açıklamaları da bu durumun bir kanıtı olarak düşünülebilir.¹¹¹⁴

Bu çerçevede yapılan değerlendirilmeler özellikle dinin, ahlaki, ictimai ve vicdani boyutunun ön plana çıkarılması şeklinde tezahür eder. Alimcan İdrisi'nin bu konuda verdiği örnekler, din dersleri ile ilgili değişmesi gerektiği düşünülen bakış açısını ortaya koyar. O, aklın önemine vurgu yaparak, dinin Allah resulüne ve Müslümanların hepsine nasihat olduğunu ifade eder. İnsanların arasını düzeltmenin, adaletle hükmetmenin, bir kardeşinin ihtiyacını gidermenin, namaz ve oruçtan, itikâftan daha hayırlı olduğuna dair çeşitli hadisleri ihmal ederek, sadece ayrıntılı fıkıh hükümleri ile meşgul olmak, faydalı olmayacaktır. Özellikle din ilimleri adına okutulan “dürri yekta, tarih-i ali-i enbiya” gibi faydası çok sınırlı olan ibtidai kitaplar, gençler için tatmin edici değildir. Çünkü diğer derslerde, tarih, coğrafya, matematik tahsili yapan ve böylece aklını sağlamlaştırıp bilgisini genişleterek muhakemeye alışan öğrenciler, 45 sayfalık bir ibadat-ı şahsiyyeye ait, esasa ait olmayan konuları, yüksek din bilgileri olarak, İslam olarak kabul edemeyeceklerdir.¹¹¹⁵ Ona göre hali hazırdaki durumun devamı, oldukça vahim sonuçlar doğuracaktır. Okuyan ve ilim tahsil eden pek çok kişi dinsiz ve ahlaksız olacak ve eğer hurafelerden arındırılarak din öğretimi ıslah edilmezse

¹¹¹³ Alimcan el-İdrisi, “Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisatı-1”, s. 227.

¹¹¹⁴ Muallim Feyzi, “Mekteplerde Din-2”, ss. 4-7.

¹¹¹⁵ Alimcan el-İdrisi, “Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisatı-1”, s. 227-228.

kısa süre içerisinde İslamiyet yeryüzünde kalmayacaktır. İdadiye giden öğrencilerin bile üfürükçülere gitmesi ve bunun din adına yapılması çok acıdır ve mutlaka din eğitim ve öğretiminde ıslaha ihtiyaç vardır.¹¹¹⁶

Dinin sadece itikad ve ibadet meselesi olarak anlaşılmasına ve anlatılmasına Ahmet Hamdi Aksekili de karşı çıkar. Aksekili, Alimcan İdrisi'den farklı olarak dini bir medeniyet meselesi olarak görür.¹¹¹⁷ O, gençleri fikir ve ahlakça buhrana iten dinsizliğe karşı dinin gerekliliğini, tabii ve bedii dinin İslam olduğunu açıklamaya, İslam'ın hakiki medeniyetin ruhu ve kaynağı olduğunu izah etmeye çalışır.¹¹¹⁸ O İslam'ı tabii, bedii, umumi, akıl ve medeniyetin hamisi bir din olarak ortaya koyar.¹¹¹⁹ Bu açıklamalarında II. Meşrutiyet döneminin temel tartışma konularının izleri görülebilir.

Aksekili'nin, İslam'ın "ne" olduğu ve din öğretimi usulü konusundaki açıklamaları birlikte değerlendirildiğinde, o şu durumun farkında gibidir: Dinin nasıl anlaşıldığına dair düşünce, onun nasıl öğretileceğine dair düşünceyi de belirler. Bu sebeple Aksekili usul konusunda dile getirdiği düşüncelerinde, ısrarla dinin aslında ne olduğuna ve dolayısıyla nasıl anlatılması gerektiğine dair açıklamalar yapmaktadır. Ona göre hakikatlerin yanlış anlaşılması, onun yanlış telkin edilmesine ve dolayısıyla da arzulanan amacın gerçekleşmemesine sebep olmaktadır: "İşte bu hakikatlerin yanlış anlaşılması, dinin bir fikr-i mücerred bir amel-i mihaniki tarzında ta'lim edilmesidir ki, tedrisat-ı diniyeden beklenen gayeyi akim bırakmıştır."¹¹²⁰ Ona göre din muallimlerinin, İslamiyet'in ibadet ve itikatlarının hedefinin yalnız ahiret olmadığını

¹¹¹⁶ Alimcan el-İdrisi, a.g.m. s. 228.

¹¹¹⁷ Aksekili Ahmed Hamdi, "Mekteplerde Tedrisat ve Terbiye-i Diniyye Meselesi Hakkında: Maarif Vekil-i Muhterem Hamdullah Suphi Beyefendi'ye", s. 215.

¹¹¹⁸ Aksekili Ahmed Hamdi, "Din-i Tabii, Din-i Umumi", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]* C. 15, S. 377, 7 Teşrinissani 1334, ss. 239-242; "Din-i Tabii, Din-i Umumi-2", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 15, S. 378, 15 Teşrin-i Sani 1334, ss.257-260; "Din-i İslam Medeniyet-i Hakikiyyenin Ruhudur", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 1-8, S. 10-192, 26 Nisan 1328, ss. 182-184.

¹¹¹⁹ Hilal Çay Yetim, *Sebilürreşad'daki Makaleleri Işığında Ahmed Hamdi Akseki'nin Kelami Görüşleri*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2007, s.126.

¹¹²⁰ Aksekili Ahmed Hamdi, "Mekteplerde Tedrisat ve Terbiye-i Diniyye Meselesi Hakkında: Maarif Vekil-i Muhterem Hamdullah Suphi Beyefendi'ye", s. 215.

bilmesi gerekir. Tüm hükümlerin amacı bireyin ve özellikle toplumun gelişmesi sayesinde öncelikle bu dünyada, ikinci olarak ahirette saadete ulaşmaktır.¹¹²¹

Aksekili, din öğretiminin ancak İslam tarihi ve İslam medeniyet tarihi ile tam olabileceğini bahriye mektebindeki öğretmenlik tecrübelerine dayanarak açıklar: “Öyle zamanlar oldu ki saatlerce takrir etmekle anlaşılamayan, talebenin zihnine girmeyen bir mesele, bir Farabi’nin, bir Gazali’nin tercüme-i halinden bahs etmek, o mesele hakkındaki fikirlerini söylemekle talebenin nazarında basit bir hakikat gibi tecelli ederdi.”¹¹²² Aksekili tecrübeleri sonucunda din öğretmenleri için meşahin-i İslam’ın teracim-i ahvalini bilmenin gerekliliğini anlamıştır. Onun için din dersini dimağa götüren en kısa yol kalpten geçmektedir. Bu sebeple din öğretmeni için, sadece dini iyi bilmek yeterli değildir, aynı zamanda “duymak” da lazımdır. Bilmek başka, duymak başkadır. Her ikisinin vasıtası ayrıdır.¹¹²³ Bu noktada din öğretmenlerinin başarılı olabilmesi için çevresinden de destek alması gerekir. Din dersinde telkin edilenler, diğer branş öğretmenleri tarafından hiç olmazsa sözle teyit edilmelidir. Bu durumda Aksekili, din eğitim ve öğretimindeki başarısızlığı iki temel nedene bağlar. Bunlardan biri maarifçilerin din konusundaki lakaytlıkları, diğeri ise tedaris usulü ile ilgilidir. O, usul ve öğretmen konusunu birlikte değerlendirir. Ona göre problem, din öğretimi ile meşgul olan kişilerin, her zamana ve mekâna göre değişmesi gerekli olan tedaris yolunun, yalnız bir şekilde ısrar etmeleri, telkin edecekleri hakikati kalben duymamış olmaları, kısaca irşad yollarına vakıf olmamalarıdır.¹¹²⁴ Bu ifadeler Aksekilinin zihnindeki problemin, sadece dinin nasıl öğretileceği ile ilgili olmadığını gösterir. O, dinin her zaman ve mekanın şartlarına göre yeniden yorumlanması, çağın insanının lisanına yeniden sunulması gerektiği kanaatinde. Yukarıda belirtildiği gibi usul/yöntem konusunda üzerinde durduğu ana eksen de budur. Kısaca, dinin ne olduğunu doğru anlayan,

¹¹²¹ Aksekili Ahmed Hamdi, a.g.m. s. 215.

¹¹²² Aksekili Ahmed Hamdi, a.g.m. s. 216.

¹¹²³ Aksekili Ahmed Hamdi, a.g.m. s. 215-217.

¹¹²⁴ Aksekili Ahmet Hamdi, a.g.m. s. 216.

söylediklerini içselleştirmiş ve dinin insanlara nasıl anlatılacağına (irşad edileceğine) dair yolları bilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu yollar ise zaman ve mekâna göre mutlaka değişmek durumundadır.

II. Meşrutiyet döneminin önemli bir tartışma alanı olan din ve ilim karşılaşmasının da öğretim yöntemleri ile ilgili mevzularda gündeme geldiği görülmektedir. Hatta usul ve öğretmen konusundaki tartışmalar, belli bir noktada dönemin temel tartışma alanlarından biri olan din-ilim karşılaşması/telifi meselesine gelebilmektedir. Örneğin A. Süleyman mekteplerdeki din derslerindeki ezberciliğe dair yaptığı eleştirilerden sonra konunun daha da derinlerinde yatan sebeplere değinerek şöyle der: “Din ile fen birleşemez. Din cahil ahaliyi boyunduruk altında tutmak için bir vasıtaadır. Fen terakki ettikçe din fikri yavaş yavaş zail olur, fikrini mi takip ediyorlar. Yoksa dinsiz bir millet yaşayamaz. Dinsizlik ahlak ve fezaili ortadan kaldırır. Din-i İslam ile fen arasında hiçbir tearuz yoktur. Din ile fen muvazi olarak yürümelidir, fikrinde midirler?”¹¹²⁵ Bu durumun iyi bir tetkike ihtiyaç duyduğunu zira tüm İslam aleminin ümidinin ülkemizde olduğunu ifade ederken, eğer bu soruların cevabı İslam fikri çerçevesinde olmazsa, hayal kırıklığına uğrayacaklarını söylemektedir.¹¹²⁶ Ayrıca o, Maarif Nezaretinin yeni açılan mekteplerde bir değişim başlatmasına rağmen, din öğretiminde ne öğretmen ne de usul/yöntem konusunda bir değişiklik yapılmadığından şikayetçidir.¹¹²⁷

2.2. Ezberciliğin Sebep ve Sonuçları

Ezbercilik bir düşünce biçimi olarak ifade edildiğinde, hem buna yol açan sebeplerden hem de bu düşünce biçiminin yol açtığı sonuçlardan bahsedilmesi mümkündür. II. Meşrutiyet döneminde eğitimde ezberciliğe yol açan en önemli etmen

¹¹²⁵ A. [Aym] Süleyman, “Mekteplerde Din”, s. 128.

¹¹²⁶ A. [Aym] Süleyman, a.g.m. s. 128.

¹¹²⁷ A. [Aym] Süleyman, a.g.m. s. 128.

okutulan kitaplar olarak görülmektedir. Skolastik¹¹²⁸ olarak ifade edilen düşüncenin bir ürünü olan çok ayrıntılı, genelde iman ve itikat konularındaki fıkıh hükümlerinin yer aldığı kitapların, öğrenciler ve hatta öğretmenler tarafından “anlaşılmadan” okutulması, ezberciliğin bir nedeni olarak ifade edilebilir. Yusuf Akçura, ezberin tercih edilme sebebini, bu kitaplardaki muallak/kapalı ifadelerde ve öğretmenlerin ezberciliğe sevk eden uygulamalarında görmektedir. Öğrenci anlayamadığı bir bilgiyi, dersi, sınavdan başarılı olma gayesiyle ezberlemeye yönelmekte; sınavdan geçebilmek, okulu bitirebilmek için anlayamadığı bu bilgileri ezberlemekten başka çare bulamamaktadır.

1129

Ezberere yönelmenin sebebi elbette sadece kitap ve öğrencilerin konuyu anlamamaları değildir. Aslında bu iki hususun tam merkezinde bulunan öğretmenlerin uygulamaları ezberciliğe yol açan temel sebepler arasında görülür. Bu noktada öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili bir konu gündeme gelmektedir. Konu ve öğretmen merkezli bir anlayışın, dersin değerlendirme aşamasındaki uygulamalara yansıtılması da ezberere yol açmaktadır. Örneğin, öğretmenler, çocuklara soracakları soruları kitaplarının sayfa kenarlarına yazdırmakta ve öğrenciyi değerlendirmek istediğinde aynı soruları sormaktadır. Ezber tamamlanınca da imtihan bitmiş olur. Kim iyi ezberlerse o iyi öğrenmiş olarak kabul edilmektedir.¹¹³⁰ Burada ezberciliğin, bir zihniyet yapısı olduğu çok net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğrenci anlamadığı metni ezberlemekte, öğretmen tarafından da ancak ezberlediği şekilde sorulduğunda cevap verebilmektedir. Soru başka bir şekilde çevrildiğinde talebe cevap veremeyecektir. Öğretmen de zaten soruyu yeni bir tarzda sorabilecek derecede bilmemekte, ezberciliği devam ettirecek şekilde sormaktadır. Bu durumda iyi not alan bir öğrencinin gerçekte konuyu ne kadar

¹¹²⁸ Yusuf Akçura 1925 de Skolastik Anlayış Nedir? adlı metinde “skolastik yalnız eğitim ve öğretimde değil, hatta yalnız yazma ve telifte değil, yaşamımızın çeşitli görünümünde ve özellikle anlayışımızda görünür” demektedir. Bkz. C. Binbaşoğlu, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, s. 422.

¹¹²⁹ A. [Aym] Süleyman, “Mekteplerde Din”, s. 127.

¹¹³⁰ A. [Aym] Süleyman, a.g.m. s. 127.

anladığı da ölçülemez: “Acaba on numara karalanan talebeden abdest duasının manasını sorarsak cevap verebilir mi? Muallim anlatmış mı? Hayır hayır, ne muallim anlatmış ne de müteallim anlamış. Kuru bir ezber.”¹¹³¹

Bu ifadeler öğrencilerin ezbere yönelmelerinde öğretmenlerin büyük rolünü gözler önüne sermektedir. Öğretmenin talebenin anlamasına yönelik bir anlatımının olmaması ve sınavlarda da ezberlemeye verdikleri önem, ister istemez öğrencileri ezbere yöneltmektedir: “Mekteplerde arabiyeye verilen ehemmiyet zaten malum. Hele idadide bir muallim bilirim ki, akaid namına talebeye bütün kış esasında 5-10 sayfadan ibaret bir şeyler yazdırıyor. İsticvablarda alenen okunmasını istiyordu. İdadiler böyle olursa iptidai rüşdi mekteplerin nasıl olacağı kendi kendine belli olur: Muzaaf (iki misli) ezbercilik.”¹¹³²

Burada hem öğrencileri hem de öğretmenleri ezberciliğe sevk eden sebebin daha açık bir şekilde ortaya çıktığı görülmektedir. Sorunun büyük bir kısmı, Arapça olarak yazılan kitapları okuyan öğrencilerin hatta öğretmenlerin yeterli düzeyde Arapça bilgileri olmamasından kaynaklanmaktadır. Metni anlamayan öğrenci de öğretmen de ne anlamaya yönelik soru sorabilmekte, ne de bu sorulara cevap verebilmektedirler. Her iki tarafın yaptığı, anlaşılamayan bu ifadeleri ezberlemekten ibarettir.

Öğretmenler, tavırlarını ezberciliğe yöneltmesinin bir diğer boyutu, diğer derslerin öğretmenleri ile kıyaslandığında da fark edilebilir. A. Süleyman’ın, fen bilimleri (malumat-ı fenniye) öğretmenleri ile din öğretmenlerinin usul farklarını anlattığı bir örnekte bu konuya açıklık getirilebilir. Rüştiye mektebindeki bir fen öğretmenin Darwin (evrim) teorisini ispat etmek için gösterdiği gayretin yanında, din öğretmeni, bu konuda kendisine soru soran öğrenciye cevap veremeyerek, “Senin haddin değil, çok karıştırırsan gavur olursun” diye konuyu kestirip atmaktadır. A.

¹¹³¹ A. [Aym] Süleyman, a.g.m. s. 128.

¹¹³² A. [Aym] Süleyman, a.g.m. s. 128.

Süleyman, bir taraftan mekteplerde okutulmakta olan bu tür bilgileri eleştirirken diğer taraftan din öğretmeninin tavrına yönelik şunları söyler: “İşte ifrat ve tefritin mücessem numunesi. Birisi bir faraziyeyle hakikatmiş gibi izaha çalışıyor. Diğeri hakikatleri izah ve ispattan çekiniyor. Soranı tekfir ile tehdit ediyor.”¹¹³³ Anlaşılan o ki, din dersi öğretmenlerinin diğeri derslerde öğretilen bilgilerle Aksekili'nin de belirttiği şekilde mücadele edebilecek bir bilgi ve becerisi yoktur. Bu bilgi ve beceri eksikliği de haliyle din derslerini farklı bir usulde öğretmenin, hatta bu derslerde iman ve ibadet konularının dışında bir konuyu anlatmanın imkanını ortadan kaldırmaktadır. Üstelik din dersi ve diğeri dersler arasındaki fark, öğretmenlerin öğrencilere gösterdiği ilgi ve alakaya öğrencinin bireysel sorumluluğuna ve ona verilen değere yansıdığına, öğrencinin gözünde din derslerinin durumu, sadece bazı metinlerin anlaşılmasından ezberletildiği, öğretmenin sorulara cevap vermediği/veremediği, sorgulama ve tartışmanın olmadığı, öğrencinin kendisine de değer ve kıymet verilmediği bir ders görünümünden öteye gidememiştir.¹¹³⁴

Ezberciliğin dersin amaçlarına ulaştırma ve derse verilen kıymet ve değeri azaltmaktan başka zararları da dile getirilebilir. Bu konuda fikir beyan eden Satı Bey, *Ezbercilik* adlı makalesinde ezberciliğin faydasız bir çaba olduğunu ispatlamaya çalışır. Tüm mekteplerde yaygın olan bu usulü, anlamını bilmeden soru ve cevap silsilesini ezberlemek olarak ortaya koymaktadır.¹¹³⁵ Satı Bey, anlaşılmasından ezberlenen hiçbir şeyin fayda vermeyeceğini, zihinde yabancı olarak kalacağını ifade eder. Çünkü ona göre bir bilginin, zihnin gelişmesine ve genişlemesine hizmet edebilmesi ancak anlaşılmasından zihnin malı haline getirilebilmesi ile mümkündür.¹¹³⁶ Satı Bey'e göre, ezberlemek faydasız bir uğraş olmasının yanında zararlıdır da. “Çünkü bir bahs ezberlenince insanda bir vehm-i ilm hasıl eder. Onu anlamadan ezberlemiş olan çocuk,

¹¹³³ A. [Aym] Süleyman, a.g.m. s. 128.

¹¹³⁴ “Milli Maarif Tarihi” (Abdurrahman Şerif Bey'in Konferansı), s. 28-29.

¹¹³⁵ Satı Bey, “Ezbercilik”, *Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası*, Yıl:1, S. 12, 28 Nisan 1911, s. 213.

¹¹³⁶ Satı Bey, a.g.m. s.213.

öğrendim biliyorum vehmine düşer. Bu vehim zihinde hakiki ilmin yerini tutar. Bilahare öğrenmemeye, anlamamaya, bilmemeye mal olur. Bundan başka anlamadan ezberlemek ve söylemek itiyadı, düşünmemek ve düşünmeden söylemek itiyadını tevliid eder. Bu sebeple zihnin körleşmesine badi olur. Birçok şeyler senelerce müddet anlamadan ezberleye ezberleye, düşünmeden söyleye söyleye insan nihayet söylemek ile düşünmek arasındaki irtibatı kaybeder.”¹¹³⁷ Zihinde fikirler ile kelimeler arasında, akıl ile konuşma arasında bulunması gereken bağ gevşeyerek kopması, dilden dökülen kelimelerin hiçbir fikir oluşturmaksızın akıp gitmesine sebep olur. Böylece Satı Bey, ezberciliğin, sadece faydasız değil, aynı zamanda gerçekten öğrenmenin, düşünmenin, bilmenin önünde bir engel olduğunu ortaya koymaya çalışmaktadır. Ezber yapan kişinin bildiğini zannederek, öğrenmeye, bilmeye, anlamaya çaba sarf etmemesi, ezberciliğin zararlarından biri iken; yıllarca bilgileri sadece ezberlemeye alışan kişinin, zihnindeki fikirler ile dilinin söylediği kelimeler arasındaki bağın kopması, akıl ile söylem arasındaki bağın gevşemesi diğer bir zararıdır.¹¹³⁸

2.3.Öğretim Yöntemi Konusunda Öneriler

II. Meşrutiyet döneminde din dersleri ile ilgili eleştiriler, beklentileri karşılayamaması, ezberciliğe dayanması, muhakeme ve delillendirmenin yapılmaması gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Bu eleştirileri yönelten münevverlerin bir kısmı, derslerin içeriği ve yöntemi ile ilgili önerilerde bulunurken, bir kısmı somut önerilerden ziyade, sadece amaca yönelik isteklerini dile getirmekle yetinmişlerdir. Yöntem konusunda en çok üzerinde durulan konunun ezbercilik olması, aydınların özellikle ezberciliğin önüne geçebilmek için neler yapılabileceği konusunda düşüncelerine neden olmuştur. Esasen var olan durumu tetkik etmek, sorunların çözülmesine yönelik ilk adımdır. Bu çerçevede büyük bir sorun olarak görülen ezberciliğin sebep ve sonuçlarını ortaya koyma çabası dahi, yöntem konusunda gösterilen bir çaba olarak

¹¹³⁷ Satı Bey, a.g.m. s. 214.

¹¹³⁸ Satı Bey, a.g.m. s. 216.

değerlendirilebilir. Nitekim Satı Bey, ezberciliğin ortadan kaldırılabilmesi için sadece ezberciliğin zararlı olduğunu anlayıp “bunu istemem” demenin yeterli olmayacağını kanaatindedir. Ezberciliğe sebep olabilecek durumları bilmek de, derslerin bu yollara sapmasını engellemek için gereklidir. Ezberciliğin sebebini dersin anlaşılmasında olarak ortaya koyan Satı Bey, doğal olarak ezberciliğe karşı önlem olarak derslerin iyice izah edilmesini ve öğrencilerin cevaplarının mutlaka tetkik edilmesini önerir. Öğrenciler sorulara doğru cevap vermiş olsalar dahi, çocukların söylemiş oldukları kelimelerin zihinlerinde bir anlamı olmayabileceği düşünülerek, gerçekten öğrenip öğrenmediklerini/ezberlediklerini tespit etmek için gayret sarf edilmelidir. Dolayısıyla ezbercilik ancak iyi bir usul-i tedris takibi ile yok edilebilir.¹¹³⁹ Satı bey, bu konuya verdiği önemi, gerek yazdığı yöntem konusundaki kitaplar, gerekse öğretmen adaylarının uygulama yapabilmeleri için kurduğu okul¹¹⁴⁰ ile göstermiştir.

