



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E GEÇİŞTE
TÜRKİYE'DE EĞİTİM TARTIŞMALARI (1920-1924)

ERDAL ERTAŞ

İzmir
2019

**DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E GEÇİŞTE
TÜRKİYE'DE EĞİTİM TARTIŞMALARI (1920-1924)**

ERDAL ERTAŞ

**Danışman
Dr.Öğr.Üyesi Erkan SERÇE**

**İzmir
2019**

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘‘Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Geçişte Türkiye’de Eğitim Tartışmaları (1920-1924)’’ adlı çalışmanın içerdiği fıkri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eyll niversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

11/06/2019

Erdal ERTAŞ

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 09/07/2019

Tez Başlığı: Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Türkiye'de Eğitim Tartışmaları (1920-1924)

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 142 sayfalık kısmına ilişkin, 09/07/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin **benzerlik oranı % 15** dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x

- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- Kaynakça hariç,
- Alıntılar dâhil,
- Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,
- Kaynakça dâhil,
- Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. **x**
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. **x**

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Erdal Ertaş
Öğrenci No : 2016950067
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Programı : Tarih Öğretmenliği Yüksek Lisans
Statüsü : Yüksek Lisans **x** Doktora

ÖĞRENCİ

(Erdal Ertaş, 09/07/2019)

DANIŞMAN

(Dr. Öğr. Üyesi Erkan Serçe, 09/07/2019)

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz. Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu* formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Erdal Ertaş Tarafından Dr. Öğr. Üyesi Erkan Serçe yönetiminde hazırlanan Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Türkiye'de Eğitim Tartışmaları (1920-1924) başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından "Yüksek Lisans Tezi" olarak kabul edilmiştir.

Dr. Öğr. Üyesi Erkan Serçe

Danışman

Doç. Dr. Ercan Uyanık

Jüri Üyesi

Prof. Dr. Hasan Mert

Jüri Üyesi

09.07.2019

Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŐEKKÜR

Bu Tez, Atatürk Kùltür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
Atatürk Araştırma Merkezi Bursu ile yapılmıştır.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	vi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç ve Önem.....	1
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri	2
1.4. Sınırlılıklar	2
1.5. Tanımlar	2
BÖLÜM II	4
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	4
BÖLÜM III	6
YÖNTEM	6
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	6
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar	6
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları.....	6
3.4. Verilerin Analizi.....	7
3.5. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	7
3.6. Araştırmacının Rolü	7
BÖLÜM IV	8
BULGULAR.....	8
BİRİNCİ KISIM.....	8
OSMANLI DÖNEMİ EĞİTİM TARTIŞMALARI.....	8
1.1. II. Mahmud Dönemi Sivil Eğitimde Batılılaşma.....	8
1.2. Tanzimat Dönemin'den Birinci TBMM'nin Açılışına Kadar Eğitim Tartışmaları....	12
İKİNCİ KISIM.....	39
OSMANLI'DAN CUMHURİYETE TÜRKİYE'DE EĞİTİM TARTIŞMALARI.....	39
2.1. Genel Maarif Siyaseti Üzerine Yapılan Tartışmalar.....	39
2.1.1. Eğitim Sistemine Gelen Eleştiriler ve Öneriler.....	41
2.1.2. Eğitimin Gayesi (Hedefi) ve İstikameti Üzerine Yapılan Tartışmalar.....	47
2.2. Alfabe Üzerine Yapılan Tartışmalar.....	62

2.3. Öğretmenlik Mesleği Üzerine Yapılan Tartışmalar.....	71
2.4. Diğer Tartışma Konuları.....	78
2.4.1. Köylü Eğitimi Üzerine Yapılan Tartışmalar.....	78
2.4.2. Müfredat Programları Üzerine Yapılan Tartışmalar.....	82
ÜÇÜNCÜ KISIM.....	86
TEVHİD-İ TEDRİSAT KANUNU ÜZERİNE YAPILAN TARTIŞMALAR.....	86
3.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunundan Önceki Tartışmalar.....	86
3.2. Tevhid-i Tedrisat Kanununun Yasalaşmasından Sonraki Tartışmalar.....	101
BÖLÜM V.....	108
SONUÇ.....	108
KAYNAKÇA.....	114
EK 1.....	129

ÖZET

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Türkiye'de Eğitim Tartışmaları (1920-1924)

Bu çalışmanın birinci kısmında Tanzimat Dönemi'nden başlanarak Birinci TBMM'nin açılışına kadar yürütülen eğitim politikası üzerine yapılan tartışmalar ele alınmıştır. Bu dönemde aydınların ve devlet adamlarının eğitim ile ilgili görüşlerine toplu olarak değinilmiştir. Özellikle cumhuriyet dönemi eğitim anlayışı üzerinde etkili olan Ziya Gökalp'in fikirlerine yer verilmiştir.

İkinci kısımda ise Birinci TBMM'den Tevhid-i Tedrisat Kanununa kadar geçen süreçteki eğitim politikaları üzerine yapılan tartışmalar incelenmiştir. Bu tartışmalarda hem Atatürk'ün hem de Maarif Vekillerinin fikir ve görüşleri ile dönem basınında fikirlerini beyan eden aydınların ve TBMM'deki mebusların meclis kürsüsünden eğitimle ilgili yaptıkları konuşmalara yer verilmiştir.

Son kısımda da Birinci TBMM'nin açılışından başlanarak Tevhid-i Tedrisat Kanununun ortaya çıkış süreci ve bu süreçte yapılan tartışmalar üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı İmparatorluğu, Cumhuriyet, Eğitim, Türkiye, Tevhid-i Tedrisat Kanunu.

ABSTRACT

Educational Debates in Turkey During the Transition from the Ottoman to the Republic (1920-1924)

In the first section of this study we focus on the discussions on education policy from the beginning of the First Reforms Period until opening of the First Turkish Grand National Assembly (TBMM). Opinions of intellectuals and statesmen of this period regarding education are mentioned in aggregate. Especially ideas of Ziya Gökalp, which had significant effects on the education concept of the republic period, are discussed in detail.

In the second section discussions on education policy in the period from the First TBMM until the Law on Unification of Education are studied. In scope these discussions, ideas and opinions of both Atatürk and the Ministers of Education as well as opinions of intellectuals who gave statements on the press of the time, and speeches by Parliament Members of TBMM on the national assembly podium are accounted.

In the final section we study the process leading to creation of the Law on Unification of Education starting from opening of the First TBMM and the discussions held in this process.

Keywords: Ottoman Empire, Republic, Education, Turkey, The Law on Unity of Education.

KISALTMALAR LİSTESİ

Bkz.	: Bakımız.
C.	: Cilt.
Der.	: Derleyen.
Ed.	: Editör.
İTC.	: İttihat ve Terakki Cemiyeti.
MEB.	: Milli Eğitim Basımevi.
s.	: Sayfa(lar).
S.	: Sayı.
t.y.	: Tarih Yok.
TBMM Zbt. Crd.	: Türkiye Büyük Millet Meclisi Zabıt Ceridesi.
TBMM.	: Türkiye Büyük Millet Meclisi.
TCTA.	: Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi.
TDK.	: Türk Dil Kurumu.
TTK.	: Türk Tarih Kurumu.
Yay. Haz.	: Yayına Hazırlayan.

1 BÖLÜM I

2 GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitim politikasında, çok uluslu imparatorluktan ulus-devletin oluşumu sürecinde, kaynakları Tanzimat sürecine kadar giden milliyetçilik veya Türkçülük fikrinin gittikçe öne çıkan gelişimi oldukça rol oynamıştır. Bu gerçeğin kültür ve milli eğitim politikalarında ilk somut sonucu Tevhid-i Tedrisat'tır. Bu bağlamda tez çalışmamız, Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun nasıl ortaya çıktığını, ortaya çıkış sürecinde hangi fikirlerin öne sürüldüğü ve bu fikirlerin Tevhid-i Tedrisat'a yansımalarını ele alacaktır. Bu konuda yapılan çalışmalar çok sınırlı olduğundan, bu çalışmamızın bilim dünyasında Cumhuriyet'in temel eğitim politikasını oluşturan Cumhuriyet öncesi eğitim ile ilgili tartışmaları ve bu tartışmaların milli eğitim politikasının oluşmasındaki etkileri aydınlatacağı kanaatindeyiz.

1.2. Amaç ve Önem

Türkiye'de eğitim hareketleri, eğitim sisteminin çeşitli yönleri ve sorunlarına ilişkin fikir ve tartışmalar toplumun Batı'ya yönelme süreciyle doğrudan ilişkilidir. Toplumun dinamik özelliğinden dolayı bir taraftan eğitim, toplumun sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal yapısındaki değişimlerin lokomotifini olmakta, diğer taraftan da toplum yapısındaki global değişimler bizzat eğitim düşüncesini ve hareketlerini belirlemektedir.

Türkiye'de Tanzimat'tan sonraki süreçte Batı'ya dönük gerçekleşen değişimler, Kanun-i Esasi ve sonrasında gelen II. Meşrutiyet Dönemiyle birlikte günümüz Türkiye'sinin oluşumunda temel bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çerçevede Osmanlı İmparatorluğu'nun sonu ile Türkiye Cumhuriyeti'nin başlangıç aşamasını oluşturan Kurtuluş Savaşı dönemi olmuştur. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek çalışmalarla Birinci TBMM'den Cumhuriyet Dönemi Eğitiminin temeli sayılabilecek Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun nasıl ortaya çıktığı, ortaya çıkış sürecinde ne tür tartışmalar olduğunu aydınlatmak tezin amacını oluşturmaktadır. Nitekim yapılan literatür taraması sonucunda bu sözü geçen döneme ilişkin detaylı çalışmalar yapılmamış olduğu ve doğrudan Tevhid-i Tedrisatın getirdiği değişimler üzerine odaklanmış çalışmaların olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda araştırmanın temel amacı; İlk aşamada Tanzimat Dönemi'nden başlanarak Cumhuriyet Dönemine kadar eğitim üzerine ortaya atılan görüşleri değerlendirdikten sonra, bu görüşlerin Birinci TBMM'den başlayarak 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar geçen süreçle bağdaştırılarak, Tevhid-i Tedrisat

Kanunu'nu ortaya çıkaran görüşleri ele alacağız. Bununla beraber Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Cumhuriyet Dönemi eğitiminde ne tür sonuçlar doğurduğu da ele alınacaktır.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Ana Problem: Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte Türkiye'de eğitim tartışmaları nelerdir?

1. **Alt Problem:** II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim ile ilgili ortaya konan görüşler Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na nasıl yansımıştır?

- II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim ile ilgili görüşlerini ileri sürenler kimlerdir?
- II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitim ile ilgili hangi görüşler ileri sürülmüştür?
- İleri sürülen bu görüşler Cumhuriyet'e geçişte Türkiye'de eğitim üzerine yapılan tartışmalara nasıl etki etmiştir?

2. **Alt Problem:** Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte TBMM'de ve dönem basınında eğitim ile ilgili hangi görüşler ileri sürülmüştür?

- Birinci TBMM'den Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar TBMM'de ve dönem basınında Milli Eğitim ile ilgili görüşlerini ileri sürenler kimlerdir?
- İleri sürülen bu görüşler Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na nasıl etki etmiştir?

3. **Alt Problem:** 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu Cumhuriyet Dönemi Eğitime nasıl etki etmiştir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Birinci TBMM'nin açılışından 3 Mart 1924 yılında yasalaşan Tevhid-i Tedrisat Kanununa kadar olan dönemde yapılan eğitim tartışmaları ile sınırlıdır. Çalışma, bu dönemi içine alan yazılı belge ve bulgularla sınırlıdır. Ayrıca elde edilen belge ve bulguların analizi için seçilmiş analiz yöntemi ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Aydın: Genellikle öğrenim görmüş, çok okumuş, kültürlü, bilgili, görgülü, ileri ve açık düşünceli kişilere denir. Kendisi aydınlanmış olduğu için çevresini de aydınlatabilecek nitelikte olan kimselerdir. Münevver ve Entelektüel kavramlarıyla benzer anlamdadır.

Basın: Gazete, dergi gibi belirli zamanlarda çıkan yayınlarla haber ajansları ve bunların sahipleriyle çalışanlarının tümünü içine alan genel bir kavramdır.

Cumhuriyet: Bir ulusun, egemenliğini kendi elinde tuttuğu ve bunu belirli süreler için seçtiği milletvekilleri aracılığıyla kullandığı devlet biçimidir.

Eğitim: Genel manada eğitim, bir insanın; duygusal, bedensel, zihinsel olarak sahip olduğu yeteneklerini belirlenen amaç doğrultusunda geliştirmesidir. Bilgi kazanmak, davranışlarını geliştirmek yolunda atılan adımların hepsi eğitimin kapsamında yer almaktadır. İsteyerek ve kasıtlı olarak değişimler geçirmek eğitimin bir parçası olarak tanımlanmaktadır.

Gazete: Siyaset, ekonomi ve kültür başta olmak üzere insanları, toplumu ilgilendiren her konuyla ilgili haber, bilgi, yorum içeren ve günlük olarak ya da belirli kısa zaman aralıklarıyla yayımlanan, belirli boyutu, sayfa sayısı ve düzeni olan yayındır.

Mebus: Eskiden milletvekili anlamında kullanılan bir kavramdır.

Meşrutiyet: Meşruti monarşi veya Parlamenter monarşi, hükümdarın yetkilerinin anayasa ve halkoyuyla seçilen meclis tarafından kısıtlandığı yönetim biçimini. Meşrutiyet, bir hükümdarın başkanlığı altında parlamento yönetimine dayanan yönetim biçimidir. Osmanlı İmparatorluğu'nda 23 Aralık 1876 yılında Birinci Meşrutiyet ilan edilmiştir. İkinci Meşrutiyet ise 23 Temmuz 1908 tarihinde ilan edilmiştir.

Parlamento: Belirli srelerde ve belirli bir süre için, yurttaşların oylarıyla seçilen milletvekillerinin oluşturduğu, ülkenin yasalarını yapan, devlet btcesini çıkaran, hkmetini denetleyen ve anayasaya göre daha başka görevleri ve yetkileri bulunan meclis ya da meclislere denir.

Tartışma: Bir sorun üzerine sözle veya yazılı olarak karşılıklı, bazen de sertçe savunmaya denir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu: Öğretim birliği anlamına gelmektedir. Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından 3 Mart 1924 tarihinde ve 430 Kanun Numarası ile kabul edilmiş olan ve ülkedeki bütün eğitim kurumlarının Maarif Vekleti'ne (Milli Eğitim Bakanlığı'na) bağlanmasını öngören yasadır.

3 BÖLÜM II

4 KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte Türkiye'de eğitim tartışmaları konusunda yapılan inceleme ve literatür taraması sonucu Türkiye'de bu konuda yapılan yayın ve çalışmaların bazı aydınların çalışmalarıyla sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Söz konusu aydınların çalışmaları ise bu konuyla doğrudan ilgili olmamakla beraber kısmi olarak bu hususlara değinmektedir. Öte taraftan konuyla bağlantılı olan çalışmalar ise çeşitli yayınlarda yer alan makalelerden ibarettir.

Araştırma konumuza ilişkin yapılan çalışmalardan ilki Necdet Sakaoğlu'nun *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*'nin ikinci cildinde yer alan “*Eğitim Tartışmaları*” adlı makalesidir. Sakaoğlu bu makalede Tanzimat Dönemi'nden başlayarak II. Meşrutiyet dönemine kadar olan süreci ele almış ve bu süreç içindeki eğitim tartışmalarını ayrıntıya girmeden aktarmıştır. Ancak bu çalışma bizim araştıracağımız 1920-1924 arası döneme değinmemekle beraber Sakaoğlu'nun bu çalışması bizim araştırmamızın belli alanlarında kullanılacaktır.

Araştırma konumuza ilişkin diğer bir çalışma Osman Kafadar'ın “*Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*” adlı çalışmasıdır. Esasen 1983'te Erzurum Atatürk Üniversitesi Felsefe Bölümünden mezun olan Kafadar, lisansta edindiği felsefe bilgisini de çalışmasına dahil etmiştir. Kafadar, Batı'da ortaya çıkan çağdaş eğitim akımlarının Türk eğitim sistemine girişi ve etkilerini bir problem olarak inceler. Bununla beraber Türk eğitim düşüncesinin serencamını da ortaya koymaktadır. Bunun dışında Kafadar'ın *Modern Türkiye'de Siyasal Düşünce* adlı ansiklopedik eserinde yer alan “*Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları*” namı makalesi, Cumhuriyet'in ilanından sonra Tevhid-i Tedrisat ve modernleşme sorununa eğilmiş, Tek Parti dönemi boyunca yürütülen eğitim politikalarını ele almıştır. Ancak Kafadar'ın bu çalışması bizim araştırma alanımıza dair sınırlı bilgiler vermiştir. Çalışma daha çok Cumhuriyet dönemi eğitimcilerinin tartışmalarını ele almıştır.

Öte taraftan araştırma konumuzun önemli bir parçasını oluşturan tevhid-i tedrisat konusunu ele alan çalışmalar olmakla beraber, bu çalışmalar genel olarak kitap içi bölümlerde ve sadece Tevhid-i Tedrisat Kanununa ilişkindir. Tevhid-tedrisat konusunu doğrudan ele alan çalışmaların ilki 1938 yılında yayımlanan *Belleten*'ni 7/8 sayısında yer

alan ve İhsan Sungu'ya ait olan “*Tevhid-i Tedrisat*” adlı makaledir. İhsan Sungu bu makalede idari ve toplumsal ikiliğe yer vererek Tevhid-i Tedrisat Kanununun çıkış sürecini irdelenmiştir. Ancak makalenin belli bir görüşün perspektifi ile yazıldığı için güvenilirliğini yitirdiği kanaatindeyiz. Tevhid-i tedrisat konusunu doğrudan ele alan diğer bir çalışma ise 1983 yılında yayımlanan *Cumhuriyet Dönemi'nde Eğitim* adlı eserde yer alan Seçil Akgün'e ait olan “*Tevhid-i Tedrisat*” isimli makaledir. Bu makale ise tevhid-i tedrisat konusunun derinliğine çok fazla değinmeden sadece Tevhid-i Tedrisat Kanununa odaklanmıştır. Bizim yapacağımız araştırmada ise tevhid-i tedrisatın ortaya çıkış süreci irdelenerek, Tevhid-i Tedrisat Kanunun çıkışını ve bu kanunun cumhuriyet eğitime etkileri ele alınacaktır.

Eğitim tarihi konusunda çok sayıda çalışmaları olan Yahya Akyüz'ün “*Türk Eğitim Tarihi*” adlı çalışması M.Ö. 1000'li yıllardan başlayarak Türk eğitim tarihini günümüze kadar anlatmaktadır. Akyüz'ün çalışması, Cumhuriyet Dönemi'nde yoğunluk kazansa da söz konusu alanla ilgili sadece Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun içeriğine değinmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun ortaya çıkış süreci konusunda bize çok sınırlı bilgiler vermektedir. Daha da önemlisi Akyüz'ün verdiği bilgiler, birbirinden bağımsız, birbiriyle ilişkilendirilmemiş bir şekilde ve analizden yoksun verilmiştir. Akyüz, “*Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri (1848-1940)*” adlı çalışmasında tevhid-i tedrisat girişimlerinin ilk olarak Tanzimat Dönemi'nden başladığını ve II. Meşrutiyet Dönemi'nde de bu yönde girişimlerin olduğunu iddia etmektedir. Akyüz'ün bu çalışmaları dışında konumuza değinen “*Atatürk'ün Türk Eğitim Tarihindeki Yeri*” ve “*Atatürk ve 1921 Kongresi*” adlı iki makalesi de bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi Birinci TBMM'den Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na kadar milli eğitim politikası üzerine gerçekleştirilen çalışmalar sınırlı olup, söz konusu dönemle ilgili (23 Nisan 1920- 3 Mart 1924) yapacağımız araştırma bilim dünyasında bu dönemle ilgili eksikliği giderecektir.

5 BÖLÜM III

6 YÖNTEM

6.1.1 3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Bu araştırma, eğitim tarihi alanında yapıldığı için, doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceme, *araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini* içermektedir. Tüm bu özellikleri itibariyle bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve yaklaşımlarıyla gerçekleştirilmiş bir çalışmadır.

6.1.2 3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın evreni, yapılan literatür taraması sonucunda Birinci TBMM'nin açılışından 3 Mart 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanununun yasalaşmasına kadar olan süreçte yapılan eğitim tartışmaları ele alınmıştır. Araştırmada örneklem olarak da eğitim konularıyla ilgili fikir ve düşüncelerini dönem basınında belirten aydınlar ve eğitim politikalarına yön veren devlet adamları seçilmiştir. Örneklem olarak bu grupların seçilmesindeki amaç, aydınlar ve devlet adamlarının eğitim politikalarına doğrudan veya dolaylı olarak etki etmelerinden kaynaklanmaktadır.

6.1.3 3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişte Türkiye'de eğitim üzerine yapılan tartışmalar ve bu tartışmaların Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na etkileri, yapılan literatür taraması sonucu elde edilen yerli ve yabancı kaynaklar ve konuya ilişkin dergiler (Kaynaklarda adı geçen mecmualar) çerçevesinde incelenip, gerekli tartışmalar yapılarak ortaya konulacaktır.

Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphanesi, Ege Üniversitesi Kütüphanesi, İzmir Milli Kütüphane ve araştırma alanının kapsadığı dönemi de içeren süreli yayınların bulunduğu Hakkı Tarık Us Arşivi ile Ankara Milli Kütüphanede yer alan döneme ilişkin gazete ve dergiler taranmıştır. Konu ile doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan kaynaklar tespit edilerek incelenmiş, konuya uygunluk sağlayanlar değerlendirilerek ilgili bölümlerle anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde kullanmak üzere ayıklanmıştır.

Mevcut Türkçe literatür taranarak konu ile ilgili okumalar gerçekleştirilmiştir. Bu okuma faaliyetlerinden edinilen veriler değerlendirilerek tezin izleyeceği yön ve kapsam belirlenmiştir.

6.1.4 3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde toplanan veriler nitel araştırma yönteminde kullanılan doküman analizi ile yapılmıştır. Elde edilen belgeler ve bulgular sistematik analizden geçirilerek araştırmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda kim, neden, nasıl ve ne için türünde sorular sorularak araştırmada bilimsel gerçeklere ulaşılmaya çalışılmıştır.

6.1.5 3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Bu araştırmada birincil kaynak olarak, 1920-1924 yılları arasında yayımlanan gazete ve dergilerde çeşitli aydınlar ve devlet adamları tarafından iler sürülen fikirler ile TBMM Zabıt Ceridelerinden elde edilen veriler, çeşitli analiz yöntemleriyle ele alınıp incelendiği için araştırmanın geçerliliği ve güvenirliliği mevcuttur. Ayrıca konuya ilişkin daha önce yapılmış bilimsel çalışmalardan da yararlanılarak araştırmanın mevcut geçerliliği geçerliliği korunmuştur.

6.1.6 3.7. Araştırmacının Rolü

Bu araştırma, elde edilen belge ve bulgular ışığında ve kullanılan analiz yöntemi çerçevesinde, araştırmacının objektif yaklaşımıyla ele alınmıştır. Araştırmanın her aşamasında ele alınan konular, çalışmaya konu olan aydınlar ve devlet adamlarının fikirlerine sadık kalınmış, elde edilen veriler objektif olarak ortaya konmuş, aydınların ve devlet adamlarının kendi yorumları çarpıtılmadan, araştırmacının sübjektif bakış açılarından kaçınılarak aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan veriler hiçbir taraf tutulmadan değerlendirme yapılmış ve bir sonuca bağlanmıştır.

7 BÖLÜM IV

8 BULGULAR

BİRİNCİ KISIM

OSMANLI DÖNEMİ EĞİTİM TARTIŞMALARI

1.1. II. Mahmud Dönemi Sivil Eğitimde Batılılaşma

Osmanlı İmparatorluğu'nda 18. yüzyılda görülmeye başlanan batılılaşma ve yenileşme akımları, kendisini eğitim ve öğretim alanında da hissettirmişti. Bu dönemde klasik sistemle eğitim veren kurumların yanında, Batı tarzında eğitim veren kurumlar da yer almaya başlamıştır (Özocak, 1999, s. 24).

Osmanlı Toplumunun Müslüman kesiminin eğitimindeki dönüşümler, önce askeri sınıfın yeniden üretilmesiyle başlamıştı. Klasik Osmanlı sisteminde yeniden üretilen askeri sınıfın yetersizliği savaş alanlarında açıkça kendini göstermişti. Osmanlı toplum yapısında hiçbir kesim, askeri sınıf gibi bir sınaı içinde değildi. Bu nedenle diğer kesimlerin yeniden üretilmesinde yenilikler hemen baş göstermedi (Tekeli, 1985, s. 456). 18. yüzyıl sonlarına gelindiğinde, Avrupa'nın üstünlüğü askeri alanda görüldüğünden, işe askeri okulların açmasıyla başlamıştır. Türk eğitim tarihinde modern anlamada ilk olarak I. Abdülhamid Dönemi'nde Batı usulü eğitim veren *Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn* (1775) açılmıştır. Bu dönemden itibaren, önemli bir eğitimsel gelişme olan Batı bilim ve teknolojisini merkeze alan kitap basımı işlemlerine de başlamıştır. İlk askeri deniz subay okulundan kısa bir süre sonra III. Selim Dönemi'nde devlet akademilerinin çoğunu kapsayan ıslahatlar arasında ilmiye teşkilatına özellikle önem verilmiş ve 1795'te Nizâm-ı Cedîd'in sembol yenilikleri arasında yer alan *Mühendishane-i Berri-i Hümayûn* açılmıştır. Bu okullarda Batı'dan getirilen kitaplar Batılı metotlarla okutulmaya başlamıştır. Bu dönemde sivil alanda henüz bir değişim ve düzenleme söz konusu değildir (Gündüz, 2013, s. 63-64).

Tanzimat öncesi batılılaşma hareketleri içerisinde II. Mahmud Devri (1808-1839), III. Selim Devri gibi çoğunlukla ayrı bir safha olarak ele alınır. Bu devrin başlıca özelliği, daha önceki ıslahat girişimleri, geleneksel yapı korunarak sürdürülürken, bu devrin adeta bilinçli ve köklü yöntemlerle batılı türde yenileşme akımlarının devlet eliyle yürütülmesiydi. Böylece sadece askeri alan değil, sosyal hayatın hemen bütün alanlarında devlet gücüyle yapılan bu değişimler ve reformlar, toplumun geleneksel yapısına rağmen gerçekleştirildiği için, bu devir mecburi kültür değişimlerinin başlangıç safhasını oluşturur (Kafadar, 1997, s. 80).

Osmanlı İmparatorluğu'nda, İslam dünyasının genelinde olduğu üzere ilmi düşüncenin, temel üretimin ve maddeye olan bakış açısının şekillenme mekanları medreselerdi. Bu bakımdan medreseler ve ulamanın bu merkezi konumu siyasi otoriteler için denetim altına alınması gereken bir meseleydi (Şengül, 2005, s. 638-640). Medreseler, imparatorluğun kalkınması için eğitime yardım edecek durumda olmadığı gibi, Batı düşüncelerine de düşmandı. Halbuki Osmanlı İmparatorluğu'nun kaderi eğitim probleminin çözülmesine bağlıydı. Din, devletin temelini teşkil ettiği için medresenin tamamen kaldırılarak yerine Avrupa usulünde okullar açılmasına imkân yoktu. Bu bakımdan medreseler olduğu gibi bırakılarak Batı'nın eğitim prensipleri ve kurumları kabul edildi (Karal, 1970, s. 158).

Medreselerin tamamen kaldırılması mümkün olmadığından, medrese dışında Avrupa usulüne uygun bir eğitim sistemi kurulmasına teşebbüs edildi. Batı'da, 18. yüzyıldan itibaren yaygın düşünce halk kitlelerinin kalkındırılması için ilk öğretimin mecburi oluşu idi. Bu doğrultuda Sultan II. Mahmud, 1824 yılında bir ferman yayınlamak suretiyle “*ilköğretimin İstanbul'daki Müslüman erkek çocukları için zorunlu hale getirildiğini*”¹ halka ilan etti. İfade biçiminden yalnızca İstanbul için ilköğretimi zorunlu gördüğü anlaşılan bu ferman eğitim tarihinde büyük önem taşır (Yıldırım, 2006, s. 60).

Türk eğitim tarihinde ilköğretimi zorunlu kılması (sadece İstanbul vilayetinde) sebebiyle büyük önem taşıyan *Talim-i Sıbyan Fermanı* ile sıbyan mekteplerinin eğitim-öğretim programlarının bir düzene sokulması amaçlanmıştır. Fermana, öncelikle dini eğitim şart koşulmuş ve eğitim programı; mekteplerde bulunan çocukların okumayı iyice öğrenmesini takiben her bir çocuğun haysiyet ve kabiliyetine göre Tecvit, İlm-i Hal gibi risaleler okuması suretiyle, İslam'ın şartlarını ve din akidelerini benimsemelerini şeklinde tespit edilmiştir. Bu fermana güzel okuma ve din bilgileri kazanmanın altı çizilmiştir (Özgan, 2012, s. 31).

Fermana ilk olarak, dinin ana ilkelerinin öğretilmesinin tüm dünyevi işlerden öncelikli olduğu vurgulanıyordu. Belgeye göre çocuklar ebeveyni yüzünden dini konularda cehalete düşmüştü, zira beş-altı yaşlarına geldiklerinde ana babaları onları mektepten alıp para kazandırmak amacıyla çırak olarak işe veriyorlardı. İkinci olarak, bu çocuklar cahil yetiştiklerinden ötürü yaşları ilerleyince bile öğrenmeye istekli olmuyorlardı. Böyle ana babalar ahirette yargılansalar da halkın çoğunun dini konularda cahil kalması, bu gidişle Allah'ın yol açacağı şiddetli bir cezalandırmaya neden olacaktı. Üçüncü olarak ferman, Müslümanların “*gerek bu dünyada ve gerekse ahirette cezadan kurtulmalarının*” önemini vurguluyordu. Bu bakımdan, “*cahil kalmış olan genç ve ihtiyar bilcümle ümmet-i Muhammed*” dini bilgiler edinmeli ve İslam'ın temel kurallarını öğrenmeliydi. Dördüncü olarak, o günden itibaren hiç kimse ergenlik çağına gelmeden, İslam akidelerini öğrenmeksizin ve İslami kurallar hakkında yeterli ölçüde bilgi edinmeden çocuğunu mektepten alamayacaktı. Çocuk, ergenlik yaşına erişip de bir ustaya verilecek yaşa geldiyse, ebeveyni veya velisi çocuğu alıp mektep hocasıyla beraber kadiya gidecekti. Ancak kadının çocuğu görüp ebeveynine mühürlü bir izin kâğıdı vermesi sonrasında çocuk ustaya çırak olarak verilebilecekti. Bu şartın ihlal edilmesi halinde kadı sorumluları Bâb-ı Âlî'ye teslim edecekti. Beşinci olarak, mektep hocaları çocuklara yoğun olarak okuma egzersizi yaptırarak

¹ Bu tez çalışmasında tırnak işareti içinde aktarılan alıntılar, sadeleştirilmiş ve günümüz Türkçesine uyarlanarak verilmiştir.

Kuran'ı öğretecekler, Kuran'ın tilâveti için metinler ve ilmihal okumalarını temin edeceklerdi (Somel, 2015, s. 47).

Selçuk Akşın Somel'e göre bu ferman, halkın dini bilgilerini güçlendirmek amacıyla İstanbul ve civarı için mahalle mektepleri düzeyinde zorunlu genel eğitim uygulaması getiriyordu. Bazı tarihçiler bu vesikanın sadece ulemanın fikirlerini yansıttığını öne sürseler de, metin daha dikkatli incelendiğinde, her şeyden önce, belgedeki tüm dini söylem bir tarafa bırakıldığında, öğrencilere okuma öğretilmesi buyrulmaktaydı ki bunun *pratik* bir yararı olduğuna kuşku yoktu. İkinci olarak, metinde birçok kez “*bu dünyada verilecek cezadan*” söz edilmektedir ki, bu da 1824-1825 yıllarında Osmanlı İmparatorluğu'nda özellikle sıkıntılı bir dönemdi; gerek etkinliği düşük pre-modern idari yapı, gerekse çoğunluğu doğru dürtüst talim görmemiş elemanlardan oluşan zamanın Yeniçeri teşkilatı, ne Sırp milliyetçi hareketlerinin ne de Yunan isyanının bastırılmasında başarılı olmuştu. Bu noktada padişahın belki de dini bir söylem kullanarak hiç olmazsa İstanbul'da okur-yazarlığın yaygınlaşmasını hedeflemiş olabilirdi (Somel, 2015, s. 47-48).

II. Mahmud, Tanzimat'ın ilanından kısa bir süre önce 1838 yılında, ilköğretim alanında yeni bir teşebbüste daha bulunarak, mevcut mektepleri bir düzene koymak ve ilköğretimi ıslah etmek amacıyla *Meclis-i Umur-ı Nafia* (Yararlı İşler Meclisi) tarafından bir çalışma yapılmasını istemişti. Meclis-i Umur-ı Nafia, söz konusu çalışmayı tamamladıktan sonra hazırladığı layihayı bazı değişikliklerden sonra sultana arz etmiş ve yayımlamıştır (Özgan, 2012, s. 32). Layihada iki önemli görüş öne çıkıyordu. İlk olarak mevcut sıbyan veya mahalle mekteplerindeki ilk öğretimin yeniden düzenlenmesi. Bunun için, önce bu mekteplerdeki öğretmenlerin bilgileri ve öğretim kabiliyetleri müfettişler tarafından teftiş edilerek muktedir olanları hocalıkta bırakılıyor, okul çağına gelen çocukların okula yazdırılmaları sağlanıyor ve bu mekteplerde artık mevcut ferdi öğretimden vaz geçiliyor ve sınıf usulünde dersler veriliyordu. Nihayet bu mekteplerde program sadeleştirilmiş, sadece kuran ve tecvidi yeterince öğretmek amaçlanmamalıydı. İkinci en önemli husus da sıbyan mekteplerinin üzerinde yeni tip okulların açılmasıydı. Layihadaki esas orijinallik bu teklifeydi. Çünkü yeni açılacak bu okullarda, sıbyan mekteplerinin mezunları arasından seçilerek alınacak talebelere, yükseköğretimi takip edebilecek seviyede Türkçe, yazı, lügat, ahlak ve kompozisyon öğretilmesi mecburi tutulmuştu. Bu layiha ile ilk, orta ve yükseköğretim arasında bir bağlantı kurmuş ve açılacak olan mekteplerin ilköğretimden yükseköğretime geçiş için bir basamak olmasını öngörüyordu (Kafadar, 1997, s. 83-84).

Meclis-i Umur-ı Nafia tarafından yayımlanan bu layiha gereğince sıbyan mekteplerinin devamı ve ikinci kademesi olarak *Sınıf-ı Sani* adıyla yeni tarzda mekteplerin açılması öngörülmüştü. Ancak II. Mahmut, bu adlandırmayı beğenmeyerek, yeni açılacak okullara *Mekteb-i Rüşdiye* adını vermiştir (Özgan, 2012, s. 33). Bu kapsamda devletin sivil memur ihtiyacını karşılamak amacıyla *Mekteb-i Maarif-i Adliye*² ve *Mekteb-i Ulum-ı Edebiye* adıyla iki eğitim kurumu açılmıştır. Bu okullarda sivil memurlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Ancak bu ilk teşebbüsler başarılı olamamıştır. Aynı sırada genel müdürlük düzeyinde *Mekteb-i*

² “Mekteb-i Maarif-i Adliye” adındaki “adliyenin” adalet kavramıyla ve hukuki bilgilerle ilişkisi yoktur. Mektebi açan hükümdarın mahlası “adli” olduğu için mektep bu adı almıştır.

Rüşdiye Nezareti kuruldu. Geniş kitlelere hitap edecek rüşdiyeler ise 1846 sonrasında açılmaya başlandı (Gündüz, 2013, s. 60; Ergin, 1977, s. 383-385).

Mekteb-i Rüşdiye Nezareti (1839), 1849'a değin varlığını sürdürmüş olup nezaretin başına getirilmiş olan Esat Efendi'nin *Meclis-i Vâlâ* üyeliğine atanmasıyla birlikte lağvedildi. Bu atamayla *Mekteb-i Maarif-i Adliyye* ve *Mekteb-i Ulum-i Edebiyye*, *Mekteb-i Umumiye Nezareti*'nin denetimi altına girdi (Somel, 2015, s. 58).

Rüşdiye yeniliği, Osmanlı'da Avrupa'ya yönelik ilk sivil okul olarak kabul edilir. Çünkü, Türkçe'nin, hesabın, coğrafyanın okula girmesi, okul yönetiminin kurulması, ders nazırı denen bir görevlinin denetimlerde bulunması ve ilk kez, örgün medreselerin karşısına, örgün bir başka eğitim kurumunun çıkması rüşdiyelerle olmuştur (Sakaoğlu, 1991, s. 67).

II. Mahmut'un eğitim ve kültür alanında yaptığı ıslahatlardan biri de tercüme faaliyetlerine önem vererek 1833 yılında *Bâb-ı Âli*'de bir *Tercüme Odası* açması olmuştur. Gaye, devletin dış ülkelerle olan resmi yazışmalarını yürütmekle beraber yabancı dil, özellikle de Fransızca bilen memurlar yetiştirmek olmuştur. Modern devlet anlayışına en yakın, batı hakkında fikir sahibi olan bürokratlar bu odada yetişiyordu (Özgan, 2012, s. 46). *Tercüme Odası*, sadece diplomatik düzeyde değil, hemen her kademedeki etkili roller üstlenen memurların yetişmesine yardımcı oluyordu (Zakia, 1999, s. 255).

Batı'ya öğrenci gönderme konusunu ele alan II. Mahmud, 1830 yılında *Tıbbiye* ve *Enderun* öğrencilerinden 150 kişinin Avrupa'ya gönderilmesini emretti. Ancak ilmiyeden bazı zümrelerin (bunların içinde, bu emri yürütecek olan, yazdığı tarih kitabında bu olaydan söz ederken "*hangi noksan düşüncenin kararı ve sözü ile*" kaydını koymaktan çekinmeyen *Mekteb-i Umumiye Nazırı*, Esat Efendi de vardı) karşı koyması yüzünden bu karar padişahın emrine uygun olarak yerine getirilemedi. Sonradan *Harbiye* ve *Hendesehane-i Amire*'den seçilen sınırlı sayıda öğrenci Avrupa'ya yollandı (Koçer, 1987, s. 39).

Yapılan yeniliklerin sonucu olarak, artık eğitim ve kurumsal düzende bir ikilik ortaya çıkmaya başladığı görülür. Bu kapsamda; merkezîyetçi ve modern bir devletin kendi ideolojisini benimsetmek ve ihtiyacı olan bürokrat kadrolarını yetiştirmek için, en azından yurttaşların din ve inanç farklılıklarına değer veren tarafsız bir eğitim sistemi kurulması zorunluluğunu gören II. Mahmud, klasik dönem Osmanlı tebaasında her sınıf, halk ve dini grup için tamamıyla dini eğitimin hakim olduğu imparatorlukta, 19. yüzyılın başlarından itibaren orduda ve mülki idarede gerçekleştirilen yenileşme çabaları sonucunda laik niteliğe yakın eğitim veren okullar kurmuş ve bu eğitim kurumları, dini eğitim kurumlarının yanı sıra başında ve onların aleyhine olacak şekilde gelişmeye başlamıştı. Bu dönemde Gayrimüslimlerde de laik eğitime geçme ihtiyacı benimsenmiş, düalizm hemen her alanda (adalet, bürokrasi) kendisini bulmuş ve eğitimin de iki farklı okulda yapıldığı ve iki farklı dünya görüşünün birbiriyle çatıştığı bir toplum yaratmıştı. Bu çekişmenin sancısını son nesil Osmanlı aydınları çekmişler, Tanzimat ve II. Meşrutiyet dönemlerinde söz konusu sancının dinlendirilmesine yönelik yapılan çalışmalardan başarı alınamamıştı. Bu nedenle yeni Cumhuriyet 1924 tarihinde çıkardığı *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* ile yaklaşık yüz yıldır

Osmanlı eğitim sisteminde yer edinmiş olan düalizmi ortadan kaldırmış, laik eğitim kurumlarının temeli atılmış ve ikilik ortadan kaldırılmıştı (Ortaylı, 2010, s. 145).

1.2. Tanzimat Dönemi'nden Birinci TBMM'nin Açılışına Kadar Eğitim Tartışmaları

3 Kasım 1839 günü bütün elçilerin, ulemanın, devlet erkanının, gayrimüslim cemaatlerin ruhani ve d nyev  temsilcileri ve halkın önünde okunan Tanzimat Fermanı, kuşkusuz, imparatorluğun hayatında bir yeniliktir. Sultan adına çıkan bu ferman aslında Babıali bürokratları hazırlamıştı. Kanun devleti statüsü belirleniyor ve hükümdarın mutlak hakları kısıtlanıyordu. Uyrukların mal ve can güvenliği, vergilerin kanuniliği, angaryanın yasaklanması, iltizamın kaldırılması ve her din mensubunun kanun önünde eşitliği gibi güvenceler geliyordu (Ortaylı, 1985, s. 1545).

İlan edilen Tanzimat Fermanı'nda eğitim ile ilgili ibareler yoktu, bu durum dönemin devlet adamlarında eğitimin henüz genel bir kamu sorunu olarak düşünülmediği şeklinde de yorumlanabilir. Ama Tanzimat'ın en radikal değişim ve dönüşümleri eğitim alanında gerçekleşmişti (Gündüz, 2013, s. 66).

Tanzimat ile beraber eğitim alanında da geçmiş ile dini ananelerle ilişkiyi keserek veya gevşeterek, medreseleri kapatmak -hatta ıslah etmek- cesaretini göstermeksizin, sadece onların yanında ve genellikle onların etkisi altında, sınırlı miktarda Avrupa mektepleri tipinde mektepler açmakla yetinildi. Diğer taraftan gayrimüslim cemaatlerin bütün haklarını, özellikle Islahat Fermanı ile, her dönemden fazla tanıyan Tanzimat, bu cemaatlerin eğitim alanında ilerlemelerini adeta kolaylaştırdı. Fakat Tanzimat adamları, gayrimüslim cemaatlere karşı sadece m samahak r davranmakla kalmayarak, muhtelif unsurların birbirleriyle kaynaşmalarını temin ve Osmanlıcılık idealini tahakkuk ettirmek amacıyla açmış oldukları idadiye ve sultaniye mekteplerinden, Müslümanlarla beraber gayrimüslimlerin de eğitim görmelerine izin vermek, esasen gayrimüslimlerin lehine olarak mevcut olan durumu büsbütün onların lehine çevirmişlerdi (Antel, 1999, s. 446; Tekeli, 1985, s. 466).

19. yüzyılın ikinci yarısında, Tanzimat projesini tasarlayıp yürüten bürokratlardan farklı bir aydın tipi karşımıza çıkmaktaydı. Bu aydınlar, Tanzimat dönemi reformlarının, ürünü olmakla birlikte, bürokratik egemenlik içinde yer almayan fakat varlıklarının devamını devletin bekasında gördükleri için hedefleri "*devleti kurtarmak*" olan kişilerdi. Dolayısıyla bunların da temel problemi, Osmanlı aydınının ve bürokratinin ta baştan beri kafa yorduu "*bu devlet nasıl kurtarılabilir?*" sorusuydu. 1856'dan sonra toplumun tüm problemleri yeni tip aydınlar tarafından tartışılmaya başlanmıştı. Bu dönemin yeni reform önderleri; şair ve yazar gazetecilerdi. Otokrat bürokratların iktidarına tepki duyan bu zümre, söz konusu iktidarın nasıl sınırlandırılacağına ve hangi yeniliklerin kabul edileceğine artık ulemanın yerine onlar konuşuyorlardı (Uyanık, 2006, s. 58-59).

Tanzimat'tan sonra çıkan aydınları genel olarak iki gruba ayırmak mümkündür. Bunlardan ilk gruptakiler, Batı'nın temsil ettiği modern bilim, modern kurumlar gibi unsurları, Osmanlı toplumuna aktarmak için her şeyden önce toplumun aydınlatılması gerektiğini savunan aydınlardı. Bu gruba, Münif Paşa, Hoca Tahsin ve özellikle hayatının son devresinde halkın aydınlanmasına yönelik çabalarından dolayı Şinasi'yi dahil edebiliriz. İkinci grupta yer alan aydınlar ise, hürriyet ve demokrasiyi savunarak anayasal parlamenter bir rejim kurulmasını istiyorlardı. Namık Kemal, Ziya Paşa, Ali Suavi gibi aydınlardan oluşan ve sonradan *Yeni Osmanlılar* olarak isimlendirilen bu ikinci kuşak Tanzimatçıların görevleri eğitim ve kültür alanlarıyla sınırlı olan orta kademe bürokratlarıdır. Bu gruptakiler 1865'ten itibaren bir araya gelerek gazete aracılığıyla Babıâli bürokrasisine karşı siyasal muhalefet üretmişlerdir. İlk muhalefet denemelerini yapan aydınlar olarak halkla ilişki kurmak ve halka hitap edebilmeleri şart olan bu gruplar da eğitimin Osmanlı'yı ayağa kaldıracağına inanıyorlardı. Her iki gruptaki aydınların amacı, “*neşr-i maarif ve ta'mim-i terbiye ile usûl-i cedide üzere Avrupa'ya tevfikân tanzim*” etmektir (Uyanık, 2006, s. 59-60; Gündüz, 2016, s. 84).

Her ne kadar Ekim 1846'daki bir *hatt-ı hümayun*'unda Sultan Abdülmecid meseleyi, “*işbu terbiye-yi umumiye (kamu eğitimi) madde-i nafiası bayağı mülkün üss-i esası hükmünde bir keyfiyettir*” şeklinde açıklamış ve eğitimi devletin temeli olarak kabul etmiş olsa da Tanzimat Dönemi'nde eğitim ile ilgili çalışmaların birçoğunun aksadığı görüldü. Bunu sebebinin başında bu konuda tam ve net bir anlayışın bulunmaması ve devlet ricalinin deneme-yanılma metodu ile işe başlaması gelmekteydi. İkinci sırada ise Osmanlı maliye sistemi içinde, yeni ihdas edilen eğitim müesseselerine gereken tahsisatların yapılamamasıydı (İhsanoğlu, 1992, s. 365).

Tanzimat dönemi eğitim ideolojisini en iyi yansıtan eserlerden biri, Sadık Rıfat Paşa'nın yazdığı *Ahlak Risalesi* başlıklı ders kitabıydı. Rıfat Paşa, erken Tanzimat Döneminin devlet siyasetini şekillendiren başlıca kilit kişilerden biri olarak kabul edilirdi. Rıfat Paşa, merkezi iktidarın güçlenmesi için akılcı politikalar uygulanmasını savunmuş, imparatorluk tebaasının temel sivil haklarının yasalarla korunması ve ticaret, sanayi ve eğitimin gelişmesini desteklemişti. Buna karşılık, halkın siyasete katılımına taraftar olmamış ve siyasi gücün Babıâli bürokrasisinin tekelinde bulunması çizgisinde kalmıştı. Rıfat Paşa'nın genel eğitime ilişkin eleştirisi, bu otoriter ıslahatçı tavırlarla uyumluydu. Bir yandan Osmanlı tebaası arasında genel eğitimin yaygınlaşmasını destekleyen Rıfat Paşa, öte yandan kitle eğitiminin yaratabileceği siyasi sonuçlar hakkında belirli bir ihtiyat sergiliyordu. Ona göre halk sadece okumayı ve yazmayı öğrenmeliydi. Mesleki ve yüksek eğitim ancak devlet memuru, subay veya mali uzman olmak isteyenlere mahsus olmalıydı. Rıfat Paşa, sıradan insanların kapsamlı bir eğitimden geçirilip ayrıntılı konular öğretilmesi bu kişileri liberallığe, hatta itaatsizliğe ve asiliğeye sevk edebileceğinden, buna karşı çıkararak eleştirmişti (Somel, 2015, s. 89).

1845'ten sonra eğitim işi ciddiyetle gündeme alındı. O yıl bir *hatt-ı hümayun* yayınlayan Abdülmecid, mesleki ve genel eğitime ahiret işleri ölçüsünde önem verilmesini istiyordu. Burada “*Avrupalılar fen, sanayi ve maarifle ilerlemişlerdir. Köylerden başlayarak her yere okullar açtırınız*” uyarısında bulunan Kavalalı Mehmed Ali Paşa'nın etkileri vardı (Berkes, 2018, s. 230). Aynı yıl kurulan *Meclis-i Maarif-i Muvakkat*, sıbyan ve rüşdiye mekteplerinin

her yönden ıslahını öngördü. 1846 *Sıbyan Mektepleri Talimatnamesi* ise yazı yeteneğinin her insanda doğuştan var olduğunu, çocuğun eline geçen bir kalem veya çöple bir şeyler çizmesinin bunu gösterdiğini, çocuklara birer taş tahta verilmesini, bir insana yapılacak en büyük kötülüğün onu ümmî bırakmak olduğunu vurguluyordu (Sakaoğlu, 1985, s. 479).

Daha sonra Maarif Nazırı olacak olan Kemal Efendi'nin kendi gayretleriyle 1850'de açılacak olan *Bezmiâlem Rüşdiyesi* öğrencilerinin padişahın huzurunda yapılan sözlü sınavda başarılı olup ödüllendirilmesi, gelenekçilerin Kemal Efendi ve okul aleyhine yıkıcı bir kampanya başlatmasını sebep oldu. Kampanyada, sıra, masa, yazı tahtası ve harita kullanımının “*gavur işi*” olduğu ileri sürülerek halkın dini hassasiyeti tahrik edildi. Tehlikeyi gören Sultan Abdülmecid, tepkilerin büyümemesi için Kemal Efendi'yi Avrupa'ya gönderdi (Akyıldız, 2013, s. 80-81).

23 Mayıs 1863'te II. Mahmud'un fermanına benzer ve hatta onu teyit eden ikinci bir ferman yayımlanmıştı. Fermanda eğitim ile ilgili şu tartışmalara yer veriliyordu:

“... Herkesin bileceği şekilde dünyada bilgi kazanmak ve ilim sahasında ilerlemek her Müslümanın birinci vazifesi olmalıdır. İlim, hüner ve okuyup yazması olmayan kimseler dünyada vakitlerini karanlık içinde, cehalet içinde, kaba bir şekilde geçirmişler ve hatta yiyip içmeğe bile zaman bulmayıp her türlü rahatlık ve saadetten yoksun olacaklardır. Halbuki teb'asının refah ve saadetini düşünen, memleketini ilerlemiş ve aydınlanmış görmek isteyen Padişahımız Efendimiz, onların iyi bir terbiye almalarını ve en iyi bilgilere ve hünerlere sahip olmalarını ister. Bu yüzden gerek İstanbul'da, gerekse taşrada çeşitli rüşdiye ve sıbyan mektepleri açılarak halkın ilim ve hüner öğrenmelerini istemektedir.

Herkes çocuklarını şurada burada dolaştıracağına, onları bilgi ve san'at öğrenmeleri için okula gönderse elbette daha iyi olur.” (Koçer, 1987, s. 74).

Tanzimat Fermanı'nda eğitime yer verilmemişti (İhsanoğlu, 1992, s. 360). Ancak İslahat Fermanı, temel siyasetine eğitimi de koyuyordu: “*Her okul herkese açık olacak, cemaatler kendi kültür ve yazılarına uygun okullar açabilecekler, fakat bütün okulların programları ile öğretmenleri Meclis-i Maarif'in denetiminde tutulacak*”tı. Aynı sırada Sultan Abdülaziz de bir ferman yayımladı: “*Öğrenmek ve ilerlemek her Müslümanın borcudur. Bundan yoksun kalanlar, kaba ve karanlık bir yaşam sürdürürler. Yeni kuşaklar okuyup yazmayı, türlü becerileri öğrenmelidirler. Ana babalar ise çocuklarını başıboş bırakmayıp mutlaka okula göndermelidirler*” diyordu. Felaketin tek nedenini eğitimin yetersizliğine bağlayan Ali Paşa ise “*milletimizin eğitimine en baştan önem verilmelidir. Bu yapılmazsa biteriz, devletin biricik işi eğitim olmalıdır*” diyordu. Ali Suavi, halkın okumaya yönlendirilmenin bir faydası olmayacağını, öğrenim ve öğretim metotlarının önemli olduğunu, yüzeysel bilgiler ezberlemekle teknolojide ilerlenemeyeceğini, eğitimin temelinin ilkokulda atıldığını, işlerin burada yoluna konulmasını vurguluyor ve eğitimde nitelik konusuna parmak basan ilk aydın oluyordu (Sakaoğlu, 1985, s. 480).

Münif Paşa, Almanya'da eğitim gören biri olarak yurtdışı gözlemleri ve görev yaptığı sırada edindiği deneyimler neticesinde Osmanlı eğitimine ilişkin görüşlerini olgunlaştırmıştı. Münif Paşa, 1862'de çıkarmaya başladığı *Cemiyet-i Tedrisiye-i İlmiye*'nin resmi yayını *Mecmua-yı Fünûn*'da eğitim ile ilgili tartışmalarda bulunmuştu. *Mecmua-yı Fünûn*'un

beşinci sayısında *Ehemmiyet-i Terbiye-i Sıbyan* başlığıyla Türkçe’de modern pedagojinin ilk örneklerinden sayılan bir makale yayımlamıştı. Münif Paşa, bu makalede “*bilgi ve cehalet arasında mukayese*” yaparak bir anlamda bütün kötülüklerin, belaların ve devletin içine düştüğü durumun sebebini eğitime önem verilmemesinde bulmuştu (Gündüz, 2016, s. 89).

Münif Paşa, terbiyeden kastettiği şeyin biraz okuyup yazmaktan ibaret olarak anlaşılmasını gerektiğini, maarife özellikle önem verilmesini istemekteydi. “*İşbu terbiyenin biraz okuyup yazmak öğrenmekten ibaret olması zamanımızda kifayet etmeyip, kitabetin mücerred tahsiline âlet olduğu fünun ve maariften herkesin haline göre hissedar olması*” çok gerekliydi (Uyanık, 2006, s. 68).

Ali Suavi de *Muhbir*’in ilk sayılarında *Maarif* başlığı altında yazı dizisi yayımlamış, maarifin tanımını yapmıştı. “*Maarif birtakım marifetler ki, onları öğrenmek, sa’nat icrası ve imali için olmayıp hazine-i devletten boş yere maaşa nail olmamak içindir.*” Suavi, maarif ile medeniyet ve insan olma arasında bir bağ kuruyordu. Bu noktada o maarifin “*insanın kendini tanımasına*” yardım edici bir eylem olduğu iddiasındaydı. Her şeyin başının tanımaktan geçtiğini belirten Suavi, bunun Allah’ı tanımaya kadar vardığını belirtiyordu ve bunun da ancak sağlıklı bir terbiye ile mümkün olacağını iddia ediyordu (Gündüz, 2016, s. 90). Suavi’ye göre tüm güzelliklerin ve iyiliklerin kaynağı ilim ve maarifetti. “*Hep iyilikler ilim ve maarifetten doğar. Dolayısıyla memleketin iyiliğini istemek ilim ve maarifeti istemekle olur.*” Suavi, kendine has akıl yürütmeyle “*biz ki Memalik-i Osmaniye’nin iyiliğini isteriz, demek ki, iyiliklerin menbaı olan ilim ve maarifeti isteriz*” demektedir (Doğan, 1991, s. 384-385).

Geri kalmanın temel nedeni olarak maarifsizliği gösteren Namık Kemal, bunun bir toplum için neden önemli olduğunu uzunca anlatır. Onun maarifin önemi için söylediği sözlerden belki de en dikkat çeken şuydu: Ona göre maarif, bir toplum için hayat suyuydu, dünyanın bütün dertleri onun sayesinde çözülebilirdi (Gündüz, 2016, s. 95).

Münif Paşa için maarif olmaksızın, “*ıslahı memleket hakkında ittihaz olunan tedbirlerin hiçbirinden semere-i matlûbe hasıl olsa da çok vakit devam etmez*” çünkü, toplum için yapılanları yürütecek ve üstlenecek olan bireydi, insandı. Bu anlamda bireyi dikkate almayan teşebbüslerin başarıya ulaşması mümkün değildi. Genel eğitime devletin sahip çıkmasını istemekteydi. Devletin esenliği ve toplumun ilerlemesi bu konuda alınacak tedbirlere bağlıydı (Doğan, 1991, s. 158).

Münif Paşa’ya göre, insanoğlunun yaşam biçimi zamana bağlı olarak değiştiği ve zamanla doğacak yeni ihtiyaçları karşılamak gerektiği için yeni neslin terbiye ve taliminin zamana uygun bilgilerle gerçekleşmesi gerekiyordu. Eğer bu kaideye riayet edilmezse, insan neslinin terakkisinden söz etmek mümkün olmayacaktı. Münif Paşa, zamanın eğitimini şu sözlerle eleştirmektedir:

“*El-yevm mer’î olan usûl-i talimiyenin dahi ezhân-ı etfâle na-muvafakatı der-kar olub, Sarf, Nahv, Mantık ve Maânî ismiyle şakirdin öğrendim ve muallimin öğrettim deyu memnun ve müfthir oldukları şeyler, çocuğun ma’nâ-yı sahihini ve suret-i isti’malini ve hatta ne maksat ile okuduğunu bilmeyerek yalnız tûti gibi telaffuz eylediği bir takım kavaid ve istilâhâtan ibarettir.*” (Akın, 1999, s. 42).

Münif Paşa gibi Ahmet Mithat Efendi de öncelikli sorunun halkı okutmak, bilgilendirmek olduğunu vurguluyordu. Yeni sadrazam olan Mithat Paşa'ya hitaben gazetesinde yayınladığı açık mektupta;

“...Biz maarif istiyoruz, adam olmak istiyoruz. Hükümet, bunların maarif ile gözleri açılırsa zapt u raptları (disiplin altında tutulmaları) müşkül olur, diye bizden maarifi imsak ediyor (kısıtlıyor). Pekâlâ gözümüz açılırsa neyi göreceğiz? Bir fenalık var da onu göreceksek, o fenalık niçin oluyor?.. Herkes bize barbar diyor, çünkü bizi fakir, cahil görüyorlar. Ah, biz bu hakareti görecek babaların evladı mıyız? Bizi okut, sanat öğret, zengin et, ta ki biz de göğsümüzü gere gere “Osmanlıyız” diyebilelim. Terakki isteriz ey vezir-i azam, terakki isteriz! Esbabını (bunun yollarını) sen bulup irae edeceksin (göstereceksin), biz de bulduğun esbaba tevessül edeceğiz. Sen mekteb yap, eğer okumazsak kabahat bizim. Sen bize hürriyet ver, kötüye kullanırsak kabahat bizim...” demektedir (Akyüz, 2011, s. 261).

Mithat Paşa, geniş halk kitlelerinin asgari bir eğitim-öğretimden geçirilmesi gerektiğini ileri sürüyordu. Bununla beraber, Yeni Osmanlıların önde gelen isimlerinden olan Şinasi, edebiyatta, dilde ve siyasette nev-i şahsına münhasır bir aydın tipolojisi inşa ederken maarife de en kuvvetli vurguyu yapanlardandı. Şinasi de “*Halkın rûşenî-i ezhanına kim kail olmaz? Varsa ukul-i muzlimedir ki ancak aharın cehl-i karaltısından pertevyab-ı ikbal olur*” diyerek halkın cahil bırakılmasından sadece onu istismar edecek olanların kazançlı çıkacağını söylüyordu (Gündüz, 2016, s. 89).

Ziya Paşa da Osmanlı toplumunda eğitimin nitelikli insan yetiştiremediğinden şikâyet ediyordu. Kendisi gibi, kendi kendini yetiştirenler de bir hırs neticesi devlet ve topluma faydalı insanlar olamamaktaydı. Ona göre, şehzadelerin iyi yetişmemesi, esaslı bir eğitim almaması devletin eğitim noktasında önemli bir eksikliği idi. “*Bunun dahi asl-ı sebebi aranıldıkda şehzâdegânın terbiyesi maddesi zahire çıkar*” diyerek devletin eğitim sorununun altında şehzade eğitiminin yattığını vurguluyordu (Gündüz, 2016, s. 110).

Namık Kemal ise *Maarif* adlı makalesinde, halk eğitiminin (maarif-i umumiye) faydalarından bahsetmenin, “*güneşin vafında kaside söylemek*” gibi olduğunu belirterek başlar. Maarifi, “*nur-i mukaddes*” olarak niteleyen Namık Kemal, bir süreden beri o kutsal nurun gözlere girmeye başladığını vurguluyordu. Eğitimde “*islah-ı efkâr, tezhib-i ahlak ve istihsal-i servet*” olmak üzere üç fayda umduğunu söyleyen Namık Kemal’e göre medenileşmenin temelini, eğitimin bütün kurumlar tarafından ortaklaşa yürütülmesi ve ihtiyaçlara göre yenilerinin kurulması gerekirdi. *Terakki* makalesinin sonunda okuyuculara seslenerek gaflet karanlığının ve tembellik uykusunun daha ne kadar süreceğini sorarak, “*Ey ihvan-ı vatan, nice bu zalam-ı gaflet?.. Nice hâb-i tenperestane?.. İdrakten mi kaldık? Biz de bir fen öğrenmeye çalışalım... Ellerimiz tutmaz mı oldu? Biz de bir şey yapalım da meydana çıkaralım*” okuyucuları uyanmaya davet ediyordu (Uyanık, 2006, s. 79-82).

Namık Kemal, eğitim sisteminin herkese açık olmasını öngörüyordu. Kemal’e göre, aynı sırada yan yana oturma, toplumun birliğini geliştirmenin en iyi yolu idi. O, bu şartlar yerine getirildiği taktirde, Osmanlı İmparatorluğunun geleceğinin güvence altına alınacağını düşünüyordu (Mardin, 1996, s. 366). Namık Kemal, kullandığı vatan, hürriyet ve terakki

kavramlarını, toplum hayatına ve edebiyata önem veren vatanseverlerin ve reformcuların çekici buldukları bir tür kutsallık kazandırmıştı (Enginün, 2005, s. 337).

Eğitim aracılığıyla birlik sağlama amacına yönelik ilk girişimler 1 Eylül 1868’de açılan *Mekteb-i Sultanî* ile başlamıştı. Çeşitli din ve mezheplerden öğrencilerin okuyabilecekleri *Mekteb-i Sultanî*’nin amacı, öğrencileri Osmanlı yurttaşı olarak yetiştirerek *Osmanlılık ideolojisi* etrafında “birlik ve bütünlük” teması içinde kaynaşmalarını kolaylaştıracak ortamı yaratmaktı (Alkan, 2005, s. 97). Rusya elçisi, Fransa elçisinin yardımıyla böyle bir okul açılmasından dolayı memnun olmadığını gizlemedi ve programda kendi dillerine çok az yer bırakıldığından şikâyet eden Rumların okula devam etmemelerini teşvik etti. Fuad Paşa bu meseleden söz ederken: “*Yolumu kaybettiğimden korktuğum zaman Rusların düşmanlığı doğru yolda bulunduğumu bana gösterdi*” diyordu. Papalık makamının da *Mekteb-i Sultanî* aleyhinde bulunabileceği hiç kimsenin aklına gelmezdi. Papa, art arda yayınladığı iki emirname ile Doğu’daki Katoliklerin *Mekteb-i Sultanî*’ye devam etmelerini yasakladı. Ancak Papa, Katolik mezhebinin hiçbir tehlikeye maruz olmadığına ikna olarak bu yasağı kaldırdı. *Le Monde* gazetesi de o tarihte yazdığı bir makalede:

“*Bu karma okul, Fransa hükümetinin himayesinde kaldığı sürece devam edecektir. Eğer Fransa aradan çekilecek olursa aynı eğitim ile birliği sağlamak istenilen karma unsurların karşılıklı düşmanlık ve nefretlerinin etkisiyle derhal yıkılacaktır. Şeyhülislam, Papanın Katolikleri okula girmekten alıkoyan emirnamesini oldukça taktir etmiştir; ulema, İstanbul’da eski nüfuzunu kaybetmemiş olsaydı, Osmanlı vükelası unsur ve dil anlaşmazlığından dolayı Babil Kulesine benzeyen bu okulun kuruluş ve açılışına taraftar görünemezdi*” şeklinde izahatta bulunmuştu (Engelhardt, 1999, s. 250-251).

1869 yılı Türk eğitim tarihi için bir dönüm noktasıdır. Çünkü bu yılda, eğitim bir devlet işi, bir genel hizmet olarak ilk defa düşünülmüş ve o tarihe kadar parça parça yapılan maarif ıslahatı, Saffet Paşa’nın çabalarıyla vücuda getirilen *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi* yürürlüğe konuldu (Antel, 1999, s. 449). “*İlim ve maarif, sanatın ve tekniğin, bunlar da toplumun gelişmesini sağlar. Fakat bizde uygulamalı okullar yoktur. Fende ve sanatta beceriklilerin yetişeceği kurumlar bulunmadığından ekonomimiz sıkıntılar çekmektedir,*” görüşü bu nizamname ile ortaya atılmıştı (Sakaoğlu, 1985, s. 480).

