

## Osmanlı'da Öğretmenlik Anlayışı Üzerine Bir Değerlendirme

### An Evaluation on Understanding of Teachership in the Ottoman Empire

Bayramali NAZIROĞLU\*

**ÖZ:** Osmanlı eğitim sisteminde öğretmenler; muallim, müderris, molla, hoca gibi adlarla anılmışlardır. Osmanlıdaki öğretmen anlayışını tek bir perspektiften ele almak mümkün değildir. Çünkü Osmanlıdaki öğretmen anlayışı, hem 600 yıllık bir zaman içerisinde dikey değişkenlik göstermiş, hem de geniş bir coğrafyada yatay farklılıklar ortaya koymuştur. Ancak genel bir değerlendirme yapmak gerekirse Osmanlı'nın öğretmenleri esas itibarıyla İslam eğitim geleneğinin hemen hemen tüm özelliklerini barındırmışlardır. Bu çalışmada Osmanlı öğretmenlik anlayışı, ana hatlarıyla ele alınacak ve temel problem alanları üzerinde durulacaktır.

**Anahtar sözcükler:** Osmanlı, eğitim, öğretmen.

**ABSTRACT:** Within the Ottoman educational system, teachers were referred to many names such as muallim, mudarris, mullahs and hodja. The understanding of teachership of Ottoman Empire is not able to evaluate from a single perspective. Because, understanding of teachers of the Ottomans as showed variability as a vertical in 600 years' time and demonstrated differences as a horizontal in a wide geography all over the Middle East, Eastern Europe and Mediterranean. However, if it should to make an overall assessment, the teachers of Ottoman have essentially inherited their all the features from Islamic educational tradition. In this study, the approach of Ottoman teachership will be discussed as general and will be focus on the basic outlines and problem areas about issue.

**Keywords:** Ottoman, education, teacher.

## 1. GİRİŞ

Osmanlı Devleti, altı yüzyılı aşan varlığı sırasında eğitim alanında ağırlıklı olarak İslam eğitim geleneğinden intikal eden mirasa bağlı kalmış bir devlettir. Bu yüzden İslam eğitim geleneğinde olduğu gibi Osmanlı talim ve terbiye anlayışında da okulun temel görevi, bir yandan devletin ve toplumun ihtiyaç duyduğu insan kaynağını yetiştirmek, öte yandan toplumsal ahengi sağlayacak, toplumu yönlendirecek, ama aynı zamanda devletine bağlı olan inançlı ve ahlaklı bireyler yetiştirmek olmuştur. Sıbyan Mektebi, Medrese ve Enderun gibi eğitim kurumlarının bu amaç doğrultusunda faaliyete geçirildiğini söylemek mümkündür.

Bu makalede Osmanlı'da öğretmen yaklaşımını betimlemeye çalışacağız. Bunu yaparken önce öğretmenliğin hangi kurumlarda işlerlik gören bir meslek olduğuna değinecek, öğretmen olarak tanımlayabileceğimiz meslek erbabı için kullanılan kavramlara kısaca temas edeceğiz. Ardından öğretmenle ilgili bazı temel konuları özetleyip, daha sonra Osmanlı eğitim geleneğinde bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri ve öğrenciyle ilişkilerde dikkat etmesi gereken temel noktaları ele almaya çalışacağız.

\*Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Rize-Türkiye,  
bayramali.naziroglu@erdogan.edu.tr

## 2. OSMANLI EĞİTİM KURUMLARI VE BURALARDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLER

Osmanlı'da profesyonel anlamda öğretmen yetiştiren ilk kurum, 1848 yılında İstanbul'da açılan Darümuallimîn'dir. Bu okulun amacı, yeni yeni gelişmeye başlayan rüşdiyelere mesleki eğitim almış öğretmen yetiştirmektir. Bundan 22 yıl sonra 1870 yılında yine İstanbul'da faaliyete geçen Darümuallimât ise kız çocuklarının eğitim almalarını kolaylaştırmak için kadın öğretmenler yetiştirme gayesiyle açılmıştır (Akyüz, 2006). Şüphesiz 18. yüzyılın sonlarında başlayıp 19. yüzyılın ortalarından itibaren ivme kazanan eğitimde yenileşme çabalarında geleneksel İslami eğitim anlayışının izlerine rastlansa da esas itibariyle düşünce ve teknik destek, Batı'dan devşirilmiştir. Bundan dolayı geleneksel Osmanlı öğretmen yaklaşımını betimlemek için daha gerilere gitmek, saf İslami kaynaklarla beslenen yenileşme öncesi eğitim anlayışına eğilmek daha mantıklıdır.

Bu dönemlerde Osmanlı Devleti'nde örgün eğitim sistemi, üst düzey devlet adamı yetiştiren saray okulu Enderun'u bir yana bırakırsak esas itibariyle iki ana kurumdan müteşekkildir. Bunların birincisi; mahalle mektebi, taş mektep gibi adlarla da anılan, daha çok okuma yazma ve temel dini bilgiler öğretilen sıbyan mektepleridir. Ülkenin en ücra noktalarına kadar yayılan bu kurumlarda kız erkek, bütün çocukların 11-12 yaşlarına kadar eğitim alma imkânı mevcuttu. Osmanlı eğitim sisteminin önemli bir kolunu oluşturan bu mekteplerde görev yapan öğretmenler için daha çok muallim kavramı kullanılmaktaydı (Bozkurt, 2004). Sıbyan muallimleri, 4-5 yaşlarından itibaren kendilerine teslim edilen çocuklara ergenlik öncesi döneme kadar kısmi olarak temel dini bilgiler ve okuma-yazma gibi bilgi ve beceriler kazandırmakta, bir nevi çocukları hem hayata hem de daha sonraki eğitim kademelerine hazırlamaktaydılar. Muallimler; bilgi, beceri ve kültür açısından farklılıklar gösterebilirler bile bunların genel itibariyle İslam eğitimcilerinin öngördüğü üst düzey öğretmenlik yeterliklerine sahip olduklarını iddia etmek güçtür.