Din derslerinden beklenen en önemli amaç, gençlerin farklı bir düşünce ile karşılaştıklarında inançlarının zayıflamaması, mekteplerden çıktıklarında gençlerin sağlam bir itikada sahip olmaları olarak görülmekte, bu amacın gerçekleşebilmesi için bazı önerilerde bulunmaktadır. Örneğin A. Süleyman, İslam’ın ruhunun, faziletlerinin felsefesinin öğrenciye telkin edilmesini, halihazırdaki kitaplarla bunun mümkün olmayacağını belirtir. Bu sebeple dersin işlenişine dair önerisi, okutulacak kitaplar konusundadır. Ona göre, okullarda okutulmak üzere kitap telifi konusunda yeterli kişiler teşvik edilmeli, yarışma düzenlemeli, encümenler kurulmalı, din karşıtı bir takım nazariyeleri öğrenciye hakikat gibi telkin etme konusunda diğer ders öğretmenleri uyarılmalıdır. Böylece öğrenciler mektepten çıktıklarında sağlam bir itikada sahip olmalı, farklı bir düşünce ile karşılaştığında inancı zayıflamamalıdır.¹¹⁴¹

¹¹³⁹ Satı Bey, a.g.m. s. 216-217.

¹¹⁴⁰ İ. Aksoy, “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikası ve Satı Bey”, s. 71.

¹¹⁴¹ A. [Aym] Süleyman, “Mekteplerde Din”, s. 128.

Yöntem olarak “telkin” ifadesinde bir fikir birliği olmakla birlikte, bu telkinin nasıl olacağına dair net bir açıklama çoğunlukla yapılamamıştır. Kitap telifi, diğer ders öğretmenlerinin din karşıtı söylemlerinin engellenmesi gibi çareler düşünülmüş, ancak din derslerinin yöntemine dair eleştiriye karşılık somut çözüm önerisi getirilememiştir. Benzer şekilde Ali Fuad da, tedris ve terbiye tarzımızı yükseltmek ve ıslah etmek gerektiğini söylemekte, ancak bunun nasıl olacağından ziyade hedefler üzerine yoğunlaşmaktadır. Ona göre ulûhiyet denir denmez öğrencinin kalbinde olanca manasıyla sağlam bir fikir oluşmalı, mukaddes fikirler öğrencinin zihnine telkin ile onları tatmin etmelidir.¹¹⁴² Ancak Ali Fuad bahsedilen bu amaca ulaşmak için ne yapmak gerektiği konusunda somut çözümler sunamamaktadır. Usul ve yöntem açısından din derslerinin eksikliği vurgulanmakta, olması gereken amaçlardan bahsedilmekte, fakat bu amaca hangi usullerle ulaşılabileceğine dair çözüm getirilememektedir. Genelde bu noktadaki tartışmalar, öğretmenlerin yaptıkları işin önemine ve kutsiyetine yapılan vurgu, öğretimin sonucunda beklenen amaçlar, iman ve ibadetle sınırlı kalan din derslerinin ahlaki ve toplumsal boyutlarının gündeme getirilmesi gerektiği üzerine yoğunlaşmış, yöntem konusunun önemi¹¹⁴³ ve bu konuda yapılan yanlışlar dile getirilmiş, ancak çözümün ne olması gerektiğine dair somut çözüm ve öneriler oldukça sınırlı kalmıştır. Bununla birlikte tedris usulünün değişmesi gerektiği konusunda aydınların hemfikir olduğu görülmektedirler.

Din öğretimine dair getirilen eleştirilerin bir bölümü, bu derslerin zühdi bir tarzda okutulmasıdır. Örneğin, M. Zekeriyya medreselerde ve iptidailerde verilen dini tahsil ve terbiyenin çürük olduğunu belirttikten sonra, bu terbiye ve tahsilin zühdi bir tarzda verilmesine karşı çıkmaktadır.¹¹⁴⁴ Onun önerisi, dini terbiye ve tahsilin, hizmet ettiği amaca uygun şekilde verilmesidir. Bu amaç M. Zekeriyya da dönemin genel

¹¹⁴² Ali Fuad, “Maarif: Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisi-3”, *Ceride-i Sufiyye*, C. 2, S. 24-6, 1 Eylül 1328, s.11.

¹¹⁴³ Pakize, “Dini Dersler: Muharrir-i Muhterem Ahmed Hamdi Efendi Hazretlerine”, s. 206.

¹¹⁴⁴ M. Zekeriyya, “Dini Terbiye ve Dini Tahsil”, s. 559-560.

düşüncesi ile paralel olarak “milli vicdanın oluşturulması” şeklinde ifade bulur: “şu halde yapılacak şey evvela dini terbiye ve tahsili milli vicdanın teşekkül ve teessüsüne yardım edecek bir şekle sokmak icap eder. Yani dini terbiye ve dini tahsil milli vicdanın teşekkülüne hizmet eden bir amil olarak kullanılmalıdır.”¹¹⁴⁵M. Zekeriya'nın bu amaç için sunduğu öneriler, dini öğretimi Türkçeleştirmek, çocukların ruhlarına hitap edebilecek bir şekle sokmak, dinin kutsal saydığı şeyleri ilmin yardımıyla toplumumuzun kabul ettiği şekillerde anlatacak kitaplar oluşturmaktır. Ayrıca, küçük sınıflarda çocuklar, zihin gelişimlerine engel olacak şekilde uzun ve sürekli ibadetlerle meşgul edilmemeli, daha üst sınıflarda ise din tamamen ilmi bir şekilde, ilim suretinde öğretilmelidir. Böylece zühdi bir ilerleme yerine din hakkında ilmi fikirlerle donanmış gençler yetiştirilebilir. M. Zekeriyya, din öğretimi için bu önerileri ile gerçekte ne amaçladığını şu sözleri ile ortaya koymaktadır: “Bu suretle verilen dini tahsil ve terbiye fenni tahsil ve terbiye ile de büyük bir tezat arz etmeyeceği için genci ve sabit bir seciye ile metin bir terbiye iktisap eylesini temin ve teshil eder.”¹¹⁴⁶ Bu ifadeler, eğitimin genel amacının milli bir karaktere büründüğü bu dönemde, din eğitim ve öğretimine biçilen rolü de göstermektedir. Din eğitim ve öğretimi, eğitimin milli amacına hizmet eden bir araç olarak görülmektedir. Yöntem konusundaki değişim istekleri de, bu amaca hizmet edecek şekilde düşünülmüştür. Bu amaç, fen öğretimi ile çatışmayacak bir din öğretimi ile milli bir düşünceye sahip bireylerin yetiştirilmesidir.

2.3.1. “Anlama” Odaklı Bir Öğretim

Din dersine dair eleştirilerin anlamadan ezberlemek üzerine yoğunlaşması, haliyle yapılan önerilerin de “anlama” üzerine yoğunlaşmasını beraberinde getirmektedir. Örneğin, İslam'ın asıl konuları olarak ifade edilen iman esaslarının, esaslı ve kapsamlı bir şekilde okutulması gerektiği belirtilir ki, burada kastedilen, konunun ezberlenerek ve üstünkörü geçilmemesi, öğrenci tarafından anlaşılmasıdır. Din dersi

¹¹⁴⁵ M. Zekeriyya, a.g.m. ss. 559-560.

¹¹⁴⁶ M. Zekeriyya, a.g.m. ss. 559-560.

öğretmenleri ezber usulünden vazgeçmeli ve istifham (anlamak için sormak) üslubunu takip etmelidirler. Öğrenciler bu şekilde şüphe ve tereddütlerden kurtularak, güçlü ve kati bilgiye ulaşabilirler.¹¹⁴⁷

Anlamını bilmeden ezberlemeye çalışmanın yanlışlığı aslında, II. Meşrutiyet öncesinde de bazı vesilelerle dile getirilmiştir. Bu yazılarda, Kur'an'ı anlamını bilerek ezberlemenin önemine vurgu yapılmakta, bir bilgiyi manasını hiç bilmeden ezberleyen çocukların, en zeki çocuklar olarak düşünülmesi eleştirilmekte, anlamını bilmeden ezberlemenin çocuklardaki isteği ve ilgiyi azalttığına değinilmektedir. Ona göre ezberlemek, en zeki çocuklarımızı, hesap ve coğrafya öğrenen Avrupalı çocuklar karşısında geride bırakmaktadır.¹¹⁴⁸ Anlama üzerine yapılan vurgunun II. Meşrutiyet döneminde daha ziyade arttığını söylemek mümkündür. Bazı münevverlerin ortaya koydukları sınırlı sayıdaki öneriler ise, günümüz öğretim ilke ve yöntemleri ile oldukça uyum içerisinde gözükmektedir.

Küçük yaşlardan itibaren anlamadan ezberletilen bilgilerin çocuklara bir fayda sağlamayacağı gibi zararlı dahi olabileceği özellikle üzerinde durulan bir konudur. Peygamber isimlerini ezberleyen ancak peygamberin kime dendiğini, ne amaçla nasıl gönderildiğini bilmeyen çocukların yetiştirilmesi öğretimin bozukluğunu göstermektedir. Özellikle Akaid dersi için hiç elverişli verimli olmayan üslubu takririden bile daha kötü olan anlamadan ezber ettirme usulü terk edilerek, üslub-ı istifhami ve üslub-ı muhteliteye müracaat edilmelidir. Zira bu usul, Kur'an üslubudur ve eski usulle devam etmek de doğru yoldan sapmak demektir. Akaid'in ruhu olan yakın'e ulaşmak için mutlaka şüphe kapısından geçmek gerekir. İslam dinine giriş olan kelime-i

¹¹⁴⁷ Ali Fuad, "Maarif: Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisi-3", s. 12.

¹¹⁴⁸ "Mektepsizlikten Görülen Bela ve Mekteplerin Vücüb-ı Islâhı", s. 79.

şehadet bile nefy ile başlamaktadır. O halde şüpheden değil, taklitten ürkmek gerekir.¹¹⁴⁹

II. Meşrutiyet döneminde din derslerinin büyük oranda ilm-i hal bilgilerinin ezberletilmesi şeklinde devam etmekte olması sıklıkla eleştirilmiştir. İlm-i hal bilgilerinin öğretimi konusunda yanlışlıklara değinen Satı Bey, bu dersin öğretim usulü konusunda önerilerde bulunmaktadır. Satı Bey'e göre, mekteplerin ıslahı için en çok yapılması gereken, ezberciliğin sebeplerini ortaya çıkararak onu ortadan kaldırmak için çaba sarf etmektir.¹¹⁵⁰ Ezberciliğe yol açan sebeplerin ortaya konması bu durumun nasıl ortadan kaldırılacağına dair de fikir verecektir. *Ezbercilik* adlı makalesinde o bu konuda öncelikle öğretmenlerin tavrını eleştirmektedir. Ona göre ezberciliğin en önemli sebebi öğretmenlerdir. Ezberciliğin zararlı olduğu kanaatinde olmayan öğretmenler, öğrenmek ve ezberlemek arasındaki farkı anlamadıkları için, öğrencilerden de sadece ezber yapmalarını beklemekte, ezberlemeyen öğrencilerine çalışmamış ve öğrenmemiş muamelesi yapmaktadırlar.¹¹⁵¹ Satı Bey'e göre ezberciliğin kalkması, onun yalnız faydasız değil aynı zamanda zararlı olduğuna dair kanaatin yaygınlaşmasına bağlıdır. Ancak sadece bu yeterli değildir. Zira çocukları ezberciliğe iten sebepler, öğretmenlerin basmakalıp sorular ve cevapları yazdırarak ders anlatmalarındır. Bu, ezberciliği desteklemektedir. Zira bir hakikatin bir konunun iyice anlaşılması tamamen hazmedilmesine ve onun ifadesiyle zihinde evirilip çevrilmesine bağlıdır. Çocukların bunu yapabilmesini sağlamanın yolu ise çeşitli tarzdaki sorulara cevap vermeye mecbur etmek, soruların tarzını çeşitlendirmektir. Basmakalıp soru ve cevaplar, bilginin öğrencilerin zihninde sabit bir şekilde ve hazmedilmeden kalmasına sebep olur.¹¹⁵² Bir diğer sebep ise, öğretmenlerin bilgileri çocukların seviyelerine uygun hale getirmek için özen göstermemeleridir. Somuttan soyuta gitmek, tedrici olarak ilerlemek ilkelerinin

¹¹⁴⁹ A.[Abdullatif] N.[Nevzad], "Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini-3", s. 278.

¹¹⁵⁰ Satı Bey, "Ezbercilik", s. 216-217.

¹¹⁵¹ Satı Bey, a.g.m. s. 216-217.

¹¹⁵² Satı Bey, a.g.m. s. 217.

dikkate alınmadığını belirten Satı bey, bu durumda öğrencilerin ezberden başka çareleri kalmadığına işaret eder: “Bir çocuk bir dersi anlayamayınca zihni ile kavramaya muvaffak olamayınca onu ezberlemeye, lafız ve ifadeleri kavramakla iktifa etmeye mecbur olur. Mesela altı yedi yaşında bir çocuğa “devlet”in, “hakimiyet-i milliye”nin “farz” ın tarif-i ilmiyesini söyleyiniz. Anlamak, ihata edebilmek imkânı yoktur.”¹¹⁵³

İlmihal bilgilerinin öğretimindeki problemin ortaya konulması, bu durumun nasıl ortadan kaldırılabileceğine dair çözümü de beraberinde getirir. Satı Bey, yapılması gerekeni ilm-i hal öğretiminde esaslı bir dönüşüm yapmak ve usul-i tedrisin genel kaidelerine uygun hareket etmek olarak belirtir.¹¹⁵⁴ Diğer derslerde olduğu gibi çocukların fikri durumlarına uygun, somuttan başlayarak tedrici bir şekilde hareket etme ilkelerine riayet etmek gerekir.¹¹⁵⁵ Satı Bey, bu durumu ilkokul öğrencilerine öncelikle öğretilmesi gereken konular ve bunların nasıl öğretileceği ile ilgili örnekler vererek açıklamaktadır. Ona göre, ilkokul çocuklarına öncelikle itikada dair öğretilcek şeyler, Allah’ın birliği, H. Muhammed’in peygamberliği ve ruz-ı cezanın varlığı meselesinden ibarettir. Bunlarda bile yalnız anlayabilecekleri şeyleri söylemekle yetinilmelidir. Şartlar, rükunlar, taksimler, tasnifler daha o yaşta çocukların zihinlerinin alamayacağı şeylerdir. Allah’ın varlığı fikri, çevrelerinde gördükleri bir şey ya da eşyanın varlığını delil göstermek suretiyle telkin edilmelidir.¹¹⁵⁶ Satı Bey ayrıntılı bir şekilde bahsettiği ilm-i hal konularında üzerinde ısrarla durduğu nokta, öğrencinin gelişim düzeyine uygunluktur. Bu çerçevede, çocukların zihinlerinin almadığı, anlamadıkları tabirleri, kavramları ezberletmenin yanlış olduğunu vurgulayarak tanımlar yerine çocukların anlayabileceği örneklerin verilmesi ve uygulama şeklinde gösterilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Satı Bey bu hususu şu şekilde tasvir eder:

¹¹⁵³ Satı Bey, a.g.m. s. 215-216.

¹¹⁵⁴ Satı Bey, a.g.m. s. 216.

¹¹⁵⁵ Satı Bey, “İlmihal Nasıl Öğretilmelidir?”, s. 12.

¹¹⁵⁶ Satı Bey, a.g.m. s. 12.

Amele dair malumata gelince, bunları bi'l-fiil ve bi'l-irâe öğretmelidir. İbtida bu a'mâlin şartlarını, rükünlerini, farzlarını, vaciplerini, bir tarafa bırakmalı onlar 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 hususlarda daha ziyade tafsilat vermeğe ancak çocuklara hep bu suretle gerek itikada ve gerekse amele dair olarak kâfi derecede malumat-ı yakîniye verildikten sonra başlanmalıdır; ilmihal dersinin ikinci tabakasını teşkil edecek olan bu tafsilatta dahi tadrîci elden bırakmamalıdır. O vakte kadar bahs olunan fiiller ve itikatlar arasından farzları, vacipleri, sünnetleri, müstehapları, haramları, mekruhları ayırmalı, fakat işe bunları tesmiye veya tarif ile girişmemeli, evvel emirde bunların neticelerini göstermeli. Meselâ “her Müslüman oruç tutmaya mecburdur; oruç tutmazsa günah işlemiş olur. Fakat bununla da kalmaz da oruç tutmak lazım değildir derse kâfir olur, dinden çıkar”, “abdest alırken yüzünü yıkamalı; eğer insan unutsa da yıkamazsa, abdesti boşa gider, yeniden abdest almak lazım gelir”, “abdest alırken ağzını, burnunu yıkamalı; yıkamazsa abdest boşa gitmez, fakat yıkayan sevap kazanır”... yolunda malumat vermeli. Bu suretle ef'âl-i muhtelif arasında netice itibariyle olan farklar gösterildikten sonra bunlar tasnif edilmeli, “hani bazı şeyler söylemiş idik ki, insan onları yapmak lüzumunu inkâr ederse kâfir olur işte böyle olan şeylere farz derler” yolunda ta'rifât yapılmalı, daha sonra farzlar ile vacipler arasındaki farkı göstererek birinciler hakkındaki emrin kat'î, ikinciler hakkındaki emrin zannî olduğunu söylemelidir. İşte böyle yapıldığı vakit, çocukların zihnine, temelli, köklü mâlumât-ı dîniyye verilmiş olur.¹¹⁵⁷

Örnekten de anlaşıldığı üzere, Satı Bey'in önerisi buluş yoluyla öğrenmeye yakındır. O, tanımları verip öğrencilerin ezberlemesini ve sonra buna uygun örnekler vermesini istemek yerine, öğrenci merkezli bir strateji önermekte, önce örnekleri öğrencilere anlayabilecekleri şekilde açıklamakta, tanım ve kaideleri ise sonraya

¹¹⁵⁷ Satı Bey, a.g.m. s. 13.

bırakmaktadır. Bahsedilen bu stratejiyi “Onlara akıllarınca konuşun” emri ile desteklemektedir.¹¹⁵⁸ Aslında bu şekilde dinin kendi kaynağında da bu stratejinin kullanılmış olduğunu göstermek istemektedir.

Sadece ilm-i hal öğretiminde değil, din adamı yetiştiren kurumlar haline gelen medrese programlarında da yöntem konusunda ciddi bir değişiklik talebinin gündeme geldiği söylenebilir.¹¹⁵⁹ Mektep programlarına benzer şekilde terbiye-i bedeniye, yabancı dil gibi bazı derslerin medrese programlarda yer aldığı görülmektedir.¹¹⁶⁰ İslah çalışmaları çerçevesinde belirlenen Darü'l-Hilafeti'l-Aliyye Medaris Talimatnamesinde (mad. 24-26) öğretimde kullanılacak yöntemler konusunda da bilgi verilmektedir. Örneğin, talimatta müderrislerin Tefsir, Hadis, Sarf-Nahiv, Belagat ve Edebiyat-ı Arabiye dersleri dışındaki din ile ilgili derslerde metin tahlili ile uğraşmadan konuları tam bir açıklıkla ve örnekler vererek anlatmaları istenmektedir. Ayrıca müderrislerden, derslerini gayet canlı bir şekilde anlatarak, talebelerin mesleğe karşı arzu duymalarını sağlamaları, her fırsatta İslam büyüklerinin hayatlarından örnekler vermeleri, öğretim alanları dışında kalan konulara ders içinde yer vermekten kesinlikle kaçınmaları gerektiği de belirtilmektedir.¹¹⁶¹ Özellikle metin tahlili ile uğraşmak yerine konuları tam bir açıklıkla ve örnekler vererek anlatmalarının istenmesi, dönemin yöntem konusundaki en büyük sorunu olan ezberciliğin önüne geçmek içindir. Ayrıca derslerin canlı bir şekilde anlatılması ve İslam büyüklerinden örnekler verilmesinin istenmesi de kuru ve cansız olarak eleştirilen bu derslerin, yönteminde değişiklik yapma gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Satı Bey'in çözüm önerileri ile kıyaslandığında,

¹¹⁵⁸ Satı Bey, a.g.m. s. 14.

¹¹⁵⁹ Nesimi Yazıcı, “Osmanlıların Son Döneminde Din Görevlisi Yetiştirme Çabaları Üzerine Bazı Gözlemler”, *Diyanet Dergisi*, C.27, S.4, Ekim-Kasım-Aralık1991, s. 118.

¹¹⁶⁰ Zeki Salih Zengin, “Kurtuluş Savaşı Döneminde Medrese Öğretim Programları ve Ders İçeriklerinin Düzenlenmesi Çalışmaları”, *AÜİFD*, C. 44, S.1, 2003, s. 191.

¹¹⁶¹ Zeki Salih Zengin, “Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyet'in Başlarında Türkiye'de Medreseler ve Din Eğitimi”, *AÜİFD*, C. 42, S. 2, 2002, s. 285.

bunların, dersin yöntemi ile ilgili somut fikirler ortaya koymaktan ziyade birer temenni niteliğinde kaldığı söylenebilir.

Dini bilgilerin (özellikle ilm-i hal) öğretimi konusunda usul değişikliğine dair yaygın kanaatle birlikte, bu konuda yapılan çalışmaların ezberciliği savunan ve bunu dini bilgileri öğretmenin tek yolu olarak düşünen kişiler tarafından dikkate alınmadığı, hatta engellendiği de çeşitli yazılardan anlaşılabilir. Yazarın, ezberciliği savunan bir kişi ile yaptığı konuşmasına yer verdiği makalesindeki şu ifadeler konuya dair iyi bir örneklik teşkil eder:

Yazar: “Bizim düşüncemiz beş altı yaşındaki bir çocuğa ilm-i hal diye mutlaka sıfat-ı zatiyye ve subutiyyeden, farz ile vacibin tefrikinden başlamak lazım gelmez. Ona ibtida gayet sathi ve ameli bir suretle anlayabileceği şeyler belletmeli. Sonra sene bi sene tedrici bir surette ilerlemeli.”

Adam: “gördüm bu dediğiniz tarzda bazı kitaplar. Türkçe olsun diye tarifleri bozmuşlar, esastan çıkmışlar. Ahlakiyatı da karıştırmışlar. Hâlbuki tabirat-ı şeriye asla değişmez.”