20 Şubat 1870 yılında gösterişli bir törenle eğitime başlayan *Darülfünûn*, *Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye* tarafından genel eğitime yönelik olarak herkese açık dersler vermeye başlandı. Hoca Tahsin Efendi bu konferanslarda canlıların havasız yaşayamayacaklarını kanıtlamak için deney yapmaya, gökyüzünün haritasını çizmeye kalkışınca bir kısım gelenekçilerin tepkisini çekti. Bunlardan tarihçi Lütfi Efendi:

“*Ramazanın onbeşinden sonra geceleri saat alâturka 3’ten 4’de kadar umuma mahsus derslerde ilm-i heyet (astronomi), miknatisiyet-i arz (fizik), makineler, terakki-i sanayi ve mebad-i servet, seyahat halkın bu mübarek gecelerde bu şekilde derslerle halkın kaidelerini bozmak ne fezahattır! Bu gibi tabiîye ve fizik derleri, heveslileri için faydalı olmakla beraber, herkese yayılmasının doğru bir hareket olmadığı düşüncesi ile kendileri fizik ve kimyaya meraklı olmadıkları halde, kendilerini fizik veya kimyacı sayanların, yine kendilerinin o hikmete karşı harekette bulunmaları şaşılacak bir şeydir... Bunların*

hepsinden ders görmeğe cür'et kadar dünyada muhalif-i hikmet bir keyfiyet var mıdır?" (Koçer, 1987, s. 110). diyerek karşı çıkmıştı. Bundan dolayı Darülfünûn aleyhine gösteriler düzenlendi ve Tahsin Efendi, "*Cehalet Mültezem kesb-i kemâldir. Cünhamız bildim/ilahî cürî tahsil-i ilimden tövbeler olsun!*" diyerek köşesine çekildi. Netice olarak Darülfünûn 1871'de kapatılır. Maliye nazırı Saffet Paşa bu olay üzerine şunları söyleyecekti, "*bin güçlükle kurulan yeni bir ilim medresesi*"nin kapanmasıyla yüksek öğretim yeni bir darbe yedi (Kodaman ve Saydam, 1992, s. 488).

Tanzimat'ın ilanından sonra medreselerin içinde bulunduğu kötü durum fark edilmişti. *Meclis-i Muvakkat* İstanbul'da bir *Darülfünûn* açılmasını ileri sürmüş ve bunu *Divan-ı Ahkam-ı Adliye* dahi lüzumlu bularak Milano'dan gelen mimar Fosati'ye bir *Darülfünûn* yaptırılırken artık medreselerden bir hayır beklenmediği açıktan açığa gösterilmişti (Yaltkaya, 1999, s. 466).

Maarif politikalarında medreselere yer verilmemesinin, yaygın ve önemli bir müessesenin âtil kalmasına yol açacağı düşünülmemiş ve sağlam vakıf gelirlerine sahip bu kaynaktan istifade edilme yoluna gidilmemişti. Bu meseleyi geç de olsa ele alan sadrazam Fuad Paşa siyasi vasiyetinde "*medeniyetin esası ve maddi manevi büyüklüğün kaynağı maarif-i umumiyedir (kamu eğitimi). Dinimizin hükümlerinin hilafına bizde maarif birçok sebeplerden dolayı çok eksik kalıp, uğrunda nice fedakarlıklar gösteren medreselerimizden niçin istifade etmemeliyiz? Bu mühim işe muvaffak olamadım ise bunu hep bazı karışık olayların ortaya çıkmasıdır (Fuad Paşa, bu olayların ne olduğunu belirtmemektedir). Ümit ederim ki, inşallah benden sonra gelecekler bu şerefe nail olur*" şeklinde düşüncesini ifade etmekte, medreseler ve onları vakıf kaynaklarından istifade edilmediğinden üzülmekteydi (İhsanoğlu, 1992, s. 373).

Tanzimat Dönemi'nde eğitimin modernleşmesi yolundaki bütün çabalarına rağmen en az başarı ilköğretim alanında gösterilmişti. II. Mahmud zamanından beri eğitimin devletleştirilmesi tutumu başladığı halde, ilkokullar için medrese dışında öğretmen yetiştirme kursları ya da okulları gibi bir fikir henüz doğmamıştı. Onun için ilkokullarda din eğitiminden değil, modern eğitimden geçmiş bulunamadığı halde, medreseden yetişme öğretmen bol sayıda bulunduğundan bu okullar medresenin etkisi altında kalmışlardı. Öğretmen yetiştirme düşüncesi ancak ortaöğretim okulları açma aşaması gelince doğdu. Fakat bunda bile öğretmenleri yetiştirecek kişilerin çoğu eskiden medresenin yetiştirdiği kişilerdi. İçeride ya da Avrupa'da modern eğitim görmüş kişilerin sayısı ilk ve ortaöğretim öğretmenleri yetiştirmekte kullanılacak kadar çoğalmış değildi. Bu yüzden ilk kuşak öğretmen okulu öğretmenleri, Cevdet Paşa'nın önderliği altında, medrese mezunları arasından seçilerek 1848'de *Darülmuallimin* kuruldu. 1870'te de kadın öğretmenler yetiştirmek üzere *Darülmuallimat* kuruldu (Berkes, 2018, s. 230).

Tanzimat'tan önce başlayan modernleşme hareketi içinde yetişen yeni tip aydın şahsiyetlerin, eski ulema sınıfının toplum ve devletteki yerini almaya başladığı ve kısa bir süre sonra yeni kurumlarda, eski tarz yetişmiş ulemaya yer verilmediği görülüyordu. Oysa ulema, II. Mahmud Dönemi'nde başlayan eğitimde modernleşme hareketinin önemli bir parçasını oluşturan modern eğitim kurumlarının dışında kalmak istememiş ve bu hareketin

içinde mühim roller oynamıştı. Fakat Tanzimat Dönemi'nde bu durum değişmiş ve ulemanın etkisi yeni reformlarla tedricen azalmıştı (İhsanoğlu, 1992, s. 366).

İlmiye kurumunun gözle görülür çöküşü, bu sınıflı araştıranları, ulema hakkında hatalı ve yanlış bir takım aceleci genellemeler yapmaya yöneltmiştir. Bu yüzden tartışma ulemanın bütün reform teşebbüslerini genellikle engellediği biçiminde sürmüştür. Ancak, Osmanlı'da bu sınıfın oynadığı rol, bu tarz yaygın genellemelerden çıkarılan sonuçlardan daha karmaşık bir yapı göstermektedir. Anti reformist tavırlarında katı olan ulema ile ilgili örnekler öne çıkarılırken, bazılarının da reformcu sultanlarla iş birliği içinde çalıştıkları çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Kendi içinde bir kırılma yaşayan ilmiye sınıfı, bir tarafta devletin nimetlerine sahip olan kesim, esas itibarıyla Osmanlı'nın yıkılışına kadar yenileşme hareketlerini destekledi. Diğer tarafta ise muhalefette kaldığı için sürgüne gönderilmiş ve azledilmiş bir kesim ulema kaldı. Bunlar açıktan muhalefete cesaret etmeseler bile, yenilik teşebbüslerine “*Gavur icadı*” diyerek muhafazakâr halkın muhalif hareketlerine destek verdiler (Uyanık, 2006, s. 84-85).

Eğitim modernizasyonunun başarısızlığını sadece ulemanın muhafazakâr engellemesine bağlamak, sorunlu bir yaklaşım tarzıdır. Ayrıca meseleyi tek nedene bağlamak fazlaca basite kaçmak olur. Her şeyden önce Tanzimat devlet adamları, modern bir eğitim sistemi oluşturmak istediklerinde ellerinde yeterli finans ve insan kaynağı yoktu. Kurmak istedikleri bu okullara yeterli mali kaynak bulup uygun bina sağladıklarında bu defa karşılına, okullarda modern eğitim yapacak öğretmen kadrosu ve nitelikli öğrenci bulmak konularında sorunlar çıkıyordu. Modern bir eğitim sistemi oluşturulamamasının temel sebebi, şimdiye kadar söylendiği gibi medrese ve ulemanın taassubu değildi. Ali Suavi ve Ahmet Cevdet Paşa gibi hem medrese hem de modern eğitim gören Tanzimat aydınları ilerici fikirlerin kaynağını, daima dini temele dayandırarak yeniliklerin kökenini İslam'da aramışlardı. Buna karşılık taşrada, daha gelenekçi düşünce sahibi ve ilmiye piramidinin tavanına nazaran daha muhafazakâr olan alt kademedeki ilmiye mensupları arasında, farklı nedenlerden kaynaklanan anti reformist tavırlar da görülüyordu (Uyanık, 2006, s. 94-101).

Tanzimat Dönemi'nde her alanda görülen ikileşme eğitim alanında da görülmüş, medreseler varlığını sürdürürken, Darülfünûnların, Rüşdiyelerin, açılmasına da girişilmişti. Abdülmecid'e göre Tanzimat Dönemi'nde maarifin amacı “*din ve dünya için gerekli olan din bilgilerinin ve yararlı bilimleri yaymak ve halk arasında cahilliği kaldırmak*”tı. Bu amaçla *Maarif Meşveret Meclisi* kurulmuş, ikiliğe ve telifçiliğe dayanan bir eğitim düzeni oluşturulmasına çalışılmıştı. *Darülmuallimin*, *Darülmuallimat*, *Encümen-i Daniş*, *Meclis-i Kebir-i Maarif*, *Galatasaray Sultanisi*, bu dönemin okul ve eğitim kurumları örnekleridir. Değişik alanlarda Batı'ya yönelmek noktasında birleşen değişik girişimlerin Osmanlı düzeni açısından getirdikleri ne olmuştu? Tartışmasız kabul edilecek ilk sonuç “*toplumsal ikileşme*” olarak belirlemekteydi. Bilindiği gibi şer'i-örfi ayrımı her zaman var olmuştu. Ama bu ayrım aynı kökene dayanan ve Osmanlı geleneksel düzeni içinde bütünleşen, birbirini tümleyen bir yapıdaydı. Buna karşılık, nitelik ve kaynağı tümünden birbirine karşıt şer'i-Batı bölünmesi, bir bütün içinde kaynaştırılmadığı için, tüm yaşamda ikileşmeye yol açmıştı. Bu ikileşme, kurumlarda eğitimde, siyasal yapıda, kültürde ve hatta Osmanlı insan tipinde görülen, tüm topluma yaygın bir ikileşme olarak görülüyordu (Özek, s. 413).

1877'den başlayarak, İmparatorluğun Arnavutlar ve Suriye Arapları gibi Gayritürk Müslüman halkları arasında ulusçu eğilimler baş gösterdiği görülüyordu. 1880'li yılların başlarında II. Abdülhamit rejimin güçlenmesiyle birlikte devlet, eğitimde dini ve otoriter dengeleri vurgulamak suretiyle ayrılıkçı hareketlerle savaşmaya çalıştı. Söz konusu gelişme, Babıâli'nin bundan böyle Müslüman nüfus üzerinde Osmanlı İmparatorluğu'nun ideolojik temellerini güçlendirmek üzere kullandığı eğitimde sosyal disiplinizasyon geleneğinin güç kazandığının belirtisiydi. Önceki on yıllarda eğitimde, esas olarak ibadet kuralları ya da geleneksel ahlakın öğretilmesi türünden daha genel İslami değerlerin aşılmasına önem verilirken, II. Abdülhamit Dönemi'nde bunlardan başka, siyasi ve dini kimliğin yegâne belirleyici ögesi olarak İslam cemaati öne çıkmıştır. Devlet okulu müfredatları, 1880, 1891, 1892, 1901 ve 1904 reformlarıyla söz konusu çizgide şekillendi. 1887'de II. Abdülhamit'in talebi üzerine Şeyhülislam Esad Efendi başkanlığında kurulan bir komisyon, dini konuların ve Arapça dersine daha fazla ağırlık verilmesini ve müfredattaki bu artışa uygun olarak da ibtidaîlerin ve rüşdiyelerin eğitim sürelerinin arttırılmasını öneriyordu. Buna ek olarak komisyon, *Mekteb-i Sultanî*'nin müfredatından Avrupalı yazarların çıkarılmasını, Latince ve felsefe gibi derslerin yerine dini derslerin ikame edilmesini gerekli görüyordu (Somel, 2015, s. 227).

II. Abdülhamit dönemi Osmanlı eğitim politikası hem Osmanlı ve İslam geleneğine hem de Batı modelinin modernliğine dayanmıştı. Bu iki geleneği birleştirme süreci, çok da fazla anlaşılmayan bir karışım yaratarak her ikisini de başkalaştırmıştı. İslam geleneğinin değişik yönlerini yeni okulların sıkı disiplin altında tutulan günlük yaşantılarına ve müfredatlarına uydurmak için damıtılırken, laik müfredat geniş miktarda dini içerikle doldurulmuştu. II. Abdülhamit dönemi eğitim politikası Batılı eğitim sisteminin biçimini taklit etmeye teslim olmayarak, onu İmparatorluğun İslamî mirasına uygun hale getirmek amacıyla bu ödünç sistemin can alıcı parçalarının içeriğini Osmanlılaştırma hareketi başlatmıştı (Fortna, 2005, s. 28-118).

II. Abdülhamit Dönemi'nde artık eğitim ve öğretim salt İstanbul içinde değil, her tarafta bir eğitim seferberliği yaşandığı gözleniyordu. Bunda ise halkı uyandırmak amacından çok, devletin en uzak köşelere kadar, merkezi otoritenin uzantılarını götürmek, bir anlamda bürokrasiyi ve resmi kurumlaşmayı yaygınlaştırmak düşüncesi egemendi (Sakaoğlu, 1991, s. 100).

Kanun-i Esasi'nin eğitim ile ilgili emredici hükümleri doğrultusunda bu dönemde devlet görevi olarak eğitim işlerine özel bir önem verilmiş, Tanzimat Dönemi'nde başlayan teşkilatlanma esas bu dönemde modern bir hale gelmişti. Daha "*Meclis-i Mebusan'ın açılış senesinde söylenen nutuklarda, yapılacak her türlü ıslahatın ve memleketin her alanda ilerlemesinin ancak ulum ve maarif kuvvetiyle olacağı üzerinde ısrarla durularak kısa zamanda maarifle ilgili kanun tasarılarının meclise sevk edilmesi*" istenmişti. Nitekim 1879 yılında yeniden yapılan organize ile *Maarif Nezareti*, esas itibarıyla günümüze kadar gelen ilk modern teşkilat yapısını kazanmıştı. *Maarif Nezareti*'nin bu şekilde düzenlenmesinde, Tanzimat Dönemi'nde olduğu gibi, özellikle Fransız eğitim teşkilatı model alınmıştı. Ayrıca, II: Abdülhamit dönemi okullaşma açısından oldukça çeşitlilik ve yaygınlaşma dönemi olmakla beraber, yine de eğitim sistemi Batı'da olduğu gibi dikkati çeken bir seviyede geniş halk kitlelerini içine alacak şekle getirilmemişti. Daha da önemlisi, Tanzimat'tan gelen

memur yetiştirme alışkanlığı bu dönemde de devam etmiş, “uygulamalı okullardan çıkanlar bile, diplomayı alır almaz bir masa başına geçerek” memurluğa başlamışlardı. Böylece aynı dönemde Batı’da gittikçe artan hızla gelişmekte olan okulların iş ve hayata göre reform geçirmesi hareketlerinden hemen bütünüyle uzak kalmış oldu (Kafadar, 1997, s. 112-114).

Islah-ı Sanayi Komisyonu’nu kurarak ülke sanayisinin çöküşünü önlemeyi tasarlayan Midhat Paşa da çareyi eğitimde aramıştı. Teknik okullar için bir nizamname hazırlarken “Mekteb-i Sanayi, Osmanlı ülkesinde en çok ihtiyaç duyulan sanatların uygulamalı öğretimi içindir” görüşünü gerekçe gösteriyordu. “Kimi vilayetlerde ulema dışındaki halk kalpten cahildir. Kasaba ve köylerde eğer halk Müslümanca, okul yoktur. Çocuklar çarşıda dükkanlarda Kuran okumayı öğrenirler. Oysa Lübnan’da ve başka yerlerde gayrimüslimler için İngiliz, Fransız, Amerikan okulları vardır. Müslümanlar cehalet batağına battıkça berikiler aydınlanmaktadır” gözlemini de Midhat Paşa yapmıştı. Devletin her ne pahasına olursa olsun eğitimi ele almasını Saffet Paşa’nın “Kamunun eğitimi, devletin temel görevidir” sözüyle destekleyerek vurguluyordu. Bu girişimler 1876 Kanun-i Esasi’de eğitim-öğretime ilişkin maddeler girmesine kolaylık sağladı: 15. Maddede “teba’dan herkese genel ve özel eğitim yapma hakkının tanındığı”, 16. Maddede de “her çeşit okulun devlet denetimi altında olduğu, eğitim birliği önlemlerinin hükümetlerce alınacağı”, 114. Madde ile “Osmanlı fertlerinin tümü için ilköğretimin zorunlu olduğu” hükümleri yer aldı. Amaç, meşrutiyet ülkesine gönülden bağlı kuşaklar yetiştirmektir (Sakaoğlu, 1985, s. 481).

II. Abdülhamit, toplumsal “inkışafın, harici tesirlerle ve tazyik neticesinde değil, içimizden gelerek, kendiliğinden” olması gerektiğini söylüyor ve bunu sağlayacak mekanizmanın eğitim olduğunu söylüyordu. Halkın cehaletini kabul ediyor, ancak bu cehaletin başka milletlerden daha yüksek seviyede olmadığını belirtiyordu. Okuma yazmanın yaygın olmadığından şikâyet ederken, bunun sebeplerinden biri olarak da yazının zorluğunu ileri sürüyor ve ilginç bir şekilde bu zorluğu aşabilmek için “belki de Latin alfabesini kabul etmek yerinde olur. Her ne kadar bu harflerle, lisanımızdaki bazı sesleri vermek güçlüğü mevcut ise de, bunu ayarlamak şüphesiz kabil olabilir” diyerek ilginç bir öneri ileri sürüyordu. Devamında da “Aklı başında hiç kimse öğrenmeye düşman olamaz. Ben de bütün dindaşlarıma iyi ve faydalı olan her yeniliği tanıtmak istiyorum. Fakat ifsat edici yeniliklerin aleyhinde son nefesime kadar mücadele edeceğim” diyerek eğitim konusunda görüşlerini ortaya koyuyordu (Gündüz, 2016, s. 162).

Daha II. Abdülhamit döneminin başlarında Yanya mebusu Abdül Bey:

“Geri kalmamızın ilk sebebi cehalet, ikincisi istibdat, üçüncüsü ise yöneticilerin yetersizliğidir. Tanzimat eğitime yer vermediğinden başarıya ulaşmamıştır. Maarif Nizamnamesi yayımlandı, fakat mektep denecek ciddi bir kurum ortaya konmadı. Devletin temelini eğitim, adalet ve yönetim oluşturur. Üçü de bizde noksandır... Birkaç medrese ile askeri mektebimizden başka hangi mektebimiz vardır? Darülfünûn’un, Sultanî’nin de yararlılıkları görülmedi. Ya taşranın hali? Bazı kasabalarda rüşdiye, hatta sıbyan mektebi bile açılmamıştır. Biçare Müslüman halkın adlarından başka Müslümanlık belgeleri yoktur. Kadın toplumunu ise insan yerine koymuyoruz ki, terbiyelerini de düşünelim” diyerek suçlamalarda bulunuyordu (Sakaoğlu, 1985, s. 481).

1879’da Sadrazam Sait Paşa, II. Abdülhamit’e bir layiha sunarak genel eğitime önem verilmesini tavsiye ediyordu. Paşa, İmparatorluğun çöküşünü maarifin inhitatına bağladıktan sonra her şeyden önce, genel eğitime önem verilmesini şu suretle sıralamaktaydı:

“Devletin iç ve dış işlerini yönetmeye yarar devlet adamlarına adaleti tevzi edecek iyi hakimlere, orduyu idare edecek iyi komutanlara, devlet maliyesini çekip çevirecek ehliyetli maliye memurlarına, halkı refah ve saadete ulaştıracak tesisata eğitim ile varılabilir. Medeni bir cemiyete layık bir surette yaşamak, hatta Hristiyan tebaamızı idare edebilmek için eğitim şarttır. Sözün kısası, eğitim hakimiyeti sağlar, cehalet ise mahkumiyete sebep olur” demektedir (Karal, 1983, s. 185).

Sait Paşa, 1881 ve 1886’daki diğer layihaları ile de eğitime ilişkin görüşlerini bir programa oturtuyor, pedagojik noksanlıkları belirtiyordu. Yetişkin eğitimini ön görüyor; çocuk bahçelerini, ilkokullarda el işi derslerini, beden ve ruh sağlığı kavramlarını, okulun hayata hazırlayıcı niteliğini, işçi kurslarını, halk derslerini vb. eğitimde yepyeni görüşler olarak ortaya atıyordu (Sakaoğlu, 1985, s. 482). Sait Paşa, 1886’da eğitim için halktan vergi alınması önerisini de götürmüştü, ancak bu konuda şiddetli tepkiyle karşılaştı (Sakaoğlu, 1991, s. 108).

Şeyhülislamık, 2 Mart 1887’de Yıldız Sarayı’na rüşdiye ve idadilerin müfredatını yeniden düzenlemeye yönelik bir iradeyle ilgili bir tezkire sundu. Tezkirede ortaöğretimin üst aşamasını oluşturan idadiler ile *Mekteb-i Mülkiye-i Şahane*’de de müfredatın gözden geçirilmesi ve ek din bilgisi derslerinin konması gerekiyordu. Aynı şey *Harbiye, Tıbbiye* ve *Mühendishane* için de geçerliydi. Bu okullarda şeyhülislam “*bilimsel eğitim sorununu yargılamak bize düşmese de, dinsel nitelikte okuma malzemelerinin eklenmesiyle dinsel inancın güçlendirilmesinin yeterli*” olacağı kabul ediliyordu. Şeyhülislam özel niteliği nedeniyle, Fransız modeline göre kurulmuş *Galatasaray Sultanisi*’ni hariç tutuyordu. Ancak bu okulun öğrencilerinin “*Devlet-i Âlîye’nin çıkarlarına aykırı olan Batılı kitaplardan uzak tutulması*” gerektiğini ifade ediyordu. Ayrıca bazı Müslüman okullarının yabancı dilde eğitim vermeleri, kesinlikle kötü bir şeydi ve “*bütünüyle ortadan kaldırılmalıydı.*” Sadece onaylanan kitaplar Türkçeye tercüme edilecekti. *Galatasaray Sultanisi*’nin müdürü Ahmet Recai Efendi, “*Latince ve felsefe derslerinin kaldırılması, Avrupalı düşünürlerin yaşamlarına dair hiçbir şeyin öğretilmemesi*” gerektiğini ekliyordu. Din eğitimi arttırılmalı ve sadakatleri tartışmasız olan ve talebelerine Hz. Muhammed’in ve sahabelerinin hayatını öğretecek muallimlere emanet edilmeliydi (Deringil, 2007, s. 127).

Osmanlı bürokratları ve aydınları genel eğitimin yaygınlaşması konusuna önem vermelerine rağmen, idadilerin parasız olması konusunda, devlet katına taşradan iletilen görüşlerden biri “*idadi ve yüksek okullara parasız yatılı fakir halk çocuklarının alınmasının ileride toplumsal bir sorun yaratacağı*” yolundaydı. Buna göre, fakir çocukları, okuldan mezun olduktan sonra da zengin çocuklarından aşağı hayat seviyeleri olacağından ve bunun da devletin adaletsizliğinden ileri geldiğini düşüneceklerinden, “*nihilist, anarşist ve sosyalist gibi muzır fikirleri*” hakikat gibi dinleyip bu dünyayı kendilerine göre bir kalıba sokmak isteyecekleri korkusu vurgulanmıştı. Bu durumun dayanağı ise II. Abdülhamit’in meşruyetini taşranın elit sınıfına dayandırdığı ve bu yüzden yoksul çocukların idadi ve

yüksek eğitimde parasız okutulmasının uygun görülmediği varsayıyordu (Alkan, 2005, s. 112).

II. Abdülhamit döneminin kuşkusuz en önemli eğitimcilerinden biri *Usul-ü Cedit* olarak adlandırılan yöntemin öncüsü Selim Sabit Efendi'di. Çok yönlü eğitsel deneyimlerinden kazandığı engin kültürel ufkuyla, modern eğilimleri geleneksel eğitim politikalarıyla telif etmeyi başarmış bir pedagog ve eğitim bürokratu olan Selim Sabit, 1896'dan sonra Osmanlı eğitim modernizasyonunun mimarı olarak öne çıkıyordu (Somel, 2015, s. 217).

Eğitimde yeni tarzın adı *Usul-ü Cedit* iken, öğretimdeki adı ise *Usul-ü Savtiyye* idi. Yeni yöntem olarak adlandırılan bu eğitim, yalnızca okuma ve yazmanın kolaylaştırılması ile ilgili değildi. Daha geniş bir olayı, eğitimdeki modernleşmeyi, sınıfları, sırası, tahtası, haritası, küresi olan yeni öğretim tarzını simgelemekteydi. Selim Sabit Efendi'nin açtığı *Usul-ü Cedit* eğitim yapan okullar tepki ile karşılaşmış, *Kuran*'ın sıra üzerinde okunamayacağı, günah sayılacağı, sınıfa resim vb. araç gereçlerin asılamayacağı gibi itirazlar yapılmıştı (Alkan, 2005, s. 115).

Eğitim konusunda dikkat çekici fikirler öne sürenlerden biri de Said-i Nursi idi. II. Abdülhamit'in huzurunda “*sen pasif bir halife oldun. Anadolu mektep için kan ağlıyor. Van, Ermenilere kusursuz eğitim sağlayan misyonerlerin istilasını altında. Van Gölü'nün kıyısına neden bir Kürt Darülfünûn'u kurulmasın ki?*”³ sözleriyle Padişah'a “*sen*” diye hitap etme gücünü kendinde bulmuştu.

Said-i Nursi saraydaki ilişkileri aracılığıyla II. Abdülhamit'e bir dilekçe sunmanın yolunu da bulmuştu. Bu dilekçenin tarihi tam olarak belli değildir. Dilekçe daha sonra 19 Kasım 1908'de *Şark ve Kürdistan* adlı gazetede basılmıştı. Yazdığı dilekçede Molla Said, doğu bölgelerinde bazı yeni okullar açılmış olmasına rağmen yerel nüfusun bu okullardan yararlanmadığını, çünkü hükümetçe buralara gönderilen öğretmenlerin Kürtçe bilmediklerini belirtmekteydi. Said-i Nursi'ye göre, Osmanlı yönetimine düşen görev, laik Osmanlı okul sisteminde eğitim görebilmeleri için, Kürtçe konuşan bir kesime özel kolaylıklar sağlamak ve bu kesimi desteklemektir. Mevcut sistem içinde bu insanlar ancak medrese eğitimi görebilirlerdi; çünkü medresede kullanılan dil Kürtçe idi. Daha sonra (laik) mekteplerden mezun olan yerel halktan kişileri yetiştirecek bir doğu “Üniversitesi” ile taçlandırabilirdi. Bu üniversite Kahire'de bulunan ve üst düzey ilahiyat çalışmalarına yönelik bir Arap merkezi olan *el-Ezher* model olarak alınabilirdi. Said-i Nursi'nin yapmaya çalıştığı, gerek “*dini ilimler*” ile “*felsefi ilimler*” arasındaki ihtilafın gerekse medrese-tekke mezunları ile mektep mezunları arasındaki çatışmanın artık aşılmış olacağı bir çözüm bulunabileceğiydi (Mardin, 1995, s. 130-131).

Müslüman nüfusun şu ya da bu unsurunun yanlış davranışı olduğu zamanlarda, askeri hareketin bir alternatifi olarak, eğitim her zaman ilk tedavi olarak görülüyordu. Musul

³ Tırnak içindeki alıntı, Şerif Mardin'in “Bediüzzaman Said Nursi Olayı Modern Türkiye’de Din ve Toplumsal Değişim” adlı eserinden ilham alınarak Selim Deringil tarafından kurgulanmıştır. Bu diyalog için bkz. Selim Deringil, **İktidarın Sembolleri ve İdeoloji II. Abdilhamit Dönemi 1786-1909**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2007, s. 125.

vilayeti, bir Kürt aşireti olan *Peşderli*'nin kırsal kesimi yağmaladığını bildirerek bunlara karşı askeri birlikleri gönderme yönünde merkezin iznini istediği zaman, İstanbul'dan gelen talimat çok açıktı: “*Onlara karşı birlikler gönderilmesinden evvel, Müslüman kanı dökmekten kaçınmak üzere... liderlerine nasihat verilmeli ve gerekirse takdir edilmeli... onları kazanmayı amaçlayan... okullar gibi... ılımlı yöntemler kullanılmalıdır*” şeklindeydi (Deringil, 2007, s. 133). Yine Hicaz ve Yemen vilayetlerinde uzun süre valilik yapan ve Aydınlanma düşüncesinden etkilenmiş olan Osman Nuri Paşa: “*Bir ülkenin eğitimsiz halkı, insanlığa hiçbir yararı olmayan hayattan yoksun cesetlere benzer*” diyordu ve din okullarının “*İslamî coşkunun korunması ve pekiştirilmesinin tek temeli*” olduğunu kabul etmekle birlikte, “*modern maarif*” ile edinilen akılcı ve siyasal öğreniminde İslam'ın gücünün sürmesi için elzem olduğunu belirtiyordu. Kutsal Topraklardaki medreselerin, bu bakımdan eksik olduğunu vurguluyordu (Gündüz, 2016, s. 92).

Irak vilayetlerinde giderek artan Şii tehlikesiyle ilgili sayısız rapor yağmaya başlamıştı. Bu raporlardan biri de Süleyman Hüsnü Paşa'ya aitti. Süleyman Paşa, *Irak Bölgesi Reformları Hakkında* adlı raporunda: “*Eğitimin yaygınlaşması dine, baba toprağına (vatan) ve yurtseverliğe (milliyet) eğilimlerini pekiştirecek ve Müslümanların halifesi haşmetlerine olan içten bağlılıklarını sağlayacaktır. Lakin cehalet sürüp giderse, [sözü geçen bağlılık ve eğilimler için] dağılma ve bölünme yoğunlaşp ağırlaşacaktır*” şeklinde açıklamalarda bulunmuştu (Fortna, 2005, s. 93).

Görüldüğü üzere II. Abdülhamit Dönemi'nde taşranın durumu, devlete ve halifelğe bağlılığı ve eğitimin bu bağlılıktaki rolünün önemi konusunda ciddi bir farkındalık mevcuttu.

II. Abdülhamit Dönemi'nde bazı öğretmenlerin mesleklerini icra ederken gündeme geldikleri görülmektedir. Bunlardan *Galatasaray Sultanisi*'nin tarih öğretmeni Midhat Bey, müfredat dışına çıkmak ve eski Mısır, Yunan ve Roma'yı anlatmakla şiddetle eleştirilmekteydi. “*Her öğretmenin ilk görevi, talebenin inançlarını düzeltmek*” olduğuna göre, bu davranış özellikle ediciydi. Bu öğretmen ayrıca, bugün bir *davranış sorunu* olarak tanımlanabilecek bir şeyle: “*İslam hukukunun dört kutsal okulunun adını, eski Yunan'ın putperst tanrılarıyla aynı anda anlatmak suretiyle hafife almakla tanımlanmaktadır. Öteki öğretmenlerin yanı sıra Hristiyan diniyle de alay eden*” biri olmakla da suçlanıyordu (Deringil, 2007, s. 128). 1891-1892 yürürlüğe giren ve İslami vurgunun ağır bastığı müfredatın hazırlanmasını tetikleyen bahane Midhat Bey olmuştu. Bu değişikliğe bağlı olarak 1892'de yayımlanan *Dersaadet Mekteb-i İbtidaiyyesi İçün Talimat-ı Mahsuse*'ye göre muallim sadece öğrencilere müfredattaki dersleri öğretmekle yükümlü değildi; davranışlarıyla da onlara örnek olmalıydı. Başka bir deyişle günde beş vakit namaz kılmalı, öğrencilere dini vecibelerini yerine getirmeye ve peygamberin davranışlarını benimsemeye teşvik etmeliydi (Somel, 2015, s. 231).

Ali Suavi, *Galatasaray Sultanisi* projesinin temsil ettiği mutlak Fransız himayesi ve Fransız dili karşısında korkusunu dile getirmiş ve hem Fransız hocaları hem de ulemayı eleştirmiştir. Eylül 1868'de Suavi, *Hürriyet* gazetesinin eski sayılarından birinde imparatorlukta eğitim yetersizliği üzerine yapılan tartışmaya şöyle yanıt verir:

“Medeniyetin refahına kavuşmak için ne büyük bir ordu, ne büyük bir donanma, ne de Galatasaray’daki Fransız öğretmenlerle doldurulmuş okulun yardımı gerekir. Kendi okullarınızdaki ıslahatlara bir bakın. Bir Türk çocuğunu sarıklı hocaların elinden alıp keçi sakallı Fransızların eline bırakmanın manası nedir? Daha kolay bir yol var. Her şeyden önce ulemayı geliştirin. Bazı medreselerin başlarının ne kadar itibar göreceği sarıklarının kalınlığına göre belirleniyor, oysa onların ruhları bu yücelikten yoksundur. Zamanlarını sadece ahirette faydası olan bilimlerle (ulûm) tüketmemelidirler; biraz tarih ve coğrafya ve tabii bilimler gibi dünyevi gereklerin faydalı bilgilerin (maarif) de araştırmalıdırlar. Şüphesiz insanoğlu ölümlüdür, lakin ölüm için değil hayat için yaratılmıştır.” (Fortna, 2005, s. 139).

II. Abdülhamit dönemi kapanırken eğitimin aldığı yolu ya da ulaşmadığı noktayı, en güzel Said Paşa anılarında özetler: “Okul, ortam ve toplumla içli dışlı olmalıdır. Devrin müstebit yönetimini simgeleyen hafiyelik, korku, tembellik ve cehalet, yazık ki, bu dönemin okullarına da girmiştir. Muhakeme ve müşahade yerine bol bol hafıza terimleri konmuştur. Padişaha bağlılık vatan görevi sayılmış, eğitimden amaç padişaha bağlı insan yetiştirmek olmuştur” şeklinde eleştirilerde bulunmuştur (Sakaoğlu, 1985, s. 482).

İslam’dan politika üretmek Tanzimat Dönemi’nde *Babiâli*’nin başarısız politikalarına karşı II. Abdülhamit’in hükümet politikasını yeniden şekillendirme çabasıydı. Bu sebeple, Sultan ve taraftarları sarayı güçlendiren politikalara odaklandı. En güçlü sosyal tabaka olan Müslüman tebaanın sadakatini elde etme ümidiyle halife olarak şahsi himayesini öne çıkarmayı tercih etti. Ancak II. Abdülhamit’in politikaları pek çok Müslüman ve ulema tarafından desteklenmiş olsa da 1890’dan itibaren ulema tarafından Abdülhamit’in mutlak hakimiyetine yönelik artan bir eleştiri ortamı oluştu. Abdülhamit yönetiminde alternatif seslerin giderek dışlanması ulema çevrelerinde anayasaya geri dönme bilincini arttırmıştı. Birçok ulema padişahı eleştirmeye başlamıştı. Mustafa Sabri Efendi, ilk anayasa deneyiminin babası olan Midhat Paşa’ya verdikleri destekten ötürü padişah tarafından seslerinin kısılmasının istendiğini ifade etmişti. İmparatorluk modernleşmeye ve merkezileşmeye devam ederken, bu sırada eğitilmiş bir sınıfın yükselişi Abdülhamit rejiminin sağladığı imkanların yetersizliğiyle hayal kırıklığı yaşıyordu. Jön Türkler olarak bilinen muhalif hareket de bu yeni sınıfın bir yansımasıydı. Ulemanın da aralarında bulunduğu bu yeni eğitilmiş sınıf, reform ve modernitenin sağladığı araçları kullanabildikleri için otoriteyi korumaya yönelik daha geleneksel yaklaşımlar seçenlere karşı bu araçları kullandılar. Yeni eğitilmiş grup, kendi fikir ve ideallerini yaymak için basın ve meclisi, aynı zamanda sürgünde çıkardıkları dergilerini alternatif olarak kullanıyorlardı (Ahmed, 2017, s. 335-341)

Jön Türkler hareketi sadece Türkçülük, İslamcılık ve Osmanlıcılığın kaynağı değil, aynı zamanda bu hareket, özellikle II. Meşrutiyet Dönemi’nde faaliyet gösterecek olan ve Cumhuriyet Dönemi’nde gerçekleştirilen inkılapların şekil ve muhtevalarının belirlenmesinde oldukça etkisi görülen Batıcılık akımının da kaynağı durumundaydı. II. Abdülhamit’in bütün muhafazakarlığına rağmen bu devir, Batılılaşmanın artık devletin resmi bir işi olmaktan çıkarak daha çok topluma intikal ettiği bir safha olması itibarıyla, önceki devirlerden ayrılıyordu (Kafadar, 1997, s. 121)

19. yüzyılda eğitimdeki gelişmelerin sonucu olarak imparatorlukta artık dört tür okul bulunuyordu. İlk, geleneksel Müslüman okulları yani mektepler ve geleneksel İslam ilimleri programını uygulayan medreseler oluşturuyordu. Ardından Tanzimat'ta kurulan ve II. Abdülhamit'in (1876-1909) saltanatında çok yaygınlaştırılan laik devlet okulları geliyordu. Bu okullar ekseriya vasat olan düzeylerine rağmen, imparatorluğu (ve Türkiye Cumhuriyetini) yönetecek olan reformcu kadroları yetiştireceklerdi. Üçüncü tür okulları milletlerin kurdukları ve parasını temin ettikleri okullar ve dördüncüsünü de, yabancı Katolik ve Protestan misyoner heyetlerinin ve Musevi *Alliance Israélite Universelle*'nin yönetmekte olduğu, Müslüman çocukların da az ama artan sayıda devam ettikleri okullar oluşturuyordu. Ancak hiç kuşkusuz bu eğitim sistemi, imparatorluğun (hala nüfusun %10'dan azını oluşturan) okumuş seçkinleri arasında ulusal bir dayanışma duygusu ya da müşterek bir kimlik duygusu uyandırmak için tasarlanmış bir eğitim sistemi değildi (Zürcher, 2009, s. 101).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde *Maarif Nezareti* tarafından eğitimle ilgili yabancı yayınları Türkçeye kazandırmak ve milli bir eğitim politikası oluşturmak amacıyla *Fenn-i Terbiye Encümeni* kurulmuş, medreseler, *Darülhilafe Medresesi* adıyla yeniden yapılandırılmış, *Darülfünûn* ve öğretmen yetiştiren *Darülmualimin*'de de köklü yenilikler yapılmıştır. Bu süreçte beden eğitimi, ormancılık ve güzel sanatlar gibi alanlarda eğitim vermek üzere yeni okullar açılmıştır. Ordu merkezinde bulunan *Harp Okulları*'nın kapatılarak öğrencilerinin İstanbul'da toplanması da bu dönemin gelişmelerindendir. Bu dönemde kızların eğitimine özel bir önem verilmiş, kızlar için ilk kez bir yüksek öğretim kurumu açılmıştı. Öğretmen yetiştirme sorunları daha ciddi olarak ele alınmış, bu alanda önemli adımlar atılmıştı. Okulöncesi eğitimde ilk kez II. Meşrutiyet Dönemi'nde toplumun gündemine girmişti. Öğretimde modern yöntemlerin de kullanmaya başlandığı bu dönemde azınlık ve yabancı okulları da denetim altına alınmaya çalışıldı (Sarıoğlu, 2012, s. 84).

Daha önce öğretimde; öğretmen, kitap ve hafıza çok önemli idi. II. Meşrutiyet Dönemi'nde bunların yerine tabiat, eşya, olay ve deney getirildi. Bu, o dönem için "*ihtilalci bir pedagoji*" demekti. Başka deyişle, eğitim ve öğretim yöntemlerinde kitap ve öğretmenden eşyaya yönelen, bir yola girilmeye başlanmıştı. Bu şekilde, okullarda öğrencilerin fiziki ve sosyal çevrelerini tanımaları için gözlem ve inceleme gezileri düzenleniyordu. Fakat bu yeni yöntemler pek yaygınlaşmamıştı. Bununla beraber dönemin başından Balkan Savaşlarına kadar, Tanzimat'ın Osmanlılık ideali ve Osmanlı insan tipi ülke insanlarını bir arada tutacak, siyasi birliği sürdürebilecek bir unsur olarak görülmüş, bu düşünce eğitimde de geçerliliğini korumuştur. Ancak bu insan tipi II. Meşrutiyet yanlısıdır ve II. Abdülhamit'e karşıdır. Fakat Balkan Savaşları ve felaketleri ile beraber *Osmanlılıktan* vazgeçilerek Türkçülük idealine yönelinmişti. Bu çerçevede *yeni bir nesil yetiştirme* düşüncesi doğmuştu. Bu, çocuğun artık, geleneksel değerler dışında bir birey ve bir vatandaş olarak görülmeye ve algılanmaya başlandığını gösteriyordu. Bu gelişmeler Cumhuriyet Dönemi'nde tamamlanacaktı (Akyüz, 2011, s. 266-267).

Balkan Savaşları'nda yaşanan ağır mağlubiyetin ardından Türkçülük akımı bariz bir sıçrama kaydetmişti. *Genç Kalemler* ve *Türk Yurdu* dergileri Türkçe konuşan Müslümanlara, modern bir Türk milletinin uyanacağı ve yeni yurdun *bir Türk hazinesi* olan Anadolu'da inşa edileceğini müjdeliyordu. Aynı yıllarda *Türk Ocağı*, Tanzimat dönemini çok katı eleştirerek

ve gerek Osmanlılık fikrine, gerekse “*İttihad-ı Anasır*” ilkesine karşı kesin bir tavır alarak, yeni bir anlayış geliştirmişti. Ziya Gökalp, Tanzimat’ın Türklüğün üzerine aldatıcı bir örtü çektiğini, bütün unsurları aynı potada eritip, özel bir dilden, tarihten ve kültürden yoksun bir Osmanlı milliyeti yaratmak istediğinden şikâyet ediyordu. “*Osmanlılık bir milliyet değildir*” diyen Gökalp’e göre, milliyetçilik asrı olan 20. yüzyılda “*Tanzimat’ın yapmak istediği gibi gayrimümkün bir Osmanlılık milliyeti değil, [...] Türk milliyeti vücuda getirmek*” gerekirdi ve “*bu milliyet imparatorlukta hâkim millet*” olacaktı. Ziya Gökalp, Osmanlılık fikrine samimi olarak inanan ve benimseyen Türkler milliyetçilik yapmazken, Osmanlılık politikasını örtülü bir Türkleştirme politikası olarak değerlendiren ve karşı çıkan gayri Türk unsurların, kendi okullarında, kendi çocuklarına, kendi dillerinde, milliyetçi fikirler aşılama devam ettiklerinden şikâyetçiydi. Ona göre, Osmanlılık politikası sonuçta *millet-i hâkime* olan Türklere zarar vermiş, Türk gençleri bilinçli olarak milli bir tarihten ve milli bir dilden uzak tutulmuşlardı. Diğer unsurlarda milliyetçilik fikri geliştiği halde *Türklük mefkuresi* gereken ilgiyi görmemişti (Kutlu, 2010, s. 170).

M. Akif Ersoy, Said Halim Paşa, Şeyhülislam Musa Kâzım, Mehmed Şemseddin Günaltay, Ahmed Hamdi Akseki, İzmirli İsmail Hakkı, Ahmed Naim, Abdülreşid İbrahim, Mustafa Sabri, Manastırlı İsmail Hakkı ve Bediüzzaman Said Nursi gibi İslamcılar, aralarında bazı farklılıklara rağmen, temelde şu gayede birleşirler: İslam aleminde mevcut olan bütün kötülükler, gerilikler İslam’ın *terbiye-i fazıla*’sından uzaklaşmakla başlamıştır. Şu halde istikbale doğru ilerlemek için yapılacak şey, İslamiyet’in safvetine dönmek, yani İslamcı bir Rönesansı gerçekleştirmektir. Fikirlerini *Sirat-ı Müstakîm* (daha sonra *Sebilü’r-reşad*), *Mahfel*, *Beyan’ül Hakk* gibi mecmualarda yayınlayan İslamcıların üzerinde birleştikleri diğer temel bir fikir de İslam dininin ilerlemeye engel değil, aksine her türlü gelişme ve ilerlemenin temeli olduğu görüşüydü (Kafadar, 1997, s. 215).

II. Meşrutiyet döneminin eğitim ile ilgili sloganı “*eğitim bizi kurtaracak yegâne çare*” idi. Bu sebeple, yaşanan bütün siyasi, ekonomik ve sosyal hastalıkların sebebi eğitimsizliğe dayandırılmış ve milletin geleceği eğitime bağlanmıştı. Özellikle de gelecek nesillerin kurtarılmasının ancak eğitimle olacağı kesin bir inanç haline gelmişti. İslamcılar da bu slogana uygun olarak eğitime sihirli bir kurtarıcı değnek olarak bakmışlardı. Bu sebeple, cehaletle mücadele etmek, İslamcılara göre en büyük cihattı. İslamcılar, eğitim kavramını tamamen terakki terimiyle özdeşleştirmişlerdi. Bu sebeple, eğitimdeki çağdaşlaşmanın nasıl olacağı konusu da, ilk önce İslam’ın terakkiyatı emreden bir din olduğu fikirleri ile dini açıdan temellendirirlerdi. İslamlık, eğitimi Batı’dan alınacak unsurların içine koymakla beraber bunun şartlarını da getirmekteydiler. Birincisi Batı’dan eğitim konusunda alınanlar temel İslam prensiplerine uygun olmalıydı. İslam ilmin nerede görülürse alınmasını emretmişti. Ancak öncelikle onun hikmet ve ilim olduğunu, *Kuran*’ın emirleri ile tezat oluşturmadığını ortaya koymak gerekiyordu. İkincisi, İslam’a uygunluk yanında memleketin özel durumlarına da uygun olması gerekirdi. Bu sebeple, yapılan eğitim reformlarında Avrupa’dan uzmanlar getirilmesine karşı olmamakla beraber, eğitim ıslahatının büsbütün gelen uzman veya uzmanlara bırakılmasına karşıydılar (Doğan, 1999, s. 33-42).

Eğitim, II. Meşrutiyet’in ilanı sonrasında, basında ve mecliste en çok tartışılan konulardan biri olmuştu. Bu konuda birçok proje geliştirilmiş, kurulan siyasal partilerin birçoğu, parti programlarında, eğitime ilişkin görüşlerine yer vermişlerdi. *Milli terbiye*

kavramı bu dönemin simgesi olmuştu. Bu kavram üzerinde o dönemde çeşitli makaleler ve kitaplar yazılmıştı. *Milli* ve *millet* kavramları, meşrutiyet Türkçülüğünün (Ulusçuluğun) yararlandığı çoklu anlam taşımaktaydı. Birinci olarak, çeşitli ulus ve dinlerin birlikteliğini ifade eden Osmanlıcılığı ve Osmanlı milletini çağrıştıran bir anlamı vardı. İkincisi, geleneksel kullanımla bir ümmet çağrışımı yapmakta, İslam milleti anlamına gelmekteydi. Üçüncüsü ise dönemin başat akımı haline gelen ulusçuluk, Türkçülük karşılığı olarak kullanılmaktaydı. Dolayısıyla milli terbiye de hedef kitlesine göre içerik değiştiren bir anlam taşıyan, oynak bir kavram gibi görünmekteydi. *Osmanlı* ve *Osmanlı Milleti* de benzer bir içerik çokluğundan yararlanan kavramlardı. Bir yandan Türkleri, bir yandan ülke içinde yaşayan herkesi, bazen de Müslümanları anlatan bir kapsayıcılıkta kullanılmıştı. Ancak hiç teredüte yer olmayacak biçimde, resmi olarak kullanılan *Osmanlı Milleti* ifadesi, aslında, Türk ulusçuluğunu vurgulayan, öne çıkaran bir içerik taşıdığı ve İttihat ve Terakki ile dönem aydınlarının da bu anlamda kullandıkları biliniyordu. II. Meşrutiyet Türkçülüğünün “*milli iktisat, milli edebiyat ve milli terbiye*” kavramları, hep ulusal vurgu taşımışlardı (Alkan, 2005, s. 200).

1839’dan 1919’a uzanan 80 yıllık çalkantılı dönem boyunca, eğitimin giderek önem kazanması, II. Meşrutiyet’in ise adeta işten ve eylemden çok bir tartışma dönemi havası vermesi, aslında iki zıt odağın (Gelenekçi ve Batıcı), başlangıçtaki gizli mücadelesinin birdenbire alevlenmesinin sonucuydu. Her şeyi Avrupa taklitçiliği ile çözme çabasındaki Tanzimat aydınları ile dünyayı önemsemeyen medrese mutaassıplarının çatışması; II. Abdülhamit Dönemi’nde medreselerin büsbütün yozlaştırılması ardından sönmüş; yerini II. Meşrutiyet Dönemi’nde gelenekçi aydınlar ile Batıcı aydınların seviyeli tartışmalarına bırakmıştı (Sakaoğlu, 1991, s. 132).

II. Meşrutiyet Döneminin ilk yıllarında Osmanlıcılık düşüncesi etkili olmuştu. Osmanlı kimliğini ilköğretimi zorunlu yaparak masraflarını devletin karşıladığı ilköğretimle, çeşitli etnik kökenlerdeki tebaasına benimsetmek olmuştu. İttihat ve Terakki’nin siyaseti daha sonraki yıllarda artan bir miktarda merkezileşti. Jön Türkler, “*halkın çoğunluğunu oluşturan unsurların Türk milli bilinci doğrultusunda eğitime*” fikri, devleti devam ettirmek için tek çare olduğuna inanmışlardı. 1915-1918 arası dönemde ise İttihat ve Terakki’nin politikası dönemin düşünürlerinden etkilenecek Osmanlıcılıktan Türkçülüğe kaymıştı. II. Meşrutiyet hükümetinin politikası mevcut okul sisteminin modernleşmesi ve Türkleşmesi üzerine kurulmaya başlamıştı (Dağaşan, 2012, s. 32).

İttihat ve Terakki’nin 1913 yılındaki beyannamesinde ve siyasal programının 42. Maddesinde, eğitim konusunda 1876 Kanun-i Esasi’ye dayanarak:

“Kanun-i Esasi’de açıklandığı gibi, Osmanlı toplumunu siyasal eğitimi ve olgunluğunun ortak bir ülkü ile bağlanması; bu amaçla özel ve cemaat okulları üzerinde gözetim ve denetim kurulması esastır. Bununla birlikte hiçbir unsurun anadili ile inancına ve diline müdahale etmemek görüşü de bir ilke olarak benimsenmiştir. İlköğretim zorunlu ve genel okullar da parasızdır. Bu okullarda Türkçe eğitim ve öğretim zorunlu olmakla birlikte her yörenin yerel anadili de öğretilenilebilecektir. İlköğretim programları ileri memleketlerdeki gibi ortaokul öğretimini de kapsayacak biçimde düzenlenecek, yörenin ihtiyaçlarına göre bu

programlar ziraat, ticaret, sanat, bilgi ve beceri dersleri de konacaktır” şeklinde düzenlenmişti (Doğan, 2012, s. 342).

Said Halim Paşa, *Buhranlarımız* adlı eserinde hemen her sayfasında geri kalmanın sebeplerine vurgu yapıyor ve şöyle diyordu: “*memleketimizi ıslah ve yenilik yoluna sokmak için yarım asırdan beri kabul ve tatbik etmekte olduğumuz metot yanlıştır*”. Düşülen hata, Avrupa kanunlarını birebir tercüme edip, onların kâfi geleceğine inanmaktı. Bu yol ve yöntem eğitim hayatında da devam etmekteydi: “*Maarifimizi ıslah etmek için de aynı şekilde hareket ettik, tabii elde edilen neticeler daha da zararlı oldu. Gayet kıymetli olan vakitlerimizi ve birkaç nesli kaybettikten sonra, bunca fedakârlıklara mâl olan şeyi de bozmak mecburiyetinde kalıyoruz*”. Ona göre, Avrupa’dan alınan kanunlar sosyal hayat ile uyumsuzdu, sosyal yapı, hukuk ve eğitim reformları da iyi bir şekilde düşünülmemekteydi. Değişim için sosyal kanunlara icabet şarttı. Oysa bu sosyolojik gerçek kimsenin umurunda değildi. Başta da aydınların! Paşa’ya göre: “*Osmanlı maarifinin her şeyden önce yerine getirmesi, en ağır ve en acil bir ihtiyaç halinde gerekli olan vazifesi, milliyetimizi ruh ve ahlakça yüksek bir terbiye ile donatmaktır. Esaslarını doğrudan doğruya İslam’dan alarak, İslam anlayışına ve gerçeklerine dayanacak olan bu terbiye, zamanın ihtiyaçlarına da mükemmel tarzda karşılık verecek bir şekilde olmalıdır*” diyerek eğitimdeki gayesini ortaya koyar (Gündüz, 2016, s. 419).

Maarif Nazırı Şükrü Bey ise 21 Mart 1914 tarihli konuşmasında eğitimin amacını “*ihmali toplum hayatında pek vahim sonuçlar doğuracak, maarif düzeyinde bir başka saha yoktur. Amacımız, küçük çocuklardan, ibtidailerden başlayarak uygulamalı bilgilere ağırlık vermektir. Çocuklarımızı hayata hazırlayacağız. Gençleri bilinçlendireceğiz*” derken, Meclis-i Mebusan’ın ateşli bir üyesi “*memleketin en büyük meselesi, altı seneden beri yoluna konmadı. Mecliste de maarif için konuşulmuyoruz. Artık mebusluk olanağı kalmadı!*” diye bağırıyordu (Sakaoğlu, 1991, s. 137). Ziya Gökalp açısından ise eğitimde uygulanacak hedefler “*Türklük, İslamlık ve çağdaşlıktır. Okul programlarında; milli dil, milli edebiyat ve tarih Türklük’e; Kuran-i Kerim, tecvid, ilmihal, İslam tarihi ve İslam dilleri İslamlık’a; matematik fizik gibi bilimler ve bu bilimleri öğrenmeye yarayan yabancı diller de Çağdaşlık’a hizmet eder. Eksiksiz bir eğitim içinde Türk eğitimi, İslam eğitimi ve Çağdaş eğitim yer alır*” diyordu (Gökalp, 2016, s.). Satı Bey de Gökalp’in terbiye anlayışını eleştirerek, terbiyenin milli olmasının gerekmediği ve terbiyenin daha geniş anlamlar taşıması gerektiğini savunuyordu. Satı Bey’e göre, terbiye eğitim işi, her şeyden çok bir telif işi idi. Ruhsal yaşamın çarkları kadar karmaşık, toplumsal yaşamın gereksinimleri o kadar çeşitli ve değişiktir ki, ödevini hakkıyla yapmak isteyen eğitimci davranışlarını düzenlemek zorundaydı. Eğitim alanında hiçbir hedefe, doğru ve kestirme yoldan gitmek olanaklı değildi. Terbiye kavramına sosyoloji açısından değil, psikoloji ve pedagoji açısından bakmak gerektiğini vurguluyordu (Dağaşan, 2012, s. 158).

Said Halim Paşa da mekteplerde uygulanacak eğitimin gayesini “*düzenli fikirler, çalışma aşkı, vazife sevgisi, sarsılmaz azim ve sebat ile dolu aydın, faziletli ve imanı kuvvetli*” fertler yetiştirmek olarak açıklamaktaydı. Said Halim Paşa’ya göre, eğitimin muhtevası İslam dinine dayandırılmalıydı. “*Milletimizin ruh ve ahlakça yüksek bir terbiye ile yetiştirmek*” şeklinde, eğitimin nihai hedefini belirleyen Paşa, esaslarını doğrudan doğruya İslam’dan alarak İslam anlayışına ve gerçeklerine dayanacak olan eğitimin, aynı zamanda

zamanın ihtiyaçlarına da en mükemmel tarzda karşılayacak bir şekilde olmasını savunurdu (Kafadar, 1997, s. 215).

Ethem Nejat Bey, kaleme aldığı eserlerinde eğitimin amacı ve niteliği konusuna da büyük önem vermişti. Ona göre eğitimin bir değil, birden fazla amaca hizmet eden bir yapıda olması gerektiği söz konusuydu. Eğitimin en önemli amacı kendini idare edebilen kişilikli insan yetiştirmek, fikir ve beden terbiyesine önem vermektir. Ona göre eğitim, kati surette milli olmalıydı. Milli olmayan bir eğitim çöküşümüze ve geri kalmamıza sebep olurdu. Ethem Nejat Bey'in eğitim anlayışının en belirgin özelliği, eğitimin hayata hazırlayıcı bir yönünün olmasıydı. Ona göre terbiyeden maksat *“çocukları asrın hayat ve revişine büyük bir serbestlik ve istisna ile alıştırmak, terbiyenin vesaiti ise çocuğun ahval-i ruhiyesinin tecellisine, yaşamasına sebep olan kavanin-i tabiiyeyi daima hesap etmektir.”* Ne eski mekteplerimizin ne de yeni mekteplerimizin böyle bir amaca hizmet ettiğini düşünen Nejat Bey, eğitimimizin miskin, pısrık, hastalıklı, milli harsten yoksun ve memur zihniyetli adamlar yetiştirdiğini ifade ediyordu (Erkek, 2009, s. 461-463).

Satı Bey, *Muallim Mecmuası*'nda Ziya Gökalp'le yaptığı tartışmalara karışan İsmail Hakkı'nın (Baltacıoğlu) savunduğu *“çağdaş milletlerde eğitimin gayesi, çocukları üretici yetiştirmektir”* görüşünü de eleştirmişti. Ona göre iktisadi hayat önemliydi. Fakat bundan üretim ve iktisadın eğitimde gaye ve ölçü olduğu sonucunu çıkarmak doğru değildi. Çağdaş toplumların hepsi iktisada önem veriyorlar fakat bunu gaye değil vasıta gibi görüyorlardı. Hayatın yemekle kabil olduğuna bakarak yemeği hayatın gayesi saymak nasıl yanlışsa, üretici yetiştirmeyi eğitimin gayesi saymak da yanlıştı (Gökalp, Muallim, 15 Ağustos 1916).

Ziya Gökalp'e göre nitelikli bir eğitimin milli olması gerekirdi. Ancak Türkiye'de uygarlık sorununun da bir parçası olan milli bir eğitim ve öğretim sorunu vardı. Osmanlı'da uygarlık ve eğitim bilimce birbirine benzemeyen üç toplum kesimi görülüyordu. Bunlar; Uzakdoğu uygarlıklarında yaşayan halk, Doğu uygarlığında yaşayan medreseler ve Batı uygarlığının verimliliklerine erişebilmiş okullardı. Toplumsal eğitim sorununun temelinde *ulus* olmayı güçleştiren bu üç farklı eğitim yöntemi yatıyordu. Eğitim ve öğretimin birleştirilmesi için uygarlıkların birleştirilmesi, ruh ve düşün yönünden üzerinde uzlaşmış bir *millet* bilinci gerekliydi. Bu bilinç eğitime uyarlandığında, eğitimin öncelikli değerleri; Türk milleti, İslam inancı ve Batı uygarlığı olacaktı (Gökalp, Muallim, 15 Temmuz 1916).

Prens Sabahattin'in eğitim ile ilgili görüşleri, genel düşünsel yaklaşımları ve toplumla ilgili görüşleriyle paraleldi. Bireyci olan Prens Sabahattin, mevcut hükümetin eğitim politikasını *“şahsiyeti boğmak, bir düşkünler nesli yetiştirmesiyle”* eleştirmişti (Doğan, 2012, s. 369). Prens Sabahattin gerçekten de çağdaşlarından ve özellikle maarifin yayılmasını memleketin kurtuluş çaresi olarak gören İttihat ve Terakki taraftarlarından kendisini ayıran şu tespitleri yapar:

“İşte maarif meselesi de böyle; dün nasıl Kanun-i Esasi ve Meşrutiyeti kabul edivermekle memleket kurtulur iddiasında bulunuyor idiysek bugün de bütün felaketlerimiz cehildenmiş ve binaenaleyh ıslahatta esas; ahalimizi tenvir etmek, ensal-i atiyeyi münevver mütefekkirlerle tecviz edecek bir terbiyeye mazhar etmiş, kanaatini taşıyoruz. (Hâlbuki) tefevvuk-u içtimaiyeyi teminde eşkâl ve vesait-i hükümet ne kadar âcizse maarif de o nisbetle

âciz!” Prens Sabahattin görüşlerini daha da detaylandırarak o günkü bazı telakkilere temas eder: “*Mütefekkirlerimiz nazarında mesele-i içtimaiyemiz sadece bir maarif meselesinden ibarettir denilebilir. Bütün münakaşatın, bütün alâm-ı içtimaiyenin neşr-i maarifle hal ve tedavi olabileceği zan olunuyor.*” Prens Sabahattin’e göre ıslahat teşebbüsleri için takip edilecek tek bir esas yol vardı. O da cemaat oluşumundan birey oluşumuna geçmekti (Kafadar, 1997, s. 198-199).

Prens Sabahattin, bütüncü (cemaatçi) toplum yapısına karşıydı ve buna karşılık bireyci bir toplumsal yapıyı savunmaktaydı (Durukan, 2009, 150). Ona göre bireyci yapıya geçmek özünde bir eğitim sorunuuydu. Gençlerde bireyci karakteri oluşturmak için *Anglo-Sakson* eğitiminden yararlanılmıyordu. Aynı şekilde Tevfik Fikret de 8-12 yaş çocukları için açmayı düşündüğü *Yeni Mektep* uygulamasında *Anglo-Sakson* eğitimini tasarlamaktaydı. Bu eğitim bireyi eksen alan; bireyin girişimciliğini ve özel kabiliyetlerini keşfetmeyi amaçlayan bir felsefeyi öne çıkarıyordu. Fakat Tevfik Fikret’in lise müdürlüğünden uzaklaştırılması ile bu olanağı elde edememişti (Doğan, 2012, s. 346-371).

Devletin eğitime nereden başlaması gerektiği sorusu özellikle II. Meşrutiyet Dönemi’nde eğitim düşünürlerinin fazlasıyla ilgilerini çeken bir konu olmuştu. İlk kez bir eğitimci kimliğiyle 1909’da eğitimin başına geçen Emrullah Efendi, bu konuda *Tuba Ağacı Nazariyesi* fikriyle öne çıkmıştı. Emrullah Efendi benzeşimi şöyle kurmuştu: “*Önce yüksek bilim yuvaları etkin olmalıdır. Bu nedenle idadiler kaldırılmalı, yedi sınıflı sultaniler açılmalı, Darülfünûn en ileri düzeye kavuşturulmalıdır. Buralardan yetişenler çoğaldıkça halk da aydınlanacaktır.*” Bu nazariyeye uyan siyasal yaklaşımlar ile yeni *Darülfünûn Nizamnamesi*, eğitime yönelik tartışmaları başlattı. Emrullah Efendi’nin güçlü destekçilerinin yanı sıra onu eleştirenler de çoktu. “*Ben Tuba Ağacı Nazariyesine şiddetle muteriz ve muarızım*” diyen Satı Bey, eğitimin Japonlarda olduğu gibi ilköğretimden başlaması gerektiğini savunuyor ve şöyle diyordu: “*Mekteb-i ibtidaiyesi olmayan bir yerde bir mekteb-i idadi, mekteb-i idadisi olmayan bir yerde bir Darülfünûn tesis etmek kabil midir? Bir ferdin iyi bir tahsil-i tâli edinmeksiz tam bir tahsil-i âli sahibi olması mümkün müdür? Mebadi-i ulûm öğrenmeden bir adamın ulûm-u âliyede tahassüs etmesi kabil midir?*” Buna karşılık Emrullah Efendi “*ilköğretimin yaygınlaştırılması ve ıslahı uzun zaman ister. En az üç kuşak harcanır... bu beklenilemez. İlerlemek için yükseköğretim görmüş kişilerin gayretine büyük gereksinim vardır*” diyordu. *Sabah* gazetesine verdiği bir demeçte ise, “*İhtiyaç çok, imkân az. Taşra okulları için yetmiş bin öğretmen gerekli. Oysa pedagojiden anlayan bin öğretmenimiz bile yok*” demektedir. 1912’de “*okul yapma görevi, sosyal kültürden gıdalanan herkese, halka ve hükümete düşer. Genelde okul binalarını halk yapmalıdır. Yoksul köylerde bu hizmeti devlet götürmelidir. İleri ülkelerdeki uygulama budur*” görüşünü savunuyordu. Emrullah Efendi, Fransız eğitim sisteminin etkisindeydi ve örnekleri de oradan seçmekteydi. Ona göre, ilköğretim programına din bilgisi, ahlak, yurt bilgisi, coğrafya, ülke tarihi gibi dersler konulmalı, milletin moral ve mutluluk kaynağı olacak bir öğretim yolu izlenmeliydi. Darülfünûn, bir yandan bilimsel teknolojinin yayılmasına, bir yandan ilerlemesine çalışmalı, hizmeti halka götürmeli, bütün bu işler için gecikmeden işe başlanmalıydı. Karşıtları “*Emrullah Efendi kemiyete önem veriyor, keyfiyeti düşünmüyor. İyi kötü hemen işe başlanmalı diyor. İşin yoluna gireceğini savunuyor. Böylece önceki dönemlerin haksızlığını, plansızlığını bir prensip haline getiriyor*” diyorlardı.