Osmanlı eğitim sisteminin ikinci ve daha önemli damarını medreseler temsil etmektedir. 10. yüzyıldan itibaren İslam dünyasında yayılmaya başlayan medreseler, 11. yüzyılın sonlarından itibaren İslam toplumlarının ileri düzeyde eğitimini domine eden temel kurumlar olmuştur. Osmanlıyla birlikte de varlıklarını sürdüren, öncekilerde olduğu gibi yalnızca imkân bulan erkek talebelerin devam ettiği bu kurumlar, bugünkü orta ve yükseköğretim kademelerine denk gelen bir yaş grubuna hitap ederek özellikle payitahtın olduğu merkezlerde devlet erkânının da desteğini arkalarına alarak güçlenmişlerdir. Osmanlı'dan önce olduğu gibi Osmanlı medreselerinde de ders okutan kişiler için kullanılan sözcük müderris kavramı olmuştur. Temel vasıfları; dindarlık, fazilet, tevazu ve olgunluk üzerine bina edilen Osmanlı müderrisleri, medreselerin parlak dönemlerinde bütün ilmiye sınıfı mensuplarına ve topluma örnek olacak niteliklere sahip kişiler olmuşlardır (Tâşköprizâde, 1985, 178, 305; Unan 2003).

Muallim ve müderris dışında öğretmen kabul edilebilecek kişiler arasında medreselerde müderrislere yardımcı olan müderrisler; mekteplerde muallimlere yardımcı olan halifeler; ayrıca üst düzey zevatın çocuklarına eğitim veren muaddib denilebilecek kişiler de vardır. Hoca, molla, âlim, fakih, üstad, şeyh gibi kavramlarda zaman zaman ilim öğreten kişiler için sıfat ya da taltif aracı olarak kullanılmıştır (Fatih Mehmet II Vakfiyeleri, 246; Uzunçarşılı, 1988, 57 vd.; İzgi 1997, I, 49 vd.; Bozkurt, 2003; Baltacı, 2004; Günyol, 1993; Nazıroğlu, 2011, 45-82). Ancak bu kavramlar, muallim ve müderrisle karşılaştırınca hem süreksiz, hem de zaman zaman gelişigüzel kullanılan kavramlar olduğu için Osmanlı öğretmen anlayışını ortaya koymada yanıltıcı sonuçlar verebilir.

### 3. ÖĞRETMENLİKLE İLGİLİ BAZI TEMEL KONULAR

İslam eğitim tarihine baktığımız zaman öğretmenlerle ilgili bir takım tartışma konularının olduğunu görürüz. Bu tartışma konuları arasında öğretmenliğin meslek olup olmaması, öğretme işi karşılığında ücret alınıp alınmayacağı gibi hususların yanı sıra, öğretmenlerin devlet adamlarıyla münasebetlerinin nasıl olması gerektiği konusu ve öğretmenlerin eğitimde disiplini sağlamak için şiddete başvurup başvuramayacakları gibi noktalarda bulunmaktadır. Bu konularda Osmanlı'ya gelene kadar belli bir anlayışın oturduğunu söylemek mümkündür.

#### 3.1. Öğretmenliğin Meslek Oluşu

İslam'ın yayılmaya başladığı ilk dönemlerde bilginin paylaşımı konusunda standart bir uygulama olduğunu iddia etmek güçtür. Bu dönemlerde bildiklerini başkasıyla paylaşan insanlar bunu daha çok Allah rızası gözeterek yapmaktaydılar. Bunun sebebi, elbette örgün eğitim sistemlerinin henüz kurulmamış olmasıydı. Zamanla İslam toprakları genişledikçe ve devlet kimliği güçlenince yavaş yavaş örgün eğitim kurumları da ortaya çıkmaya başlamış ve bu kurumların sürekli ve düzenli öğretmenleri, bu işi bir meslek olarak icra etmişlerdir. Osmanlı dönemine gelindiğinde mahalle mekteplerinde belki tam manasıyla değil; ancak medreselerde mesleğe giriş de dâhil olmak üzere statü, ücret, sorumluluk, çalışma takvimi gibi detaylarda büyük oranda belli bir standart ortaya çıkmıştır. Örneğin, müderrisliğe giriş konusunda mülazemat usulü getirilmiş; bu da müderrisliğin itibarını arttıran ve müderris olmayı zorlaştıran, onu seçkin bir meslek haline getiren bir uygulama olmuştur. Bu usulde medreseyi bitiren bir danişment nöbet defterlerine yazılır ve ihtiyaç ortaya çıkınca ve sırası gelince -normal şartlar altında-en alt kademedeki medreseden öğreticilik hayatına başlardı. 16. Yüzyıldan itibaren Osmanlı İlmiye Teşkilatı'nın düzeninde sıkıntılar baş gösterince bu sistemde de birtakım aksaklıklar ortaya çıkmış; sıra bekleyen müderris adaylarının niteliklerinde zayıflamalar olmuştur (Koçi Bey, 1993, 21; Baysun, 1993, 75; İzgi, 1997, I, 49 vd.; Özbilgen, 2003, 308).