Yazar: “Ya çocuk anlamazsa!”

Adam: “Varsın anlamasın, zaten çocukta hassa-i tefekkür, hassa-i idrak yoktur, onda hafıza kuvvetlidir. Okuduğu şeyleri ezberlesin kâfidir. İleride onların ne demek olduğunu anlar.”¹¹⁶²

Yazarın bu söz üzerine yaptığı açıklama; tabirleri, ıstılatları çocuğun anlayacağı yaşa bırakmanın ve idrak seviyesi dikkate alınarak anlayabileceği şeyleri belletmenin daha iyi olduğu şeklindedir. Makalede dikkat çeken bir diğer husus ise din öğretiminde yöntem konusundaki eleştirilere ve önemine binaen söylenenlere rağmen, somut adım atma sürecinde geleneksel düşüncenin atılacak somut adımları kabul etmede engelleyici

¹¹⁶² “Ameli İlm-i Hal Hakkında- İstanbul Maarif Müfettişlerinin Nokta-i Nazarı”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]* C. 5, S. 119, Kânunuevvel 1326, s. 253.

bir konumda kalabileceğidir. Yapılması gerekenler ve bunların önemi hususundaki fikir birliği, somut öneriler ve faaliyetlerin neler olabileceği konusuna geldiğinde sekteye uğramış görünmektedir.

2.3.2. Gelişim Dönemlerine Uygun Bir Öğretim

Satı Bey'in yanında çocukların gelişim dönemlerini dikkate almak gerektiği pek çok yazar tarafından dile getirilmektedir. Hem Muallim Fevzi hem de Ahmet Hamdi (Aksekili) yazılarında farklı yaş dönemleri için (ilköğretim ve lise öğrencileri) farklı yöntemlerden bahsetmektedir. Hatta Muallim Feyzi bu noktada öğrenci merkezli denebilecek bir usul takip edilmesi gerektiğini söylerken, çocukların dini gelişim özelliklerini de içeren bilgiler vermektedir. Ona göre yaş itibarıyla henüz eleştirmeyen, neden niçin gibi sorular sormayan çocuklara, sezgiye dayalı bir usul geliştirilmelidir.¹¹⁶³ Muallim Fevzi, çocuklara bu yolla, halik ve vücud gibi inançların aşılması gerektiğini belirtir. Küçük yaştaki çocuklara acaba, niçin gibi sebepler göstermek, henüz tam oluşmamış, eksikleri tamamlanmamış zihinlerin, bu gibi sorular karşısında kararsız kalmalarına sebep olacaktır.¹¹⁶⁴

Aksekili ise, küçük yaşlarda verilecek din eğitiminde takip edilmesi gereken en önemli usulün, konuları uzatmayarak en basit tarzda anlatmak, ahlaki ve toplumsal faydalarını mümkün olduğu kadar anlayacakları bir lisan ile izah etmek, bazı örneklerle mutlaka maksadı anlatmaya çalışmak olması gerektiğini söyler.¹¹⁶⁵ Abdullatif Nevzad da, iptidai mekteplerinde takrir üslubunun zararlarına değinirken, bu yaş dönemi için istifhami ve takrir üslubunun nöbetleşe uygulanması, çocuğun idrak seviyesi ve ruhi

¹¹⁶³ Muallim Feyzi, "Mekteplerde Din-2", s. 5.

¹¹⁶⁴ Muallim Feyzi, a.g.m. s. 5.

¹¹⁶⁵ Aksekili Ahmed Hamdi, "Mekteplerde Din Tedrisatı: Muallime Pakize Hanımefendi'ye", s. 56.

kabiliyetinin ortaya çıkaracağı ihtiyaca göre hangi üslubun kullanılacağına karar verilmesi gerektiğini belirtmektedir.¹¹⁶⁶

Küçük çocukların soru sorma ve somut şekilde düşünme özellikleri bu çerçevede dile getirilen başka bir konudur. Bu yaşlarda (6-7 yaş yaklaşık) çocukların Allah ile ilgili çeşitli sorular sorabilecekleri, maddi fikirleri daha kolay hazmettikleri, bu sebeple Allah'ı da dış dünyada arayabilecekleri, bu çerçevedeki sorularının öğretmenleri tarafından onların idrak seviyelerine uygun şekilde cevap vermeleri gerektiği belirtilmektedir. Özellikle Allah'ın nasıl olduğuna ve nerede olduğuna dair sorular bu dönemde sıklıkla görülür. Öğretmenin öncelikle bu soruları duymaktan memnuniyet duyması, daha sonra da bu soruların cevaplarını çocukların idrak sınırları çerçevesinde cevaplayabilmesi gerekir. Bu durumda öğretmen asla çocukların soruları ile alay etmemeli, onları küçümsememeli, bunlara aklın ermez, öyle şeyleri sakın sorma diyerek çocuklardaki tembellik hissini canlandırıp, istifham zevkini mahrum edebilecek şekildeki yaklaşımamalıdır. Küçük yaşlarda soru sormaktan alıkonan/korkutularak soru sormaları engellenen, zihninde bu sorular küçük yaşta iken öldürülen çocukları, hür bir düşünce dönemine geldiklerinde büyük bir tehlike beklemektedir. Bu şekilde eğitim alan çocuklar, ilerleyen dönemlerde taklide savaşı açarak şüphe ve tereddüt içerisinde kalırlar. Hâlbuki kuvvetli bir din terbiyesiyle fikir idmanı ile yetişen gençlerde, şek ile yakinin karşılıklı bu muharebesinde galip gelen din ve hidayet olacaktır.¹¹⁶⁷

Dönemin pek çok aydın yazarı, küçük yaşlarda verilecek bir ahlak eğitiminin önemine dikkat çekmektedirler. Örneğin Muallim Feyzi, ilköğretim kademesindeki eğitimi ahlak eğitimi olarak nitelemekte, bu yaş döneminde verilecek ahlak eğitiminde çocuklarının yaş özelliklerini dikkate alan önerilerde bulunmaktadır. Üzerinde durduğu en önemli nokta, bu yaş döneminde çocukların etraflarında örnek kişiler

¹¹⁶⁶ A.[Abdullatif] N.[Nevzad], “Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini-2”, s. 262.

¹¹⁶⁷ A.[Abdullatif] N.[Nevzad], “Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini-3”, s. 276.

görmeleridir.¹¹⁶⁸ Tüm öğretmenlerle birlikte bilhassa din öğretmenlerinin birer ahlak numunesi olması gerektiğine değinerek ahlaki kuralların nasıl öğretileceğine işaret etmektedir. Bu durum aynı zamanda, küçük yaşlarda çocukların örnek kişileri gözlemleyerek ve taklit ederek birtakım kuralları öğrenebileceğine dair gelişim psikolojisinin verileri¹¹⁶⁹ ile de tutarlıdır. Yine bu yaş döneminde iyi ve kötü davranışları öğretme konusunda ödül ve cezanın etkisine de dikkat çekilmektedir.¹¹⁷⁰ Ahlak gelişim kuramlarının verileri dikkate alındığında küçük çocukların iyi ve kötü ayırımını davranışın sonucunda alınan ödül ve ceza ile yapabildikleri bilinmektedir.

Küçük yaştaki çocuklara karşılık gençler, muhakeme, delil ve ikna edilmek istemektedirler. Alimcan İdrisi'nin makalesinde, özellikle gençlerin gelişim özellikleri itibariyle eleştirel düşünmeye başladıklarına, bu sebeple din konusunda ihtiyaç duydukları bilgi ve yöntemin değiştiğine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. O, aklını kullanan gençlerin taklidi tahkike, filanı ilme tercih etmeyeceğini ve böyle yapmakla Cenab-ı Hakk'ın "bilmediğin şeyin ardına düşme" (İsra 36) ayeti kerimesine uygun hareket etmiş olacağını belirtir. Gençler muhakemeli bir peygamberler tarihi, delillendirilmiş ve ikna edilmiş din bahisleri istemektedirler.¹¹⁷¹ Gençlerin sağlam bir itikada sahip olabilmeleri için, bidat ve hurafelerden arındırılmış bir İslam'ın onlara sunulması gerektiğini söyleyen Aksekili ise, genelde dine özelde İslam'a karşı olan pozitivist ve materyalist akımların tutarsızlıklarını ortaya koymanın, İslam'a gelebilecek tüm saldırılara itirazlara cevap verebilmenin ve bunların tutarsızlıklarını hem ilmi hem felsefi hem de İslam inançları açısından açıklamanın önemine işaret eder.¹¹⁷² Küçük yaşlardan itibaren anlaşılmadan ezberlenen bilgilerin gençlik döneminde işe yaramadığı,

¹¹⁶⁸ Muallim Feyzi, "Mekteplerde Din-2", s. 6.

¹¹⁶⁹ Bkz. Fatma Çapcıoğlu, "Gelişim Kuramları ve Din ve Ahlak Öğretimi", *Din ve Ahlak Öğretimi*, Ed. Cemal Tosun ve Fatma Çapcıoğlu, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 2016, s. 75.

¹¹⁷⁰ M. Şükrü, "Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim", s. 2267.

¹¹⁷¹ Alimcan el-İdrisi, "Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisatı-1", s. 228.

¹¹⁷² H. Çay Yetim, *Sebilürreşad'daki Makaleleri Işığında Ahmed Hamdi Akseki'nin Kelami Görüşleri*, s.126.

bu dönemde karşılaştıkları farklı düşünce ve fikirlerden gençlerin etkilendikleri ve dine olan inanç ve güvenlerinin sarsıldığı dile getirilen önemli noktadır.

Yaş dönemlerine göre farklı din öğretimi yöntemleri olması gerektiğini dile getiren M. Zekeriya ise konuya daha farklı bir açıdan bakmaktadır. O, çocukların zihin gelişimlerine engel olacak şekilde uzun ve sürekli ibadetlerle meşgul edilmemesi gerektiği, daha üst sınıflarda ise dinin tamamen ilmi bir şekilde, ilim suretinde öğretilmesi gerektiği kanaatindedir. Böylece zühdi bir ilerleme yerine din hakkında ilmi fikirlerle donanmış gençler yetiştirilebilir.¹¹⁷³ Milli bir terbiye fikrini savunan M. Zekeriya, bu ifadeleriyle farklı yaş dönemlerindeki yöntem farklılığını, yukarıdaki aydınlardan daha farklı bir sebebe ve amaca dayandırmış gözükmektedir.

Çocukların idrak seviyelerinin dikkate alınması, dersin yöntemi ile birlikte, çocukların sorularına cevap verirken öğretmenin uyması gereken bir ilke olarak da belirtilmektedir. Öğrencilerin hiç çekinmeden hocalarına soru sorabilmeleri gerektiğine değinen Ali Fuad, öğretmenlerin bu sorulara nasıl cevap vermeleri gerektiğine dair düşüncelerinde şu ilkeleri ön plana çıkarır: Öğretmenler soruları alaya alıp küçümsememeli, hak ve adalet çerçevesinde cevaplamalıdır. Çocukların idrak seviyelerine göre halledilebilecek olan sorular dikkatle cevaplanmalı, idrak seviyelerine göre cevaplanması mümkün olmayan sorular ise cevapsız bırakılmamalı, çocukta bir kanaat oluşturacak derecede basit bir şekilde açıklanmalıdır.¹¹⁷⁴ Bu ifadeler yöntemden ziyade öğretmen-öğrenci ilişkileri ile ilgili bir ilkeye de işaret etmektedir.

Bu örnekler bize II. Meşrutiyet döneminde, din ve ahlak öğretiminde çocukların gelişim özelliklerini dikkate almanın gerekliliğini bilen ve bu konuda öneriler getirildiğini göstermektedir. Verilen bilgiler, 7-8 yaşlarına kadar dini bilgilerin çocuklara entelektüel tarzda verilmesinin uygun olmadığını, çocukların sorularının

¹¹⁷³ M. Zekeriya, "Dini Terbiye ve Dini Tahsil", s. 559-560.

¹¹⁷⁴ Ali Fuad, "Maarif: Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisi-3", s. 12.

ciddiye alınması gerektiğini ifade eden dini gelişim kuramcılarının önerileri ile de örtüşmektedir. Yine bu fikirler, ergenlik çağındaki gençlerin özellikle geleneksel olarak öğrendikleri bilgileri eleştirdikleri ve bu dönemde verilecek din eğitiminin onların bu sorgulama sürecine uygun şekilde hazırlanması gerektiğine¹¹⁷⁵ dair bilgilerle de uyum içerisindedir. Bu önerilerin ortaya çıkış amacında ise dönemin şartlarının etkisi bariz bir şekilde hissedilmektedir. Her ne kadar bu önem hissedilmekte ve dile getirilmekte ise de somut çözümlerin bulunması ve farklı yöntemlerin uygulanmasına yönelik çabaların, dönemin şartları içerisinde gündeme gelememiş olduğu da dile getirilebilir.

2.3.3.Dine Bütüncül Yaklaşım Öneren Bir Öğretim

II. Meşrutiyet döneminin önemli tartışma alanlarından biri dinin ne olduğu ve insan hayatının ne kadarında yer kaplaması gerektiğine dairdir. Dinin alanını kalp ve vicdan ile sınırlandırmak isteyen düşünceye karşılık, dinin sadece iman ve ibadet boyutu ile sınırlı olmadığını ısrarla savunan ve dinin toplumsal boyutunun gözardı edilmemesi gerektiğine vurgu yapan aydınlar da bulunmaktadır. Dinin nasıl algılandığı, dersin amacı ve içeriği ile birlikte yöntem konusundaki önerileri de etkilemiştir.

Din derslerinin yöntemine dair öneriler de özellikle ahlaki yönün öne çıkarılması konusunda bir fikir birliğinden bahsedilebilir. İlköğretimde tüm öğretmenleri öğrencilerin ahlaki gelişiminden sorumlu tutulduğunu belirten Muallim Fevzi, özellikle Kur'an-ı Kerim ve Ulum-ı Diniyye öğretmenlerinin çocukların ahlakında büyük pay sahibi olduğunu ifade eder. Ona göre, din dersi öğretmeni her dini konunun ahlaki yönüne vurgu yapmalı, terbiyevi menfaatini tafsilatlı (izah, şerh, etraflıca) bir şekilde öğrenciye anlatmalı ve buldurmalıdır. Din dersi ahlak ile meczedilmiş olmalıdır. Din derslerinin ahlak boyutunun vurgulanması için, din dersi öğretmenlerinin öğretimini yaptığı Kur'an sözlerinden ahlaki ve ibretlik olanlarını öğrencilerin anlayabileceği bir açıklıkla anlatması, o emrin dışına çıktığında meydana gelecek ahlaksızlıkların

¹¹⁷⁵ Bkz. Faruk Karaca, *Dini Gelişim Teorileri*, DEM Yay, İzmir, 2007, s. 52.

insanlara verdiği zararları birer birer somutlaştırması, gözler önüne sermesi gerekir. Ancak bu şekilde bu ders çocukların dimağlarına ahlaki ve dini bir tesir yapabilir. Aksine körü körüne okutup ezberletmek fayda vermeyeceği gibi, çocukları Kur'an'a karşı lakayd da bırakacaktır.¹¹⁷⁶ Dersin işlenişine yönelik bu önerilerde, amaç ve konu alanının yöntem konusundaki belirleyiciliği dikkat çekmektedir. Ahlakın nasıl öğretilene yönelik yazılarda da bu hususa yer verildiği görülür. Şehbenderzade Filibeli Ahmed Hilmi, ahlak terbiyesinin kitaplarla, nutuklarla kısaca sırf cebir kaideleri kadar kuru kaideler ile verilemeyeceğini belirttikten sonra, onun nasıl verilebileceğine dair düşüncesini açıklar. Ona göre, ahlak terbiyesi, bütün feyz ve kuvvetini tecrübeden alan ciddi bir üslubun tatbiki ile mümkün olabilir.¹¹⁷⁷ Verimli bir öğretim yönteminde, tecrübenin ön plana çıkarılması, günümüz öğretim yöntemleri ile de uyumludur. Buna göre verimli ve kaliteli bir öğretim için, çok sayıda duyu organının kullanıldığı, öğrencinin bizzat yaparak yaşayarak katıldığı öğrenme ortamları gerekmektedir. Öğrenciler en iyi, doğrudan doğruya maksatlı yaşantılar (tecrübenin) ile öğrenirler.¹¹⁷⁸

Yöntem konusundaki değişimde Batı'nın yol göstericiliği devam etmektedir. Muallim Feyzi, dersi ne olursa olsun tüm öğretmenlerin öğrencinin ahlakıyla alakadar olmaları gerektiğini söylerken, bunun Avrupa'nın "didaktik-terbiyevi" adını verdiği son usul-ı tedris olduğunu belirtir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenciye değer vermesi de, ahlak terbiyesi açısından çok önemlidir.¹¹⁷⁹

Ahlak öğretimi için derslerin önemi vurgulanmakla birlikte, tüm okul ortamının işe koşulduğu bir çevrenin gerekliliğine de vurgu yapılmaktadır. Ahlak dersleri, bu konuda bir nebze daha önemli görülse de, öğrencinin tüm çevresinin dâhil olduğu, bir nevi örtük bir ahlak öğretiminden bahsedilmektedir. Muallim Feyzi bu konuda, ahlakın

¹¹⁷⁶ Muallim Feyzi, "İbtidai Mektebinde Ahlak", s. 584.

¹¹⁷⁷ R. L. "Talim ve Terbiye Bahisleri, Ahlak Nasıl Tedris Edilir?" *Hikmet*, C.I, S.52, 23 Eylül 1912, s. 3.

¹¹⁷⁸ Ayrıntılı bilgi için bkz. Kemal Bakır, "Eğitim Ortamlarında Doğrudan Doğruya Edinilen Maksatlı Yaşantılar ve Epistemolojik Temeli", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 2, 2005, ss. 371-382.

¹¹⁷⁹ Muallim Feyzi, "İbtidai Mektebinde Ahlak", s. 584.

kitap sayfalarından öğrenilemeyeceğini, önce anne-baba, daha sonra ise okullardaki öğretmenlerin özellikle de ahlak dersi öğretmenlerinin çocuğun ahlaki gelişimi üzerinde etkili olduğunu belirtir. Öğretmenin görevini güzel ahlaklı çocuk yetiştirmek olarak belirlemekte, bunun ise ancak vazife ve vicdan esaslarına dayanılarak öğretilebileceğine dikkat çekmektedir. Bu sebeple ahlak dersi diğer dersler gibi takrir ile değil, birçok örnekler, istidlaller (delillerle muhakeme) ve çevremize dair uygulamalar ile verilir. Öğretmenin okul içinde ve dışındaki davranışları ve tesirli sözleri de çocuğa etki edecektir.¹¹⁸⁰ Ahlaki ilkeler ancak öğretmenin öğrenciye tavırları ile ve okul içinde ve dışındaki hareketleri ile öğretilir. Adab-ı muaşeret öğretmen tarafından uygulandığında küçük dimağlara girer.¹¹⁸¹ Bu noktada ahlak öğretiminde anlatım yöntemi istenen sonuca ulaştırmamaktadır. Bu noktada tavsiye edilen yöntem, öğrenciye günlük hayattan örnekler vermek, onlara davranışların sonuçları ile ilgili çeşitli ikna edici açıklamalar yapmak ve ahlaklı davranış örneklerini bizzat göstermek olarak özetlenebilir.

Ahlak dersinde kullanılması gereken üslup, Abdullatif Nevzad tarafından “istifhami” olarak nitelendirilmektedir. Ona göre bazı konu ve dersler bazı üsluplara daha uygun düşmektedir. Tarih dersinde öğretmen daha ziyade takriri üslubu kullanabilirken, ahlak dersinde tabii ve uygun olan üslup istifhamidir. Çünkü çocuk sınıfta iyi ve kötü bazı küçük malumatlarla karşılaşabilir. Bu durumda öğretmenler çocuğun ahlaki hükümleri düzenlemesinde yardımcı olmaları gerekir.¹¹⁸² Konu ve derslerin farklı yöntemler gerektirdiğine dair bu düşünce, yöntem seçiminde “amaç”ların yol göstericiliğini öngören günümüz anlayışına da uygun gözükmektedir. Nitekim dersin hedef davranışlarını sınıf ve düzey olarak kategorize etmek, ders için seçilecek yöntemi belirleyen çok önemli bir unsurdur.

¹¹⁸⁰ Muallim Feyzi, a.g.m. s. 532.

¹¹⁸¹ Muallim Feyzi, a.g.m. s. 533.

¹¹⁸² A.[Abdullatif] N.[Nevzad], “Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini-2”, s. 262.

Din derslerinin öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili ileri sürülen bir diğer çözüm önerisi de, içinde bulunulan zaman ve mekânın ihtiyaç ve söylemlerinin dikkate alınması gerektiğini belirten Aksekili'ye aittir. Bu noktadaki önerisi/ilkesi, din dersi alanını da aşarak daha geniş bir çerçevede insanlara yapılacak tebliğ ve irşadla ilgilidir. Tebliğ ve irşadta zaman, mekân ve efkârın mutlaka dikkate alınması gerektiğini belirterek, bunun K. Kerimde de açık bir şekilde bildirildiğini, tüm peygamberlerin de bunun en bariz örneği olduğunu ifade eder.¹¹⁸³ Kendisi de Mekteb-i Hayriye-i Şahane'de¹¹⁸⁴ öğretmenlik yaptığı dönemde din dersleri için diğer mekteplerde takip edilenden farklı bir usul takip etmek gerektiğini anlamıştır. Bu durum, din derslerinin öğretim usulüne dair içinde bulunulan çevrenin ve muhatap kitlenin özelliklerini dikkate almak gerektiğine dair bir öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Aksekili bu okuldaki öğrencilerin din ve İslamiyet aleyhindeki cereyanlara daha fazla maruz kaldıklarını, bu sebeple din ve Müslümanlık hakkında daha kuvvetli bir iman ve itikada sahip olmaları gerektiğini düşünür. O, gençlerin sadece ezber yöntemi ile ibadetle ilgili bilgilerle senelerce meşgul olmasını din dersleri için yeterli görmemekte, ezber usulünü dersin amacına ulaştıramadığı noktasında eleştirmektedir. Özellikle gençlerin zihninde uyanan şüphe ve tereddütlerin, *asri bir fikr-i lisan ile* izale edilmemesi sebebiyle, din derslerinden beklenen neticenin elde edilemediğini dile getirmektedir.¹¹⁸⁵ Bu amaçla okutmuş olduğu derslerinden bir kısmını *Dini Dersler* kitabında neşretmiştir. Eserin birinci ve ikinci kitaplarında bir Müslüman için öncelikli bilinmesi gereken bilgiler yer alır, ibadet konularıyla birlikte İslam ahlakındaki ulviyet de uzun uzadıya izah edilir. Bu şekilde dine karşı muhabbet ve temayül hislerinin oluşabileceğini düşünmektedir. Üçüncü kitapta ise önce din hakkında, daha sonra da İslam dini hakkında bilgi verilmektedir. Burada Aksekilinin amacı, İslam dininin itikat ve ahlaki öğretilerindeki

¹¹⁸³ Aksekili Ahmed Hamdi, "Dini Dersler", s. 135.