Kendisini destekleyen İsmail Hakkı Baltacıoğlu da “*Türk maarif tarihinde bir Emrullah Efendi devri vardır. Ortaöğretime Avrupalı ve insani karakterini veren, çağdaş bir Darülfünûn fikrini ortaya atan, Türklük şuurunu canlandıran odur... Ziya Gökalp de kişiliğini yarı yarıya ona borçludur*” görüşündeydi (Sakaoğlu, 1985, s. 485; Koçer, 1987, s. 171).

Ziya Gökalp de *Tuba Ağacı Nazariyesi* hakkında “*Emrullah Efendinin dediği gibi ilim, Tuba Ağacına benzer. Milli maarif Darülfünûn’dan başlayarak Darülmualleminlere ve Sultanilere ve oradan da ibtidailere inecektir. Fakat bu Tuba Ağacının tepesi Akademi değildir. Çünkü akademi kurmaz, korur. Milli eğitimin meydana gelmediği bir ülkede Akademi kurmak hiç de uygun değildir*” diyerek bu konudaki fikrini dile getirmişti (Koçer, 1987, s. 180).

Maarif işlerini iyi bilen Satı Bey, öğretmen okullarının zayıflığı konusunda şu önemli fikirleri ileri sürüyordu: “*1909’dan önce öğretmen okullarının zayıflığı sebeplerinden biri de bu öğretmen okullarında uygulama okulları bulunmayıştı*” diyordu. Ona göre öğretmenlik, “*her şeyden önce eğitimcilik demektir. Eğitimcilik ise bir hünerdir, bir sanattır. Bu sanatın özel metotları, kuralları vardır. Öğretmen olmak için yalnız bilgi sahibi olmak yetmez; aynı zamanda bu metot ve kuralları gerçekten bilmiş olmak, eğitimcilik sanat ve mesleği için hazırlanmış bulunmak da gerekir.*” Onun için *Darülmuallemin’de* genel eğitim ve bilgiden başka, *Fenn-i terbiye* (pedagoji) ve *Usul-ü tedris* (öğretim metodu) konularına önemli bir yer verilmeliydi. Satı Bey, ezberciliğe karşıydı. Ali Suavi’nin Tanzimat Dönemi’nde dile getirdiği görüşleri, o bu konuda daha derli toplu dile getirmişti. Ona göre ezbercilik, “*bize öğretmen en yaygın ve sürekli hastalığıdır. En yüksek kademedeki en küçüğüne kadar tüm okullarda bu hastalığın örneklerine rastlanır*” demekteydi (Koçer, 1987, s. 175).

Bazı Osmanlı aydınları Balkan yenilgilerini eğitime ve özellikle öğretmenlere bağlamışlardı. Balkanlar’da öğretmenlik yapan ve Balkan uluslarını iyi tanıyan Ethem Nejat:

“*Rumeli’de Makedonya muallimleri ne inkılâplar yaptılar! Manastır-Selanik treni sizi Florina istasyonundan aşağı götürürken karşınıza ufak bir köy, koca bir mektep çıkar: Bulgar köyünün idadi mektebi. Bütün Makedonya köylerini gezerseniz, sizi bir genç karşılar. Bu pek az bir ücretle köyün fedakâr muallimi olan bir Darülfünûn mezunudur. O mektebin hocaları bir yandan fikri ve sosyal inkılâbı yaparken, öte yandan dağlarda gezen çetelerin akıl yoldaşı idi. Rumeli’de bizim köylere ismini yazmasını bilmeyen, elle yazılmış yazıları okuyamayan köy hocaları görev yaparken, kasabalarda milliyetten, Türklükten bahsi ayıp ve günah sayan daha yüksek derecede seciyesiz, miskin muallimler yüksek tabakanın çocuklarını terbiye ederken, Makedonya muallimleri daha kaba ve cahil olan gayrimüslim köyleri insan yaptılar. Onlara seciye, fikir, emel verdiler. Sonuç ne oldu? Bizim hocalar mağlup, onlarınki galip! Savaşı onlara kazandıran mektepleri, eğitimleridir. Bizi de mağlup eden yine mektebimiz, medreseimiz, eğitimimizdir. Balkanların askeri ordular değil, öğretmen orduları galiptir.*” Şeklinde izah etmişti (Akyüz, 2011, s. 291).

İslamcılara göre ise Balkan Savaşları’nın kaybedilmesine *İttihad-ı İslam* ve Osmanlılık ideali üzerine eğitim-öğretim yapılmaması, öğretmenlerin derslerinde bu gaye

üzerine hareket etmemeleri sebep olmuştu (Doğan, 1999, s. 56). İslamcı hareketin en meşhur temsilcilerinden biri olan Mehmet Akif Ersoy, *Safahat*'ın dördüncü kitabı olan *Fatih Kürsüsünde* (1914), Tanzimat mekteplerinin yetiştirdiği öğretmenlerden “*çekirge orduları*” olarak söz etmekteydi (Ersoy, 1988, s. 247).

Mehmet Akif, Tanzimat'tan sonra açılan mektepleri *müstehtlik* (tüketici) adam yetiştiren kurumlar olarak nitelemektedir (Ersoy, 1988, s. 303). Bunlardan ülkenin işine yarayacak, ihtiyaçlarını giderecek adam çıkarmamaktaydı. Çünkü öğrenciler “*görmeden okumakta, hayatı anlamamaktadırlar.*” Mekteplerden çıkanlar Batı'nın müspet bilimini değil, kötülüklerini alıp gelmekteydiler. Bu durumun sorumluları da milli, dini değeri tanımayan, halkından kopmuş öğretmenlerdi (Akyüz, 2011, s. 306). Akif, mektepler gibi medreseleri de faydalı olmayan haşiye ve şerhler içerisinde donmuş kalmış bir halde bulunan eğitim anlayışını da eleştiriyordu. O *Asım*'da zamanında İbn-i Rüşd'leri, İbn-i Sinâ'ları, Gazâlî'leri yetiştiren medresenin artık bir ilim yuvası olmadığını söylüyordu (Kafadar, 1997, s. 214). Bu dönemdeki medreselerin ortalama durumu hakkındaki hükmü oldukça ağırdı: “*Hele bayağından da aşağı(t) bir turşu/ Bab-ı Fetvâ denilen daire ümmî koğuşu/ Ana karnından icazetlidir, ecdada çeker/ Yürüsün, bir de sarık, al sana kadıasker*” şeklindeydi (Hatemi, 1985, 503).

II. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte hemen hemen herkes medreselerin ıslah edilmesi konusunda hemfikir idi. Medreselerin ıslahına yönelik radikal çözümler önerenler de mevcuttu. Medreselerin kurtuluşu ile ilgili fikir ileri sürenler çoğunlukla medreselerin orta ve yüksek dereceli öğretim kurumları olarak teşkilatlandırılmasını istiyorlardı. Bu görüşü savunanlardan Ziya Gökalp, 1909 yılında yazdığı bir makalede herhangi bir yerleşim yerindeki medreselerin *medrese-i külliye* olarak birleştirilerek orta ve yüksek kısımlara ayrılmasını istemektedir. Abdullah Cevdet ise *İctihad Dergisi*'ndeki bir yazısında medreselerin ne derecede önemli bir kurum olduğunu belirterek bu kurumların bir an evvel ıslahının yapılması gerektiğini ve ödeneklerinin arttırılarak okulun modernize edilmesini istiyor ve medreselere bu ülkenin *Mekteb-i Mülkiye* kadar ihtiyacı olduğunu vurguluyordu. Aynı dergide yazan Kılıçzade Hakkı ise, medreselerin ilga edilip, *Süleymaniye Medresesinin* yerine *Collège de France* ayarında bir *Ulûm-i Edebiye Medresesi* yapılabileceğini, *Fatih Medresesi* yerine de *Ecolé Polytechnic* tarzında bir *Medrese-i Âliye* vücuda getirilebileceğini ifade ederek, bu şekilde medreselerin Avrupalı tarz eğitim kurumu haline dönüştürülebilmesini savunuyordu (Erkek, 2009, s. 266).

İslamcılar, birinci derecede kendilerine ait bir problem olarak kabul ettikleri medreseler konusuna en çok ilgi gösteren, en çok tartışan, en çok ıslah isteyen İslamcı görüş ve özellikle bu ekol içinde önemli bir yer tutan ulema olmuştu. İslamcılar, medreselerin, devletin önemli bir eğitim kurumu olarak yeniden inşa, ihya ve modernize edilmesini istiyorlardı. Bir başka ifadeyle medreselerin yeniden sistemin merkezine taşınmayı arzuluyorlardı. İslamcıların mektep programlarında din derslerine önem verilmesi ve medreselerin programına müspet ilim derslerinin de konularak ıslah edilmesi yönündeki fikirleri, II. Meşrutiyet Dönemi'nde iktidar partisi olan İttihat ve Terakki'nin Türkçü-İslamcı bir programa sahip olmasında etkili olmuştu. Gerçi gerek mekteplerde din derslerine ağırlık verilmesi, gerekse medreselerin ıslahı yönündeki fikirler ve teşebbüsler daha II. Abdülhamit

Dönemi'nde başlamışsa da, bunların devletin resmi maarif politikalarına girmesi, daha çok II. Meşrutiyet Dönemi'nde olmuştu (Kafadar, 1997, s. 211).

İslamcılar içinde mekteplere karşı olup, onların kaldırılmasını isteyen pek az kimse vardı. Buna rağmen onların mektep karşıtı gibi gözükmesinde onların Tanzimat Dönemi'nde mektepler kurulurken medreselerin ihmal edilmesi ve bunun sonucunda ortaya bir ikiliğin çıkmasını eleştirmişlerdi. İslamcılar, medreseleri memleketin ahlak terbiyesinde, mektepleri ise maddi ilerlemesindeki eğitim kurumları olarak değerlendirmelerine rağmen, birinin fen, diğerinin de din ilimlerinden habersizliğinin her iki kesimi birbirine düşürdüğü eleştirisinde bulunuyorlardı. Hafız Hüseyin, Ahmed Vasfî ve Milaslı İsmail Hakkı'ya göre, Tanzimatçılar medreseleri ıslah yerine, onların yanına mektepleri açmakla en büyük hatayı işlemişler ve memlekette bir ikiliğe sebep olmuşlardı. Tanzimatçılar memleketin sadece maddi kuvvetle ilerleyeceğini düşünmüşler, diğer ciheti ihmal etmişlerdi. Bundan da önemlisi, eğitimdeki birliğin bozulmasına neden olmuşlardı. Osmanlı memleketinde farklı fikirlere sahip bireylerin yetişmesi her iki kurumun farklı amaçlara hizmet etmesinden kaynaklanmaktaydı. Bundan zarar gören hem iki müessesede yetişenler hem de halk olmuştu. Terakki yolunda ilerleyemeyişimizin en önemli sebeplerinden birisi de eğitimdeki birliği bozan bu ikilik olmuştur. Bu durumun ise yabancılara yaradığını vurguluyorlardı (Doğan, 1999, s. 161-164).

Diğer taraftan İslamcılarının fikirleri, II. Meşrutiyet Dönemi'ndeki maarif hareketlerini oldukça etkilemesine karşılık, Cumhuriyet Dönemi'nde tam aksi bir istikamet takip edilmiş, onların temel fikirlerinden olan "*İslamiyet ilerlemeye engel değildir*" görüşü reddedilerek, İslami ideal ve görüşe dayalı hemen hemen her şey programlardan çıkarılmış, sadece bununla da kalınmayarak böyle bir düşünce ve hayata karşı olunmuş ve bu yol tehlikeli, düşman bir yol olarak gösterilmişti (Kafadar, 1997, s. 221).

Dil ve yazı tartışmalarında Tanzimat Dönemi'nde radikal bir değişme olmamakla birlikte, özellikle dil alanında yenileşmeye doğru çığır açacak olan başka bir araç meydana gelmişti. Dilin modernleşmesinin zorunluluğunu yaratan öğretimi yanında, daha da etkili olan *basın* olmuştu. Basın dilinin gelişmesinde ilk rolü oynayan kişi İbrahim Şinasi olmuştu (Berkes, 2018, s. 261). Öte yandan II. Abdülhamit Dönemi'nde Kanun-i Esasi'nin 18. Maddesinde, Osmanlı İmparatorluğu'nun resmi dilinin Türkçe olduğu ve devlet hizmetine girecekler için bu dilin bilinmesi gerektiğine dair bir hüküm kondu. Türkçe böylece 1876'da devletin resmi dili oluyordu (Kartal, 1985, s. 317).

Gazetelerin halk tarafından okunması ve ileri sürülen düşüncelerin kolayca yayılabilmesi, yazılarda herkesin anlayacağı sade bir dil kullanmakla mümkün olabilirdi. Şinasi, *Tercüman-ı Ahval* gazetesinin ilk sayısında yazdığı *Mukaddime* başlıklı ilk ve son makalesinde, bu gazeteyi gittikçe herkesin kolayca anlayabileceği bir dilde yazmak gerektiğine inandığı ve bunun kararlılıkla yerine getireceğini ifade ediyordu. 1868 gibi geç bir tarihte bile, Ziya Paşa, halka ulaşmada karşılaştıkları en büyük engel olarak kolay anlaşılır bir dilin yokluğundan şikâyet ediyordu: "*Halk emirnamelerin, fermanların dilinden anlamıyor. Anlamadığı için de kendisini ilgilendiren meselelerden ve gelişmelerden bilgisiz kalıyor. Hâlâ Tanzimat'ın ve Nizam-ı Cedide'nin mahiyetinden halkımız habersizdir. Zalim*

valilerin, memurlar ve ayan elinde ezilmelerine rağmen seslerini duyuramamaları bu yüzdendir” demektedir (Uyanık, 2006, s. 72).

Azerbaycanlı Feth-Ali Ahundzade'nin padişaha sunduğu bir rapor, Arap harflerinin ıslah ve dilin sadeleştirilmesi konusunu gündeme getirmişti. Konu, ayrıntılı bir biçimde incelenmek üzere *Cemiyet-i İlmîyye-i Osmaniyye*'ye havale edildi. Cemiyet merkezinde Feth-Ali'nin de katıldığı toplantılarda Türk dilinin Arap harfleriyle yazımı konusu enine boyuna masaya yatırıldı. Sonuçta, Türk dilinin Arap harfleriyle yazımının birçok sakınca doğurduğu, bir ıslahın kaçınılmaz olduğu konusunda görüş birliği sağlandı. Ancak ıslah önerisinin hemen uygulamaya konması çeşitli nedenlerle gerçekleştirilemedi (Budak, 2004, s. 253).

Türkçeyi her alanda kullanmak fikrini ortaya atan Namık Kemal, bu görüşüyle dili ülke çapında yaygınlaştırmak düşüncesindeydi. Namık Kemal, öncelikle konuşma dili ile yazı dili arasındaki farka dikkat çekiyordu ve yazı dilinin sadeleşerek halkın anlayabileceği bir şekle dönüştürülmesi gerektiği görüşündeydi. Ali Suavi'ye göre de Osmanlıca adlı bir dil yoktu. Nitekim sonradan Şemseddin Sami de bu fikri savunmuştu. Onlara göre dilimiz “*Türkçeleşmiş Türkçedir.*” Daha sonra bu görüşü Ziya Gökalp başta olmak üzere diğer Türkçü aydınların da benimsediği görülür (Koç, 2007, s. 14-16).

Kazım Nami (Duru)'ya göre “*Bugün yürekleri Türk duygularıyla çarpan yeni kuşak bu dili seviyor... Türk dili birkaç yüz bin kişinin, imtiyazlı bir sınıfın 'argo'su durumunda bırakılamaz... Çünkü özgür bir ulus tutsak bir dile katlanamaz.*” Böylece Türk dili üzerinde, ilkin çok mütevazı bir biçimde başlamış olan tartışmalar, zamanla genişleyip gelişerek 1911'de yurt aydınlarının gündemine oturtmuştu (Karal, 1985, s. 327).

Türkçülük akımının eğitim sistemine etkileri ilk olarak dilin sadeleştirilmesi çalışmalarında görülüyordu. Nüzhet Sabit Bey dilin sadeleştirilmesi konularına değinmişti ve bu sebeple de milli edebiyatın doğuşu bu yıllara rastlamaktaydı. Muallim Cevdet Bey de Bakü'de bulunduğu yıllarda Rusya'nın eğitim sistemini incelemiş ve bu konuda Türk eğitim sistemine örnek olacak uygulamaları yazılarında belirtmişti. Öncelikle dil konusuna değinen Cevdet Bey, “*Darümuallimin mesaisine rağmen değil vatanın, hatta İstanbul mekteplerinin umum elifba muallim ve muallimleri arasında elân bir vahdet temin edilemedi... Birçok talebe gördüm ki, sade yazmak yerine yanlış da olsa Arap ve Farsi tabirler kullanmak istiyorlar. Türkçenin inkâr edilen kuvvetini bunlara fiilen ve tecrübeten tanıtmak lâzımdır*” sözleriyle Türkçe kelimelerin esaslarına değinmekteydi (Batır, 2011, s. 415).

Türkçülere göre Türkçe kökenli kelimelerden yeni kavramlar türetilebilirdi. Ancak, bu şekilde gerçekleştirilecek dildeki sadeleşme birçok yazar ve düşünür tarafından olumlu karşılanmamıştı. Bunların başında Süleyman Nafiz geliyordu. 1913'te *İçtihad*'da yazdığı bir yazıda siyasi tutum olarak Osmanlılık siyasetini benimsemiş biri olarak dilde sadeleşmeye şiddetle karşı çıkmıştı. Aynı düşünceleri savunan Bahor İsrail de dilde sadeleşmenin karşısındaydı. Dilde sadeleşmeyi doğru bulmayan ve bir anlamda Türkçüleri eleştiren yazısında “*bazı arkadaşlar dilde tasfiyeden bahsediyorlar, bu fikir doğru değildir. İyi Türkçe bilen ve yazan kimse henüz Türkleşmeyen yani lisana mal olmayan bir Osmanlı Türkü için vazih bir manayı ifade etmeyen kelimeleri kullanamaz. Bunu olsa olsa yabancı okullarında*

okuyanlar yapabilir” diyerek eleştirmiştir. Abdullah Cevdet ise Osmanlıcılık siyasetine dayanarak farklı bir konuya giriyordu ve Türkçenin ortak bir dil olarak devlet sınırları içinde tüm uluslar ve etnik gruplarca kullanılması gerektiğini ileri sürüyordu (Gündüz, 2007, s. 193-199).

Necib Asım da dilin sadeleşmesi uğruna kelimelerin atılmasına karşı çıkmıştı. Ona göre, “*dilde tasfiye fennen imkânsızdır. Türkçede hemen her dilden kelime vardır. Bunları Türkçemiz temessül etmiştir. Aslına bakmaksızın, kullanmaya devam etmeliyiz*” diyordu (Gündüz, 2010, s. 155).

Ziya Gökalp, 1916’da yazdığı *Lisan* şiirinde Türk dili ile ilgili görüşlerini özetlemişti. Şiirde dilin sadeleşmesiyle ilgili görüşlerini açıklayan Gökalp, İstanbul ağzını yazı dili için temel aldığı, sözlüğe bakmadan anlamının kolayca kavrandığı kelimelerin kullanılması, Eski Türkçenin artık yabancı görünen köklerini de, uydurmalarının da bir yana bırakılmasını, Türkçeleşmiş yabancı sözlere yaşama hakkı tanınması, eş anlamlı sözler varsa Türkçelerinin yeğlenmesi, yeni türetmeler için yaşayan Türkçeye ve halkın zevkine dayandırılmasını dilin ulusal birliğin başlıca etkeni sayıyordu (Ertop, 1985, s. 340; Karal 1985, s. 328).

Ziya Gökalp, Türkçenin anlam bakımından modernleştirmek, terim bakımından da İslamlaştırmak, gramer ve yazış bakımından da Türkleştirmek gerektiği kanısındaydı. “*Türkçe terimlerden başka bütün kelimeler (mümkünse) Türkçe olmalı, Arapça ve Farsça tamlamalar, çoğullar, fiiller dilimizden çıkarılmalıdır. Amma bu da mümkün olmazsa terimler Fransızca veya Rusça olacağına Arapça veya Farsça olması daha iyidir*” diyordu. Gökalp, toplum eğitimi konusunda şu fikirleri ileri sürüyordu: “*Milli dil ve milli tarihimizi öğretiriz, İslam esasları ve İslam tarihi okuturuz, matematik ve tabiiye gibi ilimleri ve yabancı dilleri öğretiriz*” diyordu (Koçer, 1987, s. 177). Ayrıca Gökalp, dil konusundaki görüşlerini *Türkçülüğün Esasları* adlı eserinde *Lisan-ı Türkçülüğün Umdeleri* başlıklı bölümde özetlemişti. Şunu da belirtmek gerekir ki Gökalp, Arap alfabesinin değiştirilmesine kesinlikle karşıydı (Levend, 1960, s. 334).

II. Meşrutiyet Dönemi’nde ilköğretim alanında, okulların dini eğitimden uzaklaştırılması yönünde kesin bir dönüş başladı. Bu dönemde ilk kez olarak ilköğretim, önem verilen bir eğitim kademesi oldu. Şimdiye kadar en çok yüksek okullara ve idadilerle sultanîlere önem veren Maarif Nezareti yeni ilkokullar açmada Evkaf İdaresiyle yarışır hale geldi. İlkokulların vilayetlerde de açılmasıyla, ulusal bir eğitim politikası güdülmesinin temeli hazırlanmış oluyordu. Daha önce gördüğümüz eğitim tartışmaları ve Ziya Gökalp’in yayınlarının etkisiyle ortaöğretim programlarına da edebiyat, tarih, felsefe dersleri kondu. *Darülfünûn*’da yapılan ıslahat sonucunda sosyoloji, felsefe, Türk edebiyatı ve tarih gibi ulusal inceleme dersleri kondu. Tanzimat’tan beri felsefeye karşı bir ilgi doğmuş olmakla birlikte, o zamana değin hiçbir yerde felsefe okutulmuyordu. II. Abdülhamit Dönemi’nde felsefeyle ilgilenmek materyalistlik, dehrilik, zındıklık, cönklük sayılırdı. Mülkiye okuluna felsefe konması girişimine karşı gençlerin inançlarının sarsılacağı iddiasıyla karşı gelinmişti (Berkes, 2018, s. 461).

Ziya Gökalp'in nihai hedefi, hareket ettiği Durkheim sosyolojisi prensiplerine göre toplumu inceleyerek *millet* halinde yeni bir toplum kurmaktı. Bunun için, onun eğitim sosyolojisi de temelde Durkheim'in savunduğu sosyolojik kavram ve prensiplere dayanıyordu. Böylece Ziya Gökalp, Prens Sabahattin ve Satı Bey'in *Anglo-Sakson* pedagojisi etkisinde kalarak savundukları ferdiyetçi eğitim anlayışına karşılık, Durkheim'in toplumcu eğitim anlayışını Türkiye'ye sokmuş ve geliştirmişti (Kafadar, 1997, s. 222). Bu bakımdan Ziya Gökalp, 15 Eylül 1916'da İttihat ve Terakki'nin kongresindeki konuşmasında, topumdaki ayrışmaya vurgu yaparak bu ayrışmayı gündeme taşıdı. Gökalp:

“Türkiye’yi diğerlerinden ayıran özel bir hal var: Başka milletlerde en karakterli ve ahlaklı kişiler öğrenimde en çok ileri gitmiş fertler arasından çıktığı halde, bizde genellikle bunun zıddı ortaya çıkıyor. Türkiye’de vatan için zararlı adamlar, medrese yahud mektepten nasip alanlardır... Türkiye’de medrese ve mektep, terbiye ettiği kişilerin ahlak ve seciyelerini bozuyor. Bunun sebebi tekdir. Diğer milletlerin maarifi milli bir durumda olduğu halde bizim maarifimizin kozmopolit oluşudur. İstanbul’da üç türlü kitapçı vardır: 1-sahaflar, 2-Beyoğlu kitapçıları, 3-Bâbiâli caddesindeki kitapçılar. Sahaflardaki maarif Arap ve Aceme, Beyoğlu caddesindeki maarif Avrupa’ya aittir. Bâbiâli’deki maarif ise Tanzimat maarifidir... Milli maarifimizin ne kitapları ne de kitapçıları ortaya çıkmıştır.

Öğretim kurumları da kitapçı dükkânlarına mütenazır olarak üçtür: Medreseler, yabancı okulları, Tanzimat okulları... memleketimizin en büyük hastalığı birbiriyle anlaşmayan bu üç muhtelif zihniyetin hamilleriyle idare olunması ve maatteessüf bu zümrelerden üçünün de seciyeden mahrum olmasıdır.” (Gökalp, 2013, s. 114).⁴ diyerek, toplumda meydana gelen bölünme ve zihniyet çatışmalarını gündeme getirmişti. Ziya Gökalp'in bu çıkışı daha sonra Cumhuriyet Dönemi'nde *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nun ilanına kadar gidecek sürecin işaret fişeğini ateşlediği açıktı. Gerçekten de Tanzimat süreciyle başlayan modernleşme adımları toplumda gözle görülür bir Doğu-Batı zihniyeti saflaşmasına yol açmıştı. Bu saflaşma, Cumhuriyet'i kuran kadronun yönünü mutlak şekilde Batı'ya döndürmesiyle, eğitimde ortaya çıkan ikileşmenin geleneksel kanadı ortadan kaldırılmaya çalışılmış, bu amaçla *Tevhid-i tedrisat Kanunu* çıkarılmıştı.

İşte Ziya Gökalp, bu amaçla iktidar partisi olan İttihat ve Terakki'nin akıl hocası, hatta sözcüsü olarak hükümete tesir edip, Evkaf Nezaretine bağlı olan mekteplerin bu nezaretten alınarak Maarif-i Umumiye Nezareti'ne bağlanması kararlaştırıldı. İttihat ve Terakki'nin 15 Eylül 1916 tarihinde yapılan kongresinde okunan genel raporda: *“Terbiye-i İbtidaiye’de vahdet en tabii bir kaide olduğu cihetle Evkaf Nezareti tarafından mekteb-i umumiye küşat ve idaresi bu kaideye münafi”* kabul edildiğinden Evkaf'a bağlı olan genel mekteplerin masrafları devlet bütçesi içine alınarak, Maarif Nezareti'ne nakline karar verilmişti. Gökalp, bu kongrenin hemen ardından *Tanin Gazetesi*'nde yayınlamış olduğu yazılarda (24,29,30 Eylül-1 Ekim 1916) kongrenin öğretimin birleştirilmesi yönündeki kararı üzerine görüşlerini açıklıyordu. Bu yazılarında öğretimin birleştirilmesini, terbiye ve idare açısından maarifin belli bir prensiple bağlanması olarak telakki eden Gökalp, İslami ve asri terbiyenin birleştirilmesinin önemi üzerinde durmaktaydı (Kafadar, 1997, s. 133).

⁴ Bu eser Ziya Gökalp'in Muallim Dergisinde eğitim konusundaki makalelerinin Yalçın Tokar tarafından derlenmesiyle oluşturulmuştur.

Ziya Gökalp ve öteki aydınların çıkan yazılarından; İttihat ve Terakki'nin, henüz din ile dünya işlerinin bir arada yürüyeceğine, eğitimde dine ve din ahlakına dayanmasının doğruluğuna inanıyorlardı. Gökalp, 1917 yılındaki kongrede ise bu defa ulusçuluğu gündeme getirmişti. “*Başka ulusların en seciyeli bireyleri okumuşlardan çıktığı halde, bizde bunun aksinin olduğunu*” savunmuş; nedenini ise maarifin milli olmamasında görmüştü (Sakaoğlu, 1991, s. 147).

1917 yılı maarif bütçesi görüşülürken Bursa Mebusu Hilmi Bey de şu beyanatta bulunuyordu:

“Efendiler hakikati itiraf etmekten hiçbir vakit çekinmeyelim. Memlekette bu üç cereyan (Garp medeniyeti taraftarları, medrese mutaassıpları, mektep ve medrese görmüş münevver tabaka) birbirine zıt olarak devam edip gidiyor. Hâlbuki hükümet ve milletin muhtaç olduğu vahdet-i fikriyedir. Zaten diyanet-i İslamiyenin esası vahdettir. Hükümetin arzusu, milletin iştiyakı da vahdet-i fikriyenin te'yid edilmesidir. O halde memlekette vahdet-i fikriyeyi temin edebilmek için Maarif-i Umumiye Nezareti Celilesi'ne pek büyük vazife isabet ediyor.”

Şeklinde açıklamasıyla milli ve dini bir terbiye esasının kabul edilmesini öne sürüyordu (Ergin, C. 3-4, 1977, s. 1364).

Maarif Nazırı Şükrü Bey de kürsüye gelerek, Hilmi Bey'e cevaben:

“Tam bir adamın nasıl olabileceği meselesi nazar-ı dikkate alınırsa bence onun dinine merbut, vatanını sever, milliyetini tanır, yani muhtelif namlarla zikrolunan şu vazife-i hüsnü ifaya gayret eder bir adam olması lazım gelir. İşte bir tam adamı bu suretle yetiştirmek, dinini sever, riayetkâr olur, vatanını sever ve kendisine bir vahdet-i siyasiye veren milletini hisseder bir adam olmak üzere yetiştirmek gayesini programda takip ettik.” (Ergin, C.3-4, 1977, s. 1366).

Şükrü Bey, Hilmi Bey'in memlekette vahdet-i fikriyeyi oluşturmak için maarifin meşihatla el ele vermesini yani mekteplerin medreseye doğru gitmesini istemiş olduğu halde Maarif Nazırı tedrisatta dine istinadı doğru bulmayarak fikir birliğini Darülfünûn'un paylaştığını söylüyordu (Ergin, C. 3-4, 1977, s. 1371).

II. Mahmud Dönemi'nden başlayarak, dönemin geleneksel eğitim kurumu olan medreseye hiç dokunulmamış, bir anlamda kendi kaderine terk edilmiş; eğitim, medresenin, ulemanın denetimi dışına çıkarılmaya başlanmıştı. Eğitimin dini karakteri gerilemiş, yalnızca medresenin ve cemaatlerin elindeki bir araç değil, devletin söz sahibi olduğu bir alan durumuna gelmişti. Bu okullara, devletin kurduğu öğretmen okullarında yetişen öğretmenler atanarak denetim arttırılmıştı. Dinsel-geleneksel otoritelerin dışında, laik-modern devlet okulları açılması, ikili bir eğitim yapısı oluşmasına neden olmuştu. Bu durum, Cumhuriyet'e, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'na kadar devam etmişti (Alkan, 2005, s. 110).

Eğitim aracılığıyla modern bir toplum yaratma düşüncesi II. Mahmud Dönemi'nden başlayarak II. Meşrutiyet dönemine ve oradan da Cumhuriyet'e miras olarak kalmıştır. Bu düşüncenin nasıl ele alındığı ikinci bölümde tartışılacaktır.

İKİNCİ KISIM

OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E GEÇİŞ'TE TÜRKİYE'DE EĞİTİM TARTIŞMALARI (1920-1924)

2.1. Genel Maarif Siyaseti Üzerine Yapılan Tartışmalar

Altı yüzyıllık imparatorluğun perdeleri kapanırken yaşanan toplumsal, siyasal ve askeri çalkantı içinde eğitim, hatta ulusal eğitim sesleri, çokça duyulmuş; II. Meşrutiyet'in temel sloganı ise “*Devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır*” olmuştu. Ama bu istek, yıkılma süreciyle çakıştığından sonuç hüsrana dönüşmüştü. Düşünelim ki, 1908 ile 1918 arasındaki on yılda, iktidarı kontrol eden İttihat ve Terakki Partisi, sağduyulu sesleri susturan bir çaresizlik ortamında, Osmanlı ülkelerini ve uluslarını savaştan savaşa sürüklerken, cephelere sevk edilen yüz binler arasında eğitim kadroları ve genç öğrenciler de eridi. Fakat bu gerçek, normal koşullarda gündeme gelebilecek eğitim tartışmalarının en yoğun biçimde sürdürülmesini engellemedi. Sonuçta Meşrutiyet, Cumhuriyet'e kapılarına kilit vurulmuş okulla, ulusal bir eğitim düşüncesi bırakmıştı. Bu kısa dönemin düşünürlerinden Ziya Gökalp, Emrullah Efendi, Satı Bey ve öteki kuramcılarının öngörülleri ile Osmanlı eğitimini geleneksel çizgisinden kurtarıp çağdaş düzeye ulaştırma savaşını açan bir avuç aydının çırpınışları, aşırı ölçüde samimi ve vatanseverlik gereği ise de siyasi kadroların konuya aynı duygularla bakmamaları ve savaşlar, beklenen sonucu vermemişti. Bununla birlikte, programlar yenilenmiş, okullara ilk kez siyasal konuları da içeren dersler konmuş, kızların ve kadınların eğitimi göstermelik olmaktan kurtarılmaya çalışılmış, eğitim metotlarının ezberci alışkanlıklardan kurtarılıp o günkü deyim ile *gözleme ve araştırmaya dayalı* kılınması, mesleki yayıncılığın başlatılması da Meşrutiyet eğitiminin getirdiklerindendi (Sakaoğlu, 2003, s. 125). Bu dönemde fikir ve siyaset alanına en önemli etki Ziya Gökalp'ten gelmişti. Gökalp, eğitimin psikolojik olmaktan çok sosyolojik bir süreç olarak görmüştü. Ona göre birey, sosyal ve doğal çevre için yetiştirilmeliydi. Sosyal çevreye hazırlık kültürel eğitimle, doğal çevreye hazırlık bilim ve teknoloji eğitimi ile kazanılır. “*Milli Terbiye*” olarak adlandırılan bu görüş, yeni dönemin eğitim politikalarını ve genç nesilleri fazla etkilemiş olan bir yaklaşımdı (Özodaşık, 1999, s. 44).

Ziya Gökalp, düşünür, araştırmacı ve eğitimci kimliğini siyasetçi kimliğiyle karıştırmadan, İTC yönetimine laik ve dini eğitimin birleştirilmesi; kitaplıkları ve dini eğitim bölümleriyle üniversitenin yeniden örgütlenmesi; Şeyhülislam'ın ve Vakıfların kaldırılması; aile hukukunun değiştirilmesi gibi çok önemli siyasal ve kültürel sorunlarda öneriler götürmüş, danışmanlık yapmıştı. İttihatçı yönetimin başlattığı bu uygulama ve reformlar, Cumhuriyet Dönemi'nde Kemalistler tarafından daha da enerjik biçimde sürdürülmüştü. Ziya Gökalp, yapıtları yoluyla ve dolaylı olarak da iki dünya savaşı arasında Kemalist parti ve bürokraside, yüksek öğrenim kurumlarında ve basında önemli mevkilere gelmiş olan öğrenci ve izleyicileri aracılığıyla hem II. Meşrutiyet Dönemi'nde hem de savaş sonrası Türkiye'sinin siyasal ve entelektüel yaşamında çok büyük izler bırakmıştı. “*Hissimin*

babası Namık Kemal, fikrimin babası Ziya Gökalp” diyen Atatürk’ün düşüncesiyle Ziya Gökalp’in düşüncesi arasındaki mesafe bir iki adımdı. Bir anlamda Gökalp, İTC’nin resmi, Kemalistlerin ise gayri resmi ideoloğuydu (Parla, 1999, s. 9-40).

Siyasi hayata bakıldığında da Tanzimat’a kadar Osmanlı siyasi hayatında İslamcı ve gelenekçi görüşlerin hâkim olduğu görülüyordu. Tanzimat’ı izleyen günlerde ise İslamcı ve Batıcı olmak üzere iki temel düşünce akımının gelişmekte olduğu görülüyordu. II. Meşrutiyet’in getirdiği serbestlik ortamında bu iki karşıt görüş gelişerek iki ideolojiye dönüştüğü; bunlara ilave olarak Türkçülük akımının gelişmekte olduğu görülüyordu. Böylece bu dönemde İslamcılık, Batıcılık ve Türkçülük olmak üzere üç merkezli bir düşünce akımının oluştuğu ve yetişen yeni nesillerin bu üç farklı akımın etkisinde kalmıştı (Özodaşık, 1999, s. 42). Bu üç akımdan İslamcılık cumhuriyet dönemine geçildiğinde yavaş yavaş devre dışı bırakılmaya başlanacaktı ve cumhuriyet döneminin iki temel akımı haline gelecek olan Batıcılık ve Türkçülük üzerinden cumhuriyet Dönemi’nde reform girişimlerine geçilecekti. Bununla birlikte cumhuriyet dönemi reformlarını önceki dönemlerin reform hareketlerinden ayıran önemli özellikler bulunmaktaydı. Bu özellikler her şeyden önce gerçekleştirilen reformların daha önceki yenileştirme hareketlerinin daha çok ıslahat niteliğinde olmasından farklı olarak, bir inkılap karakterinde olmasıydı (Kafadar, 2002, s. 351).

Kurtuluş Savaşı sürerken ülkenin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve siyasi şartlar, son derece elverişsizdi. Türk toplumu, 11 yıl süren ağır savaşımlardan çıkmış, fakat yeni bir savaşın içine girmişti. Bu savaşlarda, toprak varlığının üçte ikisi savaş alanları olmuş, birçok yer yanmıştı. Nüfusun yaklaşık üç milyonunu bu savaşlarda kaybetmişti. Ülkenin büyük fedakarlıklarla yetiştirmiş olduğu nitelikli insan gücü, bu savaşlarda yok olmuştu. Öğretmen, hâkim, eczacı, mühendis, mimar, hukukçu, özetle yüksekokul çıkışlı insanlar parmakla gösterilecek kadar az kalmıştı. Hatta duvarcı, marangoz, demirci, nalbant, terzi gibi sanatkârlar da kalmamıştı. En önemlisi devletin otoritesi ve kurumları tahrip olmuştu (Başar, 2004, s. 61).

Kurtuluş Savaşı’nın sürdüğü bir dönemde, 23 Nisan 1920’de Ankara’da TBMM’nin açılmasından 3 Mart 1924’te *Tevhid-i Tedrisat Kanununa* kadar yeni rejimin eğitim alanında yeniden yapılandığı ve cumhuriyet eğitiminin temellerinin atıldığı bir dönem oluyordu. Savaşın tüm sıkıntılara rağmen eğitime verilecek istikameti belirlemede önemli bir yer tutacak olan 1921 Maarif Kongresi bile bu dönemde gerçekleştirilmişti. Öte yandan sadece yönetici kesimin değil, Osmanlı’nın son döneminde yetişmiş ve ülkenin geleceğinde görüşleriyle önemli yer tutacak olan aydınlar da eğitim alanını ihmal etmemişlerdi. Aydınlar, bu dönem basınında eğitimin çeşitli problemleri, hedefi ve eğitimin yöneleceği istikamet konusunda görüşler bildirmiş, geçmişte ve o dönemde yapılan eğitim faaliyetlerindeki yanlışlıklar konusunda eleştiri ve önerilerini dile getirmişlerdi. Başta *Hakimiyet-i Milliye* olmak üzere, *Tanin*, *İctihad*, *Sebil’ür Reşâd*, *Anadolu’da Yenigün*, *Aydınlık*, *Akşam*, *Anadolu Terbiye Mecmuası*, *Anadolu Mecmuası*, *İleri*, *Dilek* ve *Cumhuriyet* gibi gazete ve dergilerde eğitim ile ilgili görüş ve önerileri yer alan Dr. Abdullah Cevdet, İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), Sadrettin Celal (Antel), Kazım Nami, Mehmet Servet, Mustafa Rahmi (Balaban), Abdülfeyyaz Tefvik, Müslahuddin Eved, Ziyagün Alp ve İrfan Nabi gibi aydınlar eğitim konuları üzerinde durmuşlardı. Aydınların yanı sıra Atatürk, Kazım Karabekir gibi önemli devlet adamları ile Rıza Nur, Hamdullah Suphi (Tanrıöver), Mehmet Vehbi (Bolak), İsmail

Safa (Özler) ve Vasıf Çınar gibi ilk Maarif Vekilleri ve TBMM'deki mebuslar da kendi görüş ve önerilerini gerek mecliste gerekse dönem basınında dile getirmişlerdi.

2.1.1. Eğitim Sistemi'ne Gelen Eleştiriler ve Öneriler

TBMM'de eğitim işleri hakkında verilen bir kanun tasarısı üzerine Cumhuriyet'in ilk Maarif Vekili olan Rıza Nur, hükümetin eğitime gereken önemi vermediğinden yakınıyordu. *"bu memleket maarifi için hükümet, bütün masraflarından yüzde bir tahsis etmiştir. Yüzde birle ne yapılır bilemem"*⁵ şeklinde açıklamalarda bulunuyordu. Ancak hükümetin savaş koşullarından dolayı *"ayağını yorganına göre"* uzattığını da vurgulayarak, kendince haklı olduğuna da vurgu yapıyordu. Halka gelince, Rıza Nur, halkın kendi menfaatlerini bilmeyecek bir derecede bulunduğunu vurguluyordu. Mekteplerin halkın eline bırakılmasından rahatsızlığını dile getiriyordu. *"Demek ki sırf halkın eline bırakılacak olursa, şimdiden sizi temin ederim, daha pek çok mektep kapanır"* diyordu. Bu esnada İzmit mebusu Abdullah Efendi, hükümetin mektepler için para talep ettiğini fakat, *"mekteplerde hiçbir talebenin namaz kılmadığı gibi hocaların da namaz"* kılmadığını bundan dolayı da halkın mektepler için bu parayı vermek istemediğini dile getiriyordu. Buna karşılık Maarif Vekili Rıza Nur, bunun *"umumi bir hastalık"* olduğunu dile getiriyor ve Maarif Vekaletinin genellikle din bilgisi öğretmenlerinin tayin ettiği gibi imamları da tayin ettiğini söylüyordu. Eğer mekteplerde namaz kılınmıyorsa, bunun kabahatinin imamlarda aranması gerektiğine işaret ediyordu (*"Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğitim Bak. Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri I"*, 1946, s. 167-168).

Ocak 1921 tarihinde TBMM'de genel bütçe görüşmelerinde eğitim bütçesi üzerine konuşulurken Erzincan mebusu Osman Fevzi Efendi de mekteplerden çıkan gençleri eleştiriyordu. Gençlerin, yüklendikleri tahsili kendilerinden beklenen derecede hakkıyla vermediklerini, çoğunluğunun yabancıların yegâne bir taklidi olarak mekteplerden çıktığı dile getiriyordu. *"Bu ise manevi Frengi illetine tutulmak demektir. Rica ederim yavrucuklar böyle müthiş illete tutulup geliyor"* diyen Osman Fevzi Efendi, programların güzel tanzim edilmemesinden dolayı gençlerin, İslami ananelere ve ahlaki faziletlerden tümüyle bihaber olarak tahsillerini tamamladıklarını vurguluyordu.⁶ Balıkesir mebusu Hasan Basri Bey de eğitimin içinde bulunduğu vahim durumu şöyle dile getiriyordu:

"Maarif büyük buhranlar içindedir, talim ve terbiye konusunda memleketin fikir birliği tarumar olmuştur. Memleketin irfan ve efkârı büyük keşmekeşlere uğramıştır. Ecnebi enkazı üzerine kurulan maarif fabrikası milletin ruhuna yabancı ruhlar, unsurlar yetiştirmekten başka bir fayda vermemiştir... Çünkü memleketin maddi ihtiyaçlarını temin edecek sanayi ilmi, pozitif ve fenni ilimleri neşredeceği yerde, bunu tersi hareketleri takip

⁵ Bu tez çalışmasında tırnak işareti içinde aktarılan alıntılar, sadeleştirilmiş ve günümüz Türkçesine uyarlanarak verilmiştir.

⁶ TBMM Zabıt Ceridesi, D: I, İ: 138, 26 Ocak 1337 (1921), C. 7, s. 338. TBMM Zabıt Cerideleri ile yapılan alıntılar bundan sonra APA 6 yöntemiyle (TBMM Zbt. Crd., 26 Ocak 1921, s. 338) şeklinde gösterilecektir.

etmiş, halkın ananeleri ve hissiyatına uygun bir terbiye usulü tesis edememiştir. Bu yüzden maddi ve manevi çöküş günden güne artmıştır.”

Hasan Basri Bey, mekteplerin sorumsuz ellere verildiği için dini eğitim ve ibadet mükellefiyetinin kaldırıldığını meşit olarak tesis edilen yerlerin dans salonlarını çevrildiğini dile getirdikten sonra Maarif Vekili Hamdullah Suphi (Tanrıöver) Beyi topa tutuyordu. Ona göre, Hamdullah Suphi Bey'in eğitime vermek istediği istikamet, Anadolu'nun ruhuna kesinlikle uygun değildi. Tersine taban tabana zıttı ve bu halin devamı eğitim buhranını daha fazla şiddetlendirecekti. Halkçılık iddiasında bulunan Hamdullah Suphi Bey'in, söylediklerinin tam tersini yaptığını vurguluyordu (TBMM Zbt. Crd., 12 Kasım 1921, s. 191-192). Dönemin önemli eğitimcilerinden olan Kazım Nami (Duru) da dini duyguların azaldığını, dini heyecanın kaybolduğunu ve dayanışmanın bozulduğunu dile getiriyordu. Ona göre, bir milletin en yüksek dayanışma duygularından bir kısmı da kutsiyet duygularıydı. Bir millette dini duygu ne kadar zayıflarsa, o millet sarsıntılara karşı o kadar fazla tahammülsüz olurdu. Özellikle en mamur yerleri lanet bir düşmanın ayakları altında harap olan, senelerden beri süren harplerle halkı seyrekleyen, sıtma, garizi (doğuştan gelen) sefalet gibi hastalıklarla bünyesi zayıflayan bir millet, ancak sonsuz bir iyimserlik, ulvi bir düşünce ile donatılmış olursa, yeniden kuvvet kazanır, çoğalır ve mülkünü yeniden medenileştirirdi. Kazım Nami'ye göre dine hiç önem verilmiyordu ve bunun iki sebebi vardı; bir tarafta modern ilimlere karşı asi, son derece muhafazakâr, kalpten ziyade şekle kapılmış bir sınıf, diğer tarafta dinin her türlü üstünlüğünü inkâr eden diğer bir sınıf ve bu ikisinin arasında nereye gideceğini şaşırılmış bir halk vardı. Kazım Nami, maarifin çok bitik bir durumda olduğunu, kendi kendine yetişenler olmasa, memleketin irfan sahalardan mahrum kalacağını dile getiriyordu. *“Halbuki asri bir milletin bu mahrumiyeti en büyük zaafıdır. Bu zaafa bir an evvel çare bulmak lazımdır. Maarif sistemi değişmelidir; fakat rastgele değil, gerçeklere (realite) istinat ederinden”* diyordu.⁷ Hasan Basri Bey'in ve Kazım Nami'nin dile getirdiklerinin aksi bir eleştiri ise İsmail Hakkı (Baltacıoğlu)'dan geldi. Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey'in halefi olan Vehbi Bey'i, eğitim teşkilatını gücü yettiği kadar geriye götürmek, mekteplerden yabancı lisanı kaldırtmak, taassubu öne sürerek resim dersini kaldırmaya çalışıp resim kavramını *“çizgi”*ye dönüştürmekle ve Millet Meclisi'nin iradesini temsil etmeme eleştirilerinde bulunuyordu (Hakkı, Akşam, 22 Kasım 1922).

Eğitime gelen diğer bir eleştiri, eğitim politikalarının her yeni gelen maarif vekili tarafından genel kaidelere uymaksızın kişisel prensipler dahilinde değiştirilmesi olmuştu. Bu konuda Kütahya mebusu Besim Atalay; *“bir Maarif Vekili geliyor, ben maarifi milleştireceğim diyor, öteki ben gençleştireceğim diyor. Yarın biri de ben kocattıracağım derse... vay muallimlerin başına gelenler... Yüzlerce tecrübeli maarif ehli müdür ve yüzlerce tecrübeli muallim azlediliyor, çıkarılıyor. Ve maarif işleri oyuncak oluyor”* diyerek eğitim politikalarında meydana gelen sürekli değişimlere ironik bir eleştiri getiriyordu (TBMM Zbt. Crd., 5 Aralık 1921, s. 29).

⁷ Kazım Nami, “Maarif Tarzı Hakkında”, *Anadolu Terbiye Mecmuası*, No: 10, 1 Haziran 1923. Gazete ve dergi kaynakları bundan sonra APA 6 yöntemiyle (Nami, *Anadolu Terbiye Mecmuası*, 1 Haziran 1923) şeklinde verilecektir.

Maarif Vekaleti'nin idari yapısına değinen Mehmet Servet, Nisan 1922 tarihinde *Anadolu'da Yenigün Gazetesi*'nde yayımlanan makalesinde, o günkü Maarif Vekaleti'nin bütün saygın şahsiyetlerin varlığına rağmen ancak “*idari*” bir mahiyette olduğunu vurguluyordu. “*Mevcut Maarif Vekaletiyle idare olunabilir; fakat tamamıyla ilmi ve hayati olmayan bu kurumlarda, hatta küçük çapta ıslahat yapmak için bile, bugünkü Maarif Vekaleti'nin içinde tamamıyla ilmi teşkilat meydana getirmek gerekir*” diyordu. Ona göre, Maarif Vekaleti'nin geliştirilmesi için ilmi encümen kurulmalı, bu encümen özerk olacak ve eğitim programları ile bütün eğitim faaliyetlerinin ilmi mercii olmalıydı. Bu ilmi teşkilat, herhangi bir şekilde meydana getirilmezse, Maarif Vekaleti'nin geleceği görebilecek en önemli uzvunun unutulmuş olacağını iddia ediyordu (Servet, Anadolu'da Yenigün, 20 Nisan 1921). Sadrettin Celal (Antel) göre ise, memleketin iktisadi ve mevcut toplumsal ihtiyaçları, maddi ve manevi kaynakların serveti dikkate alınarak çizilmiş sabit ve genel bir maarif teşkilatı planının bulunmaması yüzünden, bütün sarf edilen emekler, büsbütün heba olmuş veya bu girişimler ve kurumlar hedeflerinden sapmışlardı. Fakat Sadrettin Celal'e göre, bugün artık yeni bir devredeydik. Memlekette ve bütün dünyada eski toplum yapısı yıkılmış, eski değerler iflas etmiş, yeni ihtiyaç ve yeni zorunluluklarla büsbütün başka bir dünya doğmak üzere olduğuna tanık olunuyordu. İktisadi alanda olduğu kadar eğitim alanında da artık mevcut ihtiyaçlara denk gelmeyen eski teşkilat sitemini muhafaza etmek gereksizdi. Ona göre, eğitim meselesi her şeyden evvel; toplumsal bir meseleydi. Bir memleketin belli bir dönemdeki toplum düzeni sistemi ile eğitim teşkilatı arasında sıkı bir bağ vardı. Bunun içindir ki eğitim meselesini memleketin siyasi ve iktisadi siteminden ayrı olarak, toplumsal esaslara bağlamadan halletmek mümkün değildi. “*Gerçekten Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti, sözde değil, hakikaten bir halk hükümeti olmak isterse genel maarif teşkilatımızı bu esası dikkate alarak düzenlemek mecburiyetindedir*” diyerek görüşlerini dile getiriyordu (Celal, Aydınlık, Ağustos 1923).

Anadolu mebusları kendi yörelerindeki okul ve eğitim konularını acı bir dille haykırıyorlardı. Tokat mebusu Mustafa Bey, 4 Aralık 1920 günü meclis toplantısında “*Benim vilayetimin nüfusu yüz bir küsürdür. Burada aydın olarak iki kişi bile yoktur. Neden okulların tümünü İstanbul'a Bursa'ya yapmışlar da bizi eğitimden yoksun bırakmışlar*” diyordu. 9 Aralık 1920 tarihinde Bitlis mebusu Yusuf Ziya Bey'in feryadı daha acıydı. “*...kesin olarak hiç okulu yoktur. Doğu illerinin. Bitlis, Van ülkesinde bugün okul adına hiçbir şey yoktur*” diyerek Anadolu'nun eğitim konusundaki durumunu özetliyordu (Aslan, 1989, s. 26). Anadolu'nun eğitimine şimdiye kadar ne derece önem verildiğini uzun senelerden beri görüldüğünü söyleyen Osman Nuri, Anadolu'ya Meşrutiyetin başından beri layık olduğu önemin verilmediğini, bu yurt halkının yüz elli senelik bir eğitimin mevcudiyet ve bereketinden bugüne kadar maalesef istenilen şekilde faydalanmadığını iddia ediyordu. Ona göre, Anadolu için en hayırlı iş, bugün için her şeyden önce mevcut kurumları ıslah ve eksikliklerini tamamlamaktı. Çünkü mektepler çok önemli ve zorunlu ihtiyaçlar içinde kıvrıyor, birçok mektep binaları bile sağlık koşullarına uygun olmayan vaziyette bulunuyordu. Mektepler, maddiyat itibarıyla çok acınacak bir haldeydi. Bundan dolayı Osman Nuri'ye göre, mevcut mekteplerin maddi ve manevi ortamını mükemmel bir hale getirmek konusu ihmal edilmemesi gereken bir konuydu (Nuri, Dilek, 15 Haziran 1922). Bundan başka Osman Nuri'ye göre, eğitimi yaygınlaştırmak için en önemli çare, halka cehaletin ya maddi zararını göstermek ya da menfaatlerini okşamak suretiyle eğitime rağbeti

arttırmaktı. “*Mesela; on altı yaşından itibaren hayata karışmış olan cahil gençlerden “Cehalet Vergisi” namıyla kanunen bir vergi almakla beraber aynı zamanda bu gibilerin iptidai tahsilini bitirmiş olanlar bir sene, tali tahsilini tamamlayanlar da altı ay ve yüksek tahsilini bitirmiş olanlar da üç ay askerlik hizmetiyle sorumlu tutulacak olursa*” eğitimlerine devam konusundaki bütün sıkıntıların önü alınmış ve irfan fabrikaları da çocuk kitlelerini modern ve koruma meşguliyetleriyle istikbali kurtaracaktı. “*Türklük de layık olduğu şeref mevkiine ve medeniyete yükselmiş olur*” diyerek bu konudaki fikirlerini dile getiriyordu (Nuri, Dilek, 15 Şubat 1922).

O dönemde *Telif ve Tercüme Heyeti* azasından olan Mustafa Rahmi (Balaban) ise *Hakimiyet-i Milliye*'de yayımlanan “*On Dört Sualimize Cevap*” başlıklı makalelerde “*Maarifte en büyük noksan nedir?*” Sorusuna, en büyük noksanın “*şimdiye kadar ilme dayalı bir maarif teşkilatının yapılmaması*” olarak cevaplıyordu. Ona göre, on beş senelik maarifimiz ilmi ilkelere değil, nazırların “*şahsi fikirlerine*” dayanıyordu. “*Var olan bu nazırların içinde maarif meselesini çok iyi ve geniş bir şekilde kavrayanlar oldu; bunların en başında -bana göre- merhum Emrullah Efendi bulunmaktadır. Diğer nazırların çoğu vakitlerini, selefinin yaptığını bozmak ve kişisel fikirler ile yeni esaslar kurmakla geçirdiler*” diyordu.⁸ Mustafa Rahmi ayrıca, dönün mektebinin hayatla ilgili faaliyetleri merkez kabul etmediğinden, mektebi bitirenlerin hayat meydanında şaşırıp kaldığını, mektepte öğretilen şeylerin büyük çoğunluğunun, hayat meydanında hiçbir işe yaramadığını söylüyordu. Bu konuda Batı'da özellikle de Amerika'da “*Pragmatizm*” felsefesiyle William Ceys ve John Dewey gibi uzmanların yeni mektep tarzları geliştirdiklerini vurguluyordu (Rahmi, *Hakimiyet-i Milliye*, 10 Mayıs 1923). Mustafa Rahmi'yle benzer bir görüşü savunan İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) da terbiye, program ve usul gibi gerçeklerin, arzu ve keyfe göre değiştirilmesinin yanlış olduğunu savunuyordu. Ona göre, bunlar iklimler, memleketler, cereyanlar gibi, doğal yani toplumsal olaylardı. Doğal olaylar gibi bunların da bağlı olduğu zorunluluklar, zaman ve mekanla bağları vardı. İsmail Hakkı, ziraat, ticaret ve sanat ilminde olduğu gibi eğitim alanında da uzmanların görüşlerinden istifade etmenin en kısa yolu, en somut çaresi kendilerini bizzat iş başına getirmek ve memleket eğitiminin ıslahını, mukadderatını doğrudan doğruya onların eline vermekten geçtiğini düşünüyordu. Çünkü eğitimcilik ne yalnız bir teori ne de bir uygulamaydı, belki teorik bir uygulama idi. Bundan dolayı bu gibi kişilerden elde edilecek fayda yalnız fikirleri dinlendiği zaman değil, fikirleri uygulandığı zaman fayda görülebilirdi (Hakkı, Akşam, 22 Kasım 1922).

Mustafa Rahmi ile aynı soruya cevap veren Abdülfeyyaz Tevfik ise eğitimin en büyük noksanının genel bir eğitim kanunu olduğunu vurguluyordu. Ona göre, halkın düşüncesine göre yeterlilik ve uygunlukları herkesçe kabul edilen ellerde, son derece özenle meydana getirilmesi gereken ve kanun koyacak bir niteliği elde edecek olan yedi sekiz kişiden oluşacak seçkin bir heyet, bu kanunu meydana getirmeliydi. Bunun için de gelişmiş memleketlerin bu tür kanunları birer birer incelenmeden, milli ve bölgesel ihtiyaçlar derin bir şekilde araştırılmadıkça, böyle kayıtlı ve muazzam bir eser vücut bulamazdı (*Hakimiyet-i Milliye*, 2 Ağustos 1923).

⁸ “On Dört Sualimize cevap”, *Hakimiyet-i Milliye*, No: 878, 2 Ağustos 1923. Bundan sonra imzasız gazete makaleleri APA 6 yöntemi ile (*Hakimiyet-i Milliye*, 2 Ağustos 1923) şeklinde alıntı yapılacaktır.

1920-1924 arası dönemde eğitim üzerine en kapsamlı çalışmaları yapan ve bu konuda görüşlerini dile getirenlerden bir de Kazım Karabekir Paşadır. Kazım Karabekir mevcut eğitim sistemini eleştirerek, kendi geliştirdiği ve “Üss’ül- hareke” adını verdiği sistemi öne sürmüştür. Kazım Karabekir’e göre, kız ve erkek mekteplerinin durumları çocukları ve gençleri hayatın ihtiyaç ve gerekliliklerinden, asrın tecrübe ve ilerlemesinden uzak, her türlü özgür yaşama mahrum bırakmaktaydı. Sorgusuz tahsilin sonucu, birçok tahsil görmüş insanları her işittiği şeye inanacak derecede acizliğe sokuyordu. Ona göre bu zaaftan düşmanlar istifade ediyordu. Mekteplerin kurulmasında kıymetten ziyade niteliğe önem vermek gerekirken bunda da aksi yapılıyordu. Herhangi büyük bir şehirde bile senede yüz çocuk modern bir şekilde yetiştirilecek yerde, birkaç yüz çocuğun her konuda zayıf, çaresiz bir halde ortaya atıldığı, bu yüzden ihtiyacı daima gözetmekle beraber nitelik konusuna da önem verilmesi lazımdı. Şurada burada ve her mahallede ayrı ayrı iptidailer açılacağına belli yerlerde sınırlı miktarda ve uygun binalar yaptırmak veya seçmek, uzakça yerlerdeki çocuklar için ücretli arabalarla ulaşımı kolaylaştırmak veya bu türden bir çare bulmak gerektiği fikrini savunuyordu (Hakimiyet-i Milliye, 13 Aralık 1922) Mektep binalarının durumunu da eleştiren Kazım Karabekir bu konuda şöyle diyordu:

“Mekteplerimiz; görünen konumu, dahili taksimat ve öğretim usulleri itibariyle gelişmiş memleketlerden çok geridir. Mektep binalarımız hemen birçok yerlerde mahalle aralarında kötü komşu içinde, mezarlar ve mahpushanelerle karşılıklı, içerileri havasız, güneşsiz ve onlarca imkândan mahrum bir haldedir. Halbuki gelişmiş memleketlerde mektep binalarının şekilleri, boyut ve düzenleri, helalara varıncaya kadar, tespit edilmiştir. Bu gerilik bari genel bir hizada olsa, her seneki hasılatla aynı şekilde olacağından millet arasında fikren, ahlaken ve emek açısından bir dereceye kadar birbirine bağlılık ve dayanışma görülür. Halbuki her şehirde bile en ilkel ve münasebetsiz şekillerdeki mekteplerden başlayarak yeniliğe doğru boy boy mektepler vardır. Bunlardan çıkanlar da boy boy olduğundan doğal olarak karakterler de bir olamıyor ve neticesinde düşünce ve sevgi hislerimiz birleşmiyor.” Fikrini paylaşıyordu (Hakimiyet-i Milliye, 12 Aralık 1922).

Eğitim sisteminin ıslahı için ise kurulacak Üss’ül-hareke’leri öneren Kazım Karabekir, Üss’ül-hareke’leri şöyle tanımlıyordu: *“Cehalet ve fakirliğe karşı mücadele için gerekli araçların toplandığı yerlere Üss’ül-hareke diyorum ben. Tabi ki düşmana karşı taaruz için orduların her türlü malzeme, teçhizat ve iaşe araçlarının toplandığı mntıkalar gibi...”* demektedir. Ona göre, yapılacak olan kuvvetli Üss’ül-harekeler, merkezden çevreye doğru genişleyecekti. Memleketin en uygun noktalarında (Ankara, Konya, Kayseri, Sivas gibi) tesis edilecek bu merkezler, gittikçe genişleteceğimiz eğitimimiz için lazım gelen unsurları ve fikirleri hazırlayacaktı. Üss’ül-hareke’ler, tesis edilip yavaş yavaş çevreye yayılmak yöntemi takip edilseydi, bütün kuvvetler dağılmayacak ve azami faydayı verecekti. Kazım Karabekir, bir Üss’ül-hareke’nin içinde, bütün ek yapıları ve araçlarıyla modern bir şekilde yapılmış ve donatılmış mektep binaları, en değerli eğitim uzmanları ve muallimler, modern programlar ve öğretim usulleri, her mektepte kurulması imkânsız olan ama aynı zamanda halkın da yükselmesine yardım edecek olan genel kütüphaneler, müzeler, yalnız ahlak ve irfana hizmetkar olması temin edilmek şartıyla ilmi sinema yeri, spor meydanları, kooperatif ve benzeri iktisadi şirketler bulunmalıydı. Kazım Karabekir, eğitim sistemi için en genel haliyle: *“Yalnız yenilik değil, birlik ve beraberlik lazımdır, tabi ki bizim askerlerin*

yaptığı gibi, her şeyden evvel, bir hizaya gel komutu lazımdır...” (Z.K, Hakimiyet-i Milliye, 22 Kasım 1922; Hakimiyet-i Milliye, 13 Aralık 1922) diyerek eğitim sistemi hakkındaki düşüncelerini vurguluyordu. Ona göre, ilimde, fende, terbiyede aldığımız esasların hiçbirini uygulamıyorduk. “*Bu bir perişanlıktır, bu bir dağınıklığıdır ve işte bu perişanlık ve dağınıklığıdır ki bize, maariife bir an evvel bir istikamet vermeyi, fakat şunun veya bunun kafası ile değil, en uzman, en meşgul olmuş zihinlerin görüşü ile!*” her şeyde, mektepte, kitapta, terbiyede mutlaka eğitim lazımdı ve bu uzmanları bulmadıkça, bunların görüşleri kanun halinde uygulanmadıkça daima zarar yapacaktık iddiasında bulunuyordu (Z.K, Hakimiyet-i Milliye, 22 Kasım 1922; Köstüklü, 2001, s. 95-96; Akyüz, 2012, s. 324-325).

Kazım Karabekir’in eğitimin nasıl olması gerektiği konusundaki fikirleri *İçtihad Dergisi*’nin de dikkatini çekmiş ve Kazım Karabekir’in dile getirdiklerinin İçtihadın yıllardan beri savunduğu mihver fikirler olduğu vurgulanıyordu. Buna dayanarak Kazım Karabekir ile mülakatın yanında Abdullah Cevdet de Kazım Karabekir hakkında bir makale kaleme alıyordu. Kazım Karabekir, *İçtihad*’a verdiği mülakatta *Darülfünûn*’un, Avrupa’nın ilerleyişini araştırarak millete yol göstereceğini savunuyordu. Ona göre *Darülfünûn*, milletin zihniydi. Karanlıklar içinde iken, nereye gideceğini bilmez iken, *Darülfünûn*’nun gösterecekleriyle bu millet yolunu bulacaktı. Karabekir, memleketin ziraatını esas buluyordu. Halkın büyük çoğunluğu rızkını topraktan çıkarıyor, memleket toprakları geniş ve verimliydi. Fakat, bütün milletin sadece ziraate yönelmesi doğru değil ve aynı zamanda imkansızdı. Çünkü ziraatın de makinist, demirci, marangoza, başka bir deyişle diğer meslek ve sanatları da gerekli kılıyordu. Ayrıca memleketin verimli madenleri, kaliteli besi hayvanları yetiştirir yapıları ve balıkçılık sanayii gerektiren sahilleri ve güzel balıkları vardı. Şu hâlde Karabekir’e göre, maarif meselesinde, memleketin çeşitli sahalarının özelliklerine göre orada yaşayan çocuklarına ve halkına uygun tedarik ve terbiye verilmeliydi (*İçtihad*, 1 Aralık 1923; Hakimiyet-i Milliye, 15 Aralık 1922).