#### 3.2 Öğretmenlerin Ücretleri

İslam eğitim tarihinde öğretmenlerin öğrettikleri karşılığında ücret alıp alamayacakları konusu özellikle ilk dönemlerde sıklıkla tartışılan bir konu olagelmiştir. Bunun temel nedeni, ilk dönem öğretim konusunun, büyük oranda Kur'an ve din olmasıdır. Nitekim "*Allahın ayetlerini az bir paraya satıp dünya menfaati elde etmezler*" (Alîmrân 3/199) ayeti ve bunu destekleyen bazı hadislerin (Ebû Dâvûd Büyü, 37; İbn Mâce, Ticaret 8) öğretim konusuyla irtibatlandırılması, insanların ücret karşılığında öğretmenlik yapmaya yanaşmalarını engellemiştir. Ancak Osmanlı dönemine gelindiğinde öğretmenliğin meslekleşme sürecini büyük oranda tamamlamış olması, vakıfların güçlenmesi, devletin eğitim sorumluluğunu üzerine alması gibi nedenlerle ücret konusu gündemden düşmüş ve öğretmenlerin öğrettikleri karşılığında ücretlendirilmesi sistematik bir hal almıştır. Osmanlı dönemi müelliflerinden Tâşkoprîzâde de eğer öğretmen, mevki ve makamı sırf kendi istek ve arzusunu tatmin etmek için değil de, insanların yararına olmak, iyilikleri emredip kötülüklerden sakındırmak ve dine hizmet etmek düşüncesiyle isterse, bu öğretmenin öğrettiğine karşılık ücret talep etmesinde dinen sakınca olmadığını ifade etmiştir (Tâşkoprîzâde, 1313, I, 70). Öte yandan müderrislerin ücretleri, ağırlıklı olarak vakıflar aracılığıyla belirli standartlarda karşılanırken; muallimlerin ücretleri, daha çok öğrenci velilerinin kişisel tercihlerine bırakılmış, bu da muallimlerle veliler arasındaki ilişkilerin sağlıklı olmaktan uzaklaşmasına yol açmıştır.

### 3.3. Devlet Adamlarıyla İlişkiler

İslam eğitim geleneğine bakıldığı zaman yönetim ve denetim gücünü ellerinde bulunduran devlet adamlarının, özellikle Selçuklulardan sonra eğitimin en önemli finansal destekçileri oldukları görülür. Hem kudretli oluşları hem de ekonomik açıdan tedrisin esas destekçileri olmaları, onları birtakım müdahaleci yaklaşım içine sokma potansiyelini de beraberinde getirmiştir. Bu potansiyeli harekete geçirmeleri demek, kendi icraatlarının ve düşüncelerinin selameti için öğretmenleri kontrol altında tutma, yönlendirme ve meşruiyet aracı haline getirme riskiyle karşılaşmak demektir. Böyle olunca da eğitimciler özgürlüklerini yitirecek ve eğitim müfredatları müdahaleye daha da açık hale gelecektir. Bu tehlikeyi gören İslam eğitimcilerinin bir kısmı, hararetle ilim erbabının devlet adamlarıyla aralarındaki mesafeyi korumalarını tembihlemiş; bir âlimin, sultana bulaşması halinde her an onun gönlünü hoş tutmak, onu yüceltmek için fırsatlar kollayacağını, dolayısıyla yanlışları görüp onu uyarmaktan geri duracağını ifade etmişlerdir (Gazzâlî, ty, I, 174 vd.).

İslam eğitimcilerinin bu temkinli yaklaşımının, Osmanlı eğitimcileri tarafından da benimsenmesi doğaldır. Kaldı ki Osmanlı'da öğretmenler artık bürokratik-toplumsal bir sınıfın üyeleridirler. Osmanlı medreseleri, önceki dönemlerle karşılaştırınca kurumsal açıdan daha da oturmuş; bu da ilmiye adıyla yeni bir bilgin-öğretmen sınıfının ortaya çıkmasına vesile olmuştur. Bu durum, özellikle medrese hocalarının etki alanlarını genişletmiş ve onların özerk statüleri güçlenmiştir. Bilginlerin güçlenen statüsü, onların devlet yönetimine katkılarını arttırmış, katkı sağlarken paralelinde yöneticilerin üstündeki etkileri de artmıştır (Nazıroğlu, 2011, 121 vd.). Örneğin, en üst düzey âlimlerden seçilen ve ilmiye sınıfında müderrislerin başı kabul edilen ve dinî konularda fetva veren müftüler/şeyhülislâmlar, bu makam aracılığıyla padişahların da müracaat ettikleri bir merci haline gelmiştir (Uzunçarşılı 1988, 174, 178). Haliyle en üst düzeydeki öğretmenlerle devlet adamları arasındaki münasebetler yoğunlaşmış, bu da daha sonraları için bir takım olumsuzluklara zemin teşkil etmiştir.