¹¹⁸⁴ Mekteb-i Harbiye-i Şahane (Mektebi Harbiyeyi Şahane), Sultan II. Mahmut'un emriyle 1834 tarihinde kurulmuştur.

¹¹⁸⁵ Aksekili Ahmed Hamdi, "Dini Dersler" s. 135.

ulviyeti ve sağlamlığını, modern zamanın fikirleri ile uyumluluğunu açıklamak, böylece tabii ve umumi bir dinin ancak Müslümanlık olabileceğini ortaya koymaktır.¹¹⁸⁶ Bu ifadelerde dönemin önemli bir tartışmasının izleri görülmektedir. Özellikle tabii bir dinin ancak İslam olabileceğine dair ifadeler, dönemin tabii ve bedii bir din oluşturma isteklerine karşı bir çabanın¹¹⁸⁷ göstergesidir. İslam'ın ilerlemenin önünde bir engel olduğuna dair görüşlere karşı bir savunmadır. Aksekili, zamanın öne çıkan ve dinsizlik cereyanına neden olan bu fikirlere karşılık açıklama ve temellendirmeler ile gençlerin itikadını koruma gayretindedir.

II. Meşrutiyet aydınları din derslerinin usulü konusundaki durumu görmekte ve din derslerinin amaçları bağlamında bunun ıslah edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Özellikle ezberciliğe dair yapılan eleştiriler, anlamadan ezberlemenin sebep ve zararları üzerine yoğunlaşmaktadır. Yöntem konusunun daha derinine giren tartışmalarda aydınlar, dinin nasıl anlaşılması gerektiğine dair düşüncelerini de paylaşmaktadırlar.

3. Öğretim Yöntemleri İle İlgili Gelişmeler

II. Meşrutiyet döneminde yöntem konusunda ortaya konan bu zengin ortamın, yeni Türkiye'nin kuruluşu ile nispeten azaldığı söylenebilir. Nitekim TBMM'nin açılışının hemen ardından yapılan toplantılarda öncelikle eğitimin niteliği gündem konusu olmuştur. Millî ve dini bir eğitim konusunda fikirler beyan edilirken, yöntem konusu nispeten ikinci planda kalmış gözükmektedir. Bununla birlikte kuru bir ezberin yarar sağlamadığına dair kanaatin paylaşıldığı da tespit edilebilir. Örneğin, 9 Mayıs 1920'de ilk icra programının okunması sırasında mecliste söz alan Besim Atalay, “kuru ezberletmek hiçbir vakit din terbiyesini temin edemezdi”¹¹⁸⁸ diyerek hem bu

¹¹⁸⁶ Kitapla ilgili geniş bilgi için Bkz. Aksekili Ahmed Hamdi, “Dini Dersler” s. 134-136.

¹¹⁸⁷ Örneğin, İsmail Hakkı, “La Dini Yani Sadece Ahlaki Bedii ve İnsani Bir Terbiye Temeli”, ss. 3943-3944.

¹¹⁸⁸ *TBMM Zabıt Ceridesi*, Devre 1, Cilt 1, İctima 13, 9 Mayıs 1920 (1336), s. 244.

konuyu dile getirmekte, hem de yeni Türkiye ile birlikte yeni bir eğitim anlayışının olması gerektiğine işaret etmektedir.

Yeni Türkiye'nin kuruluş aşamasında, eğitim alanında geri kalındığı yeni bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerektiğine dair düşünceler ifade edilmektedir. Bu geri kalmışlık içerisinde eğitim öğretim usulleri de yer almaktadır. Mustafa Kemal, 16–21 Temmuz 1921 tarihlerinde Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'nde, şimdiye kadar uygulanan öğretim ve terbiye usullerinin, geri kalmışlığımızın en önemli sebebi olduğunu bizzat şu şekilde ifade etmektedir:

Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tarihi tedenniyatında en mühim bir amil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafatından ve evsafi fitriyemizle hiç de münasebeti olmayan yabancı kirlerden, şarktan ve garptan gelebilen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihiyemizle mütenasip bir kültür kastediyorum. Çünkü dehayı milliyemizin inkişaf-ı tamı ancak böyle bir kültür ile temin olunabilir. Lalettayin bir ecnebi kültürü şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin muhrip neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür zeminle mütenasiptir. O zemin milletin seciyesidir.¹¹⁸⁹

Tahsil ve terbiye usulündeki yanlışlık memleketin gerilemesinde en büyük sebep olarak görülmekle birlikte, eğitimin niteliğine dair millilik vurgusu bu dönemde usul konusunun önüne geçmektedir. Devletin yeniden inşa edilmeye çalışıldığı bir dönemde milletin karakteri ile tam uyumlu, dış tesirlerden ve eski devrin hurafelerinden uzak bir kültürün oluşturulma amacı ön plana çıkarılmaktadır.

1 Mart 1923 deki 4. senenin açılış konuşmasında ise pek çok konudaki ilerlemeye rağmen eğitim konusunda beklenen ilerlemenin sağlanamadığına yönelik söylemler dikkat çeker. Eğitimde izlenecek usul konusunda şu ifadeler yer alır:

¹¹⁸⁹ E. Kapluhan, "1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi" s. 126.

“Efendiler! Terbiye ve tedriste tatbik edilecek usul, malûmatı, insan için fazla bir süs, bir vasıtai tahakküm yahut medeni bir zevkten ziyade maddi hayatta muvaffak olmayı temin eden amelî ve kabili istimal bir cihaz haline getirmektir. Maarif Vekâletiniz bu esasa ehemmiyet vermektedir.”¹¹⁹⁰ Bu ifadelerde her ne kadar öğretimde uygulanacak usulle kastedilen, bilginin insan için fayda sağlayan bir araç haline getirilmesidir. Cumhuriyet döneminin ilk yıllarına hakim olan, hızlı ve çok sayıda yetişmiş iş yapacak insan gücünün yetiştirilmesi düşüncesi, bu noktada da kendini göstermektedir. Nitekim konuşmanın ilerleyen kısımlarında, halka en kısa şekilde okuma yazma öğretmek, halkı bilinçlendirmek için gece dersleri ve kütüphaneler açmak gibi doğrudan öğretim yöntemleri ile ilgili olmayan bir takım eğitim faaliyetlerinin bu bağlamda kullanıldığı görülmektedir.

Ameli bir öğretim yöntemi, Yeni Türkiye'nin kuruluşu sırasında eğitim için uygun bir yöntem olarak düşünülmüştür. Milli eğitimin oluşturulma sürecinde ortaya çıkan sorunlardan biri, amacın *ne* olacağı şeklinde gündeme gelirken, diğeri bu amaca *nasıl* ulaşılabileceği noktasında olmuştur. Bunlardan ilki var olan cehaleti ortadan kaldırmak olarak belirlenmiş, diğeri bizzat Mustafa Kemal tarafından iptidai malumatın ameli bir tarzda verilmesi şeklinde ifade edilmiştir.¹¹⁹¹ Öğretim yöntemi olarak en iyi yol, bizzat faaliyette bulunarak öğrenmek, en kötü yol ise yalnız duymaya dayalı öğretim olarak kabul edilmiş, hatta görmenin dahi yetmeyeceği belirtilmiştir. Bu esas misak-ı maarif olarak cumhuriyetin kurucu ilkeleri arasında da benimsenmiştir.¹¹⁹²

Meclis konuşmalarında da ameli bir eğitimin önemine işaret edilmektedir. Bu noktada Kazım Karabekir, öğrencilerin bizzat duyması ve görmesi, hayatın içinden bir şeylerle meşgul olması gerektiğini söyledikten sonra şu çarpıcı örneği anlatmaktadır:

¹¹⁹⁰ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 1, Cilt 28, İctima 1, 1 Mart 1923 (1339), s. 11.

¹¹⁹¹ Seçil Akgün ve Murat Uluğtekin, “Misak-ı Maarif”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 3, 1989, s. 286.

¹¹⁹² S. Akgün ve M. Uluğtekin, a.g.m. s. 322-323.

“İmtihanlarda, burada Darümuallimin’de, muallim olacak bir çocuğa ders nasıl okutulur diye sordum. Her şey amelî okutulur. Meselâ balcılığı öğreteceğim, yeni petek budur, eski petek usulü budur derim, yoksa nazarî öğretmem dedi. Çocuğa dedim ki; sen yeni peteği gördün mü? Hayır, görmedim dedi. O halde bu da nazarî oldu, dedim, yani o çocuk öyle okuyor. Görmediği halde petek budur, bal böyle yapılır diyor. İşte bunun için behemahal görmesi ve yapması lâzımdır.¹¹⁹³ Nazari bilginin işe yaramadığına özellikle meslek okullarında bilgilerin nazari kaldığı ve uygulamada işe yaramadığına dair meclis tutanaklarına yansıyan çeşitli örnekler bulunmaktadır.¹¹⁹⁴

Meclisin kuruluşunun ardından eğitim üzerine yapılan kongrelerde din eğitiminin öğretim usulüne yönelik fikirler de gündeme gelmiştir. Örneğin, İlk heyeti ilmiyenin 9 Ağustos 1923 tarihli toplantısında din öğretiminin sorunları bir raporla¹¹⁹⁵ gündeme getirilmekte; Aksekili tarafından sunulan raporda, gençlerdeki fikri ve ahlaki buhranına dikkat çekilirken, bu durumun sebebi iki noktada özetlenmektedir. Bunlardan biri din öğretmenlerinin usul-i tedaris ile ilgili bilgi eksikliğidir. Din öğretmenlerinin görevini, “gençlerin fikirlerinde ve ahlakında husule gelen buhranı izale ederek, dini esasları ve dini ahlakı kalplere yerleştirmek, onlara din muhabbeti telkin etmek”¹¹⁹⁶ olarak belirleyen Aksekili, din tedarisatı ile meşgul olan kişilerin, her zaman ve mekana göre değişmesi kesinlikle gerekli usul-i tedarisin tek bir şekilde ısrar etmelerini, daha doğrusu irşad yollarını bilmemelerini, gençlerdeki fikri ve ahlaki buhranın bir sebebi olarak görmektedir.

Aksekili’nin din öğretimi ile ilgili mevcut sorun tespitini doğrudan yöntem üzerinden yapması, II. Meşrutiyet’in İslamcı fikirleri¹¹⁹⁷ ile de uyumludur. Nitekim

¹¹⁹³ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 2, Cilt 14, İctima 64, 25 Şubat 1925 (1341), s. 305.

¹¹⁹⁴ TBMM Zabıt Ceridesi, Devre 3, Cilt 3, İctima 65, 24 Nisan 1928, s. 248.

¹¹⁹⁵ Sebilürreşad dergisinde bu rapor aynen yayınlanmıştır. Aksekili Ahmed Hamdi, “Mekteplerde Din Tedrisatı: Heyet-i İlmiyye-i Riyaset-i Aliyyesine” *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 22, S. 553-554, 23 Ağustos 1339, ss. 53-55.

¹¹⁹⁶ H. Ayhan, *Türkiyede Din Eğitimi*, s. 555.

¹¹⁹⁷ Bkz.R. Doğan, *İslamcıların Eğitim Görüşleri*, s. 64.

Sırat-ı Müstakim yazarlarından Ömer Lütfi, “fesad-ı ictimaimize sebep hasseten usul-i talimdir”¹¹⁹⁸ diyerek bu konudaki düşüncesini paylaşırken; M.Şemseddin, milletlerin öğretim metoduna sahip olmayışını, sadece eğitimin değil aynı zamanda toplumsal çöküşün de bir nedeni olarak görmektedir. Aksekili, raporundaki ifadeleri ile II. Meşrutiyet döneminde (1911) karşılık bulan bu düşünceyi, Cumhuriyet’in kuruluş arifesinde yapılan toplantıya taşımaktadır. İslamcı yazarlar, Tanzimat’tan beri uygulanan Fransız metodunu, tabiattan yararlanan, öğrencileri pratik hayata dönük, müteşebbis ruhlu / girişimci insanlar olarak yetiştiremediği noktasında eleştirmektedirler. Bu nedenle mekteplerde Anglo-Sakson öğretim metodunun uygulanması gerektiği kanaatindedirler.¹¹⁹⁹ Bu noktada, İslamcı bir yazar olarak nitelenen Aksekili’nin yöntemlerin zaman ve mekana göre değişmesi gerekliliğine yaptığı vurgu oldukça anlamlıdır. Askere Din Dersleri, Yavrularımıza Din Dersleri, Köylüye Din Dersleri gibi farklı muhatap kitlelere yönelik olarak yazdığı eserleri ile Aksekili, ilerleyen yıllarda, bu görüşüne uygun bir çaba içine de girecektir.¹²⁰⁰

Cumhuriyet dönemi öğretim programları incelendiğinde de öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin bir gelişmenin yaşandığı görülür. Bu dönemde ülkemize getirilen yabancı eğitimcilerinin eğitim sistemimizle ilgili görüş ve önerilerinin alındığı, bu görüşlerin 1926 İlkokul programlarına en azından ifade olarak yansıdığı görülmektedir.¹²⁰¹ Bu eğitimcilerden biri olan J. Dewey’in görüşleri ve yeni kurulmuş olan ülkenin ihtiyaçları birlikte düşünüldüğünde, pragmatizm gibi bazı düşüncelerin

¹¹⁹⁸ Ömer Lütfi, “Fesad-ı İctimai Bize Nereden Geldi?–3”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C. 6, S. 151, 14 Temmuz 1327, s. 328.

¹¹⁹⁹ R.Doğan, *İslamcıların Eğitim Görüşleri*, s. 65-66.

¹²⁰⁰ Ayrıca sosyoloji ve psikoloji dersleri vermiş, din dersi muallimliği yapmış, vaaz ve hutbeler vermiştir. Bkz. Abdullah Kahraman, “Zor Zamanda Yapılabileceklerin En İyisini Yapan Bir İslam Alimi: Ahmed Hamdi Akseki (1887-1951)”, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, S. 6, 2005, s.299-303.

¹²⁰¹ L. Budak ve Ç. Budak, “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne İlkokul Programları (1870–1936)”, ss. 51-68

etkisinden bahsedilebilir.¹²⁰² Hazırlanan 1926 yılındaki ilkokul programında eğitim konusunda bazı yeniliklerin etkisini görmek de mümkündür. Toplu öğretim ilkesi ile birlikte, öğretim ilke ve yöntemlerine ayrı olarak yer verilmesi, derslerde çocuğun kişisel ilgisinin ve çevre şartlarının dikkate alınmasının istenmesi, iş eğitimine önem verilmesi gibi yenilikler yer almıştır.¹²⁰³ Özellikle ilkokulun ameli bilgileri esas alması gerektiği, dönemin milli eğitim bakanı Mustafa Necati¹²⁰⁴ tarafından da dile getirilmiştir.¹²⁰⁵ Bu yeniliklerde Dewey'in etkisi ile yaparak yaşayarak öğrenme metodunun önemszenmeye çalışıldığı izlenimi vardır.

Dönemin süreli yayınlarında da, öğrenme ve zihnin nasıl geliştiğine dair kanaatlerin değişmeye başladığını, bu durumun öğrenme usulleri ve yöntemlerine dair kanaatleri etkilediğine dair düşüncelerin ifade edildiğini görmek mümkündür. Örneğin, *Tedrisat Mecmuası*'nda, zihnin kabiliyetlerine dair önceki eğitimcilerin fikirleri eleştirilirken, son dönemlerde elde edilen tecrübe ve araştırmaların sonuçları sunularak zihin kabiliyetlerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceğine değinilmektedir. Zihnin kabiliyetlerinin eskiden bir bütün olarak algılandığından ve bunlardan biri üzerinde yapılacak çalışmaların tüm alanlarda başarı sağlayacağına inanıldığından bahsedilir. Bu yaygın kanaatin değişmesi gerektiği, zihnin kabiliyetlerinin her birinin özel olarak çalıştırılması gerektiği vurgulanır.¹²⁰⁶ Buradaki ifadelerde, eğitim alanında son dönemlerde sıkça vurgulanan eski zekâ anlayışı ile yeni zekâ anlayışı arasındaki fark ortaya konulmakta gibidir. Özellikle hafıza ve muhakeme gibi kabiliyetlerin birbirinden farklı derslerce ve çeşitli konularda hususi özel yapılması gerektiği, aksi halde tek bir

¹²⁰² Bkz. Ahmet Kesgin, "Relationships Between Dewey's Pragmatism and Early Times of Turkish Education System", *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi/Journal of Theoretical Educational Science*, C. 9, S. 2, April 2016, ss.165-176.

¹²⁰³ L. Budak ve Ç. Budak, "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870-1936)" s.63.

¹²⁰⁴ 20 Aralık 1925 - 01 Ocak 1929 tarihleri arasında sekizinci Milli Eğitim Bakanıdır. 1926 İlkokul Programı onun döneminde hazırlanmıştır.

¹²⁰⁵ L. Budak ve Ç. Budak, "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870-1936)" s.62.

¹²⁰⁶ Erkek Muallim Mektebi Tatbikat-ı Dersiyeye Muallimi İhsan, "Derslerin Terbiyevi Kıymeti", *Tedrisat Mecmuası*, C.13, S.63, 31 Aralık 1924, s.11 vd.

alandaki yapılan çalışmanın faydalı olmayacağı belirtilir. Aynı usul ahlaki terbiye içinde geçerlidir.¹²⁰⁷ “Çocukta doğruluk hasletinin öğretilmesi için bir beytin ya da bir darb-ı meselin öğretilmesi kafi değildir. Bu gayeye ulaşmak için çocuğa kendi ihtiyarıyla doğruluk tarafına iltizam etmesine imkan verecek yüzlerce vaziyetler karşısında bulundurmaya zaruridir.”¹²⁰⁸ Ahlaki bir erdemın öğretilmesi için bu erdemın uygulamasının yapılabileceği pek çok öğrenme ortamının ortaya konması gerektiği belirtilmektedir. Dahası, bunun sadece programa konacak herhangi bir ders ya da konuyla olmayacağı şu şekilde ifade edilir: “...bir çocuğun gerek zihni gerek ahlaki terbiyesi, programa konacak şu veya bu dersin okutulmasıyla kolaylıkla elde edilecek bir netice değildir. Çok uğraşmak ve çok emek vermek gerekir.”¹²⁰⁹ Eski yöntemin ısrarla uygulanmasının başka sorunlarına da dikkat çekilmektedir. Öğretmenler uyguladıkları yöntemin yararlı olmadığını gördüklerinde ümitsizliğe düşebilmektedirler. Bu ümitsizlik ise onları çalışmaktan alıkoyacaktır. Son kısımda ise ancak çok çalışıp gayret ederek başarıya ulaşılacağı ve ortaya konulan hiçbir gayretin boş gitmeyeceği açıklanır.¹²¹⁰ Bu durumu, yöntemin uygulanması konusunda gayret ve sebatın gerekliliğine dair önemli bir vurgu olarak değerlendirmek mümkündür.

Genel eğitimde öğretim yöntemleri ile ilgili bu bakış açısının yanında, din dersleri ile ilgili mevzu, onun yönteminden ziyade, statüsü, durumu ve yeterliliği gibi konulara yoğunlaşmaktadır. 1924 tarihinde düzenlenen ilköğretim programında K. Kerim ve Malumat-ı Diniye olarak ayrı olan din dersleri birleştirilmekte, yöntem olarak ise geleneksel anlayış devam ettirilmektedir.¹²¹¹ Din derslerinin programdaki yerini değerlendiren aydınların temel eleştirisi, ders saatlerinin azlığıdır. Örneğin, programı

¹²⁰⁷ Erkek Muallim Mektebi Tatbikat-ı Dersiye Muallimi İhsan, a.g.m. s. 11 vd.

¹²⁰⁸ Erkek Muallim Mektebi Tatbikat-ı Dersiye Muallimi İhsan, a.g.m. s. 19.

¹²⁰⁹ Erkek Muallim Mektebi Tatbikat-ı Dersiye Muallimi İhsan, a.g.m. s. 19.

¹²¹⁰ Erkek Muallim Mektebi Tatbikat-ı Dersiye Muallimi İhsan, a.g.m. s. 19.

¹²¹¹ “1924 programıyla birlikte ilkokulun süresi 6 yıldan 5 yıla indirilmiştir. Ayrıca eski programdaki bazı dersler değiştirilmiş ve yeni dersler konulmuştur. Kur’an-ı Kerim ve malumat-ı diniye dersleri Kur’an-ı Kerim ve din dersleri olarak birleştirilmiş”

maarifimizin iflas alameti olarak tanımlayan Yahya Afif, bu durumu okullardaki din derslerini azaltma ve son raddede kaldırma girişimi olarak ifade eder. Hatta o Meşrutiyet'in ilanından beri maarif nezaretine gelenlerin tek amacının bu olduğu kanaatini paylaşır¹²¹². Okullardaki din derslerinin durumu ile ilgili ise şu ifadelere yer verir:

Programlarda nazar boncuğu makamında olmak üzere ulum-ı diniye dersleri görülüyordu. Fakat bu derslerin talebenin hissiyatı üzerindeki feyz cereyanı, inhitatlı mermer taşları üzerinden akıp giden sokak sellerinin cereyanları gibi idi. Ders saatleri az, ulum-ı diniye muallimleri aciz ve zayıf, imtihanlarda alınan ulum-ı diniye numaraları kıymetsiz, talebe teşviksiz, muallimler terğipsiz, ulum-ı diniyenin talibi zebun (aciz), fakat düşmanı kavi idi.¹²¹³

Yahya Afif'in bu ifadeleri, Tevhid-i Tedrisat Kanunu uygulamalarına tepki gösteren, dönemin İslamcı yazarlarının düşüncelerini yansıtır. Kanunun medreselerin kapatılması şeklindeki uygulamalarının ardından oldukça fazla eleştiri aldığı bilinmektedir. Ona göre, uygulama ile ne mekteplerde ne de medreselerde Ulum-ı Diniyeye hayat hakkı verilmek istenmediği anlaşılmıştır.¹²¹⁴

Medreselerin kapatılması ve din derslerinin sayısının azaltılması gibi uygulamalar, İslamcı yazarları din derslerinin yöntemi ile ilgili tartışmalardan nispeten uzaklaştırarak, daha ziyade bu derslerin varlığını koruma ve bu bağlamdaki uygulamaları eleştirme noktasına taşımıştır. Örneğin, Yahya Afif, din derslerinin mekteplerden kaldırılması düşüncesinden dolayı Sadrettin Celali eleştirmekte, onu komünist olarak nitelemektedir.¹²¹⁵ Medreselerin kapatılması, din derslerinin örgün eğitim içindeki saat sayısının azalması gibi uygulamalar, din eğitiminde yöntem

¹²¹² Yahya Afif, "Mekteplerde Ulum-i Diniyye", s. 280.

