

OSMANLI İMPARATORLUĞU'NDAN GÜNÜMÜZE DİNİN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Kemal İNAL*

Özet

Bu makalede, Osmanlıdan günümüze dinin eğitim üzerindeki etkileri, tarihsel bir perspektif içinde incelenmekte, konuya ilişkin çeşitli çıkarımlarda bulunmaktadır. İktisadi, siyasal ve bilimsel alanlarda gerçekleşen değişimlerin dinin eğitim üzerindeki etkilerini süreç içerisinde ortadan kaldırmaya yöneldiği öne sürülmekte ve bu durum, çeşitli etmenler nedeniyle doğal bir değişim olarak değerlendirilmektedir. Osmanlıdan günümüze, dinin eğitim üzerindeki etkilerinin giderek azaldığı belirtilmekle birlikte, günümüz "Türk" eğitim sisteminin *geleneksel omurgalı modern bir eğitim* yapısı gösterdiği, dolayısıyla siyasal iktidarın eğitimi meşrulaştırıcı bir aygıt olarak kullanmada gelenekten (din) kopmadığı öne sürülmektedir.

Osmanlıdan günümüze dinin (Müslümanlık) eğitim üzerinde önemli etkileri olmuştur. Bu etki, siyasal yapılanması (devlet örgütlenmesi ve çevredeki uç yöneticilerin oluşturduğu yönetsel ilişkiler ağı), toplumsal hayatı ve geleneksel kültürü dine göre anlamlandırılan ve meşruiyet kazanan, kurumsal örgütlenişte temel referans kaynağı olarak otantik (folk İslâm) dinsel pratiklerden ziyade merkezi-resmi din adamlarının *uhrevi* ya da *dünyevi* kararlarına dayanan Osmanlı İmparatorluğu'nun altı yüzyıllık "talim ve terbiye"sini şekillendirmiştir. Gelenegin üzerine kurulduğu temel etken olarak dinsel düşünüş ve pratikler bütünü, karmaşık ya da ileri derecede kurumsal bir örüntü göstermeyen "ilkel" eğitsel sosyalleş(tir)me alışkanlıklarından "İlmiyye" tabakasının ("şeriat ve fıkıh işleriyle uğraşan sarıklı sınıfı ve onların meslekleri"¹), yetiştirilmesinde başvurulan ileri derecede gelişmiş bilgi ve becerilere kadar geniş bir çerçevede etkili olmuştur. Bu çerçeve, kabaca geleneksel İslâmi eğitimin yönünü önemli ölçüde etkilemiştir. O halde, Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze İslâmi değerlerin eğitim üzerindeki etkisini en geniş açıdan geleneksel bir form içinde

* Arş. Gr. Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

¹ Osmanlıca-Türkçe Sözlük, Bilgi Yayınevi, 5. basım, s.177, 1990.

bulmak olasıdır. Bu geleneksel form, Batı'da bir üretim biçimi olarak *kapitalizmin*, bir siyasal ve toplumsal sınıf olarak *burjuvazinin* ve bu sınıfın dünya görüşü olarak *Aydınlanma* ideolojisinin, *Pozitivist* felsefenin ve *Modernizmin* gelişiminin temel parametreleri (bilim ve akla mutlak inanç, geleneksel yaşama karşı modern hayat tarzı, siyasal ve toplumsal yaşamda laik örgütlenmeler, sanayi üretimine dayalı kent-fabrika merkezli yaşam döngüsü ve geleceğe yönelik ilerlemeci iyimserlik vb.) egemenlik kurdukça zayıflamaya, nitelik değiştirmeye ve varolanı olabildiğince muhafaza etme çabasına doğru bir evrilme göstermiştir. Ancak, bu evrilme sürecinde, özellikle Tanzimat dönemiyle birlikte örnek alınmaya çalışılan Batı süreci/örneği, yanlış teşhislere dayalı kısır politikaların bir takliti olmaktan pek öteye geçememiş, yeni süreçlerin eskiye dönülerek kavranabileceği sanılmıştır. 19. yüzyılla birlikte 'her şeyin başı-sonu eğitimidir' denilerek modern askeri eğitimle modernleşme sürecine girilmeye çalışılırken, Batı'nın 15. yüzyıldan itibaren girdiği yapısal dönüşüm (kabaca feodalizmden kapitalizme doğru olan değişim), daha sonra (18. yüzyıl) gerçekleştirilen kent merkezli sanayinin ihtiyaç duyduğu kitlesel eğitim sürecinin öncelikle maddi temelde değişimleri gerektirdiği görülememiş ya da anlaşılammıştır. Gösterilen çabalar ve yapılan tartışmalarda, toplumsal yapıdaki temel dönüşümler gerçekleşmeden eğitimin ancak kısmi bir çözüm olabileceği kavranamamıştır.

Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye'de eğitimin üzerindeki dinin etkisini anlayabilmek için güçlü bir gelenek içinde kendini ifade eden *İslâmi eğitim anlayışını* irdelemek gerekir. İslâmi eğitim anlayışının irdelenmesi, günümüzde hâlâ Türkiye'nin eğitim sistemini etkilemeye devam eden *geleneksel omurgalı modern eğitim anlayışını* (modern görünümlü ve fakat din ile beslenen muhafazakar bir milliyetçiliğe dayalı eğitim) anlamak bakımından önemlidir. Ancak, eğitsel kurum, düşünce ve uygulamaların Osmanlı toplumsal yapısı içinde ne tür bir işlevi yerine getirdiği sorusu, Osmanlı düzeninin nasıl bir yapı arzettiği sorusunun yanıtlanmasına bağlıdır.

1) Osmanlı Toplumsal Düzeni ve Din

Osmanlı İmparatorluğu, dine dayalı bir ideolojik meşrulaştırma temeli üzerine oturtulmuştur. İmparatorluğun egemen sınıfları, çıkarlarının devamlılığını sağlamada dinden *meşrulaştırıcı* bir güç olarak yararlanmışlardır. Ancak, "çok milletli", "çok kimlikli" ve "çok kültürlü" bir devlet olan Osmanlı İmparatorluğu, bir din devleti değildi. İmparatorlukta devlet-din ilişkisi, dinden devlete doğru değil, devletten dine doğruydü. Din, pre-kapitalist siyasal-sosyal formasyonun egemen ideolojisinin yalnızca önemli bir bileşenydi; bu nedenle Osmanlıda

toplumsal formasyonu belirleyen dinsel ideoloji değil, *siyasal kurumdu*.² Siyasal kurumun en tepesinde de devlet vardı. Devlet de bir bakıma *Padişah* ya da *Sultan* demekti. Siyasal kurumun padişah kanalıyla sistem içindeki belirleyiciliğini İnalçık şöyle açıklar: "Hükümetin teşekkül tarzı, hükümet erkânı, salâhiyetleri, Padişahla münasebetleri, rütbe ve dereceleri, terfiler, maaş ve tekaütlükler, cezalar, hepsi, şeri'atle değil, Padişahın iradesile tâyin edilen hususlardır...Diğer taraftan devlet hizmetlisi olarak ulemanın da teşkilât içindeki yeri ve merâtibi gösterilmiştir."³

Devletin temel iktisadi kaynağı, içerdeki ve dışardaki üretici sınıflardan vergi vb. adlar altında zorla alınan *haraca* (çeşitli vergiler) dayanıyordu. Fetihler yoluyla da gerçekleştirilen *talân* ve *yağmayla* elde edilen haraçlar nedeniyle Osmanlı İmparatorluğu, "haraca dayalı" (tribüter) bir sosyal formasyondur ve bu tür formasyonlarda siyasal kerte (instance) önemlidir. Tribüter (haraca dayalı) üretim tarzında iki temel sınıf vardır: Üretici köylü sınıfı ve üretici sınıfa yabancılaşmış, üretici sınıftan aldığı haraçla varolabilen, devletle özdeşleşmiş yönetici sınıf. Osmanlı İmparatorluğu'nda köylünün ürettiği artığa el koyan egemen sınıfla yönetici sınıf içiçe geçmiştir. Bu sistemde, toprakta özel mülkiyet yoktur. Toprak, başta padişah ve maiyetindeki ileri gelen yöneticiler olmak üzere egemen sınıfın üyelerinin (Osmanlı Hanedanı üyeleri, vezir-i azam, vezir, beylerbeyi, sancak beyi, defterdar, kadı, vd.) denetimi ve tasarrufu altındadır. Köylü (reâya) sadece toprağın kullanım hakkına sahiptir; silah taşıyamaz, toprağı terk edemez ve hep reâya olarak kalırdı. Bu düzenin sürdürülebilmesinde otorite, ilahi bir kaynak üzerine oturtulur. Tarımsal ürünlerin sürekli olarak merkeze akabilmesi, yeni ve farklı toplumsal sınıfların ortaya çıkmaması ve toplumsal değişmezliğin sağlanabilmesi için din, ideolojik bir meşrulaştırıcı rolü üstlenirdi.⁴ Meşruiyet ilkesi gereğince, devlet icraatının geleneksel hakları hayata geçirdiğine ilişkin bir inanç vardı ya da en azından böyle bir inanç yaratılmaya çalışılırdı. Bu inançla devlet, bir yandan tımar sistemiyle tarımdan vergiler alır, öte yandan da köylünün geçimlik ekonomi içinde kalmasını sağlardı. Toprağın belli ellerde toplanmasını engellemek ve tarımdaki artı ürünün kentsel ihtiyaçları karşılamak üzere pazarlara yöneltilmesini sağlamak gibi kaygıların altında, devletin adaletin mercii ve nizam-ı alemin sürdürücüsü olduğuna yönelik bir inanç ve ondan temellenen ataerkil bir dünya görüşü yatardı.⁵ Dolayısıyla, adına ister haraççı isterse kadim doğu imparatorlukları ya da Asya Tipi Üretim Tarzı (ATÜT) densin, merkezi imparatorluklarda egemen sınıfların ideolojisi temel olarak din

² Fikret Başkaya, (1999) **Yediyüz-Osmanlı Beyliğinden 28 Şubat'a: Bir Devlet Geleneğinin Anatomisi**, Ankara: Ütopya yayınevi, s.13-14, 17.

³ Halil İnalçık, (1993) **Osmanlı İmparatorluğu-Toplum ve Ekonomi Üzerinde Arşiv Çalışmaları, İncelemeler**, İstanbul: Eren yay., s.329.

⁴ Başkaya, yage, s.63-64, 70-71.

⁵ Huricihan İslamoğlu-İnan, (1991) **Osmanlı İmparatorluğu'nda Devlet ve Köylü**, İstanbul: İletişim Yay., s.32-33.

üzerine kurulurdu.⁶ Osmanlıda da sistem böyle işlemiştir. Sistemin bu şekilde işleyişi, hem merkez hem de çevre için benzer motifler taşımıştır. Örneğin, nasıl Osmanlı egemen ideolojisi dinsel bir biçimde sunulmuşsa, devlet karşısı halk ayaklanmalarının dünya görüşünü de din oluşturmuş, en azından merkezi yönetim bu ayaklanmaları din, ama meşru olmayan sapkın din çerçevesinde değerlendirmiştir.⁷ Baba İshak'tan Şeyh Bedrettin'e, oradan da Hurufiliğe uzanan mistik düşünceler, isyanların fikri çerçevesini çizmiştir.⁸

Osmanlıda Müslümanlık, yasal olarak "Sezar'ın hakkı" diye bir şey tanınamış, hukuk ile ideolojinin tekeli daima elinde tutmuş olsa da, İmparatorluk Türklüğe dayalı bir etnik temele yaslandırılmamış ve bu nedenle fethedilen ülkelerin çoğunluğu Hıristiyan olan İmparatorluğu müslüman kadrolarla ayakta tutmak mümkün olmadığı için devşirme sistemiyle Hıristiyan nüfustan sürekli olarak takviye almak zorunda kalmıştır.⁹ Bu noktada Osmanlı Devleti'nin Hıristiyanlığa yönelik tutumu ikili olmuştur. Bir yandan Hıristiyan ülkeler talan ekonomisi saikiyle fethedilirken, öte yandan bu fethedilen yerlerdeki halkın dini inancına pek karışılmamıştır. Devletin bu tutumu, hem Müslüman olmayan toplulukların sert müdahaleler karşısında başkaldırıp merkeze kafa tutmalarını önlemeye hem de yerli halkların direncini kırmaya yöneliktir.¹⁰

Yukarıda kabaca ifade edilen Osmanlı toplumsal düzeni ve bu düzen içinde dinin yerinin eğitimle ilişkisine geçmeden önce, Osmanlıdaki İslâmi temelli eğitim anlayışının etkilenmiş olduğu geleneksel İslâmi eğitim sistemini incelemek gerekir.

⁶ Doğu imparatorluklarını ATÜT içinde ele alan Çağlar Keyder, devletin hakim öge olduğu bu sistemde hakim bürokrat ideolojinin dini kurumlar -medrese ve Şeriat mahkemeleri ve vergi toplayan devlet kurumları- tarafından yayıldığı belirir. Çağlar Keyder, (1983) **Toplumsal Tarih Çalışmaları**, Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, s.13-14.

⁷ 16. ve 17. yüzyıllarda ortaya çıkan ve aslında "bir lokma ile bir hırkaya razı olmayan" köylülerin ve diğer yoksul ve ezilenlerin bu hareketleri, merkezi yönetim tarafından dinsizlikle-ihlad ve zındıklık-suçlanarak çok sert biçimlerde ezilmiştir. Rıza Zelyut, (1986) **Osmanlıda Karşı Düşünce ve İdam Edilenler**, İstanbul: Alan Yay., s.24.

⁸ Taner Timur, (1979) **Kuruluş ve Yükseliş Döneminde Osmanlı Toplumsal Düzeni**, Ankara: Turhan Kitabevi, 2. Baskı, s.281.

⁹ Taner Timur, (1989) **Osmanlı Çalışmaları-İlkel Feodalizmden Yarı Sömürge Ekonomisine**, Ankara: V Yayınları, s.34.

¹⁰ İsmail Cem, (1982) **Türkiye'de Geri Kalmışlığın Tarihi**, 8. Basım, İstanbul: Cem yayınevi, s.93-94. Ancak, burada Cem'in Osmanlı'nın bu bağlamda bir dinsel hoşgörü geliştirdiği ve uyguladığı düşüncesine katılmak pek mümkün değil; devletin hıristiyan topluluklarına karşı bu uygulamasını yönetsel/iktisadi bir politika olarak değerlendirmek gerekir. Nitekim Cem kitabının 97. sayfasında dinsel hoşgörünün nedeninin Hıristiyanların verdikleri özel verginin-cizye- mali kaynakların içinde çok önemli bir yer tutması nedeniyle devamının sağlanması gerekliliğini belirtmekte, bu vergilerin azalmaması için İmparatorluğun dini serbestliği işlettiğini yazmaktadır.

2- Geleneksel İslâmi Eğitim Sistemi

İslâmiyet yalnızca bir din değildir; ama herşeyden önce bir dindir. Bütün dinler gibi tabiat üstü bir gücün varlığını kabul eder ve insanın dünyadaki yeri ve hayatının anlamına ilişkin bir anlayış ortaya koyar. Bu anlayışın akıl yoluyla ortaya konulup açıklanması söz konusu değildir. Yaradan, insanı, kendisine kulluk etmesi için yaratmıştır. Bu dünya geçici bir sınav mekânıdır. Asıl hayat, öbür dünyada başlayacaktır. Öteki dünyadaki hayatın nasıl olacağı (ödül-ceza ilişkisi), bu dünyadaki performansa bağlıdır. Ancak, bu açıklamalar işin bireysel boyutunu oluşturur. Oysa, İslâmiyet'in toplumsal boyutu da vardır. Bu anlamda İslâmiyet, sosyal bir dindir. Bu sosyallik, cemaat hayatını öne çıkarır. Cemaatin nasıl yaşayacağına ilişkin koyduğu normlar, müminin tüm hayatını kuşatacak derecede geniştir. Bu normatif kapsayıcılığın siyasal boyutu da vardır. Kuramsal olarak İslâm, toplumu kimin yöneteceğini, yönetenlerin yetkilerini, yönetilenlerin haklarını da kapsar. Zaten, ilk müslümanlar, daha başından beri hem dini hem de siyasal bir topluluk olmuşlardır. Siyasal hakların kazanılıp kaybedilmesi dini inançlara göre olmuştur. Kişi, İslâmın belirlediği düzen içinde kurallara uymakla yükümlüdür. Siyasal otoriteye itaat, esastır.¹¹ Dolayısıyla, İslâmiyet, ahiret ilişkilerini düzenleyen bir din konumunda kalmamakta, "Şeriat" (müminlerin yaşamını her bakımdan düzenleyen dinsel emir ve kurallar bütünü), hukuksal uygulamalar aracılığıyla bir devlet düzeni öngörmekte, din ile devleti içiçe geçirmektedir.¹² Haliyle, tüm kamusal hayatı düzenlemeye yönelik İslâmın, eğitimi de etkilemesi ya da belirlemesi doğaldır. Bu etkileme ya da belirleme, yüzyıllar içinde giderek yapısallaşan ve Ortaçağ Avrupasındaki skolastik yapıya benzeyen geleneksel bir eğitim sistemi ortaya çıkarmıştır.