Kazım Karabekir, kendisine yöneltilen *Anglo-sakson* usulü eğitim ve öğretimin *Latin* usulü eğitim ve öğretimden üstünlüğünü bizzat Fransız bilim insanlarının ve toplumunun kabul ettiğini ve bu konuda ne düşündüğü sorusuna: “*Ben özellikle Amerikalıların maarif ve iktisadiyat sayesinde hayret verici ferdi ve toplumsal faaliyetlerini yüksek derecede taktir ediyorum*” diyordu (*İçtihad*, 1 Aralık 1923).

Abdullah Cevdet de Kazım Karabekir’in *Tanin*’de çıkan bir makalesini övüyordu. “*...Genç bir kumandanımızın toplumumuzdaki hastalığı teşhis konusunda bu kadar isabeti ruhlarımızda büyük ve tamamen hissi alaka uyandırmak mümkün olamazdı*” dedikten sonra Karabekir’in değindiği ve *İçtihad*’ın savunduğu mihver fikirlerden olan “*Talim ve terbiye evvela bir istikamet takip etmelidir ki fertler istifadelerini toplumda değil, kendilerinde bulsunlar ve zekadan ziyade tümüyle karakterli olsun.*” Ve “*Toplumsal buhranın önüne geçmek ancak, zirai yapıların teşekkülü ile beraber mektepleri sınıfsızlar, politikacılar, tahripkâr bireylerin fabrikası olmaktan kurtarmak sayesinde mümkün olur.*” ilkelerini dile getiriyordu (Cevdet, *İçtihad*, 10 Şubat 1923).

Eğitim sisteminin ıslahı konusunda farklı bir fikir öne süren *Berlin Pedagoji Enstitüsü* mezunlarından Müslahuddin Ecved, eğitimin ıslahı için öncelikle iptidai mekteplerden işe başlanması gerektiğini iddia ediyordu. Ecved’e göre, Anadolu üç buçuk

sene her türlü mahrumiyetlere katlanmak suretiyle kurtulmuştu. Ancak bu değerli vatanın karşısında Yunan'dan daha korkunç bir düşman olan “*cehalet*” vardı. Memleketimizde okuyup yazma bilmeyenlerin sayısı yüzde sekseni bulmaktaydı ve bu müthiş bir toplamdı. Ona göre, eğitimin her şubesinde ıslahata teşebbüs ediliyordu ve bu kolaylıkla tamamlanacak bir iş değildi. Bundan dolayı ıslahat teşebbüsleri çoğunlukla sonuçsuz kalıyordu. Eğer eğitim ıslah edilmek isteniyorsa bu teşebbüse öncelikle iptidai mekteplerden başlanmalıydı. Halkın büyük bir kısmı lise ve Darülfünûn tahsili göremezdi. Fakat hepsi iptidai tahsilden geçebilirdi. Bundan dolayı bu kısmı ıslah etmekle çok esaslı bir iş görülmüş oluyordu. Ecvet, bu iddiasını Bismark'ın “*Almanya 'yı yükseltecek olan iptidai mektepleridir*” meşhur sözüyle destekliyordu (Ecved, Tanin, 12 Kasım 1923).

Amerika Kolombiya Üniversitesi profesörlerinden *John Dewey* Türkiye'ye gelerek mekteplerin durumlarını incelemiş ve hükümete bütün eğitim sorunlarını içine alan, eğitsel görüşlere dayalı raporunu vermişti. *John Dewey*'in yaptığı incelemeler sonucunda hazırladığı raporunda; uzun dönemli planlama, köy yaşamına uygun ilkokul ve ortaokul kurulması, uzman kadro yetiştirmek, kaliteli öğretmen temini, seyyar kitaplıklar, okul binaları ile teçhizatı, okulların mimari tarzı, yeni okullarda çalışacak olan uzman kadro için bütçeye ödenek ayrılması konularında önerilerde bulunmuştu. Dewey, esas rapor başlığı altında, en önemli noktanın Türk okullarında hedeflerin belirlenmesinin olduğunu ve hedefe ulaşmak için yalnızca ders konularının öğretime yeterli olmayacağını belirtmişti. Bu sebeple, okulların sosyal hayatın bir merkezi olması gerektiğini savunuyordu (Hakimiyet-i Milliye, 25 Eylül 1924; Kalaycı, 2004, s. 25). *John Dewey*'in bu raporuna istinaden, *Cumhuriyet* gazetesinin baş makalesi olarak yayımlanan ve *Sebil'ür Reşad*'ta “*Taklitçi Maarifin Bugünkü Perişan Hali*” olarak aktarılan makalede *John Dewey*'in sözleriyle özellikle Fransa'dan alınan taklitçi eğitime eleştiriler dile getiriyordu; “*Dewey, ecnebi bir terbiye sistemi, sistemlerin en mükemmeli dahi olsa, onu taklit etmek, kağıt üstünde kalmaya mahkum bir iş yapmaktan başka bir şey olmadığına inanılır*” deniyordu. Bugünkü eğitimimizin Fransız eğitim sisteminin ilkel bir kopyasından başka bir şey değildi. Dünyada en kötü eğitim sistemi olduğu ve bu sistem bizim ihtiyacımızdan doğmuş bulunmadığı için uğradığımız zararın sınırlarının olmadığı eleştirisi yapılıyordu. Makaleye göre, Dewey, eğitim ve öğretim usulünün bir memleketin arzu ve tecrübelerine göre gelişmeliydi ve halkın hakiki ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiğini söylüyordu.

2.1.2. Eğitimin Gayesi (Hedefi) ve İstikameti Üzerine Yapılan Tartışmalar

1920 ile 1924 yılları arasında eğitimin istikameti konusunda pek çok görüş gerek dönem basınında ve gerekse bürokratlar ile dönemin siyasi oluşumları arasında farklı görüşler ileri sürülüyordu. Bu siyasi oluşumlardan biri, Eylül 1920 tarihinde Bakü'de kuruluşuna ilan eden *Türkiye Komünist Partisi* idi. Partinin kuruluş kongresinde kabul edilen programda eğitimin nasıl şekilleneceği üzerinde durulmuştu. Eğitim ve kültür alanında partinin en önde gelen görevinin zengin ve mülk sahibi sınıfların tekelinde bulunan eğitimin ve kültürün toplumsallaştırılıp işçi halk arasında yayılması olarak görülüyordu. Parti, şuralar

hükümetinin kurulmasının hemen ardından uygulamaya konulacak önlemlerden biri olarak “*erkek ve kız çocuklarını kapsamak üzere on yedi yaşına kadar zorunlu ve parasız eğitim*” sağlayacağını ilan ediyordu. İşçilerin yatılı okullarda “*genel ve bilimsel eğitim*” için radikal önlemler alınacağını ve işçilerin “*mektepe yatırılıp yedirilme ve giydirilmelerini ve tahsile ait malzemelerini hükümet hesabına olarak temin etmek*” kararında olduğunu vurguluyordu. Parti, yeni kuşakların enternasyonalizm, barış ve iş birliği ruhuyla eğitilmesini ve ulusal, dinsel önyargı ve hurafelere karşı mücadele edilmesini öngörüyordu. Bütün dinsel kurumların devletten ve okuldan ayrılacağı, dini mahiyetteki eğitim ve öğretim ilgili cemaatin seçimine bağlı bir cemaat işi sayılacak ve böylece vicdan özgürlüğünün mutlak surette temin edileceği, bütün ulusların, dillerin ve kültürlerin eşitliğinin tam olarak sağlanacağı ve okulların bütün halkın sosyalist eğitimini sağlayan ve sınıfsız bir toplumu fiilen gerçekleştirebilecek yeni kuşağı yetiştiren merkez olacağı öngörüsünde bulunuyordu (Kaplan, 1999, s. 150-152).

Eğitimin istikameti konusunda atılmış ilk fiili adım ise daha kurtuluş savaşı sürerken toplanmış olan *1921 Maarif Kongresi*di. Kongre’de dile getirilenler eğitimin hangi istikamete gideceği konusunda bize ilk ip uçlarını veriyordu. Mustafa Kemal Atatürk, kongrede yaptığı konuşmada memleket irfanı için tahsis edilen şeylerin eğitimin dayanacağı bir temel kurmaya yeterli olmadığını söylüyordu. Bunun için üzerinde esaslı bir şekilde çalışılıp hazırlanması gereken “*bir milli terbiye programı*” hazırlanarak, mevcut eğitim sisteminin esasları belirlenmeliydi (Hakimiyet-i Milliye, 21 Temmuz 1921; Özodaşık, 1999, s. 41). Milli bir eğitim programının benimsenmesi bir zorunluluktur. Bütün “*yabancı*” düşünceler, Doğu’dan ya da Batı’dan gelen bütün etkiler reddedilmeliydi (Kaplan, 1999, s. 138).

“*Şimdiye kadar takip olunan tahsil ve terbiye usullerinin milletimizin tedenniyatında en mühim bir âmil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir milli terbiye programından bahsederken, eski devrin hurufatından ve esvaı-ı fitriyemizle hiçbir münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, Şark’tan ve Garp’tan gelen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliye ve tarihimizle mütenasib bir hars kast ediyorum. Çünkü deha-i milliyemizin inkişafı ancak böyle bir hars ile temin olunabilir. Ale-ta-ta’yin bir ecnebi harsı, şimdiye kadar takip olunan ecnebi harslerin muhrib neticelerini tekrar ettirebilir. Haraset-i fikriye zeminle mütenasiptir. O zemin milletin seciyesidir... İşte biz, bu kongrenizden yalnız, çizilmiş eski yollarla alelade yürümenin tarzı hakkında müdavele-i efkâr etmeye değil, belki serd ettiğim şeraite haiz yeni bir sanat ve marifet yolu bulup millete göstermek ve yeni nesli yürütmek için rehber olmak gibi mukaddes bir hizmet bekliyoruz*” diyerek nasıl bir milli terbiye programı olması gerektiğini vurguluyordu (Hakimiyet-i Milliye, 21 Temmuz 1921).

Bu konuşmada milli eğitim hem dini eğitimin hem de enternasyonalist eğitimin açıkça karşısına konmuştu. Yeni milli eğitim programı hem eski devrin dini eğitimini hem de milli karaktere aykırı olduğu iddia edilen enternasyonalist eğitimi ret ediyordu (Kaplan, 1999, s. 139). Esasında Atatürk’ün bu kongrede dile getirdikleri daha II. Meşrutiyet Dönemi’nde Ziya Gökalp tarafından dile getiriliyordu. 15 Eylül 1916’da İttihat ve Terakki’nin Kongresindeki konuşmasında Türkiye’yi diğerlerinden ayıran bir durumun var olduğunu, Türkiye’de vatan için zararlı adamların medrese veya mektepten çıktığını iddia ediyordu ve bu iki kurumdan çıkanların birbirinden farklı karakterlere sahip olarak yetiştiğini

söylüyordu. Bu ise başlı başına eğitimin milli bir nitelikte olmamasından, kozmopolit bir niteliğe sahip olmasından kaynaklanıyordu. Eğer bu durumdan kurtulmak isteniyorsa milli bir eğitim sisteminin getirilmesi talebinde bulunmuştu. İşte Ziya Gökalp'ın bu tespitinin, Cumhuriyet Dönemi'nde Atatürk tarafından dikkate alındığı görülmekteydi (Gökalp, 2013, s.114-132).

Maarif Vekili Hamdullah Suphi (Tanrıöver) de kongrede “*Türk gençlerini hayat mücadelesinde muzaffer çıkacak bir şekilde gerekli bilgiler ve uygulamalı alıştırmalar ile donanmış olarak*” yetiştirilmesine vurgu yapıyordu (Anadolu'da Yenigün, 18 Temmuz 1921).

1921 Maarif Kongresi'nde dile getirilenlerin yanı sıra kongrenin yapılış şekli de çok tartışıldı. TBMM'de Balıkesir mebusu Hasan Basri Bey, memleketin, milletin anelerine ve hissiyatına hiç uygun olmayan ve hatta *İstanbul Maarif Nezareti*'nin bile cesaret edemediği muhtelit (kadın erkek karışık) bir şekilde yaptıkları bu kongrenin halkın en samimi hislerini incittiğini, öğrencilerin ebeveynlerini derin derin düşündürdüğü eleştirisinde bulunuyordu. Oysaki eğitim müessesesi her şeyden önce halkın ruhuna ve toplumsal terbiyeye uygun bir hareket çizgisi kurduğunu halka göstermek ve bu şekilde mekteplere karşı halkın ilgisizliğini gidermek vazifesiyle mükellefti. Maarif Vekaleti ise tamamıyla buna aykırı harekette bulunuyordu ve halkın mekteplere karşı olan nefretini gidermekten ziyade şiddetlendiriyordu. Hamdullah Suphi Beyefendi'nin eğitime vermek istediği istikamet Anadolu'nun ruhuna kesinlikle uygun bir şey değildi. Aksine taban tabana zıttı ve bu halin devamı durumunda eğitim buhranını daha fazla şiddetlendirmekten başka bir sonuç vermeyeceğini iddia ederek, bu duruma karşı çıkıyordu. Afyonkarahisar mebusu Mehmet Şükrü Bey de kadın erkek öğretmenlerin beraberce katıldıkları bu kongrenin “*kadınlığa tahkir (aşağılama)*” anlamına geldiğini ileri sürerek Hasan Basri Bey'e destek çıkıyordu (Akyüz, 1983, s. 99).

Bursa'da Ekim 1922 tarihinde Şark Tiyatrosunda kendisini ziyarete gelen İstanbul ve Bursa öğretmenlerine Atatürk, toplumdaki hastalığı görmek, onu tedavi etmek, toplumu çağın ihtiyaçlarına göre ilerletebilmek için ilim ve fennin gerekli olduğunu vurguluyordu. İlim ve fennin merkezi faaliyet yeri mektepti. Mektep, genç zihinlere, insanlığa hürmeti, millet ve memleket muhabbeti, istiklal şerefini, istiklal tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarmak için takibi uygun olan en sağlam yolu öğretiyordu. “*Evet milletimizin siyasi, içtimai hayatında, milletimizin fikri terbiyesinde de rehberimiz ilim ve fen olacaktır. Mektep sayesinde, mektebin vereceği ilim ve fen sayesinde ki Türk milleti, Türk sanatı, iktisadiyatı, Türk şiiri ve edebiyatı, bütün bedayiiyle*” geliyecekti. Atatürk'e göre eğitim siyasetinin ilk hedefi, her şeyden önce “*cehli*” ortadan kaldırmaktı. Cehalet ortadan kaldırılmadıkça milletin hep yerinde sayacağını iddia ediyordu. Bir taraftan cehaleti ortadan kaldırmakla beraber, diğer taraftan toplum hayatında bizzat etkili işleyen ve verimli uzuvlar yetiştirmek gerekiyordu. Bunun için ilk ve orta tedrisatın amelî (uygulanmalı) bir tarzda olması gerekiyordu. Ancak bu sayede toplumlar iş adamlarına, sanatkarlarına sahip olur, diyordu. Ona göre, eğitim işlerinde mutlaka başarılı olmak gerekiyordu. Bir milletin kurtuluşu ancak bu şekilde olurdu. Bu kurtuluş için esaslı bir program üzerinde çalışılmalıydı. Ona göre bu programın iki temel noktası vardı. “*Hayat-ı içtimaiyemizin ihtiyaca tetabuk etmesi ve icabat-ı asriyeye tevafuk etmesidir*” şeklinde tarif ettiği esaslarla

eğitimin istikametinin hangi yöne doğru olacağını çerçevesini çizmiş oluyordu (“Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğitim Bak. Milli Eğitimle İlgili... I”, 1946, s. 7-9).

Buna karşılık Maarif Vekili Mehmet Vehbi (Bolak) Bey ise vilayetlere gönderdiği iki tamim ile vekilliğinin gayesini (hedef) açıklıyordu. 20 Kasım 1921’de gönderdiği tamimde gayesinin, asırlarca kötü idarelerin etkisiyle layık olduğu ilerleme ve yükselmeye sahip olamayan memleket gençliğini, “*hakiki bir din ve milli aşk ve sarsılmaz bir karakter ve ahlak ile*” ecdada layık bir nesil hazırlamak olarak vurgulayan Mehmet Vehbi (Bolak) Bey, her türlü varlığın dayanak ve esası olan eğitim hayatını şaibelerden ve çöküşlerden kurtarmak için bütün öğretmenlerin azami yardım ve gayretlerini isteyerek göreve başlıyordu. 13 Haziran 1922’de ise her türlü yabancı etkilerden uzak dini ve milli esaslar çerçevesinde milli kültür ve irfanın gelişmesi ve yükselmesini sağlamak ilkesinin faaliyetlerinin temel dayanağı olduğunu vurguluyordu (“Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğitim Bak. Milli Eğitimle İlgili... I”, 1946, s. 221). Bu haliyle Vasıf Bey’in Atatürk’ün aksine, dini dışlamayan ve dini eğitimin önemli olduğu daha geleneksel bir çizgide eğitimin hedeflerini tespit ettiği görülmektedir.

Eğitime verilecek istikamet artık tamamıyla anlaşıldığını söyleyen Ahmet Edib Bey ise şimdiye kadarki terbiye ve tahsilin istikametini bugünkü perişan halin ispatı olduğunu ve eski tarzdan ayrılmayanların yeniliği çabuk hazmedemeyen ananeperestlerin olduğunu, bundan dolayı da artık bugün, eskiden olduğu gibi devam eden siyasetler ile eğitime yaklaşılmasının vahim olduğu eleştirisinde bulunuyordu. Ahmet Edib eski eğitimi, hayatın hususi ihtiyaçlarını, sanayisini, her türlü iktisadi teşkilatını diğer milletlere veren ve yalnız hükümetten alacağı maaşla geçimini sağlayan ve zihni ihtiyaçlarını da gerçek fenden ziyade “*salon ve süs fennine*” bağlamış bir milletin eğitimi olarak tanımlıyordu. Milletın eğitime en büyük darbeyi vuran ise “*idare-i hususiye*”lerdi. Eğitimin büyük ihtiyacı olan muallimleri hazırlayacak olan Darülmualiminler ve Darülmualimatlar idare-i hususiye elinde üvey evlat gibi kalmış ne kadar sıkı ve çalışanları ne kadar bezdirerek emeklerini küçültmek için elinden geleni yapmıştı. Eğer eğitimde yapılacak bir ıslahat varsa, ilk iş mekteplerin tümünü idare-i hususiyelerden kurtarmak ve muallimlerin kudretlerini, yükselme ve terfilerini sağlamak olmalıydı. Ona göre; “*...diğer milletlerin iktisadi rezilliğinden kurtulmaya karar veren büyük Türkiye halkı birdenbire tüketici sırasından üretici sırasına atlamaya*” mecburdu (Edib, Hakimiyet-i Milliye, 20 Aralık 1922).

İnsanları asrın ihtiyaçlarına uygun hale getirmek ancak ruhun yeniliğini elde etmek ve ona yeni bir temel fikir vermekle mümkün olur diyen Osman Nuri, ülküsüz bir kavmi, istikamet yönünü belirleyen pusulasız bir geminin haline benzetiyordu. O gemi, nasıl ki denizlerin sonsuz dalgaları arasında çalkalanır durursa, ülküsüz milletler de daima anlık his ve heyecanların etkisiyle hayat üzerinde öylece faydasız hareketler yaptığını vurguluyordu. Ona göre mektep, tedrisat ve terbiyesiyle gençliğin ruh ve eğilimlerine makul bir cereyan vermekle beraber iradelerini de mükemmel bir şekilde takviye ederek onu hayata daha sağlam bir şahıs olarak yetiştiriyordu. Eğer inkılaplar, mekteplerin içerisinde gelişip kuvvetini oradan alırsa etkisi daha faydalı ve geniş olurdu. Bundan dolayı mekteplerin bundan sonra da bereketli ve büyüleyici çevresinde gençliğe layık bir eğitim ve ülkü verilmezse, “*toplumsal inkılabın kapılarını*” açmanın bu nesle de nasip olmayacağı uyarısında bulunuyordu. Osman Nuri, Yunanların da böyle yaparak kendi gençlerinin ruhuna

zerk etmiş oldukları intikamla kaynamış milli duygular ve ülkülerle emellerine ulaşmaya çalıştıklarını vurguluyordu (Nuri, Dilek, 16 Mart 1922).

17 Kasım 1923 tarihinde toplanan *Muallimler Kongresinde* yaptığı konuşmada Hamdullah Suphi (Tanrıöver) Bey, eğitim alanında birbiriyle boğuşan fikirleri ikiye ayırıyordu. Bunlardan ilkinin koyu bir muhafazakarlık, her çareyi her kurtuluşu mazide arayan görenek ve anane zihniyeti olarak tanımlıyordu. Ona göre bu zihniyet, dar muhafazakarlık, Batıdan aldığımız kurumlardan, fikirlerden, yöntemlerden dolayı perişan olduğumuza inanıyordu. Muhafazakarlığın en kuvvetli zamanının memleketin felaket yılları olduğunu söyleyen Hamdullah Suphi, Kütahya’da Bursa’da Ulu Cami’nin minberinde Ömer Fevzi Efendi gibi adamların “*Bu yeni mektepler ortada durdukça bize kurtuluş yoktur*” diye haykırdığını, kongredeki öğretmenlere şikâyet ediyordu. İkinci fikir ise, dünyanın bütün akımlarını, sanat akımlarını, Batı medeniyetini insani bir medeniyet tanıyan, hiçbir alandan soyutlanmayı kabul etmeyen yeniliği sevenlerin zihniyeti olarak tanımlıyordu. Ona göre, bütün medeni dünya eğitim ve öğretim meselelerini daima bir araştırma ve tartışmaya tabi tutmaktaydı. Milletın eğitim ve öğretim işlerini kendi göreneklerimiz içinde halledemezdi, bunda da Batı dünyasının doğru yollu göstermesinde azami istifadeye ihtiyaç vardı diyen Hamdullah Suphi Bey, devamında şöyle diyordu:

“*Biz bir Fars olmadık, bir Tunus, bir Cezayir olmadık. Çünkü biz Garp’tan biraz bir şey aldık, bütün bütün kurtulmadık. Çünkü yeteri kadar almadık...cihani sürükleyip götüren cereyanlara karşı İslam dünyası kapalı, sağır ve kördü. İlimimizi yeni ilimler, masal haline dönüştürdü, milli sanatlarımız büyük ve yoğun sanat karşısında, kökünden kurudu. Ziraatımız, ticaretimiz, Garp aleminin refaha, servete kavuşturan yoğun ziraatın, faal ve uluslararası ticaretin yanında ilkel kaldı... Garp programları üzerine düzenlenen ilk mektebimiz Mühendishane-i Berridir. Bir de Haydarpaşa sırtında Selimiye Kışlamız vardır. Bu iki kurum Türk milletinin Garbe doğru attığı ilk adımları yad ettiren iki hayırlı ve kurtarıcı abidemizdir... Bugünkü hayatımızı ve son zaferimizi ancak bu mekteplere borçluyuz. Eğer biz de asırlardan beri tekrar tekrar düşen bir şeyi kalıp haline sokan ezberci ve kelimeci medrese tahsili içinde kalsaydık çoktan tarihimizin son sayfası kapanmış*” olurdu (Suphi, Hakimiyet-i Milliye, 23 Kasım 1923).

Cumhuriyet’in ilanından kısa bir süre sonra, eğitimin temel hedefleriyle ilgili ilk önemli girişim, zamanın Maarif Vekili İsmail Safa (Özler) Bey’in Mart 1923 tarihinde “*Maarif Misakı*” adıyla bir genelge halinde düzenlemesiyle atılmıştı. Eğitimin hedeflerini ortaya koyan bir ikinci önemli genelge ise, bu genelgeden yaklaşık bir yıl sonra, yine dönemin Maarif Vekili Vasıf Çınar tarafından 8 Eylül 1924 tarihinde yayımlanan genelgeydi. İkinci genelge bir anlamda birinci genelgeyi tamamlar nitelikteydi. Bu iki genelge Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitimin hedeflerini belirleyen temel ilkeleri ortaya koyuyordu (Özodaşık, 1999, s. 66). Birinci genelge olan *Maarif Misakı*, halkı, bir taraftan iktisat mücadelesinde donanımlı hale getirmeye çalışırken diğer taraftan cehalete karşı herkesi cihatla mükellef kılıyordu. Milli hakimiyetin ileride tehlikeye uğramaması için büyük küçük tüm millet fertlerinin, bütün milli ve toplumsal zümrelerin fikren daha yükselmesi, onun esaslarını şuurlu bir imanla kavraması zorunluydu. *Maarif Misakı*, *Maarif Vekaleti*’nin üstlendiği vazifeyi açıklıyordu:

“Umumi maarif idaresinin üstlendiği vazife yeni nesli yetiştirmekten ibaret değildir. Mevcut neslin irfanen yükselmesine çalışmak, onun fikren muhtaç olduğu ilerleme ve olgunlaşma sebeplerini düşünmek ve temin etmek maarif idaresinin sorumluluğundadır... terbiye ve maarifi iptidai mekteplerin sıralarına sığdırmak bütün ihtiyaçlarımızı tatmin etmez. Bize mektepten sonra mesleki ihtisasları kolaylaştıracak ve teşvik edecek birçok ilmi kurumlar lazımdır. Sulhun tekrarı irfan ve ihtisas ocaklarımızla uğraşmamıza müsait bulunduğu dakikada mesaimizi öncelikle birbirine dayanan üç gayeye (hedef) vermek mecburiyetindeyiz: Terbiye, Tahsil, İhtisas.” (Hakimiyet-i Milliye, 8 Mart 1923).

Buradan anlaşılacağı üzere eğitim sisteminin bir bütün olarak belli hedeflere yöneleceği görülmüyordu. Bu hedefler ise *“Terbiye, Tahsil ve İhtisas”* olarak belirleniyordu ve genel olarak; cahilliği ortadan kaldırmak, milli ve çağdaş eğitimi Anadolu'nun en uzak köşelerine kadar götürmek, yeni nesilleri geleceğin ihtiyaçlarına göre hazırlamak, gençleri fikren çok kuvvetli, bilim ve ahlak bakımından sarsılmaz bir karakter ile donatmak, ülkeyi ekonomik kölelikten kurtaracak zihinleri yetiştirmek, milliyetçi, halkçı, inkılapçı ve laik cumhuriyet vatandaşları yetiştirmek şeklinde bir misyon ortaya koyuyordu (Tanin, 8 Mart 1923; Özodaşık, 1999, s. 67).

Maarif Misakı'nın yayımlandığı mart ayı içinde Hüseyin Cahid (Yalçın) de *Tanin*'de bir makale yayımlayarak Maarif Vekaleti'nin attığı bu adımı destekliyordu. *“Görülüyor ki maarifimizin başında olanlar maarifteki teşkilatımızda değişecek şeyler olduğunu... bütün tedris ve terbiye vazifelerine yeni bir ruh vermek lüzumunu pek güzel kabul etmişlerdir. Bunun kabul edilmesi gelecekte başarı için en birinci şarttır”* diyerek *Maarif Misakı*'na arka çıkıyordu. Bununla beraber uyarılarını da dile getiriyordu. Eğitimin bugün ayrı bir alan olduğunu, derin bir araştırma ve inceleme gerektiren bir *“marifet şubesi”* olduğunu vurguluyordu. Ancak memleketimizde henüz hiç anlaşılmamıştı. Her okuyup yazmış zatın *“eğitimcilik”* yapabileceğine ihtimal vermiyordu ve eğitimle uğraşanlar içinde bu konuda bir uzmanın olmadığını söylüyordu. *“Biz burada kendi başımıza, kendi aklımızdan, kendi icatlarımızla hiçbir iş göremeyiz. Beyhude yoruluruz. Uzaktan okuyacağımız iki üç kitap ile bu konuların önemini bile kavrayamayız”* eleştirilerini yöneltiyordu (Cahid, Tanin, 13 Mart 1923). Hüseyin Cahid dışında çocuk ve eğitim psikolojisi konusunda uzman olan Mustafa Rahmi (Balaban) da *Maarif Misakı*'nı desteklemekle kalmayıp uygulandığı konusunda yol gösteriyordu. Mustafa Rahmi'ye göre bugünkü eğitimin hedefi, mektebi, hayatın küçük bir örneği haline getirerek dersler ve derslerin bağlanacağı faaliyetler aracılığıyla, öğrencileri hayata hazırlamaktı. Öyle ki çocuklar hayata atılınca hem şahsi hem de toplumsal işlerini en mükemmel bir şekilde yapacaklardı. Mustafa Rahmi:

“Gazi Paşa Hazretleri ve Maarif Misakımız bizim maarifimize öyle asri ve hayati bir gaye vermişlerdir... bununla çocuklar, mektep çağlarından itibaren hayata hazırlayacağız. Hayat, bir faaliyet meydanıdır. Mektep de böyle faaliyetler ve işler için uygulama sahası olmalıdır. Bununla beraber mektep, dahili tesisatı, teşkilatı, ders programları hayati faaliyetlere saha olacak bir tarzda olmalıdır. Bu yöntemi takip eden mekteplerde ‘ders ve iş’ paralel gitmektedir.” diyordu (Rahmi, Hakimiyet-i Milliye, 23 Mayıs 1923; Rahmi, Hakimiyet-i Milliye, 25 Mayıs 1923).

II. Meşrutiyetten beri başta Ziya Gökalp olmak üzere milli terbiye ile ilgili görüşleri sürülüyordu. 1920-1924 tarihleri arasında da basında milli terbiye tartışması -özellikle 1923 yılında yoğun olmak üzere- tazeliğini korumuştur. Ocak 1921'de Tahsin Fazıl, edebiyatın milli terbiyeyi desteklediğini ve milli duyguyu geliştirdiğini dile getiriyordu. Eğitim müesseselerinin mevcut şekilleriyle, “*genç zihinleri Avrupa’dan nakledilen ölü kefeniyle*” sardığını ve memlekete toplumsal bir fayda sağlamayan fikirlerle hisleri arasında tezat doğurmaktan başka çevresine sığmayan birtakım yabancı zihniyetler yetiştirdiği iddiasındaydı. Mektepler, temellerini milli kültürden değil, ortak medeniyetten aldıkları terbiye nedeniyle şimdiye kadar milli alimler yetiştiremedi. Çünkü dayanmakta olduğu destek, ısmarlama ve yabancıydı. Edebiyat öğretmenlerini, kültürel duyguları “*yabancı düşünüşlü bir edebiyat zihniyetiyle uyuşturan*”, dilin milli terbiye sahasındaki kudretini inkâr etmekle suçluyordu. Yabancı etkisi, Sultanilerde lisan ve edebiyatta “*samimi hislerimizin üstüne örtülmüş yabancı birer cisim gibi kaldıkça, milli ruhun lisanı ve edebi görünürlüğü bu zevki duyanların takdir ve beğenisine bırakıldıkça, Tali mekteplerimizin bir lisan ve edebi tahsil karargâhı olmasına, kalbi duygularımızın samimiyetle belirmesine imkân yoktur.*” diyordu. Ona göre, artık toplum özgün şahsiyetine kavuşmak ve milli varlığını korumak için yeni doğan, samimi değişimlere uygun bir eğitim istiyordu (Fazıl, İleri, 16 Ocak 1921).

1921 Maarif Kongresi'nin son toplantısında yaptığı konuşmada Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey, milli terbiyenin elzem olduğunu ve bazılarının görüldüğü üzere milli terbiyeyi dinden ayrı düşünmenin fahiş bir hata olduğunu, bunun lisan kadar önemli olduğunu vurguluyordu (Anadolu'da Yenigün, 22 Temmuz 1921). Hamdullah Suphi Bey ile paralel bir görüş de Kasım 1922'de Hakimiyet-i Milliye'de yayımlanan “*Garp Medeniyeti İçinde Benliğimiz Ne Olacak? Maarifimizde ikinci hedef Terkib-i Din ve Dilden İbaret Olan Milliyete, Türklüğe Doğru*” namıyla imzasız bir makalede dile getiriliyordu. Makalede Avrupa'da dinde reform meydana geldiğini ve o güne kadar kendi milli dinlerini ve kültürlerini sahiplenmeyen Avrupa milletlerinin artık dillerine ve kültürlerine büyük bir tutkuyla bağlı kaldıklarını vurguluyordu. Makale, medeniyetin bir küll (bütün) olduğunu ve büyük akımların önüne geçemeyeceğine işaret ederek, bu milletin de Batı medeniyetinin tesirinden kurtulamayacağını iddia ettikten sonra:

“*Etrafımızda yerini muhafaza etmek isteyen bir medeniyetle, yeniden girip yerleşmek isteyen bir medeniyet arasında bir muharebe olmuştur. Biz bu muharebenin meydana getirdiği enkaz ortasında duruyoruz. Asıl mesele, yeni kıyafet, yeni mektep, yeni ordu, yeni tababet, yeni idare usulü, yeni hükümet ve yeni aile şeklinde aramızda, toplumumuzda tekrar etmek isteyen bu Garp medeniyeti bizim dini ve milli benliğimiz üzerinde nasıl tesir meydana getiriyor?.. Bizim Türklüğümüz din ve lisandan oluşan bir karışımdır... milletin dinle beraber ikinci umdesi (ilke) lisandır... Maarifimizin ikinci hedefi din ve dilin bileşiminden ibaret olan milliyete, Türklüğe doğru*” olması gerektiği söyleminde bulunuyordu (Hakimiyet-i Milliye, 26 Kasım 1922).

Maarif Müsteşarı Sami Rıfat Bey ise eski eğitim tarzını “*Şarkın suni terbiyesi*” olarak tanımlıyordu. Bu eğitim insanı bir kukla halinde yaşatıyordu. Oysaki modern eğitim, insanın gerçek özüne dayanan, vazifesi insanları kendi azim ve iradesi dahilinde faydalı ve faal bir hale getirmektir. Ona göre eğitimin bu tarzına sahip olan memleket, medeni bir memleketti ve orada her yeniliğin yeri vardı. Mutlakiyet yönetiminden yeni kurtulmuş bir

milletin fertlerinin birbiriyle anlaşmada başarılı olamadıklarını, birbirini yiyip kemirmelerini, kafesinden henüz kaçmış bir aslana benzetiyordu ve şunları ekliyordu:

“...medeni terbiye makul ve hak tanıyan olduğu kadar siyasi, insani olduğu kadar milli bir terbiye olabilmek maksadını takip eder. Bunlardan hangisine daha fazla kuvvet vereceğini belirleyecek, zamandır. Biz milliyet devrindeyiz. Terbiye hedeflerimiz insanlıkla beraber çok milli olacaktır. Suni terbiyeye karşı medeni ve serbest terbiye, taklitçi yerine kendi şahsiyetinin adamı, köhne, yahut kozmopolit unsurlar yerine modern ve necip Türk! İşte aradığımız bunlardır... Ben mekteplerin şiarını iki sözde bulurum. ‘Milli bir kültür, modern talim!’” (Fazıl, Tanin, 30 Mart 1923).

Dünyanın her yerinde milli terbiyenin esaslarını belirleyen, hedeflerini tespit eden ve o hedeflere ulaşmak için takip edilmesi gereken yolları gösteren en önemli kurumların üniversiteler olduğunu söyleyen Köprülüzade Mehmet Fuat, *Darülfünûn*'un bu konudaki önemini vurguluyordu. Tahsil ve terbiye görmüş, âlim, fazilet sahibi kişilerin, güya güzide adamların birçoğunun kendi milletlerinin kültürü aleyhinde bulunmayı bir medeniyet gereği görmekten kurtulamamalarını eleştiriyordu. Mehmet Fuat'a göre, henüz yeni yeni modernleşme ihtiyacı duyan bu milletin *Darülfünûnu* -özellikle filoloji, tarih, felsefe, coğrafya- fakültelerinin her şeyden önce “*milli kültürü*” aramak ve bu şekilde “*milli terbiye*” esaslarını ona göre tespit etmekle sorumluydu. “*Eğer biz mümkün merteye az bir zaman zarfında milli tarihçiler, filologlar, etnograflar, arkeologlar, coğrafyacılar, iktisatçılar yetiştirmesek milli kültürümüzü kesinlikle bulamayız ve onu bulmayınca da milli terbiye esaslarını sağlam bir şekilde kurup istikbale koşamayız*” diyen Mehmet Fuat, bir millet maddi olarak ne kadar ileri giderse gitsin, manevi buğdayından mahrum olan bir milletin hayatını idare edemeyeceğini söylüyordu (Fuat, *İçtihad*, 10 Şubat 1923).

Kazım Nami ise “*...bir ‘Milli Terbiye’ ve ‘Asri Talim’ terkipleri dillerde dolaşiyor. Milli terbiyenin ana hatları, asri terbiyenin memleketimize göre nasıl olması gerektiği hakkında bir fikrimizin bulunmadığına inanıyorum*” diyerek milli terbiye üzerine fikir ileri sürenleri eleştiriyordu. Ona göre eğitim ve öğretim alanında, coğrafî, iktisadi, özellikle de toplumsal vaziyetimiz hiç dikkate alınmadan gelişigüzel Avrupa taklit ediliyordu. Ancak eğitim ve öğretim meselesi “*Realite*”ye dayanmalıydı (Nami, *Anadolu Terbiye Mecmuası*, 1 Haziran 1923).

Eylül 1924'te Maarif Vekili Vasıf Çınar tarafından yayımlanan bir genelgede eğitimin milli olacağı konusunda şu madde yer alıyordu:

“Maarif Siyasetimizde terbiye faaliyetleri milli ve medeni esaslara dayanır. Milli heyecanlar ve duygular, milletin ihtiyaçları milli terbiyemizin esaslarını oluşturacağı gibi mensup olduğumuz Garp Medeniyeti'nin medeni şiarları ve usulleri de terbiyemizin temellerinden biri olacaktır. Çocuklar yalnız mensup olduğumuz milletin bir ferdi değil, içinde yaşadığımız geniş bir medeniyet zümresinin de unsurlarıdır. Milli varlığımıza ve bilincimize sadakatle sahip olacağız. Fakat unutmamalıyız ki Garp Medeniyeti bu asrın hayatına hakimdir. Mahkûm ve esir olmamak için bu hakimiyete iştirak etmeliyiz.” Şeklindeki açıklamayla bir milli eğitim ve Batı eksenli bir modernleşme çizgisi saptanıyordu (Hakimiyet-i Milliye, 4 Eylül 1924; Akgün ve Uluğtekin, 1989, s. 344-346).

Daha önce de belirtildiği gibi Atatürk, 1921 Maarif Kongresi'nde en başından beri milli terbiyeyi savunuyordu ve bu görüşünü sonuna kadar korudu (Doğan, 2012, s. 82-83). Atatürk, Eylül 1925 tarihinde Samsun'da öğretmenler tarafından kendi şerefine verilen çay ziyafetinde milli terbiye ve dini terbiye hakkında konuştu. Binlerce sene önceki ilim, fen ve lisanın çizdiği kanunların bugün aynen uygulamaya çalışmanın ilim ve fen içinde bulunmak olmadığı eleştirisini yaptıktan sonra:

"...Dini terbiye, milli terbiye, beynelmilel terbiye, bütün terbiyelerin hedef ve gayeleri başka başkadır. Ben burada yalnız yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin yeni nesle vereceği terbiyenin milli bir terbiye olduğunu kat'iyetle ifade ettikten sonra diğerleri üzerinde tevakkuf etmeyeceğim. Efendiler, yeryüzünde üç yüz milyona müteceviz İslam vardır... Fakat maalesef hakikat-i hâdise şudur ki bütün milyonlarca insan kütleleri şunun veya bunun esareti ve zillet zincirleri altındadır. Aldıkları manevi terbiye ve ahlak onlara bu esaret zincirlerini kırabilecek meziyet-i insaniyeyi vermemiştir. Çünkü terbiyelerinin hedefi milli değildir." Şeklinde açıklamasıyla milli terbiyeyi savunuyordu (Hakimiyet-i Milliye, 25 Eylül 1925; Dönmez, 2006, s. 65; Güneş ve Güneş, 2003, s. 7-8).

Eğitimin millileştirilmesi konusunda ileri sürülen fikirlerin yanı sıra, milli iktisat düşüncesinin de eğitim sistemi üzerinde etkili olduğu görülüyordu. Eğitim konusu üzerine yapılan tartışmalarda kullanılan *"İş adamı"*, *"müstahsil (üretici) bir nesil yetiştirmek"*, *"ameli"* bir eğitim talebi ve mektebin hayata yönelik olması çerçevesinde dile getirilen fikirler, iktisadın millileştirilmesi, Gayrimüslimlerin ülke ekonomisinde önemli bir yer tutmaları ve Batı kaynaklı emperyalizme karşı anlam kazandırılan kavramlar olmuştu. Nisan 1921 tarihinde Eşref Edip'in *Sebil'ür Reşâd*'ta yayımladığı bir makalede:

"Maarif fabrikaları devamlı tüketici ve halkın ruhuna yabancı mahsuller yetiştiriyordu. Cehalet ise günden güne artıyordu. Memlekette her tarafta sanayi ve ticaret Gayrimüslimlerin eline geçiyordu. Çünkü onlar mekteplerinde bu toplumsal inkılap sayesinde ne dine düşmüşlerdi ne de memur yetiştirmek hevesine kapılmışlardı. Mütemadiyen sanat ve ticaret erbabı yetiştiriyordu. Onların ilim ve hüneri arttıkça bizim cehaletimiz koyulaşıyordu. Herifler bizi kendi yurdumuzda esaret altına sokmuşlar, iktisadi zincirle boğmuşlardı." (Edip, *Sebil'ür Reşâd*, 23 Nisan 1921). Dedikten sonra, *Maarif Vekaleti*'nin bütün bu dertlere çare olması gerektiğini vurguluyordu. *Maarif Vekaleti*, mekteplerde bozulan maneviyatı takviye edecek, milletin ruhuna uygun bir terbiye verecek, mekteplerden siyaseti kaldıracak, aynı tarzda İslami bir eğitim verecek, köy mektepleri, sanat mektepleri açacak fenni ilerletecek, *"müstahsil (üretici) bireyler yetiştirecek"*, özetle mekteplere maddi ve manevi memleket için faydalı olacak bireyler yetiştiren bir istikamet vermelidir, diyordu (Edip, *Sebil'ür Reşâd*, 23 Nisan 1921).

Yine Temmuz 1922'de *Sebil'ür Reşâd*'ta çıkan *"Maarifi Muzır ve Müstehlik Olmaktan Kurtarmalı"* adlı imzasız bir makalede:

"Türkler daha küçük yaşta iken ticari ve sınai mesleklerin yoluna gidip de bir ilmi bilgiye sahip olamıyor. Evvela hükümet elini şakağına koyup memlekette ne gibi adamlar ve ne gibi tahsil ve mektepler lazımdır diye düşünmelidir... Hala ufak tefek esnaf ve sanayi erbabı hiç yetiştiremedi. Şairler yetiştirdi. Yazımız çoğaldı. Politikacılar karınca gibi

çoğaldı, fakat ne kendilerine ne millete varlığı zorunlu olan iktisadi, zirai, sanayii, ticari meslekler sahibinden peyda olamadı. Bundaki kabahat yetiştirmededir. Bu yetiştirmeyi temin edeceklerin hiçbirinde ameli (fili, uygulamalı) hayat hakkında bir fikir olmadığından ne yaptılarsa ne kadar çalıştılsa hep memur zihniyetiyle yaptılar... Politikacılardan her memleket bıktı usandı, az söyleyen çok bilen maliyeciler, iktisatçılar tüccar gibi adamların fikirlerine müracaat tercih olunuyor. İstikbalde memleket idaresinde memurlar değil, işte bu gibi adamlar karışacaklar.” (Sebil’ür Reşâd, 8 Temmuz 1922).

Diyerek, eğitim sisteminin memur yetiştirmekten ziyade ülke ekonomisini ileriye taşıyacak nitelikte gençler yetiştirmeyi talep ediyordu.

Hamdullah Suphi Bey, Maarif Vekili olduğu dönemde “*maarif siyaseti hakkında temel hatlarıyla neler düşündüğü*” sorusuna verdiği cevapta:

“Çiftçinin oğlu, çobanın oğlu, esnafın oğlu sırf tecrübe ve geleneksel bir terbiye ile çiftçi, çoban ve esnaf yetiştirir. Memleketimiz işçi yetiştirecektir ve maarifimizin hedefi, memleketin evladını, memleketin üretimine ortak etmek ve bu üretimi çağdaş, medeni gelişimine sahip kılmak suretiyle takviye ve genişletmektir. Memleket çocuklarını serbest mesleklere götürecek üç beş sultanımız ve bazı âlî mekteplerimiz bir tarafa bırakılırsa bütün iptidai ve tali mekteplerimizin genel hedefi işçi yetiştirmek olmalıdır... Kısaca özetlemek gerekirse: mekteplerimiz ‘Ameli Adam’ yetiştirecektir. Onun içinde bulunduğu köyün ve kasabanın mesaisine ortak, milletin çektiği her tür mahrumiyetten, ızdıraptan haberdar edecektir. Onun tecrübî (deneysel) ve teorik bilgileriyle memleketin zirai, sanayi, ticari bütün üretim araçlarından faydalanmasını sağlamak için terbiye edilecektir.” diyordu (Hakimiyet-i Milliye, 10 Mart 1921).

Hamdullah Suphi Bey, Kasım 1922’de Muallimler Derneği’nin bir toplantısında “*mektepe bir iş evidir, esnaf ocağıdır*” dedikten sonra, “*Maarifimizin ruhu milliyet, istikameti Garp, hedefi milli iktisattır.*” Şeklinde yaptığı açıklamasıyla bu konudaki düşüncelerine net bir şekilde ortaya koyuyordu (Suphi, Hakimiyet-i Milliye, 29 Kasım 1922).

Eğitimin milli iktisadı desteklemesi gerektiğini düşünen Kazım Karabekir; “*Bize sık müstehlikler (tüketici) değil, sağlam müstahsiller (üretici) lazım*” diyordu. (Cevdet, İctihad, 10 Şubat 1923). “*Maarif denilince, milletin iktisadı, irfanı ve toplumsal hareketleri birlikte anlaşılmalıdır. Bir memleketin hayatı iç siyasetindedir. Bütün hayat ve malumatın dahil olduğu bu siyasetin temeli de o memleketin milli iktisadıdır*” diyordu. Ona göre, gençleri tahsile adanmak yerine memleketin iktisadiyatını yükseltmek için daha fazla “*iş adamı*” yetiştirmek yeni eğitim siyasetinin bir ilkesi olmalıydı. Eğitim sisteminin hem toplumu aydınlatacak fertler hem de iktisat sahasında başarılı olacak fertlerin yetiştirmesini savunan Kazım Karabekir, bunun dengeli bir şekilde yapılması gerektiği görüşündeydi. Velilerin kendi çocuklarını okula gönderdiklerini ancak okuduktan sonra ne çocukların ne de velilerin, çocukların baba mesleğini yapmasını istediklerini söylüyordu. “*İşte bu zihniyet karşısında ziraat, sanat mekteplerimiz kimsesizlere ait gibi kalmıştır*” diyordu. Her sanat sahibi iptidai tahsil gördükten sonra evladını kendi sanatında yetiştirmedeğinden sanatlar çok geri kalmış, “*mevcut sanayimiz bile yavaş yavaş diğer unsurların eline geçmiş ve doğal olarak memleketin genel hayatına bu yanlış hareketten dolayı artan bir yoksulluk*” çöküyordu.

Kazım Karabekir, “*beşikten mezara kadar ecnebi malı içinde yaşamaktan ve karnımızı ecnebi yiyeceğiyle doyurmaktan*” hemen kurtulmak gerektiğini vurguluyordu (Hakimiyet-i Milliye, 11 Aralık 1922).

Sadrettin Celal (Antel) ise mektebin eskiden olduğu gibi, memleketin iktisadi hayatından ayrı bir hayat yaşayamaz diyordu. Sadrettin Celal, sanayi, ziraat ve ticaretin ihtiyaçları ile mektep eğitimi arasında sıkı bir bağ kurmayan eğitim sisteminin başarılı neticeler vermesinin mümkün olmayacağını iddia ediyordu. Verimli bir eğitimin, kültürün ve genel eğitimin birliğini ve iktisadi ihtiyaçlarını dikkate alması, takip etmesi, çocukların yalnız bir insan ve vatandaş olarak değil, aynı zamanda bir üretici olacağını düşünmesi mecburiyetinde olduğunu düşünen Sadrettin Celal, mektepte çeşitli şekillerde el işlerinin yalnız eğitim açısından değil aynı zamanda “*toplumsal ve faydacı*” açıdan da önemli bir mevki taşıması gerektiğini savunuyordu. Ona göre çocuğa verilecek eğitim, “*ansiklopedik*” değil, “*politeknik*” eğitimdi. Bu eğitim gereği, çocuk yalnız belli bir sanata hazırlanmaz, bütün meslek ve sanatlarda kullanılan çeşitli alet ve edevatı maharetle kullanmaya çalışır ve başlıca iş tarzını öğrenir ki herhangi bir sanatı icraya ve herhangi bir alanda iş yapmayı beceren bir hale gelirdi. Sadrettin Celal:

“*Eğer, yarın girişeceğimiz büyük girişim sınaiye ve ziraiye bizi yine eski halimizde bulacak olursa, iktisadi bağımsızlığımızı temin etmenin imkânı olmayacaktır... Baskı ve sıkıştırma politikasıyla, yapay tedbirlerle, sanayi ve ziraatı teşvik kanunlarıyla belki milletin çoğunluğunun zararına olarak beş on milli! sermayedarı zengin ederiz, fakat milli sanayi ve ziraatımızın gelişme ve ilerlemesini asla temin edemeyiz*” uyarısında bulunuyordu (Celal, Aydınlık, Ağustos 1923).

İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) ise eğitimin iktisat ile olan bağı konusunda diğer aydınlardan bütünüyle farklı düşünüyordu. Öteden beri “*memleketimiz iş adamı hazırlamıyor, üretici yetiştiremiyor, tüketici yetiştiriyor*” diyenlerin olduğunu söylüyordu. Türkiye’nin iktisadi zayıflığını ve fakirliğini kabul etmekle beraber, bunun sorumluluğunu mekteplerin teorik eğitim vermesine bağlamanın yanlış olduğunu düşünüyordu. “*Üretici yetiştirmenin bu kadar kolay bir mektep işi olduğuna inanıyorlar demek! İşte bu bir sapkınlıktır; evvela bir his sapkınlığı, sonra bir fikir sapkınlığı!*” dır şeklindeki açıklamasıyla, bu fikri savunanları eleştiriyordu. İsmail Hakkı eleştirilerine devam ederek, “*iktisadi sefaletten doğrudan doğruya mekteplerin tedrisatını mesul tutmak, bu yanlıştır. Hele bir iki ders farkıyla bir iki usul ıslahıyla mekteplerimizde tüketici bir sınıf yerine üretici bir sınıf yetiştireceğini farz etmek, büsbütün vahim!*” diyordu ve bunu savunanları “*avam-firiblik (demogoji)*” yapmakla suçluyordu. Ona göre, mektep konusunda yanlış bir hükme saplanmamak için mektebi mümkün olduğu kadar mektep olarak, mektebi özüne ve ruhuna uygun bir şekilde düşünmek gerekiyordu (Hakkı, Akşam, 9 Ocak 1922).

İsmail Hakkı, eğitimin iktisat ile olan ilişkisi konusunda aydınlığın ileri sürdükleri düşüncelerine eleştirisini dile getirdikten sonra “*asıl motor fikirde değil, histedir*” diyordu ve bütün iktisadi devrimlerin arkasındaki daima açık veya gizli bu gibi ihtiraslar vardır diyordu. Onun için önemli olan nokta mektebin; amaçsız, idealsiz insanlara iyi kötü bir vasıta öğretmek değil, öncelikle bu hissi, bu amacı kazandırmak veya bu his var da uyuşmuşsa onu uyandırmasıydı. Bir mektebin fertleri, iktisat alanında manevi bir hayat ve zihni bir uyanışa

sahip olduktan sonra işin kolaylaşacağını savunuyordu. Çünkü bütün canlı varlıklar gibi milletlerin de rehavet ve şetaret (şenlik, canlılık) dönemleri vardı. İşte mektep, millet hayatında meydana gelen cehalet ve hurafeler gibi şeytani kuvvetlerin tesiriyle örselenen tarihi hisleri ve heyecanları kurtarmak vazifesiyle mükellef olmalıydı. İsmail Hakkı mektebin vazifesini açıkladıktan sonra mektep ve iktisat arasındaki bağı da şöyle vurguluyordu;

“İşte mektep iktisadi hayatı imal edemez, ama yükseltebilir. Mektepte iktisadi ülküyü yaratma kudreti yoktur, ama terbiye kuvveti vardır... İptidai, sultani gibi genel bilgiler, genel eğitim veren kurumlardan beklenilecek hizmet ticaret dersinden, sanat uzmanlaşmasından önce bir ‘şuur’dur. Mesela Türkiye’nin hayatı, Türkiye’nin vazifesi hakkında bir şuur. Türk çocuğuna sa’y (gayret, emek), iktisat, istiklal, devlet, millet fikirlerini adam akıllı aşılatmalıdır. Yani fakersizlik, tahsilsizlik, kısacası şuarsuzluk sebebiyle bir türlü kurtulamadığı hamallık, sersemlik, sünepelikten kurtulmalı, bu çocuklar mektepte uyandırılmalıdır... Bu oldu mu, Ahmet, Mehmet, Hasan, Hüseyin müthiş bir insandır. Ekmeğini taştan çıkaran, boynu bükülmeyen bir insan!.. Onun aşkını gerçekleştirmek için şüphesiz birtakım vasıtalar, fenni, iktisadi, tahsiller lazımdır. Bunları mutlaka genel mekteplere karıştırmak mecburiyetinde değilsiniz. Ayrıca mekteplerde veyahut genel mekteplerin özel sınıflarına verebilirsiniz. Bir kere uyananlar o tahsilden herhalde istifade edecektir... Mektep ‘mektep vazifesini’ görmüş olacaktır. İktisadi hürriyete, iktisadi refaha çalışacak olan yalnız mektep değil ya, daha: hükümet, siyaset, kanun ve nizamlar, ordu... bunlara da düşen ayrı ayrı vazifeler vardır.” (Hakkı, Akşam, 11 Ocak 1922).

29 Ekim 1923’te Cumhuriyet ilan edilmişti. Ancak toplumun büyük bir çoğunluğunun, bırakın cumhuriyetin ne olduğunu, doğru düzgün okuma yazma bile bilmiyordu. Bundan dolayı aydınlar, cumhuriyetin sağlam temeller üzerine oturtulması ve devletin tekrar monarşi veya meşrutiyet benzeri bir yapıya dönmemesi için topluma cumhuriyet bilincinin aşılması gerektiği fikrindeydiler. Bunun en önemli ve en yetkin aracı ise hiç şüphesiz eğitimdi. Bundan dolayı, aydınlar, eğitim ve cumhuriyet ilişkisi ile cumhuriyet ve demokrasi bilincinin okullarda nasıl verilmesi gerektiği konusunda fikirler beyan etmişlerdi.

Muallimler Derneği’nde verdiği konferansta, Cumhuriyet’in ilanından sonra cumhuriyet ve demokrasi bilincinin mekteplerde uygulamalı olarak talebelere verilmesini savunan Ziyagün Alp, demokratik bir terbiye vermek isteyen mekteplerde idare tarzı talebenin kendi kendisini idare etmesi esası üzerine kurulmalıydı. İngiltere’deki ve Amerika’daki mekteplerde bu tarz idarelerin olduğunu söyleyen Ziyagün Alp, ilk sınıftan başlayarak çocuklara birtakım vazifeler verilmeliydi. Tahtayı, pencereyi, vesair temizlemek, tebeşiri, silgiyi hazırlamak, kendi sınıflarına ait olan bütün araçları tedarik ederek ve bunları koruma duygusu vermek için talebeler arasında görev paylaşımı yapılmalıydı. Her talebe bir şeyden sorumluydu. Sınıf sorumluları, nihayet mektep sorumluları bulunurdu. Mektep sorumlusu, mektebin en terbiyeli, en çalışkan ve vazifeperver bir talebesi olup sınıf sorumlularını kontrol ederdi. Mektep sorumluları da baş muallim ve müdürden direktif alırdı. Bu şekilde talebe kendi kendini esaslı bir disiplin altına almış olacaktı. Ziyagün Alp’e göre, bunu daha açık ifade eden Durkheim, terbiye için üç esası “inzibat”, “fedakârlık” ve “fertlerde muhtariyet ve istiklal duygusu”nu göstermekteydi. Alp’e göre bizdeki mekteplerde

de “cumhuriyetçi” bir idare kabul edilmeli, uygulamalı ve mektebi çocuklar kendi kendilerine idare etmeliydiler. Ayrıca çocuklara Halkçılık, Garpcılık, Milliyetçilik ve Cumhuriyetçilik esasları öğretilmeli ve çocuklar bu dört esas üzerine yetiştirilirse, memleket de dahili bünyesi sağlam, harice karşı mücadele edebilecek şekilde kuvvetli bir hükümet olacağı iddiasındaydı (Alp, Hakimiyet-i Milliye, 21 Ocak 1924).

Ziyagün Alp’in bu görüşlerine benzer bir düşüncüyü Kazım Nami de “*Mektep Tarzı Hakkında*” isimli makalesinde dile getiriyordu. İstiklale hak kazanmış cumhuriyetçi bir milletin, vatandaşlarının terbiyesinde cumhuriyetin ruhunu oluşturamazsa, cumhuriyetin gelecekte tehlikeye düşeceğini iddia ediyordu. Eğitim tarzında öteden beri Fransızların taklit edilmesinin faydalı bir sonuç vermediğini söyleyen Kazım Nami, medeni bir mektep olan “*Ecole Unique*”nin dikkati çektiğini ve hatta Fransızlar gibi çok gelenekçi bir milletin bile bu akıma kapıldığını öne sürüyordu. Ona göre bugünün mektebi, kitabi ve sözlü olmaktan çıkmıştı. Mektepleri hayatın bugünkü ve yarınki ihtiyaçlarına uydurmak zorunluluğu doğmuştu. “*Self-government denilen, Türkçeye ‘kendi kendini idare’ diye pek eksik bir surette ancak tercüme olunabilen bu terbiye tarzı büyük bir kıymet, ehemmiyet kazanıyor*” diyen Kazım Nami, bu mekteplerden birine girilecek olursa, çocuk üzerinde muallim baskısının kalmadığını, inzibatın kendi kendine yürüdüğü, çocukların kendi kendilerini idare ettikleri, dikkate değer bir ortak ruhun oluştuğu, kendi tedrisatının yerine “*iş ile öğrenme*”nin konduğu, mektebin adeta küçük bir çiftlik, sanathane haline geldiği, çocukların kendi kendilerini toplumsal, idari ve iktisadi olarak yetiştirdiğini ve muallimin de bu sistem içinde artık bir amir değil, nasihat veren bir role sahip olduğunu söylüyordu. Kazım Nami, bu yeni mektep akımına dayanarak, yeni kurulan Cumhuriyet için kendi düşüncelerinden yola çıkarak “*yeni bir mektep tarzı*” öne sürüyordu. Bu tarz hakkında:

- 1- *Bütün memleket için bir tür umumi terbiye mektebi;*
- 2- *Bu mektep iki yahut üç devreli olabilir. Memleketimiz için üç devreyi uygun görüyoruz;*
 - a. *Birinci devre beş senelik bir tahsili içerir, köylere kadar genişletilir;*
 - b. *İkinci devre üç seneyi içerir, kasabalarla 1500 nüfuslu köylere kadar yayılabilir;*
 - c. *Üçüncü devre iki seneyi ihtiva eder, icap eden merkezlerde tesis olunur; bu merkezler devam edecek talebenin miktarına göre tespit edilse daha iyi olur.*
 - d. *Üçüncü devre mektepleri, ikinci ile birinci devreleri de ihtiva edebilirler; fakat pek üstün olması halinde, mekteplerde talim, terbiye işi pek güç olur.*
- 3- *Bir halk cumhuriyetinde her ferdin üç devreyi takip ile umumi terbiyeye katılımı arzu edilmektedir, lakin bugün buna imkân yoktur;*
- 4- *Bundan dolayı ikinci, üçüncü devre ihtisas mektepleri oluşturmak zaruridir; şu kadar ki bu mekteplerde de umumi terbiyeye hizmet eden dersler arzu edilemez: Türkçe, edebiyat, toplumsal derslere ihtiyaç vardır.*

- 5- Memleketimize göre iki tür ihtisas mektebi düşünebiliriz: ziraat, sanayi;
- 6- Ticaret mekteplerinden şimdiye kadar müsbet bir fayda görülmediğinden, uygulaması haftada bir iki defa ticarethanelerde görülmek üzere bir umumi mektep programlarına haftada bir defa okutulacak şekilde ticari malumat koymayı tavsiyeye şayan bulurum. (zaten aşağıdaki sekizinci maddede zikrettiğim kooperatifler ticari malumatı uygulamalı bir şekilde vermeye pek müsaittir.);
- 7- Umumi terbiye mekteplerinin her devresinde öğleden sonra özellikle el işleri, ziraat dersleri vardır: birinci devrenin ilk iki senesinde kağıt, tel, çamur işleri; üçüncü seneden sonra bütün devrelerde sıra ile çömlekçilik, marangozluk... ilh, evcil hayvanlar beslemek, sebze yetiştirmek, hububat ziraatı yapmak, yemişli ağaçlar, orman yetiştirmek.
- 8- Mektep bu işlerle üretici bir müessese haline geçtiğinden, muallimlerle birlikte çocuklardan oluşan kooperatifler vücuda getirmek;
- 9- Her gün çocukların yaşlarına göre 15 ile 35 dakika beden eğitimi.
- 10- İkinci ile üçüncü devrelerde seçmeli dersler de vardır: ikinci, üçüncü devrelerde Arapça, Farsça seçmelidir. Birer canlı dile mecburi, üçüncü devrede ikinci bir canlı dil seçmelidir.
- 11- Diğer dersler, ortak devreler şeklinde olmaksızın birbirini kuvvetlendirecek, tamamlayacak, fakat her halde sözlü ve kitaba bağlı olmayarak çocuğa en lazım gelen malumatı edindirecek surette programlara bağlanır;
- 12- Programlarda bütün derslerin aynı cinsten, birbirine yardımcı bir şekilde tespiti lazımdır.
- 13- Umumi, zirai ve sanayi ile ilgili üçüncü devre mekteplerini bitirenler, Darülfünûna, âli derecede ziraat, sanayi mekteplerine devam edebilirler. Bu âli ihtisas mekteplerinin de Darülfünûn vahdetine dahil olması temenniye şayandır;
- 14- İmtihanlar için görüşüm, tamamıyla kaldırılmasıdır. Fakat bunu teklif edemeyeceğimden tertibi hakkında da fikir vermekten çekiniyorum.” diyordu ve düşüncelerini bu şekilde sistemleştiriyordu (Nami, Tanin, 12 Ocak 1924).

Ocak 1924 tarihinde Tanin’de yayımlanan “*Tuğrul*” imzalı bir makale, “*Cumhuriyet terbiyesi ne olmalıdır?*” sorusuna cevap arıyordu. Saltanatların hüküm sürdüğü yerlerde eğitimin ve mektebin hedefi vücudu ihmal edip insanı cennetlik bir kul haline koyabilmektir. Bunun dünkü eğitim ve dünkü mektep usulleriyle yürütmesine imkânı yoktu. Dünkü ailede baba nasıl bir imparatorsa mektepte de idare ve hoca öğrencilerin birer imparatoruydu diyen makale, bu tarz kurumların, hürriyetin ve maddi olmanın anlamını ifadede geri kaldıkları gibi varlıkları itibariyle de demokrasinin önünde birer siyah gölge halinde oldukları eleştirisini getiriyordu. Devlet için cumhuriyetçi vatandaşlar yetiştirmek söz konusu olduğunda, demokrat milletlerin mektep tarzları göze çarpıyordu ve Anadolu’daki aydınlar

da bu noktadan hareket ederek, özellikle Amerikan tarzları ve “John Dewey”in sistemi etrafında toplandıklarını söylüyordu. Eğitimin hedefi demokrasi olduğuna göre, şüphesiz her şeyden evvel cumhuriyete layık fertler yetiştirmesi gerekiyordu:

“Cumhuriyete layık fertler derken, hayatı adım adım takip edecek doğal olanın önünde, yalnız pozitif bilimler ile yürüyen ve başkasına muhtaç olmayan, başkasının bayrağı altında hareket etmeyen fertler demektir. Bunun için her şeyden evvel terbiye araçlarını göz önüne almak lazımdır... Çocuk yarın idare edeceği devleti, iştirak edeceği hakimiyeti şimdiden bizzat tanımalı, onun hevesiyle yetişmelidir. Bu konuda başka milletlerin yaptıklarını örnek alabiliriz” diyordu (Tuğrul, Tanin, 25 Ocak 1924).