¹²¹³ Yahya Afif, a.g.m. s. 280.

¹²¹⁴ Yahya Afif, a.g.m. s. 280.

¹²¹⁵ Yahya Afif, a.g.m. s. 280.

konusunu ikinci plana itmiştir. Bu ortamda çoğunlukla derslerin önemine ve gerekliliğine dair düşünceler paylaşılmıştır. II. Meşrutiyet döneminde yöntem konusunda bizzat İslamcı yazarlar tarafından yapılan eleştirilerin, bu dönemde din derslerinin gerekliliğini savunmak şekline döndüğü de söylenebilir. Din derslerinin, bilhassa ahlak eğitiminin yaparak yaşayarak öğretilebileceğine dair II. Meşrutiyet dönemi aydınları tarafından ifade edilen düşünce, Cumhuriyet'in ilk yıllarında rağbet gören eğitimin ameli olması gerektiğine dair yaygın kanaatle örtüşüyor gözükmektedir. Buna rağmen, din derslerinin örgün eğitim kurumlarından kaldırılmasına doğru giden bir sürecin başladığı da bilinmektedir.

Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra medreselerin ıslahına yönelik çeşitli fikirler içerisinde, usul konusunun çok önemli bir yer teşkil ettiği görülmektedir. Ancak sadece bazı derslerin ilave edilmesi ile ya da bazı yeni yöntemlerin derslerde kullanılması ile medreselerde bir değişimin yaşanamayacağı da özellikle gündeme getirilmektedir. Bunun en bariz örneğini M. Emin'in, 1924 tarihli yazısında görmek mümkündür. M. Emin, medrese öğretiminde genel olarak o zamana kadar iki eksikliğin görüldüğünü söyler. Bunlardan biri tedris usulü ve diğeri ulum-ı arabiye denilen derslerin yanında hikmet, cebir, kimya gibi müspet ilimlerin okutulmamasıdır. Ona göre, tedris usulünün ıslah edilmesiyle, ulum-ı cedide denilen derslerin programa konulmasıyla, bu kurumlar iddia edildiği gibi feyz ve kemal membaı olamazlar. O, medreselerde tedris usulünün değişmesi ile bu kurumların değişeceğine ihtimal vermez. Ona göre öteden beri medreselerde eksik olan dar manada usul-i tedris değildir. Eğer tedris usulünden, öğretmenin kullandığı öğretme tarzını/araçlarını kastediyorsak, bu konularda medreselerde çoğunlukla kastedilen usul, medreselerin ilimden anladığı manaya tamamen uygundur. Çünkü, ilim islafından (para peşin mal veresiye olan alışveriş) anlaşılan, herhangi bir alimin fikrini belletmek, bunun için de metni açıp okumaktan ibarettir. “Böyle bir ilim telakkisine en müsait usul-i tedris medreselerde müteamil olan

tarzdır. Siz her hangi bir medresenin ilimden anladığı manayı değiştirmeksizin bu usulü nasıl tebdil edebilirsiniz?”¹²¹⁶

M. Emin, yöntemlerin ya da araç gereçlerin değişmesi ile zihniyetin değişmeyeceği kanaatindedir. Esasen bu düşünce II. Meşrutiyet dönemi aydınları tarafından da dile getirilmiştir. Ancak onlar, bu kurumları ortadan kaldırmak yerine nasıl ıslah edilebileceği üzerine düşünmüşlerdir. Müspet ilimlerin medreselerde okutulmasına yönelik çabalar, bu dönemde dikkat çekmektedir. Hatta meclisin kuruluşundan sonra da medrese ıslahına yönelik çalışmalar olmuştur. M.Emin’e göre, medreselerde ilim denilince yeni bilgi üretmek yerine daha önce söylenenleri tekrarlamak anlaşılmakta, dolayısıyla eğitim denilince de bu bilgileri ezberleterek bu ilmin tahsil edilebileceği kanaati hakim olmaktadır.¹²¹⁷ M. Emin medreselerdeki bu zihniyet devam ederken, öğrenciye müspet ilimleri okutmanın bir faydası olmayacağı kanaatindedir. Öncelikle medreselerde okutulan asar-ı insaniyeyi bu asrın anladığı tarzda tetkik etmek gerekmektedir. Aksi halde öğrenci daha çok buhran içerisinde bırakılmış olur. Bu durumu “eski hayratı yıkmaktan başka yenisini de elde edemezsiniz” şeklinde ifade eder. Bu çerçevede M. Emin’in fıkıh konusundan verdiği örnek dikkate değerdir. Eğer fıkıh alimi vazifesini sadece geçmiş içtihatları belletmekten ibaret sayarsa, bunun en iyi usulü satır satır bu bilgileri okutmaktan başka bir şey değildir. Fakat vazifesini, ibadetlerle beraber İslam medeniyeti hukukunun bu konudaki eserlerinin kıymetini öğretmek şeklinde anlarsa, o zaman kendiliğinden bu usulü bırakmaya mecbur olacaktır.¹²¹⁸

M. Emin, medreselerdeki sorunu sadece yöntem, usul, ders ve öğretmen gibi unsurların meselesi olarak görmemekte, bir zihniyet yapısı, dünya görüşü farklılığı olarak değerlendirmektedir. Bu bakış açısı ve zihniyet değişmediğinde, kullanılan

¹²¹⁶ M. Emin, “Medreselerde Eksik Olan Usul-i Tedris midir?”, *Mihrab*, C. 1, S. 6, 1924, s. 161.

¹²¹⁷ M. Emin, a.g.m. s. 161.

¹²¹⁸ M. Emin, a.g.m. s. 161-162.

yöntem ya da araçların değişmesi, sonucu değiştirmeyecektir. Belki de günümüzde ekleme olarak yapılmaya çalışılanların fayda vermemesinin sebebi de budur. Zihniyeti değiştirmeden uyguladığımız yol-yöntem, araç-gereç, eklenen dersler gibi hiçbir durum bir anlam ifade etmez. Son sözleri M. Emin'in bu husustaki fikrini netleştirmektedir. "...hulasa medreselerde eksik olan tefris usulü değildir. İlim telakkisidir. Asar-ı insaniyenin nasıl telakki edileceği ekser müderrislerce malum değildir. Bu tarz-ı hareket böyle devam ettikçe medrese tefrisatı hiçbir semere vermeyen, daima kendi üzerinde dönüp giden bir cerh halinde çabalayıp duracaktır."¹²¹⁹

Cumhuriyet dönemi ile birlikte, medreselerin artık usul ya da ders takviyesi ile ıslah edilemeyeceğine dair bir kanaat hakim duruma gelmiştir. Bu ise ıslah edilemeyecek olan bu kurumların kapatılması düşüncesini pekiştirmektedir. Elbette burada tek bir neden olduğu iddia edilemez. Nitekim Cumhuriyet'in kurucu kadrosunu İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne mensup aydın bürokratların oluşturduğu kabul edilirse, bu elit sınıfın elinde şekillenen yeni devlette, pozitivistimin yeni bir rejim ideolojisine dönüştüğü iddia edilebilir.¹²²⁰ Bilimin yol göstericiliğinin dışında başka bir mürşide ihtiyaç duyulmayan bu ideolojide, medresenin yeri olmadığı gibi, dine ve din derslerine biçilen rol de belirginleşmektedir. Bu değişim içerik ve amaç bakımından oldukça değişen 1926 ilkokul din dersi programında açık bir şekilde görülebilir.¹²²¹

1930'lardan itibaren din dersleri örgün eğitimin hiçbir kademesinde yer bulamazken, diğer derslerin öğretimi ile ilgili öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili gelişmeler devam etmiştir.¹²²² Bu gelişmeler din eğitiminin yöntemi ile ilgili konu alanını eğitim bilimlerinin dışına itmiş, bu alandaki çalışmalar 1980'lerden sonra ancak yeniden tartışma zemini bulabilmiştir. Yöntem konusunda yaşanan bu gecikmenin,

¹²¹⁹ M. Emin, a.g.m. s. 163.

¹²²⁰ Hüsametdin Aslan, "Pozitivizm Bir Bilim İdeolojisinin Anatomisi", s. 567.

¹²²¹ L. Budak ve Ç. Budak, "Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870-1936)", s. 60.

¹²²² L. Budak ve Ç. Budak, a.g.m. s. 61-62.

günümüzde din dersleri ile diğer dersler arasında nasıl bir etki bıraktığı ise ayrı bir çalışma alanıdır.



SONUÇ

Meşrutiyet'in ikinci kez ilanı ile başlayan süreç, Osmanlı aydınları için özgürlük ortamının genişlediği, pek çok derginin yayın hayatına girdiği ve özgün fikirlerin tartışıldığı bir ortam oluşturur. Ülkenin içinde bulunduğu zor duruma şahitlik eden ve memleketi kurtarma çareleri üzerine kafa yoran aydınlar, fikirlerini bu dönemde basına sağlanan özgürlük ortamında dile getirme ve tartışma imkânı bulmuşlardır. Her ne kadar bu fikir birbirlerinden farklı olsa da; temelde hepsinin gayesi “memleketi kurtarma” idealine matuftur. Eğitim sisteminin eksikliğine dair ortak kanaat olsa da, bu eksikliğin nereden kaynaklandığına dair çözüm önerilerindeki farklılık, sorunun tespitindeki farklı bakış açılarından kaynaklanmaktadır.

II. Meşrutiyet'i eğitim açısından bir arayış dönemi olarak nitelemek mümkündür. Bu arayış dönemi, eğitim faaliyetleri anlamında da bir kaos ortamı oluşmasına sebep olmuştur. Dönemin aydınları, eğitimin tek bir gayeye hizmet etmesi gerektiği kanaatindedir ve farklı eğitim kurumlarında verilen farklı eğitim anlayışları ile yetişen gençlerin ülkeye faydası olmadığı hususunda hemfikirdirler. Ancak benimsenmesi gereken tek gayenin ne olması gerektiği konusunda birbirlerinden farklı düşünmektedirler. Kimi milli bir eğitim anlayışını ön plana çıkarırken, kimi dini bir eğitimi; bir başkası ise Batı tarzı bir anlayışı esas kabul etmektedir. Esasında bu görüşler incelendiğinde, birinin diğerini nakzettiğini iddia etmek zordur. Nitekim dini bir eğitim olması gerektiğini söyleyen aydın kesim, modern dünyanın gereklerinden uzak kalmanın gerekliliğini savunmaz. Ya da döneme damgasını vuran milli eğitim söylemleri, dinden bağımsız bir eğitim anlayışının savunusu olarak algılanamaz. Batı düşüncesini esas alanlar, toplumun dine ihtiyacını inkâr etmezler. Bununla birlikte eğitimin somut uygulamaları, zihinlerin arka planında kalan düşünce kısıntılarını görme

imkânı sunmaktadır. Bu durumun özellikle yeni Türkiye'nin hayata geçmesi ile birlikte yaşanacağı açıktır. Nitekim II. Meşrutiyet döneminde filizlenen düşüncelerin Cumhuriyet'in ilanından sonra hayata geçtiği görülmektedir.

Özellikle dinin yeni yorumuna dair II. Meşrutiyet'le ifade bulan söylemin, Cumhuriyet döneminde özellikle 1926 din dersi programı ile yapılmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Bunun yanında II. Meşrutiyet döneminin popüler tartışma konularından biri olan din-ilim çatışmasının var olup olmadığına dair görüşler, yoğunlukla din ve ilmin çatışmayacağı konusunda birleşmiş görüntüsü verir. Cumhuriyet dönemine geldiğinde, ilk yıllarda bu iki alanın bir arada düşünüldüğü, yapılan kanunların bu kabule matuf olduğu; ancak zaman içerisindeki uygulamaların dinin toplumsal görünürlüğünü ortadan kaldırmaya yönelik çaba olarak ortaya konduğu görülmektedir. II. Meşrutiyet döneminde din ve ilimin alanını ayıran ve temelinde Gökalp düşüncesine dayanan anlayış, Cumhuriyet döneminde laiklik ilkesi çerçevesinde dinin alanının sınırlandırıldığı ve dinin sadece vicdanlara ve kalbe sıkıştırılan ve dolayısıyla laik bir devletin eğitim kurumlarında din derslerinin olamayacağı fikir ve uygulamalarına evrilmiştir.

II. Meşrutiyet dönemi süreli yayınları Cumhuriyet düşüncesini oluşturan zengin bir tartışma ortamı sunmaktadır. Bu noktada çalışmamızın sonucunda dönemin süreli yayınlarında üzerinde durulan beş tema olduğu saptanmıştır. Bunlar; din eğitiminin amaçları, önemi, din eğitiminde yetki ve sorumluluk, öğretmen ve din eğitimde yöntemdir. Bu çerçevede eğitimin temel unsurlarının dönemin süreli yayınlarında tartışıldığı, bunun yanında dönemin kendine özgü problemleri çerçevesinde yeni meselelerin gündeme geldiği ifade edilebilir. Eğitimin temel unsurları olan amaç ve yöntem, tartışma konusunda gündemdeki yerini korurken; dönemin yeni eğitim anlayışı içerisinde din eğitimi ile ilgili yetkinin kimde olduğu konusu II. Meşrutiyette filizlenen,

Cumhuriyet döneminde farklı uygulamalara sahne olan ve günümüzde dahi hala tartışma mevzusu olmaya devam eden bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır. II. Meşrutiyetle birlikte dinin başta Hukuk alanı olmak üzere hakimiyetini yitirmeye başlaması, Cumhuriyet döneminde laiklik ilkesinin ilanı ile devlet ve din alanının birbirinden tamamen ayrılmasının gerekliliği ilkesinin kabulüne evrilmiştir. Türkiye'nin bu konudaki uygulaması ise kendine hastır. Nitekim din ve devletin birbirinden ayrılması gerektiği iddiası yanında, devlet din eğitimi Cumhuriyet'in ilk yıllarında yetkisi altında görerek, belirleme hakkına sahip olduğunu düşünmüş, bu çabayı da göstermiştir. Bu durum, 1930 ve 40'lı yıllarda örgün din eğitimi alanının tamamen ortadan kaldırılması şeklinde uygulanmıştır. Bu uygulamalara rağmen, Cumhuriyet döneminde genel olarak örgün din eğitimi ile yaygın din eğitimi alanları, devletin iki ayrı kurumunun yetki alanında görülmüştür.

Güçlü mirasın temsilcisi olan dini bir niteliğe sahip bu eğitim anlayışı, Tanzimat'la birlikte yüzünü Batı tarzı bir eğitim anlayışına dönmüştür. Bu durumun etkisi, öncelikle eğitimin amaçlarına ilişkin yeni söylemlerde takip edilebilir. Bu dönemde, eğitim dini niteliğini belli alanlarda kaybetse de, amaçlanan bu milli eğitim, dinden tamamen bağımsız olarak düşünülmez. Nitekim yetiştirilmek istenen insanın özellikleri arasında dindarlık vasfı ile vatanseverlik yan yana zikredilir; dini ve milli eğitimin birlikte olacağına dair vurgular ön plandadır. Eğitimdeki bu millilik vurgusunda, milliyetçilik akımı yanı sıra, varı-olma mücadelesi veren ülkenin karşı karşıya kaldığı iki büyük savaşın da derin etkisini görmek mümkündür. Ülkenin gençlerinde milli duygularının canlanması gerektiği sıklıkla dile getirilir. Bu söylemlerde verilen örnekler, milli ve dini öğelerin iç içe geçtiğini kanıtlar niteliktedir. Cumhuriyet dönemine geçişle birlikte aynı düşünce devam etmiş; ancak 30'lardan itibaren dile getirilen milli söylem ifadelerinde dini öğeler kullanılmamıştır.

II. Meşrutiyet dönemi aydınlarının geleneksel eğitim sistemine yönelttikleri temel eleştirilerden biri, bu eğitim sisteminin insanın aklını ve zihnini körelten, aklın kullanımını engelleyen bakış açısıdır. Bu eleştirinin temelinde, yanlış kader anlayışı, tevekkülün tembellik olarak algılanması gibi dinin yanlış anlaşıldığına dair çeşitli açıklamaların bulunduğu ifade edilir. Bu nedenle dindar ve cahil halkın pek çok konu gibi, din alanında da aydınlanmasını gerekliliği vurgulanır. Bu amaçla, II. Meşrutiyet döneminden Cumhuriyet dönemine kadar, eğitimin en temel amacı, halkın cehaletten, tembelliğe iten, aklını kullanmasını engelleyen düşüncelerden kurtarılmasıdır. Özellikle ilköğretim ve okuma yazma öğretimine önem verilmiştir. Bu sayede ülkenin ilerlemesi önündeki engellerin kalkacağı düşünülür. Dinin yanlış anlaşılma biçimi, halk arasında hurafe ve batıl anlayışları yaygınlaştırmış ve bu anlayışlar, bilhassa Cumhuriyet döneminin mücadele etmek durumunda olduğu en temel sorun olarak görülmüştür. Öyle ki, din konusundaki hurafe ve batıl inançlar, başka alanlardaki -örneğin sağlık- ilerlemelerinde de önünde bir engel olarak durmaktadır. Bu amaçla, yapılması gereken halkın yanlış din algısını düzeltmektir. Cumhuriyet'in kurucu seçkinlerinin, ilk yıllarda bu amaçla hareket ettiği, bazı dönemlerde kesintiye uğradığı iddia edilse de, Cumhuriyet döneminin din eğitimi amacının büyük ölçüde hurafe batıl inançlardan kurtararak sağlıklı ve doğru bir din anlayışı oluşturmaya dayandığı iddia edilebilir. Nitekim 1926 yılında hazırlanan programdaki ifadelerde, halka dini bilgi vermekten öte, dinin ilerleme ve Cumhuriyet'in temel dinamiklerine aykırı düşünceleri besleme yönündeki anlaşılma biçimini engelleme çabası vardır.

Dinin ve din eğitiminin önemine dair fikirler, her dönemin değişen şartları içinde yeniden düşünülmekte ve kurgulanmaktadır. Dinin, pek çok alan gibi eğitimde de belirleyici unsur olduğu dönemlerde, eğitim ile ilgili yapılmak istenen bir uygulama da dini referanslar gerekçe olarak kullanılırken; II. Meşrutiyet ile başlayan süreçte din ve din eğitiminin gerekliliğini ispat çabası, dönemin popüler söylemleri çerçevesinde

yapılmaktadır. Bu popüler söylem içinde yer alan milli eğitim çerçevesinde yapılan gerekçelendirmeler dikkat çekmektedir. Dinin bu alana yapabileceği katkı, hatta daha net bir ifade ile din olmadan milli bir söylemin imkansızlığı ispatlanmaya çalışılır. Bunun yanında, dinin ilimle telif edilemeyeceğine dair Batı kaynaklı fikirlere karşılık, dinin gerekliliği ispatlanmaya çalışılır. Din ilim çatışmasının Batı için doğal olduğunu iddia eden İslamcı yazarlar, hak din vasfı taşıyan İslam söz konusu olduğunda, bu telifinin mümkün olduğunu iddia ederler. Buna karşın, tüm dinlerin aynı olduğunu, dinin önemini ortaya koyabilmek için dünyevi alandan çekilmesi gerektiğini iddia edenler de bulunmaktadır. Nitekim Cumhuriyet dönemindeki tercihin, din ve dünya alanlarının ayrılmasını iddia edenlerin fikirleri çerçevesinde şekillenmiştir. Bu ayrım, örgün din eğitiminin genel eğitimden ayrılması gerektiği iddiası ile de kendisini göstermiştir.

Eğitim konusunda II. Meşrutiyet döneminin önemli tartışma konularından bir diğeri de öğretmen meselesidir. Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi, saygınlık kazanması, öğretmen ifadesine yüklenen yeni anlam ve yeni profesyonel öğretmenin yetiştirilmesi meselesi dönemin önemli tartışma konuları arasındadır. Osmanlı modernleşmesinin karakteristik özelliği olarak kabul edilen, geleneksel ile modern olanın karşılaşmasında, bu defa geleneğin temsilcisi hocanın karşısında, profesyonel öğretmen durmaktadır. Bu durum mektep-medrese ikileminde de izlenebilen, geleneksel ve modern olanın karşılaşmasıdır. Cumhuriyet'in tercihi, bu yeni düşünce ile yetişecek öğretmenlere gelecek nesilleri yetiştirme görevinin verilmesi ile belirlenmiştir. Diğer taraftan halkın, hocaya olan geleneksel bağlılığı, eğitim konusunda büyük sorunlar ağını beraberinde getirmektedir. Profesyonel öğretmenin nitelikleri farklıdır ve özel olarak yetiştirilmelidir. Bu amaçla açılan okulların en büyük problemi, yine bu düşünce ile yetişmiş öğretmenlerin eksikliğidir. Yapılan hesaplamalarla öğretmen açığının kısa sürede kapatılmasının imkansızlığı görülmüş; bu idealden bazı

tavizler verilmek zorunda kalınmıştır. Buna karşılık, halkı cehaletten kurtarma amacıyla yetiştirilen öğretmenlerin, halk tarafından benimsenmediğine dair de çeşitli tespitler yapılabilir. Profesyonel olarak yetiştirilen modern öğretmenleri, cehaletin kol gezdiği köylerde istihdam etmek için ikna etmek oldukça zordur.

Öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi, bu mesleğe ait birtakım özel yetenek ve bilgiye sahip olmayı gerektirir ki; bu da yöntem bilgisidir. Usul ya da yöntem konusu öğretmenle birlikte, bazen ondan bağımsız olarak II. Meşrutiyet döneminin önemli tartışma alanlarından birini oluşturur. Usul ile kastedilen ise çoğu zaman sadece bir dersin öğretim teknikleri olmaktan daha geniş bir anlam ağına karşılık gelir. Bir yaklaşım ya da anlayış karşılığında kullanılan usul, aslında bir zihniyeti yansıtır. Bu noktada geleneğin tedaris usulü sorgulanır. Hatta bazı söylemler, eğitimde bir usulden dahi bahsedilemeyeceğini ifade edecek kadar ağırdır. Yapılmak durumunda olan nitelermelerde ise geleneksel eğitim anlayışının takip ettiği usul, ezbercilik olarak ortaya konur ve yoğun şekilde eleştirilir. Bir zihniyet olarak ezbercilik; yeniliklere kapalı olmayı, otoriteye kayıtsız itaati ve yıllarca okutulan bilgilerin değiştirilmeden nakledilmesini ifade eder. Bu usul Batı'nın kavramları kullanılarak, skolastik olarak ifade edilir.