Geleneksel İslâmi eğitim sisteminde mutlak eğiticinin egemen ilahi varlığının birey ve cemaatler üzerinde belirleyiciliği sözkonusudur. Allah, yani eğitici anlamına gelen Râb, insan kişiliğindeki temel özellikleri en iyi bilen, hatta onu yaratandır. İslâmi eğitim, insanın hayatında mutlak surette izlemesi gereken yolu teorik olarak çizip tekrar hayata uygulayarak kişinin nasıl davranacağını gösterir. Yani İslâmi eğitim, Râb'ın (Yaradan'ın) kişiye doğru yolu göstermesi (irşad) demektir.¹³ Bu doğru yolda (şeriat) yürümek, her müslümanın (müminin) kutsal görevidir. Yürüyüş, bir tür tebliğdir. Tebliğin (İslamileştirme süreci) işleminin önemli yolu da eğitimidir. Eğitimde "ilmi" gerçeklerin ele alınmasının gerekçesi, Allah'ın kutsal sözlerinin kanıtlanmasından başka bir şey olamaz. Dini bir nitelik ya da içerik taşıyan "ilim" ve "alim" kavramlarının temeli, *Cahiliye* dönemine son veren ve Allah'ın sözleri olan Kur'an'dır. Allah'ın Kur'an'daki sözlerinin

¹¹ Mümtaz'er Türköne, (1991) *Siyasî İdeoloji Olarak İslâmcılığın Doğuşu*, İstanbul: İletişim yay., s.15-20.

¹² Turgut Akpınar, (1993) *Türk Tarihinde İslâmiyet*, İstanbul: İletişim Yay., s.38.

¹³ Bayraktar Bayraklı, (1980) *İslâm'da Eğitim-Batı Eğitim Sistemleri ile Mukayeseli*, İstanbul: Dergah Yay., s.103-105.

gerçekliğine varmanın yolu da *Marifa*'dır.¹⁴ Peygamber aracılığıyla vahiy olunan İslâmi bilgilerin temel ilkeleri, ilk ve son olarak belirlenmiştir.¹⁵ Bu bilgiler, ortaya çıkarılan "ilmi" gerçeklerin tefsirinde (yorumunda) temel referans noktası olup birer dogma (değiştirilmesi bile teklif edilemez mutlak doğrular) niteliği taşımaktadır. Öğreticinin (âlim) yapması gereken, "nakli ilimler" ile bu gerçekleri öğrenciye belletmektir. Belletme süreci, İslâmi bilgi ve değerlerin mutlak anlamda yukardan aşağı, tartışılmaksızın ve olduğu gibi öğrenilmesine (gerçekte ezberlenip âlime olduğu gibi aktarılmasına) dayanır.

İslâm dininin eğitime gereksinim duymasının (Kur'an'da eğitimle ilgili birçok cümle vardır) ardında yatan neden, bu dinin bireye salt Tanrı'ya kulluk önermemesi ve fakat kişinin yaşamıyla birlikte toplum düzenini de belli kurallara bağlamak istemesidir. "Kur'an'ın, yönetimden ticarete ve aile hukukuna değin her alanda birçok hükümler içermesi, yasaklar koyması, ibadeti ayrıntılandırması, ruhbanlığın yasaklanması nedeniyle de herkesin Tanrı önünde doğrudan sorumlu sayılması; yaşamın her alanına dönük ciddi ve sürekli bir eğitimi gerektirmekteydi."¹⁶

Eğitim hayatına bakıştaki bu süreklilik, kendini en genel olarak bir geleneksellik içinde ifade ediyordu. Bu açıdan İslâmi eğitim ve toplumsallaştırma süreci, geçmişteki bilgi, değer, hayat tarzı, maddi ve manevi kültür adına ne varsa hemen her kutsal ve değerli sayılan şeyi muhafaza etmek gibi bir işlev ile donatıldığı için gelenekseldir. Bu gelenekselliğin etkili biçimde korunduğu ve (yeniden) üretildiği kurum, medrese olmuştur. Ders okutulan yerler anlamına gelen medreseler, İslâmi eğitim anlayışının aktarıldığı öğrenim kurumları olarak şekillenmiştir. Özellikle Ortadoğu ve Mısır'da kurulan medreselerden çok ünlü bilim adamlarının (El-Kindi, El-Razi, İbn Sina, İbn Rüşd, İbn Haldun, vd.) yetişmesini sağlayan İslâmi eğitim anlayışı, ilk dönemlerdeki görece ileri yapısını 12. yüzyıldan itibaren kaybetmeye ve gerilemeye başlamıştır. İslâm ile akli, inanç ile mantığı birleştirmeye çalışan *Mutezilecilik* (çizgi dışında olan)¹⁷ akımının etkisinin kırılmasından sonra, 16. yüzyıla gelindiğinde İslâm'daki dogmatizmin ağırlığı daha çok görülmeye başlanmış, felsefe ve mantık gibi disiplinler müfredat dışı bırakılmıştır. Gazali'nin içtihad kapısını kapatan sofu din

¹⁴ D.B. McDonald, (1927) "İlm", *Encyclopedia de I'slam*, Paris'den aktaran Taner Timur, (1986) *Osmanlı Kimliği*, İstanbul: Hil Yay., s.38.

¹⁵ Şerif Mardin, *Türkiye'de Din ve Siyaset-Makaleler 3*, İstanbul: İletişim Yay., 1992, s.58.

¹⁶ Necdet Sakaoglu, (1991a) *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yay., s.14.

¹⁷ *Mutezile* akımının İslâm dünyasına getirdiği en önemli yenilik, kısa dönemli olsa da, "irade özgürlüğü" olmuştur. Akılın vahiyden üstün olduğunu savunan bu akıma göre insan, kendi eylemini kendi ortaya koyar ve o eylemden kendisi sorumludur. Bu açıdan Mutezilecilik, İslâm dünyasına ilk kez akılcılık ilkesini getirmiştir. Ali Nejat Ölçen, (1991) *İslâm'da Karanlığın Başlangıcı ve Türk İslam Sentezi*, Ankara: Ekin Yay., s.60-61.

DİNİN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

anlayışı, İslâmi eğitimin Batı bilimi ve eğitimi karşısındaki gerileme sürecine girmesi ve yeniliğe uğramasının başlangıcını oluşturmuştur.

İslâm dünyası içinde 10. yüzyıla kadar uzanan geçmişiyile medreseler, gerek İslâm dünyasında gerekse de Osmanlı İmparatorluğu'ndaki gelişimi sonucu, felsefi düşünceden ve dünyevi bilim alanlarından uzaklaşarak Sünni İslâm görüşünü ve hukuk anlayışını yeniden üreten kurumlar haline gelmiştir.¹⁸

Pozitif bilimlere saygıyla bakıldığı ve birçok önemli bilginin (İbn Sina, İbn Heysem, Harezmi, Birunî, İbn Baytar, İbn Batuta, İbn Haldun vd.) yetiştiği dönemlerden sonra, yani 16. yüzyıldan sonra bir kitaba, bir yorumcuya, bir mezhebe körü körüne bağlanması, ders programlarının maddi gerçekliğin gerisinde kalması, deney ve gözlemin reddedilmesi, başka kaynak ve yapıtlara dayalı tartışmaların dışlanması, İslâmi eğitim sisteminin gerilemeye başlamasına damgasını vuran bazı olgular olmuştur.¹⁹

Medreselerin Avrupa üniversiteleri gelişirken gerilemeye yüz tutmasının bir nedeni de siyasal niteliklidir. Üniversiteler Avrupa'da her ne kadar kralın izniyle kurulmuş ve bir ölçüde denetim altında bulunmuş olsalar da, bağımsız lonca teşkilatları olarak gelişme dinamiği gösterebilirlerken, İslâm dünyasında medreseler, vakıf olarak kuruldukları için vakıf senedinde belirtildiği biçimde faaliyette bulunmak zorundaydılar. Osmanlı özgülünde medreseler, vakıflarla birlikte sürekli denetim altına alınmış, bu haliyle devletin ilmiye teşkilatı içine sokulmuştu. Hep askeri sınıf (yani ordu) tarafından kurulan vakıflara tabi olan medreselerin yönetsel ve bilimsel serbestlikleri yoktu. İdareciler ve müderrisler "yönetimce görevden uzaklaştırılabiliyorlar, hatta çok az örneği olsa da idam edilebiliyorlardı. Bu tür cezalara karşı, medrese mensupları zaman zaman bir tepki göstermiş olsa da, yönetim bu önlemlere başvurmakta çok temkinli davranmış bulunsa da, bunlar medresenin gerçekleri arasında bulunmaktadır; üniversite ile medrese bir din ve hukuk yüksek eğitim kurumu olarak büyük benzerlikler göstermesine karşın bu bakımdan ayrılıyorlardı."²⁰ Ancak, egemen sınıfların denetimi altında kurulan medreseler, siyasal amaçlarla yakından ilişkili olarak öğretim faaliyetlerinde bulunmuş ve bu faaliyetleri merkez tarafından sürekli denetim altında tutulmuş olsa da, Batı'daki üniversitelere benzer bazı özellikler de taşıyorlardı.²¹

¹⁸ İhan Tekeli ve Selim İlkin, (1993) **Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay., s.11.

¹⁹ Sakaoğlu, yage, s.15.

²⁰ Davud Dursun, (1989) **Osmanlı Devletinde Siyaset ve Din**, İşaret Yay., İstanbul, s.401-407 ve Semavi Eyice, (1983) "Arkeoloji Müzesi ve Kuruluşu", **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**, s.189-191'den aktaran Tekeli ve İlkin, yage, s.18.

²¹ İlk olarak, medreseler de Avrupa'daki üniversitelere benzer bir programa göre eğitim yapıyordu. İkinci olarak, her iki kurumda da öğrencilere eğitimlerinin tamamlandığını gösteren bir diploma

Fatih ve Kanunî dönemleri hariç, tüm Osmanlı padişahları döneminde eğitim sistemi, Batı askeri, iktisadi ve bilimsel alanda ilerledikçe, dogmatizme daha çok yönelmiş ve elindeki medreselerin niteliğini yeni koşullara uyarlayamamıştır. Uyarlaması da mümkün değildi; çünkü bu kurumlar, Ortaçağ'ın doğulu merkezi İmparatorlukları ya da feodal örgütlenmelerinde, sistemin sınıfsal yapısının yeniden üretiminde hep siyasal kurumun yönlendiriciliği altında kalarak ideolojik meşrulaştırma işlevini yerine getirmiş ve gelişen kapitalizmin koşulları karşısında arkaikleşmişlerdir. Bu arkaikleşme, yani gelişmelere uyarlanmak yerine sürekli olarak daha geriye dönme amacı ve süreci, Osmanlı özgülünde medrese ve enderun gibi iki önemli öğretim kurumu yakından incelendiğinde daha açık görülecektir.

3- Osmanlı Eğitim Sisteminin İki Temel Öğretim Kurumu: Medrese ve Enderun

19. yüzyılın ilk dönemlerine kadar Osmanlı İmparatorluğu'nun toplumsal düzenin ve sınıfsal yapının niteliklerinden dolayı tebaasının eğitimine yönelmesi sözkonusu değildi. Merkezi yönetimi elinde bulunduran egemen sınıfların, tebaayı ya da reayayı, artık ürünün ortaya çıkarılması ve gerektiğinde asker ihtiyacı açısından silah altına alınması dışında dikkate alması sözkonusu olmamıştır.²² Zaten medreseler şehirlerde bulunmaktaydı ve bu kurumlara girebilmek için ilköğretim almış olmak gerekirdi. "Bu şartlarda, reaya bu imkanın dışında kalırsa benzer. Reayadan biri aklına estiğinde yer değiştirmedikçesine, aynı zamanda şehre de inemedikçesine ve köylerde ilköğrenim yapma imkanı istisnai bir durum sayıldığına göre, on altıncı yüzyıl ortalarına kadar reaya çocukları medreselere çok nadir olarak girebilmiş demektir."²³

Batı'da kapitalizm ile birlikte modern kitlesel eğitimi vermek, İmparatorlukların değil, ulus devletlerin işi olmuştur. Ancak, Osmanlı İmparatorluğu'nda elitist yüksek öğretimin dışında yaygın bir eğitim ağı da oluşabilmiştir. Devlet sadece kendi kadrolarını yetiştirmek için Enderun ve Medreselere önem verirken, bu iki öğretim kurumu dışındaki geniş alanı folk dini yapılar (dergah, tekke, tarikat, zaviye vd.) doldurmuştur. Elitist öğretimin en uç noktası olarak da, bir tür aristokratik eğitim diyebileceğimiz, özellikle saray ve

verilmesi sözkonusuydu. Üçüncü olarak, her iki kurumda da eğitim görenlerin toplumda alacağı görevler diplomalara göre belirlenirdi. Dördüncü olarak, her iki kurumun da öğretim kadrolarını kendi içlerinden yetiştirerek bilginin yeniden üretilmesinde süreklilik sağladıkları görülmüştür. Tekeli ve İkin, yage, s.16-17.

²² Osmanlıda köylüler için ayrı ve özel bir eğitim sözkonusu olmamıştır. Reaya'nın üretime ilişkin bilgileri ve toplumsal değerleri edinmesinde aile, temel kurum olmuştur. Köyde aile kurumuna, eğer varsa, camiye ve bazı özel durumlarda da sübyan mekteplerini eklemek gerekir. Tekeli ve İkin, 1993, yage, s.8

²³ Stefanos Yerassimos, (1986) *Az gelişmişlik Sürecinde Türkiye-Bizanstan Tanzimata*, 1. Kitap, Çev. Babür Kuzucu, İstanbul: Belge Yay., s.266.

konaklarda hanedan kökenli çocuklara yönelik olarak gerçekleştirilen bire bir özel eğitim söz konusu olmuştur. Kendi yağıyla kavru lan Sübyan mektepleri dışında, egemen sınıfların çocuklarını eğitmek için *Lâlâ*²⁴ denilen özel öğretmen tutmaya ilişkin yaygın özel eğitim/öğretim uygulaması²⁵, Osmanlı egemen sınıflarının tercih ettiği bir öğrenim tarzı olmuştur. Anadolu'da tekke, tarikat, dergah gibi dinsel kurumlarda ise oldukça yoğun işleyen yaygın ve etkili dinsel eğitim ağı ve pratiği, yoksul köylü, esnaf ve zanaatkarların önem verdikleri bir alan olarak varlığını uzun zaman ve çok etkili bir biçimde korumuştur. Ayrıca zanaatkarların dinsel ve geleneksel motifler çerçevesinde örgütlendikleri loncalar da (Ahi Birlikleri) temel bir toplumsallaşma faaliyeti (öncelikle meslek ahlâkı ve dayanışma, sonra cemaat içinde çeşitli erdemleri temsil etmeye dayalı değerleri özümse/tir/me) sürdürebilmiştir. Fakat bu eğitim ağı içinde medreseler, gerek Osmanlı toplumsal düzeninin egemen değerlerinin yeniden üretilmesinde gerekse dinsel düzenin olduğu gibi sürdürülmesinde en önemli işlevlerden birini gerçekleştirmiştir.