Nitekim medrese sisteminde bozulmalar meydana geldikçe ilmiye sınıfının hiyerarşisinde çatırdamalar olmuş; medrese yukarıdan veya dışarıdan müdahalelere açık hale gelmiştir. Bu açık kapıyı değerlendiren padişahlar ya da diğer etkin kişiler mülazemat sisteminin yani öğretmenliğin ilk aşamasının işleyen düzenini devreden çıkarma gayretinde olmuşlardır (Koçi Bey, 1993, 19-23; Baysun, 1993, 75; Uzunçarşılı, 1988, 63 vd.). Koçi Bey'in belirttiğine göre (1993, 19-23) özellikle 1594 tarihinden sonra Osmanlı ilmiye teşkilatında müdahale ve azillerle beraber bozulmalar başlamış, mülâzımlıklar, kuralı ile verilmek yerine parayla satılır olmuştur. Bunun neticesinde ehil olmayan kişiler, önce ücret karşılığında mülâzım olup daha sonra müderris olarak atanmaya başlamıştır. Bu durumu, daha önceki dönemlerde iyi niyetle bile olsa devlet adamlarıyla ilmiye sınıfı arasında kurulan ilişkilerdeki hassasiyetin ihmal edilmesiyle ve kişisel hesapların devreye girmesiyle açıklamak abartılı bir yorum olmayacaktır.

### 3.4. Disiplin ve Dayak

Osmanlı eğitimcileri, öğretmenlerin disiplini sağlarken takip edecekleri yöntem konusunda da İslam eğitim geleneğinden tevarüs eden düşünce ve uygulamalardan etkinleşmişlerdir. Bu doğrultuda bir öğrencinin herhangi bir şekilde uyarılması gerektiğinde, açık olarak uyarılmasına sıcak bakılmamış, bunun öğrenciyi arkadaşları önünde rencide edecek bir yaklaşım olacağı düşünülmüştür. Hem disiplini sağlayacak hem de öğrenciyi olumsuz etkilemeyecek yol olarak da daha ziyade ima üzerinde durulmuş, bunun daha sağlıklı olacağı belirtilmiş ve sonucu itibarıyla daha doğru bir noktaya varacağı ifade edilmiştir (Tâşkoprîzâde, 1313, I, 72, 76).

Disiplini sağlamanın bir diğer aracı olan dayak meselesine gelince; eğitimde dayanın kullanılması lehinde ve aleyhinde hem İslam hukuk tarihinde hem de eğitim tarihinde ciddi tartışmalar yapılmıştır. Hukuk tarihinde konu daha çok çocukların sorumluluğu noktasında ele alınırken eğitim alanında tartışmalı bir hadisten (Ebû Dâvûd Salât, 25, 26; Tirmizî Mevâkıt,

187) hareketle dayanın terbiye edici vasfının olup olmadığı üzerinde durulmuştur. İslam eğitimcileri, bu noktada ikiye bölünmüş durumdadırlar. İbn Sahnûn, Kabisî, İbn Miskeveyh, Gazzâlî, İbn Rüşd, İbn Sina gibi önde gelen İslam âlimleri dayanın belli kurallar çerçevesinde terbiye için kullanılabilceğini savunurken; İbn Cemâ'a, Maverdî ve İbn Haldun gibi âlimler hiçbir şekilde dayağa cevaz vermemişlerdir (Nazıroğlu, 2011, 122-131). Osmanlı devri eğitimcilerinden Alâeddin Çelebi, dayağa olumsuz bakmakla beraber tam manasıyla karşı da çıkmamıştır. Yalnız Çelebi, dayağı öğrenme ve çalışma konusunda zaafılık ya da yanlış öğrenme gibi eğitimsel konularda değil; davranış sorunları konusunda meşru görmüş; yine de çocuklara gelişigüzel dayak atılmasına karşı çıkmıştır. Çelebi, bunun dışında çocukları dayakla disipline etme konusunda öğretmen yardımcılara izin verilmesini doğru bulmadığını da beyan etmiştir. (Şekerty, 87 vd.) Tâşköprîzâde ise doğrudan dayakla ilgili bir şey söylememekle beraber öğrenciye yumuşak ve mütevazı davranılmasını istemiştir (Tâşköprîzâde, 1313, I, 70).

Bununla birlikte hem İslam eğitim geleneğinde hem de Osmanlı'da sağlam bir dini temeli olmamasına rağmen, alternatif disiplin yöntemlerinin geliştirilememiş olması, öğretmenlerin öfkelerini kontrol edememeleri, karakter özelliklerinde sabır, hoşgörü ve affedicilik vasıflarının zayıf olması, velilerin müsaadeleri vb. nedenlerle dayanın bir disiplin yöntemi olarak kullanıldığını inkâr edemeyiz. Bununla beraber dayanın sadece bu gelenekte kullanılan bir tedip metodu olduğu da iddia edilemez. Çünkü modern zamanlarda dayağa şiddetle karşı çıkılsa bile hemen her toplumun terbiye geleneğinde muhakkak dayağa başvurulduğu olmuştur (Nazıroğlu, 2011, 122-131).