İslam eğitim tarihindeki ezberin geleneksel etkisi, tüm eğitim sistemine yansımıştır. Bir bilgiyi hafızaya yerleştirmenin ötesinde ezberlemek, aklın kullanımını engellemekte, kitaba ve metne bağlılığı zorunlu kılmakta, dil ile zihin arasındaki bağı koparmakta olduğu gerekçesi ile eleştirilir. Pedagoji ve eğitim alanında Batı dünyasında yaşanan gelişmeleri takip eden aydınlar, bu düşüncelerin pek çoğunu dile getirmiş, Batı dünyasındaki uygulamalardan örnekler vermişlerdir. II. Meşrutiyet döneminde bu fikirlerden bazılarının uygulama alanı bulduğu da görülür. Yeni yöntem ve tekniklerin kullanımı, çocuğun merkeze alındığı bir eğitim anlayışının habercisi

gibidir. Derslerin daha canlı ve öğrencilerin dimağlarını/zihinlerini açacak ve keşfederek öğrenmesini sağlayacak şekilde planlanmasına dair öneriler, büyük kabul görmektedir. Aynı durumun din dersleri için de söz konusu olduğu söylenebilir. Hatta din derslerinin usul konusunda çok daha geride kaldığı da iddialar arasındadır. Bu çerçevede dersler cansız, ruhsuz bir şekilde işlenmekte, çocuklar özellikle Arapça konusundaki yetersizlikleri-okutulan kitaplardaki ifadeler de Arapça olduğu için- nedeni ile bir konuyu derinlemesine öğrenmeden, anlamadan, sadece sınav kaygısı ile ezberlemek durumunda kalmaktadırlar.

Ezberciliğe sevk eden dil sorunundan daha öte bir başka sebep de, öğretmenlerin ezberciliğe dair bazen fark etmeden yaptıkları uygulamalardır. Sınavlarda ezber bilgi isteyen ve çocuğun konuyu ne derecede anladığını ortaya çıkarabilecek farklı soru soramayan öğretmenler, öğrencileri ezberle –belki de fark etmeden- mecbur bırakmaktadırlar. Diğer taraftan aslında öğrenmeyi sadece ezberlenmiş bilgiyi tekrarlamaktan ibaret gören öğretmenler, kendileri de bu bilgileri anlamadan ezberlemiş ve konu hakkında derin bir malumat ya da görüşe sahip olamamışlardır. Kalplere dokunması gerektiği dile getirilen din derslerinin kuru bir ezberle okutulması ise bazı sorunları beraberinde getirir. Bunların en önemlisi, küçük yaşlarda anlamadığı için ezberlemek zorunda kalan çocukların, konunun derinliğini öğrenebilecekleri yaşlara geldiğinde “biliyorum” zannına kapılarak ezberlemiş olduğu bilginin derinliğine inmek için dahi çaba sarf etmemesidir. Bu durum, gelişmenin ve ilerlemenin önünde büyük bir engeldir. Yapılması gereken anlamayı ön plana çıkaran, çocuğun gelişim seviyesini dikkate alan, daha canlı dersler işlemekten geçer.

II. Meşrutiyet dönemi süreli yayınlarındaki din eğitimi ile ilgili Amaç, önem, yetki ve sorumluluk, öğretmen ve yöntem konularında yoğunlaşan tartışmaları bilmek, Cumhuriyet’e devreden mirası anlamak ve günümüzde din eğitimi alanına ilişkin

problemlerin tespiti, çözüm önerilerinin geliştirilmesi adına önemlidir. Yeni bir eğitim anlayışının oluşturulması anlamında geçmiş tecrübelerin olumlu katkı sağlayacağı muhakkaktır. Yakın tarihin iyi bilinmesi ile geleceğin inşası için olumlu adımlar atılabilir.



ÖZET

II. Meşrutiyet dönemi, getirdiği yenilikler, yaşanan olaylar ve farklı fikirlerin ifade edilmesine ve tartışılmasına yönelik sunduğu özgürlükçü havası ile zengin bir araştırma alanıdır. Tartışılan bu fikirler, sadece Osmanlı son dönemi için değil, aynı zamanda yeni kurulan Türkiye'nin üzerine bina edildiği temel düşünceleri de tespit etme adına önemlidir. Nitekim yeni Türkiye de hayat bulan pek çok uygulamanın izleri II. Meşrutiyet döneminde takip edilebilir. Bu fikirler, özellikle süreli yayınlarda tartışılma imkanı bulmuştur. Meşrutiyetin ilanı ile birlikte çok sayıda dergi yayın hayatına başlamış; bazıları kısa ömürlü olsa da bazıları Cumhuriyet dönemine kadar varlıklarını devam ettirebilmişlerdir. Bu anlamda süreli yayınlar hem toplumu etkileme amacı güden fikirlerin ortaya konduğu; hem de dönemin gündem maddelerinin tespit edilebileceği bir platform görünümündedir.

Geleneksel eğitim sisteminin dini olarak nitelenmesi ve Batı kaynaklı düşüncelerde dine biçilen rol ve verilen önemdeki değişim, bu dönemin önemli tartışma konuları arasında din eğitiminin de bulunmasına neden olmuştur. Üstelik bu alan, Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar devam eden süreçte, eğitim alanındaki en önemli tartışma konularından biri olarak gündemdeki yerini de korumuştur. Bu tartışmaların ve uygulamaların anlam kazanması, bu uygulamaları oluşturan düşünce ve fikirlerin tespitine bağlıdır.

Bu araştırma, geleneksel eğitim anlayışının yoğun olarak eleştirildiği, Batı kaynaklı pek çok düşüncenin çeşitli şekillerde tartışıldığı bu dönemin süreli yayınları üzerine yapılmış nitel bir çalışmadır. II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki din eğitimi tartışmaları, bu tartışmaların eğitim açısından tahlili ve Cumhuriyet Dönemi ile olan etkileşiminin tespiti, araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir. "Amaç, önem,

yetki ve sorumluluk, öğretmen ve yöntem” olarak beş ana tema çerçevesinde ortaya konan tespitler, Cumhuriyet dönemine yansımaları ile birlikte ele alınmıştır.



ABSTRACT

The second constitutional period in late Ottoman is a rich field of research with its libertarian atmosphere offering people to express and discuss innovations, events and different ideas. These ideas are important not only for the Ottoman period, but also for determining the basic ideas on which the newly established Turkey was built. These ideas, especially in periodicals, found the possibility to be discussed. In this sense, periodicals appeared to be a platform in which ideas that aimed to influence the society were brought forward and important agenda items of the period could be identified.

The definition of the traditional education system as religious and the role and the change in the importance of religion in western-oriented thoughts inevitably led to the existence of religious education among the important debates of this period. Moreover, this area has maintained its place on the agenda as one of the most important discussions in the field of education since the first years of the Republic of Turkey.

This research is a qualitative study on periodicals of this period, where traditional education has been heavily criticized and many Western ideas have been discussed in various ways. The religious education debates in the Second Constitutional Period, the analysis of these discussions and the interaction with the Republican Period have been identified as the main problem of this research. “Purpose, importance, authority and responsibility, teacher and method” has been determined in the context of the five main themes, approached together with their reflections to the Republican period.

KAYNAKÇA

- A. E. [Abdürreşid İbrahim] “Ahlak-ı Milliye Hayat-1”, *Tearüf-i Müslimin*, C.I, S.24, 18 Teşrin-i Sani 1326, ss. 382-384.
- A. [Abdullatif] N. [Nevzad] “Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini –1”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.7, S.172, 8 Kanunievvel 1327, ss.248-250.
- A.[Abdullatif] N.[Nevzad], “Çocuklanmıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini –2”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.7, S.173, 15 Kanunievvel 1327, ss. 260-263.
- A.[Abdullatif] N.[Nevzad], “Çocuklarımıza Akaid-i İslamiyye'nin Usul-i Tedris ve Telkini –3”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.7, S.174, 22 Kanunievvel 1327, ss. 276-278.
- Abdullah Cevdet, “Yangın Var”, *İctihad*, C.3, S.49, 1 Temmuz 1328, ss. 1132-1136.
- Abdullah Cevdet, “Pek Uyanık Bir Uyku”, *İctihad*, C.4, S.55, 21 Şubat 1328, ss. 1226-1228.
- Abdullah Cevdet, “Pek Uyanık Bir Uyku”, *İctihad*, C.4, S.57, 7 Mart 1329, ss. 1261-1264.
- Abdullah Cevdet, “Softalığa Dair”, *İctihad*, C.4, S.60, 4 Nisan 1329, ss. 1303-1306.
- Abdullah Cevdet, “Kimin Mukadderatı Kimin Elinde”, *İctihad*, C.4, S.64, 2 Mayıs 1329, ss. 1383-1384.
- Abdullah Cevdet, “Din ü Terbiye-i Vicdaniye”, *İctihad*, C.21, S.197, 1 Şubat 1926, ss. 3861-3863.
- Abdullah Cevdet, “Din Dersleri”, *İctihad*, S.224, 15 Mart 1927, s. 4287.
- Abdülfeyyaz Tevfik, “Laik Mekteplerde Ahlak Tedrisatı”, *Muallimler Birliği*, C.2. S.13, Temmuz 1926, ss. 9-11.

Abdürreşid İbrahim, “Müslümanları İntibaha Davet Hakkında: Bursa'da Cami-i Kebir'de Beş Bin Kadar Cemaat-i Müslimin Huzurunda”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.4, S.89, 6 Mayıs 1326, ss. 191-194.

Abdürreşid İbrahim, “ Müslümanları Kim Uyandıracak?”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.4, S.98, 8 Temmuz 1326, ss. 343-345.

Abdürreşid İbrahim, “Müslümanlar Çalışırsa, Yaşayacak, İlerleyecek!” *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.4, S.99, 15 Temmuz 1326, ss. 355-357.

“Acaba Söyler mi Dersiniz!” *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.24, S.610, 31 Temmuz 1340, s. 192.

Acun, Fatma “,Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Eğitimin Hedefi” *Eğitim*, (Atatürk Özel Sayısı), Ekim- Kasım 2006, ss. 27-32.

Ağırman, Cemal, “Mustafa Takî Efendi, ‘Kırk Hadis’ Yahut ‘İlm-i Hâl-İ Siyâsî ve İctimâî’ Adlı Eser ve Bazı Hadislere Getirdiği Yorumlar”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. 9, S. 2, Aralık 2005, ss. 61-88.

Ahmed Agayef, “Darülhilafe'de Maarif-i İbtidaiyye'nin Hali ve Suret-i Islahı-2: Maarif-i Umumiyyenin İstanbul Ahalisi Beyninde Metin Esaslar Üzerine Tesisi İçin Muktezi Esbab Mevcud mudur Değil midir? *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.5, S.114, 28 Teşrinievvel 1326, ss. 163-166

Ahmed Agayef,“Darülhilafe'de Maarif-i İbtidaiyye'nin Hali ve Suret-i Islahı-3: Salisen Mekatib-i Ebniyesi-Usul-i Tedris ve Heyet-i Tedrisiyye”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*,4 Teşrinisani 1326, C. 5, S. 115, ss. 179-181.

Ahmed Cevdet, “Terbiye-i Milliyye ile Terbiye-i Diniyye” *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.24, S.619, 2 Teşrin-i Evvel 1340, ss. 330-332.

Ahmet Şirani, “Şeyhülislamların Vezâif-i Cümlesinden”, *Beyanü'l-Hak*, C.4, S. 142, 8 Ocak 1912, ss. 2541-2543.

Ahmed Vehbi, “Terbiye-i Hakkında Bir Fikir”, *Ceride-i Sufiyye*, C.5, S.143, 14 Haziran 1334, ss. 417-418.

Ahmed Vehbi, “Dinin Lüzumu”, *Ceride-i Sufiyye*, C.5, S.146, 24 Temmuz 1334, ss. 439-440.

Ahmed Vehbi, “Dinin Ahlaka Lüzumu”, *Ceride-i Sufiyye*, C.5, S.148, 29 Ağustos 1334, ss. 459-460.

Ahmet Vehbi, “Terbiye-i Diniye”, *Ceride-i Sufiyye*, C.5, S.151, 14 Teşrinievvel 1334, s. 483.

Ahmed Vehbi, “Terbiye-i Diniyenin Mabadı”, *Ceride-i Sufiyye*, C.5, S.156, 17 Şubat 1334, ss. 523-524.

Akgün, Seçil ve Uluğtekin, Murat, “Misak-ı Maarif”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S.3, 1989, ss.285-349.

Akın, Abdullah, *Satı Bey ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde Din Eğitimi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya, 2002.

Akın, Abdullah, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi*, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa,2010.

Aksekili Ahmed Hamdi, “Din-i İslam Medeniyet-i Hakikiyyenin Ruhudur”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.1-8, S.10-192, 26 Nisan 1328, ss.182-184.

Aksekili Ahmed Hamdi, “Din-i Tabii, Din-i Umumi”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]* C.15, S.377, 7 Teşrinissani 1334, ss.239-242.

Aksekili Ahmed Hamdi, “Din-i Tabii, Din-i Umumi-2”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.15, S.378, 15 Teşrinissani 1334, ss. 257-260.

Aksekili Ahmed Hamdi, “Dini Dersler” *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.17, S.433-434, 1 Ağustos 1335, ss. 134-136.

Aksekili Ahmed Hamdi, “Mekteplerde Din Tedrisatı: Muallime Pakize Hanımefendi'ye”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.18, S.447, 6 Teşrinievvel 1335, ss. 55-57.

Aksekili Ahmed Hamdi, “Mekteplerde Tedrisat ve Terbiye-i Diniyye Meselesi Hakkında: Maarif Vekil-i Muhteremi Hamdullah Suphi Beyefendi'ye” *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.19, S.488, 17 Temmuz 1337, ss.215-217.

Aksekili Ahmed Hamdi, “Mekteplerde Din Tedrisatı: Heyet-i İlmiyye-i Riyaset-i Aliyyesine” *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.22, S.553-554, 23 Ağustos 1339, ss.53-55.

Aksoy, İlhan “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikası ve Satı Bey” *Gazi Türkiyat*, S.3, Güz 2008,ss. 67-81.

Aktaş, Hamza, “Yavrularımıza Din Dersleri” Kitabında Ahmet Hamdi Akseki'nin Uyguladığı Din Öğretimi İlkeleri” *Turkish Studies*, Vol.11/7, Spring 2016, ss.43-66.

Akyüz, Yahya “Cevdet Paşa'nın Özel Öğretim ve Tanzimat Eğitimine İlişkin Bir Lâyihası”, *OTAM (Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)* S.3, 1992, ss. 85-114.

Akyüz, Yahya “İlköğretimin Yenileşme Tarihinde Bir Adım: Nisan 1847 Talimatı”, *OTAM (Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)*, S.5, 1994, ss.1-47.

Akyüz, Yahya “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirmenin 160. Yılında Darülmualimîn’in İlk Yıllarına Toplu ve Yeni Bir Bakış”, *OTAM (Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)*, S.20, 2006, ss. 17-58.

Akyüz, Yahya, “Doğuşunun Yüzüncü Yılında Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmesinin İlk On Yılına Bakışlar (1908 - 1918)”, *OTAM (Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)*, S.22, 2007, ss. 1-50.

Akyüz, Yahya “Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, C.1, S.2, 2011, ss.9-22.

Akyüz, Yahya, *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi, Ankara, 2011.

Albayrak, Sadık “Dâr-ül Hikmet-il İslamiye” maddesi, *İslam Ansiklopedisi*, C.8, 1993, ss.506-507.

Ali Fuad, “Maarif: Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisi-3”, *Ceride-i Sufiyye*, C.2, S.24-6, 1 Eylül 1328, ss.11-12.

Ali Kami, “Maarif Derdi”, *İctihad*, C.4, S.87, 2 Kânunusani 1329, ss.1934-1936.

Alimcan el-İdrisi, “Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisatı-1” *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.7, S.171, 1 Kanunievvel 1327, ss.227-228.

Alimcan el-İdrisi, “Mekteplerimizde Ulum-ı Diniyye Tedrisatı-2” *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.7, S.173, 15 Kanunievvel 1327, ss.259-260.

Altın, Hamza, “ Osmanlı Eğitimcisi Mustafa Satı Bey ve Öğretmen Yetiştirme Hakkındaki Görüş ve Faaliyetleri”, *Türk Kültürü*, Yıl: 43, S.509-510, Eylül-Ekim 2005, ss. 271-288.

Altın, Hamza, *II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Devirlerinde Öğretmen Yetiştirme Meselesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2009.

“Ameli İlm-i Hal Hakkında- İstanbul Maarif Müfettişlerinin Nokta-i Nazarı”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]* C.5, S.119, Kanunievvel 1326, ss.252-253.

Arı, Asım, “Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim”, *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.22, S.2, 2002, ss.181-192.

Arpağuş, Hatice K. “Bir Telif Türü Olarak İlmihal Tarihî Geçmişi ve Fonksiyonu”, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.22, 2002/1, ss.55-56.

- Arslan, Mehmet, “Türkiye’de İlkokul Seviyesindeki Din ve Ahlak Eğitiminin Tarihi”, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, S.28, Temmuz 2016, s.1-13.
- Aslan, Erdal, “The First Primary School Curriculum of the Turkish Republic: 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı” *Elementary Education Online*, C.10, S.2, 2011, ss. 714-734.
- Aslan, Hüsamettin, “Pozitivizm Bir Bilim İdeolojisinin Anatomisi”, içinde: *Türk Aydın ve Kimlik Sorunu*, Yay. Haz. Sabahattin Şen, Bağlam Yay. Ankara, 1995, ss. 541-583.
- Atatürk, Söylev ve Demeçleri*, C. I, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 5. Baskı, Ankara, 2006.
- Atatürk’ün Söylev ve Demeçleri*, C.2, Divan Yayıncılık, Ankara, 2006.
- Atay, Hüseyin, “Açış Konuşması”, *Türkiye I. Din Eğitimi Semineri 23-25 Nisan 1981*, İlahiyat Vakfı Yayınları:1, Ankara, 1981, ss.1-4.
- Atıcı Köktaş, Nilgün ve Büyükbaş, Hakkı “Lozan Antlaşması, Dini Azınlıklar ve Dış İlişkiler Boyutu”, *ARÜ İBEF (Ardahan Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi) Dergisi*, C.1, S.3, 2006, ss.1-11.
- Atli, Sibel, *II. Meşrutiyet Dönemi Okul Öncesi Eğitim Çalışmalarının Cumhuriyet Dönemi Uygulamalarına Etkilerinin Değerlendirilmesi*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van 2011.
- Aydın, Muhammed Şevki, *İslamcıların Din Eğitime Bakışı, Mehmed Şemseddin Günaltay Örneği*, Sarkaç Yayınları, İstanbul, 2013.
- Aygül, Hasan Hüseyin, *İktisadi Tutum ve Davranışlarda Zihniyet Olgusunun Anlam Evreni, Dönüşüm Süreci ve Tipolojik Analizi: Batı Akdeniz Bölgesi Örneği*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta, 2012.

- Ayhan, Halis “Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bakış”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.39, S.2, 1999, ss. 237-254.
- Ayhan, Halis “İlahiyat Fakültesi”, *İslam Ansiklopedisi*, C.22, 2000, ss. 70-72.
- Ayhan, Halis, *Türkiye’de Din Eğitimi*, 3. Baskı, DEM Yay. İstanbul, 2014.
- Aysal, Necdet “Anadolu’da Aydınlanma Hareketinin Doğuşu: Köy Enstitüleri”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 35-36, Mayıs-Kasım 2005, ss. 267-282.
- Babahan, Ali, *Nationalism and Religion in the Textbooks of The Early Republican Period in Turkey / Türkiye’de Erken Cumhuriyet Dönemi Ders Kitaplarında Milliyetçilik ve Din*, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2014.
- Bakır, Kemal, “Eğitim Ortamlarında Doğrudan Doğruya Edinilen Maksatlı Yaşantılar ve Epistemolojik Temeli”, *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.2, 2005, ss.371-382.
- Bakır, Kemal “II. Meşrutiyet Dönemi Milli Seçkincilik ve Eğitim: Emrullah Efendi Tuba Ağacı Nazariyesi”, *II. Meşrutiyet “100. Yıl”*, Doğubatı, Yıl: 11, C.1, S.45, Temmuz 2008, ss. 197-213.
- Balcı, Ramazan, “Medreselerin Islahı Konusunda Sultan II. Abdülhamid’in Hazırlattığı Bir Lahyanın Tahlili” *Tarih Okulu*, S.12, Ocak-Nisan 2012, ss.155-191.
- Balcızade Edremitli Mehmed Tahir, “Terbiye-i Diniyyenin Fıkdanı” *Beyanü’l-Hak*, C.5, S.114, 30 Mayıs 1327, ss.2095-2096.
- Bandırmalı M. Faik, “Mektep- Medrese”, *Beyanü’l-Hak*, C. 6, S.152, 13 Rebiyülahir 1330- 19 Mart 1328, ss.2708-2709.
- Bardak, Musa, *II. Meşrutiyet Döneminde Okul Öncesi Eğitim (1908-1918)*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, 2011.

- Başar, Hatice, “Satı Bey ve Eğitimle İlgili Görüşleri”, *DEM Dergisi*, C.1, Nisan 2003, ss. 47-67.
- Batır, Betül, *İkinci Meşrutiyet'ten Tevhid-i Tedrisat'a Türkiye'de İlköğretim (1908-1924)*, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 2007.
- Bayraktar, M. Faruk, *İslam Eğitiminde Öğretmen-Öğrenci Münasebetleri*, İFAV, İstanbul, 1987.
- Binbaşıoğlu, Cavit, *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*, Anı Yayıncılık, Ankara, 2009.
- Beyaz, Yasin, “Mehmed Akif’in Safahat’ında Dini ve Siyasi Eleştiri”, *Yalova Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi*, S.1, Temmuz-Aralık 2015, ss. 91-112.
- Bilgiç, Emine, “Epigrafik Veriler Işığında Antikçağ Anadolu’sunda Eğitim” *CEDRUS Akdeniz Uygarlıkları Araştırma Dergisi*, C.2, 2014, ss. 323-338.
- Bilgin, Beyza, “Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri”, *AÜİF Dergisi*, C.24, S.1, 1981, ss. 469-483.
- Bilgin, Beyza, *Türkiye’de Din Eğitimi Liselerde Din Dersleri*, Emel Matbaacılık, Ankara, 1980.
- Bilgin, Beyza, “Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitimi”, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, S.35, Temmuz 1996, ss. 525-535.
- Bilgin, Beyza ve Selçuk, Mualla, *Din Öğretimi Özel Öğretim Yöntemleri*, Gün Yayıncılık, Ankara, 1997.
- Boyacıoğlu, Ramazan, “Beyanü'l- Hak'ta Ulema, Siyaset ve Medrese”, *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 1998, ss. 51-92.