İslâm dünyasında ilk medrese 1000 yılına doğru kurulmuş, fakat medreselerin dini otoritelerden bağımsız gelişimi ise Melikşah'ın ünlü veziri Nizam ül-Mük döneminde (XI. yüzyıl) olmuştur. "Nizam ül-Mülk, vakıf yoluyla fakir öğrencilere yatacak yer, burs, yemek vb. vererek medreseleri dinden değil, fakat dini otoritelerden ayırmış ve ders programlarını kendi kontrolüne almıştı. Bu anlamda ünlü vezir, gerçekten de medreselerin kurucusu sayılmaya hak kazanmış görünüyor."²⁶

"12. yüzyıl, medreselerin Ortadoğu kentlerine yayılmasına tanık oldu. Irak, Suriye ve Mısır'da, Nizamiye, Salahiye medreseleri açıldı. Bunda da başlıca etken, halk yayınları arasında taraftar bulan Batılı inançlara karşı Sünniliği güçlendirmek ve propaganda yapabilecek kadrolar yetiştirmek siyasetiydi. Mescidlerin mekânsal özelliklerini de taşıyan nizamiye tipi yatılı-yemekli öğretim kurumları bu siyasete elverişliydi".²⁷ Bu bir bakıma normaldi, çünkü eğitim kurumlarının siyasal iktidarın düzenini meşrulaştırmada gereken kadroların

²⁴ Lâlâ geleneğinin kökenini, antikite döneminin köleciler topluluklarına kadar uzatmak mümkün görünmektedir. Antik site devletleri ve toplumlarında özgür yurttaşlar olarak görülen egemen sınıf üyeleri, çocuklarını özel eğitim için köle statüsünde olan bilge *pedagoglara* teslim ediyorlar, bu pedagoğlar kendilerine teslim edilen çocukları ya evde eğitiyorlar ya da gramer okuluna götürüp getiriyorlardı. Bu gelenek daha sonra aristokrasıyla birlikte Avrupa'da varlığını sürdürmüş, ancak gelişen kapitalizme özgü Aydınlanma ideolojisiyle birlikte pedagoğlar, artık birer köle değil, bilim adamı ve eğitimci statüsüyle mesleklerini yürütmüşlerdir.

²⁵ Frederic W. Frey, (1964) "Turkey", *Political Modernization in Japan and Turkey*, (Eds. R.E. Ward ve D.A. Rustow), Princeton University Press, s.211.

²⁶ Charles M. Santon, (1990) *Higher Learning in Islam, The Classical Period 700-1300*, Maryland, s.38-39'dan aktaran Taner Timur, (2000) *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*, Ankara: İmge Yay., s. 49.

²⁷ Sakaoğlu, yage, s.16.

yetiştirilmesindeki önemi ve işlevi hatırlanırsa, bu kullanımın doğallığı anlaşılabilir.

Öte yandan Anadolu'da ilk büyük medreseler 12. yüzyılın ikinci yarısında açılmaya başlanmış ve özel uzmanlık alanlarına göre (Darül-Kur'an, Darül-Hadis, Darül-Tp vd.) örgütlenmiştir. Medreseleri sultan ve sultan eşleri tarafından oluşturulan vakıflar yönetmiştir.²⁸ Osmanlı medreselerinin daha sistemli bir yapı kazanması Fatih Sultan Mehmet dönemiyle birlikte olmuştur. Bu imparatorun bilime yönelik özel ilgisi, Osmanlı medreselerinde akli bilimlerin gelişmesi yolunda bazı önemli adımların atılmasını sağlamıştır. Fatih, İstanbul'u dönemin tanınmış bilim ve düşünce adamlarının toplandığı bir merkez yapmak istemiş, bu yönde kendisini geliştirmeye çalışmıştır. Ancak Fatih, her ne kadar medreselerin programlarını yeniden düzenlettirmiş olsa da, onun döneminde akıl ile şeriatın uzlaştırılmasında bir çabaya girişilmemiştir.²⁹

Fatih döneminde medreseler, okunan kitap üzerine sınıflandırılmıştır. Daha sonraları ikinci bir sınıflama, müderrislerin gündelik ve rütbelerine göre yapılmıştır. Elifba, İlmihal, Kur'an, yazı, dört işlem, geometri, mantık, Belagat, Arapça okutulan temel dersler olmuştur.³⁰ Bu derslerin yanısıra medreselerde tıp, matematik, fizik, kimya, gibi "ilimler" de okutulmuştur. Fakat bu "aklı" ilimler de büyük ölçüde "nakli" nitelikteydi. Osmanlı medreselerinin benimsediği türdeki "ilmin" temeli, "cehalet devri"ne son veren (Allah'ın sözü olan) Kur'an idi.³¹

Osmanlı medreselerinin gerileme dönemlerine kadar skolastik felsefeye³² benzer bir tutumun katı bir egemenliği görülmüştür. Bu gerilemenin farkında olan Osmanlı ulemasından bazıları, birtakım çözümlere yönelirken gerçekte "tartışma"nın bir ders yöntemi olarak kaçınılmazlığını anlamaya başlamışlar, ama esasta bir şeylerin değiştirilmesine de hep karşı durmuşlardır. Örneğin 18. yüzyılın ortalarına doğru Osmanlı ulemasından Zihni Efendi, medreselerde ilimlerin hangi sıra içinde ve nasıl okutulacağını irdelerken mantık, kelam, fıkıh gibi ilimlerin yanına ilm-i Adabi (tartışma yöntemlerinin öğretimi) da eklemektedir. İlm-i Adab sayesinde Kur'an ve Hadis'lerdeki gerçekler

²⁸ Sakaoğlu, yage,s.17.

²⁹ Tekeli ve İlkin, yage, s.15-16.

³⁰ Sakaoğlu, yage, s.27.

³¹ Sakaoğlu, yage, s.38.

³² 8. yüzyıla 15. yüzyıl arasındaki felsefe türüne ve Hristiyan düşünce sistemine verilen bir isim olan Skolastik felsefede dini otoritelere duyulan saygı esastır. Platon ve özellikle Aristo'nun düşüncelerinden kaynaklanan bu felsefenin merkezinde Tanrı vardır. Bu akımda felsefe inanca, inanç da vahiye tabidir. Bu felsefede vahiy, aklın vazgeçilmez bir yardımcısı olarak görülür. Skolastik felsefenin temel inceleme konuları Tanrı ve Tanrı'nın varoluşu sorunu, Tanrı-evren ilişkisi ve tümeler problemidir. Bu felsefenin en belirleyici yönü, yöntemidir. Bu yöntem bağlamında Hristiyan inancını sistemleştirme ve temellendirme çabalarında mantığın tümdengelsel teknikleri kullanılmıştır. Ahmet Cevizci, (1996) **Felsefe Sözlüğü**, Ankara: Ekin Yay., s.467-468.

"tartışılarak" kanıtlanacaktı.³³ Skolastik zihniyet nedeniyle bu tartışma tarzının sonucunun önceden belli olması, suhtelerin (medrese öğrencileri) dogmatizmin dışına çıkıp yeni ve ileri birşeyler öğrenmelerini engellemiştir. Zaten sistemin dogmalarını tehdit edecek bilgilerin öğretimi, dinsel (sünni) ideolojinin³⁴ yeniden üretimi önünde ciddi bir tehlike olacağı için buna asla izin verilmemiştir. Osmanlı geleneksel düzeni, medreselerde uyguladığı skolastik sistemi büyük ölçüde Gazali'nin görüşlerine dayandırmıştı. Mutezilecilik akımının çözülmesini sağlayan Gazali, aklın hakimiyetine karşı kalbin hakimiyetini savunmuş, tabiiyyatı (doğa bilimleri) gereksiz görmüş ve felsefeyi İslamiyet'e aykırı olarak değerlendirmiştir.³⁵ Böylece gelişme dönemlerinde sayısız bilimsel buluş ve ilerlemelere yataklık eden medreseler, ciddi sorunlar içinde yoluna devam etmiştir.

Osmanlı'nın saray ve yakın çevresinde görevlendirilecek kadroları Enderun'da eğitilirken, İlmiyye sınıfını teşkil eden ulemanın³⁶ yetiştirilmesi de medreselerde sağlanmıştır. Din görevlisi, yargı organı ve medrese hocalarının (müderrislerin) yetiştirilmesiyle sorumlu olan medreseler, Osmanlı toplumunda Ulmiyye sınıfının büyüklüğünü de denetleyici bir işlev görmüştür.³⁷ Benzer bir işlev Selçuklular'da da sözkonusuydu. Selçuklu İmparatorluğu'nda da bilginler bir görev ve maaşla medreselere bağlı tutuluyor ve böylece devlete karşı tehlikeli olmaları ihtimali ortadan kaldırılıyordu.³⁸ Bir bakıma İmparatorluğun üstyapı kurumlarının (din, hukuk, eğitim, siyaset) yeniden üretimiyle sorumlu kılınan ulema sınıfının Osmanlı İmparatorluğu içindeki rolleri, medreselere verilen önemle bir paralellik arz etmiştir. Dolayısıyla medreseleri siyasal iktidarın yapısı

³³ Timur, (1986), yage, s.39-41.

³⁴ Müslüman tebaanın bilincini sünnilik yönünde sağlamaştırma ve geliştirme görevi hukuk ve din bilginlerine düşüyordu. Bilginler doğal olarak sünniligi temsil ediyorlar ve bu mezhebin savunulup yaygınlaştırılması da Osmanlı padişahlarının meşruiyetinin temelini oluşturuyordu. Huricihan İslamoğlu-İnan, "Introduction:Oriental Despotism in World System Perspective", **The Ottoman State and the World Economy**, Huricihan İslamoğlu-İnan (ed), Cambridge ve Paris:Cambridge University Press ve Maison des sciences de l'Homme, s.20'den aktaran Su raiya Faroqhi, (1997) **Osmanlı Kültürü ve Gündelik Yaşam-Ortaçağdan Yirminci Yüzyıla**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay., Çev. Elif Kılıç, s.75.

³⁵ Yahya Akyüz, (1993) **Türk Eğitim Tarihi-Başlangıçtan 1993'e**, İstanbul: Kültür Koleji Yay., 4.baskı, s.

³⁶ "Osmanlı uleması üzerine çok farklı görüşler vardır. Bu zümreyi bilgin, faziletli, devleti yükselten ideolojinin ve düzenin kurucuları olarak görenler ve gösterenler olduğu gibi; cahil, rüşvetçi, yeniliklere karşı çıkan, muzır politikalarıyla çöküntünün sorumlusu olarak görenler her zaman vardı. Osmanlı uleması aslında farklı renklerden, farklı niteliklerden oluşan, kişiden kişiye, devirden devire değişiklik gösteren bir gruptur." İlber Ortaylı, (1987) **İstanbul'dan Sayfalar**, İstanbul: Hil Yay., 2. Bası, s.65; ancak tüm bu farklılık ve değişikliklere rağmen "Ulema Şeriatı öğretip uygularken devamlı olarak padişahın toprak ve halk üzerindeki teokratik merkezi egemenliğinin fetvası olmaktadır. Yani bu grubun çıkarları, mevcut mülkiyet ilişkilerini sürdürücü yönde padişahla ortaklı. Bu fonksiyon, yani teokratik egemenliği sürdürücü hizmet, daha iyi yapıldığı sürece verilen rütbe kalabilirdi." İdris Küçükömer, (1989) **Düzenin Yabancılaşması**, İstanbul: Alan Yay., 2. Baskı, s.39.

³⁷ Tekeli ve İlkin, yage, s.7.

³⁸ Akyüz, yage, s.53-54.

dışında düşünmek mümkün görünmemektedir.³⁹ Medreseler güçlü bir siyasal iktidarın her zaman denetimi ve yönlendirmesi altında olmuş, ancak Saray yönetiminin zayıfladığı dönemlerde de bir tür başı boşluk yaşayarak çözümlene sürecine girmiştir. Devletin refah içinde ve güçlü olduğu dönemlerde ise, güç ve egemenliğin meşrulaştırılmasında bilim ve eğitimden de yararlanılmıştır. Örneğin, İmparatorluğun en güçlü dönemlerinden biri olan Fatih dönemindeki gelişmeler (bilgin ve sanatçıların korunması, pozitif bilimlere değer verme, Hıristiyanlık ve Hurufiliğin sarayda serbestçe tartışılması, Batı ile Doğu kültürlerinin buluşturulmaya çalışılması, vb.)⁴⁰, bir bakıma sistemin meşrulaştırılmasının göstergeleri olmuştur. Ancak, bilim ve eğitime düzen için meşruiyet⁴¹ sağlamak açısından bakan bu anlayış, Fatih ve diğer bir iki padişah sonrasında bir daha görülmemiş, örneğin güçlü dönemlerde varolan okullara öğrenci seçiminde yeteneğin esas ölçüt olarak alınması uygulaması gibi uygulamalar giderek yozlaştırılıp ortadan kaldırılmıştır.

4-Medreselerin Çökmesinin Nedenleri

Medreselerin çöküş sürecine girmesine ilişkin olarak ilk elde birkaç neden sayılabilir. Bu nedenler, medreselerin giderek halka yabancılaşması, toplumsal gerçeklerin gerisinde kalması, yozlaşmaya başlaması, dinsel dogmaların "mutlak doğru" olarak dikkate alınması, felsefenin kapı dışarı edilmesi, vb. gibi daha çok medreselerin kendileriyle ilgili nedenlerdir. Ancak, Osmanlı İmparatorluğu düzeni ve sisteminin yeniden üretiminde önemli işlevler yüklenen ulema ve onu yetiştiren medrese sisteminin tıkanmasına neden olan etkinliklerini daha kapsamlı bir biçimde çözümlenebilmek için ayrıntılı bir bakış açısı kullanmak gerekir.

Yukarıda da belirtildiği gibi, medreselerin gerilemeye başlamasının ilk dönemi Gazali'nin müdahalesine kadar uzamaktadır. Gazali çizgisi (şeriatın doğrulanması için felsefeye gerek yoktur) ile İbn Rüşd'ün çizgisinin (felsefe ile din uzlaştırılabilir) çatışmasından birincinin galip çıkması, gerileme yolunda ilk adımı oluşturmuştur. Gazali'nin sofu ve dogmatik din ve eğitim anlayışı, medreselerin İslâm aleminde ve dolayısıyla Osmanlı toplumunda çöküş sürecine girmesinin, daha doğrusu Batı Avrupa'daki üniversiteler gibi gelişmeye açık bir yapı gösterememesinin önemli bir nedeni olmuştur. Böylece İslâmi düşünce, felsefe ve ilimler, Weberci anlamda ussallaşmaktan ziyade gelenekselleşmeye yönelik olarak dönüştürülmeye başlamıştır. Bu yüzden Tefsir (Kur'an'ın

³⁹ "İslâm dini, ruhanı tanımadığı halde, dinsel kurumlar, uygulamada siyasal kurumlara uyduruluyordu ve bir bakıma onlara bağımlıydılar." Server Tanilli, (1989) *Yüzyılların Gerçeği ve Mirası-İnsanlık Tarihine Giriş-IV, XVIII Yüzyıl*, İstanbul: Say yay., s.363.

⁴⁰ Sakaoğlu, yage, s.25.

⁴¹ Örneğin hükümdarların büyük vakıflar kurması, Ortaçağ sonlarında pek çok beylikte egemenliğin meşrulaştırılmasının gereklerinden biri olarak kabul edilmiştir. Suraiya Faroqi, (1995) *Osmanlı Kültürü ve Gündelik Yaşam-Ortaçağdan Yirminci Yüzyıla*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, s.39.