### 3.5. Öğretmenlerin Nitelikleri

Öğretmen yeterliklerini belirleyen standartlar, günümüzde oldukça profesyonelleşmiş durumdadır. Bu konuda ulusal ve evrensel alanda çeşitli yeterlik kriterlerinin yayınlandığı; bu kriterlerle öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterliklerin ayrıntılı bir şekilde belirlendiği görülmektedir. Bugünle karşılaştırılınca Osmanlı döneminde önceden belirlenmiş bir standartlar dizisinin olduğunu iddia etmek güçtür. Ancak hem geleneksel İslam eğitim anlayışının bir öğretilerde bulunması gereken nitelikler konusunda ürettiği kültür, hem de Osmanlı döneminde konuyla ilgili yazıp çizen ve önerilerde bulunan aydınların eserlerinden Osmanlı eğitimini sürükleyen öğretmenlerin niteliklerine yeterince özen gösterildiğini ve özellikle kişilik ve karakter noktasında belli bir anlayışın ortaya çıktığını belirtmek gerekir.

Bu bağlamda hem İslam eğitim geleneğinde hem de Osmanlı toplumunda bir öğretmen için şart koşulan kişisel niteliklerin en önemlilerini özetlemek gerekirse; iyi niyet, meslek sevgisi, ilme ve ilim adamına saygı, adalet, objektiflik, sabır, hoşgörü, affedicilik, ağırbaşlılık, alçak gönüllülük, şefkat, merhamet, espri anlayışı, esneklik, tutarlılık, iyimserlik, koruyuculuk, bilgi inanç ve davranış bütünlüğü şeklinde ifade etmek mümkündür (İbn Sahnûn, 1996; İbn Cemâ'a, 1998; Zernûcî, 1987; Kabisî, ty; Gazzâlî, 1988; Tâşköprîzâde, 1313).

Şüphesiz bu karakter özelliklerine sahip olmak, öğretmenler için öğrenci nazarında da toplum nazarında da muteber şahsiyet olmanın önkoşuludur. Çünkü bu özelliklerin her biri öğretmen öğrenci münasebetlerinde en çok ihtiyaç duyulan niteliklerdir. Bu niteliklere sahip olunması, yetişkin ve eğitim almış bir birey ile henüz çocukluğunu yaşayan ve formal eğitim almamış bir bireyin okul içinde ve okul dışında kuracakları diyalog için pozitif katkı sağlayacaktır. İslam eğitimcileri, bu niteliklere vurgu yaparak eğitimin toptan verimliliğini arttıracak şekilde öğretmenliği kişisel yeterlilik gerektiren bir meslek dalı olarak algıladıklarını göstermişlerdir.

Bu niteliklerin her biriyle ilgili örnek vermek mümkündür. Ancak sadece adalet duygusundan, objektiflikten veya bilgi inanç ve davranış bütünlüğünden bahsetmek dahi kişiliğin öğretmen için önemini ortaya koymada yeterlidir. Medresede ya da mektepte herhangi bir öğretmen, öğrenciler arasında hiçbir ayırım gözetmeden ve onların herhangi birini mağdur etmeden veya birini ötekini önüne geçirmeden öğretim sürecini yönetebilmek için adalet

duygusuyla birlikte objektif kalma becerisine de sahip olmalıdır. Osmanlı dönemi eğitimcileri de bu yüzden adalet hissini, öğretmenleri ayrımcılıktan kurtaran en güçlü duygulardan biri olarak kabul etmişler; öğretmenin, öğrencileri arasında ayırım gözetmemesini, birbirinden farklı davranışlarda bulunmamasını her bir öğrenciye eşit muamele göstermesini istemişlerdir (Şeker, ty, 88).

Öğrenciler arasında adil davranmak önemli ancak yeterli değildir. Yukarıda zikredilen her noktada öğretmenin mükemmel bir kişiliğe sahip olması; sözleriyle davranışlarının uyumlu olması; öğrenciye emrettiği davranışları önce kendisinin yaşaması gerekli görülmüştür. Öğretmenin sözlerinin, ancak bu durumda öğrenci üzerinde tesirli olacağı dile getirilmiştir. Aksi takdirde öğretmenin fiilleri sözlerini yalanlarsa ortaya koyduğu teşvikler ve yaptığı uyarıların etkili olmayacağı uyarılarında bulunulmuştur (Tâşköprîzâde, 1313, I, 82).

### 3.6. Öğretmenlerin Mesleki Özellikleri

Öğretmenlerin kişisel olarak sahip olacakları nitelikler dışında belki üzerinde durulması gereken asıl husus, bu öğretmenlerin mesleklerini icra ederken öğretmenlik sanatını nasıl kullanacakları konusu olmalıdır. Şüphesiz bu konuda da genelde İslam eğitim tarihinde özelde de Osmanlı eğitim anlayışında hatırı sayılır miktarda veri bulunmaktadır. Öğrencinin psikolojik dünyasının tanınmasından, sosyo-ekonomik çevresinin göz önünde bulundurulmasına, öğrenme kapasitesinden öğrenme yaşına, bireysel farklılıklarından duygusal yapısına hatta öğretmenin kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklere varıncaya kadar İslam eğitimcileri metodolojik olmasa bile öğretmenliği bir sanat olarak kabul ettiklerini gösterecek önemli yönlendirmelerde bulunmuşlardır.