İrfan Nabi de Darülfünûn müderrisi İsmail Hakkı Bey’in “Demokrasi ve Terbiye” adlı bir konuşmasında “Demokrasi irfansız olmaz” dediğini aktarıyordu ve ekliyordu. Halkçılığı kendisine ilke edinen hükümetlerde halk ve hükümet ayrı değildi. Çünkü cumhuriyetçi hükümetlerde vekilleri seçen sultan değil, milletin kendisiydi. Bundan dolayı hükümetin takip ettiği dahili ve harici siyasetten milletin her ferdi de sorumluydu. “Eğer halkın her biri bu sorumluluğu idrak edemez ise, cumhuriyette yalnız bir unvandan ibaret kalır” eleştirisinde bulunuyordu. Türkün bu hedefi, bu ülküyü (cumhuriyet hedefi ve ülkesi) anlayabilecek derecede bilgisinin olması gerektiğini söyleyen İrfan Nabi, aksi taktirde hükümetin şekli nasıl olursa olsun hâkim olan kuvvetin “istibdat” olacağını iddia ediyordu. Bunun örneği olarak da II. Abdülhamit ve onun diğer bir şekli olan meşrutiyetçilerin (İttihat ve Terakki Partisi) saltanat devirlerini gösteriyordu. Ancak 23 Nisan 1923’te TBMM’nin açılmasıyla birlikte Anadolu’nun zincirlerinden kurtulduğunu ve bu asil milletin “Anadolu şuurunu” bulduğunu vurguladıktan sonra şunları dile getiriyordu:

“Bu tarih (23 Nisan 1923 TBMM’nin açılışı) Anadolu cumhuriyetinin milli maarif siyasetinde takip edeceği, ilkenin en önemlisi bu bilginin tesisi olacağını gösterir zannederim... Bunun için de şimdiye kadar maarif kapılarından bin türlü vesilelerle uzaklaştırılan Anadolu çocuğunu okutmak, tam manasıyla okutmak... işte Anadolu cumhuriyetinin maarifte takip edeceği yegâne ülkü” (Nabi, Anadolu Mecmuası, 1924)

Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılmasında ve uygulanmasında önemli bir role sahip olan Maarif Vekili Vasıf Çınar, Cumhuriyet Gazetesine verdiği bir mülakatta, “Cumhuriyetin maarif siyaseti; çok büyük fedakarlıklar neticesinde tesis ve ilan edilen cumhuriyetimizin hakiki bir amaç halinde ebediyen yaşaması için, inkılapta yaşayan bizler için en esaslı bir hedeftir” diyordu. Yeni neslin cumhuriyete karşı kuvvetli bir iman ile, hukuki bir karakter ile donanmış olarak yetiştirmek için eğitim sisteminin buna uygun olarak düzenlenmesi gerektiği fikrini savunuyordu (Cumhuriyet, 10 Mayıs 1924; Hakimiyet-i Milliye, 9 Mart 1924). Eylül 1924 tarihinde okullara gönderdiği ve Hakimiyet-i Milliye’de yayımlanan genelgede cumhuriyeti, “milletin ruhundan doğan ve kayıtsız şartsız hakimiyetini sürdüren kudsi bir müessesese” olarak tanımlıyor ve bu kurumu büyük bir dikkatle korumak, Türk milleti için en verimli ve mesut bir şekilde geliştirmeyi temel görevi olarak görüyordu. Yeni nesli yetiştirmekle mükellef olan öğretmenlerin bu önemli vazifelerini yerine getirmelerini talep ediyordu. Çocuklarımızın kalplerinde ve ruhlarında cumhuriyet için fedakâr olmak idealini taşımalıdır diyen Vasıf Çınar;

“Cumhuriyet, sorumluluğunu idrak eden ve üstün nitelikli vatandaşların bilinçli faaliyetleriyle yükselir. Siyasi ve toplumsal terbiyemizin gelişimi oranında cumhuriyetimiz de kuvvetlenir ve feyz verir. Çocuklarımıza ve gençlerimize daha mektep ailesi içinde yaşarken hürriyet ve sorumluluklarını idrak ettirmek lazımdır. Vicdan ve fikir hürriyetini ve bu hürriyet karşılığında bilinçli bir sorumluluğu, mektep içinde faal bir terbiye ile öğretmek öğretmenlerimizin faaliyet esasıdır” diyerek, cumhuriyetin varlığının devam ettirilmesi yönünde eğitimin bir rol üstlenmesini savunuyordu (Hakimiyet-i Milliye, 4 Eylül 1924).

Görüldüğü gibi 1920 ile 1924 tarihleri arasında Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş döneminde köklü dönüşümler, siyasal alanda olduğu kadar eğitim alanında da yaşanmış, bu dönemde eğitim üzerine fikirler ileri süren pek çok devlet adamı ve aydın, eğitimde Anadolu halkının aydınlanması, cahilliğe karşı “*cihat*” ilan edilmesi, iktisat alanında “*iş adamı*” yetiştirilmesi, cumhuriyet idaresinin varlığını sürdürebilmesi için gençlerin cumhuriyetçi bir bilinçle yetiştirilmesi ve milli bir eğitimin esas alınması konularını tartışmışlardı.

2.2. Alfabe Üzerine Yapılan Tartışmalar

1850'li yıllardan başlayarak Latin harflerinin kabul edildiği yıl olan 1928'e kadar yurt içinde ve yurt dışında alfabe değişikliği ile ilgili tartışmalar kesintisiz devam etmişti. Alfabe değişikliği meselesinde genel olarak üç farklı tutumun olduğu görülmüştür. Bunlardan ilki, asırlar boyunca bütün bir kültürel birikimini Arap harfleriyle ifade edip kayıt altına almış bir milletin, alfabe değişikliğine gitmesi durumunda bu kazanımlarını yitireceği yönündeki tutumdur. Buna göre geçmiş ile olan irtibatı koparmamak, kültürel sürekliliği temin etmek ve daha da önemlisi “*İslam Birliği*”ni bozmamak için Arap alfabesi kullanılmaya devam edilmeliydi (Doğan, 1999, s. 76). İkinci tutuma göre memleketi asırlardan beri perişan etmiş olan, halkı cahil bırakıp katı taassuba iten diğer medeni devletlerin erişmiş oldukları refah düzeyinden geri kalmamıza sebep olan şey; öğrenilmesi, okunması zor olan ve daha da önemlisi Türk'e ait olmayan, onun kimliğini, düşünce ve his dünyasını yansıtmaktan bir hayli uzak görünen Arap alfabesiydi. Bu nedenle siyasi, sosyal, kültürel, ekonomik ve daha pek çok alanda ilerlemeyi mümkün kılmak için Arap alfabesi terk edilerek Latin harflerine geçilmeliydi. Üçüncü tutuma göre ise Türklerin kullanmış oldukları Arap kökenli alfabe, kullanışlı olmamakla birlikte bu yazıyı yetkinleştirmek medeni bir yazı haline getirmek mümkündür. Bunun için Türkçenin fonetiğine uymayan, fazlalık oluşturan Arap harflerini atıp Türkçenin yapısına uygun olan sesleri tespit etmek, ona göre bir harf sistemi kurmak ve harflerin şekillerin, basitleştirmek suretiyle alfabe probleminin üstesinden gelinir. Böylece geçmişle olan kültürel bağlar da koparılmamış olacaktır. Bu üç farklı tutum değerlendirildiğinde, Tanzimat'tan başlayarak Cumhuriyet dönemine gelinceye kadar -özellikle de Cumhuriyet'in ilk yıllarında- aydın kesimin gelenekçi bir tavır içinde olup Latin harflerine geçme konusuna karşı olduğunu, dolayısıyla çoğunluğun alfabe değişikliği yapmak istemediğini; daha az orana sahip bir aydın kesimi ise alfabe değişikliğinin elzem olduğuna inanıyordu (İpek, 2017, s. 21-22).

Osmanlı İmparatorluğu'nda Arap harflerinin yetersizliğini, ilk kez 17. yüzyılda Kâtip Çelebi şu suretle ortaya koymuştu. “*Herkes onaylar ki ömrü boyunca doğru yazılmış bir kitap öğrenememiştir.*” 1862'de Münif Paşa bir konferansında harflerin düzeltilmesinden söz etmişti. 1869'da Mustafa Celalettin Paşa, Türk dilinin yenilenmesine ilişkin olarak, Latin

harflerinin kabulüne eğilimli olduğunu duyurmakla kalmamış, kızına Latin harfleriyle Türkçe mektuplar bile yazmıştı. Bir yıl sonra İran elçisi Mirza Melkum Han, bir makalesinde Müslüman memleketlerinin uygarlık yolunda geri kalmasını Arap harflerine bağlayarak, Latin harflerinin alınmasını bir kalkınma etkeni olarak önermişti. Bundan sonra Latin harflerin düşünürler ve yazarlarımız arasında yıllarca tartışma konusu oldu. O devirde dilde yenilikten yana olan Rıfat Bey ve Macit Paşa, harflerin değişmesi için aynı fikirde birleşiyorlardı; “*Arap harflerinin yazılıp okunması güçlük göstermektedir. Soldan sağa yazılan harfler daha hızlı yazılmaktadır. Osmanlı milletinin ilerlemesi eğitime bağlıdır. Bizim eğitimin gelişmesi ise, bizim yazı ve imla ile olamaz.*” Macit Paşa, bu gerekçeden sonra bir aralık Ermeni harflerinin alınmasından bile yana olmuştu. Daha sonra Rıfat Bey de Latin harflerinin kabul edilmesini savunmuştu. Bu dönemin önemli aydınlarından olan Namık Kemal ise aksi bir görüşte olduğunu ve Latin harflerine karşı “*Arap harflerinin kaldırılması Müslümanlığın kaldırılması demektir. Çünkü köylü, çocuğunu her şeyden önce dini kitaplarını öğrenmesi için okula yollar; askerliğimiz de yine her şeyden önce dine bağlıdır...*” şeklinde açıklamada bulunur (Karal, 1985, s. 319).

II. Meşrutiyet Dönemi’nde harfler ile alfabe sorunu alevlendi (Uyanık ve Çam, 2014, s. 189-121). Harflerin ıslahı alfabenin düzeltilmesinden daha kolay görünüyordu. Bu dönem içinde harflerin ıslahına karşı olup Latin harflerinin kabul edilmesinden yana olan yazar Hüseyin Cahid (Yalçın), *İçtihad* dergisi sahibi Abdullah Cevdet, gazeteci Celal Nuri (İleri) ve Kılıçzade Hakkı gibi aydınlar, Latin harflerini ve buna dayalı Türk alfabesi üzerinde hayli cesaretli yayımlar yapmışlardı (Ülkütaş, 2000, s. 28). Buna karşılık da İslamcıların yayın organı olan *Sebil’ür Reşâd*’ta harflerin ıslahı konusunda en çok yazı yazan Milaşlı İsmail Hakkı bulunuyordu (Gündüz, 2007, s. 339).

II. Meşrutiyet Dönemi’nin belirleyici isimlerinden olan Harbiye Nazırı Enver Paşa ise nazır olduğu sırada, Birinci Dünya Savaşı’ndan bir süre önce, özellikle orduda uygulanmasına giriştiği ayrık harfler formu da -hatta Paşa, bunu biraz da tehdit altında yürütmek istemiş olmasına rağmen- başarılı olamamıştı. “*Ordu Elifbası*”, “*Hatt-ı Cedid*”, “*Enver Paşa Yazısı*” gibi adlar verilen bu ayrık harflerle, Harbiye Nezareti tarafından bazı resmi genelgeler hep bu yazı ile yazılıp orduya gönderildiği gibi, askerliğe ait bir takım küçük kitaplar da basılıp yayımlanmıştı. Orduda bir süre uygulanan bu yazı sisteminden, savaş yıllarında, eski alışkanlığı bozduğu ve bu yüzden işleri geciktirdiği konusundaki şikâyetler üzerine vazgeçilmişti. Oysa savaştan önce bu durumu eleştiren Kazım Nami (Duru) hayli hırpalanmıştı (Ülkütaş, 2000, s. 26).

Aralarında Hüseyin Cahid (Yalçın) ile Yakup Kadri (Karaosmanoğlu)’nin bulunduğu İstanbul gazetecileri Eylül 1922 tarihinde İzmir’e giderek Atatürk ile görüşmüş ve Hüseyin Cahid’in: “*Niçin Latin yazısını almıyoruz?*” sorusuna Atatürk: “*Zamanı daha gelmemiştir*” karşılığını vermiş, bu konuda düşünmeden ve acele etmeden adım adım ilerleme, “*yazı inkılabının zamanını bekleme*” yolunu tutuyordu. Bununla beraber, 1922 yılının Ekim ayında Atatürk, Bursa öğretmenleriyle yaptığı bir görüşmede Türkçeyi Arapça kalıplarından kurtarmak fikrini de savunuyordu (Ülkütaş, 2000, s. 42).

Aralık 1922 tarihinde ise Kazım Karabekir *Hakimiyet-i Milliye*’de yayımlanan makalesinde “*Hızlı gelişmemize engel olduğu zannedilen yazımız değildir. Zira üç ayda bir*

çocuk okuma yazma öğreniyor. Gelişmemize en fazla engel olan imlamızın belirlenmesiyle, halka ait kitaplarımızın ve terimlerimizin henüz halkımızın anlayabileceği bir hale getirilmemesidir” diyordu. Kazım Karabekir, yazımızın değişmesini istemek, siyaseten ve toplumsal olarak mümkün olmadığı gibi bütün telâffuzun esasen yabancı harflerin yardımıyla da ifade edilemez eleştirisinde bulunuyor ve önemli olan imlanın tespitidir ki bu da doğal olarak zaman ve uzmanların meselesidir diyordu (Hakimiyet-i Milliye, 15 Aralık 1922). 21 Şubat 1923'te ise İzmir'de Kazım Karabekir'in başkanlığı altında toplanan “*Milli İktisat Kongresi*”, bir kalkınma çabasıyla, ekonomik ve sosyal birçok meselenin müzakeresine yol açmıştı. İşte bu müzakereler sırasında Latin harflerinin kabulü hakkında, kongrenin işçi delegelerinden İzmirli Nazmi ile iki arkadaşı tarafından bir önerge verildi. Fakat bu özellikle kongre başkanı Kazım Karabekir'in şiddetle karşı koyması “*Latin harfleri İslam birliğini bozacak*” gerekçesi ile genel toplantıda okunmayarak ret edildi. Bu durum üzerine Kazım Karabekir bir nutuk kaleme aldı. Kazım Karabekir'in 5 Mart 1923'te “*Latin Harfini Kabul Edemeyiz*” namıyla *Hakimiyet-i Milliye*'de çıkan bu demeci üzerine alfabe ve imla sorunu yeniden canlanmış oldu. Latin harflerinin kabulünü istemeyenler bu demeçten cesaret alarak yeniden yayıma başladılar. Fakat buna karşı Latin harflerini savunanlar da çıktı (Levend, 1960, s. 392; Türker, 2008, s. 66).

Kazım Karabekir, “*Latin Harfini Kabul Edemeyiz*” başlıklı makalesinde, alfabe değişikliği fikrinin bir zamanlar Avrupa'daki aydınların “*bizim İslam harflerimiz yeterli değilmiş, bundan dolayı Latin harfleri alınmalı imiş*” düşüncesiyle dile getirdiklerini söylüyordu. Fakat netice itibarıyla aydınların bunun felaketli olduğunu ve pişman olduklarını belirtiyordu. Bu fikrin müthiş bir felaket olduğunu Arnavut kavmi de çok geç anladığı ve “*ne yazık ki Azerbaycanlı arkadaşlarımız da bu felakete düştü*” diyordu. Kazım Karabekir, Arap harflerinin dünya üzerinde yaşayan üç yüz milyon insana ait olduğunu ve hangi ecnebi ile görüşülürse görüşülün “*Türkçe gayet güzel bir lisandır, kolaydır, fakat harfleri fenadır*” dediklerini, bu fikrin çoğunlukla Gayrimüslimlerden ibaret olan birtakım tercümanlar tarafından özellikle İstanbul'daki ecnebilere öğretildiğini iddia ediyordu. “*Acaba bu Latince kabul edilebilir mi?*” sorusuna “*kabul edildiği gün memleket kargaşaya girer*” diyordu. Her şeyden önce kütüphaneleri dolduran mukaddes kitaplar, tarihler ve binlerce cilt eser bu lisanla yazılmışken büsbütün başka bir şekilde olan bu aykırılık kabul edildiği gün büyük bir felaket olurdu. Avrupa'nın eline güzel bir silah verilmiş olacak, Avrupalılar İslam alemine karşı; “*Türkler ecnebi yazısını kabul etmişler ve Hristiyan olmuşlardır*” diyeceklerdi. Ona göre, en kalın kafalı bir köylü çocuğuna bir ay ile üç ay arasında Arap harfleri öğretilibilirdi, ancak buna karşılık Türkçeyi ahenkli ve güzel bir şekilde seslendirecek hiçbir Latin harfi yoktu. “*Bundan dolayı rica ediyorum... Böyle fikirler içimize girmesin. Sonra büsbütün dilsiz olur ve bütün İslam alemi üzerimize hücum ettirir ve kendi aramızda birbirimizi yeriz*” iddiasını dile getiriyordu (Karabekir, *Hakimiyet-i Milliye*, 5 Mart 1923; Sebil'ür Reşâd, 12 Nisan 1923).

Kazım Karabekir'in bu fikirlerine katılmadığını belirten Kılıçzade Hakkı, Karabekir'in nutkunda söylediği tek doğru sözün, harf meselesinin *İzmir İktisat Kongresi* gibi bir yerde tartışma konusu olmayacağı yönündeki açıklaması olduğunu söylüyordu. Kılıçzade Hakkı sözlerine devam ederek, on sene evvel “*Sarıkaş kahramanı*” olarak hicvettiği Enver Paşa'yı eleştiriyordu. Ona göre, Enver Paşa yeni *Harbiye Nazırı* olmuşken,

ordudaki bütün yeni haberleşmelerin ayrı ayrı Arap harfleriyle yazılmasını emredecek kadar zevksizlik göstermişti. Hiç kimse itiraz edememiş, çünkü O, her şey idi. Sonuçta Enver Paşa öğrendi ki, harfler Anadolu Türkleri kadar kendisine boyun eğmiyordu. Onları istediği gibi kullanamazdı. İster istemez fikrini ve arzusunu göz ardı etti, çünkü hiçbir faydasını görmedi, diyordu. Kılıçzade Hakkı eleştirilerini kongreye katılanlara kadar uzatıyordu ve kongreye katılıp, Kazım Karabekir'in Latin harfleri konusundaki eleştirilerini alkışlayanları “*dalkavukluk*” yapmakla eleştiriyordu (Hakkı, *İçtihad*, 1 Haziran 1923).

Lütfü Arif ise Kılıçzade Hakkının kongreye katılanlar hakkındaki sözlerine tepki göstererek Latin harflerine karşı olduğunu vurguluyordu. “...*kongreye katılan arkadaşlar ne kudretli şahsiyetleri alkışlamaya ne de dalkavukluk, yalancılık etmeye gelmişlerdi. Böyle adı huylar Türkün nezih kalbinde yer tutmamıştır*” savunmasını yapıyordu. Lütfü Arif, Latin harflerinin alınması konusundaki fikirlerin hariçten geldiğini, bu fikrin ilmi encümenler tarafından da reddedildiğini söylüyordu. Latin harfleri, İtalya'nın teşvikiyle Balkan Müslümanları arasında ve Rusların gayretleriyle Kafkas Türkleri içine girdikten sonra milliyet ve gelenek itibarıyla oralarda derin uçurumlar açtığına vurgu yapıyor, taklitçilikten ibaret olan bu düşüncenin Türkiye’de “*en büyük bir tahripkârlığın*” başlangıcı olacağını düşünüyordu;

“*Bu tarzda mesai yeni Türkiye için yeni fikir ve yeni hayat prensiplerine tamamen ters ve hatta memlekete zararlı istikametlerdir. Anadolu Türklerinin tam manasıyla milli zevklerini okşayacak harfler hiç şüphesiz ki Latin harfleri değildir ve olamaz*” diyordu (Arif, *Hakimiyet-i Milliye*, 13 Haziran 1923).

İzmir İktisat Kongresi'ndeki alfabe tartışmalarının gündeme gelmesiyle beraber Kılıçzade Hakkı *İçtihad*'ta peş peşe bu konu üzerinde makaleler yayımlamaya başlar ve gerek Kazım Karabekir'e gerekse diğer Latin harfi eleştirilerine karşı savunmaya giriyordu. Kılıçzade Hakkı, Latin harflerini savunduğundan dolayı kendisine karşı eskiden beri tepkilerin, hatta tehdide varacak kadar sıkı baskıların geldiğini söylüyordu. Eskiden *Dahiliye Nazırı* Talat Paşa tarafından çağrılmıştı ve Latin harflerini savunduğu için Talat Paşa ile arasında geçen diyalogu şöyle aktarıyordu:

- “*Kılıçzade sen zannettiğimden çok cesurmuşsun.*
- *Cehlim nispetinde değil dedim, yüziime manalı manalı baktı.*
- *Şu harfler meselesine dair neşriyatta bulunmamanızı tenbih etmiştim.*
- *(Latifeye boğarak) harfler, valileriniz veya mutasarrıflarınız değildir ki siz onlara dilediğiniz emirleri veresiniz ve onlar da derhal icra ve infaz etsinler, bu bir ilim meselesidir, Dahiliye Nezaretinin bu işle alakasını hiç anlayamıyorum.*
- *Fakat bu neşriyatla bütün softaları başıma üşüştürüyorsunuz!*
- *Onları ilmen münakaşaya davet edersiniz.*

- *Öyle değil. Sizin harflerinizi için bir sürü sarıklılarla uğraşamam, hem çok konuşmaya vaktim de yok, son defa olarak emrediyorum; yazmayacaksınız. Aksi halde mecmuanızı tatil değil, ilga ederim.*
- *Biz vazifemizi yapıyoruz, siz de sizinkini. Dedim ve çıktım.”* (Hakkı, İçtihad, 1 Temmuz 1923).

Kılıçzade Hakkı, Talat Paşa'nın Latin harflerine karşı olmadığını, esasen onun “softaların” homurdanmalarından rahatsız olduğunu dile getiriyordu. Buna karşılık, Kazım Karabekir'in harf meselesinin ilmi bir mesele olduğunu bilmesine rağmen, onun İslam âleminin ne diyeceği perspektifinden bakmasını yadırgıyordu. “*Biz Müslüman mıyız, yoksa hem Müslüman hem Türk müyüz?*” sorusuna Kılıçzade Hakkı, eğer biz Müslüman isek bize Arap harfleri ve Arap dili gereklidir ve ilim olarak Kuran yeterlidir, bunun yanında milliyet ve kavmiyet kavgaları ve davalarının olmaması gerektiğini dile getiriyordu. Aksine eğer biz Türk isek, bir Türk kültürüne muhtacız. Bu kültür ise her şeyden evvel dilden başlayacaktır, dilin kolay ve çabuk okunması ve söylendiği gibi yazmanın bugün kullanılan Arap harfleriyle bunu uygulamanın mümkün olmadığını dile getiriyordu. Bununla beraber bu harflerin matbaada kullanılması ve matbaada çalışanların bu harflerle yayın yapması için çok fazla emek sarf etmesi gerektiğini vurguluyordu. Kılıçzade Hakkı, Kazım Karabekir'in bir çocuğun üç ay gibi bir zaman zarfında Arap harfleriyle gazete okumayı öğrendiği iddiasına da şöyle cevap veriyordu;

“Paşa Hazretlerinin fikirlerinin doğru olmadığını söylemek benim için çok elim olmakla beraber üç ay zarfında bir Türk çocuğuna bugünkü harflerimizle gazete okutmak imkân haricindedir. Bunu her gün bizzat görüyorum. Çocuk eğitimiyle meşgul muallimler de bu hususu teyitte benimle beraberdirler. Keskin zekalılar mümkündür ki istisna oluştursunlar; bununla beraber o keskin zekalı çocuklar bile Arap'ın lisanımıza girmiş müdgam⁹ kelimelerini zor öğrenirler.” (Hakkı, İçtihad, 1 Temmuz 1923).

Kılıçzade Hakkı, İslam âleminin birliği konusunun da hiçbir zaman fiilen ve hakikaten teessüs etmiş olmadığını vurguluyordu. Çeşitli ırklara ve doğal olarak çeşitli karakterlere, geleneklere, hislere ve ruhlara sahip olan Müslüman toplumlar, ne zaman menfaatlerinin ortak olduğunu öğrenirse o zaman ideal olan İslam âleminin meydana geleceğini aktarıyordu. Ona göre, her millet gibi Türkler de medeni bir hayata girerken işe doğal olarak lisanının ıslahından başlayacaktı. Eğer bu gereklilik henüz hissedilememişse, medeniyetin manası daha idrak edilmemiş demektir. Bundan dolayı işe evvela harflerden başlamak lazımdı ve Arap harfleri bunun için uygun değildi. Mevcut harfler içinde en uygun olanının Latin harfleri olduğuna inanıyordu. “*...bütün gür sesimle bir kez daha bağırarak isterim: Arap'ın bugünkü harfleriyle Türkçemizi kolay ve çabuk öğrenemeyiz ve gelişigüzel yabancı dillerden aldığımız kelimeleri kendimize mal edip kendi telaffuzumuza uydurmadıkça düzenli bir imlaya sahip olmayız*” diyen Kılıçzade Hakkı, lisanında özellikle Anadolu köylüsünün telaffuzuna önem veriyor ve doğru buluyordu. Mehmet Akif Ersoy'un yazdığı *İstiklal Marşı* için, belki edebiyat açısından bir şaheser olabilir, fakat Anadolu köylüsünün onu hiçbir zaman bir ulusal marş olarak bilmeyeceğini ve söyleyemeyeceğini,

⁹ Müdgam: peş peşe gelen iki kelimedenden ilkinin son harfi ile ikincisinin ilk harfinin aynı olması.

çünkü ondan hiçbir şey anlamadığını iddia ediyordu. “*Biz bundan sonra harflerimizle, telaffuzumuzla, gramerimiz ve edebiyatımızla Türk ama yalnız Türk olmak isteriz. Başkalarının olduğumuz kâfi değil mi?*” yakınmasında bulunuyordu (Hakkı, İçtihad, 1 Eylül 1923).

Kılıçzade Hakkı daha da ileri giderek Kuran’ın Latin harfleriyle yazılmasında bir sakınca görmediğini vurguluyordu. Ona göre bugün Anadolu’da sekiz milyona yakın Türk bulunmasına rağmen Kuran’ı anlayabilecek sekiz bin kişi bile bulunamazdı. “*Bir emrin anlaşılması isteniyorsa Arap’tan başka kavimlerden belki binde bir kişi Kuran lisanını anlayabilir*” diyordu. Kılıçzade Hakkı;

“*Kuran’ın mutlaka Arap harfleriyle yazılması bir Arap için belki bir meseledir. Fakat bir Türk için bu düşünce akla gelemezdi. Ne kadar tecvit (Kuran’ı güzel okuma) okutursanız okutunuz. Bir Türk taş çatlasa bir Arap gibi (se, ha, hı, zal, te, ze, âyin, kâf) harflerinin doğru seslendirmesini tam hakkını vererek telaffuz edemez. Çünkü öncesinde kendi ana dilinde bu harfler hiç mevcut değildir ve Türk kendi sesleri haricinde bir şeyi tanıyamaz. Harflerin esas seslendirmelerinin hakkını vermedikten sonra zaten Kuran okurken Allah’ın -haşa- anlayamayacağını iddiaya cesaret ederim.*” Şeklindeki açıklamasıyla kimsenin değinmeye cesaret edemediği bir konuda görüşlerini ifade ediyordu ve “*Arap harflerinden başka harflerle Kuran yazmak küfür değildir*”, böyle yapanların da kafir olmayacağını savunuyordu (Hakkı, İçtihad, 1 Temmuz 1923).

Latin harfleri konusundaki öncülüğü, Azeri Türklerinden ziyade Anadolu Türklerinden beklediğini açıklayan Kılıçzade Hakkı; *Darülfünûn* hocalarından Avram Galanti Efendi’nin “*Yeni Mecmua*”da yayımlanan makalesindeki “*Latin harfleri İslam memleketlerini birbirine bağlayan en sağlam bağı koparır ve İslam camiasını dağılmaya doğru sevk eder*” tarzındaki iddialarına da cevap vermiş ve medeniyet yolunda ilerlemek için Latin harflerini kabul etmek gerektiğini savunuyordu (Hakkı, İçtihad, 1 Ağustos 1923). Avram Galanti’nin tespitine benzer bir açıklama yapan *Sebil’ür Reşâd* ise Azerbaycan’da Latin harfleriyle eğitime başlanacağı konusunda Maarif Komiserliği’nin yayımladığı genelge üzerine bir değerlendirmede bulunmuş ve bu durumun Azeri Türkleri için beklenen bir felaketin başlangıcı olduğunu savunuyordu. Bu gelişmeyi Şark Ordusu Kumandanı iken öğrenen, bunun Müslümanlar arasındaki iletişimi koparacağı ve Türkiye’ye de sirayet edeceği endişesi taşıyan Kazım Karabekir, hemen Ankara’da *Maarif Vekaletini* uyarılmış ve bu konuda ilmi bir risalenin kaleme alınması gerektiğini söylüyordu. Bunun üzerine “*Telif ve Tercüme Heyeti*” ünlü dil uzmanı Sami Rıfat Bey başkanlığında toplanarak meseleyi uzun uzadıya tartışmış ve bu konuya dair önemli bir rapor hazırlamıştı. *Sebil’ür Reşâd*’ın “*Latin Hurufatı Aleyhine Mühim Bir Rapor*” başlığıyla naklettiği bu raporda Sami Rıfat Bey: “*...elsine-i Şarkıyye’nin (doğu dilleri) Latin harfleriyle yazılması(nun) mümkün olmadığı(nu) en açık ilmi delillerle ve en muktedir doğu bilimcilerin araştırmaları ile isbat eylemişti.*” Bu rapor büyük bir destek görmekle birlikte, söz konusu başlık altında Kazım Karabekir’in Latin Harflerini kabul etme yönünde bir teklifte bulunduğu söylentisinden de bahsedilmiş, ancak *Sebil’ür Reşâd* bu söylentinin gerçekleri yansıtmadığını vurguluyordu (Uyanık ve Çam, 2014, s. 201-202) ve Azerileri kastederek, “*...yazık, o din ve ırk kardeşlerimiz de kendilerini bugün ecnebilere kapturdılar*” yakınmasında bulunuyordu (*Sebil’ür Reşâd*, 24 Mayıs 1923).

Tahsin Ömer, 1923 yılında “İlmi ve Tarihi Esaslara Nazaran Harflerimiz Latin Harflerinin Aynıdır” başlıklı bir risale hazırlamış; Latin harflerinin niçin kabul edilmesi gerektiğine ilişkin tarihi, kültürel ve ilmi bazı açıklamalar yapmış ve somut bir alfabe önerisinde bulunmuştu. Tahsin Ömer, özetle şunları söylemekteydi:

“Memleketimizi asırlardır berbat ve perişan etmiş olan cehalet ve ahlaksızlığın ve bunun koruyucusu olan şahsi saltanat devirlerinin bir daha geri dönememesi için muhterem hükümetimiz her şeyden önce milletimizin ilim ve irfan yönünden çokça istifade etmesine karar vermiştir. İlim ve irfan ise kitaplar, bir başka ifadeyle yazılar sayesinde yayılıp gelişeceği için elverişli olmayan bugünkü yazımız ile bu mukaddes maksat yerine getirilemeyecektir. Zira nasıl ki ziraatımızın ilerlemesi için ilkel tarım aletlerinin terk edilerek mükemmel alet ve edevatın kullanımına ihtiyaç varsa ilim ve irfanımızın memleketin en ufak noktalarına ulaşabilmesi için de şimdilik alfabemizin terk edilerek yerine mükemmel bir alfabenin kullanılmasına ihtiyaç vardır.” (İpek, 2017, s. 22).

Devamında ise bütün dünyada kullanılan yüzlerce yazı sistemi içerisinde en mükemmelinin ve bizim ihtiyacımıza en uygun olanın Latin harfleri olduğunu belirtiyordu. Tahsin Ömer, Arap ve Latin harflerinin Fenikelilerden alınmış aynı elifba esasına dayandığını, Arap yazısının sol taraftan yazılmasından başka bir şey olmayan Latin harflerinin Türkçe için kabulünün elzem olduğunu belirtiyordu. Arap yazısının Türkler gibi Turanî bir millete uygun olmadığını, eksik ve kusurlarının olduğunu, bazı fenotik ve imla esaslarından hareketle açıklamaya çalışıyordu. En önemli gerekçelerinden biri, Arap harflerinin sessiz harfler itibarıyla Arapçanın bütün kelimelerini yazmak için yeterli ise de gerektiği kadar sesli harfe sahip olmaması dolayısıyla Türkçeyi yazmak ve doğru bir biçimde okumak için uygun olmayıştıydı. Arap alfabesinin ıslahının da mümkün olmadığını söyleyen Tahsin Ömer, Azerbaycanlı Mirza Fethali Ahundzade'nin hazırladığı alfabeden sonra Türkiye’de Latin yazısına dayanan yeni bir Türk alfabesi öneren ve bunun için somut bir alfabe ortaya koyabilen başka kimse çıkmamıştı. Bu bakımdan Tahsin Ömer Türkiye’de öncüdür; ama her nedense önerdiği alfabe gerekli ilgiyi görmemişti (İpek, 2017, s. 24-26)

II. Meşrutiyet Dönemi’nden beri Latin harflerinin önemli savunucularından olan Hüseyin Cahid (Yalçın), daha önce *Resimli Gazetede* yayımlanan ve İçtihad’ın da yer verdiği makalesinde; “Biz memlekette ümmiliği (okuma-yazma bilmeyen) azaltamayız. Çünkü harflerimiz buna manidir. Çocuklarımız mekteplerde üç sene, dört sene çalıştıktan sonra da doğru okuyamazlar. Çocuklarımız değil, hiçbirimiz her kelimeyi doğru telaffuz ettiğimizi iddia edemeyiz. Böyle lisanı böyle tahsil olur mu?” diyerek mevcut harflerden şikâyet ediyordu. “Bu harfleri kullanmak için hiçbir dini mecburiyet yoktur. Milli harflerimiz de değildir. Bu halde Latin harflerini kabul ederek bu an içinde herkese okuyup yazma öğretmek suretiyle elde edeceğimiz faydaları neden hafife alıyoruz” diyordu ve Latin harflerine karşı dile getirilen itirazların mantıktan ziyade hislere dayandığını iddia ediyordu (Cahid, İçtihad, 1 Ekim 1923). Mart 1924 tarihinde *Resimli Gazetede* Latin harfleriyle çıkan başka bir yazı ise Hüseyin Cahid’in alfabe konusundaki görüşlerini eleştiriyordu; “Hüseyin Cahid Bey ve emsali zatların arzu ettikleri Latin harfleri bizim zannımıza göre yazıyı kolaylaştırmak şöyle dursun aksine pek tuhaf bir surette zorlaştıracaktır. Latin harfleriyle güzel dilimizdeki ince ahengi hem bozmuş hem de dilimizi körleştirmiş oluruz” diyordu (Ülkütaş, 2000, s. 51).

Alfabe tartışmaları meclise de sıçramıştı. TBMM kürsüsünde alfabe meselesine ilk değinen İzmir mebusu Şükrü Saraçoğlu olmuştu. 1924 yılı bütçesi konuşulurken ilk söz alan Şükrü Saraçoğlu eğitim bütçesine geçildiği sırada, bu kadar büyük fedakarlıklar yapıldığı halde halkın hala okuyup yazma bilmediğini söylüyordu ve sözlerine şöyle devam ediyordu:

“Efendiler; bunun yegâne kabahati harflerdir. Arap harfleri, Türk lisanını yazmaya müsait değildir. Hacımız, hocamız, amirimiz, memurumuzun gayretine, yıllardan asırlardan beri yapılan bunca fedakarlıklarına rağmen halkımızın ancak yüzde ikisi veya üçü okumuştur... Bu pek büyük bir derttir. Benim kanaatimce buna sebep doğrudan doğruya harflerdir. Maarif Vekaleti bu konuda ne düşündüğünü ve pek az bir zaman zarfında ne yapabileceğini, bu derde deva olarak söylemek zorundadır.” (TBMM Zbt Crd., 25 Şubat 1924, s. 335-336).

Bu sözler mecliste büyük bir gürültüye sebep olmuş ve Saraçoğlu, meclisteki gelenekçilerin eleştirilerine maruz kalmıştı. Maarif Vekili Vasıf Çınar'ın işe karışmasıyla gürültü yatışmışsa da Saraçoğlu'nun sorusu cevapsız kalmıştı. Saraçoğlu'nun bu sözleri gazetelerde türlü yankılara yol açtı. Demeci olumlu karşılayan Hüseyin Cahid, 17 Şubat 1924 tarihli *Tanin*'de çıkan *“Necat Yolu”* başlıklı yazısında demeçten bahsederek: *“Tereddütsüz söyleyebilirim ki bu, bizim için bir kurtuluş yolu olacaktır. Türk milleti ancak şu çağı görmüş cehaleti atmakla kendisini kurtarabilir. Maarifi en kolay, en çabuk surette yayılmaya temin yegâne çare Latin harflerini kabul etmekten ibarettir”* diyordu. Yine Hüseyin Cahid, 6 Mart 1924 tarihli *Tanin*'de çıkan *“Latin Harfleri”* başlıklı yazısında: *“Tevhid-i Tedrisat esası ile memleketi kurtarmak hususunda en emin adımı atan Cumhuriyet, Latin harflerini de kabul ederse, tedrisatın hakkıyla verimli olmasını ve az vakit içinde memlekette büyük bir manevi ilerleme meydana gelmesini temin edecektir. Yegâne kurtuluş yolu bundan ibaret olmasına rağmen, bazı arkadaşların Latin harflerine taraftar olmadıklarını görüyorum”* diyerek Mehmet Ali Tevfik'in *İkdam*'da çıkan Latin harfleri aleyhindeki yazısına cevap veriyordu (Levend, 1960, s. 395).

Mart 1924 tarihinde *Hakimiyet-i Milliye*'de yayımlanan *“Elifba Meselesi Etrafında”* başlıklı makalesinde: *“halkı okur yazar kılmak için yegâne çare; ayrık harf usulünün acilen kabulüdür”* diyen Ali Nusret, Hüseyin Cahid'ten farklı düşünüyordu:

“Ayrık harf denilince akla Latin harfleri geliyor... Latin milletlerinden hangi birinin elifbası bugünkü elifbamızdan daha iyidir. Fakat başkasının vücuduna göre yapılmış elbise becerikli bir terzinin elinden de çıkmış olsa bile bizim vücudumuza uygun gelmeyeceği gibi Latin harfleri de Türkçemizi yazmaya yeterli değildir... hem bahsini bile hazmedemeyecek olan halkımıza Latin harflerini teklif etmek psikoloji açısından mümkün değildir. Latin harflerini kabul etmekle Garp medeniyeti zümresine gireceğimizi hiç zannetmiyorum.” diyerek, Latin harfleri konusundaki görüşlerini açıklayan Ali Nusret, mevcut harflerin ayrık yazılması, kısmen tadil ve harflerin ıslahının hareke eksikliğinin tamamlanıp Latin harfleri kadar elverişli hale getirmenin mümkün olduğuna inanıyordu (Nusret, *Hakimiyet-i Milliye*, 18 Mart 1924).

Abdülfeyyaz Tevfik de Ali Nusret gibi Latin harflerinin aleyhinde görüş bildiriyordu. *“Bence lisanımızın en büyük noksanı bağımsızlığına sahip olmamasıdır”* diyen

Abdülfeyyaz Tefvik, her şeyden evvel lisanın düştüğü mahkûmiyet zincirlerinin kırılması, lisanın içinden hüküm veren yabancı unsurların def edilmesi gerektiğine inanıyordu. Burada def edilecek şey; kelimeler değil, lisanın bağımsızlığına ve gelişmesine engel olan yabancı usul ve kurallardı. Ona göre, halk lisanına girmiş, asırlardan beri alışkanlık kazanmış kelimelerin hiçbir kabahati yoktu. Asıl kusur, lisanı etkin bir şekilde idare etmeleri gereken ilim adamlarının, lisana giren yabancı kelimeleri bağlı oldukları lisandan ayırarak Türkçe gramer ve imlasının hüküm ve nüfuzu altına koymaları konusunda çaba harcamamalarıydı. “*Lisanımıza bu makul devşirme kabiliyetini verebilmek için imla ve kaidelerimizi tespit, Türk elifbasını kendi seslerimize göre tertip etmek lazım gelir*” diyen Abdülfeyyaz Tefvik, Latin harfleri konusunda:

“*Eski usul ve imlamızı ıslah etmeden, lisanımızın istiklalini ilan eylemeden Latin harflerinin yalnız getirilmesinden ne mucize beklediğimizi anlamak müşküldür. Harf olarak şu veya bu şekli kabul her müşkülü halledecektir farz etmeyelim. Çünkü bizim lisanın hastalığı şeklinden ziyade uygulama ve alışkanlığındadır. Biz her kelimeyi kendi gramer ve imlamızla yazabilecek serbestiye sahip olabilirsek Latin harflerine kesinlikle ihtiyacımız kalmaz*” görüşünü savunuyordu (Tefvik, Hakimiyyet-i Milliye, 28 Mart 1924).

Latin harflerinin kabulü etrafındaki tartışmalar bununla da kalmamış, Latin Alfabesi kanunlaşana kadar lehte ve aleyhte birçok yazılar yazılmaya devam etmişti. Lehte bulunanlar arasında Kılıçzade Hakkı'nın *Hür Fikir Dergisi*'nde 17 Kasım 1926 tarihinde yayımlanan “*Arap Harflerini de Cebrail Getirmede Ya*” başlıklı makalesini işaret ettikten sonra, aleyhte olanlardan Fuat Köprülü *Milli Mecmua*'da 1 Aralık 1926'da yayımlanan “*Harf Meselesi*” başlıklı makalesinde şöyle diyordu: “*Latin harflerinin kabulüne taraftar olanlar, zannediyorlar ki Garp medeniyetine bu şekilde daha çabuk ve daha kolay temessül (benzeme) edebiliriz. Halbuki Garp medeniyetine temessül harflerimizin düzenlenmesi ve Latin harflerinin kabulüyle mümkün değildir*” diyordu (Ülkütaş, 2000, s. 56). Zeki Velidi Togan ise *Türk Yurdu Dergisi*'nde Aralık 1926'da yayımlanan “*Türklerde Hars Buhranı*” başlıklı makalesinde harf meselesine değinerek: “*Kesin suretle bilmeliyiz ki Latin harflerinin uygulanması imkânsız ve zararlıdır*” görüşünü savunuyordu. 1927 yılı sonlarıyla 1928 yılının ilk yarısı, Latin harflerinin Türkçeye uygulanması yolunda hummalı bir dönem olmuştu. *Hakimiyyet-i Milliye*'de Falih Rıfki Atay, *Cumhuriyet*'te Yunus Nadi, *İkdam*'da Celal Nuri, Latin harflerinin kabulü fikrini yaymaya çalışmışlar, bu işle uğraşmışlar, tekliflerini daha açık olarak belirtme fırsatını bulmuşlardı. Ahmet Cevat Emin'in *Vakit Gazetesi*'nde 1927 sonlarıyla 1928 başlarında devam eden yazıları ve İbrahim Necmi Dilmen'in *Milliyet*'te 1928 mayısından ağustosuna kadar devam eden “*Latin Harfleri ile Türk Alfabesi*” başlıklı makaleleri, harf devriminden önceki son denemelerdi (Levend, 1960, s. 399).

Atatürk, 9 Ağustos 1928 tarihinde Sarayburnu'nda yaptığı söylevi ile harf inkılabını başlatıyordu. *Dolmabahçe Sarayı*'nda 25, 27 ve 19 Ağustos günlerinde yapılan toplantılarda “*Milleti cehaletten kurtarmak için kendi diline uymayan Arap harflerini terk edip Latin esaslarından Türk harflerini kabul etmekten başka çare yoktur*” fikri kabul edilmişti. 3 Kasım 1928 tarihinde de Türk harflerine ait kanun TBMM'de kabul edilerek süregelen uzun soluklu tartışmalar son bulmuştu (Levend, 1960, s. 403).

2.3. Öğretmenlik Mesleği Üzerine Yapılan Tartışmalar

Tanzimat Dönemi'nden önce eğitim, yöresel teşkilat eliyle yönetilmiş; gerek *Sıbyan Mektepleri* gerekse medreselerin öğretmen ihtiyacı, geniş çapta vakıflarca karşılanmıştı. Tanzimat'tan önceki dönemlerde medreseler, kendi öğretmenlerini kendi içinde yetiştiriyordu. Sıbyan Mekteplerinin öğretmenleri de yine medreselerin ilk basamaklarında az çok okuma yazma, Arapça, gramer ve sentaks ile din bilgileri edinmiş, çoğu zaman bir caminin imam ya da müezzini olan kişilerden oluşuyordu. Bunların yetişmesi ya da yetiştirilmesi için herhangi bir meslek eğitimi söz konusu değildi. Öte yandan Osmanlı İmparatorluğu'nda Batı modeline uygun öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk çağdaş nitelikli yaklaşım, 1848 yılında İstanbul'da açılan *Darülmüallimin* ile ortaya çıkmıştı (Çoban, 1999, s. 188).

Balkan Savaşları ve felaketlerinden sonra toplumda, “*çökmekte olan devleti eğitim ve öğretmenler kurtaracaktır*” şeklinde bir görüş yerleşmeye başlamıştı. II Meşrutiyet Dönemi'nde öğretmen yetiştirilmesinde yenilikler yapılmış, önemli adımlar atılmıştı. Bu dönemde İstanbul *Darülmüallimin*'e atanan Satı Bey, öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli katkılar yapmıştı. Meşrutiyet'in ilk yıllarından itibaren taşrada öğretmen okulları açılmaya başladı. Ancak bu okullara öğretmen bulmak çok güçtü. Satı Bey'in başında olduğu İstanbul *Darülmüallimin*'den yetişen öğretmenlerin taşra öğretmen okullarını canlandırıcı, eğitim düzeylerini yükseltici etkileri olmuştu. Taşra öğretmen okullarına atanan İstanbul *Darülmüallimin* mezunları oralarda hem yeni eğitim öğretim yöntemlerini öğretmen adaylarına öğretiyorlar, hem de sosyal, siyasi konularda onları bilgilendiriyor ve bilinçlendiriyordu. Bu dönemde öğretmen olarak atanmanın kesin ilkeleri yoktu. Bazen öğretmen okulu çıkışlı da olsa mesleğe atanmada sınav yapılmaktaydı, fakat genellikle okul çıkışlı olmayan pek çok kişi de mesleğe girebilmekteydi. Çok yaygın bir kanıya göre, öğretmenlik herkesin yapabileceği bir meslekti. Öğretmenlerin sayısına gelince, bu dönemde her dereceli Türk okullarındaki öğretmen sayısı 10 binin altındaydı. Halbuki Maarif Nazırı Emrullah Efendi 1910 yılında itiraf ettiğine göre 70 bin ilkokul öğretmenine ihtiyaç vardı (Akyüz, 2012, s. 160-177).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde olduğu gibi 1920 ile 1924 arası dönemde de öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili temel problemler tartışma konusu olmaya devam ediyordu. Bu tartışmalar, başta öğretmenlik maaşının az olması ve düzenli olarak ödenmemesi, devletin ve aydınların öğretmenlerden beklentileri, öğretmenliğin meslek haline getirilmesi konuları üzerinde yoğunlaşmaktaydı.

Bilindiği gibi Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim giderleri ve öğretmenlerin maaşları iki kaynaktan karşılanıyordu. Bu kaynaklardan birincisi devletin bütçesi, diğeri ise illerin hususi bütçeleriydi. *Maarif Nezareti*'nin giderleri, *Darülfünûn* ve ona bağlı kuruluşların, yüksekokulların, orta dereceli okulların (Sultaniler), giderleri devlet bütçesinden karşılanmaktaydı. Vilayetlerdeki okulların, idadilerin, *Darülmüalliminlerin* her türlü giderleri ise hususi bütçelerden karşılanmaktaydı. Uzun yıllar bu sistem başarılı yürümesine rağmen savaşların başlamasıyla vilayetlerin gelirlerini sağlamada güçlüklerle karşılaşmaları, halktan vergiyi toplayamamalarına yol açmıştı. Bu nedenle bu harcamalarda kısıntıya giden vilayetler, eğitim kurumlarının ödeneklerini vermemeye başlamışlardı. İşte bu durum,

taşıradaki en önemli eğitim problemi olmuştu. Maaşlarını zamanında alamayan ilkokul öğretmenlerinin feryatları, TBMM'ye kadar ulaşmaya başlamıştı (Başar, 2004, s. 62).

TBMM'de öğretmenlerin maaşlarını alamamalarının sebeplerinin bildirilmesi hakkındaki soru üzerine Maarif Vekili Rıza Nur, bu meselenin önemli olduğunu, çünkü öğretmenler maaş almazsa memlekette eğitim işlerinin layıkıyla idare edilemeyeceğini söylüyordu. Şimdiye kadar muallimlerden birçok şikâyet ve yakınma içeren evrak aldığını söyleyen Rıza Nur; *“Hakikaten bu şikâyet evrakı biraz incelenirse muallimlerin ne kadar elim, ne kadar feci, ne kadar gönül yakan bir vaziyette buldukları hemen aşikâr olur”* şeklindeki açıklamasıyla öğretmenlerin içinde buldukları kötü durumu vurguluyordu. Bunun sebebi olarak *“...tamamıyla muallimlerin muvazene-i umumiyyeden (genel bütçe) (maaş) almayıp hususi bütçeden almalarıdır. Hastalık tümüyle budur”* teşhisini koyuyordu. Rıza Nur, bu sebepten dolayı kimisinin kâtip, polis, jandarma, kimisinin dükkân açtığını veya başka hizmetlere girdiğini ve *“bu böyle gidecek olursa, bu hastalık böyle devam edecek olursa bunun neticesi memurların, muallimlerin, vazifelerini terk etmeleridir. Onlar vazifelerini terk edince mekteplerin kapanması, mektepler de kapanınca maarife uğurlar olsun”* diyerek öğretmenlerin maaşlarının alamamalarının ne kadar önemli bir mesele olduğu vurgusunu yapıyordu. Ona göre bu sorunun çaresi ise; *“hususî idare gelirlerinin mahallî iptidai mekteplerine terk edilerek, Darülmualiminle Darülmualimat ve idadileri, bu üç sınıf mekteplerin maaş ve masraflarını genel bütçeden ödemek”*le hal olunabilecekti. Memleketin kurtuluşunun *“nur-u maarifle”* olacağına inanan Rıza Nur, Bolşevik Rusya'sının eğitim bütçesinin bütün Rusya gelirlerinin yüzde altmışı olduğu örneğini veriyordu. *“Bizim ise yüzde bir nispetindedir. Bununla ne yapılır? Bunun için bendeniz ileriki sene için yüce meclisimize beş altı milyonluk para ile geleceğim ve bunu hazırlayacağım, rica ederim kabul ediniz”* diyerek eğitim bütçesinin çok az oluşundan şikâyet ediyordu (‘Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğitim Bak... I’, 1946, s. 158-161-180). Ancak öğretmenlerin içinde buldukları sıkıntıları dile getirmek için 16 Aralık 1920 tarihinde iki ilde greve gitmeleri üzerine Maarif Vekili Rıza Nur istifasını veriyordu (Sakaoğlu, 2003, s. 159). Rıza Nur'dan sonra Maarif vekaletine gelen Hamdullah Suphi (Tanrıöver)'de öğretmenlerin maaş alamamalarından dolayı içine düştükleri geçim sıkıntısından şikâyet ediyordu. *“Harb-i Umumiden beri hususî bütçe derdi maarifimizin onda sekizini azami bir perişanlığa uğratmıştır. Muallimlerimiz bıkmış, sefil kalmış ve hükümet kapıları önünde ricası bir türlü kabul edilmeyen zavallı dilenen derecesine düşmüşlerdir”* diyordu (Hakimiyet-i Milliye, 10 Mart 1921).

Yeni Nesil dergisi de öğretmenlerin maaş problemlerine değiniyordu ve öğretmenlerin perişanlığını *“öldüğü zaman cenazesini kaldıracak kadar parası bile”* çıkmadığını vurgu yaparak bu durumu eleştiriyordu (Yeni Nesil, 8 Eylül 1921). *Muallimler Mecmuası* da Kasım 1922 tarihinde *“Maişet Derdi”* başlığı altında öğretmenlerin geçim sıkıntılarına değiniyordu ve *“maaşlarının düzenli olarak verilmemesi esas itibariyle tabii, mali zorluklardan kaynaklanıyor. Fakat insanı üzen ve kahreden şey, eşitliğe uymamaktır. Öncelikli memur nedir? Evvela bunu kaldırmalı”* diyerek öğretmenlerin statüsünün olmayışına vurgu yaparak diğer memurlardan aşağı görülmesini eleştiriyordu (Muallimler Mecmuası, 17 Kasım 1922).

Hakimiyet-i Milliye'de Aralık 1922 tarihinde yayımlanan “*Maarifte İstikamet*” başlıklı makalesinde, eğitime en büyük darbeyi “*idare-i hususiye*”nin vurduğunu söyleyen Ahmet Edib, eğitimin en büyük ihtiyacının öğretmenler olduğunu ve öğretmenleri hazırlayacak *Darülmualiminler* ve *Darülmualimatların* idare-i hususiyenin elinde üvey evlat gibi kaldığını ve idare-i hususiyenin bu kurumların verimliliğini düşürmek için elinden geleni yaptığı eleştirilerini dile getiriyordu. Bugün memurlar içinde en zavallı ve en acınacak olan sınıf, talim mesleğiyle uğraşan sınıftı. Bu sınıf biraz daha ihmal edilir ve düşünülmezse, memleketin eğitim hayatının göğü karartılmış olacaktır diyordu. Ahmet Edib:

“Muallimler her ay diğer memurlar gibi maaşlarını alabilmeli ve belli zamanlarda terfi ederek maaşları artmalı ve bugünkü gibi maaşına yüz kuruş zam ettirmek için meclis-i umumi azalarından birine çıkmaya, el avuç açmaya mecburiyet hissetmemelidir. Bunu yaparak terfi edenlerin karakterinden, zaten mektep için fayda yoktur. Onun vereceği terbiye zararlıdır” diyordu (Edib, *Hakimiyet-i Milliye*, 20 Aralık 1922).

1923 yılına gelindiğinde ise bu sefer TBMM’de ilkokul öğretmenleri hakkında konuşan Maarif Vekili İsmail Safa, on yıldır devam eden ve doymak bilmeyen harp makinesinin memlekette öğretmen bırakmadığından yakınıyordu. Ona göre, uzun süre mektepten ayrılmış, harp ve darp içinde yaşamış birçok muallim mesleğine dönerken bir kısmı da hayatlarını başka sahalarda kazanmak istiyordu ve idare-i hususiyelerin az maaş vermesi, verdiği maaşları da aylarca ödemedede gecikmesi birçok öğretmenin ziyanına sebebiyet veriyordu. Bu durumun temel sebebi ise idare-i hususiyelerin bütçelerinin savaş nedeniyle verilmeyişiydi. “*Harp ihtimali azaldıkça, milletin üzerinden bu uğursuz yük kalkmaya ve Lozan’da sulh çehresi görünmeye başladıkça başarımız*”ın arttığı ve Kazım Karabekir’in bu konudaki yardımlarıyla görevlerinden uzak düşen öğretmenlerin mesleklerine döndüğünü söylüyordu (TBMM Zbt. Crd., 29 Eylül 1923, s. 366-368).

Aydınlar ve devlet adamları öğretmenlik mesleği üzerine yaptıkları tartışmalarda öğretmenlerin yaşam şartlarının bozukluğundan şikâyet etmelerinin yanı sıra onlara verilecek eğitim ve kurulacak olan yeni devlette eskisinden farklı yeni bir misyon da yüklüyorlardı. Maarif Vekili Rıza Nur, 20 Mayıs 1920’de yayımladığı ilk genelgede; “*Batı’nın köle etmeyi amaçlayan emperyalist saldırılarına uğrayan ulusumuz bir buhran yaşıyor. Dinimiz ve ulusumuz tehdit altındadır. Eğitim ve öğretim görevlileri olan siz aydınlar, ulusumuzu uyarmakla*” yükümlüsünüz diyerek öğretmenleri görev almaya çağırıyordu (Sakaoğlu, 2003, s. 158). *Hakimiyet-i Milliye* ise 1921 Maarif Kongresinin açılış gününde “*İki Cephe*” başlıklı bir makale yayımlıyordu. Bu makalede “*Cephelerde kurtuluş ve istiklal ordusu Yunanla mücadele ederken, Anadolu’da muallimler ordusu cehle karşı müdafaa programını hazırlıyor. Harp ve maarif cephelerinin ikisinde de faaliyet var; vatandan milli ordu düşmanı ve muallim ordusu da cehalet ve karanlığı boğacak*” diyordu ve öğretmenleri dönemin savaş atmosferinde bir “*irfan ordusu*” olarak telakki ediyordu (Akyüz, 1983, s. 95). 1923 yılında Kütahya Sultanisi’ndeki çay ziyafetinde Atatürk de öğretmenlere seslenirken iki ordunun olduğunu ve ikincisinin “*irfan ordusu*” olduğunu söylüyordu. Atatürk, milletin gerçek saadet ve selamete ulaştırılması ve millete uzağı gören bir gelecek bahşetmek isteniyorsa, “*bir an evvel büyük, mükemmel, nurlu bir irfan ordusuna sahip olmak zorunda olduğumuzu inkâr edemeyiz*” diyordu. Eski idarelerin, eski hükümetlerin gençlere en büyük fenalıklarından biri, olan irfan ordusuna layık olduğu önemi vermediğini vurgulayan

Atatürk, kurulacak olan cumhuriyet idaresinin birinci orduda olduğu gibi ikinci orduda da faaliyetlerin muzaffer meyvelerinin elde edilmesi gerektiğini vurguluyordu ve öğretmenleri, “sizler de irfan ordusunun zâbitan ve kumanda heyetisiniz. Sizin ordunuzun kıymeti de sizlerin kıymetiyle ölçülecektir” diyerek komutan sıfatı ile eşdeğer görüyordu (“Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğitim Bak. M. Eğitimle İlgili Söylev... I”, 1946, s. 17-18).

Muallimler Derneği’nde konuşan Ziyagün Alp ise öğretmenlerin misyonuna “cumhuriyet” düşüncesi çerçevesinde bakıyordu. Eski mektep usullerinde öğretmenlerin bir sultan gibi olduğunu ve talebeye baskı yaptığını vurgulayan Ziyagün Alp, cumhuriyet mekteplerinde ise “...muallim, mektepte demokrasi esasına, cumhuriyet usullerine uygun bir esas takip etmelidir. Çünkü mektep muallim için değil, talebe içindir ve bu mahiyette açılır. Demokratik bir terbiye vermek isteyen mekteplerde idare usulü talebenin kendi kendini idare etmesi esası üzerine kuruludur” diyordu (Alp, Hakimiyet-i Milliye, 21 Ocak 1924).

Kasım 1924 tarihinde Türkiye’de eğitim meselesi her şeyden evvel öğretmen meselesidir diyen Maarif Vekili Vasıf Çınar, kendisine milyonlarca lira verilse bile öğretmenler olmadan mektep açamayacağını, çünkü mektep açmanın köprü yapmak gibi olmadığını, bunun manevi unsurlarının olduğunu vurguluyordu. “...geçen sene Türkiye Cumhuriyeti’nde muallimlerin aldığı en düşük maaş iki bin kuruş idi. Bu sene efendiler beş bin kuruş alan muallimlerimiz vardır ve iddia ediyorum ki muallimlik memleketimizin idare sınıfları arasında en müreffeh bir sınıf haline gelmiştir” diyerek, öğretmenlerin yaşam şartlarının kendi vekilliği döneminde düzeldiğine vurgu yapıyordu (“Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğitim Bak. M. Eğitimle İlgili Söylev... I”, 1946, s. 275).

TBMM’nin açılışını izleyen aylardan itibaren, öğretmen yetiştirme ve öğretmen okulları ile ilgili sorunlar birçok kurum ve kişi tarafından tartışılmış, bu sorunlar hakkında çeşitli çözüm yolları ileri sürülmüştü. Bu aşamada üzerinde en fazla durulan konu ise, öğretmen okullarının özel idarelerin elinden kurtarılarak, genel bütçeye alınması problemi olmuştu. Nitekim daha 9 Mayıs 1920 tarihinde Lazistan mebusu Ziya Hurşit Bey, TBMM’de taşra eğitiminin bu idareler yüzünden ne kadar kötü bir duruma düştüğünü dile getirmiş; aynı yılın sonuna doğru, başta Maarif Vekili Rıza Nur olmak üzere birçok mebus, öğretmen okullarının özel idarelerin elinden alınarak Maarif Vekaletine bağlanmasını ve bütçeye alınmasını istemeye başlamıştı. Keza 20 Aralık 1920 tarihinde İzmit mebusu Hamdi Namık Bey, tahsisat yokluğundan özel idare tarafından kapatılan Ankara *Darülmualimin’in* ve içler acısı bir haldeki Ankara *Darülmualimat’ın* genel bütçeye alınması hakkında TBMM’ye bir kanun teklifi sunmuş, fakat bu teklif çeşitli gerekçelerle ret edilmişti (Öztürk, 1996, s. 42).

Kazım Karabekir, senelerce bir şehirde, Darülmualimin binalarında az çok toplumsal bir hayata alışan gencin, yalnız başına birey olarak bambaşka bir ortama ve hayata büyük engellerle karşılaşmadan çalışmasının ve başarılı olmasının şimdiye kadar görülmüş bir şey olmadığını söylüyordu. Kazım Karabekir’e göre, büyük gayretlerle köy mekteplerine atılan öğretmenlerin, faaliyetlerinin daha ilk haftalarında her türlü çalışmanın karşısında, içinde buldukları her şartı düşman bir vaziyet olarak algıladıklarını söylüyordu. Kazım Karabekir, öğretmenlerin konuşmak, okuyacak, giyecek, yiyecek, yatacak ve hatta yıkanacak araçları, öğrencinin menfaatine olmasına rağmen, bunların herhangi birini kendi görgü ve

bilgisine göre değiştirmeye kalktığında köylü tarafından haysiyetini, iradesini ve bazen şerefini bile rencide edecek direnişle karşılaştığını söylüyordu. Üstelik öğretmenler, haftada bir bile kendi ayarında bir zihinle konuşmak gibi hayatının önemli bir ihtiyacını bulamıyor, maddi ve manevi her kuvveti solmuş ve ölmüş bir hale geliyordu. Kazım Karabekir, “uzun senelerden beri bu tarzdaki mücadelelere rağmen köylü yine köylü” diyerek bu kısır döngüden çıkılmasının elzem olduğu görüşündeydi. Bu kısır döngüden kurtulmak için ise öncelikle şehir ve kasabaların bir hizaya alınarak yükseltilmesi ile *Üss’ül-harekelerin* (harekât üssü) kurulması ve bu *Üss’ül-harekelere* dayanarak merkezden çevreye doğru yayılması gerektiğini savunuyordu (Hakimiyet-i Milliye, 12 Aralık 1922). Kazım Karabekir’e göre, öğretmenler görev yapacakları çevrenin ihtiyaç ve şartlarına göre yetiştirilmeliydi. Öğretmenleri yetiştiren kurumların tesisinde nicelikten çok, niteliğe önem verilmesi gerektiğini belirten Karabekir, modern ihtiyaçlara göre merkezi vaziyette üç dört öğretmen okulu yapılabileceğini, bunlardan birinin mesela en önemli hükümet merkezinin birkaç saat mesafe uzaklığında kurulabileceğini söylüyordu. İhtiyaca uygun şartlar dahilinde birkaç Darülmualimin ve Darülmualimat oluşturulduğu taktirde şimdilik maksada yeterli olacağını, bu okullardan verim aldıkça, diğer öğretmenlerin yetiştirilmesinin düşünülmesi gerektiğini söylüyordu (Köstüklü, 2001, s. 80). Kazım Karabekir, gelişmiş memleketlerde *Darülmualimin*’den çıkmış bir gencin hemen her yerde mektep öğretmenliğine başlayamadığını, önemli merkezlerde bir sene öğretim uygulamaları gördüğünü ve burada ilmi ve fenni kurumlarda yenilikleri incelemeye vakit bulduğunu söylüyordu. “Bizde de bu yöntemin uygulanması ve mevcut muallimlerin her şeyden önce güzel bir *Üss’ül-hareke* hazırlığı şartıyla hiç olmazsa birkaç ay uygulama görmesi” gerektiğini vurguluyordu (Hakimiyet-i Milliye, 15 Aralık 1922).