DİNİN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

yorumuna ilişkin islâmi ilimler), İslâm hukuku ve İslâm teolojisi, felsefe, matematik ve tıp gibi rasyonel ve gözleme dayalı bilimlerde giderek egemenlik kurmuştur. Fakat 15. ve 16. yüzyıllarda Osmanlı'nın imparatorluk seviyesine yükselerek büyük medreseler kurulması, bu trendin akla ve bilime biraz özerklik vererek tersine çevirebilmişse de⁴², bu süreç fazla uzun sürmemiştir. Ne zaman ki İmparatorluğun siyasi merkezi, çeşitli nedenler (savaş yenilgileri ve toprak kaybı, vergilerin azalması, saray içi çatışmalar, iç isyanlar vb.) sonucu feodal eğilimler tarafından zayıflatılmaya başlandı, işte o zaman medreselerin görece istikrarlı yapısından daha da uzaklaştığı görülmüştür. Dolayısıyla Osmanlı İmparatorluğu'nun tımar sisteminde yaşanan aksaklıklar, eğitim gibi üstyapı kurumlarına da sirayet etmiştir. Osmanlı idari ve iktisadi sisteminin temel direklerinden biri olan tımar sisteminde ya da kadılıkta para karşılığı pozisyon satışı, medreselere öğrenci alımında ulema çocuklarının kayırılması biçiminde yankı bulmuştur. *Elitist* Osmanlı eğitim sisteminin gelişmelere açık etkisini yitirmesi siyasi, iktisadi ve askeri düzenin zayıflamasıyla atbaşı gitmiştir. Eğitim kurumlarının (başta medreselerin) bozulma nedenlerini Sakaoğlu şöyle açıklamaktadır:

"Vakıf kurumlarının eski işlerliğini yitirmesi, medreseler için öngörülen karşılıksız hizmetlerin kötüye kullanılması, en kötüsü de 16. yüzyıl sonlarından başlayarak tartışmaya bir ölçüde yer veren akli metodların ve derslerin programlardan bütün bütün ayıklanıp salt dogmatik yöntem ve konulara olanak tanınması, medreselerin hızla bozulma sürecini başlattı. Programlar hafifletildi. Müderrislik sistemi dejenere edilerek ulema çocuklarına kayırmacıkla müderrislik rütbeleri verildi. Kimi müderrisler de, yüksek rüşvetler karşılığında yanaşmalara, başarısız softalara, danişmendlere temessük ve icazet verme yoluna saptılar."⁴³

Medreseler giderek toplumsal gereksinimlere yanıt verememiş, Arap ve Fars kültürünü yaymış, ticaret ve sanat heveslerini kırmış, halkın sırtından geçinen kalabalık bir sınıf yetiştirmiş, işi hep dine ve din hükümlerine bağlamıştır.⁴⁴ Fakat medreselerin çöküşünde rol oynayan başka bazı nedenler daha vardır: İmarethanelelerin (öğrenci yurtları) azlığı, hocasızlık, İstanbul'da medreseleri bitiren mezunların Anadolu'ya gitmemeleri, öğrencilerin (suhte) ahlâk dışı davranışları ve "cer yapma" bahanesiyle köylere gidip vurgunculuk yapmaları,

⁴² Bahattin Akşit, (1991), "Islamic Education in Turkey: Medrese Reform in Late Ottoman Times and Imam-Hatip Schools in the Republic" *Islam in Modern Turkey*, (Ed. R. Tapper), London: I.B. Tauris and Co.Ltd., s.152-153.

⁴³ Sakaoğlu, yage, s.32.

⁴⁴ Muallim Cevdet, (1978) *Mektep ve Medrese*, (Haz. E. Eniz), Çınar Yay.. Aslında Muallim Cevdet, medreseleri bu şekilde eleştirenlerin görüşlerini yukarıdaki gibi özetledikten sonra bu eleştirmenleri dinsizlikle suçlamış ve dinsizlerin medreseleri "adilane tahlil etmesine imkan" olmadığını öne sürmüştür (s.22-23).

öğretim dili olan Arapça ile bilim yapma zorluğu, öğretimde yöntemsizlik ve usulde düzensizlik, dinsel ve bilimsel özerkliğin olmaması, müderris ve suhtelerin maaşlarının düşük olması, deneysel ve akli bilimlere düşmanlık, hikmet ve felsefe ile ilgilenenlerin kafirlik ile itham edilmeleri ve Fıkıh'ın bütün ilim dallarının yerine geçmesi.⁴⁵

O halde Osmanlı'daki medreselerin birkaç yüzyıl boyunca, yıkılışa kadar günün gelişmelerinin gerisinde kalıp giderek çöküşe geçmesinin nedenlerini iki kümede toplayabiliriz: 1) *Dış neden*: Osmanlı İmparatorluğu'nun, özellikle Batı Avrupa'daki bazı gelişmeler (genel olarak feodal sistemi çözen maddi ve düşünsel etmenler) nedeniyle haraca (tribüter) dayalı sosyo-ekonomik sisteminin bozulması. 2) *İç neden*: Medreselerin eğitim sisteminin toplumsal yapının taleplerine yanıt verememesi. İç neden açısından konu irdelendiğinde, medreselerin İmparatorluğun ihtiyaçlarını (bilim adamı, meslek adamı, vb.) karşılayamadığı sonucuna varılabilir.⁴⁶ 18. yüzyıldan sonra medreselerin ıslah edilme girişimine olumlu yanıt vermemesinin nedeni, gelişen kapitalizm koşulları için gereken zihniyeti üretecek kapasiteye sahip ne müderrislere ne ders kitaplarına ne de müfredata sahip olmasıdır. Böylece medreseler için yapılan her ıslah girişimi, aslında bu okulların miadını doldurduğunu görememe eksikliğini tanımıştır.

5-Medreseleri Düzeltme (Islah) Girişimi

Osmanlı'nın eğitim kurumları geleneksel yapılarını muhafaza etmeyi sürdürürken, siyasal yöneticiler dahili muhalefetten çekinmeleri nedeniyle medrese sistemine uzun süre dokunmamış ve yeni bir sistemin doğmasını gözetken bir stratejiyi de ancak İmparatorluk çöküş sürecine girdiğinde izleyebilmişlerdir. "Medrese ne kendini yenilemeye ne de devlet tarafından yeniden düzenlenmeye razı olacak bir zihniyette değildi. Bir yüzyıldan fazla olan süre içinde yeni gelişen eğitim anlayışının medrese sistemine önemli bir etkisi olmamıştı...1867'de ve 1877'de medrese eğitiminin ıslahı için yapılan çalışmalar ise hiç bir sonuç vermemişti."⁴⁷ Abdülhamid'in II. Meşrutiyet'e kadar süren "istibdad dönemi", medreselere yönelik ıslah projelerinin önünde kendisini dinsel taassup biçiminde gösteren muhalefetiyle engellemiştir. II. Mahmut döneminde başlayan *mektep-medrese* farklılığı, tam anlamıyla ikili bir ayrım yaratmıştı. Bir yandan Ortaçağ zihniyetiyle süregelen medrese ve sübyan okulları gibi geleneksel eğitim kurumları, diğer yandan açılan modern askeri okullar kısa süre içinde iki farklı değerler sistemini simgelemeye başlamıştır. İkili öğretim sisteminin

⁴⁵ Hüseyin Atay, (1981) "Medreselerin Gerilemesi", *A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 24, s.15-56.

⁴⁶ "18. yüzyılda Osmanlı toplumu Batı bilimi ve teknolojisine kararlı adımlar atmak durumundaydı. Medreseliler bu değişimin dışında kaldılar ve hatta karşı çıktılar." Ortaylı, yage, s.68.

⁴⁷ Tekeli ve İlkin, yage, s.93-94.

eksikliklerinden kurtulması için dönemin din adamları ve aydınlarından çeşitli öneriler gelmiştir. Örneğin din adamı Said-i Nursi, mekteplerde din dersleri, medreselerde ise müsbet fen dersleri okutulmasını dönemin padişahına teklif etmiş ve bu yöntemle mekteplerin dinsizlik, medreselerin de taassuptan kurtulacağını düşünmüştür.⁴⁸ 1909'dan başlayarak medreselerin modernleştirilmesi sürecine ilkin Fatih medresesinden başlanılmış, bu medreseye fizik, kimya, astronomi, hendese, coğrafya dersleri gibi modern dersler konulmuştur.⁴⁹ "Coğrafya ve Tarih gibi 'fünun-u cedide' (modern bilgiler) öğretiminin ahkam-ı şeriyeye uygun olduğuna dair şeyhülislam fetva vermiştir. (13 Eylül 1326 yani 1910). Ayrıca felsefe ve türkçe derslerinin de okutulması kararlaştırılmıştır."⁵⁰

İttihat ve Terakki yönetiminin dahi medreselerin ıslahında (örneğin modern bilimlerin müfredata alınmasında) şeyhülislamın fetvasına dayanması, ulema sınıfının güçlülüğünden ziyade, toplumsal düzeni hâlâ bir ölçüde dini temeller üzerinde muhafaza etme kaygısından kaynaklanmıştır. İttihat ve Terakki, çeşitli alanlardaki reformlarında din desteğini alma amacını ancak Balkan Harbi (1912) ve İngiliz-Arap işbirliğinden sonra terketmeye başlamış ve Türkçülüğü formüle etmeye girişmiştir.

6-Medreseler Nasıl Eleştirilmeli?

Osmanlı Devleti'nde medreseler belli bir misyon ile yükümlüydü. Dış fetihlerden elde edilen talan (haraç) ile yoksul köylülerin tımar sistemiyle sömürülmesine dayalı Osmanlı toplumsal düzeni, artı ürünün merkezileştirilmesi, yani merkeze akması esasına dayanıyordu. İslâmiyet, dolayısıyla şeriat hükümlerinin görevi, yönetilenleri birbirine sıkıca kenetlenmiş ögelerden kurulu bir biçim içinde tutmaya çalışmaktı. Medreseler, bu işlev için gereken elemanı sağlamakla sorumluydu. Ancak, İmparatorluğun çöküş sürecine girmesiyle birlikte toplumsal düzeni yeniden üretmeye yönelik kurumların (tımar düzeni, loncalar, vd.) iflasıyla bu misyonunu yerine getiremez olmuştur. Medreseler, modern gelişmeleri karşılayacak bir yapıdan yoksun görünüyordular. Batılı üniversiteler ve diğer okullar, sanayi devriminin itici güçlerinden biri olurken ve bu devrimden etkilenirken, Osmanlı medreselerinde yazı tahtası ve tebeşir kullanmak için bile şeyhülislam'ın fetvasının gerekli görülmesi, bu eğitim kurumlarının üniversiteler gibi belli ölçülerde siyasal ve dini iktidar odaklarından özerkleşemediğini göstermekte, gelinen noktayı özetlemektedir.

⁴⁸ Ruşen Çakır, (1991) *Ayet ve Slogan-İslami Toplumsal Oluşumlar*, İstanbul: Metis Yay., s. 78.

⁴⁹ Niyazi Berkes, (1978) *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Doğu-Batı Yay., s.450.

⁵⁰ Tark Z. Tunaya, (1991) *İslamcılık Akımı*, İstanbul: Simavi Yay., s.93.

Bu arkaikleşme sürecinde bilim ve felsefenin (onca uğraşlara rağmen) layıkıyla medreselere girememesinin bir nedeni de, medrese sisteminin yapısıyla ilgili olsa gerek. Kur'an'daki ayetlerle hadislerin dinsel metinleri suri (Aristo) mantığına göre yorumlayan, araştırma-deney-sorgulama-eleştiriye yer vermeyen ve günah sayılan araç-gereçleri kullanmayan, anlamaktan çok söze, inanca, ezbere önem veren medreselerin,⁵¹ modern eğitim kurumları karşısında varlığını koruması pek mümkün görünmüyordu. Kadılar, müderrisler ve müftüleri (ilmiyye sınıfını) yetiştiren medreselerin bünyesine doğa bilimlerini ekleyebilmesi için siyasal iktidardan bir onay alması gerektiği açıktı. Oysa uhrevi işlerle dünyevi işler arasındaki çelişkiyi anlayamayan Osmanlı toplumsal düzeninin Batı'daki yenilikleri özümleyebilecek bir yapı elde edebilecek potansiyele sahip görünmüyordu. Yöneticilerin de bilinç düzeyi, medreselerde ve ülke genelinde dünyevi (secular) bir eğitim için oldukça geri düzeydeydi. Örneğin Güvenç⁵² bu konuda ilginç bir anekdot aktarmaktadır: 1832 yılında Enderun mektebinden seçilmiş 150 kadar gencin Avrupa'ya tahsile gönderilmesi kararı, hem medreselerden hem de halktan gelen tepkiler sonucu iptal edilmiştir. Fakat öte yandan toplumsal ihtiyaçları karşılamak için çeşitli uzmanların (haritacı, kadastrucu, makinist, vbg.) yetiştirilmesi gereği de devletin üst kademelerinde yoğunlukla hissedilmiş ama toplumsal hayatı denetimi altına alan aşırı muhafazakar bakış açısı bunu engellemiştir.

Enver Ziya Karal, medreseleri oldukça acımasız biçimde şöyle eleştirmektedir:

"Sinesine nura kavuşturmak için aldığı kimselere türkçeyi öğretmek şöyle dursun arapçayı bile öğretmiyordu. Verdiği edebiyat bilgisi birtakım boş hayallerden ve pörsümüş ölçülerden telkin ettiği din zihniyeti de hurafe, safsata ve vehimden ibaretti...Kendi dışında da bir eğitim sistemi kurulmaya başlanınca o sistemi de tütsülemek için onu kontrol etmiye çalıştı. Arapça ve Farsçayı ilk okuldan üniversiteye kadar soktuktan başka mesnetsiz mantıksız bir din ve ahlak görüşünü de aktarmaya muvaffak oldu. Dünyanın geçici, dünya nimetlerinin sahte, saadete ancak cennette erişmek mümkün olduğu tezini savunmakla halkın enerjisini uyuşturdu ve kurnaz birtakım kimselerin memleketi diledikleri gibi sömürmelerine vesile verdi...Mensupları askerlikten muaf oldukları için 'Cihad'ı da oyuncak yaptılar ve iki de birde devleti lüzumsuz yere harplere sürüklediler ve sürüklemek için isyanlar ihtillaller çıkarttılar..."⁵³

⁵¹ Bozkurt Güvenç, (1991) **Türk Kimliği**, Ankara: Kültür Bak. Yay., s. 202-203.

⁵² Güvenç, yage, s.203.

⁵³ Enver Ziya Karal, (1988) **Osmanlı Tarihi-İslahat Fermanı Devri (1856-1861)**, VI. Cilt., Ankara: Türk Tarih Vakfı Kur. yay., s.184.

Aslında, Osmanlı İmparatorluğu'nda değişen egemen sınıflar içinde ulemanın (ve medreselerin) yer edinemeyeceği daha 1838 İngiliz-Osmanlı ticaret antlaşmasıyla ortaya çıkmıştı. Tanzimat hareketi ile birlikte gelişen çeşitli muhalif hareketler (Jön Türkler, vd.) kendilerini II. Meşrutiyet ve İttihat ve Terakki ile birlikte ağırlıklı olarak hissettirmeye başlamıştı. İttihat ve Terakki ile birlikte ilmiye sınıfının, yeni küçük burjuva asker ve sivil bürokrasinin içinde yer bulması güçtü. İlmîye ya da ulema sınıfının yüzü ve zihniyeti İslâm'a dönmek iken, pozitivist felsefe içinde hayatı yorumlaya çalışan yeni asker ve sivil bürokrasinin tüm referans noktası Batı idi.⁵⁴ Yeni yönetici sınıfın her türlü tercihinin yanısıra eğitim kurumlarını Batı'ya göre ayarlama istekleri, herşeyden önce Osmanlı'nın Batı merkezli sistemle bütünleşme ihtiyacının bir öngereği olmuştur. Medreseler Batı'ya dönmek yeni yapılanmalara uyum sağlayamadıkça siyasal ve akademik anlamda marjinalleşirken, Enderun için de benzer bir süreç söz konusu olmuştur. Enderun da medreseler gibi koşullara pek uyarlanamamış ve çeşitli dönüşümler geçirerek son bulmuştur.