Mesela öğretime nereden başlanacağı konusunda Tâşköprîzâde, öğretmenin öğretime, içeriği ister dünyevî isterse uhrevî olsun temel konulardan başlamasının önemine işaret etmiştir. Ona göre öğretmen, öğrencilerin tahsillerini öğrenme kapasitelerine uygun olarak adım adım devam ettirdikçe onların ileri konulara terakki etmelerini sağlayacaktır. Diğer Osmanlı eğitimcilerine göre de öğretmen, çocuğun öğrenme kapasitesine uygun gelecek, onun istidadı miktarınca bilgiyi tedricen vermeli; konuyu, onun anlayışının tahammül ettiği miktarda işlemelidir. Çocuklara, öğrenme kapasitelerinin yanı sıra yaşlarına göre bir eğitim verilmesi; bu eğitim verilirken onların zihinsel kapasitelerinin dikkate alınması ve öğrencilerin çalışma arzuvarlarını kırarak, onları eğitimden soğutacak davranışlardan sakınılması gerektiği konusu üzerinde de önemle durulmuştur (Kınalızâde ty, 69; Tâşköprîzâde, 1313, I, 73; Şekerty, 86-89; Nazıroğlu, 2011, 232). Sadece bunlardan hareketle Osmanlı eğitim sisteminde öğrenenin temel özelliklerinin dikkate alındığı bir eğitim-öğretim sürecinin uygulanmaya çalışıldığını iddia edebiliriz.

Osmanlı döneminde eğitimciler, öğrencilerin öğrenme ortamında homojen bir topluluk olarak bulunmadıklarının farkındadırlar. Bu yüzden adab ve nasihat kitaplarında, öğrenci psikolojisinin önemini kavrandığına delâlet eden çok sayıda ifadeler bulmak mümkündür. Örneğin eğitime başlamadan önce öğretmenden, ilk planda her bir çocuğun yaratılışını, yani huyunu suyunu tespit etmesi talep edilmiştir (Şeker ty, 87). Verilen öğütlerde her bir öğrencinin değişik sosyo-ekonomik statüye sahip olabileceği; bu nedenle öğretmenlerin buna dikkat etmeleri istenmiştir. Bu anlamda toplumun mağdur kesimlerinden gelen çocuklara daha fazla ilgi gösterilmesi ve onlara daha yakın davranılması tavsiye edilmiştir (Tâşköprîzâde 1313, I, 70).

Öğrenme kapasitesi, zekâ ve yetenek açısından birbirlerinden farklı özelliklere sahip olan çocuklara farklı düzeyde eğitim verilmesini ve düşük yetenekli talebeye ancak anlayabileceği kadarının anlatılması gerektiğini savunan Osmanlı eğitimcileri, zekâ açısından geri kalan çocuklar için özel öğretim yöntemi geliştirilmesini de istemişlerdir. Buradaki vizyon, hiçbir şekilde çocukların eğitim ağı dışında kalmaması; beceri, kapasite, yetenek ve zekâ gibi değişken ölçütlerle öğrenme olanaklarından uzaklaşan çocukları bu ağ içerisine çekecek strateji, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi vizyonudur (Nazıroğlu, 2011, 203-205). Toplu

öğrenmeden ziyade bireysel öğrenmenin aktif olarak kullanıldığı bir eğitim sistemi için kişiselleştirilmiş bir öğretim programının uygulanmaya çalışıldığına dair izler taşıyan bu yaklaşım; ayrıca bize, öğretme işinin gelişigüzel değil, gözlem ve düşünceye dayalı adı konmamış bir felsefeyle temellendirildiğini göstermesi bakımından da önemlidir.

### 3.7. Öğretmelerin Birikim ve Kültürleri

Osmanlı'nın temel eğitim kurumlarına bakıldığında mektep muallimlerinin genelde medrese eğitimini tamamlayamayan ya da tamamladıktan sonra müderrisliğe terfi edemeyen veyahut hiç medrese okumayan kişiler arasından seçildikleri görülür. Dolayısıyla muallimlerin büyük çoğunluğunun üst düzey bir bilgi ve kültür sahibi olmadıklarını söylemek mümkündür. Bu durum, İslam eğitim tarihi boyunca önemli ölçüde değişiklik göstermemiştir. Hatta bu gelenek içinde zaman zaman muallimlerle ilgili hoş olmayan darbı meseller de ortaya çıkmıştır.

Buna karşın medrese hocalarının belli bir döneme kadar büyük oranda bilgili, kültürlü ve birkaç farklı bilim dalında uzmanlaşmış kişiler oldukları bir realitedir. Zaten medrese müfredatlarına baktığımız zaman bunu rahatlıkla görmek mümkündür. Zira bir medrese hocası yetiştirdiği öğrenciye dilbilgisinden, fıkha, tefsirden hadise hatta İslam düşüncesi tartışmalarına kadar pek çok alanda ders okutmak durumundadır. Osmanlı devri âlimleri için de durum farklı değildir (Tâşköprizâde 1985, 104, 105, 300, 347). Bunun dışında camilerde de halka açık ders veren müderrislerin en azından halkın günlük sorunları noktasında birtakım bilgi ve duyarlılığa sahip oldukları düşünülmelidir (Pakalın, 1993, III, 598; Baysun, 1993, 74).

Ne var ki, medreselerde sistemik sıkıntılar ortaya çıkmaya başladıktan sonra iyi düzeyde yetişmiş medrese hocası halen bulunmakla beraber bu vasıflara sahip olmayan ya da sadece belli bir ilmi disiplinde yetkin pek çok kişinin de medreselerde istihdam edildikleri görülmektedir. Oysa Osmanlı'nın iyi zamanlarında müderrislerin birkaç alanda donanımlı olmaları aslında tercih değil bir zorunluluktur. Çünkü sistematik bir düzene kavuşmuş medreselerde bir öğretmenin sadece kendi dersinden bir şeyler öğretip onun dışında hiçbir şeyden haberi olmadan tedriste bulunması imkânsızlaşmıştır (Tâşköprizâde, 1313, I, 88).