- Budak, Lütfi ve Budak, Çiğdem, “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne İlkokul Programları (1870–1936)”, *TSA Dergisi*, Yıl: 18, S.1, Nisan 2014. ss. 51-68.
- Buyrukçu, Ramazan, “Selim Sabit Efendi'nin Rehnuma-i Muallimin'ine Pedagojik Bir Yaklaşım” *Dini Araştırmalar*, C. 4, S. 12, Ocak-Nisan 2002, ss. 7-30.
- Candemir, Murat, “Maarif Nazırı Emrullah Efendi Döneminde Hazırlanan Darülfünun Yönetimi ile İlgili Bir Nizamname Layihası (1912)” *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi*, S.44, 2006, ss. 143-168.
- Celal Nuri, “İslâmiyet Mâni'-i Terakki midir?” *Edebiyat-ı Umumiye Mecmuası*, C.5, S.91, 1337 [1918], ss. 1085-1088.
- Ceylan, Sevim, *Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Ortaöğretim: 1876-1920*, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş, 2012.
- Cicioğlu, Hasan, *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*, 2. Baskı, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 1985.
- Cilacı, Osman, “Ernest Renan'a Karşı Türk-İslam Dünyasında Reaksiyonlar”, *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 2, 1995, ss. 181-191.
- Creswell, John W., *Eğitim Araştırmaları, Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*, Çev. Ed. Halil Ekşi, EDAM, İstanbul, 2017.
- Corbin, Juliet M. ve Strauss, Anselm “Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria”, *Qualitative Sociology*, Vol.13, N.1, March 1990, ss. 2-21.
- Cumhuriyetin İlk Dönemi Eğitim Kurumları (1921-1926) Telif ve Tercüme Heyeti, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164441_heyeti_ilmiye.pdf
Erişim Tarih:19.04.2018.

- Çam, İrfan Davut, *II. Meşrutiyet Dönemi Garpcılık Fikrinin Cumhuriyet'in Düşünsel Temellerine ve Eğitime Etkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2013.
- Çapcıoğlu, Fatma, *Din Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar Çerçevesinde İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2006.
- Çapcıoğlu, Fatma, "Gelişim Kuramları ve Din ve Ahlak Öğretimi", içinde: *Din ve Ahlak Öğretimi*, Ed. Cemal Tosun, Fatma Çapcıoğlu, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara, 2016, ss. 45-98.
- Çapcıoğlu, İhsan ve Gürsoy, Şahin, "Bir Türk Düşünürü Olarak Ziya Gökalp: Hayatı, Kişiliği ve Düşünce Yapısı Üzerine Bir İnceleme", *AÜİFD*, C. 47 S.2, 2006, ss. 89-98.
- Çay Yetim, Hilal, *Sebilürreşad'daki Makaleleri Işığında Ahmed Hamdi Akseki'nin Kelami Görüşleri*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2007.
- Çelebi, Nurhayat ve Asan, H. Tezer, "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitimi ve İnsan/Birey Yetiştirme Paradigmaları Analizi", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, C.3 S.1, Şubat 2014, ss. 262-270.
- Çelenk, Süleyman, Tertemiz, Neşe ve Kalaycı, Nurdan, *İlköğretim Programları ve Gelişmeler*, Yay. Haz. Atilla Tazebay, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2000.
- Çölkesen, Derya ve Arslan, Mehmet, "Türkiye'de İlkokul Seviyesindeki Din ve Ahlak Eğitiminin Tarihçesi", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, S.28, Temmuz 2016, s. 1-13.
- Demir, Kenan "Osmanlı'da Basının Doğuşu ve Gazeteler", *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.5, Nisan 2014, ss.57-88.

Demirel, Muammer, “Türk Eğitiminin Modernleşmesinde Rüştîye Mektepleri”, *Türkler*, C.15, 2002, ss. 44-60.

Demirel, Rukiye, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Atatürk Dönemi Uygulamaları*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana, 2009.

Demirtaş, Zülfü, “Osmanlıda Sıbyan Mektepleri ve İlköğretimin Örgütlenmesi”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C.17, S.1, 2007, ss. 173-183.

Dewey, John, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, İstanbul Devlet Basımevi, 1939.

Dinç, Sait, *Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şuraları ve Alınan Kararların Uygulamaları: 1923-1960*, Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1999.

Doğan, Recai, *Osmanlı'nın Son Döneminde Açılan Mekteplerde Din Dersinin Tarihi Gelişimi (1773-1923)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 1994.

Doğan, Recai, *II. Meşrutiyet Döneminde Batıcılık Akımının Din ve Eğitim-Öğretim Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 1996.

Doğan, Recai, “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitimi ve Öğretimi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.38, S.1, 1998, ss.361-445.

Doğan, Recai, “Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim ve Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar”, *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi, Türk Yurdu*, Ankara, Nisan 1999, ss. 227-288.

Doğan, Recai, *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*, Ankara, 1999.

Doğan, Recai, “1980’e Kadar Türkiye’de Din Öğretimi Program Anlayışları (1924-1980)”, *Din Öğretiminde Yeni Yöntem Arayışları Uluslararası Sempozyum*

- Bildiri ve Tartışmalar, 28-30 Mart 2001 İstanbul*, MEB, Ankara, 2004, ss. 611-646.
- Doğan, Recai, “II. Meşrutiyet Dönemi Hareketlerinde Din Eğitimi ve Öğretimi” *AÜİFD*, C.49, S.2, 2008, ss.1-43.
- Doğan, Recai ve Çapcıoğlu, Fatma, “İmam Hatip Liseleri”, *Din Eğitimi El Kitabı*, Ed. Recai Doğan, Remziye Ege, 5. Baskı, Grafiker Yay. Ankara, 2017, ss. 143-176.
- Doğan, Yusuf, *Celal Nuri İleri'nin Dini ve İçtimai Hayata Bakışı*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2003.
- Dölen, Emre “II. Meşrutiyet Döneminde Darülfünun”, *Osmanlı Bilimi Araştırmaları* C.10, S.1, 2008, ss. 1-46.
- Düzgün, Şaban Ali, “Din-Bilim İlişkisinde Modeller Ve Ortak Kavramlar”, *Kelam Araştırmaları*, C.4, S.1, 2006, ss.51-62.
- Eğinli Ahmet Vehbi, “Terbiye-i Diniye”, *Ceride-i Sofiye*, C.5, S.151, 14 Ekim 1918, s. 483.
- Emiroğlu, Atiye, *Türkiye’de Din Eğitimi Bağlamında İmam Hatip Okulları (1924-1980)*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya, 2016.
- Erarslan, Levent, “Türkiye’de Eğitim Sendikacılığının Tarihsel Perspektifi ve Günümüz Eğitim Sendikacılığının Değerlendirilmesi”, *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.28, Bahar 2012, ss. 1-15.
- Ercan, Sibel, “Yerel Basına Göre İzmir’de 1930’lu Yıllarda Laiklik Uygulamaları”, *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi (ÇTTAD)*, C.9, S.23, 2011/Güz, ss.35-56.
- Erdem, Ali Rıza, “İlköğretimimizin Gelişimi ve Bugün Gelinek Nokta”, *Üniversite ve Toplum*, C.5, S.2. 2005, <http://www.universite-toplum.org/pdf/240.pdf> Erişim Tarihi: 10. 06. 2018.

- Erdoğdu Teyfur, “Maarif-İ Umumiyye Nezareti Teşkilatı-1”, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, C.51 S.1, 1996, ss. 183-247.
- Ergin, Osman, *Türk Maarif Tarihi*, C. 1-5. Eser Matbaası, İstanbul, 1977.
- Ergün, Mustafa, *II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri (1908-1918)*, Ocak Yayınları, Ankara, 1996.
- Ergün, Mustafa, “II. Meşrutiyet Dönemindeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri”, *100. Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu*, Bildiriler, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yay. İstanbul, 2009, ss.263-273.
- Erkek Muallim Mektebi Tatbikat-ı Dersiye Muallimi İhsan, “Derslerin Terbiyevi Kıymeti”, *Tedrisat Mecmuası*, C. 13, S. 63, 31 Aralık 1924, ss. 11-21.
- Erkek, Mehmet Salih, *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler ve Ethem Nejat Bey*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir, 2009.
- Ermenekli, M. Saffet, “Nazar-ı Hükümette Ahlak”, *Beyanü'l-Hak*, C.5, S.107, 11 Nisan 1327, ss. 1980-1984.
- Erşahin, Seyfettin, “Meşihat-ı İslamiye'den "Diyanet Riyaseti" ne (Ziya Gökalp'ın Şeyhülislamlık Tasarısı)” *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.38, S.1, 1998, ss. 333-359.
- Eskicumalı, Ahmet, “Eğitim ve Sosyal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.1, 2001, ss. 109-128.
- Eşref Edib, “Milli ve Dini Terbiye”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, 26 Haziran 1330, C.12, S.304, s.324.
- Eşref Edib, “Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir” *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.19, S.477, 23 Nisan 1337, ss. 87-90.

Fer, Seval, “1923 Yılından Günümüze Cumhuriyet Dönemi İlk Öğretim Programları Üzerine Bir İnceleme”, *Cumhuriyet Dönemi Eğitim Politikaları Sempozyumu*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi ve Başbakanlık Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, 7-9 Aralık 2005, İstanbul.

Fraenkel, Jack R., Wallen, Norman E. ve Hyun, Helen H., *How to Design and Evaluate Research in Education*, 8th Edition, 2012, McGraw-Hill Companies.

Göçeri, Nebahat, “Toplumsal Bir Kalkınma Modeli Olarak İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Din Eğitimi Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme”, *Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.3, S.2, Temmuz-Aralık 2003, ss. 45-64.

Gökalp, Ziya, “İslam Terbiyesinin Mahiyeti”, *İslam Mecmuası*, C.1, S.1, 30 Kanunisanı 1329, ss. 14-16.

Gökalp, Ziya, “İslâm İctimâiyâtı: Dinin İctimâ'î Hizmetleri”, *İslâm Mecmuası*, C.3, S.34, 1331, ss.740-743.

Gökalp, Ziya “Diyânet ve Kazâ”, *İslam Mecmuası*, C.3, S.35, 1331,ss. 756-760.

Gökalp, Ziya, “Dinin İctimâ'î Hizmetleri-2”, *İslâm Mecmuası*, C.3, S.36, 1331, ss.772-776.

Gökalp, Ziya “Milli Terbiye-1”, *Muallim*, C. 1, S. 1, 28 Temmuz 1916, ss. 3-9.

Gökalp, Ziya “Maarif Meselesi ”, *Muallim*, C. I, S. 11, 1 Haziran 1333, ss. 321-327.

Gökalp, Ziya, *Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak*, Haz. İbrahim Kutluk, Kültür Bakanlığı, 1976.

Gökalp, Ziya, *Makaleler VII*, Haz. Abdulhaluk Çay, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, Şubat 1982.

Gökalp, Ziya, *Türkçülüğün Esasları I*, Haz. Mehmet Kaplan, MEB, İstanbul, 1996.

Gökalp, Ziya, *Terbiyenin Sosyal ve Kültürel Temelleri I*, Haz. Rıza Kardaş, MEB, İstanbul, 1997.

- Göküş, Şeref, *II. Meşrutiyet Dönemi Türkçülük Akımında Eğitim, Din Eğitim Ve Öğretimi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2013.
- Gündüz, Mustafa, *Osmanlı Mirası Cumhuriyetin İnşası*, Lotus Yayınevi, Ankara Mart 2010.
- Gündüz, Mustafa, “Mustafa Kemal ve Erken Cumhuriyet Dönemi, Eğitim ve Kültür Hayatına Abdullah Cevdet’in Etkileri”, *Turkish Studies*, Winter 2010, S.5, ss.1067-1088.
- Gündüz, Mustafa, *Mustafa Satı Bey ve Eğitim Bilimi*, Otorite Yay. Ankara 2012.
- Gündüz Mustafa ve Bardak, Musa, “Eğitimde Millilik ve Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası Üzerine Bir İnceleme”, *e-Journal of New World Sciences Academy*, Vol.5, N. 4, 2010, p.1932-1954.
- Gündüz, Mustafa, *Maariften Eğitime*, Doğubatu, Ankara, 2016.
- Güneş, İhsan, *Birinci TBMM'nin Düşünce Yapısı (1920-1923)*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 1997.
- Güven, Devrim, “Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik”, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, C.27, S.2, 2010, ss. 13-21.
- Güzel, Abdürrahim, “İlk Heyeti İlmiye Çalışmaları, Alınan Kararlar ve Din Tedrisatı”, *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S.4, 1987, ss. 337-356.
- Halim Sabit, “İslah-ı Medaris Münasebetiyle”, *Sebilü'r-Reşad (Şirat-ı Müstakim)*, C.5, S. 124, 30 Kasım 1912, ss. 324- 336.
- Hamdullah Suphi, “Milli Hutbeler”, *Türk Yurdu* (1. Seri), İstanbul: Türk Yurdu Cemiyeti, C.9, S.24 (128), 2 Şubat 1332, ss.3327-3330.
- Hamdullah Suphi, “Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir: Hamdullah Suphi Beyefendi'nin Maarife Müteallik Mesail-i Muhtelif

Hakkındaki Nokta-i Nazarları-1”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.19, S.477, 23 Nisan 1337, ss. 90-92.

Hamdullah Suphi, “Maarif Vekili Hamdullah Suphi Beyefendinin Maarife Müteallik Mesail-i Muhtelifi Hakkındaki Nokta-i Nazarları-2” *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.19, S.479, 7 Mayıs 1337, ss. 108-110.

Hasan Hikmet, “Laik-Asrılık”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.22, S.555-556, 30 Ağustos 1339, ss. 72-74.

Haydar Rıfat, “Terbiye İlmi”, *Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası*, S.4, s. 27-36.

Hesapçıoğlu, Muhsin, “Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Eğitim Politikası ve Felsefesi”, *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, S.29, 2009, ss. 121-138.

Hilmi, “Ahval-i Maarif”, *Mir’at-i Maarif*, Yıl:1, S.3, 27 Kanunissani 1324, ss. 26-28.

İlk Mekteplerin Müfredat Programı 1926, 2. Baskı, İstanbul Devlet Matbaası, 1927.

İskilipli Atıf, “Medeniye-i Şeriye, Terakkiyat-ı Diniyye (Ebeveynin Vazaiifi ve Terbiye-i Etfal)”, *Beyanü'l-Hak*, S. 171, 30 Temmuz 1328, ss. 3005-3007.

İsmail Gaspıralı, “Türk Yurducularına”, *Türk Yurdu*, C.1, S.7, 9 Şubat 1327, ss.190-195.

İsmail Hakkı, “Muallimler Kurtaracak, Fakat Nasıl?”, *Yeni Fikir*, C.3, S.21, 1 Mayıs 1330, ss. 655-657.

İsmail Hakkı, “Usul-i Tedris - Hurafat-ı Tedris (Bizde Maarif Nasıl Telakki Ediliyor?)” *Tedrisat Mecmuası*, C.5. S.2-29, 20 Nisan 1915, ss. 33-39.

İsmail Hakkı, “La Dini Yani Sadece Ahlaki Bedii ve İnsani Bir Terbiye Temeli”, *İçtihad*, C.21, S.202, 15 Nisan 1926, ss. 3943-3944.

İsmet Hanım, “Mahalle Mekteplerine Dair: Mektep Binaları”, *Muallimler Mecmuası*, Yıl:4, S.36, 1925, ss.1570-1577.

İnan, Kemal, “Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Dinin Eğitim Üzerindeki Etkileri”, *A.Ü.E.B.F.Dergisi*, C.32, S.1, 1999, ss.161-193.

İttihad ve Terakki Cemiyeti'nin 1327 Senesi Siyasi Programı, Tanin Matbaası, İstanbul, 1327.

Kahraman, Abdullah, “Zor Zamanda Yapılabileceklerin En İyisini Yapan Bir İslam Alimi: Ahmed Hamdi Akseki (1887-1951)”, *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, S.6, 2005, ss.297-312.

Kamer, Selman Tunay, *Türk Eğitim Sisteminde Karma Eğitime İlişkin Fikirler, Tartışmalar ve Uygulamalar (1908 - 1950)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2013.

Kara, İsmail, *Türkiye’de İslamcılık Düşüncesi*, C. 1-2, Kitabevi, İstanbul, 1997.

Kara, İsmail, *Cumhuriyet Türkiye’sinde Bir Mesele Olarak İslam 1*, Dergâh Yayınları, İstanbul, Mart 2014.

Karagöz, Savaş, *İkinci Meşrutiyetten Harf İnkılabına Kadar Süreli Yayınlarda Yeralan Eğitim Görüşleri ve Cumhuriyet Eğitime Yansımaları (1908 - 1928)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2014.

Kapluhan, Erol, “Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri”, *Marmara Coğrafya Dergisi*, S.26, Temmuz 2012, ss.172-194.

Kapluhan, Erol, “1921 Maarif Kongresi’nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri ve Önemi” *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, C.4, S.8, 2014, ss.123-134.

Karaca, Faruk, *Dini Gelişim Teorileri*, DEM Yay, İzmir, 2007.

Karaca, Nuray, “Bilimin Rehberliğinde Değişimden Yana Olan Pozitivist Bir Düşünür: Mehmet Emin Erişirgil”, *Folklor/Edebiyat*, C. 18, S. 70, 2012/2, ss. 145-163.

Kardaş, Rıza, “Ziya Gökalp’in Eğitim Anlayışına Toplu Bir Bakış”, *Ziya Gökalp Makaleler V*, Haz. Rıza Kardaş, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1981.

Karlığa, H. Bekir, “Kadı Mir Meybudı” Maddesi, *İslam Ansiklopedisi*, C.24, 2001, ss.118-119.

Karpat, Kemal H., *Osmanlı'da Değişim, Modernleşme ve Uluslaşma*, Çev. Dilek Özdemir, İmge Kitabevi, İstanbul, 2006.

Kaya, Ahmet, *Biyografik Eserlerin Tarih Öğretimine Katkısı ve İkinci Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Uzanan Sürecin Değerlendirilmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2011.

Kazım Nami, "Dini Terbiye Dini Tedris", *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.19, S.479, 7 Mayıs 1337, ss.110-112.

Kazım Nami, "Dini Terbiye" , *İslâm Mecmuası*, C.I, S.1, 1329, ss. 17-20.

Keni Türker, Havvanur, *II. Meşrutiyet Devri Eğitim Hareketleri ve Günümüze Yansımaları*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya. 2008.

Kesgin, Ahmet, "Relationships between Dewey's Pragmatism and Early Times of Turkish Education System", *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi/Journal of Theoretical Educational Science*, C. 9, S. 2, April 2016, ss. 165-176.

Kesgin, Safiye, *Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara 2010.

Kılıç, Recep, "Ziya Gökalp'de Din ve Medeniyet İlişkisi", *Dini Araştırmalar*, C. 3, S. 7, Mayıs-Ağustos 2000, ss.7-16.

Kılıçzade Hakkı, "Tenkid-i Asar - Akvamü's-Seyir (Asr-ı Hicri'de Te'lif ve Neşredilmiş Tarih-i Hayattır)", *İctihad*, Yıl:4, S.6, 29 Mayıs 1913, ss. 1434-1439.

Kılıçzade Hakkı, "Sahte Softalığa ve Dervişliğe Olan İlan-ı Harb", *İctihad*, C.4, S.58, 14 Mart 1329, ss.1277-1281.

Kılıçzade Hakkı, "Dervişlik, Softalık Meselesi", *İctihad*, C.4, S. 62, 18 Nisan 1329, ss.1349-1352.

- Kızılabdullah, Yıldız, “Başlangıçtan Medreselere Kadar Eğitim-Öğretim Ve Mekân Anlayışlarının Din Eğitimi Açısından Analizi”, *F.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.17, S.2, 2012, ss.171-190.
- Koç, İ. Ceyhan, “İzmir İktisat Kongresi'nin Türk Ekonomisinin Oluşumuna Etkileri”, *Atatürk Dergisi*, C.3, S.1, 2000, ss. 145-167.
- Koçer, Hasan Ali, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi, 1773–1923*, MEB, İstanbul, 1991.
- Kodaman, Bayram, *II. Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1999.
- Kodamanoğlu, M. Nuri, “Laik Devlet Düzenimizin İlk Yasal Dayanağı”, *Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S.8, 1991, ss. 643-646.
- Korlaelçi, Murtaza, *Pozitivizmin Türkiye’ye Girişi*, 4. Baskı. Kadim Yay. Ankara, 2018.
- Küçük, Hülya Sevil, *İttihat ve Terakki Döneminde İslamcılık Hareketi (1908-1914)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2005.
- Küçükler, Osman Zahit, *Osmanlı Devletinde Eğitimde Modernleşme ve Encümen-i Daniş*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2016.
- La [Akçuraoğlu Yusuf], “Medreselerin Islahı”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.4, S.79, 25 Şubat 1325, ss.5-9.
- “Laiklik-Ladinilik: Hükümete Laiklik İsnad Olunması Doğru mudur?”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]* C.24, S.610, 31 Temmuz 1340, ss.185-187.
- Lewis, Bernard, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2000.
- M. Nuri, “İslâm’ın Terakkîsi Yalnız (Usûl-i Terbiye)nin Tanzîmi İle Olacaktır!”, *İslâm Dünyası*, S.1, 1329-1331, ss. 10-12.