7-Osmanlı İmparatorluğu'nun Elitist Okulu: Enderun

Enderun, Osmanlı İmparatorluğu'nda, II. Murat zamanında kurulmuş, fakat asıl kişiliğine Fatih döneminde kavuşmuştur.⁵⁵ Osmanlı saray düzeninin yeniden üretimi işlevini yüklenen ve tüm öğretiminin amacı sultanın şahsına derin bir saygı ve bağlılık duygusuyla hizmet edecek kadrolar yetiştirmek olan Enderun okulu, işlevleri vesilesiyle medreselere göre pratiğe yönelik ve bilime açık bir yapıyla donatılmıştır. En büyük işlevi, devşirme yapmaya, yani çeşitli nitelikler (dış görünüş, zeka, vd.) açısından Osmanlı saray düzeni ve diğer önemli görevler için müslümanlaştırılmak üzere özellikle Balkanlardaki Hıristiyan ailelerden zorla alınan küçük yaştaki çocukların yetiştirilmesi ilkesine dayanan Enderun'a (iç hizmetlere) Osmanlı egemen sınıfı büyük bir önem atfetmiştir. Enderun, sistemin egemen ideolojisini ve düzenini yeniden üretecek öncelikli kadroların yetiştirilmesinin asıl kaynağını teşkil etmiştir. Nitekim, Osmanlı İmparatorluğu'nda çok üst düzeyde görev yapmış olan devşirmeler, hep bu okuldan yetiştirilmişlerdi.

Enderun'un programı medreselere göre oldukça zengin ve genişti. Cimnastik, müzik, dil, edebiyat, matematik, askerlik, güzel sanatlar, politika, diplomasi, spor vb. programında yer alan başlıca önemli ders alanlarıydı.

⁵⁴ "Mekteplilik niteliğine gelince, bu, Jön Türk'ün ideolojisini belirleyen en önemli etkendir. Mektepli, yani askerî ya da mülkî olup, Batı'nın çağdaş eğitim kurumlarını örnek alan bir eğitim kurumunda (başka bir deyişle, medrese dalında) yetişmiş olan bir kimse, geleneksel yöneticilerden bambaşka bir insandır. Mektepli demek, az çok çağdaş, yani Avrupa'ı bir dünya görüşüne sahip kimse demektir. Bu adam Avrupa'nın hemen her alanda üstü olduğuna ve Osmanlı Devleti kurtulacaksa önemli ölçüde Avrupa'ya benzemesi gerektiğine inanmıştır." (Sina Akşin, 1987 *Jön Türkler ve İttihat ve Terakki*, İstanbul: Remzi Kitabevi, s.79.)

⁵⁵ Timur, (2000), *yage*, s..38.

"Devşirmeler arasından seçilen genç kabiliyetlerin eğitime dayanan bu sistem, geleceğin yöneticilerine her türlü Osmanlı bilimini en yüksek derecede vermeye yönelikti. Eğitim ortalama 12-14 yıl sürüyor ve eğitimde İslâm beşeri bilimleriyle beden eğitimi, askerlik ve devlet yönetimi ve el işleri öğretimi eşit ölçülerde verilirdi."⁵⁶ Kısaca Enderun, sarayın ve üst yönetimin gereksinim duyduğu her alanı programına almıştır.

Enderun'a yakışıklı ve yetenekli görülen 12-13 yaş arası devşirmeler seçilirdi. Sıkı bir eğitim ve disiplin uygulanan Enderun, "...kamu hizmetleri için aydın ve işbilir eleman yetiştirmeyi değil, padişaha en iyi ve kusursuz hizmet vermeyi hedefleyen bir kurumdu. Dar kadroluydu. Enderunlular toplumdan soyutlanmış, saray dışına izne çıkışları bile sınırlandırılmış gençler olarak ve daha da önemlisi Türk asıllı olmadıklarından ne toplumu tanıyorlar ne de Türk niteliği taşıyorlardı. Buradan yetişerek vezirazamlık, vezirlik, beylerbeyliği gibi yüksek görevlere gelenler ise halk için değil padişah için canla başla çalışmaktaydılar."⁵⁷

Enderunlar da medreseler gibi imparatorluğun çöküş sürecine girmesiyle gerilemeye başlamış, II. Mahmut zamanında tam anlamıyla bir çözülüş sürecine girmiştir. Bu okulun bu hale gelmesi, büyük ölçüde devletin geldiği noktaya yakından ilintiliydi. Osmanlı Devleti'nin yarı sömürgeleşme sürecine girmesi, siyasal kurumu olduğu kadar, elbette eğitim alanını da etkilemiştir.⁵⁸ Zaten gelişen yaygın eğitim karşısında bu aşırı elitist eğitim tarzının varlığını daha fazla sürdürmesi beklenemezdi. Doğrudan sarayın kadrosunu yetiştirmekle yükümlü olan Enderun, 19. yüzyıla kadar varlığını koruduysa bile yerini bazı dönüşümlerle asker ve sivil mekteplere bırakmak zorunda kaldı.

8-Batılı Eğitim Tarzının Yükselişi, Din Ağırlıklı Eğitimin Gerileyişi

Tanzimat öncesi Osmanlıda eğitim temel olarak *vahiy* üzerinde odaklanıyordu. *Vahiy*'in kaynağı sorgulanmayan bir kutsallıktı ve amaç, bu kaynağın koşullara nasıl uyarlanacağı üzerinde kafa yormaktı. Eğitimin temel sorunsalı buydu. Zaten tüm Osmanlı İmparatorluğu süresince İslâmi ağırlıklı eğitim kurumları kendilerini, uhrevi özelliklerin dünyevi alana nasıl tebliğ edileceğinin tartışması içinde bulmuştur. Akli değil ama nakli ilimler ile toplumsal ihtiyaçları karşılamak *tali*, uhrevi ihtiyaçları (ahirete hazırlık, vb.) karşılamak *asli* hedefi oluşturmıştır.

⁵⁶ Timur, (2000), yage, s..38.

⁵⁷ Sakaoğlu, (1991a) yage, s.45-46.

⁵⁸ Timur, (2000), yage, s.39; Doğan Avcıoğlu, (1984) *Türkiye'nin Düzeni, Dün-Bugün-Yarın*, Birinci Kitap, İstanbul:Tekin Yayınevi, s.259

Mardin'in deyimiyle⁵⁹ "Kur'an'da gözlenen vahiy tarzı içerdiği simbolizm, tercih edilen tutumlarla tasvip edilen uygulamalara ilişkin imalar insanı yaptığı her işte yönlendiren kıstasları oluşturmaktaydı. Din, sıradan insanın kendi vatandaşlık yükümlülüklerini kavradığı bir çerçeve idi. Bu açıdan bakıldığında Kur'an'ın 'mitsel' 'Malinowskici' bir işlevi bulunmaktaydı. Kur'an'ın ortaya koyduğu yol göstericilik (irşad-K.İ.), değişik pek çok duruma uyarlanabilecek bir esneklik taşımaktaydı. İlkokul düzeyindeki eğitimde Kur'an'ı merkez alan uygulama, ortak bir etik temel sağlamaktaydı. Kur'an Batı'daki insan bilimlerinin eşdeğeri idi." Fakat Hristiyan Garb'ın karşısında sürekli askeri yenilgilere uğrayan Bab-ı Ali'nin ihtiyacı olan modern asker ve bürokrati yetiştirme işinde Kur'an ve ilgili dini düşünce ve pratikler artık ihtiyacı karşılamıyordu. Bu nedenlerle, "Tanzimatçıların laikleştirici politikaları, üst düzey ulemayı, devlet politikasının hazırlanması, ayrıntılandırılması ve uygulanması konularında sahip oldukları paydan tedricen yoksun bıraktı. Din, gene tedrici biçimde idari ve yargısal olaylardan ayrılırken, eğitim kurumları da lâ-dinleştirildi. Devlet adamlığının yanı sıra, ilâhiyat eğitimi görmüş olmayı da gerektiren resmi makamlardan bir çoğu, iktidarın kaynağını oluşturan yerler olmaktan çıkarıldılar."⁶⁰

Dolayısıyla Tanzimat dönemiyle birlikte "mektep-medrese" ve "aydın-ulema" ikililerinden tercih edileni, birinciler olmaya başlamıştı, çünkü Batı'da gözlenen yeni gelişmelerde, çağdaşlaşma denilen modern toplumsal yaşam tarzının yerleştirilmesi sürecinin kutsal kitaplara değil, bilim-teknik ya da Batı teknolojisini⁶¹ ve demokratik örgütlenme⁶² tarzına yaslandırıldığı görülüyor ve doğru olanın bu süreci özellikle teknik yönden alma görüşü (Batı medeniyetini maddi bağlamda değerlendirip yerel/geleneksel değerlerin korunabileceği,

⁵⁹ Şerif Mardin, (1993) **Bediüzzaman Said Nursi Olayı-Modern Türkiye'de Din ve Toplumsal Değişme**, (Çev. Metin Çulhaoğlu), İstanbul: İletişim Yay., 3.baskı, s.189.

⁶⁰ Mardin, (1993), yage, s.171.

⁶¹ 1700'den sonraki İslahât döneminde Batılı yöntem ve pozitif bilimler devlet eliyle alındığı; fakat, bu iktibasların asıl amacı askeri savunmayı güçlendirmektir. 1839 Tanzimat döneminden sonra ise idari usuller ve yasalar da alınmaya başlandı ve geleneksel değerler sistemiyle ciddi çatışma bu dönemde ortaya çıkmaya başladı. Bu dönemde ortaya çıkan yeni-Osmanlılar, Batı'nın teknolojisini alıp değer sistemini reddetmek niyetindeydiler. Ziya Gökalp de bunu sosyolojik bir sisteme bağlamak istedi. (İnalçık, yage, s.429). Bu yaklaşım biçimi, yani Batı'nın bilim ve teknolojisini, Doğu'nun da maneviliğini alarak bir denge kurulması gerektiği inancı, Türkiye'deki resmi eğitim kurumlarının müfredatı içinde sıklıkla dile getirilmiştir. (Ayşe Kadioğlu, 1999 **Cumhuriyet İradesi, Demokrasi Muhakemesi**, İstanbul: Metis Yay., s.35)

⁶² Demokratik örgütlenme, kabaca meşrutiyet kavramı altında ifade ediliyor ve bunun altında yatan hedefin de özgürlük olduğu düşünülüyordu. Nitekim, Padişah yönetimine karşı kurulan Yeni Osmanlılar Cemiyeti'nin 1867'de kamuoyuna açıklanan program taslağında sürekli özgürlüğe vurgu yapılmakta, özgürlüğün memurların keyfi davranışlarını engelleme, reformları gerçekleştirme, yabancı ülkelerin iç işlerimize karışmalarının önlenmesi gibi birçok yararının olduğu belirtilerek anayasal bir devlet düzeni isteniyordu. (Tevfik Çavdar, 1991, **İttihat ve Terakki**, İstanbul: İletişim Yay., s.12-13)

korunması gerektiği inancı), en azından yirminci yüzyılın başlarında aşırı basmaya başlıyordu.

Tanzimat hareketi, eğitsel bağlamda aslında medreselerden umut kesmenin bir diğer adı olmuştur. Tanzimat'la birlikte açılan yeni sivil okullar (Galatasaray Sultanisi, İdadiler, Rüştiyeler, Mekteb-i Mülkiye) Bab-ı Alf'nin modern yönetici/memur kadrolarını (yeni değerlere dayalı bürokrasisi) yetiştirmeye başlamıştı.⁶³ Tanzimat'tan önce yenileşme döneminde gelişen eğitim kurumları sadece askeri kurumlarken, Tanzimat'la birlikte sivil bürokrasinin yaygınlaşmasına paralel olarak sivil eğitim kurumları da gelişmeye başlar. Sivil okullar ile birlikte Tanzimat döneminde eğitimde önemli yenilikler birbirini izler: İlköğretimin zorunlu kılınması ve yaygınlaştırılması; eski öğretim yöntemlerinin terk edilmesi; yeni bir okullaşma sürecinin başlatılması; din eğitiminin, din eğitiminin yanında temel eğitimin, bir ölçüde de laik eğitimin ve yabancı dil öğretiminin gündeme getirilmesi; kızlara ortaokul, öğretmen okulu, meslek okulu kapılarının açılması; öğrencilere özel kıyafetler öngörülmesi; modern okul binalarının yapılması; Türkçe eğitimin(in) esas alınması; halk dilinin (kaba Türkçe'nin) öğretilmek kadar önemli olduğu üzerinde durulması; halka da yazı ve hesap öğretme siyasasının benimsenmesi.⁶⁴ Kuşkusuz tüm bunlar, üstyapıda yapılan değişiklikler anlamına geliyordu ve artık iyice güçsüzleşen İmparatorluk düzenini kurtaracak düzenlemeler gibi görünmüyordu, çünkü Osmanlı İmparatorluğu Batılı emperyalist devletler tarafından çoktan iktisadi ve siyasal açılardan bir yarı-sömürge devlet haline getirilmişti.⁶⁵

Tanzimat döneminde Osmanlı ordusunun hemen her cephede yenilgiler yaşaması, düşmanı düşmanın silahıyla vurma anlayışını gündeme getirmiştir. Bu nedenle o dönemde açılan askeri okulların sayıca çokluğu ve niteliği, Batı'nın askeri teknolojisi ve düzeni⁶⁶ ile devletin eski durumuna yeniden kavuşabileceği düşüncesine yol açmıştır. Ancak, bu dönemde daha çok orta ve yüksek öğretimde gözlenen Batılı eğitim modelini referans alma girişiminin ilköğretim düzeyinde gerçekleşmediğini kaydetmek gerekir. Bu da normal sayılmalı çünkü, halktan kopuk olan asker ve sivil bürokrasinin devleti kurtarmak uğruna asli fonksiyonlarını yüksek öğretime kanalize etmeleri, onların halkın okur-yazarlık düzeyini artırmak gibi kaygılarının olmadığını göstermiştir. Yeni açılan orta

⁶³ Server Tanilli, (1990) *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*, İstanbul: Say yay., s.32-33.

⁶⁴ Sakaoğlu, yage, s.97.

⁶⁵ A.D. Novıçev, (1979) *Osmanlı İmparatorluğu'nun Yarı Sömürgeleşmesi*, Ankara: Onur Yayınları.

⁶⁶ Bu dönemde askeri eğitimde yol alabilmek, modern subaylar yetiştirebilmek için birçok Harbokulu öğrencisi Avrupa'ya eğitime gönderilmiş, bazı yeni okullar açılmıştı. (Bernard Lewis, 1993, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Çev. Metin Kıratlı, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yay., s.84-85).

DİNİN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

dereceli okullarla (örneğin, *Mekteb-i Maarif-i Adliye*, *Mekteb-i Ulûm-u Edebiye*) da amaçlanan, devlete memur ve tercüman yetiştirmektir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda ilkokulların (sübyan mekteplerinin) asli fonksiyonu, sosyalleştirmek açısından çocukları "iyi müslüman" yapmak ve onlara biraz da okuma-yazma öğretmek idi.⁶⁷ Çocuklara Kur'an okuma, din pratiği kazandırma, namaz sureleri ve yazı meşki öğretme gibi görevleri olan sübyan mektepleri bir bakıma dinsel toplumsallaşmayı sağlıyordu. Bu toplumsallaşma sürecinde modernizme yönelik herhangi bir faaliyete (felsefeyle ilgilenmek, sanata yönelmek, evreni sogulamak, vb.) hoşgörü gösterilmiyordu. Tanzimat dönemi boyunca modernist zihniyetin sübyan mekteplerine, Kur'an kurslarına, folk İslâmın yaygın eğitim yapılanmalarına (dergah, tekke, tarikat, vd.) kadar yaygınlaştırılmaması, hem asker-sivil bürokrasi ile aydınların *Etrak-ı bi idrak* (anlayışı kıt Türkler) olarak gördükleri halka yabancılaşmalarını hem de halkın içinde yaşadığı koşulları gösterir. Maarif Nazırı Emrullah Efendi "Tûba Ağacı Nazariyesi"ni⁶⁸ ortaya attığında, reformların tepeden, yani yüksek öğretimden başlaması gerektiğini söylediğinde, temel öğretimden pek umutlu olmadığını ifade etmiş oluyordu. Fakat reformlara eğitimin hangi kademesinden başlanırsa başlansın, toplumsal yapının içindeki dinamizmin derinliği hâlâ sıradan bir Osmanlı köylüsünün hayata ilişkin olayları mistik bir tarzda değerlendirmesi kadardı. Abdülhamid döneminin sonlarına (1908'in hemen öncesi) doğru bile, felsefeyle ilgilenmek materyalistlik, dehrilik (öteki dünyaya inanmama), zındıklık (ateistlik) sayılıyordu.