## 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

İslâm eğitim geleneğinde tahsil ve tedris faaliyetleri, başlangıçtan itibaren müesseseler etrafında değil, öğretmenler etrafında şekillenmiştir. Osmanlı dönemi okulları açısından da durum aynıdır. Bu da tabiidir; çünkü Osmanlılardan önce oluşan söz konusu ilim anlayışı ve ilmi mekanizma, 16. yüzyıla kadar diğer İslâm beldelerinden Osmanlı ülkesine taşınmıştır. Her şeyden önce şunu belirtmek gerekir ki, Osmanlı eğitim sistemi, öğretmen merkezli bir sistemdir ve bir kurumun niteliği önemli ölçüde öğretmenin niteliği kadardır ve bu kuruma yönelen talep, o kurumda görev yapan öğretmenin itibar ve şöhretiyle doğru orantılıdır.

Osmanlı'da eğitim pratik amaçlara hizmet etmek için vardı. Pratik amaç da ağırlıklı olarak dini ve hukuki sorunların haline dayanıyordu. Bu yüzden eğitim sistemiyle din ve hukuk kurumu sıkı sıkıya birbirine bağlıdır. Bu sistem içinde yetişen öğretmenler, öğretmenliğin yanı sıra adalet işleriyle ve dini problemlerle de uğraşmışlardır. Bu da öğretmenliğin hüküm sahasını genişletmiş, genişlettiği oranda da öğretmenliğe talep artışı kaçınılmaz olmuştur. Bu talep artışı iyi zamanlarda iyi yönetilmiş ve liyakata dayalı bir anlayışla en iyi olanlar öğretmenlik payesi almışlardır. Ancak diğer zamanlarda öğretmenlik, önemli ölçüde en saf ifadeyle iltimasın ve hukuk bürokrasisine geçişin kurbanı olmuştur.

Osmanlı'da son dönemlere kadar öğretmenler için önceden belirlenmiş resmi meslek kriterlerinin olmayışı veya doğrudan öğretmen yetiştiren kurumların bulunmayışı, öğretmenliğin bir mesele olarak ele alınmadığı anlamına gelmemelidir. Öğretmenlik Osmanlı'da bir meseledir ve bu mesele Osmanlı aydınlarının gündemini işgal etmiştir. Öğretmenlerin kişisel niteliklerine, öğrenciyle münasebetlerinde dikkat etmeleri gereken hususlara, bilgi, birikim ve kültürlerine gösterilen öneme baktığımız zaman bunu rahatlıkla

görmemiz mümkündür.

Osmanlının öğretmen anlayışını bütünüyle ya da büyük oranda bugüne transfer etmemiz mümkün değildir. Çünkü zaman ve insan değişmiştir. Anlayışlar, algılar ve beklentiler değişmiştir. Bugün öğretmenlik, ciddi biçimde teknik bir meslek haline gelmiştir. Psikolojinin verileriyle öğrenci anlayışı, öğrenme konuları değişmiş ve çeşitlenmiştir. Ancak bu demek değildir ki, bu zengin kültür ve birikimden bugün için hiçbir fayda devşirilemez. Özellikle çoktan seçmeli testlerle öğretmen adaylığına kabul edilen bireylerin kişisel özellikleri bağlamında öğretmenlik yapıp yapamayacaklarının sorgulanması noktasında bu gelenekten önemli faydalar edinmek mümkündür.

Buradan hareketle şu önerilerde bulunmak mümkündür.

1. Osmanlı'da farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin her bir yeterlik alanı için daha detaylı çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda kişisel nitelikler, genel kültür birikimi, alan yeterliği, öğretim yöntemleri, itibar, iletişim ve meslek algısı gibi alanlarda dönemsel ve kurumsal araştırmalar yapılabilir.
2. Osmanlı tecrübesi başta din eğitimcileri olmak üzere günümüzün bütün öğretmenleri tarafından dikkatle incelenmelidir. Özellikle öğretmen-öğrenci ilişkilerinde karşılaşılan sorunlarda bu tecrübenin bilinmesi önemli katkılar sağlayabilir.
3. Osmanlı'da eğitim sisteminin taşıyıcısı olan öğretmenlerin kurdukları ilişki ağlarının eğitime olumlu ve olumsuz yansımaları iyi anlaşılmalıdır. Günümüzün eğitim yöneticileri bunu daha detaylı bir şekilde analiz etmelidir.