“*Maarif meselesi muallimler meselesidir. Muallimler olmayınca, programlar, eşyalar, bütün iyi şeyler ve talebeler kendi kendilerine hiçbir iş yapamazlar*” diyen Muallim Aydoğdu, eğitimde öğretmenlere merkezi bir rol biçiyordu. Öğretmenliğin bir meslek halini almamasını eleştiren Muallim Aydoğdu’ya göre, öğretmen olarak yetiştirilmemiş kimseler öğretmen olarak atandı. Bu bir zaruretti ancak hiç olmazsa dersini nasıl öğreteceğine dair bir imtihana tabi tutulsaydı. Her tahsil görmüş kimsenin ders verebileceği ve insan ruhunu idare edebileceğini zannetmenin yanlış olduğunu vurgulayan Aydoğdu, bu durumun öğretim ve idaredeki birliği bozduğunu iddia ediyordu. Öte yandan her önüne gelenin öğretmen yapılmasının başka bedelleri de vardı. Ona göre, mesleğin adamının çoğalması mesleğin değerini düşürüyordu, öğretmen deyince herkesin hatırına artık önemli bir varlık gelmiyordu. Hayatın en canlı, en hâkim bir müessesesini idare eden öğretmenler, “*parasız, çocuk ruhlu ehemmiyetsiz insanlardır. Zaten, asıl işin fena kısmı, kendilerine emredecek olanlar, maaş verecek olanlar da önem vermiyor*” diyen Muallim Aydoğdu, esas önemli olan gayenin yani öğretim yöntemlerinin ve eğitim meselesinin göz ardı edilmesinden yakınıyordu ve öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık alanı olduğu vurgusunu yapıyordu. Muallim Aydoğdu, *Darülmualimin*’lerin gelirlerinin özel bütçeden alınmasına karşı çıkıyordu. Çünkü öğretim araçları istendiğinde “*millet fakirdir*” cevabı verilerek *Darülmualimin*’lerin ihtiyaçları karşılanmıyordu. Ona göre, eğitim meselesi tohum atmak gibiydi. Kitap olmazsa, ders aletleri olmazsa, mektep binası ve şartlar kötü olursa sonuç da kötü olurdu. Öğretmenlerin yaşam şartlarına da değinen Muallim Aydoğdu:

“Bugün bazı muallimler, meslekten çekilmişlerdir. Zira yaşamamışlardır. Bir kere her şey eksik, fazla olarak kendi hayatı temin olunamıyor. İşte bir nizamsızlık ki, doğruca hayata dokunuyor: bir yerde bin kuruşla bir dersi idare eden bir muallim, diğer bir yerde aynı dersi, kadroda öyle olduğu için, beş yüz kuruşla kabul etmeye mecbur oluyor. Geliniz de bu işin içinden çıkınız, Maarif Vekaleti bunun için ne yapabilir. Muallim ihtiyarlayacak, sonra da sürünecek. Peki, bu muallim ne yapar?” diyordu ve eğer eğitimin hedefi “üretim kudreti” ilkesi ise Maarif Vekaleti’nin bu soruna odaklanması ve çözmesi gerektiğini söylüyordu (Aydoğdu, Hakimiyet-i Milliye, 3 Ocak 1923).

Mustafa Rahmi (Balaban) da Muallim Aydoğdu gibi en önemli eğitim meselelerinden birinin “*Muallim İhzarı* (hazırlama)” olduğuna işaret ediyordu. Her türlü araçlar ve programlar, ancak kuvvetli öğretmenler elinde olursa verimli sonuçlar elde edilebilir diyen Mustafa Rahmi, Türkiye’de öğretmenlerin eğitimiyle ilgili fikirlerin oluşması amacıyla, Avrupa’da özellikle de Amerika’da öğretmenlerin eğitim gördükleri kurumları ve nasıl bir eğitim gördüklerine dair bilgiler veriyordu. Öğretmen eğitiminin Amerika’da ilk olarak üniversitelerde başladığını ve daha sonra *Darülmualimin*’ler açıldığını vurgulayan Mustafa Rahmi, öğretmenlerin “*iptidai mektepleri muallimleri*” ve “*tali mektepler muallimleri*” olarak iki şekilde eğitildiklerini söylüyordu. İptidai mektep öğretmenleri, psikoloji, pedagoji, eğitim tarihi gibi teorik dersler ile uygulamalı olarak da *Darülmualimin*’lere bağlı uygulama mekteplerinde eğitim görüyorlardı. Tali mektep öğretmenleri ise eğitim psikolojisi, eğitim tarihi, eğitim felsefesi, okutacağı derslerin öğretim yöntemlerini ve tali mekteplerde gözlem yapma gibi mesleki derslerin yanında öğretmen adayları, uygulamalı olarak uzmanların gözetim ve denetiminde örnek dersler veriyorlardı. Mustafa Rahmi, Amerika’da *Darülmualimin*’lerin eğitim laboratuvarları olduğunu da aktarıyordu (Rahmi, Hakimiyet-i Milliye, 6 Haziran 1923).

Öğretmenlerin İstanbul ve bazı büyük kentler dışında taşra kasaba ve köylere gitmek istemedikleri görülmekteydi. Halkın eğitimsel değerlere ve öğretmenlere ilişkin tutumlarında ve öğretmenin de halka ve köylüye ilişkin tutumlarında genellikle çelişkiler vardı. Ahmet Edib de diğer pek çok aydın gibi öğretmenlerin halkla nasıl iyi ilişkiler kuracaklarını genellikle bilmediklerini, buldukları yerlerde okuma yazma öğretmekten başka halka pek faydalı olamadıklarını söylüyordu. Aksine verdikleri eğitim köylüyü kendi hayatından uzaklaştırmakta, kendine yabancı yapmaktaydı, böyle olunca öğretmen ve mektep halkın “*istemediği bir şey olmaktan kurtulamamaktadır.*” Üstelik Maarif Vekaleti köy öğretmenlerini “*en işe yaramaz, terfi ve terakki beklemeyen âcizlerden*” tayin ettiği eleştirilerinde bulunuyordu (Edib, Hakimiyet-i Milliye, 21 Aralık 1922). Halk, öğretmende sarık, sakal aramakta, onun namaz kılmasını istemekteydi. Maarif Vekaleti’ne bağlı okullarda da din derslerinin yer alması ve dini öğretimin kısmen devam etmesi medreselileri ve halkı tatmin etmemekteydi (Akyüz, 2012, s. 318). Diğer taraftan daha 1921 yılında TBMM’de Ankara mebusu Hacı Arif Efendi, Maarif Vekaleti bütçesi görüşülürken yüksek tedrisat öğretmenleriyle ilgili eleştirilerde bulunuyordu. Yüksek mekteplerde İslam ananelerine maalesef riayet edilmediğini söyleyen Hacı Arif Efendi, mekteplerde gerek öğretmenlerin ve gerekse müdürlerin ilahi teklifleri çok önemsiz saydıklarını ve orada yetişen öğrencilerin de bu ilahi emirlere uymamaya başladıklarını vurguluyordu. “*Halk bunun için maarif deyince kendilerine pek soğuk geliyor. Maarif Vekili Beyefendiden rica*

ederim. Hakikaten bu İslam ananelerine riayet olunsun ve müdür ve muallim bulunan efendiler namazlarına ve oruçlarına dikkat etsinler” uyarısında bulunuyordu (TBMM Zbt. Crd., 10 Şubat 1921, s. 166-167).

1920 ile 1924 yılları arasında öğretmenliğin ayrı bir meslek ve ayır bir uzmanlık alanı haline getirilmesi konusu da gündeme sık sık geliyordu. Mart 1921 tarihinde Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey’e öğretmenliğin meslek haline getirilmesi konusunda sorulan soruya, cevap veriyordu. Öğretmenliği ikinci bir ordu olarak gören Hamdullah Suphi Bey, “muallimleri askerleştireceğiz” diyordu ve “kendileri için kanunen tanzim edilmiş yükselme dereceleri, yaşam güvencesi, şerefli mevkii elzemdir. Vekalet bunu temin için lazım gelen kanunu hazırlıyor. Ucuz muallim, ucuz müdür nihayet bir ucuz insan yetiştiriyor” görüşünü dile getiriyordu (Hakimiyet-i Milliye, 10 Mart 1921). Hamdullah Suphi Bey’den sonra Maarif Vekili olan Mehmet Vehbi Bey de *Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu*’nun tadili konusunda verilen kanun teklifi hakkında konuşurken öğretmenlik mesleğine vurgu yapıyordu:

“Bu memlekette en muazzam ve en mukaddes olması gereken muallimlik mesleği maalesef en aşağı derecede kalmıştır ve lâyük olduğu saygın mevkii hiçbir zaman alamamıştır. Bu memlekette ne vakit muallimliği bir seçkin meslek, mukaddes bir meslek vaziyetine getirir ve o vaziyetin icabı olarak karınlarını doyurursak ve on ay maaş almamalarını ortadan kaldırırsak o zaman memleketin istikbalini de hayati da temin edilmiş olur. Çünkü muallim ordusudur ki, memleketin istikbalini, istikbalini kurtaracaktır.” (TBMM Zbt. Crd., 5 Aralık 1921, s. 255).

1 Mart 1923 tarihinde TBMM’nin açılışında konuşan Atatürk de mekteplerde öğretim vazifesinin güvenli ellere teslimini ve memleket evladının o vazifeyi hem bir meslek hem de bir ülkü olarak göreceği üstün ve saygın “muallimler tarafından yetiştirilmesini temin için muallimlik, sair serbest ve yüksek meslekler gibi, tedricen terakkiye ve her halde temin-i refaha müsait bir meslek haline konulmalıdır” diyerek öğretmenliğin meslek haline getirilmesini gündeme getiriyordu (TBMM Zbt. Crd., 1 Mart 1923, s. 12). Atatürk’ün bu konuşmasından bir ay sonra *Hakimiyet-i Milliye*’de “Muallimlik Bir Meslek Olacaktır” başlığını taşıyan bir haber yayımlanıyordu. Haberde öğretmenliğin şimdiye kadar bir özel meslek haline gelmediğini, buna son vermek ve öğretmenliği bir meslek haline getirmek amacıyla Vekaletçe bir kanun layihası (Orta Tedrisat Muallimler Kanunu) tanzim edildiği söyleniyordu (Hakimiyet-i Milliye, 3 Nisan 1923). Maarif Vekili İsmail Safa Bey döneminde hazırlanan bu kanun Maarif Vekili Vasıf Bey döneminde 13 Mart 1924 yılında “Orta Tedrisat Muallimleri Kanun” olarak yasalaşuyordu. 439 sayılı bu kanunla öğretmenlik ayrı bir meslek sınıfı durumuna getirildi. Kanunda öğretmenlik, “devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslek” olarak tanımlandı. Ayrıca bu kanunla öğretmenler menşelerine ve buldukları mektebin derecesine göre üç kısma; “yüksek tedrisat muallimleri, orta tedrisat muallimleri, ilk tedrisat muallimleri” olarak ayrıldı (Başar, 2004, s. 115; Sakaoğlu, 2003, s. 177; Akyüz, 2012, s. 366).

2.4. Diğer Tartışma Konuları

2.4.1. Köylü Eğitimi Üzerine Yapılan Tartışmalar

20. yüzyılın başlarında Türkiye toplumunun büyük bir kısmı kırsal alanda yaşamakta ve geçimlerini yoğun olarak geleneksel tarım ve hayvancılık ile sağlamaktaydılar. 1920 ile 1924 yılları arasında Osmanlı İmparatorluğu son bulurken, “Yeni Türkiye”¹⁰ Devleti kuruluyordu. Bu dönem aralığında yeni Türkiye’nin eğitim politikaları tartışılırken şüphesiz nüfusun büyük bir kısmının kırsal alanda yaşamasından dolayı onların eğitim sorunları üzerine de tartışmalar yaşanmıştı. 1920 ile 1924 tarihleri arasında gerek devlet adamları ve gerekse aydınlar köylülerin yaşam şartları ve onların eğitim problemlerini gündeme getirmişlerdi.

Eğitim harcamaları için köylülerden alınan vergilerin köylünün eğitimi için harcanmamasından şikayet eden Aksekili Ahmet Hamdi, 17 Temmuz 1921 tarihli *Sebil’ür Reşâd*’ta yayımlanan makalesinde Maarif Vekili Hamdullah Suphi Bey’in şehir, köy mektepleri ve halkın bu mekteplere ilgisizliği konusunda yaptığı açıklamalara katıldığını, fakat mecburi masrafların dağıtımında yapılan usulsüzlüklerden, köylerden toplanan paraların kasabalar için harcanarak köye mektep açılmamasından, açılan mekteplere ise öğretmen gönderilmemesinden dolayı artık zavallı köylünün eğitime rağbet etmediğinden şikayet ediyordu. Aksekili Ahmet Hamdi, mecburi masrafların dağıtımında ortaya çıkan adaletsizliğin çok açık bir şekilde yapıldığını “*her türlü servetten mahrum ve bütün manasıyla fakir olan bir yere bu kadar mecburi masraf dağıtmak, her halde zatıalilerin (Maarif Vekili Hamdullah Suphi) bahsettiği beceriksiz idare adamlarının, köylüyü adi bir sınıf olarak görmeleri bir kısım ahlak düşkünlerinin işidir*” açıklamasıyla Maarif Vekilini destekliyordu ve bu hallerin devam etmesi halinde köylüye eğitimi sevdirmenin çok güç olacağı vurgusunu yapıyordu (Hamdi, Sebil’ür Reşâd, 17 Temmuz 1921). Aksekili Ahmet Hamdi’nin eleştirilerine benzer bir açıklama da Mart 1923’te TBMM kürsüsünden Erzurum mebusu Burak Bey’den geliyordu. İlkokul mektepleri için köylüden alınan ağır vergileri eleştiriyordu. “*Bugün memlekette maarif var mıdır?*” sorusuna “*yoktur*” diye cevap veren Burak Bey, eğitim vergisinin içinde köylünün gözyaşı olduğunu dile getiriyordu ve “*Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu gereğince halktan toplanan vergiler hakkında... hepimiz büyük şikayetler almışızdır. Bu vergi hakikaten adilane koyulmuş bir vergi olmaktan çok uzaktır*” diyerek bu konudaki tartışmalarda görüşlerini ortaya koyuyordu. Maarif Vekili İsmail Safa Bey ise bu vergiyi savunarak, verginin büsbütün kaldırılması halinde yarın her taraftan mekteplerin kapandığı haberleri alınmaya başlanacağını, bundan dolayı da bu verginin doğrudan doğruya kaldırılmasının mümkün olmayacağı, ancak köylünün yükünü hafifletmek için düzenleme yapılabileceği cevabını veriyordu (TBMM Zbt. Crd., 24 Mart 1923, s. 220-221).

Atatürk, eğitimin yaygınlaştırılması ve modernleşme yolunda ilerleyebilmek için Millî Mücadele yıllarından itibaren her şeyden önce bilgisizliğin ortadan kaldırılması ve

¹⁰ “Yeni Türkiye” kavramı 1920-1924 yılları arasında dönem basınında aydınlar tarafından ve ayrıca gazete ve dergilerin başlıklarında kullanıldığı için bu tezde tırnak işareti içine alınmıştır.

eğitimin geniş halk kitlelerine yayılması gerektiği görüşündeydi (Güneş ve Güneş, 2003, s. 11). 1 Mart 1922 tarihinde TBMM'nin üçüncü yasama yılı açılışında meclis kürsüsünde Atatürk'ün sorduğu “*Türkiye'nin sahibi ve efendisi kimdir?*” sorusunu mebuslar “*Köylüler*” cevabını veriyordu. Atatürk, konuşmasına devamla “*Türkiye'nin hakiki sahibi ve efendisi, hakiki müstahsil (üreticisi) olan köylüdür*” açıklamasını yapıyordu ve köylünün iktisadi refahına kavuşturulmasının yanında köylünün eğitimine de değiniyordu. Atatürk:

“Bizim takip edeceğimiz maarif siyasetinin temeli evvela mevcut cehli izale etmektir. Teferruata girmekten içtinaben, bu fikrimi birkaç kelime ile tavzih etmek için diyebilirim ki, alelittlak umum köylüye okumak, yazmak ve vatanını, dinini, dünyasını tanıtacak kadar coğrafi, tarihi, dini ve ahlaki malumat vermek ve amal-i erbaayı öğretmek maarif programımızın ilk hedefidir.” Açıklamasını yaparak eğitim siyasetinin işe cehaleti kaldırmak ve köylüyü aydınlatmakla başlaması gerektiği görüşünü savunuyordu (TBMM Zbt. Crd., 1 Mart 1922, s. 7-8; “Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I”, 1961, s. 225; Dönmez, 2006, s. 98).

Hükümetin halkı okutmak ve eğitimi yaymak vazifesiyle mükellef olduğu için çocuğunu mektebe göndermeyen babaları cezalandırmak şeklinde kanunlar yapıp uyguladığı halde ve köylünün iktisadi hayatı üzerinde hiçbir etki yapmayan programları baki bıraktığı sürece “*eğitimin yaygınlaşması ve halkı eşit bir şekilde aydınlatmak*” imkanının olmayacağını savunan Ahmet Edib, hükümetin mektep programlarında daima memur hayatı yaşayan ve her zaman tüketici kalan memur çocuklarını düşündüğünü, daima ona göre mektep tesis ettiği için mevcut program ve mekteplerin köylünün üretici olmak ihtiyacını karşılamadığını savunuyordu. Ahmet Edib, “*halk denilince İstanbul, İzmir gibi büyük şehirler ahalisi değil, Anadolu'nun en ziyade köylüsü hatıra gelir*” diyordu ve köylünün hayatının iktisadi hayat olduğunu, tüketiciden ziyade üretici ve sanatkâr olduğunu dile getiriyordu. Öyleyse mektep de onun bu hayatına uyacak, onun bu hayatı için yardım edecek, bu hayatı terk etmemek suretiyle yükseltecek bir mektep olmalıydı. Ahmet Edib'e göre, köylüye okuma yazma ile borçlarının hesabını yapmayı öğretmenin yanında teorik bilgilerden ziyade uygulamalı olarak sanat, ziraat ve beden eğitimiyle beraber temizlik, sağlık ve usulü çerçevesinde beslenme yollarını da öğretmek büyük bir başarı olacaktır. “*İşte köy mekteplerinin hedefi ve zorunlu kısımları bu olmalıdır*” diyen Ahmet Edib, bu mekteplerin sürelerini ve okul programlarının köylünün hayat şartlarına göre düzenlenmesi gerektiği ve Maarif Vekaleti'nin köylüler için bu yönde adımlar atması gerektiği önerisinde bulunuyordu (Edib, Hakimiyet-i Milliye, 21 Aralık 1922).

Kazım Karabekir ise Ahmet Edib'ten farklı olarak, köylerde okumayan çocukların geleceğin üreticisi ve cefakâr bir çiftçisi olduğunu vurgularken ilkokulu bitirenlerin köyde oturmadığı, daha yüksek bir ilme susamış ve başkalarının emeklerinden istifadeye muhtaç mahluklara dönüştüğünü söylüyordu (İctihad, 1 Aralık 1923). Kazım Karabekir, eğitim sistemi için tasarladığı *Üss'ül-hareke* sisteminin yanında köylülerin eğitimi ve yaşamı için de yeni bir köy tasarımı öneriyordu. Eski köylerin arasında düzenli ve fenni bir plana göre tesis edilecek olan bu yeni köyler, uygun arazide dört beş kilometreye kadar uzun bir yolun iki tarafındaki evlerden oluşacaktı. Ortadaki sokağın genişliği yirmi otuz metre olacak ve bunun da ortasında on metre genişliğinde bir şose yol mevcut olacaktır. Evlerin arasında ise yedi sekiz metre açıklık bulunacaktı. Kazım Karabekir *Üss'ül-harekeler* gibi yeni köylerin de Hükümet tarafından ve askerlerin yardımıyla inşa edilebileceğini söylüyordu. Ziraat

mekteplerinin de bulunacağı bu yeni köylerde, çocuklar için ilkokulda köylüye faydalı olan sütten çeşitli peynirlerin üretimi ve yoğurt yapılması, özellikle gıdasını daha çok muhafaza edecek bir yöntem öğrenmesi, babasının ve köylüsünün bilmediği herhangi bir sebzenin ve meyvenin yetiştirilmesi, fenni kurutulması ile tarlaları gübreleme gibi köylünün bilmediği şeyleri mektepte öğrenmesi sağlanacaktı. Böylece çocuk hem ailesine hem de ilmen olduğu gibi iktisaden de kendi köyünün yükselmesine yardım edecekti. Kazım Karabekir'e göre, terzilik, dokumacılık, halıcılık, kunduracılık gibi küçük yaşta kolaylıkla ve hayatı yıpratmaksızın yapılabilecek sanatların da el işi dersi sırasında köy mekteplerine sokulması sağlanmalı ve teşvik edilmeliydi. Köy mekteplerinde iktisadi öğelerden başka sıhhi, baytari, terbiyevi ve batıl inançlara karşı mücadele konusu da programlarda yer tutmalı, beden eğitimine çok önem verilmeliydi. Bu mekteplerde görev yapacak öğretmenler de *Üss'ül-harekeler*'de öğrenecekleri yeni bilgilerle kendilerini geliştireceklerdi (Hakimiyet-i Milliye, 14 Aralık 1922).

Köye göre öğretmen yetiştirilmesi konusunda önerilerde bulunan Alırıza, *Dilek*'te yer alan "*Maarifte İnkılap: Köy Darümuallimini*" başlıklı makalesinde *Darümualliminlerin* istenilen şekilde fayda vermemesinin en önemli sebebi ve faktörü olarak mevcut teşkilat yapısını işaret ediyordu. Alırıza'ya göre, Darümuallimin talebesi genellikle kasabalı veya şehirliydi. Bunların gördüğü toplumsal şartlar, köyün gördüğü toplumsal, hayati şartlardan farklıydı. Köydeki basitlik, mahrumiyet, bir öğretmenin şehirde duyduğu zevkleri ve lezzetleri hayal etmesine ve bu şekilde hayatını tamamen köye adapte dememesine sebep oluyordu. Bundan dolayıdır ki öğretmen her zaman ruhen ve fikren şehre bağlıydı. Netice itibariyle öğretmenin ruh halinde bir tembellik, hareketlerinde bir durgunluk, gayretlerinde bir verimsizlik ortaya çıkıyordu. Bu sebepten dolayıdır ki *Darümuallimin*'den çıkanların büyük çoğunluğu şehirde, kasabada kalmanın yollarını arıyor ve daha az maaşla da olsa kasabayı köye tercih ediyordu. Alırıza, kasaba ve şehirde yetişip köy öğretmeni olarak başarılı olmayanların köylü ile uzlaşamamalarından kaynaklandığını iddia edenlerin olduğunu vurguluyordu. Bu iddiayı öne sürenler çözüm için de öğretmenlerin sarık sarması, bıyıklarını kısa kesmesi ve hatta icap ederse cenaze bile yıkaması gerektiğini iddia ediyorlardı. Alırıza'ya göre ise bu durum sadece bir zıtlıktı; ne kasabalı genç köyü tercih ediyor, ne de köylü kasabalıya itimat ediyordu. Kanaat ve alışkanlık itibariyle aralarında ruhi bir ortak yaşayış ortaya çıkabilirdi. Köylünün eğitim derdine azami şekilde çare olmak gerekiyordu, bundan dolayı bunu köylüyü mesut edecek, genel ve yaygın bir "*köylü muallim yetiştirme tarzı*"nın tespit edilmesi gerekiyordu. Alırıza, bu amaçla *Köy Darümuallimin*'lerinin kurulması gerektiği fikrini ileri sürüyordu. İsminden de anlaşılacağı üzere talebesi, tamamen köy çocuklarından oluşacaktı. *Köy Darümualliminine* her köyden bir çocuk alınacak, eğitim görecekti ve kendi köyüne öğretmen olarak atanacaktı. Öğretmen olan bu gençlere, vatanına, dinine, milliyetine karşı fedakârlık aşkı ile kalbi çarpacaktı. Ayrıca köyünün hem öğretmeni hem de müdürü, belediye reisi, doktoru ve inzibat memuru olacaktı. Alırıza, kendi köyüne öğretmen olarak atanan bu gencin, köylünün alışkanlıklarına ve eğilimlerine alışık olduğu için Türklüğün de saadetine kestirme yıldan gidileceği kanaatindeydi (Alırıza, *Dilek*, 10 Mayıs 1922).

TBMM'de Ağustos 1922'de köylerde öğretmenlerin az oluşu sorununu çözmek için Hakkâri mebusu Mazhar Müfid Bey ilginç bir teklifle geliyordu:

“Mekteplerimiz fazla miktarda açılmadı. Bundan dolayı elimizde vasıta olarak başka ne var? Elimizde bir köy imamları, müderris ve vaizler kalıyor. Pekâlâ köy imamlarıyla müderris ve vaizlerimizi mevcut ulûm ve fûnunda tedris edilmekte olduğu Darülhilafe medreselerinde yetiştirir veyahut yeniden yapılmakta olan yüksek mekteplerde tahsil ettirir ve mevcut ulûmu da şer’i hükümler ile birlikte öğretir ve bu suretle bunları yetiştirir ve bundan sonra köylere gönderirsek çok etkili olur. Sebebi, neden etkili oluyor? Çünkü o zavallı imam o köyden yetişmiştir. Köylüye nasihatte bulunurken köylünün ruhunu bilir. Köylüye cana yakın gelecek cihetleri biliyor, onları ürkütüyor” diyordu (TBMM Zbt. Crd., 28 Ağustos 1922, s. 402). Böylece öğretmen eksikliğini imamlar ile kapatma önerisinde bulunuyordu.

Mazhar Müfid Bey’in bu teklifinden yaklaşık altı ay sonra Maarif Vekili İsmail Safa Bey, Yozgat Darümuallimin’in kapatılması üzerine yaptığı açıklamada şimdikiye kadar “idare-i hususiye”lerin elinde bulunan Darümuallimin’lerden yeteri kadar verim alınmadığından şikâyet ettikten sonra, “muallim itibariyle, özellikle iptidai muallim itibariyle memleketin pek büyük bir buhran karşısında kaldığı”nı dile getiriyordu (TBMM Zbt. Crd., 17 Eylül 1923, s. 144-154). İsmail Safa Bey, 1 Ocak 1923 yılında Tanin’e yaptığı açıklamalarda ise bu sorunun çözümü için köy imamlarının öğretmen olarak yetiştirilmesi konusunda bir teklif sunuyordu:

“Maarifin köylere kadar yayılması için bir teklifimiz vardır. Her köyde mektep açmaya ve yeterli muallim bulmaya şüphesiz imkân yoktur. Darümuallimin’lerimizde istenilen vasıflara sahip muallim yetişinceye kadar beklemek de şüphesiz doğru değildir. Yani bu zorunlulukları göz önüne alarak köylerdeki imamlarla uğraşmayı faydalı gördük. Mektep olmayan köylerde muallimlik vazifesini iyi, kötü imamlar görüyorlar. Bu sene için 20-25 livada tatil zamanında üç ay devam etmek üzere bu imamları toplayıp basit bir program dahilinde okutmak düşüncesindeyiz. Bunlar leyli olarak oradaki en büyük mektep binasında barınacak, sultani veyahut Darümuallimin muallimleri tarafından ders görecekler. Bu şekilde üç ay okuyup imtihan edilecek imamlardan en iyilerini idare-i hususiyeler muallim olarak istihdam ederler. Diğerleri de köy imamı olarak köylerde kalır. Şüphesiz köylü çocukları bu şekilde az çok tedris usulü öğrenmiş, kafası ve bilgisi değişmiş imamlar elinde eskiye oranla daha farklı yetişmiş olurlar” (Tanin, 1 Ocak 1923) diyen Maarif Vekili İsmail Safa Bey, “köylü namına yapacağımız ilk iyilik bu olacaktır” vurgusunu yapıyordu. Bu fikre Atatürk’ün de onay verdiği görülüyordu. 1 Mart 1923 tarihinde TBMM’nin açılışında yaptığı konuşmada “mekteplerin tatilinde yirmi beş otuz merkezde bütün köy imamlarını cemederek kendilerine üç aylık bir tatbikat dersi vermeyi Maarif Vekaleti bu seneki teşebbüsâtı meyanına ithal eylemiştir” diyerek TBMM’de bu konuya vurgu yapıyordu (TBMM Zbt. Crd., 1 Mart 1923, s. 12).

Esasında köy imamlarını öğretmen olarak yetiştirmek konusu ilk defa gündeme gelmiyordu. II. Meşrutiyet Dönemi’nde Maarif Nazırı Emrullah Efendi zamanında 1917 tarihinde toplanan Bursa İttihat ve Terakki Kongresi’nde “gerekli nitelikleri taşıyan muallimler yetişinceye kadar elli haneyi geçen köylerin imamlarının tatil zamanı merkez vilayete çağrılıp tatbikat (uygulama) derslerinin verilmesini ve öğretmenlikle görevlendirilmelerini kararlaştırması” konusu gündeme gelmişti (Akyüz, 2012, s. 178).

Cumhuriyet Dönemi'nde Türkiye'ye davet edilen John Dewey'in *Maarif Vekaleti*'ne verdiği raporda, köy hayatına uygun öğretmenler yetiştirmeye yönelik yeni tip öğretmen mekteplerinin kurulması hakkındaki tavsiyeleriyle tekrar gündeme gelen sorun, 1 Mayıs 1925 tarihinde Konya'da toplanan *Maarif Müfettişleri Kongresi*'nde konunun tartışılmasıyla, Cumhuriyet döneminin ilk yıllarında gündemi işgal etti. Mustafa Necati'nin Maarif Vekilliği döneminde ilkokul öğretmeni yetiştirmeye daha çok önem verildi (Kafadar, 2002, s. 370). Mustafa Necati'ye göre, “*hakikaten köy çocuklarına ayrı bir tahsil vermek lazımdır. Bunların babaları çocuksuz yaşayamıyor. Çocuğu çiftinde, tarlasında çalıştırmaya, ineğini sağdırmaya mecburdur. Bazen günde iki üç saat okuyacaktır. Mektepler bazen altı ay tatil olacak ve çocuklar, babalarının evlerinde kalacaktır.*” 1926 tarihinde 789 sayılı kanunun 5. Maddesindeki sınıflama esas tutularak bir yatılı okullar talimatnamesi yayımlandı. Bununla beraber köy için ayrı bir eğitim öğretim şekli ve bunu uygulayacak elemanın yetiştirilmesi için 789 sayılı kanunla öğretmen okulları şehir ve köy öğretmen okulları olmak üzere iki türe ayrıldı. Parasız yatılı köy öğretmen okulları köylerin eğitim sorununu çözmek amacıyla kuruluyordu (Sevinç, Davran ve Sevinç, 2016, s. 258).

Yunus Nadi'ye göre, köy öğretmeni, Cumhuriyet'in kök salıp gelişmesine olduğu kadar, ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmasına da omuz vereceği için, adeta “*Türkiye'yi kaldırıp yükselten bir manivela*” olacaktı (Öztürk, 1999, s. 296).

2.4.2. Müfredat Programları Üzerine Yapılan Tartışmalar

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş döneminde yetişecek olan yeni neslin, nasıl bir karaktere sahip olacağı ve ne tür bilgi ve becerilerle donatılacağı önemli tartışma konularından biri olmuştu. Bu dönemde devlet adamları ve aydınlar, programlarda geçmişten beri gelen istikrarsızlığı, müfredat programlarının hayata odaklanması gerektiği ve iktisadi faaliyetlerle olan ilişkisine değinmiş ve bu konular üzerine fikirlerini ileri sürerek tartışmalara katılmışlardı.

Anadolu'da halkçılık ilkesiyle hareket eden Hükümet'in ve *Maarif Vekaleti*'nin eğitim maksadıyla halka yalnız teorik bir okuyup yazma öğretmekten başka bir şey yapmadığından şikâyet eden Ahmet Edib, müfredat programının halkın hayatı ve ihtiyaçlarının derecesine göre aydınlatılması, tüketiciden ziyade üretici olabilecek bir eğitim alması düşünülerek düzenlenmesi gerektiğini savunuyordu. Ona göre, mekteplerde derece ve senesi ne olursa olsun müfredat programlarda daima esas olarak iktisadi hayatı geliştirmekten başka hiçbir şey düşünülmemeliydi. Yani bu programların uygulanmasında o beldenin haline, zirai, sınai veya ticari bir belde oluşuna göre o kısım bilgilerin gelişimine hizmet eden bir tarzda olmalı ve el işleri, meslek dersleri gibi kısımlar bölgenin ihtiyacına göre düzenlenmeliydi. Ahmet Edib'e göre büyük Türkiye halkı, birdenbire “*tüketici sırasından üretici sırasına*” atlamaya mecburdu. “*Bu lüzum ve esası kabul ettikten sonra programların ona göre düzenlenmesi ve muallimlerin ona göre hazırlanması ve Maarif Vekaleti'nin ona göre bir istikamet alması zaruri*” idi (Edib, Hakimiyyet-i Milliye, 20 Aralık 1922).

Pedagoji alanında uzmanlaşmış olan Mustafa Rahmi (Balaban), dünkü mektep programlarının çocuğun ancak zihni gelişimine odaklandığını, çocuğun bedeni iradesi ve hisleri ile ilgilenmediğini söylüyordu. Ona göre eğitimin amacı, bireyi (bilgisi, alışkanlıkları, düşünceleri ve kuvveti vasıtasıyla gerek kendisini gerekse toplumun daha yüksek mevkilere yükselmesi uğrunda kullanacak tarzda) şahsi ve toplumsal hayata hazırlamak olmalıydı. *Maarif Misakı*'ndan sonra, artık eski programın bir köşeye bırakılması ve “*çocuklara ne öğretilmek lazım? İlkesi değil; realiteyi esas alarak çocuklar ne öğrenebilir?*” ilkesi ile yeni bir program hazırlanması gerektiğini savunuyordu. “*Yeni yapılacak programda çocukların hissiyatı; kendi milli güzelliklerimizden alacağımız unsurlar (Halkın edebiyatı, masalları, musikisi, milli kahramanları, menkabeleri ilh.) ile geliştirmeliyiz*” diyordu. Ona göre, çocukların mektepte öğrendikleri, hayatta birer başarı araçları olmalı, yeni programın mihrabi hayat ve hayati faaliyetler olmalı, mektep programı kitabilikten çıkıp hayati olmalıydı. Hem milli tarihin hem cihan tarihinin çok önemli bir safhasında olduğunu belirten Mustafa Rahmi, “*dünün programıyla yarının adamları yetişemez*” diyordu (Rahmi, Hakimiyet-i Milliye, 19 Mayıs 1923). Müfredat programına Mustafa Rahmi'den daha farklı bir açıdan ele alan Muallim Aydoğdu, için önemli olan dersi verecek öğretmenin niteliğiydi. “*Öteden beri pek çok önem verilen bu program meselesi, bana kalırsa o kadar mühim bir şey değildir*” diyecek kadar iddialıydı. Bunun gerekçesi olarak “*programın, uygulayacak kişinin (öğretmenin) anlayışına göre yürüyeceği*” düşüncesini ileri sürüyordu. “*Ders vermek insan ruhlarını dersin malumatlarıyla idare etmek olduğuna göre ruh ve fikrin gidiş şekli hakkında bilgisi olmayanların (öğretmenlerin) yorumları da rastgele olacaktır*” diyordu. Muallim Aydoğdu, bu düşüncesini “*programlar sürekli değiştirilmiş fakat, netice yine aynı kalmıştır*” açıklamasıyla destekliyordu (Aydoğdu, Hakimiyet-i Milliye, 3 Ocak 1923).

Bizde müfredat programı düzenlenmesinin çok kolay olduğunu söyleyen Müslahuddin Ecved, bu gibi meselelerde bir uzmanlığı olmayan beş on kişinin toplandığını, üç dört toplantı yaptıktan sonra ilmi olmayan yeni bir programı düzenleyebildiğini söylüyordu. Ancak bu programın uygulanması esnasında çocuğun ruhu, gelişimi, memleketin ihtiyaçları dikkate alınmıyordu. Müslahuddin Ecved müfredat programları için:

“*Esasen hemen her defasında garip bir alışkanlık eseri olarak yabancı memleketlerin okul programlarını tercüme suretiyle müfredat programımızı tertip ediyoruz. Fransa mekteplerinde uygulanan programlar Fransa'nın ihtiyaçları, halkının uğraşları, memleketin üretimleri dikkate alınarak tanzim edilmiştir. Acaba bu şartlar Türkiye için de mevcut mudur? Bu cihetler memleketimizde hiçbir öneme sahip değildirler. Zaten Türkiye'de müfredat programları balmumundandır; idareyi eline alan zatın arzusuna göre başka bir şekle girebilir*” eleştirilerini yöneltiyordu (Ecved, Tanin, 12 Kasım 1923).

Eğitim konusunda fikirleriyle öne çıkan Kazım Karabekir, eğitimin hemen hemen her konuda fikirlerine rastlamak mümkündü. Kazım Karabekir'e göre ilkökul müfredat programı hazırlanırken, mektebin bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumunun göz önünde tutulması gerekiyordu. Zira ilkökuldan mezun olan bir kişinin, içinde bulunduğu sosyo-ekonomik alanda aktif olabilmesi için okulda ona bu bilgilerin ilmi bir şekilde, pratik olarak verilmesi lazımdı. Tarım ve hayvancılık genellikle köy hayatında görüldüğü için, köy ilkökul programlarında bu faaliyetlere yer verilmeliydi. Diğer taraftan Karabekir, ilkökul programlarında çocuğun bu yaşta öğrenebileceği sanat eğitimine de yer verilmesini tavsiye

ediyordu. Bazı yerlerde terzilik, dokumacılık, halıcılık, kunduracılık gibi küçük yaşta kolay öğrenilebilecek sanatların da el işi dersi sırasında, köy ilkokullarına sokulmasını istiyordu (Köstüklü, 2001, s. 43-45).

Öte taraftan Kazım Karabekir müfredat programlarında kesin bir sadakate ihtiyaç olduğunu vurguluyordu. En çok şikâyet ettiği eğitimdeki dağınıklık, yararsızlık ve özellikle sadakatsizlikti. Karabekir; *“program deyip duruyoruz. Halbuki eldeki programın takip olunduğu pek az görülür. Yapacağımız ilk iş programı uygulamaktır. Eldeki mevcut program uygulanmayarak bir tarafa ayrılmamalı”* diyordu. Bundan dolayı program eleştirilmektense iyi bulunmayan bazı noktaları açılmak ve düzeltmek daha çok faydalı olurdu (Z.K., Hakimiyet-i Milliye, 22 Kasım 1922). Karabekir’e göre yapılacak bir program, dayanıklı, kararlı, cesur ve girişimci, düzenli, tasarruf bilir ve bir istek sahibi gençler yetiştirmek için o kadar ince araştırma ve düşünmenin mahsulü ve tamamen yetkili kişilerin ürünü olmalı ki yapılan faaliyetleri, şahsi görüş ve kararlar durdurmamalıydı. Böyle bir programın hazırlanması ise ancak uzmanların işiydi. Ona göre bir program hazırlanırken:

1. *“Programda yalnız okunan derslerdeki mektep binasından başlayarak öğretim yöntemleri, öğretim araçları, tavır ve hareket, ödül ve ceza talimatnameleri ve hatta muallim ve talebenin nitelikleri de anlaşılmalıdır.*
2. *Yapılacak programların dünyadaki gelişmelerle de uyumlu olması için Amerika, Almanya, Fransa, Rusya, İngiltere, İsveç, Danimarka, İsviçre gibi büyüklü küçüklü hükümetlerin ana mektebinden başlayarak her cins programlarını ve resimlerini getirtmeli, tercüme ve basımı yapılmalıdır.*
3. *Tahsildeki maksada ve eksikliklerimize göre uzmanlarca kabul edilebilecek esaslar resmi program halinde tespit edilmelidir.*
4. *Terbiye ve mektepçiliğe dair yazılmış ne kadar eser varsa toplanıp incelenmeli ve gelişmeler daima takip edilmeli ve gazetelerle halk haberdar kılınmalıdır.”* (Hakimiyet-i Milliye, 14 Aralık 1922). Esaslarının takip edilmesini öneriyordu.

Kazım Karabekir gibi müfredat programlarındaki istikrarsızlıktan şikâyet eden Necmettin Sadık, *Akşam Gazetesi*’nde yer alan *“Maarifimizin Esası Ne Olmalıdır?”* başlıklı makalesinde eğitimin en büyük kusurunu üç kelime ile; *“program, istikrar, salahiye”* şeklinde izah ediyordu. Uzmanların *“en fena bir program, daimi değişen en iyi programdan daha iyidir”* dediğini aktaran Necmettin Sadık, bir programın sonuçlarını anlayabilmek için hiç olmazsa on sene uygulanması gerektiğini, ancak bizde iki sene bile beklemeden hiçbir sonuç görmeden başka bir programa geçilmesinden şikâyet ediyordu. Belli bir programın çizilmesi ve bu programın uzun seneler uygulanabilmesi için, bunun her türlü şahsi düşünceler, hususi arzular üstünde, memleketin geniş yetki ve ihtisasından doğmuş milli bir eserin kaynağından olması gerekiyordu. Ona göre, eğitimin şekli, istikamet yönü, mekteplerin programı o derece sağlam ve doğru olmalıydı ki gelişi güzel bir Maarif Vekili bunları değiştirmeye cüret edemesin ve bundan korksun. *“Bir vekilin, bir idarenin, bir şahsın eseri olan bir esası, başka bir şahıs kolaylıkla bozabilir. Fakat bir memleketin eseri olan bir programı bir fert bir idare bozamaz”* diyordu (Sadık, Akşam, 27 Mart 1923). Psikoloji doktoru olan Dr. Fahrettin Kerim de *“on altı senelik Meşrutiyet hayatımızda maarifimize*

esaslı bir vücut veremememiz ilim yolundan gitmeyerek hissiyata kapıldığımızdan değil de nedir?” ve artık bir çırpıda çıkarılmış kararnamelerle çocukları zehirlemek ve gerilemenin korkunç çukuruna yuvarlanmak istemiyoruz diyordu. Bundan dolayı Cumhuriyet eğitiminden “esaslı ve devamlı bir program” bekliyordu. Ona göre körpe zihinler, programsızlık ile sersemletilmemeliydi. “*Biz mektepte okurken senede iki defa müfredat programı değiştiğine şahit olduk*” diyordu. Anarşinin fazlasıyla uzak bulunması gereken saha eğitimi. Ona göre, düşünülmeden verilen kararların uygulanmasıyla, memleket ancak eğitim buhranına sevk edilirdi (Kerim, İctihad, 1 Eylül 1924).

Cumhuriyet’in müfredat programlarında yaptığı ilk değişiklik 1924 yılında Vasıf (Çınar)’ın Maarif Vekilliği zamanında toplanan 43 kişilik bir program heyeti ilk, orta ve liselerin ders programlarını değiştirmişti. 10 Mayıs 1924 tarihinde *Cumhuriyet Gazetesi*’nde müfredat programlarında yapılan değişiklik konusunda Maarif Vekili Vasıf Bey:

“Programların düzenlenmesinde lise talebesine kuvvetli ve müsbet bir ilmi kabiliyeti vermek esası takip edildiği için bazı dersler kaldırılmıştır. Şimdiye kadar Arapça ve din dersleri fazla ve fena bir tarzda öğretilmekte idi. İptidai mekteplerimiz her Müslüman çocuğuna gerekli olan dini terbiye ve bilgiyi vermektedir. Liselerimizde genci, Darülfünûna esaslı bir şekilde hazırlamak için müsbet ve ilmi bir tedrisat verilecektir. İlk dereceli liselerimizden çıkan efendiler Darülfünûna gitmeyip doğrudan doğruya hayata atılmak istediklerinde kendilerine gerekli ameli (uygulamalı) bilgiler vermek için ayrıca kurslar açacağız.” (Cumhuriyet, 10 Mayıs 1924). Şeklinde açıklamalarda bulunuyordu.

Programlarda yapılan değişikliklerle önceki devrin ideolojisine bağlı olan görüşler kitaplardan ayıklanmış ve yerine cumhuriyetin tuttuğu esaslar konmuştu. Ortaokul ve liselerin öğrencileri için çok ağır gelen ders programları bu değişikliklerle hayli hafiflemişti. Bu okullarda “psikoloji, terbiye, felsefe, malumat-ı hukukiye, malumat-ı iktisadiye, fen tarihi, usul-ü defter” gibi dersler kaldırılmıştı. Bunlara karşılık ev idaresi, atölye, laboratuvar ve kız çocukları için çocuk bakımı gibi yeni ve öğrencileri hayata hazırlayıcı dersler programlara eklenmişti. Gene aynı değişikliklerle İslami ilimlerden bir kısmı okullardan büsbütün kaldırılmış, bir kısmı da iyice azaltılmıştı. Arapça ve Farsça kaldırılan dersler arasındaydı. Din derslerinin saatleri ise azaltılmış ve sadece liselerin iki sınıfında bırakılmıştı (Wilson ve Başgöz, 1968, s. 106).

ÜÇÜNCÜ KISIM

TEVHİD-İ TEDRİSAT KANUNU ÜZERİNE YAPILAN TARTIŞMALAR

3.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunundan Önceki Tartışmalar

Osmanlı İmparatorluğu'nda geleneksel bir eğitim kurumu olan medresenin yanında, Batı kökenli ilk modern eğitim kurumlarının açılması ve bu tarz kurumların sivil halkın eğitimi için de yaygınlaştırılmaya başlanmasıyla Osmanlı toplumu içinde biri gelenekçi diğeri ise Batılı iki farklı zihniyette bireyler yetişmeye başlıyordu.

II. Mahmud zamanından beri mektep karşısında, değişim alanının dışında bırakılan, hiçbir yenileme çabasına konu olmayarak kendi halinde bırakılan medrese, yalnız Osmanlı geleneğinin bir simgesi olmakla kalmayıp aynı zamanda Avrupa'daki din devlet ayırımına benzer bir biçimde dinsel bir kurum olarak görülmeye başlanmıştı. Medrese değişen dünyasal kesim karşısında değişmeyen, dinsel olma niteliği kazanan kesimin temeli olarak görülmeye başlanmıştı. II. Mahmud'un otoritesi altında hatta II. Abdülhamit gelenekçiliğinin bir çelişkisi olarak iki alan birbirinden iyice ayrılmaya başlamıştı. Eski Osmanlı geleneğinde medrese bir dini kurum değil, bir devlet kurumuydu ve başlıca fonksiyonu hukuk eğitimi vermektir. Din aydınlanması düşüncesinin Osmanlı aydınları arasında yayılmasıyla medreselerin de modern okullar gibi modernleştirilmesi fikrine yol açtı. Medreselerin eğitiminin içine modern bilimlerin konmasıyla bu kurumlar geri kalmışlıktan kurtulabilecek, İslam'ın bir akıl ve tabiat dini oluşu fikri (ki şimdi İslamcılık, Batıcılık ve Türkçülük bu görüşte birleşiyordu) gerçekleştirilmiş olacaktır. Farklı düşüncelerden gelen bu ortak görüşün etkisi altında 1909'da II. Meşrutiyet Dönemi'nden başlanarak medreseleri modernleştirme işine girişildi (Berkes, 2018, s. 456-457).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde medreseler konusunda ilk önemli adım 26 Şubat 1909'da çıkarılan "*Medaris-i İlmiye Nizamnamesi*" ile medreselerde düzenlemelere gidiliyordu. Bununla beraber yeni medreseler de açılıyordu. *Medresetü'l-Vaizin* (1913), *Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba* (İlk İmam Hatip Lisesi, 1913), *Medresetü'l-Müttehassisin* (1915), *Medresetü'l-Hattin* (1915) adı verilen kurumlar açıldı. Bir başka önemli gelişme de 1914 tarihinde *İslah-ı Medaris Nizamnamesi* olmuştu ve İstanbul'daki tüm medreseler *Darü'l-Hilafetü'l-Âliye Medresesi* adı altında birleştiriliyordu. Son bir gelişme de 1918'de İstanbul'da *Darü'l-Hikmeti'l-İslamiye* açılıyordu. Medreselerin ıslahında öncülüğü görülen Şeyhülislam Hayri Efendi, medreselerle yetinmeyip Evkaf Nezaretine bağlı vakıf okullarını da ıslah etmeye çalışıyordu. İttihatçılarla uzlaşamayarak Hayri Efendi Şeyhülislamlıktan ayrılınca, yerine gelen Musa Kazım Efendi, 1916'da ilkin bir nizamname ile *İslah-ı Medaris Nizamnamesi*'nin birçok maddelerini değiştirmiş, 1917'de de söz konusu tüzüğü tümüyle yürürlükten kaldırarak *Medaris-i İlmiye Hakkında Kanun*'un çıkarılmasını sağlamıştı. Medreselerin Şeyhülislamlığa bağlanması bu yasa ile olmuştu. 1924'te medreseler kapatılmadan önce, medreselerle ilgili son bir düzenlemeyi 21 Mayıs 1921'de TBMM'de *Medaris-i İlmiye Nizamnamesi* çıkartılarak yapılmış, bununla İstanbul dışındaki medreselerin

ıslahı amaçlanmıştı. Kuşkusuz tüm bu çabalar boşunaydı ve daha 19. yüzyılda işlevini kaybetme sürecine giren medreseleri de oradan yetişenleri de kurtarma olanağı kalmamıştı (Sakaoğlu, 2003, s. 148; Uyanık ve Çam, 2013, s. 247-260).

Osmanlı modernleşmesi ile beraber eğitimin hem idari yapısında hem de toplumsal hayatta “*ikilik*” ortaya çıkmıştı. Eğitim siteminde Batı’dan alınan ve devletin itina ile üzerinde durduğu mektepler ön plana çıkarken, medreseler bir takım ıslahat çalışmalarına rağmen bir türlü ne gelişip modernleşen Devletle ne de değişen sosyal hayatın ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikteydi. Diğer taraftan, Gayrimüslim okulları dışında, mektep ve medreselerin farklı iki zihniyette nesiller yetiştirmesiyle oluşan ikilik, II. Meşrutiyet Dönemi’nde gündeme geliyordu. Farklı eğitim kurumlarını birleştirmek ve ikiliği ortadan kaldırmak için ilk hareket İttihat ve Terakki Partisi tarafından yapılmıştı. Girişilen hareket Ziya Gökalp’in fikirlerine dayanmaktaydı. Gökalp, memleketimizde Evkaf ve Maarif Nezaretlerinin birbiriyle iş birliği yapmadan eğitimle uğraştıklarını söylüyordu. Oysa idarede ve eğitimde birlik ilkelerinin, Evkaf Nezareti’nin kendine has okulları olmasına mâni olması gerekiyordu. Üstelik Evkaf Nezareti’nin idaresindeki okulları teftiş ve denetleme imkânı da yoktu. Çünkü devlet örgütü Maarif Nezaretine bu yetkiyi vermemişti (Wilson ve Başgöz, 1968, s. 80).

II. Meşrutiyet Dönemi’nde Ziya Gökalp gibi Hafız Hüseyin de ortaya çıkan ikilikten rahatsızlığını dile getiriyordu. *Beyanü’l-Hakk*’ta yayımlanan “*Vahdet-i Terbiye*” başlıklı makalesinde mektep ve medreseler arasında bir birlik sağlanamadığı için her iki kurumdan yetişenlerin farklı fikirlerle mezun oldukları ve memlekette fikir farklılıklarının meydana geldiğinden şikâyet ediyordu. “*Vatanımızın en büyük dertlerinden biri de vahdet-i terbiyenin yokluğudur. Bu toplum hastalığının kötülükleridir ki kurtuluş yolunda bir adım ileri gidemiyoruz*”¹¹ diyen Hafız Hüseyin, idarede görülmeye başlanan gerilemenin medreselere de sirayet ettiğini söylüyordu ve medreselerin ıslah edilmesi yerine yerlerine Batı’dan taklit usulü ile yeni mekteplerin açılmasını doğru bulmuyordu. Hafız Hüseyin’e göre, “*çeşitli terbiye kaynakları olduğu için memleketin kurtuluşu ve ilerlemesi, bağlı olduğu ittihad-ı terbiye çatallaştı. Medreselerden yetişenler bir türlü düşünür(ken), mekteplerden çıkanlar (da) başka (bir) fikirde*” bulunuyordu. Geleneksel eğitim kurumları olan medreselerin ıslah edilmesi yerine, mekteplerin açılarak ve buralarda fikir birliğinden uzak bir eğitim ve öğretim yapılması, eğitim alanındaki geriliği daha da arttırmıştı. Bu durumun çözümü için ise “*medreseler ıslah olunup da ulûm ve maarif bunlar vasıtasıyla yayılsaydı, bahsedilen zararlardan hiçbiri meydana gelmez, ulûm ve maarif-i Garbiye kisve-i İslamiyeye bürünmüş olmakla İslam kavimleri*” daha hızlı kurtuluş yolunu bulmuş olacaktı ve ileriye doğru adımlar atacaktı. Hafız Hüseyin, Prens Metternich’in bile o dönemde Osmanlı devlet adamlarına eğitimin yayılması için medreselerin daha uygun olacağını söylemiş olduğunu vurguluyordu. Ona göre, “*Robert Kolejler(i) vatanımızda ilim değil, zehir yayıyor*”du ve “*şimdiye kadar bu kolejlerden vatanımızın gelişmesi, sanayi ve ticaretine hizmet edecek kimseler*” çıkmamıştı. Fransız inkılap kaidelerini taklit etmek yerine daha mütedeyyin olan İngiliz inkılap kaideleri takip edilmesi Osmanlı kavimlerinin doğasına, kabiliyetine uygun geleceği için daha faydalı olurdu diyen Hafız Hüseyin, terbiye ile dini hislerin, maddi

¹¹ Bu tez çalışmasında tırnak işareti içinde aktarılan alıntılar, sadeleştirilmiş ve günümüz Türkçesine uyarlanarak verilmiştir.

ilerlemeye ve medeniyetin gelişmesine engel olmadığını, ikisinin de beraber götürülebileceğini savunuyordu. Batı'nın “*maddi ilerlemelerini, fünün ve sanayisini, ticaretini kısaca bizi mesut edecek her halleri*”nin alınmasını doğru buluyordu. Ancak “*medeniyet diye Garbın zevk düşkünü ahlakını, rezil alışkanlıklarını kısaca her türlü hoş olmayan maneviyatını*” almanın ilerleme değil, “*tedenni*” (gerileme) olduğu eleştirisinde bulunuyordu (Hüseyin, 1912, s. 2648-26-71; Doğan, 1999, s. 44).

1916 yılında toplanan İttihat ve Terakki genel kongresinde Evkaf Nezareti'nin elindeki ilkokullar Maarif Nezaretine devrediliyordu. Fakat medreselerin de bu karara dahil edilmesine cesaret edilememişti. Medreseler de Evkaf Nezareti'nin elinden alınmakla beraber, onların idaresini başka bir dini makama, Bab-ı Meşihat'a bırakıyordu. Böylece ilk adımla tevhid-i tedrisata, ikinci girişimle de tefrik-i tedrisata (öğretim ayrılığı) yol açılmış olunuyordu. (Sakaoğlu, 2003, s. 148). Yahya Akyüz, eğitim ve öğretimde birliği hedef alan bu girişimi ilk olarak kabul etmeyip, tevhid-i tedrisat girişimlerinin Tanzimat Dönemi'nde başladığını iddia ediyordu. Yahya Akyüz bu iddiasını, 1846'da açılması planlanan *Darülfünûn* ile ilgili bir belgede, bu okulun hem Müslüman hem de Gayrimüslimlerin okuyabileceğine işaret ediyor ve bu okulda Türkçenin zorunlu olduğunu belirterek, bu durumun bir tür “*öğretim birliği*” anlamına geldiğini vurguluyordu. Yine 1869 tarihli *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*'nde, Müslüman ve Gayrimüslim çocukların idadilerde ve liselerde beraber okuması yönündeki kararların da “*kısmen de olsa geniş anlamda bir öğretim birliği*” olduğunu savunuyordu (Akyüz, 2012, s. 286).

II. Meşrutiyet Dönemi'nde var olan eğitim problemleri, idari alanda ve toplumsal alanda ortaya çıkan ikilik, TBMM'nin 1920'de açılışından 3 Mart 1924 tarihinde *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nun çıkarılmasına dek tartışılmaya devam ediliyordu. Bu süreç içinde aydınlar ve devlet adamları bu konu hakkında görüşlerini dile getiriyor, bu konuyu üstü örtülü olsa bile gazete ve dergilerde tartışıyorlardı.

Eğitimdeki iki başlılık TBMM'de de zaman zaman eğitim konusunda yapılan tartışmalarda gündeme geliyordu. Yozgat mebusu Mehmet Hulusi Bey, eğitim ile ilgili bütün düzenlemeleri onaylama ve eğitimi kontrol etme yetkisinin kurulmasını istediği *Umur-u Şer'iyye ve Evkaf Encümeni*'ne verilmesini talep ediyordu. Bu teklif lehine konuşma yapan Kırşehir mebusu Müfid Efendi, *Şer'iyye ve Evkaf Encümeni*'nin, memleketin en önemli meselelerinde birisi olan tedrisat (öğretim) ile de meşgul olmasının yararını dile getiriyordu. Müfid Efendi'ye göre sorun; “*dini otorite yalnız dini tedrisat ile meşgul olmalıdır, yoksa program koymak suretiyle medreselerin tedrisatını da iyi bir hale mi getirmelidir?*” idi. Müfid Efendi devamla, “*bunu herkes düşünmeye mecburdur. Memlekette adeta iki cereyan ortaya çıkmıştır. Mektepliler ve medreseliler gibi bir düşünce ayrımı belirginleşmiştir*” diyordu ve ortaya çıkan ikilikten şikâyet ediyordu. Daha sonra söz alan Erzurum mebusu Necati Bey'e göre, eğitim meselesi bir uzmanlık gerektiriyordu. Öğretim işini şer'iyye işlerine bırakmak meseleye zarar vermektir. “*Bizim tarih boyunca bütün sorunumuz öğretim konusunun bilimsel yöntemlerle ele alınmaması olmuştur. Bu bakımdan Avrupa tarzında okullar açılması, beklenen sonuçların alınması için yeterli olmamıştır. Bunun tek sebebi terbiye noksanlığıdır*” şeklinde konuşuyordu. En son söz alan Sivas mebusu Mustafa Taki Efendi ise diğer dinlere inananların maddi ilerleme ile dinleri uyumlu olmadığı için din ile dünya işlerini birbirinden ayırmak zorunda kaldıklarını söylüyordu. Bunu yapmasalardı

ilerlemeleri mümkün olmayacaktı. Fakat bizim onlar gibi din ile dünya işlerini birbirinden ayırmamız geri kalmamıza neden olacaktı. “*Fen okulunda yetişen kişileri biz yabancı fikirli, inançsız gibi algılıyoruz. Diğer taraftan buralardan yetişenler de medreselerde eğitim görenleri tutucu olarak görmektedirler. Bunun için bu iki zümre birbirine yaklaşmamaktadır*” diyordu ve laikliğe karşı çıkararak her iki kesimin birleştirilmesini, bir bütün haline getirilmesi görüşünü savunuyordu (TBMM Zbt. Crd., 26 Nisan 1920, s. 74-78). Nisan 1921 tarihinde TBMM’de bu sefer başka bir Erzurum mebusu olan Celalettin Arif Bey de medreselerin gerektiği şekilde ıslah edilmediğini, eğer gerektiği gibi ıslah edilmiş olsaydı birer *Darülfünûn* haline gelebileceklerini iddia ediyordu. Celalettin Arif Bey sözlerinin devamında; “*Onun (medrese) yanına getirdik bir Maarif-i Umumiye Nezareti yaptık. Birisi dünya mektebi oldu, birisi din mektebi oldu. Bu ikiliği her halde ortadan kaldırmak ve gidermek lazım gelir*” diyordu (TBMM Zbt. Crd., 30 Nisan 1921, s. 162)

Ülke içinde her bakımdan ikilik konusunda Maarif Vekili Rıza Nur ilk konuşmasında, çocuklara verilecek eğitimin “*dini ve milli*” olacağını belirtiyor, ikinci Maarif Vekili Hamdullah Suphi, 1921 Maarif Kongresi’nde dini eğitimin “*terbiye-i milliyeden hariç tutmanın büyük bir yanlgı olduğunu*” söylüyordu. Bu dönemde birçok aydın, dinsel eğitimle milli eğitimin birlikte yürüyebileceği görüşüne katılıyordu. Bunlardan Ahmet Cevdet, gazetesi *İkdam*’da bu görüşe sık sık yer veriyordu. Ahmet Cevdet “*Terbiye-i Milliye ile Terbiye-i Diniyenin Telifi*” başlıklı yazısında şunları yazıyordu: “*Zihinleri işgal eden mühim bir mesele terbiyeyi diniye ile terbiyeyi milliyeyi bir arada sevk ve idare etmek mümkün müdür, değil midir? Benim gözlemine dayalı olan düşünceme göre terbiyeyi milliye ile diniyeyi birbirinden ayırmak lazım gelmez. Bunların ikisi bir yerde pekâla gider. Bunlar biri birine zıt şeyler değildir*” demektedir. Meclisin ilk iki Maarif Vekilinden sonra, üçüncü vekil Mehmet Vehbi Bey de onlardan ayrı düşünmediğini, medreselerin zararlarına rağmen bu kurumlarda ıslahat yapılması fikrini doğru buluyordu (Akgün, 1983, s. 41).

Nisan 1921 tarihinde *Sebil’ür-Reşâd*’ta Eşref Edib, “*Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir*” başlıklı makalesinde eski İstanbul *Maarif Nezareti*’ni yarattığı toplumsal ikilikten dolayı topa tutuyordu ve Ankara’da yeni kurulan *Maarif Vakaleti*’nin eski Nezaretin yaptığı hataları düzelterceği, medreselere yeniden hayat vereceği ve bütün sorunları çözeceği konusuna umutla bakıyordu. Eşref Edib’e göre, medreseler devlete yeni bir şekil verilmek istenilen Tanzimat-ı Hayriye zamanında ıslaha layık görülmedi. Çünkü Tanzimat uygulamasının devlet bünyesinde değişime teşebbüs edenler büsbütün başka bir kafadaydılar. Onlar özel olarak Batı eğitimi ile Batı bilimi ile eğitim gördükleri için Avrupa’da gördüklerinin aynısını burada uygulamaya kalkışmışlardı. Bölgenin kabiliyetini, milletin asli karakterini hiç dikkate almadılar. Memlekete tamamıyla taklitten ibaret yeni bir irfan müessesesi kurmak istiyorlardı. Bundan dolayı, “*büyüyüp gelişme bulmaya başlayan maarif müessesesi memlekette irfan tarzını, fikir tarzını ikileştirmeye sebep oldu. Talim ve terbiye konusunda memleketin fikir birliği böyle bir bölünmeye uğrayınca bunun doğal sonucu olarak gerek toplumsal hayatta gerek siyasal hayatta birbirine zıt cereyanlar ortaya çıkmaya başladı*” diyen Eşref Edib, medreseler kendi kendine yıkılmaya ve çürümeye terk edilirken, bütün hükümetlerin özen gösterdiği, bütün kaynakların aktıldığı mekteplerin Batı’yı taklit yüzünden milletin ruhuna yabancı fertler yetiştirdiğinden yakınıyordu. Ona göre, eski *Maarif Nezareti* mekteplerde dinden eser bırakmamak, bu müesseseleri “*laik*

(*ladini*)” bir hale getirmek için bütün varlığıyla çalışıyordu. Dini eğitimin ıslahı için hiçbir girişimde bulunmadı. Bile bile dini eğitimi ehil olmayanların eline bıraktı. Yalnız ihmal değil, din hissini kuşatmak için *Maarif Nezareti* elinden gelen her şeyi yapmaktan çekinmiyordu. “*Din vicdanın emridir. İsteyen kalsın*” diye mekteplerde namaz mükellefiyetini kaldırıyor. Mescit için tahsis edilen odalar bile dans salonu yapıldı. “*İşte çocuklarımızı terbiye edecek maarif müessesesi böyle bir çöküşe uğramıştır. Doğal olarak bu fabrikanın yetiştirdiği mahsul milletin ruhuna uygun olmazdı*” eleştirilerini getiren Eşref Edib, “*Evkaf mekteplerinde çocuklara dini terbiye veriliyor, bir memlekette iki türlü tedrisat olmaz*” diyerek *Maarif Nezareti*’nin vakıf mekteplerine engel olduğu eleştirisinde bulunuyordu. Eşref Edib, eski *Maarif Nezareti* için “*pek mühim bir vazifesi vardı, toplumsal inkılap yapıyordu. Fransa’nın yaptığı gibi mektepleri laik bir hale getiriyordu... Tam Garp kafasında gençler yetiştirmek için uğraşıyordu. İşte memlekette cehaleti kaldırmakla mükellef olan*” *Maarif Nezareti*’nin böyle bir istikamet belirlediğinden şikâyet ediyordu ve yeni kurulan *Maarif Vekaleti*’nin bu sorunların üstesinden geleceği umudunu taşıyordu (Edip, Sebil’ür Reşâd, 23 Nisan 1923, s. 87-90).