Abdülhamid'in dinsel ağırlıklı eğitim politikalarına rağmen, dönemin genel havasının aksine, Ziya Gökalp ile Satı Bey arasındaki tartışma, II. Meşrutiyet sonrasına damgasını vurmuştur. Durkheim'in teorisini ve terminolojisini benimseyen Gökalp, Osmanlıdaki eğitsel alanda varolan farklı okul yapılarını ahlâki krizin ve anomininin⁶⁹ nedeni olarak görürken, Satı Bey Osmanlı eğitiminin milliyetçi bir çerçevede yer almamasını istiyordu. Gökalp'e göre, Osmanlı eğitim sisteminin yeniden düzenlenmesi için devletçi, merkezîyetçi, kolektivist ve

⁶⁷ Andreas Kazamias, (1966) *Education and The Quest For Modernity in Turkey*, London: George Allen and Unwin, s.140.

⁶⁸ II. Meşrutiyet döneminin eğitim bakanlarından ve ünlü eğitimcilerden olan Emrullah Efendi, eğitim reformu konusunda önceliğin üniversitelere verilmesini, cennetteki Tûba ağacı örneğini vererek tartışmalara katılmıştır. Bu teoriye göre, nasıl cennetteki bu ağacın kökleri havada ve dalları aşağıda ise, öğretimdeki yenileşme de yukarıdan, yani Darülfünun'dan başlamalıydı. Emrullah Efendi bu görüşlerini uygulamaya aktaramamış, onun görüşleri daha sonra Ziya Gökalp tarafından savunulmuştur. (Timur, 2000, yage, s.205-207)

⁶⁹ Emile Durkheim, organik dayanışmaya dayalı modern toplumlarda yaşanan toplumsal çözümlerde din yerine bilim temelli bir ahlâki eğitimin okullara hakim kılınmasıyla sorunların çözümlenebileceğini düşünmüştür. Bu açıdan konuya ilişkin yazdığı kitabın adı anlamlıdır: *L'éducation morale - Moral Education-A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education*, İng. Çev. Everett K. Wilson ve Herman Schurer, New York:The Free Press, 1973)

kültürücü bir yapılanmaya gidilmeliydi. Gökalp, Osmanlı eğitim sisteminin milli olmasını önerirken Satı Bey, medreselerin ıslahına öncelik veriyordu. Satı Bey'in Gökalp ile fikir ayrılığının ve polemiklerinin temelinde, din-milliyet zıtlığı vardı. Satı Bey, dini ön plana çıkartarak etnik temelli milliyetçiliklerden uzaklaşmıştır. "Satı Bey medrese düşmanlarına ise, tartışma planını değiştirerek, Osmanlı toplumunda dinin, *Osmanlı İslamiyetinin* içinde bulunduğu durumu çözümlenerek yanıt vermeye çalışmıştır."⁷⁰ Gökalp'in o dönemdeki diğer önerileri şöyleydi: Dinsel eğitim şeyhülislamlığa bağlanmalı, medreselerin müfredatı modernleştirilmeli, medreseler kendileri için hem bir reform programı hazırlamalı hem de İmam-Hatip gibi dinsel görevlileri yetiştirmelidir.⁷¹

Gökalp'in eğitimle ilgili fikirleri aslında milliyetçi görüşlerinden ayrı ele alınamaz. Bir Türkçü düşünür olarak Gökalp, "Arapçı" bulunduğu medreselerden ve Avrupaya öykünülerek kurulan mekteplerden pek memnun değildi. Ona göre, Tanzimat dönemi kozmopolit koşullar nedeniyle ülkede bir eğitim kargaşası yaratmıştı. Bu koşullardan da ancak eğitim millileştirilerek kurtulabilirdi.

İttihat ve Terakki döneminde bunalımın kaynağı, İslâmcılar tarafından genellikle dinin etkisinin zayıflamasına bağlanmıştır. Ancak, ittihatçı kadro içinde yer alan Gökalp, ahlâki (moral) bunalımın kaynağını dinin zayıflamasında bulmamış, çareyi de okullarda din eğitiminin artırılmasında görmemiştir. Gökalp'e göre artık çağımızda ahlâk değerlerinin kaynağı din değildir. Türk toplumunun ahlâki krizinin nedeni buradadır. Çünkü Türk toplumu ümmetten millet olmaya geçmektedir. Artık ahlâki değerler dine dayanamaz. Oysa İslamcılara göre, Balkan yenilgisi gibi başarısızlıkların nedeni ahlâki çöküntüydü. Bu ahlâki çöküşte modern okul ve öğretmenlerin büyük payı vardı. Yine de İttihat ve Terakki döneminde "...ilk eğitim alanında okulların dinsel özgürleştirilmesi yönünde de kesin bir dönüş başladı."⁷² Bu dönüşümün büyük çapta gerçekleştirilmesi girişimi, Cumhuriyet döneminde sözkonusu olmuştur.

9-Pozitivist Bilim ve Eğitim Projesi

Aslında pozitivist bilime vurgu, Cumhuriyet kadrolarıyla birlikte başlamış değildir. 19. yüzyıldaki tüm modernleşme çabalarında Batı kökenli pozitivist bilim anlayışının değeri anlaşılmuş ve bu yönde adımlar atılmaya başlanmıştır. Ancak, çöküş döneminde bilimi en çok vurgulayan akım, muhalif Jön Türk hareketi olmuştur. II. Abdülhamid'in istibdat rejimine karşı 1876 Anayasası'nın yeniden ilan edilmesi için yola çıkan Jön Türk hareketi, modernleşmeci bir perspektifle Aydınlanmanın temel kavramlarını Türk düşüncesine yerleştirmeye

⁷⁰ Timur, (2000), yage, s.210-214.

⁷¹ Akşit, yagm., s.154-156.

⁷² Berkes, yage, s.454.

çalışan entelektüel bir birikim de sergilemişlerdir. Kaynağı özellikle Fransa olan yabancı öğretileri siyasal ve toplumsal eleştirilerine teorik temel olarak kullanmışlardır. Örneğin, Ahmet Rıza Auguste Comte'un pozitivist sosyolojisini, Prens Sabahattin Le Play ve Demolins'in görüşlerini, Ziya Gökalp de Durkheim'ın sosyolojisini benimseyip yaygınlaştırmaya çalışmıştır.⁷³ Kendilerini gelişmenin, ilerlemenin temsilcisi olarak gören Jön Türkler'in düşüncesinde bilimin son derece önemli bir yeri olmuştur. Osmanlı'nın geri kalmasında, Batı'nın üstünlüğünü açıklamada bilim sihirli bir kavram olarak ele alınmıştır. Pozitivist bir anlayışla toplumsal sorunların da çözümlenebileceği düşünülmüştür. Jön Türkler, muhalefet etikleri rejimin meşruiyet kaynağının din olmasına karşı bilimi öne çıkarmışlar, bilimsel gerçeklerin yaygınlaşmasında eğitime merkezi bir rol vermişlerdir. Kültür ve medeniyetin yolunun Batılı bir eğitim tarzından geçtiğine inanmışlardır.⁷⁴

Cumhuriyet döneminde, Tanzimatçı yenilikçilerin, özellikle Jön Türklerin temsil ettiği bu Batı kaynaklı bilim ve eğitim anlayışı tümüyle benimsendi.⁷⁵ Pozitif (doğa) bilim anlayışının yerleşmesi için özellikle eğitim alanında çalışmalar yapılmıştır. Bu pozitif bilim anlayışında sürekli olarak karanlık bir dönem olarak görülen Osmanlıya göndermeler vardı.

Cumhuriyet döneminde sınırlı düzeyde okutulan din derslerinin (1927 yılına kadar ilk, orta ve lise düzeylerinde din dersleri okutulmaya devam edilmiştir) içeriği *pozitivist* (olgucu), *pragmatist* (yararcı ve pratik hayata dönük) ve *solidarist-korporatist* (mesleki dayanışmacı) ideolojik saçayağının "ahlâki din" diyebileceğimiz ve daha çok bireyin kamusal hayat içinde manevi ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğelerle doldurulmuştur. Modern ahlâki değerlerle çelişmediği düşünülen islâmî esasların, çok çalışma ve hayırlı insan olma, kamusal hayata verimli olarak katılma, yalancı olmama, erdemli davranma türünden daha çok dünyevi bir alana indirgenmesi, bu yeni din anlayışında dogmaya karşı bilim, mistisizme karşı akli eylem, günah-sevab norm ikilisine karşı iyi (faydalı) - kötü (faydasız) ölçünü (standartı) islâmî tapınmaya karşı rasyonel kültürlere yönelmeyi gündeme getirmiştir. Dine mesafeli olan bu pozitivist kamusal felsefeyle eğitime yönelinmiştir.

Cumhuriyet döneminin başlangıcında medreseler önemini büyük ölçüde yitirmiş olmasına rağmen mektep-medrese, aydın-ulema ikiliği ya da çatışması

⁷³ Lewis, yage., s.230.

⁷⁴ Taner Akçam, (1992) *Siyasî Kültürümüzde Zulüm ve İşkence*, İstanbul: İletişim yay., s.277.

⁷⁵ "II. Meşrutiyet Dönemi'nde özellikle eğitimde amaçlanan değişimler, Cumhuriyet Türkiye'sindeki ideolojiyle paraleldi: Eğitimin yaygınlaştırılması, ilköğretimin zorunlu ve parasız olması, eğitim birliğinin sağlanması gibi... Ders programlarında yapılan yeniliklerle de, eğitimin dinsel-geleneksel yüzü değiştirilmeye başlanmıştı.." (Serpil Çakır, 1994, *Osmanlı Kadın Hareketi*, İstanbul: Metis Yay., s.223.)

hâlâ devam ediyor, medreselerin kadrolarının yeni rejime olan mesafeli yaklaşımı sürüyordu. Bu koşullar içerisinde giderek medreselerin modern hayatın gereklerini karşılayamayacağı düşünülmüş ve bu kurumun varlığına 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat (öğretim birliği) yasası ile son verilmiş ve din adamlarının yetişmesi için İstanbul Üniversitesi'ne bağlı bir İlahiyat Fakültesi açılmış, değişik kentlerde 26 adet İmam-Hatip okulu kurulmuştur. Fakat 1933 üniversite reformuyla bu İlahiyat Fakültesi kapatılmış, devlet yardımlarının kesilmesiyle 1930-1931 öğretim yılında tüm İmam-Hatip okullarının varlığı son bulmuştur. 1927'de ise din dersleri sadece köy ilkokullarında kalacaktı.⁷⁶

Tevhid-i Tedrisat yasası ile birlikte ülkede bulunan yabancı misyoner ve azınlık okullarına⁷⁷ karşı da harekete geçilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti devleti, papaz okullarının laik cumhuriyet ile birlikte yaşayamayacağını, dinsel okulların laik bir tarzda eğitim yapmaları gerektiğini, yoksa kapatılacaklarını bu okullara bildirir. Ocak 1924'te Bakanlığın bu okullara gönderdiği genelgede uymaları gereken kurallar belirtilmiştir. Buna göre "bazı okulların dini ibadet ve ayinlere fazla yer ayırdığı, öğrencileri bunlara zorla iştirak ettirdiği ve okullara dini resimler asıldığı belirtiliyor, okul ile kilisenin aynı olduğu okullardaki din yayıcılığının hoş görülemeyeceği belirtiliyor ve şu maddelere uymaları emrediliyordu: Yabancı okullar, dini öğretim ve özel bir yerde ibadet de yaptırabilirler. Mabedlerin dışında heykel, tasvir ve haç bulundurmamak yasaktır. Müslümanların ve başka mezhepten öğrencilerin okullardaki dini ayinlere katılmaları yasaktır. Bunun için sık sık denetlemeler yapılacak ve suçlular cezalandırılacaktır."⁷⁸ Bu yasayla Cumhuriyet yönetimi "yeni kimlikli bir ulus ve yeni birleşik bir ahlâk oluşturmak için ulusalcılığın ve bilimciliğin rehberliği altında merkezi modern ve ulusal bir eğitim sisteminin kurulmasını hedefliyordu."⁷⁹

⁷⁶ İlhan Tekeli, "Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 3., s.660.

⁷⁷ Misyoner okulları Osmanlı sahasında oldukça geniş faaliyetlere girişmiştir. Osmanlı padişahları tarafından pek fazla önemsenmeyen misyoner okulları ve onların uzantıları olan azınlık okullarının Hıristiyanlık ve milliyetçilik çalışmaları Cumhuriyet döneminde büyük ölçüde son bulmuştur. Oldukça münzevi bir hayat yaşamalarına rağmen, okul, matbaa, hastane gibi kuruluşlar aracılığıyla hıristiyanlığı öncelikle azınlıklara tebliğ etmeye çalışan özellikle Amerikalı protestanların çalışmaları sonucunda, 19. yüzyılın sonlarında Anadolu'da oldukça gelişmiş bir Amerikan misyoner eğitim ağı oluşmuştu. (1900 yılında 400'ü aşkın okulda 17.500 öğrenci). Dinsel yapılanmalarına rağmen bu okullarda pratiğe yönelik bir eğitim (okulun bulunduğu yörenin sosyo-ekonomik yapısına uygun dersler, araştırmalar, dil, kültür ve ticaret dersleri, kızların eğitimine önem verme vb.) verilmiştir. Bu konu için şu iki kaynağa bakılabilir: Uygur Kocabaşoğlu, *Kendi Belgeleriyle Anadolu'daki Amerika- 19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğundaki Amerikan Misyoner Okullar*, İstanbul: Arba Yay., 1989; Necmettin Tozlu, *Kültür ve Eğitim Tarihimizde Yabancı Okullar*, Ankara: Akçağ yay., 1991.

⁷⁸ M.Ergün, (1982), *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara: DTCF Yay., s.55-56.

⁷⁹ Akşit, yağm, s.161.

Aslında yeni Cumhuriyet rejiminin din politikasının temeli laiklik olmasına rağmen, mesele hiçbir zaman dinsizliğe kadar götürülmemiştir. Yeni rejimi kuran kadroların, daha sonra verilen isimle Kemalistlerin amacı, "İslâmiyeti yıkmak değil, onu devletten ayırmak-siyasal, toplumsal ve kültürel işlerde dinin ve onun temsilcilerinin yetkisine son vermek ve bunu inanç ve ibadet konularına hasretmek idi. Böylece İslâmlığı çağdaş Batılı ve bir ulus devletteki dinin rolüne indirger iken, Kemalistler aynı zamanda dinlerine daha modern ve daha milliyetçi bir şekil vermeğe de teşebbüs ettiler."⁸⁰

Kuşkusuz "milli mücadele"de İslâmi çevrelerle yakın ilişkiler kuran M.Kemal, dinin reformist çerçevede sınırlarının nereye kadar uzatılacağıın, bu kurumun nasıl ve ne ölçüde kullanılacağıın farkındaydı. I. Büyük Millet Meclisi'nin 60 azasından % 20'sinin din adamı olması, meclisin açılışının Cuma gününe rastlatılması ve büyük bir dini törenin yapılması⁸¹ daha başlangıçta Cumhuriyetçilerin dini hep kendi yanlarında, ama denetimleri altında bulunduracaklarının işaretleri olmuştur. Resmî düzeyde İslâm pozitivist bir yoruma tabi tutulurken, tarikatlar da ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır.⁸²

Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında Cumhuriyet Halk Fırkası'nın (daha sonra CHP adını alacaktır) dine bakışı, gerek fiiliyatta gerekse mevzuatta ve toplumsal düşünde usta manevraları gerektiren pragmatik bir tutum olmuştur. Bir yandan temel bileşenleri bilim ve laiklik faktörlerine indirgenen pozitivizme olan mutlak inanç ("Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir.") ve Tevhid-i Tedrisat yasası ile İslâmi toplumsallaştırma yapılanmalarına (tekke, dergah, tarikat, vd.) olan sert yaklaşım, öte yanda M.Kemal'in gerçek müslümanlığın ne olduğuna ilişkin beyanları, bürokrasinin egemen sınıflarla (büyük toprak sahipleri, ticari sermaye) ile oluşturulacak organik bütünleşmenin ilk işaretlerini veriyordu. Cumhuriyet yönetimi bu sınıfların maddi çıkarlarına dokunmadığı sürece, bu unsurların üstyapısal reformlara çok ciddi bir muhalefeti olmamıştır. 1924'te Tevhid-i Tedrisat yasası ile birlikte Halifeliğin, Evkaf Vekaleti'nin ve medreselerin ortadan kaldırılması çok büyük çaplı bir muhalefete yol açmamıştır. Böyle ciddi ve büyük bir muhalefetin gelişmemesinin sınıfsal olmayan diğer bazı nedenleri daha vardı.