- M. Şemseddin, “Talim ve Terbiye (Programların Tanziminde Hükümetlerin Hak ve Vazifeleri)”, *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C.9, S.212, 26 Eylül 1912, ss.69-70.
- M. Şemseddin, “Tedrisat ve Terbiye-i Ahlakiyye”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.2-9, S.33-215, 4 Teşrinievvel 1328, ss.125-127.
- M. Şemseddin, “Talim ve Terbiyede Mektepler”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.1-8, S. 24-206, 2 Ağustos 1328, ss. 460-462.
- M. Şükrü, “Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim”, *Beyanü'l-Hak*, C.5, S.125, 15 Ağustos 1327, ss. 2265-2269.
- M. Zekeriyya, “Dini Terbiye ve Dini Tahsil”, *Muallim*, C.2, S. 16, ss. 558-559.
- Maarif Nazırı Emrullah, *İttihad ve Terakki Cemiyetinin 1327 Senesi Dördüncü Konferansında Tanzim Olunan Siyasi Programa Dair İzahname, Matbaa-i Hayriye ve Surekasi*, Konstantiniyye, 1330.
- “Maarif Şuunu: Maarif Teşkilatına Dair Kanun - Ecnebi Mektepleri Hakkında Talimatname”, *Muallimler Birliği*, C.1, S.9, Mart 1926, ss. 427-428.
- Macit, Nadim, “Osmanlı Modernleşmesinde Jön-Türk Hareketinin Din-Siyaset Alayışı”, *Dini Araştırmalar*, C. 2, S. 5, Eylül-Aralık 1999, ss.1-50.
- Mardin, Şerif, *Türkiye’de Din ve Siyaset*, 5. Baskı, İletişim, İstanbul, 1998.
- “Matbuat-Mektepler'de Terbiye-i Diniyye Mahvoldu! (Misyonerler Mekteplerimizi de İstila Etti)”, *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C.11, S.278, 8 Ocak 1914, s. 283.
- “Medaris-i İlmiye Teşkilatı, Medaris-i İlmiye Nizamnamesi”, *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C.19, S.481, 21 Mayıs 1921, ss. 135- 136.
- “Medeniyet Dünyası Terakkî Etmiş İken İslâmiyet Âlemi Niçin İndi?”, *İslâm Dünyası*, S.1, 1329-1331, s. 4-6.

- Mehmed Akif, “Müslümanların Terakkileri İslam'a Sarılmalarına Bağlıdır”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.18, S.465, 3 Kanun-i Evvel 1336, ss. 267-271.
- Mehmed Emin, “Dini Terbiye ve Dini Tedrisat”, *Milli Terbiye ve Talim Cemiyeti Mecmuası Dergisi*, C. 1, S. 3, 28 Şubat 1918, ss.12-25.
- Mehmet Emin, “Tali Mekteplerde Usul Meselesi”, *Tedrisat Mecmuası*, Yıl:5, C.5, S. 4-31, 7 Temmuz 1331, ss. 101-104.
- Mehmed Emin, “Köy ve İbtidai Mektebi Hocası Nasıl Olmalıdır?”, *İ'tisam*, C.I, S.46, 18 Teşrinievvel 1335, ss. 518-521.
- Mehmed Emin, “Musahabe = Laiklik Karşısında Vazifelerimiz”, *Hayat Mecmuası*, C.3, S.72, 12 Nisan 1928, ss. 381-382.
- Mehmed Seyid, “İtiraf ve işhad”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.2-9, S.51-233, 14 Şubat 1328, s. 429.
- Mehmed Şemseddin, “İctimai İnhitatin Sebebini Usul-i Terbiyede Aramalıdır”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, 3 Temmuz 1330, C. 12, S. 305, ss. 329-331.
- Mehmed Şemseddin, “Tanzimatçılık İflas Etti mi? Yunus Nadi Bey'e” *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 10 S.236, 7 Mart 1329, ss.21-23.
- Mehmed Şükrü, “Çocuklarımızı Nasıl Terbiye Edelim”, *Beyanü'l-Hak*, C. 5, S. 125, 15 Ağustos 1327, ss. 2265-2269.
- Mehmed Şükrü, “Medrese, Mektep Birleşmeli”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.13 (11), S.285, 13 Şubat 1329, ss. 399-400.
- Mehmedoğlu, Yurdagül, *1838'den 1920'ye Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul, 1998.
- “Mekatib-i Ecnebiyye” *Tearüf-i Müslimin*, C. 1, S.13, 26 Ağustos 1326, ss. 217-218.

“Mekteplerimiz Dinsiz, Vatansız Kimseler Yetiştirecekse Milletın Cahil Kalması Daha Hayırlıdır”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.11, S. 279, 2 Kanunısanı 1329, s. 302.

“Mektepsizlikten Görülen Bela ve Mekteplerin Vücûb-ı Islâhı”, *Mecmua-i Ulûm*, C. 1, S. 1, 1296 (1878), ss.77-80.

Mert, Nuray, *Laiklik Tartışmasına Kavramsal Bir Bakış: Cumhuriyet Kurulurken Laik Düşünce*, Bağlam, İstanbul, 1994.

“Milli Maarif Tarihi” (Abdurrahman Şerif Beyin Konferansı), *Milli Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası*, C. 1, S. 1, 13 Eylül 1916, ss. 21-32.

Muallim Feyzi, “Mekteplerde Din-1”, *İ'tisam*, C.1,S.10, 30 Kânunusani 1335, ss. 4-6.

Muallim Feyzi, “Mekteplerde Din-2”, *İ'tisam*, C.I, S.13, 20 Şubat 1335, ss. 4-7.

Muallim Feyzi, “Mekteplerde Din -3”, *İ'tisam*, C.I, S.14, 27 Şubat 1335, ss. 4-6.

Muallim Feyzi, “İbtidai Mektebinde Ahlak”, *İ'tisam*, C.I, S.47, 23 Teşrinievvel 1335, ss. 531-534.

Muallim Feyzi, “İbtidai Mekteplerde Ahlak”, *İ'tisam*, C.2, S.50, 13 Teşrinisani 1335, ss. 582-585.

Musa Kazım, “İslam ve Terakki”, *İslâm Mecmuası*, C.I, S.1, 1329, ss.1-6.

Musa Kazım, “İslam ve Terakki-2”, *İslâm Mecmuası*, C.I, S.2, 1329, ss. 34-36.

Musa Kazım, “İslam ve Terakki-3”, *İslâm Mecmuası*, C.I, S.3, 1329, ss.75-77.

Mustafa Asım, “Memleketin Halas-ı Neye Mütevakkıftır”, *İctihad*, C.4, S.74, 1 Ağustos 1329, ss. 1641-1643.

Mustafa Rahmi, “Amerika’da Terbiyenin Gayesi”, *Muallimler Mecmuası*, C.3, S.26, 1924, ss.1031-1033

Mustafa Rahmi, *Gazi Paşa Hazretlerinin Maarif Umdesi ve Asri Terbiye ve Maarif*, Haz. Mustafa Şahin, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 2004.

Mustafa Safvet, “Medreselerimiz”, *Beyanü'l-Hak*, C. 3, S. 87, 28 Kasım 1910, ss. 1643-1645.

“Müessislerden Doktor Esad Paşa Tarafından”, *Mili Talim ve Terbiye Cemiyeti Mecmuası*, C.1, S. 1, s. 3.

Münif, “Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan” *Mecmua-i Fünun*, C. I, S.5, Cemaziyelevvel 1279, ss.176-185.

Nafi Atuf, “Seciye”, *Türk Yurdu*, C. 9, S.25(103), 11 Şubat 1331, ss.2923-2929.

Nafi Atuf, “Ahlak ve Mekteplerde Ahlak”, *Muallim*, C.2, S.16, 15 Kasım 1917, s. 571.

Namık Ekrem, “Yine Maarif”, *Mir'at-ı Muallim*, S.3, ss. 34-35.

Namık Kemal, *Renan Müdafaaanamesi (İslamiyet ve Maarif)*, Yay. M. Fuat Köprülü, Milli Kültür Yayınları, Ankara, 1962.

Naziroğlu, Bayramali, *İslam Eğitim Geleneğinde Öğretmenlik*, Sarkaç Yayınları, Ankara, 2011.

Okçabol, Rifat, “Türkiye Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Kuruluş Mantığı ve Temelleri,” *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı (7-9 Nisan 2005)*, İnönü Üniversitesi Yayınları, Malatya, 2005.

Oruç, Cemil, “Din Eğitiminin Hedefleri”, *Fırat Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.13, S.1, 2008, ss.259–269.

Osmanoğlu, Cemil, “Ders Kitaplarına Göre Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinin Din Anlayışı”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, N.31, Winter II, 2015, ss.265-285.

Ömer Lütfi, “Fesad-ı İctimai Bize Nereden Geldi? –3”, *Sırat-ı Müstakim [Sebilü'r-Reşad]*, C.6, S.151, 14 Temmuz 1327, ss.328-331.

Önk, Murat, “Atatürk Dönemi Eğitim Sistemi Gelişmelere Bir Bakış”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, N.37, Autumn I 2015, ss.511-530.

- Önür, Hıdır, “Son Dönem Osmanlı Aydınında Eğitim Tartışmaları”, *The Journal of Academic Social Science Studies*, N.30, Winter I 2014, ss.487-507.
- Öz, Ahmet, “Heyet-i İlmiye Toplantıları ve Milli Eğitim Şuralarında Din Eğitimi”, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C.16, S.29, 2014/1, ss.129-156.
- Özcan, Zeynep, *İnönü Dönemi Dini Hayat*, DEM Yayınları, İstanbul, 2015.
- Öztürk, Hakan, *Cumhuriyet Dönemi İslam Tarihi Çalışmalarında Hz. Muhammed Tasavvuru (1923–1938)*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2011.
- Pakize, “Dini Dersler: Muharrir-i Muhteremi Ahmed Hamdi Efendi Hazretlerine”, *Sebilü'r-Reşad [Sırat-ı Müstakim]*, C.17, S.441, 18 Eylül 1335, ss.205-206.
- Parlak, İsmail, *Kemalist İdeolojide Eğitim*, Turhan Kitabevi, Ankara, 2005.
- Sadrettin Celal, “Asri Terbiye-1” , *Muallim Mecmuası*, C.1, S.4, 15 Teşrinievvel 1332, ss.122-130.
- Sağlam, İsmail, “Hz. Peygamberin Çocuk Eğitiminde Öne Çıkardığı Hususlar” *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, C.11, S.2, 2002, ss.167-190.
- Said, Edward, *Kültür ve Emperyalizm*, Çev. Necmiye Alpay, Hil Yayınları, İstanbul, 2016.
- Sakaoğlu, Necdet, “Eğitim Tartışmaları”, *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi II*, İletişim Yayınları, İstanbul, 1985, ss. 478-484.
- Salı, Güneş, *Cumhuriyet Dönemi Türk Eğitim Sisteminde Toplu Öğretim Uygulaması*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri, 1998.
- Salih Zeki, Yusuf Akçura ve Muallim Cevdet, *Skolastik Eğitim ve Türkiye'de Skolastik Tarz*, Der. ve Çev. Hasan Ünder, Epos Yayınları, Ankara, 2002.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye*, İstanbul: Matbaa-i Amire,1316/1898.

- Sarı, Muhammed, “Yeni Türk Devletinin İlk Maarif Vekâleti (Kuruluşu ve Çalışmaları 1920-1923)” *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*, S. 54, Bahar 2013, ss. 169-194.
- Satı Bey, “Maarifimizin En Büyük Yarası”, *Ümmet*, S.9, 23 Temmuz 1910, ss.3-5.
- Satı Bey, “İlmihal Nasıl Öğretilmelidir?”, *Tedrisat-ı İbtidaiye Mecmuası*, Yıl:1, S.7, 28 Ağustos 1910, s.11-14.
- Satı Bey, “Ezbercilik”, *Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası*, Yıl:1, S.12, 28 Nisan 1911, ss. 216-217.
- Satı Bey, “Elifba Meselesi”, *İctihad*, C.4, S. 61, 11 Nisan 1329, ss.1327-1329.
- Satı Bey, “Tahsil-i İbtidai Hakkında (Maarif Nezareti'nin Yeni İctihadı)”, *İctihad*, C. 4, S.67, 30 Mayıs 1329, ss.1463-1466.
- Satı Bey, “Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi”, *Muallim*, C. 2, S. 19, 15 Şubat 1334, ss. 654-665.
- Sarpkaya, Ruhi, “Eğitim Birliği Yasası Açısından Liselerde Eğitim”, *Amme İdaresi Dergisi*, C.36, S.2, Haziran 2003, ss.123-142.
- Slavin, Robert, *Eğitim Psikolojisi*, Çev.Ed. Galip Yüksel, Nobel Yay. Ankara, Mart 2015.
- Subaşı, Turgut, “Tanzimat Döneminde Eğitim Alanında Yeniden Yapılanma: Maarif-İ Umumiye Nezareti'nin Kuruluşu”, *International Conference on New Horizons in Education*, Guarda, Portugal, June 5-7 2011, ss. 750-760.
- Sungu, İhsan “Tevhid-i Tedrisat”, *Bellekten*, C. 2, S. 7-8, 1938, ss. 397-431.
- Şahin, M. Cem, “Ziya Gökalp'in Düşünce Sisteminde Din, Eğitim ve Kültür”, *EKEV Akademi Dergisi*, Yıl:15 S. 48, Yaz 2011, ss. 363-378.
- Şahin, Muhammet ve Tokdemir, M. Ahmet, “II. Meşrutiyet Döneminde Eğitimde Yaşanan Gelişmeler”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C. 9, S. 4, Güz 2011, ss. 851-876.

Şan, Mustafa Kemal, “Baskıcı Bir Laiklik Modeli Olarak Türk Laikliğinin Anatomisi”, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, C. 7, S.2, 2012, ss.1-25.

Şanal, Mustafa, “Osmanlı Devleti’nde Medreselere Ders Programları, Öğretim Metodu, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretimde İhtisaslaşma Bakımından Genel Bir Bakış”, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 14 2003/1, ss.149-168.

Şehbenderzade Filibeli Ahmed Hilmi, “Ahlak-ı Milliyemizi Bozuyorlar, -Emniyet-i Umumiye Müdüriyetinin Nazar-ı Dikkatine”, *Hikmet*, C. 1, S. 23, 22 Eylül 1910, s.7.

Şemseddin, “İslam’da Kadının Mevki-i İhtimaiyesi”, *İslâm Mecmuası*, C. 1, S. 5, 27 Mart 1914, ss.142-145.

Şengül, Tuba, *Meşrutiyet'ten Cumhuriyete Siyasi Fikir Akımlarının Tarih Eğitimiine Yansımaları (1908-1931)*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale, 2006.

Şengül, Tuba, “Siyasi Düşünce Akımları ve Tarih Ders Programlarındaki Düşünsel Değişim (1908–1930)” *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.40, S.1, 2007, ss. 63-97.

Şevketi, “Medreselerin Islahı Mesail-i Umumiyyedendir”, *Sebilü'r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 10, S. 236, 7 Mart 1329, ss. 25-26.

Şimşek, Eyüp, “Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, S.49, 2013, ss.391-414.

Şimşek, Hüseyin, “Eğitim Tarihi Araştırmalarında Yöntem Sorunu”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C. 42, S. 1, 2009, ss. 33-51.

Talebe-i Ulumdan İstanbullu A.L., “Talebe-i Ulumda Hareket-i Fikriyye, Elinden İş Gelir Adamlar İstiyoruz”, *Sebilü’r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 10 S. 251, 3 Temmuz 1913, s. 279.

Tarhanlı, İştâr, *Müslüman Toplum, Laik Devlet*, TDİB Yayını, İstanbul, 1993.

Tekeli, İlhan ve İlkin, Selim, *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1999.

Temizyürek, Fahri ve Dinçer, Fatma “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihinde Önemli Bir İsim: Kâzım Nami Duru”, *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Yıl:10, S.19, Bahar 2014, ss.173-193.

“Terbiye ve Talim (Mektepler ve Medresemiz Hakkında Şikâyetler)”, *Sebilü’r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C. 8, S.183, 30 Kasım 1911, ss. 11-12.

Torun, Fatma ve Duran, Hacı “Sabri F. Ülgener ve İki Eseri Üzerine Bir Değerlendirme”, *Sosyoloji Konferansları Dergisi (Istanbul Journal of Sociological Studies)*, S. 42, 2010, ss. 63-75.

Tosun, Cemal, “Türkiye’de Din Eğitiminin Laikleşmesi ve Din Öğretimi” *Sekülerleşme ve Dini Canlanma Sempozyumu, 22-23 Ekim 2008 Ankara*, Yay. Haz. Ali İsra Güngör, Türkiye Dinler Tarihi Derneği, ss. 228- 237.

Tosun, Cemal, *Din Eğitimi Bilimine Giriş*, Pegem Yayıncılık, Ankara, 2001.

Tunaya, Tarık Zafer, *İslamcılık Cereyanı 1-2*, Yenigün Haber Ajansı Basın ve Yayıncılık A.Ş. , Şubat 1998.

Tural, Erkan, “II. Meşrutiyet Dönemi’nde Maârif-İ Umûmiyye Nezâreti’nde Bürokratik Reform”, *OTAM (Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi)* S. 22, 2007, ss.177-206.

Turhan, Rıdvan, “Türkiye’de Cumhuriyetin Erken Döneminde Max Weber Etkisi ve Bu Etkiyi Anlamak”, *Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, S. 29, 2014/2, ss. 259-284.

- Türk, İbrahim Caner, “Osmanlı Devleti’nde Öğretim Yöntemlerinin Gelişimi”, *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 3, Bahar 2009, ss. 267-291.
- Uğurlu, Havva Sinem, *Tanzimat Döneminin Din Eğitime Getirdiği Yenilikler*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, 2010.
- Uyanık, Ercan, “II. Meşrutiyet Dönemi’nde Toplumsal Mühendislik Aracı Olarak Eğitim: Eğitim Politikaları (1908-1918)”, *Amme İdaresi Dergisi*, C.42, S.2, Haziran 2009, ss.67-88.
- Uzunçarşılı, İsmail Hakkı, *Osmanlı Devletinde İlmiye Teşkilatı*, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 2014.
- Ünişen, Ali, *II. Meşrutiyet Döneminde İstanbul’da Yayımlanan Başlıca Mecmualardaki Eğitim Bilimleri ile İlgili Makalelerin Değerlendirilmesi*, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep, 2013.
- Vicdani, “İslam Diyarında Ecnebi Mekteplerinin Tesirat-ı Mefsedetkaranesi” *Sebilü’r-Reşad (Sırat-ı Müstakim)*, C.2-9, S.42-224, 13 Kanunievvel 1328, ss.288-289.
- Yahya Afif, “Mekteplerde Ulum-i Diniyye”, *Sebilü’r-Reşad*, C.24. S.616, 11 Eylül 1924, s. 280.
- Yakut, Esra, *Osmanlı devletinde Tanzimat Sonrası Şeyhülislamlık Kurumu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2000.
- Yakut, Esra, *Şeyhülislamlık, Yenileşme Döneminde Din ve Devlet*, Kitap Yayınevi, İstanbul, Mayıs 2005.
- Yakut, Esra, “II. Meşrutiyet Dönemi’nde Mekteplerde Dinî Eğitim”, *Kebikeç*, S. 37, 2014, ss.19-34.

- Yazıbaşı, Muhammed Ali, *II. Meşrutiyet Dönemi Sibyan/İptidai ve Rüştüye Mekteplerinde Ahlâk Eğitim ve Öğretimi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2014.
- Yıldırım, Hidayet, *Türkiye’de Öğretmen Örgütlenmeleri (1960-1980)*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 2013.
- Yıldırım, İbrahim ve Vural, Ömer Faruk, “Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Pedagojik Formasyon Sorunu” *Journal of Teacher Education and Educators*, C. 3, S. 1, 2014, ss.73-90.
- Yılmaz, Harun, “Osmanlı Son Döneminde Medreselerin Islahı ve Panislamizm Tartışmaları Bağlamında Bir Medrese: Kudüs Selâhaddîn-i Eyyûbî Külliye-i İslâmiyyesi ve Külliye Talimatnamesi”, *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 51, Aralık 2016, ss.79-113.
- Yılmaz, Kürşad ve Tosun, M. Fethullah, “Öğretmenlerin Eğitim İnançları İle Öğretmen Öğrenci İlişkilerine Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişki” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi /Journal of Research in Education and Teaching*, C. 2 S. 4. Kasım 2013, ss. 205-218.
- Yılmaz, Şadiye, *Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Sibyan Mekteplerinde Yenilik ve Gelişmeler*, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya, 2009.
- Yusuf Ziya, “Din Tedrisatı”, *Mihrab*, Yıl:1, S. 23, 1 Kasım 1924, s.788.
- Yücel, Hasan Ali, *Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler*, TC Kültür Bakanlığı Yayınları, İçel, 1993.
- Yürük, Tuğrul, “Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları”, *Dini Araştırmalar*, C.13, S.34, Ocak-Haziran 2010, ss.69-86.

- Yürük, Tuğrul, *Cumhuriyet Dönemi Din Öğretimi Program Anlayışları*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, 2011.
- Zengin, Zeki Salih, *Tanzimat Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876)*, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Kayseri, 1997.
- Zengin, Zeki Salih, *II. Meşrutiyette Medreseler ve Din Eğitimi*, Akçağ Yay. Ankara, 2002.
- Zengin, Zeki Salih, “Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyet'in Başlarında Türkiye'de Medreseler ve Din Eğitimi”, *AÜİFD*, C. 42, S. 2, 2002, ss.277-313.
- Zengin, Zeki Salih, “Tevhid-i Tedrisat Kanununun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi”, *Dini Araştırmalar*, C. 5, S. 13, Mayıs-Ağustos 2002, ss. 81-106.
- Zengin, Zeki Salih, “Kurtuluş Savaşı Döneminde Medrese Öğretim Programları ve Ders İçeriklerinin Düzenlenmesi Çalışmaları”, *AÜİFD*, C.44, S.1, 2003, ss.187-226.
- Zengin, Zeki Salih “Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Din Eğitimi”, *DEM Dergisi*, S. 3, 2008, ss. 34-37.
- Zengin, Zeki Salih, *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, Çamlıca Yay. İstanbul, 2009.
- Zengin, Zeki Salih, *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi*, Çamlıca Yay. İstanbul, 2011.
- Zengin, Zeki Salih, “Başlangıçtan Cumhuriyet Dönemine Din Eğitimi”, *Din Eğitimi*, Ed. Mustafa Köylü, Nurullah Altaş, 7. Baskı, Ensar Yayınları, İstanbul, 2017, ss. 23-47.

Ziya, “Din-i İslam Hami ve Hadim-i Terakkidir”, *Ceride-i Sufiyye*, C.4, S.112, 30
Temmuz 1331, ss.177-178.



KISALTMALAR

a.g.e.	: Adı geçen eser
a.g.m.	: Adı geçem makale
AÜEBF	: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
AÜİFD	: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi
Bkz.	: Bakınız
C.	: Cilt
Çev.	: Çeviren
Çev. Ed.	: Çeviri Editörü
DEM	: Değerler Eğitimi Merkezi
Ed.	: Editör
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
N.	: Number/Sayı
p.	: paper/sayfa
S.	: Sayı
s.	: Sayfa
ss.	: Sayfa sayısı
TBMM	: Türkiye Büyük Millet Meclisi
vd	: Ve devamı
Vol.	: Volume/Cilt
Yay.	: Yayıncılık
Yay.Haz.	: Yayına Hazırlayan