Ağustos 1922 tarihinde mektep-medrese ikiliği ve toplumda yarattığı kutuplaşma tekrar meclis gündemine geliyordu. Medreseleri özellikle *Darülhilafe Medreselerini* eleştirmeye başlayan Erzurum mebusu Hüseyin Avni Bey:

“*Bizde en mühim yara; çocuklarımızı, çocukluğundan itibaren aralarında hiçbir mesele olmadığı halde yekdiğerine zıt bir şekilde bulundurmaktır. Benim bir kardeşim var. Hâfız. Ben avukat. Sırt sırta veririz fakat birbirimizin yüzüne bakmayız. Sebebi nedir? İkimizde bir babanın evladı. Bende o ismi taşıyorum ve benim boynumu kesseler isimim değişmez. İncam da odur. Ne ise, ortada ne var? -Allah tarafından demeyeceğim hâşâ- bize nifak için bir bela gelmiş, bu bela nereden geldi? Bu bela cehilden geldi... Mektep açamadık derken efendiler iki kısma ayırdık. Bugün ilmiyeye giren adam maddiyatta tok gözlü görünmek ister. Cüppe giymez, yemek yemez... hiçbir ihtiyacı sağlamaya gücü yetmez. Vazifeleri yalnız nasihat etmek, öbür tarafta diğer bir kısım da kendini kayıtsızlığa bırakıyor. Şimdi iki tarafın da beşeriyete yaptıkları hizmet midir?... Mektep programları yanlıştır. Darülhilafeler noksandır. İnsanları yanlış yola getirir bir mekteptir. Bizim maarif mektepleri de öyledir. Bundan dolayı anlaşmazlığa düşmeye gerek yoktur. Mademki Müslüman evlatlarını okutacaksınız. Açarsınız bir mektep çocuğun dini ihtiyaçları nedir, dünyeviyesi nedir? Oradan kardeşçe yetiştirirsiniz... işte efendiler hastalık nereden geliyor bir kere aramıza nifak sokuyoruz. Birbirinin zıttı böyle ayrı iki zihniyetle açılan mektepler, hükümdarlık entrikası ile milleti oynatmak için yapılan tuzaklardır. Bunlar mektep değildir efendiler. Orası (Darülhilafe) hükümdarın nefsine hoş gelen bir alet olmak ve cahil insanlar yetiştirmek için bir kaynaktır.” (TBMM Zbt. Crd., 30 Ağustos 1922, s. 416-425). Tespitlerini yapıyordu. Ona göre nifak tohumu niteliğinde olan, cehaletin kaynağı yerlere *Darülhilafe* namının verilmemesi gerekiyordu. Sözlerine devam eden Hüseyin Avni Bey, “*bu nifak ocağı mahiyetinde olan eski teşkilatları yıkar, hepsini birleştirirsiniz. TBMM milletini vahdet üzerine yürütürse vazifesini yapar*” diyerek Meclisi eğitim ve öğretimi birleştirme vazifesiyle yükümlü kılıyordu. Ona göre böyle bir vahdetten sonra, iptidai ve tali kısımları bitirenler âli kısımlarda mesleklere yönelebilir, yeteneğine göre ilahiyat, tıp, hukuk riyazi ilahiyat vb. uzmanlık şubelerinde eğitim görebileceklerdi. Hüseyin Avni Beyin üstü örtülü*

olarak ima ettiği şey tevhid-i tedrisattan başka bir şey değildi. Hüseyin Avni Bey'in bu sözleri Mecliste tepkilere yol açmıştı. Şer'iyeye Vekili Abdullah Azmi Efendi, Hüseyin Avni Bey'e cevap olarak, *"bu mektebin (Darülhilafe) kurulması esasen ikiliği kaldırmak ve nifak ocağını yıkmak içindir"* açıklamasını yapıyor, ikiliğin ortaya çıkmasına sebep olanın *Tanzimat-ı Hayriye* olduğunu vurguluyordu. Sözlerine devam eden Abdullah Azmi Efendi, *"karşılıklı nefretin gittikçe derinleşmekte olduğunu gören fikir erbapları bu ikiliği birleştirmek için ortaya Darülhilafe diye bir şey atmıştır. Bu da henüz ihtisas mektebi açılacak derecede terakki etmemiştir"* savunmasını yapıyordu ve bundan dolayı bu maksatla açılan bu mektebi *"fesat ocağı"* olmakla nitelemenin insafsızlık olduğu eleştirilerini yapıyordu. Sivas mebusu Mustafa Taki Bey de bu ikiliğin sebebinin *Tanzimat-ı Hayriye* olduğu görüşünü dile getirdikten sonra Tanzimat Dönemi'nde *"mektepe namıyla içimize bir nifak"* sokulduğunu, mektepler aracılığıyla Avrupa felsefelerinin, adetlerinin alındığını, ulemanın ise buna engel olmayıp bu cinayetin en büyük sahipleri olduğu eleştirisini yapıyordu. Mustafa Taki Bey, Hüseyin Avni Bey'e katılmıyor, dinin bir ihtisas meselesi olduğunu savunuyordu. Konya mebusu Vehbi Efendi de Hüseyin Avni Bey'i eleştiriyordu ve *Tanzimat-ı Hayriye*'nin meydana getirmiş olduğu ikiliğin milleti bu hale getirdiğini söylüyordu. Vehbi Efendi, *"fesatlık ocağını, bu fitne ocağını kapatmalıdır, şu teşkilat yine ondan ibarettir"* diyen Hüseyin Avni Bey'e *"hâşâ, efendiler. Hiçbir zaman medreseler fesatlık ocağı olmamıştır. Onlar daima düzeltme ocağıdır"* sözleriyle karşılık veriyordu. Kütahya mebusu Besim Atalay ise son senelerde medreselerin ıslahı konusunda atılan adımlardan memnuniyet duyuyordu, fakat her millette, her devlette eğitimin *"değişmez"* olduğunu söylüyordu. Besim Atalay, *"ilk bilgilerini çocuk mektepte mi, medresede mi nerede elde edecek"* sorusunu sorarak, *"milletin ilim için, terbiye için tesis ettiği müesseselerden alacaktır"* cevabını veriyordu. Orada memleket nasıl bir eğitim verecekse o eğitimi aldıktan sonra doktor, olacaksa doktor mektebine, dini, ruhani eğitim almak istiyorsa *Medaris-i İlmîye-i Âliyye*, kısacası herkes ihtisası derecesinde birtakım müesseselere gidecekti. *"Arkadaşlar daha iptidai derecesinde çocuğa verilecek genel terbiye, milli terbiye ve vatani terbiye tamamıyla verilemeden evvela başka alanlarda başka yerlerde terbiye uygun değildir"* diyen Besim Atalay, Hüseyin Avni Bey'e arka çıkıyordu ve ilköğretimde birliği savunuyordu (TBMM Zbt. Crd., 30 Ağustos 1922, s. 425-433).

Hakimiyet-i Milliye'de Kasım 1922 tarihinde S.K imzasını taşıyan bir makalede dikkat çekici bir anlatımla Doğu-Batı mukayesesi yapılıyordu. Toplumun eski ve yeni arasında kaldığını ve bu eski yeni mücadelesinin bütün dünyada mevcut olduğunu dile getiriyordu. *"Bize genel bir bakışla içten içe ve yan yana yaşamak mecburiyetine düşen İslam milletleriyle Avrupalı milletlerin gösterdikleri büyük farklılıkları gözümüzün önünden geçirmeliyiz... size İstanbul'umuzu hatırlatmak isterim. Haliç'in güney tarafındaki Müslüman İstanbul'a karşılık onun rakibi ve onun düşmanı olan diğer İstanbul'u Galata ve Beyoğlu'nu düşününüz. Biri fakir düştükçe öbürü zenginleşti. Bu iki İstanbul karşı karşıya, fakir yanında servet, umrân (bayındırlık, kalkınma) yanında harabe... Türk topraklarında Akdeniz sahillerinden Anadolu ortalarına doğru yalnız kırk elli sene zarfında Rumların ve Kafkas hudutlarında Orta Anadolu'ya doğru Ermenilerin gösterdiği hayret verici gelişim bizim için incelenmeye değer bir mevzudur... sebep yine Garp medeniyeti. Bir Fransız tarihçi İkinci Sultan Mahmut'la Büyük Petro arasında, her ikisinin Asyalı olan milletlerini Garplılaştırmak istemelerini ve bu yolda yaşadıkları sıkıntıları mukayese ederek diyordu ki;*

‘Büyük Petro genç yeni milleti geçmişi ve ananesi olmayan bir milleti Garbe doğru sürükledi. Çünkü Ruslar yeni bir şey almak için eski bir şeyi feda etmeye mecbur değiller. Bu hareket nispeten kolay oldu. Halbuki Türkler, kurulu eski bir medeniyete mensup idiler. Onların kendi medeniyetlerini terk ederek diğer bir medeniyete girmeleri daha zordu. Bunun için Sultan Mahmud kuzeydeki rakip milletin hükümdarına nispeten güçsüz bir yük altına girmişti. Ve pek az başarılı oldu’...Efendiler, Şark muhafazakardır. Hiç unutmam İstanbul’da Eski Eserler Müzesini ziyaret etmiştim. İskender kabir lahiti üzerinde Makedonyalı askerlerle harp eden Acemlerin kıyafetlerine baktım Acem askerleri lahitin mermeri üstünde iki bin sene evvel ne giyiyorsa bugün Fincancılar Yokuşunda eşeklerin arkasından giden sürücü Acemler de aynı kıyafeti giyiyorlar. Şark muhafazakardır, tarihin gözü Anadolu’ya isabet ettiği ilk günde, şimdi bugün sizin seyrettiğiniz bu balçık inşaatı gördü. Garbın şimendiferini, otomobilini Anadolu’dan çıkarınız, nakliye vasıtalarının eski cediti olan kağı ile kalırsınız... Her biri ayrı ayrı bir özgünlüğü olan milli sanatlarımızı bu muhafazakarlık öldürdü. Hükümetimizi o çürüttü, ailemizi o kurutup solduruyor. Maarifimizi de en kronik derdi yine ondan ibarettir” (S.K., Hakimiyet-i Milliye, 24 Kasım 1922). Açıklamalarını yaparak, toplumsal ikiliğe vurgu yapıyordu ve Batılılaşmayı savunuyordu. S.K, Kazım Karabekir’in fikirlerine de değiniyordu. Onun, en çok eğitimde vahdet fikrinde ısrar ettiğini ve bunu lisana, musikiye ve her şeye uyguladığından bahsediyordu. Kazım Karabekir’in; “Neden tuğlaları bir hacimde görüyoruz, neden bu toprak parçalarının bu kadar düzenli ve ahenkli şekilde kesilmesine dikkat ediliyor. Çünkü bir ev yapmak için, bir bina kurmak için aynı hacimde taşlara ihtiyaç vardır” sözlerine atıfta bulunarak, bu vatanın ayrı ayrı çürük ve karmakarışık bir harçla taban tabana zıt bir eğitimle inşa edilemeyeceği eleştirisinde bulunuyordu. “Görüyorsunuz, maarifte vahdete ne büyük bir lüzum var ve biz bu vahdet meselesi üzerinde toplanmış değiliz, bu noktada çok fazla durmak ve düşünmek lazım” diyordu (S.K., Hakimiyet-i Milliye, 24 Kasım 1922)

Bursa’da Şark Tiyatrosu’nda kendisini ziyarete gelen İstanbul ve Bursa öğretmenlerine hitap eden Atatürk, “kat’iyen bilmeliyiz ki, iki parça halinde yaşayan milletler zayıftır, hastalıklıdır” diyordu ve bununla toplumda meydana gelen ikiliği kastederek, “çocuklarımıza ve gençlerimize vereceğimiz tahsilin hududu ne olursa olsun onlara esaslı olarak milliyetine, Türkiye Devletine ve Büyük Millet Meclisine düşman olanlarla mücadele” esasına dayalı dini eğitimden uzak, milli bir eğitim verme görüşünü savunuyordu (“Cumhurbaşkanları Başbakanlar ve M. Eğitim Bak. M. Eğitimle İlgili Söylev... I”, 1946, s.9). Atatürk, yurt içinde yaptığı gezilerde öğretmenlerle konuşarak onlara ulusal eğitimin yararlarını anlatarak beklentilerini gösteriyordu. Nitekim, 7 Ocak 1922 tarihinde Halk Fırkasını oluşturacağını basın yolu ile duyururken, halkla görüşmelerinden de yararlanarak saptadığı programını dokuz umde olarak tanıtırken, medreselerin kaldırılması düşüncesini de ilk kez açık olarak belirtmekteydi. “Tevhid-i tedrisata derhal teşebbüs edileceği” bu maddeler arasında yer almaktaydı (Akgün, 1983, s. 39). Yine Alaşehir’de hükümet avlusunda toplanan halka seslenirken “her fert dinini, diyanetini, imanını öğrenmek için bir yere muhtaçtır. Orası mekteptir. Milletimizin, memleketimizin darülrifanları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı surette oradan çıkmalıdır” diyordu (“Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğitim Bak... I”, 1946, s. 10).

Atatürk, 3 Şubat 1923 tarihinde İzmir’de halk ile yaptığı bir sohbet sırasında halkın sorduğu sorulara cevap verirken özellikle tevhid-i tedrisat konusunu ele alarak “*bizde en fazla göze çarpan bir nokta vardır ki herkesin bu gibi meselelere temas etmekten çekinmesidir. Medreseler ne olacak, evkaf ne olacak dediğiniz zaman derhal bir tepkiye maruz kalırsınız bu tepkiyi verenlerin ne hak ve yetkiyle yaptıklarını sormak lazımdır*” dedikten ve “*medreselerin bugünkü verimsiz hallerinden, bu konuda bizzat tetkik ve teftişlerden ilham alınan hususlardan, biraz Arapça öğrenmek ve Arapça eğitimde bulunmak mecburiyetinin doğurduğu zorluklardan ve harcanan zamandan*” bahsettikten sonra “*milletimizin, memleketimizin Darülfünûnları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı şekilde oradan çıkmalıdır*” diyerek tevhid-i tedrisatın uygulanması zorunluluğunu tespit ediyordu (Sungu, 1938, s. 423).

Atatürk 1 Mart 1923 tarihinde TBMM’nin yasama yılı açılışında yaptığı konuşmada da “*memleket evladının müştereken ve mütesaviyen iktisaba mecbur oldukları ûlum ve fûnûn vardır. Âli meslek ve ihtisas erbabının tefrik olunabileceği tahsil derecesine kadar terbiye ve tedrisatta vahdet, heyet-i içtimaiyemizin terakki ve tealisi nokta-i nazarından çok mühimdir. Bu sebeple Şer’iye Vekaleti ile Maarif Vekaleti’nin bu hususta tevhid-i fikir ve mesai eylemesi temenniye şayandır*” diyerek tevhid-i tedrisatın uygulanması zorunluluğunu meclis kürsüsünden teyit ediyordu (TBMM Zbt. Crd., 1 Mart 1923, s. 11-12). Atatürk’ün bu konuşmasından altı ay sonra İcra Vekilleri Heyeti Reisi Ali Fethi Bey, eğitimle ilgili yapılacak icraatları açıklarken bu icraatlar arasında “*maarif siyaseti genel eğitim ve ortaklıkta vahdet ve mesleki eğitimde ihtisas esaslarına dayanacaktır*” maddesini de koyuyordu (TBMM Zbt. Crd., 4 Eylül 1923, s. 423).

1923 yılına gelindiğinde gerek Atatürk’ün eğitimin birliği konusundaki açıklamaları ve gerekse Cumhuriyet’in ilanının yaklaşması, tevhid-i tedrisat konusunda aydınların ve devlet adamlarının giderek daha açık bir şekilde gazete ve dergilerde fikirlerini dile getirmeye ve bu konu etrafında tartışmaya başladıkları görülüyordu.

Atatürk’ün 1 Mart 1923 tarihinde Meclisin açılışında yaptığı konuşmadan çok kısa bir süre sonra yani 7 ve 12 Mart 1923 tarihlerinde *Hakimiyet-i Milliye*’de M.S imzalı iki makale yayımlanır. Bu makalelerin ilkinde M.S, Atatürk’ün evkaf ve tevhid-i tedrisat konusunda yaptığı Meclis konuşmasına değindikten sonra evkaf meselesini ele alıyordu. Evkaf ve tevhid-i tedrisat meselesinin, milletimizin hayatının anlamıdır diyen M.S, “*bu iki meselenin bir diğeri ile irtibatı vardır... memleketin, milletin hakiki menfaati içerisinde evkaf ıslah olunursa, bu meselenin büyük bir kısmı tamamlanmış olur*” diyordu. Ona göre, eski usul idare tarzı her şeyde olduğu gibi evkafı da imha etmişti. Eski idare usulünün, derli toplu evkafa hükmetmek kisvesi altında *Darülevkaf* için bir geçim yeri kıldığı, sonradan eklenmiş evkafın mütevellilerin, evlada şart koşulan evkafın birtakım mirasyedilerin ve avarız vakıflarının ise faizci sandıklarının hisselerine bırakıldığı eleştirinde bulunuyordu ve vakıf müesseselerinin bugünkü görünümünün bu tahripkâr usulün neticesi olduğunu iddia ediyordu. Ona göre, eğitime bağlı vakıf gelirlerinin miktarı yalnız İstanbul’da bir milyon liraydı. “*Vilayetlerdeki iki yüz bin lira ile muhtaçlara bağlı olan üç yüz bin lira ki toplam bir buçuk milyon lira ediyordu*” geçen zaman zarfında eğitime sarf edilmesi gereken bu miktar Divan Yolu binasında mahvedilmişti ve bu hal bugün de devam etmekteydi. Avarız vakıfları, genellikle eğitim işlerine bağlıydı. Eski Müslümanların mahalle mahalle cemaat idaresinde

biraktıkları avarızın zamanla faizci sandıklarının eline geçtiğini ve avarızın hakiki amacının unutulduğunu söyleyen M.S özetle, “*vakıfların tedris işlerine bağlı gelirleri kayıtsız şartsız hükümetindir. Çünkü hükümet umumi maarifi elinde bulundurmaktadır*” gerekçesini ileri sürerek vakıfların hükümet tarafından idare edilmesini öneriyordu (M.S., Hakimiyet-i Milliye, 7 Mart 19213).

M.S, 12 Mart'ta yayımladığı makalesinde ise tevhid-i tedrisat konusunu ele alıyordu ve kendince çözüm önerilerinde bulunmaktaydı. “*1 Kasım 1922 (Saltanatın kaldırılması) kararıyla ilan edilen idare usulü, nasıl ki milletimizin mevcudiyetinden, kabiliyetinden, toplumun ihtiyacından*” doğmuşsa “*maarifteki vahdet de bu idarenin zorunlu bir neticesi olarak kabul edilmesi*” gerektiğini vurgulayan M.S, Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti'nin milleti kemiren cehalete karşı eğitimde “*vahdet*” yöntemiyle gereken düzenlemeleri kabul edeceğine inanıyordu. Ona göre Türk milleti için en uygun idare tarzı cumhuriyetti ve eğitimde de vahdet idealine kavuştuğunda Türk milleti amacına ulaşmış olacaktı. Fakat eğitimde vahdet nasıl temin olunacaktı? “*Maarif idaresi bu işi başaramaz. Meşihat idaresi ise hiç başaramaz. Bu iki idarenin halihazır vaziyetleri ilmiye vahdetini temine yeterli değildir*” diyen M.S, kendi önerilerini gündeme getiriyordu. On göre eğitim, “*birinci, ikinci ve üçüncü tedrisat derecesi*” kısımlarına ayrılmalıydı. Bu kısımları ise şöyle açıklıyordu:

“*Birinci tedrisat derecesi; iptidai maariftir. Aralarında ihtilaf çıktığında TBMM'nin hükmü altında olmak şartıyla Meşihat ile Maarif'in ortaklaşa koyduğu ve tesis edeceği program uygulanmak üzere iptidai maarifin idaresinden Evkaf-ı İslamiye sorumlu tutulursa memleketimizin her tarafındaki köylerde muntazam birer iptidai medrese oluşabilir. İkinci tedrisat derecesine gelince; bu vazife Maarif Nezaretine ait bir meseledir. Fakat bu programda da meşihatın görüşü alınmalıdır. Üçüncü tedrisat derecesi; bu derece çeşitli şubelere ayrılır. Bunlar her dairenin ihtisasına göre idare olunması gerekir. Diyelim ki, şeriat ilimleri ve ahkam-ı tedrisat (Burada ahkam'ül-kuran ve ahkam'ül-hadis dahildir) Meşihat-ı İslamiye'nin idaresi içinde yer alır. Maarif Nezaretinin âli tedrisatın bu kısmında ihtisası olmaması uygundur. Tababet, felsefe vesaire gibi âli tedrisatı Maarif Nezareti idare edecek olursa daha düzenli olur... Şurasını da ifade edelim ki; gerek Maarif Nezareti ve gerek Meşihat-ı İslamiye'nin bu şubeleri idare etme yetkisi sınırlıdır. Bu yetkiyi belirleyecek olan Büyük Millet Meclisidir. Teşkilatı yarım kalan Darülfünûna idare özerkliği bahşedilmesi zorunludur. Bunun manası da iyi bir sistemle maarifte vahdetin ortaya çıkacağına inanıyorum.*” (M.S., Hakimiyet-i Milliye, 12 Mart 1923).

M.S gibi yine mart ayı içerisinde Maarif Müsteşarı Sami Rıfat Bey de *Tanın*'de beyanatta bulunuyordu ve bu beyanatta tevhid-i tedrisat konusuna değiniyordu. “*Diğer vekaletlere mensup sanat ve meslek mektepleriyle medaris-i ilmiye'de tevhid-i tedrisat ve terbiye açısından Vekalet ne düşünüyor?*” sorusuna Sami Rıfat Bey; “*Tedrisatın ihtisas alanlarına ayrıldığı dönüm noktasına kadar mekteplerde müşterek bir terbiyenin ve müşterek tedrisatın bir esas teşkil etmesi bizim için çok önemlidir*” cevabını veriyordu. Memlekette eğitimi ve bilgisi birbirine yabancı bazı sınıfların bulunması toplumsal hayat için daima bir kusurdu. Bu kusuru gidermek bugün en acil, en kaçınılmaz bir ihtiyaçtı. Milli kültür ve milli eğitim, toplumsal sınıfları aynı nüfuz ve kudretle kucaklayacaktı. Kendisine sorulan “*bu yolda şimdiye kadar fiili bir girişimde bulunuldu mu?*” sorusuna ise “*iptidai mektepler*

açamıyoruz. Vekalet bu gücü kendinde bulduğu gün tevhid-i terbiye meselesini hal eder” cevabını veren Sami Rıfat Bey, Vekaletin bu konudaki görüşlerinin ne olduğunu ve ne yapacağını bildiriyordu (Fazıl, Tanin, 30 Mart 1923).

Tevhid-i Tedrisat Kanununu yasalastığı 3 Mart 1924 tarihine yaklaşıldıkça tevhid-i tedrisat konusundaki tartışmalar daha da artıyordu. Tevhid-i tedrisatı hazırlayan ilk çalışma, Ağustos 1923 tarihinde toplanan *Heyet-i İlmiye*'de ortaya çıkmıştı. Cumhuriyetin ilan edilmeden kısa bir süre önce toplanan *Heyet-i İlmiye*'de alınan kararlardan sonra, bu iş *Halk Fırkası*'nın gündemine de giriyordu. Saruhan mebusu Vasıf Çınar firkada yaptığı bir konuşmada, *“bir milletin genel eğitim siyasetinde duygu ve düşünce bakımından milletin birliğini sağlamak ilk amaçtır. Bu ise Tevhid-i Tedrisat'la olabilir”* açıklamasını yapıyordu. Necdet Sakaoğlu'na göre *“Tevhid-i Tedrisat”* sözü Vasıf Çınar'ın bulduğu bir deyimdi (Akca, 2002, s. 74).

Vasıf Çınar, 1892 yılında İzmir'de doğmuştu. Cumhuriyet Döneminde onun gibi Maarif Vekilliği yapacak olan yakın arkadaşı Mustafa Necati ile birlikte, *İzmir İdadisinde* (daha sonra Atatürk Lisesi) okumuştur. Kendisi, Kürt milliyetçiliğinin öncülüğünü yapan Bedirhan Ailesine mensup olmasına rağmen, Milli Mücadele öncesinde ve sonrasında ateşli bir Türk milliyetçisiydi (Arıkan, 1999, s. 8-17). Falih Rıfkı (Atay), Vasıf Çınar'ı *“kabuğunu sığmayan ateşli bir Türk inkılapçısı”* olarak tanımlıyordu. TBMM'ye Saruhan mebusu olarak giren Vasıf Çınar, mecliste ateşli, aynı zamanda fikri temelleri sağlam nutuklarıyla dikkati çekti ve yıldızı çabuk parladı (Uğural, 1999, s. 37). O, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş felsefesini ve amacını çok iyi kavrayan hem bir düşünce adamı hem de bir eylemciydi. Onun bu özelliği ve bu noktaya gelinceye kadar sergilemiş olduğu cesur tavır, yeni devletin en önemli değişim programı olan eğitimin yeniden düzenlenmesi konusunda öne çıkmasına neden olmuştu. Bu nedenle Vasıf Çınar, hem Tevhid-i Tedrisat'ın hazırlanmasında hem de Maarif Vekili olarak uygulanmasında önemli bir figür olmuştu (Baran, 2001, s. 180).

Vasıf Çınar, 29 Kasım 1923 tarihinde de Teşkilat-ı Esasiye Kanunu'nun bazı maddelerinin düzeltilmesi konusunda yapılan tartışmalarda bazı mebusların eğitimin devletin genel hizmetlerinden olmadığını iddia etmesinden yakılarak meclis kürsüsünde eğitim konusuna değiniyordu. Bu konuşmada Vasıf Bey:

“Dünyada en çok birliği ve merkeziyeti gerektiren bir müessese vardır, o da terbiye müessesesidir. Arkadaşlar, yeni yetişecek nesle hâkim olacak olan terbiye görüşlerini bu gibi görüşler peşinde koşan müessese ile halledebiliriz. Devlet... ortak terbiye hududu ve ortak maarif esası tespit edecektir. Ve memleketin her tarafında gelecek nesli o tarzda yetiştirecektir. Dünyanın her tarafında mevcut olan maarif nezaretleri memleketlerin maarif terbiyesini yükseltmek vazifesiyle mükelleftir ve bu açık bir hakikattir.” (TBMM Zbt. Crd., 29 Kasım 1923, s. 660). Açıklamasıyla tevhid-i tedrisat konusundaki görüşlerini açık bir şekilde vurguluyordu. Nitekim Vasıf Bey, tevhid-i tedrisatın gerçekleştirilmesi için en girişken şahsiyetlerden biri olmuştu.

Demokrasi ve eğitim ilişkisine dair Tuğrul imzasıyla *Tanin*'de Ocak 1924 tarihinde yayımlanan makale de tevhid-i tedrisat konusuna değiniliyordu. Makale kısaca şöyle demektedir:

“Bizde demokrasiye rağmen birkaç türlü terbiye metodu vardır; 1) Maarif Vekaleti'nin terbiyesi, 2) Şer'îye ve Evkaf Vekaleti'nin terbiyesi, 3) Müdafaa-i Milliye Vekaleti'nin terbiyesi, 4) Sıhhiye ve Muavenet-i İçtimaiye Vekaleti'nin terbiyesi... Dikkat edilecek olursa Maarif Vekaleti'ne ait iptidai mekteplerin yanında medreselerin iptidai ve orta sınıfları vardır... Bu türlü türlü terbiye tarzından demokrasinin fayda gördüğünü zannetmek hata olur. Aksine demokrat bir hükümetin çok eksik bir halde işleyen umumi terbiye müessesesindeki sakatlığı ifade eder. Milletın terbiyesi ancak bir makamdan idare edilebilir. Fakat henüz buna kavuşmak nasip olmadı. Bundan dolayı cumhuriyet terbiyesini her şeyden evvel vahdete döndürmek bir zarurettir. O halde her şeyden evvel bu çeşitli terbiye ve tedris makamlarını birleştirelim. Çünkü terbiye vahdeti olmayan yerlerde siyasi hürriyetlerin, hatta fırkacılıkların, parlamento çevrelerinin ne müthiş bataklara yuvarlandığını gayet bariz surette gördük.” diyerek, demokrasi için tevhid-i tedrisatın gerekliliğini ortaya koyuyordu. (Tuğrul, Tanin, 25 Ocak 1924).

1924 yılının şubat ayı başlarında ise Atatürk, tevhid-i tedrisat konusunda bir fikre sahip olmak maksadıyla İzmir'de Darülfünûn Emını (Rektörü) İsmail Hakkı (Baltacıoğlu) Bey'in eğitimin “milli veya dini” olmasına ilişkin görüşünü öğrenmek istiyordu. Bu konuda İsmail Hakkı Bey'in yanıtı şöyleydi; “Din, sosyal bir örgüttür. Gerçekte yaşamaktadır. Fakat devlet onu okullarda öğretmek zorunda değildir. Devlet, terbiyesini laikleştirmelidir” diyordu. Halkın bu laikliğe tepkisinin ne olacağı sorusu üzerine de “Türk milleti laik terbiye esasını çok iyi kabul edecektir. Çünkü dünyanın en müsbet kafalı bir milletidir” açıklamasını yapıyordu (Akgün, 1983, s. 43).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarıldığı 3 Mart 1924 tarihine günler kala TBMM'de bu konu üzerine tartışmalar iyice yoğunlaşmıştı. 23 Şubat 1924 tarihinde Ergani mebusu Kazım Vehbi Bey, “Maarif Vekaleti'ne soruyorum. Ne zaman memleketteki umumi maarifin tek mercii olduğunu idrak edecek?” diyordu. Konuşmasına devamla “umumi terbiyenin intizamını, düzgünlüğünü temin ile tevhid-i tedrisatta ne vakit muvaffak olacak ne zaman bu memleketin evladı kutsi ve ortak kavramlar etrafında aynı şekilde yürüyecek, aynı şekilde yürekleri çarpacak?” siteminde bulunuyordu. Cumhuriyet idaresinin geleceğini temin etmek için, halka medeni ve insani vazifeleri öğretmek için ilkokul tahsilin yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulayan Kazım Vehbi Bey, “bizi iptidai tahsilin kurtaracağını” söylüyordu. Ona göre, Maarif Vekaleti mutlaka “tedrisatı tevhid” ve taşra eğitimini ıslah etmeliydi. Maarif Vekaleti, bu gayeye doğru ilerlemeliydi (TBMM Zbt. Crd., 23 Şubat 1924, s. 264-265). Kazım Vehbi Bey'in mecliste yaptığı bu konuşmasından dört gün sonra 27 Şubat 1924 tarihinde Gaziantep mebusu ve Muvazene-i Maliye Encümeni Mazbata Muharriri Ali Cenani Bey, Kazım Vehbi Bey'in tevhid-i tedrisat konusundaki fikirlerine kendisi ve bağlı olduğu encümenin tamamıyla katıldığını belirtiyordu. Encümen adına konuşan Ali Cenani Bey, “biz tevhid-i terbiye ve tevhid-i tedrisata bu memleketin kesin surette ihtiyacı olduğuna inandığımızdan bazı vilayetler tarafından ilave edilen mekteplerden iptidai tedrisatı kaldırdık” diyordu. Ve “muhtelif vekaletlerin (ihtisas) mekteplerinde iptidai sınıflarını 1923 senesinden itibaren Encümenimiz kaldırmıştır” dedikten sonra sözlerine devam ederek, milletın bütün çocuklarının bir yöntem çerçevesinde vahdet-i terbiye, vahdet-i tedris almış olacaklarını, Encümenin bunun için bir adım attığını söylüyordu. Diğer genel mektepler için

de “*Maarif Nezareti'nin emir ve nezareti altında vahdet-i terbiye, vahdet-i tedris esasıyla devam eder gider*” açıklamasını yapıyordu (TBMM Zbt. Crd., 27 Şubat 1924, s. 404).

Yine 27 Şubat 1924 tarihinde TBMM kürsüsünden bu sefer tevhid-i tedrisatın en ateşli savunucularından Saruhan mebusu Vasıf Çınar Bey, hilafetin kaldırılması konusundaki ateşli konuşmasından sonra sözünü tevhid-i tedrisat konusuna getiriyordu. Vasıf Çınar, Osmanlı İmparatorluğu'nu düştüğü durumdan kurtarmak için yenilikçilerin Tanzimat Fermanı'nı ilan edip Tanzimat devresini başlattıklarını, ancak “*ruhlarında cüret ve cesaret*” olmadığı için memleketi ve milleti ebediyen mesut etmek amacıyla düşündükleri esasları kurarlarken o esasların yanı başında asırlardan beri zararlarından başka bir şeyi görülmeyen eski kurumları da kapatmayıp yerinde bıraktıkları eleştirisini getiriyordu. Vasıf Çınar sözlerine devamla:

“İşte bu senelerden beri bu milletin alçak gönüllü toplumu içinde devamlı anarşiler meydana getiren bu ikilikler milletin fertlerini yekdiğerine düşman yaptı. Umumi terbiyemizin esaslarını koyarken maarifin mekteplerini açtık ve o mekteplerin yanı başında başka mercilere; başka idarelere, başka tedris usullerine tabi olan medreseleri bıraktılar... Fakat ne oldu bilir misiniz? Medreselerden yetişen arkadaşlarımız maarif mekteplerinden yetişen arkadaşlarımıza, maarif mekteplerinden yetişen arkadaşlarımız da medrese arkadaşlarımıza daima yabancı gözüyle bakmaya başladılar. Bununla beraber medreseden yetişmekte olan gençler de mekteplerimizden yetişen gençler tarafından küçümsendi... Tanzimat-ı Hayriyenin ortaya çıkardığı ikiliklerdir ki, bu faciayı meydana getirdi... Bundan sonra arkadaşlar, Türkiye Cumhuriyeti, bu ikiliklere müsaade edemez ve etmemelidir. Memleketin terbiye siyaseti birdir. Dünyada ve bütün medeni milletlerde kabul edilmiş bir kesin tarihi hakikat vardır. Bir hükümet kendi milletinin fertlerini yükseltmek için, terbiye etmek için çalışırken bir tek esası kabul eder ve bu esası takip eder. Birleşmiş ve değişmez bir terbiye dahilinde aynı hisle, aynı emel, aynı arzu ile duygulanan memleketin evlatlarını yetiştirir... Artık bu hakikati gördüğümüz gibi sebeplerine sarılmak, ilan etmek ve bunun çaresini uygulamak mecburiyetindeyiz. Zaten arkadaşlar, tedrisatın ve terbiyenin tevhidi esası bugün Yüce Meclisinizin kuruluşunu meydana getiren ilkelerden biridir. Hepiniz bilirsiniz ki bu seçimler yapıldığı zaman Halk Fırkası namına ilan ettiğimiz ilkelerden birisi de tedrisatın tevhididir... O halde arkadaşlar, hükümetin bize getirdiği bütçe dahilinde medrese mektep meselesi diye ayrı mercie tabii ayrı ilim, irfan ve terbiye müesseselerini kabul edemeyiz. Bütün mekteplerin mercii Maarif Vekaletidir. Bütün ilim müesseselerinin mercii Maarif Vekaletidir. Bundan sonra mektep, medrese meselesi yoktur. Türk milletinin nesillerini yetiştirecek bir tek ilim ve terbiye müessesesi vardır. Bunu ilan etmek ve bütçemizde uygulamak zorundayız.” (TBMM Zbt. Crd., 27 Şubat 1924, s. 415-416).

Açıklamasını yapıyordu. Bu açıklamadan anlaşılması gereken, Vasıf Bey'in sadece eğitim alanında değil, devletin diğer tüm alanlarındaki ikiliğin kaldırılmasını arzu ettiğiydi. Nitekim onun modernleşme ve eski kurumların ortadan kaldırılması konusundaki net tavrı, *Tevhid-i Tedrisat Kanununun* ilan edilmesinden hemen sonra Maarif Vekili olmasını daha anlaşılır kılmaktaydı. *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nun yasalaşmasından sonra Vasıf Bey'in atacağı bu adımlar tartışmalara sebep olacaktı ve sıkı bir muhalefete maruz kalacaktı.

1 Mart 1924 tarihine gelindiğinde Atatürk artık tevhid-i tedrisat konusunda net bir karara varmıştı. TBMM'nin açılış söylevinde Atatürk, devlet yapısında ve toplumsal hayatta köklü değişimler öngören inkılapların başlama işaretini verirken, öncelikle tevhid-i tedrisatı

vurguluyordu. Atatürk, “*Milletin âray-ı umumiyesinde (genel fikir) tespit olunan terbiye ve tedrisatın tevhid-i umdesini bilâifade-i an tatbiki lüzumunu müşahede ediyoruz. Bu yolda taahhurun (gecikmenin) zararları ve bu yolda tehalükün ciddi ve derin semereleri seri kararınıza vesile-i tecelli olmalıdır*” dedikten sonra “*Türkiye’nin terbiye ve maarif siyasetini her derecesinde, tam bir vuzuh ve hiçbir tereddüde mahal vermeyen sarahat ile ifade etmek ve tatbik etmek lazımdır. Bu siyaset, her manasıyla, milli bir mahiyette irae olunabilir*” açıklamasında bulunuyordu (TBMM Zbt. Crd., 1 Mart 1924, s. 4-5; Anadolu’da Yenigün, 2 Mart 1924). Atatürk’ün TBMM’de yaptığı bu açıklamalardan sonra 2 Mart 1924 tarihinde Halk Fırkası toplanmıştı. Toplantıda Halifelik’in kaldırılması ve hanedanın Türkiye toprakları dışına çıkarılması hakkında Urfa mebusu Şeyh Saffet Efendi ile arkadaşlarının kanun teklifleri birinci ve ikinci celsede müzakere edilerek kabul edildikten sonra üçüncü celsede Şer’iye, Evkaf ve Erkan-ı Harbiye-i Umumiye Vekaletlerinin kaldırılmasına dair kanun teklifleri müzakere edilmişti. Konya mebusu Musa Kazım ve Eskişehir mebusu Abdullah Azmi Efendiler Şer’iye ve Evkaf Vekaleti’nin kaldırılmasının doğru olmadığı yönünde oy kullanmışlardı. Şer’iye ve Evkaf Vekaleti’nin vazifeleri ne olacağı sorusuna karşı Abdullah Azmi Efendi, “*Evvelce vazifeleri kaza, tedrisat, fetva vermek idi*” diyordu. Kendisine, kaza için adliye, tedrisat için Maarif Vekaleti’nin mevcut olduğu söyleniyordu. Kütahya mebusu Recep Bey, Musa Kazım ve Abdullah Azmi Efendilere karşı Şer’iye ve Evkaf Vekaleti’nin kaldırılmasının zorunlu olduğu söylüyordu ve “*mutlaka iptidai tedrisat ve tali tedrisat Maarif Vekaleti’nin yönetimi altında tevhid*” ve yayılması gerektiği savunmasını yapıyordu (Sungu, 1938, s. 424-425).

Yine yasa tasarısının meclise sunulmasından bir gün önce *İzmir Basın Konferansı*’nda Halifelik’in kaldırılmasını kuşkuyla karşılayan Hüseyin Cahit, *Tanin*’deki yazısında eğitim konusuna daha devrimci bir yaklaşımla bakarak “*tevhid-i tedrisatın dinin dünya işlerinden ayrılmasından ibaret olduğunu*”, Türkiye için başka kurtuluş yolu olmadığını belirterek şimdiye kadar Türkiye’nin kurtuluşu için Türk ıslahatçılarının bu kadar açık adımlar atmadığını yazıyordu. Ahmet Emin (Yalman) ise, *Vatan Gazetesi*’nde “*Türk Milleti Artık Kâbus İçinde Yaşayamaz*” başlıklı makalesinde:

“*Terbiye ve adalette birlik ve gereksinimlere göre özgürce hareket sağlamasıyla, ülkemizde çağdaş anlamıyla ilk kez devlet kavramı kurulacaktır. Uygarlık ailesi dışında kalmamız Müslüman olmamızın değil, devlet makinesi içinde teokrasiyi yaşatmak, Türkiye’nin özgür gelişmesinin gerektirdiklerini kabulden çekinmemizdendir. Eğitimde birlik, tüm vatandaşları yüksek örneklerle doğru yetiştirmek, her tür ihtisası yüksek ihtisas okullarına bırakmaktır*” diyordu (Akgün, 1983, s. 44).

3 Mart 1924 tarihinde TBMM’de Halifelik, Şer’iye ve Evkaf Vekaletleri, önerilen kanun teklifleriyle kaldırılmış oluyordu. Aynı gün *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* hakkında, Saruhan mebusu ve 57 arkadaşının meclise sunduğu dilekçede, bu kanunun gerekçeleri ve o güne kadar tevhid-i tedrisat hakkında yapılan tartışmaların merkezindeki problemler ve bu problemlere çare olarak tevhid-i tedrisat ilkesinin kabul edilmesi açık bir şekilde ifade ediliyordu:

“*Bir devletin irfan ve genel maarif siyasetinde milletin fikir ve hissi itibarıyla vahdetini temin etmek için tevhid-i tedrisat en doğru, en ilmi ve modern ve her yerde faydaları ve*

üstünlükleri görülmüş bir ilkedir. 1839 Gülhane Hatt-ı Hümayunundan sonra açılan Tanzimat-ı Hayriye devrinde Saltanat-ı Münderise-i Osmaniye tevhid-i tedrisata başlamak istemiş ise de bunda başarılı olamamış ve aksine bu hususta bir ikilik bile vücuda getirmiştir. Bu ikilik vahdet-i terbiye ve tedrisat açısından birçok zararlı sonuçlar doğurdu. Bir millet fertleri ancak bir terbiye görebilir. İki türlü terbiye bir memlekette iki türlü insan yetiştirir. Bu ise his, fikir ve dayanışma birliği gayelerini (hedef) tümüyle ihlaldir... Bu nedenle bütün mektepler bundan böyle Cumhuriyetin irfan siyasetinden sorumlu ve bilgilerimizi his ve fikir birliği çerçevesinde ilerletmekle görevli olan Maarif Vekaleti müspet (kesin, pozitif) ve birleşmiş bir maarif siyaseti uygulayacaktır.” Deniliyordu (TBMM Zbt. Crd., 3 Mart 1924 s. 25).

Teklif edilen *Tevhid-i Tedrisat Kanununun* içeriğinde:

“Madde 1) Türkiye dahilindeki bütün müessesatı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekaletine merbuttur.

Madde 2) Şer'iyeye ve Evkaf Vekaleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle medrese ve mektepler Maarif Vekaletine devir ve raptedilmiştir.

Madde 3) Şer'iyeye ve Evkaf Vekaleti bütçesinde mekatip ve medarise tahsis olunan mebalîğ Maarif bütçesine nakledilecektir.

Madde 4) Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir.

Madde 5) Bu kanunun neşri tarihinden itibaren terbiye ve tedrisatı umumiye ile müştegil olup şimdikiye kadar Müdafaa-i Milliyeye 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 Vekaletler arasında tahvil ve tanzim edilecek ve o zamana kadar orduya mensup olan muallimler orduya nispetlerini muhafaza edecektir.

Madde 6) İşbu kanun tarihi neşrinden muteberdir.

Madde 7) İşbu kanunun icrayı ahkamına İcra Vekilleri Heyeti memurdur.” Maddeleri yer alıyordu (TBMM Zbt. Crd., 3 Mart 1924, s. 25-26).

Meclis görüşmelerinde genel eğilim, eğitim ve öğretimin Maarif Vekaletinin sorumluluğuna bırakılmasıydı. Tartışmalar, genellikle eğitim bütçesiyle ziraat, mühendislik gibi ihtisas okullarının Vekaletle bağlanıp bağlanamaması üzerineydi. İlk, orta ve liseler yani ilk ve orta öğretim, daha sonra da yüksek öğretim okulları tartışılırken en büyük karşı koymalar, ihtisas okullarının içerdiği 5. Madde ile ilgiliydi. Trabzon mebusu Muhtar Bey tevhid-i tedrisata herkesin taraftar olduğunu, ancak ilk orta ve yüksek öğrenimin dikkatle ele alınmasını, Erkan-ı Harbiye, Mühendislik, Bahriye okulları gibi ihtisas okullarının Maarif Vekaleti kapsamı dışında bırakılmasını öneriyordu. Saruhan mebusu Vasıf Bey, tevhid-i tedrisatın genel olarak düşünülmesi gerektiğini, yüksek okullara hukuki şahsiyet verildiğini, *Darülfünûn*'un bile özerk olduğunu söylerken, Gümüşhane mebusu Hasan Fehmi Bey de

tevhid-i tedrisatın ilk ve orta öğretimde olması görüşündeydi. Görüşmeler sonunda 430 nolu *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*, 5. Maddede yapılan düzenlemeden sonra kabul edildi (Akgün, 1983, s. 45-46).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesinden bir ay sonra *Akşam Gazetesi*'nde tevhid-i tedrisat konusunda bir makale yayımlayan İsmail Hakkı, ilk kez tevhid-i tedrisatı ilmi bir şekilde ele alan ve bir karara bağlayanın, 1923 yılında ilk kez toplanan *Heyet-i İlmiye* olduğunu söylüyordu. İsmail Hakkı'ya göre *Heyet-i İlmiye*, toplantılarda gerçekleştirdiği tartışmalar sonucunda “*genel eğitimde vahdet*” kararına varmıştı. Ancak “*genel eğitim*” tabiri çok alışılmış olmasına rağmen ne anlama geldiği belirsiz olan bir kavramdı. Bu kavramdan en çok anlaşılan şey, ilkokul mekteplerinin tevhidi idi. Bununla da doğrudan doğruya Şer'iyeye Vekaletine bağlı olan ilk derece medreseler ile Müdafaa-i Milliye Vekaletine bağlı olan *Darüleytamlar* zannediliyordu. Hatta bazen, bu tevhid kararı özel ellerde bulunan ilkokul mekteplerini de kapsayacak şekilde genişletiliyor, Maarif Vekaletinden başka hiçbir ferdin memlekette ilkokul mektebi açamayacağı fikri de ileri sürülüyordu. Halbuki İsmail Hakkı, vahdet-i tedristen asıl maksadın ne ilkokulların bütçesini vahdet etmek ne de özel ilkokulları devletleştirmek olduğunu, belki ilk eğitimi hiçbir ihtisasın ve hiçbir mesleğin elinde bırakmayıp sırf milli ve insani bir çerçeve içerisine almak olduğuna işaret ediyordu. İsmail Hakkı devamında:

“*Böylece vahdet-i tedris sırf ilk tedrisat mekteplerine ait bir mesele addedilmiş, fakat aynı ilkenin orta tedrisat mekteplerine yayılması hakkıyla tespit edilmemişti. Halbuki son inkılap (Tevhid-i Tedrisat Kanunu), bu kısmı fiilen halletmiştir. Gazi Paşa Hazretlerinin nutkunu ve TBMM'nin kararını takip eden Maarif Vekaletinin icraatı yalnız ilk mektepleri değil, muhtelif türden orta mektepleri de vahdet etmek şeklinde olmuştur. Bugün orta tedrisatta ne müderrisler ne de askeri idadiler mevcuttur. Bugün bu mektepler liselere veya lise sınıflarına katılmıştır. Şu hâlde Heyet-i İlmiye münakaşaları esnasında açık ve tespiti kabul ettiremediğimiz bu nokta bugün fiilen halledilmiş bulunuyor*” demektedir (Hakkı, Akşam, 4 Nisan 1924).

Halifeliğin ve Şer'iyeye mahkemelerinin kaldırılması yasalarını, meclisteki görüşmeler sırasında coşkulu bir şekilde savunan Saruhan mebusu Vasıf (Çınar) Bey, 6 Mart 1924 tarihinde Maarif Vekili olmuştu. İsmail Safa Bey'den sonra Maarif Vekili Olan Vasıf Bey, hemen icraatlarına başlamıştı ve medreseleri kapatmaya koyuluyordu (Akca, 2002, s. 78).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'yla tüm eğitim ve öğretim kurumları Maarif Vekaletine bağlanmakta (askeri okullar 1925'te tekrar Milli Savunma Bakanlığına bağlanmıştı), Türk eğitim tarihinde en uzun süre yaşamış olan medreseler ve sıbyan mektepleri kapatılıyordu. O sırada 16 bin kadar olan medrese öğrencisi, isteyenlerden düzeylerine göre ilk, ortaokul ve liseler ile öğretmen okullarına girebiliyordu. Yasanın yürürlüğe girişinin ilk üç yılında resmi okullarda dinsel ağırlıklı eğitim, buna paralel olarak Arapça ve Farsça öğretimi kaldırılıyordu. Kolej ve öteki yabancı okullarda dinsel simgeler ve amacı, değişik ulus duygularını aşılacak olan dinsel öğretiler yasaklanmıştı. Böylece eğitimde laiklik ilkesine doğru önemli bir adım atılmış oluyordu (Güneş, 2003, s. 32)

3.2. Tevhid-i Tedrisat Kanununun Yasalaşmasından Sonraki Tartışmalar

Tevhid-i tedrisat meselesine, aslında daha cumhuriyet ilan edilmeden *Muallimler Birliği*'nin 15 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da toplanan *1921 Maarif Kongresi*'ne Atatürk'ün verdiği mesajda rastlanıyordu. Atatürk, bu kongrenin açılış konuşmasında “*milli maarif*”in kurulmasını, izlenecek eğitim politikasının temel hedefi olarak vurguluyordu. Milli maarifin açıklanmasında “*Doğu'dan ve Batı'dan gelebilen yabancı fikirlerin etkilerinden uzak bir kültür*” tanımlamasında İslamcı ve Batıcı siyasetlerin reddi anlamında açık bir göndermede bulunurken, temelde Ziya Gökalp'in görüşlerinin etkisi altındaydı. Cumhuriyetten önce hedef gösterilen bu temel kültür politikasının 3 Mart 1924 tarihinde *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'yla rejimin temel niteliklerini belirleyen diğer kanunlarla birlikte, açık olarak kesinleşmesi oldukça anlamlıydı. Maddeleri arasında medreseleri kapatan herhangi bir hüküm bulunmaması, kanunun yasalaşmasında etkili bir muhalefetin yapılmamasını sağlamıştı. Ancak çok geçmeden 11 Mart'ta medreselerin, kanunun biçimine aykırı olarak, Maarif Vekili Vasıf Bey tarafından bir genelge ile kapatılması, mecliste ve basında sert eleştiriler yapılmasına sebep olmuştu. *Tevhid-i Efkâr* gazetesi, kanunda medreselerin lağvının olmadığını ileri sürüyordu ve medreseleri savunuyordu. *Sebil'ür Reşâd* dergisi de uygulamayı eleştiren yazılar yayımlamış, medreselerin kapatılma uygulamasına muhalefet eden Antalya mebusu Hoca Rasih Efendi ile yapılan bir mülakatı sayfalarına taşıyordu. Vasıf Bey ise basına verdiği demeçlerde ve mecliste yaptığı konuşmalarda, kanunun gerekçesinde ifade edilen “*vahdet-i terbiye*”nin kanunun özü olduğunu vurgulayarak bir memlekette ayrı ayrı eğitim amaçlarını esas alan eğitim kurumlarının olmayacağını, medreselerin kanunun bu özüne uygun olarak kapatıldığını, yerine *İmam Hatip* mekteplerinin ve yatılı ilkokulların açılacağını savunuyordu (Kafadar, 2002, s. 353).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun yasalaşması üzerinden çok zaman geçmeden Maarif Vekaleti'nin başına geçen Vasıf Çınar, kanunun uygulanması konusunda ard arda açıklamalarda bulunuyordu. 9 Mart 1924 tarihinde *Hakimiyet-i Milliye*'ye verdiği beyanatta, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'n esaslarını uygulamakla mükellef olduğunu söylüyordu ve “*Türkiye'de bundan sonra bir tek terbiye, bir tek mektep, bir tek tedris olacaktır*” açıklamasını yapıyordu (Hakimiyet-i Milliye, 9 Mart 1924). 12 Mart 1924'te verdiği başka bir beyanatta ise Vasıf Bey, “*Maarif Vekaleti'nin elindeki ilkokulların hiçbirinde meslek dersleri okutulmayacağını, bunun öğretimin birleştirilmesi ilkesine aykırı olacağı*” gerekçesi ile 11 Mart akşamı bütün vilayetlere gönderdiği bir emirle ülkede bulunan 479 medrese “*sed ve ilga*” ediliyordu ve bu medreselerde eğitim gören 16 bin öğrenciden eğitim yaşını geçmemiş olanların diğer okullara aktarılacağını açıklıyordu (Akca, 2002, s. 78). Vasıf Çınar'ın medreseleri kapatma talimatı vermesinden sonra *Yenigün* Gazetesi ve diğer başka İstanbul gazetelerinde tehdit edildiği haberleri yayımlanıyordu. Vasıf Bey ise böyle haberlere itibar edilmemesi gerektiğini vurguluyordu ve medreselerin kapatılması ile ilgili verdiği talimatların yerine getirildiğine dair açıklamalarda bulunuyordu (Hakimiyet-i Milliye, 18 Mart 1924).

Vasıf Bey'in medreseleri kapatma kararı TBMM'de yoğun tartışmalara sebep olmuştu. TBMM'de eğitim bütçesi konuşulurken Afyonkarahisar mebusu Kâmil Efendi, toplumun biri sağdan diğerinin soldan gelen iki akım arasında ezildiğini ve bundan dolayı toplumda

ikiliğin ortaya çıktığını söyledikten sonra bunun en büyük sebebinin, doğru düzgün bir eğitim programının olmamasına bağlıyordu. Kâmil Efendi, eğitimin en büyük eksikliğini programsızlık olarak görüyordu ve medreselerin kapatılmasını yanlış buluyordu. Ona göre en azından programlarının ıslah edilmesi, *Darühilafe* kısmına bağlı olan medreselerin *İlahiyat Fakültesi* için bir çıkış yeri olmak üzere mevcut teşkilatıyla devam etmesi ve *Medaris-i İlmîyenin* de sürekli teftişe tabi tutulmasını öneriyordu. Konya mebusu Mustafa Feyzi Efendi de Kâmil Efendiyle aynı görüşteydi. “*Mademki, Tevhid-i Tedrisat Kanunu kabul edilmiştir... her dersin okunması lazım. Diyanet dersleri de okunmak lazım. Şimdi diyanet derslerini talim için bir mektep yoktur*” açıklamasını yaptıktan sonra “*ilahiyat şubesinden çıkacak bir efendi müftü olamaz. Sebebi, ilahiyat şubesinde okunacak dersler, müftülerin sahip olması gereken fıkıh bilgisini orada veremez, yoktur*” diyordu. Mustafa Feyzi Efendi, İmam Hatip mekteplerinin otuz tane olduğunu ve bunun yeterli olmayacağı iddiasındaydı. “*... Dinsiz olmayız. Diyanet bizim için lazımdır. Her vakit müracaat edeceğimiz kuranımızın emri de budur*” diyen Mustafa Feyzi Efendi, medreselerin tekrar açılması gerektiğini savunuyordu. Medreselerin kapatılmasına karşı çıkan bir diğer mebus da Erzurum mebusu Raif Efendi idi. Raif Efendi, kapatılan medreselerden çıkan imamların, bütün cihana karşı verilen savaşta (Kurtuluş Savaşı) Mehmetlerin (askerlerin) göğsüne yerleştirdiği iman sayesinde muzaffer olunduğunu iddia ettikten sonra “*Türklük dediğiniz şey efendiler; imanını, İslamiyet’i Türk milletinin göğsüne yerleştirmektir. (Köylüler) İmamsız, muallimsiz kalırlarsa vahşi olurlar*” açıklamasında bulunuyordu. Raif Efendi, tevhid-i tedrisattan maksadın bütün eğitim kurumlarının bir merkeze, bir makama bağlanması demek olduğunu, yoksa medreseleri yıkıp mektepleri bırakmak demek olmadığını, eğer amaç bu ise, mekteplerin de yıkılması gerektiğini savunuyordu (TBMM Zbt. Crd., 17 Nisan 1924, s. 814-819).

Maarif Vekili Vasıf Bey ise medreselerin kapatılmasına ve kendisine yöneltilen eleştirilere cevap olarak, “*yüce meclisimizin neşrettiği Tevhid-i Tedrisat Kanunudur ki bana bu yetkiyi vermiştir, yaptığım icraat yüce meclisin kabul ettiği kanunun uygulanmasından ibarettir*” açıklamasında bulunuyordu. Vasıf Bey, medreselerin eskidiğini ve verdikleri eğitimin faydasız olduğunu vurguladıktan sonra elindeki istatistiklerden yola çıkarak medreselerde okuyan 18 bin talebeden yalnız 6 bininin okumaya devam ettiğini, diğerlerinin ise askerlikten kaçmak için isimlerini kaydettirip esnaflık yaptığını söylüyordu. Vasıf Bey medreselerin tekrar açılması yönündeki bütün eleştirilere karşı kesin olarak, “*tedris ve terbiye doğrudan doğruya Hükümetin ve Maarif Vekaleti’nin açacağı iptidai mekteplerinde olabilir. Bunun aksini de hiçbir kimse iddia edemez ve talim ve terbiyeye müsaade edemez*” cevabını veriyordu. Vasıf Bey, Raif Efendinin Kurtuluş Savaşı’nda elde edilen zaferin dini eğitim sayesinde olduğu iddiasına da cevap olarak:

“*Cenab-ı Hak, yalnız dini kuvvetle, yalnız manevi kuvvetle insanların dünyada başarılı olacaklarını emretmemiştir. Beşerî ihtiyaca göre ilimle donanmak, silahla donanmış olmak, araçlarla donanmış olmak emrini vermiştir. Soruyorum. Eğer böyle olmasa idi, arkadaşlar! 93 Muharebesindeki hezimetimizde Türkler Müslüman değil mi idi, size soruyorum Balkan Harbinde muharebe eden feci sahnelerde harap olan Mehmetler Müslüman değil mi idi? O zamanın medreselerinden dini terbiye almamış mı idi?*” açıklamasını yapıyordu. (TBMM Zbt. Crd., 17 Nisan 1924, s. 820-824).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu 'nun kabulünden iki ay sonra da Vasıf Bey, yeni açılan *İlahiyat Fakülteleri* ve din eğitimi hakkında açıklamalarda bulunuyordu. 10 Mayıs 1924'te *Cumhuriyet* gazetesine verdiği mülakatta, “şimdiye kadar bizde din uzmanları faydalı olmayan kurumlarda ilmi olmayan şartlar içerisinde yetiştirildiğinden dini öğretiler ve emirler memleketin gelişmesinde müşküller ortaya çıkaran bazı vaziyetler” görüldüğünü söylüyordu ve *İlahiyat Fakültesi*'nin dinimizi hurafelerden uzak bir şekilde hakiki manasıyla öğreteceğini ve aynı zamanda birçok pozitif bilgileri de dini eğitimle beraber takip edeceğine vurgu yapıyordu. “Bu suretle ümit ediyorum ki dinimizde, artık hakiki bir zaruret şeklini alan ‘Reform’ temin edilmiş olacaktır. *İlahiyat Fakültesi* ümit ettiğim şekilde bu büyük vazifesini yaparsa memleket için çok büyük bir hizmeti yerine getirmiş olacaktır” diyerek pozitif bilimlerin dini eğitim içerisindeki vazifesini ifade ediyordu (Cumhuriyet, 10 Mayıs 1924).

Maarif Vekili Vasıf Bey'in *Tevhidi Tedrisat Kanununa* dayanarak medreseleri kapatması kararı, basında da karşılığını buluyordu. *Mihrab Dergisi*'nde, “Bir hedefi, bir kaideyi gerektirmeyen bir müesseseyi hiçbir kuvvet yaşattıramaz” diyen *Darülfünun*'ün felsefe tarihi muallimi Mehmet Emin Bey, Vasıf Çınar'ın medreseleri bu kadar kısa bir sürede kapatacağını ummadığını, son inkılabın en mesut neticelerinden birinin tedrisatın tevhidine dair verilen karar olduğunu söylüyordu. Mehmet Emin'e göre, “Meşrutiyetten beri yapılan bazı ıslahatlara rağmen medrese tedrisatında öyle bir usul devam edip gidiyordu ki böyle bir tedris tarzıyla ancak olayları ve hadiseleri görmekten tamamen mahrum olan, adeta sağduyusunu kaybeden bir zümre yetişebilirdi” ve medresede takip edilen yöntem, şuuru ve düşünce kudretini yok ediyordu. “Şimdi yapacağımız *İlahiyat Fakültesi* ilim itibarıyla bizi bu çok geri olan vaziyetten kurtarmalıdır” diyen Mehmet Emin Bey *İlahiyat Fakültesi*'nin, medreselerin yerini doldurmaktan ziyade İslam'ın dini eserlerini bilimsel bir tarzda inceleyecek yepyeni bir fakülte olması gerektiğini savunuyordu. Mehmet Emin Bey, “*İlahiyat Fakültesi* tesis edilir ve tedrisat tamamen ilmi bir tarzda yapılacak olursa dini eserleri hakkıyla bilen mütefekkirler yetişir. Bundan elde edeceğimiz istifade, çok büyük olacaktır. Çünkü bir kere bu sayede memleketimizdeki dini müesseselerin esasını ve gelişim tarzını böyle ilmi bir surette tetkik etmek şerefini Türkler kazanmış olurlar. Bizim yapacağımız tetkikat bütün şark kavimlerine yayılır. İslam kavimlerinin dini kültürlerine hizmet şerefi de milletimize ait olur. Bu suretle İslam milletleri üzerinde bir nüfuz tesis” etmiş olunacağına vurgu yapıyordu (Emin, 1924, s. 257-260).

Vasıf Bey'e karşı *Sebil'ür Reşâd Dergisi*'nde ise ciddi eleştiriler yer alıyordu. 29 Mayıs 1924 tarihinde yayımlanan “*Tevhid-i Tedrisatın Tarz-ı Tatbiki*” başlıklı imzasız makalede, medreselerin *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'ndaki (2. Maddeye göre, Şer'iyeye ve Evkaf Vekaleti yahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bütün medreseler ve mektepler Maarif Vekaletine devir ve rapt edilmiştir.) açık hükme rağmen Maarif Vekaletine bağlanacağına bütünü kapatılması tepki gösteriliyordu. Makale devamla:

“Bu maddenin manası ve inkılabın ruhuna göre medreseler ilga ve talebesi talim ve terbiyeden mahrum edilmeyecek, iptidai derecede olanları maarifin iptidai mektebine, tali olanları de liselere katma veya ilhak edilecek idi. Halbuki bütün medreselerin kapıları kapandı ve bu medreselerdeki binlerce talebenin başka mekteplere yerleştirilmesine bile pek lüzum görülmedi. Sanki nasılsa medreseye girmiş olan çocuklar, bu memleketin evladı değilmiş gibi tedrisat senesinin ortasında darmadağın edildiler... *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*

eğer yalnız medreseleri yıkmak, talebesini sokağa atmak maksadıyla yapıldıysa tanzim edildiği zamanda hakikati olduğu gibi söylemeli. Kanuna diğer mektepleri katmak da, aynı tarzda talim ve terbiyeden bahsetmek de bütün medrese ve mekteplerin Maarif Vekaletine devir ve raptedileceğini maddeye koymakta ne mana vardı? Medresedeki talebenin perişan hali karşısında bu suali sormaya hakkımız yok mu? Eğer hakkımız yoksa lütfen söyleyin!” Açıklamasıyla sitemleri dile getiriyordu. (Sebil’ür Reşâd, 29 Mayıs, 1924, s. 58-59).

Yine *Sebil’ür Reşâd*’ta aynı gün yayımlanan “*Tevhid-i Tedrisat Demek İlgay-ı Tedrisat Demek Midir?*” başlıklı başka bir imzasız makalede de eleştirilerde bulunuyordu. Makale, eski Maarif Vekili İsmail Safa Bey, medreselerin idaresi için ayrı bir müdüriyet mi, yoksa mevcut müdürlerin yanında birer masa mı tahsil edilmesi konusunda diğer mebuslarla istişare ederken, kanunun yasalaşmasından sonra Maarif Vekilinin değiştiğini ve yerine gelen Vasıf Bey’in medreseleri kaldırmakla işe başladığına vurgu yapıyordu. Makalede, medreselerin kaldırılması ile ilgili herhangi bir madde kanunda yer almamasına rağmen, Vasıf Bey’in bunu şahsi prensiplere dayanarak yaptığını söylemesi, tepki ile karşılanıyordu. “*Vekil Bey, bu prensipleri yalnız medreseler hakkında uygulayabildi. Askeri mektepler bunun haricinde kaldı. Onları kapatabilmek şöyle dursun programlarını bile değiştiremedi, değiştiremeyecektir*” deniliyordu ve “*askeri mektep ve tedrisat bu memleket için nasıl bir mesele ise, dini tedrisat*”ın da öyle olduğunu, ancak Maarif Vekaleti’nin asırlardan beri memlekete bolluk ve bereket getiren medreseleri bir günlük emirle kapattığı eleştirisinde bulunuluyordu. “*İşte bir sürü icraat ki bunlar yapılırken hükümetin kanunları, memleketin ihtiyaçları değil, şahsi prensipler gözetiliyor... Fakat çok rica ediyoruz, artık memlekette şahsi prensipler değil, kanunlar hâkim olsun*” deniliyordu (Sebil’ür Reşâd, 29 Mayıs 1924, s. 58-89). Haziran 1924 tarihinde de yine *Sebil’ür Reşâd*’ta Antalya mebusu Hoca Rasih Efendi ile yapılan bir mülakatta Hoca Rasih Efendi *Tevhid-i Tedrisat Kanununun* uygulanma şekline değiniyordu. “*Tevhid-i tedrisat demek ilgay-ı tedrisat demek*” olmadığına işaret ederek, kanunun da açık bir şekilde bunu desteklediğini söylüyordu ve medreselerin kapatılmasına tepki gösteriyordu. Ona göre TBMM’nin yapmaya çalıştığı şey, eğitimde birliği sağlamak amacıyla idarede vahdeti elde etmektir. Ancak, tamamen milletin menfaatine olan medreseleri kaldırmak büsbütün yanlış bir adımdır. Üstelik Maarif Vekaleti’nin lise düzeyinde olan *Darülhilafe* medresesinin şubelerini lağvetmesi, İlahiyat Fakültesinin talebesiz kalmasına yol açacaktır. Böyle ihtiyaca yetersiz bir *İlahiyat Fakültesini*, iki sene sonra talebesiz kalacak bir kurumu yüce meclisin de iyi düşüneneğine inanıyordu (Sebil’ür Reşâd, 12 Haziran 1924, s. 89-90).