Örneğin Şerif Mardin'e göre⁸³ Cumhuriyet, ümmet fikrinden uzaklaşmamıştır. Vatanperverlik, beraber olma ve başkalarına karşı koyma ümmet duygusunu devam ettirici unsurlardır. Ümmet fikrine bu anlamda okullarda da önem verilmiştir. Mardin'e göre, bayrak ve kahramanlık değerleri gibi değerler

⁸⁰ Lewis, yage, s.408.

⁸¹ S.Selek, (1963) **Anadolu İhtilali-I**'den aktaran Taner Timur, (1983), **Türk Devrimi ve Sonrası**, Ankara: İmge Yay., s.27.

⁸² Timur, (1993), yage, s.115.

⁸³ Şerif Mardin, (1983) **Din ve İdeoloji**, İstanbul: İletişim yay., s.109.

de Battal Gazi menkibelerinden uzak ve farklı değildi. Öte yandan Tevhid-i Tedrisat yasası ile birlikte geçmişten ve İslâmdan kopuş mutlak değildi. Medreseleri kaldıran aynı yasa "aydın" imam, hatip ve diğer dini görevliler yetiştirmek için yeni mesleki nitelikte İmam-Hatip okulları açıyordu. 1919'da kapatılan İlahiyat Fakültesi 1924'te modern-İslamcı aydın ulemayı eğitmek için İstanbul Darülfünun'unda⁸⁴ yeniden açılıyordu. Dine yeni yaklaşım, bazan dinsel eğitimi geriletirken bazan da ilerletmiştir. Fakat İslâmi eğitim veren öğretim kurumlarındaki zigzaklara karşın doğa bilimleri eğitimi yapan okullarda Cumhuriyet dönemi boyunca sürekli bir gelişme gözlenmiştir. 1924'te İstanbul Darülfünun'a bağlı İlahiyat Fakültesi ve taşrada medreselerin yerini tutan 29 İmam-Hatip mektebinin öğrenci sayısı giderek düşerken tarım, sağlık ve teknik gibi alanlardaki modern okulların yükselişi devam etmiştir. Darülfünun'unda öğrenci sayıları azalırken Fen Fakültesi, Hukuk Fakültesi ve Tıp Fakültesi gibi fakültelerin öğrenci sayıları giderek artmıştır.⁸⁵

Cumhuriyet kadrolarının dine ilişkin olarak pozitivist düşünceler çerçevesinde eğitime yönelik uygulamaları hep belli gerekçelere dayandırılmıştır. Örneğin, 1927'de ilk, orta ve liselerden din derslerinin kaldırılmasının gerekçesi, Türkiye'de salt müslümanların yaşamadığı, başka dinlerden insanların da bulunduğuydü. İlahiyat Fakültesi ile İmam-Hatip okullarının kurulmasının gerekçesi, Kemalizmin yeni din anlayışını hurafeler içinde yüzen halka anlatacak ve benimsettirecek olan din adamları yetiştirmektir. Bu amaçla Bernard Lewis'in belirttiği gibi,⁸⁶ 1928'de kurulan İlahiyat Fakültesi, laik ve Batılı cumhuriyete daha uygun, yeni ve modern bir eğitim merkezi olarak görülmüyordu.

Yeni iktidar, kendi denetim ve anlayışı doğrultusunda bir din ve din eğitimi çerçevesi çizerken, buna karşı gelişebilecek muhalefete de hoşgörülle bakmayacağını açıkça bildirmiştir. Örneğin İnönü, Cumhuriyet'in din anlayışına karşı gelecek olanları açık bir biçimde şöyle uyarmıştır: "Yaptığımız işi dine aykırı görmek yapılan işi görmemektir. Bunun dinsizlikle hiç bir ilgisi yoktur. Bu sistemde başarılı olalım, on yıl azimle yürüyelim şimdi bize karşı olanlar din adına endişe duyanlar, göreceklerdir ki müslümanlığın en temiz, en saf, en hakiki şekli bizde yaşanacaktır... O noktaya varıncaya kadar biz bu gerçeği kanunla ve cebren telkine ve uygulamaya devam edeceğiz...Hedefe varmak için her cahilane itiraz ve girişim önlenecektir..."⁸⁷

⁸⁴ Cumhuriyet'in başlangıç yıllarında hızla devam eden reformlara karşın Darülfünun'un bu reformlara kayıtsız kalması, iktidarın bu kurumu kapatıp yerini batılı bir anlayışa göre düzenlenen İstanbul Üniversitesi'ni kurmasına neden olmuştur. (Murat Katoğlu, 1990, "Cumhuriyet Türkiye'sinde Eğitim, Kültür, Sanat", *Türkiye Tarihi 4-Çağdaş Türkiye 1908-1980*, Yay. Yön. Sina Akşin, İstanbul: Cem Yay., s.401-402.)

⁸⁵ İsmet Parmaksızoğlu, (1966) *Türkiye'de Din Eğitimi*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.25.

⁸⁶ Lewis, yage, s.409.

⁸⁷ Necdet Sakaoğlu, (1991b) *Cumhuriyet Dönem Eğitim Tarihi*, İstanbul: İletişim Yay., 1991, s.27.

Fakat aynı "Milli Şef" İsmet İnönü döneminde CHP ileri gelenleri, dini fazla ihmal ettiklerini, köylerde cenaze namazı kaldıracak imamların bulunamadığını, dinsel terbiye görmeyen gençliğin aile ve devlete itaat⁸⁸ etmediklerini itiraf ediyorlardı. Nihayet bu itirafın ardından gelen uygulamalar sonucu, Cumhuriyet'in başlangıç yıllarında adeta yeraltına çekilen (ya da itilen) geleneksel İslâmi kesim ve yapılanmalar" yeniden toplumsal ve siyasal sahnede daha etkili bir yer alma amacıyla eğitim alanına yerleşiyorlardı. 1949'da CHP, Milli Eğitim Bakanlığı'nın aracılığıyla bir genelge yayımlayarak ilkokullarda program dışı din derslerinin okutulmasını istiyor, 1950'de Demokrat Parti (DP) bunu programa alıyordu. Yine 1949'da Ankara Üniversitesi'ne bağlı İlahiyat Fakültesi'nin kurulmasını öneren parti, CHP oluyordu. Bu fakülteden beklenen, aydın din adamı yetiştirilmesiydi. 1951'de 7 ilde açılan İmam-Hatip okulları, artık her sene açılmaya devam edilecekti. 1956'da ortaokullara din derslerinin konması ve 1960'da İslâm Enstitüleri'nin kuruluşu iki şeyi ifade ediyordu: İslâmi çevreler ve onların siyasal alandaki destekçileri, din eğitimi verecek okulları kurmakla yetinmiyorlar, laik eğitim veren okullara da din dersleri koydurtarak buraları da etkileri altına almayı düşünüyorlardı.

10- Dinin Eğitim Üzerinde Yeniden Artan Etkisi

Siyasal iktidarı ele geçiren Demokrat Parti (DP), 1950'den itibaren dinin kamusal yaşam içinde yeniden ağırlık kazanmasına yol açacak eğilim ve uygulamaların önünü açmıştır. DP, egemen sınıflara, yani ticaret burjuvazisi ve büyük toprak sahiplerine dayanan sözde liberal bir siyasal partiydi. Ancak, DP'nin, büyük toprak sahipleri ve ticari burjuvazinin desteğine karşın, iktidara gelmesi için halkın desteğine ihtiyacı vardı. Parti, halkın CHP'den hoşnutsuzluğunun da yardımıyla, yaygın bir halk hareketinin desteğini almış ve 1950 genel seçimlerinde % 88.88'e varan bir oy oranı elde etmiştir. Muhafazakar çevreler DP'nin iktidara gelmesini İslâmın bir zaferi olarak görmüşlerdir.⁸⁹

Bu partiyi tanımlamak gerekirse, "Demokrat Parti, II. Dünya Savaşı'ndan sonra, Türkiye'de, iktidara tamamen sahip olabilmek için bir halk hareketini araç edinen asalak egemen sınıfların siyasal örgütüdür."⁹⁰ DP, egemen sınıfların muhafazakar görüşleri çerçevesinde uygulamalara gitmiş, kendisinden beklenen liberal ve demokratik açılımları gerçekleştirmemiştir. Devlet radyosundan Kur'an yayınlarının başlatılması, din eğitimi veren okulların sayısının çoğaltılması, ilköğretim sınıflarında din derslerine daha çok ağırlık verdirilmesi ve devlet bütçesinden Diyanet İşleri Reisliği'ne ayrılan ödeneğin artırılması gibi

⁸⁸ Çakır, yage, s.275.

⁸⁹ Tunaya, yage, s.205.

⁹⁰ Cem Eroğlu,(1990) *Demokrat Parti (Tarihi ve İdeolojisi)*, İkinci Baskı, Ankara: İmge Yay., s.51

uygulamalar⁹¹, çeşitli yıl ve ortamlarda "ihtiyacı olanlar dışında kadın memur çalıştırılmaması, (...) Ayasofya'nın cami haline getirilmesi"⁹² gibi öneriler, DP'nin dine olan yakınlığını göstermiştir. Dinin kamusal hayat içinde yeniden güçlenmeye başladığını gösteren diğer bazı olgular (cami ve cemaatlerin sayısının artması, dinsel kitap ve risale sayısının çoğalması, Hac döneminin zamanı geldiğinde daha ön plana çıkarılması, tarikat basınının güçlenmesi, Kur'an kurslarının sayısının bu dönemde 4000'e ulaşması vb.), DP'nin laik politikalarla ciddi bir hesaplaşmaya girdiğinin göstergeleri olmuştur. Menderes, dine olan yaklaşımıyla asıl neyi amaçladığını DP İzmir kongresinde şöyle açıklamıştır: "Şimdiye kadar baskı altında olan dinimizi baskıdan kurtardık. İnkılâp softalarının yaygaralarına ehemmiyet vermeyerek Ezan-ı Muhammediyeyi arapçalaştırdık. Mekteplere din derslerini kabul ettik. Radyoda Kur'an okuttuk. Türkiye devleti müslümandır ve müslüman kalacaktır. Müslümanlığın icapları yerine getirilecektir."⁹³

27 Mayıs 1960 askeri darbesiyle bu parti kapatılarak, diğerleriyle birlikte dine yönelik uygulamaların önü kesilmeye çalışılmıştır. Ancak, 1960 ve 1970'lerde de dinsel çevrelerin eğitim üzerindeki etkileri artarak sürmüş, din eğitimi veren okulların sayılarının artırılmasının yanısıra özellikle muhafazakar hükümetler döneminde laik okullardaki doğa ve sosyal bilimleri konu edinen derslerin içeriğinin belli ölçülerde dini bilgi ve değerlerle doldurulmasına devam edilmiştir. Bu eğilim özellikle 1970'lerin ikinci yarısından sonra iktidara gelen Milliyetçi Cephe (MC) hükümetleri döneminde hızlanmış ve süreç 12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında daha sistematik ve güçlü bir biçim almıştır.

11- Dinin Eğitimde İdeolojik Bütünleştirici Bir Politika Olarak Kullanılması

12 Eylül 1980 askeri darbesi sonrasında kamusal hayatın yeniden ve bu kez daha güçlü biçimde muhafazakar düşünsel çerçevede (Türk-İslam Sentezi) kurulmaya çalışılması, siyasal iktidarı temsil eden ordu ile din arasında daha güçlü bir bağın oluşmasına yolaçmıştır. Bu dönemde (1980-1983) Atatürk(çülük) ile Müslümanlık arasında kurulmak istenen ilişkinin niteliği (barıştırmaya, birbirini güçlendirme, birbirine meşruiyet kazandırma vb.), sık sık sempozyum türü "bilimsel" toplantılara⁹⁴ konu olmuş, özellikle bizzat siyasal iktidarın kendisi

⁹¹ Binnaz Toprak, (1990) "Dinci Sağ", (Çev. Nail Satlıgan), *Geçiş Sürecinde Türkiye*, (der. Irvin Cemil Schick ve E.A. Tonak), İstanbul: Belge Yay., s.248.

⁹² Eroğlu, yage, s.80.

⁹³ Ahmet Yücekök, (1983) *Türkiye'de Din ve Siyaset*, 3. baskı, İstanbul: Gerçek yay., s.66.

⁹⁴ Örneğin 1981 yılında Atatürk'ün 100. Doğum yılı nedeniyle yapılan din seminerinde laikliğin "toplumumuzda İslam dininin öz değerlerini korumada sahip bulunduğumuz tek ve en önemli ilke

DİNİN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

tarafından Atatürk'ün bir din düşmanı değil, dini sayan bir kişi olduğunun özenle vurgulanmasının gereği duyulmuştur. Öte yandan dini çevreler, Milli Güvenlik Konseyi'nin din dersinin zorunlu ders haline getirilmesi kararının bir an önce uygulamaya geçirilmesi isteğini açıkça belirterek⁹⁵ bir büyük uzlaşmanın önünü açmaya çalışmışlardır. 1961 Anayasası'nda kişinin kendi benimsemesine ve küçüklerin yasal temsilcilerinin isteğine bırakılan din eğitimi ve öğrenimi, 1982 Anayasası'na eklenen bir maddeyle ilk ve orta öğretim kurumlarında zorunlu dersler arasına konulmuştur. Aslında bu uygulamanın fikri temelini kuran görüş, Türk-İslam Sentezi olmuştur. Türk milli eğitiminin hedefini "örnek Müslüman Türk'ü ifşa etmek" olarak belirleyen bu görüş çerçevesinde eğitimin nasıl bir çerçeve taşıması gerektiği belirtilirken sürekli olarak ilköğretim programlarının yeniden ele alınarak milli ve dini değerlerin öne çıkarılması gerektiğini, bu tür değerlerle ülkesine bağlı Türk vatandaşları yetiştirilmesinin istendiği ortaya konulmuştur. Muhafazakar çevreler, örgün din eğitiminin en temelden (ana okulundan) başlatılması ve tüm kademelerde artırılarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

1980'li yıllar, eğitim kurumu üzerinde politik dolayısıyla muhafazakar milliyetçi bir temele dayanan dinin büyük bir etkisinin görüldüğü dönem olmuştur. Resmi görüş/ideoloji olan Atatürkçülük ile din arasında kurulmaya çalışılan ilişki, daha sonraki çeşitli etkenler (ülke içinde dini bir partinin siyasal ve sosyal gücünü artırması, tarikatların etki alanının daha da genişlemesi, laikliğe dayalı bir toplumsal duyarlılığın oluşması; ülke dışında ise çöken reel sosyalizm ile birlikte dini ülke ve hareketlerin egemenlik alanları yaratmak/genişletmek için yayılma eğilimi göstermesi, özellikle İran ve Suudi Arabistan gibi ülkelerden dünya çapında güçlü bir muhalif İslâmi dalga yaratmak için Türkiye'deki bazı oluşumlara yardımlar yapılması vd.) sonucu tersine dönmüştür. Özellikle 1990'lı yıllarda ülke içi dini parti, hareket, örgüt, tarikat ve kişilerin eğitim alanında da varolan etkisini ortadan kaldırmak için ordu kaynaklı bir anlayış (konsept) değişikliği öngörülmüştür. Buna dayanarak eğitim kurumunun hemen her kademesinde birçok değişiklikler gerçekleştirilmiştir: İlk ve ortaokulların sekiz yıllık kesintisiz ve zorunlu bir eğitim yapılanması (ilköğretim) altında birleştirilerek İmam-Hatip Okulları'nın orta kısımlarının kapatılması, okullarda dini kıyafetlerin giyiminin yasaklanması, ders kitaplarında bilim ve laiklik karşıtı düşüncelerin ayıklanması, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'na daha çok önem verilmesi, birtakım şeriatçı bakış tarzı içeren asli ya da yardımcı ders kitaplarının öğretimden kaldırılması, vb. Tüm bu gelişmeler, 1990'lı yılların ortalarından itibaren dinin (İslâmiyetin) özellikle eğitim üzerindeki etkisinin sınırlandırılması gerektiğini savunan ve bu doğrultuda mutlak bir üstünlüğe sahip olmaya çalışan

niteliğini" taşıdığını belirtmiştir. (Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri, Ankara: İlahiyat Vakfı yay., 1981).

⁹⁵ Bu konu için bkz. Ahmet Gürtaş, (1982) *Atatürk ve Din Eğitimi*, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı yay.

resmi görüş ve uygulamanın giderek daha çok taraftar bulmasına yolaçmış görünmektedir.

Sonuç

Osmanlıdan günümüze dinin eğitim üzerindeki etkileri nedeniyle pek olumlu sonuçlar ortaya çıkmamıştır. Din adamları ve müderrisler, okumuş insanlardı, fakat bunların toplumsal sorunlara çözüm bulabilecek bir bilinç edinmeleri ve bu bilinci uygulamaya aktarmaları pek mümkün olmamıştır. Osmanlı'nın münevverlerinin hep mevcudu (imparatorluğu) koruma kaygısı, maddi bir nitelikten ziyade manevi bir yönelime (dine) ilişkin olmuştur. İmanı bilimin temeli olarak gören, özgür düşünce arayışlarına kuşkuyla yaklaşan, yeni bilgiler üretmekten ziyade eskiyi aynı şekilde içselleştiren bir eğitim sisteminin "beşik uleması" gibi sonuçlara yolaçması, Osmanlı'daki dini ağırlıklı eğitim sistemi ve okullarının başarısızlığını simgelemektedir. Bu açıdan, Osmanlı'da eğitim üzerinde çeşitli sorunlar yaratılmasına neden olan dini bakış açısı, bir biçimde 1950'lerden itibaren Türkiye'de de varlığını sürdürmek istemiştir. Ancak bunun eskisi gibi mümkün olamayacağı çok çabuk ortaya çıkmıştır.

Osmanlıdan görünürde farklı bir sistem tercihi yapan Türkiye'de dinin siyasal kurum aracılığıyla tıpkı eskisi gibi her zaman ve öncelikle öne çıkması, en azından iki nedenle beklenemezdi: *İlk olarak*, dünyevi alana dayalı bir sistem olan kapitalizm ve onun pozitivist bilim anlayışını öne çıkaran çerçevesinin genişlemesi, çoğu zaman dinin lehine değil, aleyhine olmaktadır. Türkiye'de pragmatist bir pozitivism ile öğretimin daha çok pratik hayata yönlendirilmesi, büyük ölçüde dinin eğitimdeki sınırlarını daraltmıştır. Bunun ima ettiği asıl nokta, liberal bir iktisadi sistem ile kalkınma hedefini önüne koymuş bir ülkede eğitimin, büyük ölçüde din gibi daha çok ilahi alana ilişkin bir içerikle donatılmasının pek mantıksal olamayacağıydı. *İkinci olarak*, Türkiye'yi yöneten siyasal kadroların bazı açılardan Osmanlı yönetici sınıf geleneğinden farklılık göstermesi ve gelişen kapitalizme uygun olarak eğitim kurumunu kitlesel ölçekte bir meşruiyet aracı (ya da Althusserci anlamda *ideolojik devlet aygıtı*) olarak kullanma kaygısı gütmesi, seküler ihtiyaçlara ve uygulamalara daha çok yaslanılmasına yol açmıştır. Osmanlı döneminde sarayın kendini dini ideoloji açıdan yeniden üretmesinin ve meşruiyet elde etmesinin kitlesel ölçekli bir gereği sözkonusu olmamıştır, çünkü padişah ve dar saray çevresinin, siyasal iktidarına karşı ezilen köylü kitlesinin büyük ölçekli iktidar karşıtı bir bilince sahip olması sözkonusu değildi. Bu yüzden Osmanlıdaki merkezi iktidar çatışmaları hep saray entrikaları biçiminde gerçekleşmiş, hiçbir zaman Cumhuriyet dönemindeki gibi (sağ ya da sol) sınıf ve ideolojik nitelikli kalkışmalar yaşanmamıştır.

DİNİN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

21. yüzyılın başında, Türkiye'de eğitim ve din ilişkileri hâlâ ciddi toplumsal çatışmalara gebe görüntüler çizmeye devam etmektedir. Dinin eğitim içinde etkisinin artırılmasını savunan siyasal kadrolar, resmi yöneticiler ve toplumsal kesimlerin varlığı siyasal iktidar ve egemen sınıflarca yadsınmamakta, bunu önlemeye dönük çeşitli önlemler alınmaya devam edilmektedir. Dinin eğitim kurumu içinde resmi, sınırlı ve denetimli bir biçimde yer almasını savunan siyasal, askeri ve toplumsal kesimler ile dinin eğitimin eskiden olduğu gibi temelini oluşturması gerektiğini düşünen kesimler arasındaki mücadele, günümüzde birinciler lehine (şimdilik) sonuçlanmış gibi görünmektedir. Önümüzdeki süreçte, *geleneksel omurgalı modern Türk eğitim sisteminin* bazı etmenlerin (siyasal ve toplumsal/sınıfsal hareketler, yeni bilişim teknolojileri vd.) etkisiyle ne tür bir şekil alacağı, klasik sorunlarını aşım aşamayacağı sorulması/yanıtlanması gereken sorular olarak önümüzde durmaktadır. Ancak, bu tür soruların yanıtlanmasından önce, kendini laik ve pozitivist olarak tanımlayan siyasal iktidar ve egemen sınıfların, gerek din gerekse Osmanlı konusundaki çelişkiye dayanan düşünce ve bakış açılarının sürdüğü görülmektedir. Bir yandan din kaynaklı bir milliyetçilikle beslenen kültürleştirmeye açık bir eğitim anlayışı, gelenekselliği modern kalıplar içinde yeniden üretmeye dayanan bir görünümün ortaya çıkmasına neden olmakta, öte yandan da eleştirilen Osmanlı, siyasal iktidarcı kuruluşunun yedi yüzüncü yılı kutlamalarına konu edilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçam, Taner. (1992), **Siyasi Kültürümüzde Zulüm ve İşkence**, İstanbul: İletişim yay.
- Akpınar, Turgut. (1993), **Türk Tarihinde İslâmiyet**, İstanbul: İletişim Yay.
- Akşin, Sina. (1987), **Jön Türkler ve İttihat ve Terakki**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akşit, Bahattin. (1991), "Islamic Education in Turkey: Medrese Reform in Late Ottoman Times and İmam-Hatip Schools in the Republic", **İslam in Modern Turkey**, (ed. R. Tapper), London: T. B. Tauris and Co Ltd.
- Akyüz, Yahya. (1993), **Türk Eğitim Tarihi- Başlangıçtan 1993'e**, İstanbul: Kültür Koleji yay.,4.bası
- Atay, Hüseyin. (1981), "Medreselerin Gerilemesi", **A.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt 24.
- Avcioğlu, Doğan. (1984), **Türkiye'nin Düzeni, Dün- Bugün-Yarın**, Birinci Kitap, İstanbul: Tekin yay.
- Başkaya, Fikret. (1999), **Yediyüz-Osmanlı Beyliğinden 28 Şubat'a: Bir Devlet Geleneğinin Anatomisi**, Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Bayraklı, Bayraktar.(1980), **İslâm'da Eğitim-Batı Eğitim Sistemleri ile Mukayeseli**, İstanbul: Dergah yay.
- Berkes, Niyazi. (1978) **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, İstanbul: Doğu-Batı yay.
- Cem, İsmail. (1982), **Türkiye'de Geri Kalmışlığın Tarihi**, 8. Basım, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Cevdet, Muallim. (1978), **Mektep ve Medrese**, (Haz. Erdoğan Eniz), Çınar yay.

Cevizci, Ahmet. (1996) **Felsefe Sözlüğü**, Ankara: Ekin yay.

Çakır, Serpil. (1994), **Osmanlı Kadın Hareketi**, İstanbul: Metis yay.

Çavdar, Tefik. (1991), **İttihat ve Terakki**, İstanbul: İletişim yay.

Durkheim, Emile. (1973), **Moral Education-A Study in the Theory and Application of the Sociology of Education**, İng. Çev. Everett K. Wilson ve Herman Schurer, New York:The Free Press.

Dursun, Davud. (1989) **Osmanlı Devletinde Siyaset ve Din**, İstanbul: İşaret yay.'dan aktaran İlhan Tekeli ve Selim İlkin, (1993), **Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, Ankara: Türk Tarih Kurumu yay.

Ergün. M. (1982), **Atatürk Devri Türk Eğitimi**, Ankara:DTCF yay.

Eroğlu, Cem. (1990), **Demokrat Parti (Tarihi ve İdeolojisi)**, İkinci baskı, Ankara: İmge yay.

Eyce, Semavi. "Arkeoloji Müzesi ve Kuruluşu", **Tanzimattan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**'den aktaran İlhan Tekeli ve Selim İlkin, (1993), **Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**.

Frey, Frederick W. (1964), "Turkey", **Political Modernization in Japan and Turkey**, (Eds. R.E Ward ve D.A. Rustow), Princeton University Press.

Gürtaş, Ahmet. (1982), **Atatürk ve Din Eğitimi**, Ankara:Diyabet İşleri Başkanlığı yay.

Güvenç, Bozkurt. (1991), **Türk Kimliği**, Ankara:Kültür Bakanlığı yay.

İnalçık, Halil. (1993), **Osmanlı İmparatorluğu-Toplum ve Ekonomi Üzerinde Arşiv Çalışmaları, İncelemeler**, İstanbul: Eren Yay.

İslamoğlu-İnan, Huricihan. (1991), **Osmanlı İmparatorluğu'nda Devlet ve Köylü**, İstanbul: İletişim yay.

----- "Introduction:Oriental Despotism in World System Perspective", **The Ottoman State and the World Economy**, Huricihan İslamoğlu-İnan (ed), Cambridge ve Paris, Cambridge University Press ve Maison des sciences de l'Homme'dan aktaran Suraiya Faroqhi, (1997) **Osmanlı Kültürü ve Gündelik Yaşam-Ortaçağdan Yirminci Yüzyıla**, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt yay. Çev. Elif Kılıç.

Kadıoğlu, Ayşe. (1999), **Cumhuriyet İradesi, Demokrasi Muhakemesi**, İstanbul: Metis yay.

Karal, Enver Ziya. (1988), **Osmanlı Tarihi-İslahat Fermanı Devri (1856-1861)**, VI. Cilt, Ankara: Türk Tarih Vakf Kurumu yay.

Katoğlu, Murat. (1990), "Cumhuriyet Türkiyesi'nde Eğitim, Kültür, Sanat", **Türkiye Tarihi 4-Çağdaş Türkiye 1908-1980**, (yay. yön. S. Akşin), İstanbul:Cem yay.

Kazamias, Andreas M. (1966), **Education and The Quest for Modernity in Turkey**, London:George Allen and Unwin.

Keyder, Çağlar. (1983), **Toplumsal Tarih Çalışmaları**, Ankara: Dost Kitabevi yay.

Kocabaşoğlu, Uygur. (1989), **Kendi Belgeleriyle Anadolu'daki Amerika-19. Yüzyılda Osmanlı İmparatorluğundaki Amerikan Misyoner Okulları**, İstanbul: Arba yay.

Küçükömer, İdris. (1989) **Düzenin Yabancılaşması**, İstanbul: Alan yay., 2.baskı.

Lewis, Bernard. (1993), **Modern Türkiye'nin Doğuşu**, Çev. Metin Kıratlı, Ankara: Türk Tarih Kurumu yay.

DİNİN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

- Macdonald, D.B. (1927), "İlm", *Encyclopedia de I'slam*, Paris'den aktaran Taner Timur, (1986) **Osmanlı Kimliği**, İstanbul: Hil yay.
- Mardin, Şerif. (1983), **Din ve İdeoloji**, İstanbul: İletişim yay.
- (1992), **Türkiye'de Din ve Siyaset-Makaleler 3**, İstanbul: İletişim yay.
- (1993), **Bediüzzaman Said Nursi Olayı-Modern Türkiye'de Din ve Toplumsal Değişme**, Çev. Metin Çulhaoglu, İstanbul: İletişim yay., 3.baskı.
- Noviçev, A.D. (1979), **Osmanlı İmparatorluğu'nun Yarı Sömürgeleşmesi**, Ankara: Onur yay.
- Ortaylı, İlber. (1987), **İstanbul'dan Sayfalar**, İstanbul: Hil yay., 2. baskı.
- Osmanlıca Türkçe Sözlük**, Bilgi Yayınevi, 5. Basım, 1990.
- Ölçen, Ali Nejat. (1991), **İslâm'da Karanlığın Başlangıcı ve Türk-İslam Sentezi**, Ankara: Ekin yay.
- Parmaksızoğlu, İsmet. (1966), **Türkiye'de Din Eğitimi**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sakaoğlu, Necdet. (1991a), **Osmanlı Eğitim Tarihi**, İstanbul: İletişim yay.
- (1991b) **Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi**, İstanbul: İletişim yay.
- Santon, Charles M. (1990), **Higher Learning in Islam, The Classical Period 700-1300**, Maryland'den aktaran Taner Timur, (2000) **Toplumsal Değişme ve Üniversiteler**, Ankara: İmge yay.
- Selek, S. (1963), **Anadolu İhtilali-I**, İstanbul'dan aktaran Taner Timur, (1993), **Türk Devrimi ve Sonrası**, Ankara: İmge yay.
- Tanilli, Server. (1989), **Yüzyılların Gerçeği ve Mirası-İnsanlık Tarihine Giriş-IV, XVIII Yüzyıl**, İstanbul: Say yay.
- (1990), **Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?** İstanbul: Say yay.
- Tekeli, İlhan. (1983), "Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi", *Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt 3.
- Tekeli, İlhan. ve Selim İlkin (1993), **Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, Ankara:Türk Tarih Kurumu yay.
- Timur, Taner. (1979), **Kuruluş ve Yükseliş Döneminde Osmanlı Toplumsal Düzeni**, Ankara: Turhan Kitabevi, 2. baskı.
- (1989), **Osmanlı Çalışmaları-İlkel Feodalizmden Yarı Sömürge Ekonomisine**, Ankara: V yay.
- Toprak, Binnaz. (1990), "Dinci Sağ", (Çev. Nail Satlıgan), **Geçiş Sürecinde Türkiye**, (Der. I.C. Schick ve E.A. Tonak), İstanbul: Belge yay.
- Tozlu, Necmettin. (1991), **Kültür ve Eğitim Tarihimizdeki Yabancı Okullar**, Ankara: Akçağ yay.
- Tunaya, Tarık Z. (1991), **İslâmcılık Akımı**, İstanbul: Simavi yay.
- Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri**, Ankara: İlahiyat Vakfı yay., 1981.
- Türköne, Mümtaz'er. (1991), **Siyasal Olarak İslâmcılığın Doğuşu**, İstanbul: İletişim Yay.
- Yerasimos, Stefanos. (1986), **Az gelişmişlik Sürecinde Türkiye-Bizanstan Tanzimata**, 1. Kitap, Çev. Babür Kuzucu, İstanbul: Belge yay.
- Yücekök, Ahmet. (1983), **Türkiye'de Din ve Siyaset**, 3.baskı, İstanbul: Gerçek yay.
- Zelyut, Rıza. (1986) **Osmanlı'da Karşı Düşünce ve İdam Edilenler**, İstanbul: Alan yay.