Sebil’ür Reşâd’ta yayımlanan Çelebi imzalı başka bir makalede ise Maarif Vekili Vasıf Bey’in *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*’na dayanarak medrese talebesinin iaşesi için ayrılan 140.000 liranın eğitim bütçesine katmasını eleştiriliyordu. “*İlim tahsiline susamış bu kadar talebenin açlık gibi bir elim mecburiyet ile tahsili terk etmesine Maarif Vekili Bey’in vicdanı razı olacaksa biz buna razı değiliz*” diyen Çelebi, “*çünkü biz Vekalet-i Celilenizden sadaka değil, seleflerimizin bıraktığı bir hakkı istiyoruz. Seleflerimiz bugünkü sekiz yüz veya üç yüz talebeyi değil, seksen bin talebenin tahsilini temin edecek eserler bırakmışlardır*” açıklamasını yapıyordu (Çelebi, Sebil’ür Reşâd, 26 Haziran 1924, s. 121-122).

Maarif Vekili Vasıf Bey’in medreseleri kapatması yönündeki uygulamalarına yoğun eleştiriler gelmekle beraber destekleyenler de vardı. Bunlardan Doktor Abdullah Cevdet,

İçtihad'ta 1 Ağustos 1924 tarihinde çıkan makalesinde medreselerin kapatılması konusunda Vasıf Bey'in, "asırlardan beri skolastik eğitimin yapıldığı medreseleri kapatmakla her sene binlerce gencin hayatını ve ruhunu mahvolmaktan kurtardı"ğına değinerek, bu yöndeki uygulamalara destek veriyordu. Abdullah Cevdet'e göre, medrese âlimleri çürüyor ve çürütüyordu. Âlimler çürümekten kurtarılacak ve çürütmekten men edileceklerdi. "Aynası olup yüzüne bakamayan ve daima dev aynası kullanan milletlerin sonu hakikati gören diğer milletlerin kölesi ve uşağı olmaktadır" diyen Abdullah Cevdet, "milletin Mustafa Kemal Paşa gibi dahi bir kumandanı, Vasıf Bey gibi cesur bir maarif islahatçısı"nın, kısa bir zaman zarfında, toplumu bu aşamaya getirebileceğine kimsenin inanmayacağına vurgu yapıyordu ve onların bu girişimlerine açık desteğini sunuyordu (Cevdet, *İçtihad*, 1 Ağustos 1924). Abdullah Cevdet'in bu yöndeki açıklamalarına psikoloji doktoru uzmanlarından Fahrettin Kerim ise katılmıyordu. Fahrettin Kerim, Abdullah Cevdet'i tevhid-i tedrisat meselesinde "ilimden ziyade inkılapçılık" duygusuyla hareket ettiğini söylüyordu. "Bu meselede sizi daha soğukkanlı düşünür görmek isterken siz inkılapçılığı, ilime de memleketin toplumsal ananelerine de tercih ediyordunuz" eleştirisini yapıyordu (Kerim, *İçtihad*, 1 Eylül 1924).

Maarif Vekili olarak medreseleri kapatan ve bu yöndeki fikirlerinden dolayı eleştirilere maruz kalan Vasıf Bey, bu yöndeki girişimlerinden taviz vermiyordu. 21 Temmuz 1924 tarihinde İzmir'de *Darülmualimin* ve *Darülmualimat* tarafından şerefine verilen ziyafette, "memlekette senelerden beri devam eden yıkılışın sebeplerini ararken Saltanat müesseselerinin dayanağı olan softalığın meydana getirdiğini yıkmak lazım geldiğini gördük, bunda yalnız değildik" diyerek huzurunda konuştuğu öğretmenlerden, yaptığı icraatlar konusunda destek talep ediyordu. Vasıf Bey, yeni bir başlangıç için "çürümüş müesseseleri yıkmak" gerektiğini ve bunu insanlara aşlamak için de öğretmenlerden sıkı çalışmalarını istiyordu (Cevdet, *İçtihad*, 1 Ağustos 1924). Vasıf Bey, Ağustos 1924 tarihinde ise Ankara'da toplanan *Muallimler Kongresinde* Müslümanlığın Arap harsı (kültürü) olduğunu iddia ediyordu. "Türkün bütün harsını, asli kimliğini oluşturan milli hissiyatını, milli varlığını unutturarak Arap harsını, Arap medeniyetini hâkim kılmak maksat ve esasını takip" etmeyi doğru bulmuyordu. Onun bu fikirlerine *Sebil'ür Reşâd*, "Müslümanlık Arap Harsı Mıdır? Maarif Vekilinin İlme ve Tarihe Mugayir Yanlış Telkinatı" başlıklı imzasız bir makale ile cevap veriyordu. Makalede özetle, herhangi bir kavim arasında yayılmış olan bir dinin asırların girdabına rağmen kalıcı olmuşsa bu hal, dinin tamamıyla o kavmin ruhuna uygun olduğunun bir göstergesidir deniliyordu. Makale:

"Bu hakikat pek açıkken Müslümanlığa Arap harsı, Arap medeniyeti gibi isimler takmaya kalkışmak kadar ilme ve tarihe karşı bir hakaret olamaz. Bir kere Türk'ün ruhuyla Müslümanlık arasında tezat değil, sıkı bir ahenk vardır... İslamiyet Arap ruhunun eseri ve Araplara ait bir din, yani Arap harsı ve Arap medeniyetinin ürünü olduğu iddiası kadar anlamsız ve temelsiz bir teori olamaz. Türk'ün doğal dini İslamiyet'tir. Türk hakiki İslamiyet'e bağlı kaldıkça, sürekli yükselmiş olduğuna tarihinden büyük şahit aramaya lüzum var mıdır? Türk'ü öldüren, sessiz bırakan İslamiyet değil, İslamiyet'ten uzaklaşmasıdır." Cevabı veriliyordu (*Sebil'ür Reşâd*, 28 Ağustos 1924, s. 247-249).

Türkiye'ye davet edilen John Dewey, kendisinden eğitim sistemini incelemesi ve bir rapor hazırlaması isteniyordu. John Dewey, çalışmalarını yaptıktan sonra Amerika'ya

dönerken 26 Ağustos 1924 tarihinde *Hakimiyet-i Milliye*'de yayımlanan mülakatında tevhid-i tedrisat konusunda fikri sorulduğunda Dewey:

“*Maarif hareketleri hakkında edindiğim haberlere göre son zamanlarda tedrisat tevhid etmiştir... Mademki fikrimi soruyordunuz; ben Amerika'dan geliyorum; Amerika'da iki türlü tedrisat yoktur ve daha iptidaiden mevcut değildir. Maarifte laik olmaya ve bunu temin yolundaki icraatı bir Amerikalı, büyük bir hüsn-ü nazarla görür... Yapılan şeylerin iyi olduğu kanaatindeyim.*” diyerek bu konudaki düşüncelerini dile getiriyordu (Hakimiyet-i Milliye, 26 Ağustos 1924).

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun uygulama şekline yapılan eleştirilere rağmen, bu yoldan taviz verilmiyordu. 26 Kasım 1924 tarihinde Başbakan Fethi Okyar'ın okuduğu hükümet programında yüce meclisin tevhid-i tedrisat esaslarını kabul ederek, kurtuluş yolu bulmuş olan eğitimin aynı yolda yürümesi ve Türk vatanına “*talim ve terbiyenin muhtaç olduğu düzgünlük ve düzen altında devamlı terbiye ve tahsil ile donanmış, hayat için hazırlanmış gençler yetiştirmek*” temel bir amaç olarak belirleniyordu (“Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve M. Eğitim Bak... I”, 1946, s. 81).

Bu dönemden sonra 1925 yılında Şeyh Sait İsyanyla birlikte çıkarılan *Takrir-i Sükûn Kanunu*'yla bütün muhalefet susturulması ile tevhid-i tedrisat tartışmaları da bu dönemden sonra kapanıyordu. *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'yla eğitim kurumu olarak medreseler kapatılıyordu. Onu yerine Maarif Vekalet'i tarafından *İmam ve Hatip* mektepleri, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi* açılıyordu. Ancak, *İmam ve Hatip* mektepleri giderek kapanır ve 1932 yılında son iki mektep de kapanıyordu. 1928 tarihinde devletin bir dini olduğu maddesi Anayasadan çıkartıldıktan sonra okul programlarında da zorunlu din öğretimi derslerinin kaldırılmasına karar verilerek 1930 yılında şehir okullarında, 1933 tarihinde de köy okullarında uygulanmaya başlanıyordu (Berkes, 2018, s. 533) İlkokul programlarından yavaş yavaş çıkarılan din dersleri 1931-1932 eğitim-öğretim döneminde köy okulları hariç, şehir ilkokullarında tamamen kaldırılmıştı. Sonuç olarak köy okulları dışında, 1933 yılından 1949 yılına kadar din dersleri kaldırılmıştı (Altuntaş, 2013; s. 37).

Tevhid-i tedrisat uygulamasının rövanşı, İkinci Dünya Savaşı sonrasında Batı'nın faşist ve totaliter rejimlerinin yıkılarak demokrasi rüzgarının estiği ortamda CHP içinden geliyordu. Raif, Fatin ve Rasih Hocalar başta olmak üzere meclisteki eski din adamları ile onlara katılan Hamdullah Suphi Bey ve arkadaşları, tevhid-i tedrisatın uygulanmalarının halkın “*ölü yıkayacak adam bulamıyorum!*” sözünde özetlenen toplumsal hayatta ortaya çıkardığı din eğitimi boşluğunu dikkate alarak bir kanun önerisi veriyorlardı. Başbakan Hasan Saka da parti içinde çoğunlukta olan din eğitimine karşı çıkanlara “*Efendiler eğer biz din tedrisatını kabul etmezsek gelecek seçimde Halk Partisi bir oy bile alamayacaktır*” diyerek halkın bu isteği yanında yer alıyordu. II. Meşrutiyet dönemi İslamcılarında Şemsettin Günaltay'ın başbakanlığı zamanında ise bu yöndeki gelişmeler daha da artıyordu. Yeniden yayımlanmaya başlayan *Sebil'ür Reşâd*, *Takrir-i Sükûn*dan önceki dönemde kaldığı yerden yayımlarına devam ediyordu. Hatta Başbakan Şemsettin Günaltay, hükümeti kurar kurmaz *Sebil'ür Reşâd* dergisine, çeyrek yüzyıllık CHP politikalarını eleştirircesine “*din beşeriyet için bir ihtiyaçtır*”, “*memleketimizde kutsiyet duygusu yaşayacaktır*” şeklinde demeçler veriyordu. Sonuçta CHP grubu içinde oluşturulan ve Eğitim Bakanı Tahsin

Banguođlu'nun da bulunduğu bir komisyon aldığı kararlar doğrultusunda imam ve hatip yetiştirmek amacıyla *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nun emredici hđkmüne gđre 1949 yılında 10 aylık kurslar açılıyordu. Yine bu kanuna dayanarak aynı yıl ilkokulların dđrt ve beşinci sınıflarına haftada iki saat din bilgisi dersi “*program dışı ve ihtiyari*” olarak çeyrek yzzyıl sonra tekrar konu ve *Ankara niversitesi*'ne bağlı olarak da bir *İlahiyat Fakóltesi* açılıyordu. Tevhid-i tedrisatın gđnümüze kadar tartışmalara yol açan uygulamalarına esas Demokrat Parti iktidarında geçiliyordu. 1950'lerde başlayan siyasal ve sosyal yapıda İslam'a yđneliř, izleyen yıllarda giderek etkisini arttırıyordu (Kafadar, 2002, s. 354).



9 BÖLÜM V

10 SONUÇ

Osmanlı İmparatorluğu'nda 18. yüzyılda görülmeye başlanan Batılılaşma hareketleri, eğitim alanında da kendini hissettirmişti. Bu dönemde klasik sistemle eğitim veren kurumların yanında Batı tarzında eğitim veren kurumlarda görülmeye başlandı.

II. Mahmud Dönemi'nde 1824 yılında yayımlanan *Talim-i Sıbyan Fermanı* Batılılaşmanın sadece askeri alanda değil, toplumsal alanda da olması gereğinin bir sonucuydu. Fermanda dinin ana ilkelerinin öğrenilmesinin tüm dünya işlerinden öncelikli olduğu vurgulanması, eğitim alanında maddi dünyanın, uhrevi dünyaya kıyasla daha geride olduğu dikkati çekmektedir. Ancak zaman geçtikçe gerek Osmanlı aydınları ve gerekse devlet adamları Batıyı daha yakından gözlemlemeye başladıklarında maddi dünyanın önemini daha iyi kavramaya başladılar. II. Mahmud Dönemi'nde açılan rüşdiyeler, Osmanlı'da Avrupa'ya yönelik ilk sivil okullar olarak kabul edilir. Eğitim alanında yapılan yeniliklerin sonucu olarak, artık eğitim ve kurumsal düzende bir ikilik ortaya çıkmaya başladı. Kurumsal düzeyde başlayan bu ikilik toplumsal alana da sirayet etti.

Tanzimat Dönemi'nde aydınların temel hedefi ilerlemeyi ve modernleşmeyi sağlamaktı. Bunu sağlayacak olan ise bütün problemlerin ve sıkıntıların çözümünde merkeze oturan eğitimdi. Aydınlar eğitime, bu dönemden itibaren artık bir kurtarıcı gözüyle bakmaya başladılar. Tanzimat aydınlarının amacı "*neşr-i maarif ve ta'mim-i terbiye ile usûl-i cedid üzere Avrupa'ya tevfikan tanzim etmek*"ti. Bu düşünceye dayanarak atılan adımlar, gelenekçi çevrelerin eleştirilerine ve hatta baskılarına maruz kalmasına sebep olmuştur. Ancak bu baskılar daha çok alt tabakadaki gelenekçilerden gelmiştir. Bürokrasinin üst mevkilerinde olan gelenekçiler ise en başından beri modernleşmeyi ve modern eğitim konularına destek vermiş ve hatta öncülük bile etmiştir.

II. Abdülhamit Dönemi'nde, eğitimde hem Osmanlı ve İslam geleneği hem de Batının modernliğine dayalı bir politika izlendi. Bu politika çerçevesinde eğitim seferberliği yapılarak modern eğitim kurumları, sadece İstanbul'da değil, devletin en uzak köşelerine kadar yayılmaya çalışıldı. Bundaki amaç ise devletin otoritesini güçlendirmektir. II. Abdülhamit Dönemi'nde taşradaki düzensizlikler ve başkaldırıları askeri hareketlerle değil, eğitimin yaygınlaştırılmasıyla çözülmesi yönünde görüşler ileri sürüldüğü görülmüştür. Bu dönemde devlet adamları tarafından ileri sürülen görüşlerde "*İslam*" faktörü ağırlık kazanmıştır. Selim Sabit Efendi gibi bir aydın, görüşleriyle ve geliştirdiği "*Usul-ü Cedid*" yöntemiyle Osmanlı eğitim modernizasyonunun önemli figürlerinden olmuştur.

II. Meşrutiyet Dönemi'nin eğitim ile ilgili sloganı "*eğitim bizi kurtaracak yegâne çare*" idi. Yaşanılan bütün siyasi, ekonomik ve sosyal hastalıkların sebebi eğitimsizlikti. Bu sebeple milletin geleceği eğitime bağlanmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde Balkan Savaşları ve felaketleriyle beraber "*Osmanlılık*" idealinden vazgeçilerek "*Türklük*" idealine yönelindi. Bu ideale dayanarak yeni bir nesil yetiştirme düşüncesi doğmuştur. Jön Türkler,

“*halkın çoğunluğunu oluşturan unsurların Türk milli bilinci doğrultusunda eğitime*” fikri ile devleti devam ettirmenin tek çare olduğuna inanmışlardır. Ziya Gökalp, Emrullah Efendi ve Satı Bey eğitim alanında fikirleri öne çıkan, dönemin önde gelen aydınları olmuştur. İttihat ve Terakki Partisinin en önemli ideoloğu olan Ziya Gökalp, nitelikli bir eğitimin milli olmasını savunmuştur. Bu dönemin simgesi olan “*milli terbiye*” kavramı çeşitli anlamlarda kullanılsa bile gerçek anlamını Ziya Gökalp’te bulmuştur. Bu dönemde Türkçülüğün “*milli iktisat ve milli terbiye*” kavramları ulus vurgusu taşımakla beraber bu kavramlar 1920 ile 1924 arası dönemde bugünkü anlamlarına ve karşılıklarına kavuşarak eğitim sistemindeki yerlerine oturmuştur. Bu dönemde medreselerdeki geriliğe yönelik tartışmalar olmuştur. Ancak yapılan ıslahat çalışmalarına rağmen, bunda başarılı olunamamıştır.

II. Meşrutiyet Dönemi’nden Cumhuriyet’e ulusal bir eğitim düşüncesi miras kalmıştır. Bu dönemde fikir ve siyaset alanında en önemli etki Ziya Gökalp’ten geldi. 1920 ile 1924 arası dönemde Atatürk’ün yaptığı açıklamalarda Ziya Gökalp’in etkisi açık bir şekilde görülmektedir.

Kurtuluş Savaşı’nın sürdüğü bir dönemde, 23 Nisan 1920’de Ankara’da TBMM’nin açılmasından 3 Mart 1924’te *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*’na kadar yeni rejimin eğitim alanında yeniden yapılandığı ve Cumhuriyet eğitiminin temellerinin atıldığı bir dönem olmuştur. Savaşın tüm sıkıntılara rağmen eğitime verilecek istikameti belirlemede önemli bir yer tutacak olan 1921 Maarif Kongresi bile bu dönemde gerçekleşmiştir. Öte yandan sadece yönetici kesimin değil, Osmanlı’nın son döneminde yetişmiş ve ülkenin geleceğinde görüşleriyle önemli yer tutacak olan aydınlar da eğitim alanını ihmal etmemişlerdir. Aydınlar, bu dönem basınında eğitimin çeşitli problemleri, hedefi ve eğitimin yöneleceği istikamet konusunda görüşlerini bildirmiş, geçmişte ve o dönemde yapılan eğitim faaliyetlerindeki yanlışlıklar konusunda eleştiri ve önerilerini dile getirmişlerdir.

1920 ile 1924 arası dönemde Kurtuluş Savaşı’ndan dolayı eğitime yeteri kadar bütçe ayıramaması ve eğitim giderleri için köylülere alınan vergiler TBMM’de ve dönem basınında tartışma konusu olmuştur. Aydınlar, devletin eğitime ciddi miktarda bütçe ayırması konusunda hemfikir olmuşlardır.

Gelenekçi aydınlar ve mebuslar eğitimin “*Anadolu’nun ruhuna*” uygun olmadığını, eğitimin bir buhran içinde olduğunu vurguluyorlardı. Eğitimde dinin ve dini ritüellerin ihmal edilmesinden, ibadet için yer ayrılan yerlerin dahi dans salonlarına çevrilmesinden şikâyet etmişlerdir. Buna karşılık modernleşme taraftarı aydınlar ise ilk Maarif Vekillerini, eğitimi geriye götürmekle suçlamışlardır. Diğer taraftan hemfikir olunan bir konu ise eğitim politikalarının, her yeni gelen Maarif Vekili tarafından genel kaidelere uymaksızın kişisel prensiplere göre yeniden düzenlenmesine karşı verilen tepki olmuştur. Doğru düzgün bir eğitim politikasının olmayışı, eğitime ilgisi olanların çoğunun yakındığı bir konu olmuştur. Bununla beraber eğitim teşkilatının bozukluğunu da dile getiren aydınlar, eğitim teşkilatının bilimsel kaidelere ve yasal düzenlemelere dayalı olarak kurulmasını talep etmişlerdir. Bazı aydınlar ise, eğitimdeki Fransız taklitçiliğinden yakınarak, *Anglo-sakson* eğitimi ve Amerikan okullarının örnek alınmasını istiyordu.

Cumhuriyet'ten önce ve sonra eğitim alanında yaşanan tartışmaların en hararetlisi hiç kuşkusuz alfabe değişikliği konusunda olmuştur. Öyle ki, bu tartışmalar tevhid-i tedrisat konusunda yapılan tartışmalardan bile daha yoğundur. Tanzimat'tan başlayıp Cumhuriyet dönemine gelinceye kadar, özellikle de cumhuriyetin ilk yıllarında, aydınların gelenekçi bir tavır içinde olup Latin alfabesine geçme konusuna karşı olduğunu, dolayısıyla çoğunun alfabe değişikliği yapmak istemediği, daha az orana sahip modernleşmeci aydınlar ise alfabe değişikliğinin elzem olduğunu savunuyorlardı. 1920 ile 1924 arası dönemde gerçekleştirilen İzmir İktisat Kongresi'nde işçi delegelerinin Latin alfabesinin kabulü üzerine verdikleri önerge ret edilmiştir. Bunun üzerine basında açıklamalarda bulunan Kazım Karabekir, alfabe tartışmalarını yeniden alevlendirmiştir. Bu dönemde gerçekleşen tartışmalarda Arap alfabesini savunan ve bu alfabenin ıslah edilmesini savunanların başında Kazım Karabekir gelmiştir. Alfabe değişikliğine karşı olan aydınlar, bütün kültürel birikimini Arap harfleriyle ifade edip kayıt altına almış Türk milletinin alfabe değişikliğine gitmesinin doğru olmayacağı "*İslam birliğini*" bozacağı vurgusunu yapmışlardır. Öte taraftan Latin alfabesinin kabulünden yana olanlar ise memleketi asırlardan beri perişan etmiş olan, halkı cahil bırakıp katı fanatikliğe sürükleyen ve diğer medeni milletlerin erişmiş olduğu refah düzeyinden geri kalmaya sebep olan şeyin, öğrenilmesi ve okunması zor olan Arap alfabesi olduğunu ve bu alfabenin terk edilip Latin alfabesine geçilmesini savunmuşlardır. Bu dönemde Latin alfabesinin savunuculuğunu yapanların başında *İctihad Dergisi*'nde yayımlanan makaleleri ile Kılıçzade Hakkı olmuştur. Hüseyin Cahid (Yalçın) da ona destek vermiştir. Bu dönemde dikkati çeken bir husus ise alfabe değişikliğine karşı çıkanların, *Sebil'ür Reşad* ve Cumhuriyet'in kurucu kadrolarının yayın organı olan *Hakimiyet-i Milliye*'de makalelerini yayımlamaları olmuştur. Öte taraftan 1923 yılında Tahsin Ömer tarafından Latin alfabesine dayalı bir "*Türk Alfabesi*" örneği ortaya konmuştur. Ancak bu örnek fazla yankı yapmamıştır. 1924 yılında Alfabe tartışmalarının TBMM'ye de sıçradığı görülmüştür.

II. Meşrutiyet Dönemi'nde olduğu gibi 1920 ile 1924 arası dönemde de öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili temel problemler tartışma konusu olmaya devam etmiştir. Öğretmenlerle ilgili en temel tartışmalardan biri öğretmenlerin maaş problemleri olmuştur. Aydınlar ve devlet adamları öğretmenlerin idare-i hususiyelerden maaş alamamalarına, dolayısıyla geçimlerini sağlamakta güçlük çekmeleri ve öğretmenlik mesleğini yerine getirememelerinden şikâyet etmişlerdir. Bu durumun düzeltilmesi için öğretmen okullarının masrafları ile öğretmen maaşlarının idare-i hususiyeler yerine eğitim bütçesinden verilmesi önerilerinde bulunulmuştur. Öğretmenlerin yetiştirilmesi konusuna da değinilmiştir ve öğretmen okullarından çıkan öğretmenlerin şehirli olmaları nedeniyle, köylerde öğretmenlik yapma konusunda başarısız oldukları, halkın "*öğretmende sarık, sakal aramakta*" olduğunu onun, "*namaz kılmasını*" istediği şeklindeki açıklamalarla yoğun bir biçimde eleştirilmiştir. Anadolu'da nüfusun büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığı göz önünde bulundurulduğunda, toplumun büyük bir kısmının modern eğitime ve modern insan tipine ne kadar yabancı olduğu göze çarpmaktadır. Bu ise bize Cumhuriyeti kuran kadronun eğitim anlayışı ile toplumun eğitim anlayışı arasındaki uçurumu göstermektedir. Ancak öğretmen yetersizliğinden dolayı 1923 yılında Maarif Vekili İsmail Safa Bey, köy imamlarına tatil dönemlerinde belli merkezlerde eğitim verilerek, başarılı olanların köylere öğretmen olarak atanması konusunda çalışmalar yapmıştır. Böylece öğretmen eksikliği geçmişte de olduğu gibi imamlar ile kapatılmaya çalışılmıştır. Pek çok aydına göre öğretmen okullarına köy

çocukları alınmalı ve öğretmen olduktan sonra da geldikleri köylere gönderilmeleri gerektiği görüşündeydi. Bu tartışmalar ileride Mustafa Necati'nin Maarif Vekilliği döneminde “*köy öğretmen okullarının*” açılmasında etkili olmuştur. Öte taraftan, daha geçmişe gitmekle beraber, Kurtuluş Savaşı'nın da etkisiyle öğretmenlerin algılanışı militarist bir nitelik taşımaya başlamıştır. Başta Atatürk olmak üzere pek çok aydın ve Maarif Vekilleri öğretmenleri “*irfan ordusu*” olarak algılamakta ve “*muallimleri askerleştireceğiz*” şeklindeki açıklamalarla öğretmenlerin cehalete karşı savaşan askerler olduğu vurgulanmıştır. Yine 1923 yılında öğretmenliğin meslek haline getirilmesi için yasa tasarısı hazırlanmış, ancak bu tasarı 1924 yılında Vasıf Çınar'ın Maarif Vekilliği döneminde “*Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu*” olarak yasalaşmıştır. Bu kanunla öğretmenlik bir meslek halini almıştır.

1920 ile 1924 yılları arasında eğitimin istikameti konusunda pek çok görüş ileri sürülmüştür. Eğitimin istikameti konusunda atılmış ilk fiili adım, daha Kurtuluş Savaşı sürerken toplanmış olan 1921 *Maarif Kongresi*'ydi. Bu kongrede Atatürk'ün yaptığı konuşmada Doğudan ve Batıdan gelen düşüncelerin ret edilmesi, eğitimin “*milli terbiye*” esasına dayanması gerektiğini savunmuştur. Atatürk'ün yaptığı bu konuşma esasında Ziya Gökalp'in eğitim konusundaki fikirlerinin bir devamıdır. Ancak Atatürk, Gökalp'ten farklı olarak toplumun dini eğitimden uzak, salt bilime ve milli değerlere dayalı yeni bir eğitim öngörmüştür. Atatürk'ün görüşlerinden farklı olarak bazı aydınlar ve hatta ilk Maarif Vekilleri dahi, eğitimde “*milli terbiye*”yi kabul etmekle beraber “*din*” faktörünü eğitimden bağımsız düşünmemişlerdir.

Eğitimin ilk amacının ne olduğu konusunda aydınların hemen hemen hepsi “*cehaletin*” kaldırılması konusunda birleşmişlerdir. Bundan başka üzerinde durdukları en önemli konulardan birisi de iktisat ve eğitimin birbirinden ayrı düşünülmemesi oluşudur. Başta Atatürk olmak üzere aydınların çoğu, eğitimin teorik olmasından yoğun olarak şikâyet etmişlerdir ve eğitimin “*ameli*” (uygulamalı) olması gerektiği konusunda fikir birliğine varmışlardır. Kazım Karabekir'in deyişiyle, “*bize şık müstehlikler (tüketiciler) değil, sağlam müstahsiller (üreticiler) lazım*”dı. Bunun için de müfredat programlarında uygulamalı derslere ağırlık verilmesi öngörülmüyordu. Böylece yeni nesil, teorik derslerle *müstehlik* (tüketici) bir birey olmaktan kurtulmuş olacak, *müstahsil* (üretici), meslek sahibi ve içinde yaşadığı hayatta aktif bir birey olarak ülke ekonomisini geliştirecekti. Köylü eğitimi için de iktisadi açıdan onun işine yarayacak, tarım ve hayvancılığa dayalı bir eğitimin verilmesi amaçlanmıştır. Cumhuriyeti kuran kadrolar daha da ileri giderek, eğitim ile iktisat arasındaki ilişkiye dayalı olarak köylerde yeni bir köy düzeni öngörülmüyordu. Bu çerçevede modern ve bir makine gibi her şeyin birbiriyle uyumlu olduğu köy yerleşim planları tasarlanmıştır. Ancak bunlar uygulanmamıştır.

Eğitimin iktisat açısından öneminin kavranmasında o güne kadar Batılı devletlerin ve Gayrimüslimlerin iktisadi hayattaki üstünlükleri etkili olmuştu. Devlet adamları ve aydınların çoğu bu konuda hemfikir olmuşlardır. Özellikle Gayrimüslimlerin göz önündeki başarısı, aydınlar tarafından kıskanılmıştır ve eğitimin memur adamlar yetiştirmesi yoğun olarak şikâyet konusu olmuştur. Bu dönemde Hamdullah Suphi'nin “*maarifimizin ruhu milliyet, istikameti Garp, hedefi milli iktisattır*” açıklaması aydınların eğitimden ne beklediklerini temsil eden bir sözdür.

29 Ekim 1923'te Cumhuriyet ilan edilmiş, ancak toplumun büyük bir çoğunluğu, bırakın cumhuriyetin ne olduğunu, doğru düzgün okuma yazma bile bilmiyordu. Bundan dolayı bazı aydınlar, cumhuriyetin sağlam temeller üzerine oturması ve devletin tekrar monarşi veya meşrutiyet benzeri bir yapıya dönmemesi için topluma cumhuriyet bilincinin aşılması gerektiği fikrindeydiler. Bunun en önemli ve en etkin aracı ise hiç şüphesiz eğitim idi. Bundan dolayı aydınlar, eğitim ve cumhuriyet ilişkisi ile cumhuriyet ve demokrasi bilincinin okullarda nasıl verilmesi gerektiği konusunda fikirler beyan etmişlerdir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda geleneksel bir eğitim kurumu olan medresenin yanında, Batı kökenli ilk modern eğitim kurumlarının açılması ve bu tarz kurumların sivil halkın eğitimi için de yaygınlaştırılmaya başlanmasıyla Osmanlı toplumu içinde biri gelenekçi diğeri ise batılı iki farklı zihniyette bireyler yetişmesine sebep olmuştur. Eski Osmanlı geleneğinde medrese bir dini kurum değil, bir devlet kurumuydu. Ancak devletin modernleşmesi ve bu kapsamda eğitim alanında Batı tarzı eğitim kurumlarına önem verilmesi, medreseyi devlet kurumu olma niteliğinden hızla uzaklaştırmıştır. Bu ise medreseyi değişen dünyasal kesim karşısında değişmeyen, dinsel ve doğma olma niteliğine sahip, dini bir kurum olarak algılanmasına sebep olmuştur. Diğer taraftan medreseler ihmal edilmiş ve ıslahına yönelik olarak ancak II. Meşrutiyet Dönemi'nde teşebbüslerde bulunulmuştur. Medreselerden çıkan gençler gelenekçi, mekteplerden çıkan gençler ise Batılı bir zihniyete sahipti. Bu ise toplumda birbirine zıt iki farklı neslin yetişmesine sebep olmuştur.

Aydınlar, eğitimde hem idari hem de toplumsal alanda ortaya çıkan ikiliğe yönelik II. Meşrutiyet Dönemi'nden itibaren eleştirilerde bulunmuşlardır. 1920 ile 1924 tarihleri arasında hem gelenekçi aydınlar hem de modernleşmeyi savunan aydınlar, ortaya çıkan ikilikten Tanzimat-ı Hayriye'yi sorumlu tutmuşlar ve ortaya çıkan bu ikiliğin devletin birlik ve bütünlüğüne zarar verdiğini savunmuşlardır. Ancak gelenekçi aydınlar, idarede vahdeti savunmakla beraber medreselerin kapatılmasına karşı çıkmışlar ve medreselerin ıslah edilerek eski ihtişamlı hallerine getirilmesini savunurken, modernleşmeyi savunan aydınlar ise tevhid-i tedrisatın savunuculuğunu yaparak, “*fesatlık ocağı*” olarak nitelendirdikleri medreselerin tümünden kapatılmasını savunmuşlardır. Neticede Cumhuriyet'i kuran kadro eğitimin tamamıyla dini bir kimlik kazanmış olan eski eğitim kurumlarından temizlenmesini kafaya koymuştu ve 3 Mart 1924 tarihinde Hilafet ile Şer'iyet ve Evkaf Vekaleti kaldırılmış, *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nu da çıkarılmıştır. *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'nda medreselerin kaldırılmasıyla ilgili hiçbir hükmün bulunmaması, kanunun yasalaşması sırasında etkili bir muhalefetin yapılmamasını sağlamıştır. Ancak tamamıyla kökten bir Batılılaşmayı savunan Vasıf Çınar'ın Maarif Vekaletine getirilmesi ve kanun yasalaştıktan kısa bir süre sonra medreseleri bir genelge ile kapatma kararı alması gelenekçi aydınların ve mebusların eleştirilerine sebep olmuştur. Gelenekçi aydınlar, kanunda medreselerin kapatılmasına ilişkin herhangi bir maddenin yer almadığını dile getirerek Maarif Vekili Vasıf Çınar'ın şahsi kararına karşı çıkmışlardır. Buna karşın Abdullah Cevdet gibi Batıcı aydınlar da Vasıf Bey'in savunmuşlardır.

Hilafetin kaldırılması Türk toplumunun fiili yaşamında bir değişiklik yaratmaktan ziyade sembolik bir etki yapmıştır. Ancak *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*, Türk toplumunun

hayatına en somut biçimde etki etmiş, getirdiği yeni eğitim anlayışıyla toplumun zihniyetini değiştirmeyi, dönüştürmeyi hedef edinmiş, seküler bir yaşam tarzı vaat etmiştir.

Cumhuriyet'in kuran kadro, Batının Türkiye'yi boyunduruk altına almasına karşı olmakla birlikte Türk toplumunun Batılılaşması gerektiğine katı bir şekilde inanmıştır. Bu yolda atılan adımlardan en önemlileri hiç şüphesiz 3 Mart 1924 tarihinde olmuştur. 3 Mart günü, sadece resmiyette olsa bile Türkiye toplumu, o güne kadar saltanatla ve dinle bağlantılı olarak tebaa konumundan çıkmıştır. Hilafet ile Şer'îye ve Evkaf Vekaletinin kaldırılması, Türkiye toplumunu geleneksel bağlardan ve devletle olan ilişkisinde şer'î hukukun hükümlerinin ortadan kalkmasıyla mutlak anlamda vatandaş statüsüne kavuşmuştur. Türkiye toplumunun, bu statünün bilincine varması, sınıfsız bir toplum, milli ekonomi ve halk egemenliğine dayalı bir yönetim şeklini idrak etmesi için de yine aynı gün *Tevhid-i Tedrisat Kanunu* çıkarılarak, eğitimin din ile olan tüm bağlarını kopararak tam anlamıyla pozitivist bir eğitim anlayışı getirilmek istenmiştir. Cumhuriyet'i kuran kadro, eğitimi dinden tamamen soyutlayarak yeni nesli, hayatın gerçeklerine, maddi dünyanın koşullarıyla uyumlu olarak yetiştirmek istemiştir. *İşte Tevhid-i Tedrisat Kanunu* bu amaca ulaşmada önemli bir adım olmuştur.

Yine de eğitim alanında yapılan bütün devrimler, toplumun beklentileri dikkate alınarak değil, Cumhuriyeti kuran kadronun tepeden inmece anlayışı sonucu gerçekleşmiştir. 1925 yılında patlak veren Şeyh Sait İsyanı neticesinde çıkarılan *Takrir-i Sükûn Kanunu* ile beraber bütün muhalefet susturulmuştur. Eğitim alanında gerçekleştirilen devrimlere ve *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*'na karşı muhalif tepkilerin tekrar doğması için ancak tek parti döneminin son bulmasıyla mümkün olmuştur.

11 KAYNAKÇA

1. SÜRELİ YAYINLAR

- Akşam Gazetesi
- Anadolu Mecmuası
- Anadolu Terbiye Mecmuası
- Anadolu'da Yenigün
- Beyan'ül-Hakk
- Cumhuriyet
- Dilek
- Hakimiyet-i Milliye
- İctihad
- İleri Gazetesi
- Mihrab
- Muallimler Mecmuası
- Sebil'ür Reşad
- Tanin
- Yeni Nesil

2. TBMM ZABIT CERİDELERİ

- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İctima: 1, Cilt: 18, 1 Mart 1922 (1338).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İctima: 1, Cilt: 28, 1 Mart 1923 (1339).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İctima: 1, Cilt: 28, 1 Mart 1923 (1339).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İctima: 109, Cilt: 14, 12 Kasım 1921 (1337).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İctima: 12, Cilt: 28, 18 Mart 1923 (1339).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İctima: 122, Cilt: 15, 5 Aralık 1921 (1337).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İctima: 138, Cilt: 7, 26 Ocak 1921 (1337).

- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İçtima: 148, Cilt: 8, 10 Şubat 1921 (1937).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İçtima: 27, Cilt: 10, 30 Nisan 1921 (1937).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İçtima: 4, Cilt: 1, 26 Nisan 1920 (1336).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İçtima: 92, Cilt: 22, 28 Ağustos 1922 (1338).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: I, İçtima: 93, Cilt: 22, 30 Ağustos 1922 (1338).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: II, İçtima: 1, Cilt: 7, 1 Mart 1924 (1340).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: II, İçtima: 109, Cilt: 6, 23 Şubat 1924 (1340).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: II, İçtima: 111, Cilt: 6, 25 Şubat 1924 (1340).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: II, İçtima: 113, Cilt: 6, 27 Şubat 1924 (1340).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: II, İçtima: 14, Cilt: 1, 5 Eylül 1923 (1339).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: II, İçtima: 2, Cilt: 7, 3 Mart 1923 (1340).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: II, İçtima: 28, Cilt: 2, 29 Eylül 1923 (1339).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: II, İçtima: 40, Cilt: 8/1, 17 Nisan 1924 (1340).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: II, İçtima: 40, Cilt: 8/1, 17 Nisan 1924 (1340).
- TBMM Zabıt Ceridesi, Devre: II, İçtima: 59, Cilt: 3, 29 Kasım 1923 (1339).

3. KİTAP, MAKALELE VE GAZETE KAYNAKLARI

- Ahmed, Y. (2017). Sultan Abdülhamid Karşısı Ulema. F. Gün ve H. İ. Erbay (Ed.) *Sultan II. Abdülhamid Han ve Dönemi*, (Ed.). Ankara: TBMM Basımevi.
- Akgün, S. (1983). "Tevhid-i Tedrisat". *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*. (s. 37-50). Ankara: MEB.

- Akgün, S. Ve Uluğtekin, M. (1989, Mayıs). “Misak-ı Maarif”. *Atatürk Yolu*, 2(3), s. 344-346.
- Akın, Â. (1999). *Münif Paşa ve Türk Kültür Tarihindeki Yeri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Akyıldız, A. (2013). *Osmanlı Devlet’inde Yenileşme Hareketleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akyüz, Y. (1983). Atatürk ve 1921 Eğitim Kongresi. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim*, s. 89-103. İstanbul: MEB.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk Eğitim Tarihi MÖ. 1000-MS. 2011*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişimdeki Etkileri 1839-1950*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alırıza. (1922, 10 Mayıs). Maarifte İnkılap: Köy Darülmuallimini. *Dilek*, (No: 8).
- Alkan, M. Ö. (2005). “İmparatorluktan Cumhuriyet’e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim”. K. H. Karpat (Ed.). *Osmanlı’nın Geçmişi ve Bugünün Türkiye’si*, (s. 55-125). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Alp, Z. (1924, 21 Ocak). Muallimler Derneğinde İlmi Münakaşalar: Ziyagün Alp Bey’in Cumhuriyet Terbiyesine Dair Mütalaası. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 1025).
- Antel, S. C. (1999). “Tanzimat Maarifi”. *Tanzimat I*, (s. 440-455). İstanbul: MEB Basımevi.
- Arıkan, Z. (1999, 27 Ekim). “Vasıf Çınar Yaşamı ve Hizmetlerine Toplu Bir Bakış”. Cavit Kavcar (Yay. haz.). *Vasıf Çınarın Yaşamı ve Hizmetleri*, (s. 7-17): Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Arif, L. (1923, 13 Haziran). Kongreye Dair Bir İzahat: Latin Harfleri Meselesi. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 838).
- Aslan, E. (1989). *Atatürkçü Düşünce Sisteminde Türk Eğitimi*. Diyarbakır: Dicle Üniversitesi Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

- *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri I.* (1961). Ankara: Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları. TTK Basımevi.
- Baltacı, C. (2004). "Mektep". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, (Cilt. 29), (s. 5-10). Ankara: Türk Diyanet Vakfı Yayınları.
- Baran, T. A. (2001, Mart). "Cumhuriyet Dönemi Devlet Adamlarından: Vasıf Çınar". *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, XVII(49), (s. 171-201). Erişim Adresi: <http://www.atam.gov.tr/>
- Başar, E. (2004). *Milli Eğitim Bakanları'nın Eğitim Faaliyetleri 1920-1960*. Ankara: MEB.
- Batır, B. (2011). "II. Meşrutiyet Döneminde Türkçülük Akımının Türk Eğitim Sistemine Etkileri". C. Öztürk ve İ. Fındıkçı (Ed.). *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan-Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları Eğitim ve Kültür Yazıları*, (s. 407-420). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Berkes, N. (2018). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*. İstanbul; Yapı Kredi Yayınları.
- Budak, A. (2004). *Batılılaşma Sürecinde Çok Yönlü Bir Osmanlı Aydını: Münif Paşa*. İstanbul: Kitapevi Yayınları.
- Cahit, H. (1923, 1 Ekim). Latin Harfleri. *İçtihad*, (No: 158).
- Cahit, H. (1923, 13 Mart). Siyaset: Maarif Misakı. *Tanin*, (No: 161).
- Celal, S. (1923, Ağustos). Halk Hükümetinde Maarif Teşkilatı. *Aydınlık*, (No: 17).
- Cevdet, A. (1923, 10 Şubat). Müstakbel Maarif-i Milliyemiz ve Kazım Karabekir Paşa. *İçtihad*, (No: 151).
- Cevdet, A. (1924, 1 Ağustos). Müşterek Terbiye: Tevhid-i Tedrisat. *İçtihad*, (No: 168).
- *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri I.* (1946). Ankara: MEB.
- Çelebi. (1924, 26 Haziran). Maarif Vekili Hazretlerine Açık Arıza. *Sebil'ür Reşâd*, 24(No. 606), 121-122.

- Çoban, A. (1999). “Öğretmen Yetiştiren Kurumların Tarihi Gelişimi”. *Cumhuriyet Döneminde Eğitim II*, (s. 186-199). Ankara: MEB.
- Deringil, S. (2007). *İktidarın Sembolleri ve İdeoloji II. Abdülhamid Dönemi 1876-1909*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Doğan, H. (2012). *Cumhuriyet Döneminde Mesleki ve Teknik Eğitimde İz Bırakan Eğitimciler*. Ankara: Eğitim Araştırmaları Derneği Yayını.
- Doğan, İ. (1991). *Tanzimat'ın İki Ucu: Münif Paşa ve Ali Suavi Sosyo Pedagojik Bir Karşılaştırma*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Doğan, İ. (2012). *Türk Eğitim Tarihinin Ana Evreleri-Kurumlar, Kişiler ve Söylemler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Doğan, R. (1999). *İslamcıların Eğitim ve Öğretim Görüşleri*. Ankara: Yeni Şehir Kitapevi.
- Dönmez, C. (2006), “Atatürk’ün Eğitim ile İlgili Görüş ve Uygulamalarına Toplu Bir Bakış”. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (s. 91-109), 7(1), (s.91-109). Erişim adresi: <http://turkoloji.cu.edu.tr/ATATURK/arastirmalar/>
- Durukan, K. (2009). “Prens Sabahaddin ve İlm-i İçtima Türk Liberalizminin Kökleri”. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce-Tanzimat ve Meşrutiyetin Birikimi*, (s. 143-155). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ecved, M. (1923, 12 Kasım). Maarif Islahı. *Tanin*, (No: 389).
- Edib, A. (1922, 20 Aralık). Maarife İstikamet. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 691).
- Edib, A. (1922, 21 Aralık). Maarifte İstikamet: Halk ve Köylü II. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 692).
- Edip, E. (1921, 23 Nisan). Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir. *Sebil’ür Reşâd*, 19(477), 87-90.
- Edip, E. (1921, 23 Nisan). Maarife Bir İstikamet-i Salime Vermek Zamanı Gelmiştir. *Sebil’ür Reşâd*, 19(477).

- Emin, M. (1924, 15 Mart). Tedrisatın Tevhidi ve İlahiyat Fakültesi. *Mihrab*, 1(No. 9), 257-260.
- Engelhardt. (1999). *Tanzimat ve Türkiye*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Enginün, İ. (2005). “Osmanlıca’dan Modern Türkçeye Türk Edebiyatı ve Öz Kimlik”. H. K. Karpat (Der.) *Osmanlı’nın Geçmişi ve Bugünün Türkiye’si*, (s. 330-350). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ergin, O. (1977). *Türkiye Maarif Tarihi, Cilt. 1-2*. İstanbul: Eser Matbaası.
- Ergün, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri 1908-1914*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ersoy, M. Â. (1988). *Safahat*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Mehmet Âkif Araştırmaları Merkezi.
- Ertop, K. (1985). “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Dil Sadeleşmesi”, *TCTA*, (C. 2), (s. 333-340). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Fazıl, T. (1921, 16 Ocak). Milli Terbiye: Edebiyat Dersleri. *İleri*, (No: 1069).
- Fazıl, T. (1923, 30 Mart). Ankara Mektupları III: Terbiye ve Maarif Meselesine Dair Maarif Müsteşarı Sami Rıfat Beyefendinin Beyanatı. *Tanin*, (No: 168).
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayun Osmanlı İmparatorluğu’nda Son Dönemde İslam, Devlet ve Eğitim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Fuat, K. M. (1923, 10 Şubat). Darülfünûn ve Milli Terbiye. *İçtihad*, (No: 151).
- Garp Medeniyeti İçinde Benliğimiz Ne Olacak? Maarifimizde İkinci Hedef Terkib-i Din ve Dilden İbarete Olan Milliyete, Türklüğe Doğru. (1922, 26 Kasım). *Hakimiyet-i Milliye*, (No. 670).
- Gazi Paşa Hazretleri Muallimlere Karşı Şah Eser Olan Bir Nutuk İrad Eylemişlerdir. (1924, 25 Eylül). *Hakimiyet-i Milliye*, (No. 1230).
- Gökalp, Z. (1916, 15 Ağustos). Milli Terbiye II. *Muallim Dergisi*, (No: 2).
- Gökalp, Z. (1916, 15 Temmuz). Milli Terbiye I. *Muallim Dergisi*, (No: 1).

- Gökalp, Z. (2013). *Türk Terbiyesi*. İstanbul: Toker Yayınları.
- Gökalp, Z. (2016). *Türkleşmek İslamlaşmak Muasırlaşmak*. İstanbul: Milenyum Yayınları.
- Gündüz, M. (2007). *II. Meşrutiyet'in Klasik Paradigmaları İçtihad, Sebilü'r Reşad ve Türk Yurdu'nda Toplumsal Tezler*. Ankara: Lotus Yayınları.
- Gündüz, M. (2010). *Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası Modernleşme, Eğitim, Kültür ve Aydınlar*. Ankara: Lotus Yayınları.
- Gündüz, M. (2013). *Osmanlı Eğitim Mirası Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Gündüz, M. (2016). *Maariften Eğitime- Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Düşüncesinde Dönüşüm*. Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Güneş, M. ve H. Güneş (2003). *Türkiye'de Eğitim Politikaları ve Sivil Toplum*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hakkı, İ. (1922, 11 Ocak). İktisadiyatımız ve Mekteplerimiz II. *Akşam*, (No: 1187).
Hakkı, İ. (1922, 22 Kasım). Yeni Devlet ve Maarif. *Akşam*, (No: 1479).
- Hakkı, İ. (1922, 9 Ocak). İktisadiyatımız ve Mekteplerimiz I. *Akşam*, (No: 1185).
- Hakkı, İ. (1924, 4 Nisan). Vahdet-i Tedrisat ve Liseler. *Akşam*, (No: 1974).
- Hakkı, K. (1923, 1 Ağustos). İzmir İktisat Kongresinde Latin Harfleri III. *İçtihad*, (No: 156).
- Hakkı, K. (1923, 1 Eylül). Harflerimiz ve İmlamız. *İçtihad*, (No: 157).
- Hakkı, K. (1923, 1 Haziran). İzmir İktisat Kongresinde Harfler Meselesi I. *İçtihad*, (No: 154).
- Hakkı, K. (1923, 1 Temmuz). İzmir İktisat Kongresinde Harfler Meselesi II. *İçtihad*, (No: 155).

- Hamdi Aksekili, A. (1921, 17 Temmuz). Mekteplerde Tedirsat ve Terbiye-i Diniye Meselesi Hakkında: Maarif Vekili Muhterem Hamdullah Suphi Beyefendiye. *Sebil'ür Reşâd*, (No: 488).
- Hatemi, H. (1985). "19. Yüzyılda Medreseler". *TCTA*, (C. 2), (s. 498-519). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hüseyin, H. (11912, 5 Mart). Vahdet-i Terbiye. *Beyan'ül-Hakk*, VI(No. 150), 2648-2671.
- İhsanoğlu, E. (1992). "Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Anlayışı". *150. Yılında Tanzimat*, (s. 335-397). Ankara: TTK,
- İpek, A. (2017). "Türk Harf Devrimi Öncesi Bir Alfabe Önerisi: İlmî ve Tarihi Esaslara Nazaran Harflerimiz Latin Harflerinin Aynıdır Adlı Eser". *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (S. 37), (s. 19-44). Konya, Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- İptidai Mektepleri Müdürlerine ve Muallimlerine Açık Mektup. (1921, 8 Eylül). *Yeni Nesil*, (No: 16).
- Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. İstanbul: Vadi Yayınları.
- Kafadar, O. (2002), "Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tartışmaları". *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Modernleşme ve Batıcılık*, (C. 3), (s. 561-381). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kalaycı, N. (2004). *Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Hükümet Programları ve Uygulamaları*. İstanbul: MEB.
- Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi ve Siyasal Toplumsallaşma Üzerine Etkisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kara, İ. (1994). *İslamcıların Siyasi Görüşleri*. İstanbul: İz Yayıncılık.
- Karabekir, K. (1923, 5 Mart). Latin Harfini Kabul Edemeyiz. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 755).
- Karal, E. Z. (1970). *Osmanlı Tarihi*, (C. 5). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Karal, E. Z. (1983). *Osmanlı Tarihi Birinci Meşrutiyet ve İstibdat Devirleri 1876-1907*. (C. 8). Ankara: TTK Basımevi.
- Karal, E. Z. (1985). “Tanzimat’tan Sonra Türk Dili Sorunu”. *TCTA*. (C. 2), (s. 314-332). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kazım Karabekir Paşa Hazretleriyle İlmi Mülakat. (1923, 1 Aralık). *İctihad*, (No: 170).
- Kerim, Dr. F. (1924, 1 Eylül). Müşterek Terbiye Mahzurları. *İctihad*, (No: 129).
- Koç, R. (2007). “Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemi Aydınlarının Türk Dilinin Eğitimine ve Yapısına Bakışları”. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (C. 14), (S. 33), (s. 11-25). Erişim adresi: <http://www.turkiyatjournal.com/>
- Koçer, H. A. (1987). *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu (1773-1923)*. Ankara: Uzman Yayınları.
- Kodaman, B. ve A. Saydam. (1992). “Tanzimat Devri Türk Eğitim Sistemi”. *150. Yılında Tanzimat*, (s. 470-510). Ankara: TTK.
- Kolçak, C. (2009). “Yeni Osmanlılar ve Birinci Meşrutiyet”. *Modern Türkiye’de Siyasi Düşünce-Tanzimat ve Meşrutiyetin Birikimi*, (s. 72-83). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Köstüklü, N. (2001). *Kazım Karabekir ve Eğitim*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Kutlu, S. (2010). “Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinde Millet-i Hâkime ve Musavat Tartışmaları”. M. Ö. Alkan (Yay. haz.). *Tarık Zafer Tunaya Anısına-Yâdigar-ı Meşrutiyet*, (s. 125-214). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi yayınları.
- Latin Hurufu Meselesi. (1923, 12 Nisan). *Sebil’ür Reşâd*, 21(No. 525-526).
- Latin Hurufu. (1923, 24 Mayıs). *Sebil’ür Reşâd*, 21(No: 530-531).
- Levend, A. S. (1960). *Türk Dilinde Gelişme ve Sadeleşme Evreleri*. Ankara: TTK Basımevi.
- M.S. (1923, 12 Mart). Şekl-i İdare: Tevhid-i Tedrisat II. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 761).

- M.S. (1923, 7 Mart). Bir Servet-i Milliye: Evkaf ve Tevhid-i Tedrisat. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 757).
- Maarif Kongresi: Son İçtimada Maarif Vekilinin Hitabesi. (1921, 22 Temmuz). *Anadolu'da Yenigün*, (No: 286-666).
- Maarif Meseleleri: Anadolu'da Maarif İnkılabı- Köy Hocaları. (1923, 1 Ocak). *Tanin*, (No: 80).
- Maarif ve Kazım Karabekir Paşa. (1922, 11 Aralık). *Hakimiyet-i Milliye*, (No. 683).
- Maarif Vekili Hamdullah Suphi Beyefendi ile Mülakat. (1921, 10 Mart). *Hakimiyet-i Milliye*, (No. 129).
- Maarif Vekili Vasıf Bey ile Mülakat. (1924, 10 Mayıs). *Cumhuriyet*, (No. 17).
- Maarif Vekili Vasıf Bey ile Mülakat. (1924, 18 Mart). *Hakimiyet-i Milliye*, (No. 1074).
- Maarif Vekili Vasıf Bey'in Beyanatı. (1924, 9 Mart). *Hakimiyet-i Milliye*, (No.1066).
- Maarife İstikamet III: Maarifte Kazım Karabekir Paşa Fikirler. (1922, 13 Aralık). *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 685).
- Maarifimize İstikamet I: Maarifte Kazım Karabekir Paşa'nın Fikirleri. (1922, 12 Aralık). *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 684).
- Maarifte Kazım Karabekir Paşa IV. (1922, 14 Aralık). *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 686).
- Maarifte Kazım Karabekir Paşa V. (1922, 15 Aralık). *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 687).
- Maişet Derdi. (1922, 17 Kasım). *Muallimler Mecmuası*, (No: 3).
- Mardin, Ş. (1995). *Budüzzaman Said Nursi Olayı Modern Türkiye'de Din ve Toplumsal Değişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Mardin, Ş. (1996). *Yeni Osmanlı Düşüncesinin Doğuşu*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Muallimin Kongresinde. (1921, 18 Temmuz). *Anadolu'da Yenigün*, (No: 282-662).
- Muallimlik Bir Meslek Olacaktır!. (1923, 3 Nisan). *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 780).
- Müslümanlık Arap Harsı Mıdır? Maarif Vekilinin İlme ve Tarihe Mugayir Yanlış Telkinatı". (1924, 28 Ağustos). *Sebil'ür Reşâd*, 24(No: 614), 247-249.
- Nabi, İ. (1924). Anadolu Cumhuriyeti'nin Maarif Mefkuresi. *Anadolu Mecmuası*, 1(6).
- Nami, K. (1924, 12 Ocak). Mektep Tarzı Hakkında. *Tanin*, (No: 450).
- Nami, K. (1923, 1 Haziran). Maarif Tarzı Hakkında. *Anadolu Terbiye Mecmuası*, (No: 10).
- Nuri, O. (1922, 15 Haziran). Anadolu Maarifi. *Dilek*, (No: 10).
- Nuri, O. (1922, 15 Şubat). Tahsil ve Mecburiyet. *Dilek*, (No: 3).
- Nuri, O. (1922, 16 Mart). İnkılap ve Maarif. *Dilek*, (No: 5).
- Nusret, A. (1924, 18 Mart). Elifba Meselesi Etrafında. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 1074).
- On Dört Sualimize Cevap. (1923, 2 Ağustos). *Hakimiyet-i Milliye*, (NO: 878).
- Ortaylı, İ. (1985). "Tanzimat". *TCTA*, (C. 6), (s. 1545-1547). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2010). *Osmanlı Düşünce Dünyası ve Tarih Yazımı*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Özek, Ç. (t.y). *Devlet ve Din*. İstanbul: Ada Yayınları.
- Özodaşık, M. (1999). *Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları 1923-1950*. Konya: Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası*. Ankara: TTK Basımevi.

- Öztürk, C. (1999). “Cumhuriyet Döneminde Öğretmen Yetiştirme”. *75 Yılda Eğitim*, (s. 282-310). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Parla, T. (1999). *Ziya Gökalp, Kemalizm ve Türkiye’de Korporatizm*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Pek Veciz Bir Nutuk: Mustafa Kemal Paşa Hazretleri’nin Kongre’de İrad Buyurdıkları Nutkun Metn-i Asliyesi. (1921, 21 Temmuz). *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 241).
- Profesör John Dewey Giderken”. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 1204).
- Profesör John Dewey’in Raporu. (1924, 25 Eylül). *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 1230).
- Rahmi, M. (1923, 10 Mayıs). Asri Terbiye ve Maarif II: Yeni Maarif Felsefesi. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 881).
- Rahmi, M. (1923, 19 Mayıs). Asri Terbiye ve Maarif IV: Program. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 816).
- Rahmi, M. (1923, 23 Mayıs). Asri Terbiye ve Maarif V: Bugünkü Gayemiz ve Turan’da Terbiye. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 820).
- Rahmi, M. (1923, 25 Mayıs). Asri Terbiye ve Maarif VI: Terbiye ve Maarif Ruhiyatı. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 822).
- Rahmi, M. (1923, 6 Haziran). Muallim İhzarı I. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 832).
- Reis-i Cumhur Hazretlerinin Dünkü Nutku. (1924, 2 Mart). *Anadolu’da Yenigün*, (No: 1051-1427).
- S.K. (1923, 24 Kasım). Maarifimize İstikamet II: Garp Medeniyeti ve Garbe Doğru. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 669).
- Sadık, N. (1923, 27 Mart). Maarifimizin Esasları Ne Olmalıdır?. *Akşam*, (No: 1621).
- Sakaoğlu, N. (1985). “Eğitim Tartışmaları”. *TCTA*, (C. 2), (s. 478-484). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

- Sakaoğlu, N. (2003), *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Sarıoğlu, M. (2012). *Türk Eğitim Tarihinden Esintiler*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Servet, M. (1921, 20 Nisan). Maarif Siyasetinde Usul III. *Anadolu'da Yenigün*, (No: 208-588).
- Sevinç, R. M., M.K. Davran ve G. Güneş (2016, Kış). “Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Kırsal Alanda Uygulanan Eğitim Politikaları”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), (s. 253-272). Erişim adresi: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/>
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi-İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin 1839-1908*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Soydan, T. Ve M. Tuncel (2013). “Osmanlıda İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal ve Yönetimsel Yapısının Oluşumu ve Gelişimi”. *Milli Eğitim Dergisi*, (S. 198), (s. 110-125). MEB Yayınları. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/>
- Sungu, İ. (1938). “Tevhid-i Tedrisat”. *Bulleten*, 2(7/8), (s. 397-431). Ankara: TTK.
- Suphi, H. (1922, 27 Kasım). Maarifimizin Umumi Hedefi Milli İktisattır. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 671).
- Suphi, H. (1923, 23 Kasım). Maarifimize Umumi İstikametler: Hamdullah Suphi Beyefendi Ne Diyor. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 668).
- Şengül, S. (2009). “Medreseden Okula Osmanlı-Cumhuriyet Modernleşmesi”. *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce*. (C. 9), (s. 634-649). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Taklitçi Maarifin Bugünkü Perişan Hali. (1924, 28 Ağustos). *Sebil'ür Reşâd*, 24(No: 614).
- Tekeli, İ. (1985). “Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler”. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, (s. 456-475). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tevfik, A. (1924, 28 Mart). Lisanımız ve Latin Hurufu. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 1083).

- Tevhid-i Tedrisat Demek İlgay-ı Tedrisat Demek Midir?. (1924, 29 Mayıs). *Sebil'ür Reşâd*, 24(No: 602), 58-59.
- Tevhid-i Tedrisat Kanununun Tarz-ı Tatbiki Hakkında Antalya Mebusu Hoca Rasih Efendi Hazretleyle Mülakat. (1924, 12 Haziran). *Sebil'ür Reşâd*, 24(No: 604), 89-90.
- Tevhid-i Tedrisatın Tarz-ı Tatbiki. (1924, 29 Mayıs). *Sebil'ür Reşâd*, 24(602), 58-59.
- Tuğrul. (1924, 25 Ocak). Cumhuriyet'in Mektep Kapıları Önünde. *Tanin*, (No: 463).
- Uğural, R. (1999, 27 Ekim). "Vasıf Çınar ve İzmir'e Doğru". Cavit Kavcar (Yay. haz.). *Vasıf Çınarın Yaşamı ve Hizmetleri*, (s. 34-40): Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Uyanık, E. ve İ. D. Çam (2014, Güz), "Arap Elifbası'ndan Latin Alfabesine Geçiş Sürecinde Garpcı Söylemler". *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, XIV (29), (s. 189-221). Erişim adresi: <http://dergipark.gov.tr/>
- Ülkütaş, M. Ş. (2000). *Atatürk ve Harf Devrimi*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Wilson, E. H. ve İ. Başgöz. (1968), Türkiye Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim ve Atatürk, Ankara, Dost Yayınları.
- Yaltkaya, M. Ş. (1999), "Tanzimat'tan Evvel ve Sonra Medreseler". *Tanzimat I*, (s. 460-475). İstanbul: MEB Basımevi.
- Yeni Maarif Siyasetimizde Milli Terbiyemizin Esası. (1924, 4 Eylül). *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 1211).
- Yeni Türkiye'nin Dördüncü Maarif Senesi. (1923, 7 Mart). *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 757).
- Yeni Türkiye'nin Maarif Misakı. (1923, 8 Mart). *Tanin*, (No: 146).
- Z.K. (1922, 22 Kasım). Maarife Verilecek istikamet: Evvela Hizaya Gel Kumandası. *Hakimiyet-i Milliye*, (No: 667).

- Zakia, Z. (1999), “Sultan II: Mahmud’un Reformları”. *Osmanlı*. (C. 7), (s. 250-257). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.
- Zürcher, E. J. (2009). *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları.

4. TEZLER

- Akca, S. (2002). *Cumhuriyet Dönemi Siyasetçilerinden Vasıf Çınar ve Faaliyetleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altuntaş, K. (2013). *Eğitim Tarihi Bağlamında Türkiye’de Cumhuriyet Sonrası Din Eğitimi ve Öğretimi Uygulamaları* (Yüksek Lisans Tezi). Bayburt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bayburt.
- Dağaşan, B. Y. (2012). *II: Meşrutiyet Dönemi İttihat Terakki’nin Eğitim Politikaları 1908-1913* (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erkek, M. S. (2009). *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler ve Ethem Nejat Bey* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özgan, D. (2012). *II. Mahmut (1808-1839) ve Atatürk (1923-1938) Dönemi Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması ve Analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türker, H. K. (2008), *II. Meşrutiyet Devri Eğitim Hareketleri ve Günümüze Yansımaları* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Uyanık, E. (2006), *Modernleşme Döneminde Türk Aydınlarının Eğitime Bakışı* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, R. N. (2006), *II. Mahmud Dönemi Islahat Hareketleri* (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

EKLER

11.1 EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Erdal Ertaş		
E-postası/Web Sayfası	erdaleerdalo@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Tarih/Yakınçağ		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Tarih	2014
Tez Başlığı	Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Geçişte Türkiye'de Eğitim Tartışmaları		
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Erkan Serçe		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.)			
Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