## 5. KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2006). Türkiye’de Öğretmen yetiştirmenin 160. yılında Darülmüallimîn’in ilk yıllarına toplu ve yeni bir bakış. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 20, 17-58.
- Baltacı, C. (2004). Mekteb/Osmanlılarda mektep. *TDV İslam Ansiklopedisi*. XXVIII, Ankara: TDV Yay. ss. 6-7.
- Baysun, M. C. (1993). Mescid (Osmanlı devri medreseleri). *MEB İslam Ansiklopedisi*. VIII, İstanbul: MEB Yay. ss. 71-77.
- Bozkurt, N. (2003). Medrese. *TDV İslam ansiklopedisi*. XXVIII, Ankara: TDV Yay. ss. 323-327.
- Bozkurt, N. (2004). Mektep. *TDV İslam ansiklopedisi*. XXIX, Ankara: TDV Yay. ss. 5-6.
- Ebû Dâvûd (1992). Sünen. İstanbul: Çağrı Yay.
- el-Gazzâlî (1988). el-Edebî’-d-dîn. *mecmû’âtu rasâilî’l-İmami’l-Gazzâlî-5*, Beyrût: Dârü’l-Kitabi’l-İlmiyye.
- el-Gazzâlî (ty.). İhyâ-u ‘ulûmi’-d-dîn, (A. Serdaroğlu, Çev.). İstanbul: Bedir Yay.
- el-Kabisî (ty.). İslâm’da öğretmen ve öğrenci münasebetlerine dair geniş risale. (S. Ateş çev.). İstanbul: Yeni Ufuklar Neşriyat.
- ez-Zernûcî, B. (1987). Ta’lîmü’l-müte’allim fi tarîki’t-ta’allüm, (N. Hamdân-S. M. el-Hiyemîthk.). Dîmeşk: Dârü’lbnKesîr.
- Fatih Mehmet II vakfiyeleri (1938). Vakıflar Umum Müdürlüğü (nşr.). Ankara.
- Günyol, V. (1993). Mekteb, *MEB İslam ansiklopedisi*. VII, İstanbul: MEB Yay. ss. 655-659.
- İbn Cemâ’a (1998). İslâm geleneğinde öğretmen-öğrenci, eğitim öğretim âdâbı. (M. Ş. Aydın çev.). İstanbul: Marifet Yay.
- İbn Mâce (1992). Sünen. İstanbul: Çağrı Yay.
- İbn Sahnûn (1996). Eğitim ve öğretimin esasları-âdâbu’l-mu’allimîn. (M. Faruk Bayraktar, İnceleme ve çev.). İstanbul: İFAV Yay.
- İpşirli, M. (2003). Medrese. *TDV İslam ansiklopedisi*. XXVIII, Ankara: TDV Yay. ss. 327-333.
- İzgi, C. (1997). Osmanlı medreselerinde ilim (2 Cilt). İstanbul: İz Yay.
- Kınalızâde Ali Efendi (ty.). Devlet ve aile ahlâkı. (A. Kahraman haz.). ys.
- Koçi Bey (1993). Koçi Bey risalesi. (Z. Danışmansad.). İstanbul: MEB Yay.
- Naziroğlu, B. (2011). İslam eğitim geleneğinde öğretmenlik. Ankara: Sarkaç Yay.
- Özbilgen, E. (2003). Bütün yönleriyle osmanlı-âdâb-ı Osmaniye, İstanbul: İz Yay.
- Pakalın, M. Z. (1993). Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü (3 Cilt). İstanbul: MEB Yay.
- Şeker, M. (ty.). Tarîku’l-Edeb’de eğitim. *Türkiye 1. Din Eğitimi Semineri (23-25 Nisan 1981)*, Ankara: İlahiyat Vakfı Yay. ss. 81-89.
- Tâşkoprîzâde Ahmed Efendi (1313). Mevzu’âtü’l-‘ulûm (2 Cilt). (K. M. Efendi çev.). İstanbul: Dersaadet İkdâm Matbaası.
- Tâşkoprîzâde Ahmed Efendi (1985). eş-Şekâ’iku’n-nu’mânîye, (A. S. Furatnşr.). İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Tirmizî (1992). Sünen. İstanbul: Çağrı Yay.
- Unan, F. (2003). Osmanlı medrese uleması: ilim anlayışı ve ilim. *Koomdukİlimder Jurnalı / Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, ss. 14-33.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988). Osmanlı Devletinin ilmiye teşkilatı. 3. Baskı, Ankara: TTK Basımevi.

### Extended Abstract

In this article, we have dealt with the concept of “teacher” in the educational system of Ottoman Empire. We firstly should point out that teacher in Ottoman Empire is considered same as in the tradition of Islamic education, which was firstly formed during the time of Prophet Mohammed. In this tradition, teachership has a very important status in the eyes of Islamic society. Muslims were learning their new religion, which is so important issue for them, via teachers as well as Prophet Mohammed. That is why teachers were adequately respected from both Prophet and his companions. Within the Ottoman education system, teachers were called with various names such as *muallim*, *mudarris*, *mullahs* and *hodja*. The understanding of teachership of Ottoman Empire can't be considered from a single perspective because it displays diversity both vertical (in 600 years' time) and horizontal (in a wide geography all over the Middle East, Eastern Europe and Mediterranean).

At the end, we reached the following conclusions and suggestions:

1. Teachers were an important part of ulama class, which have a significant impact on power in the period of Ottomans.
2. Teachers were referred to as *muallim*, *mudarris*, *mullahs*, and *hodja*.
3. Teachers, especially *mudarris*, had a good reputation over the Empire until the end of nineteenth century.
4. There is a need for more detailed studies for each area of competence of teachers who were working in different institutions in the Ottoman Empire. In this context, it can be made historical studies including communication to students, perception of professional, general cultural background, area of competence, teaching methods, reputation related to teaching.
5. It should be examined carefully Ottoman education experience by all teachers, especially today's foremost educators. Knowing this experience can make an important contribution to all of educators.
6. Today's educational administrators should analyze Ottoman education system and its teachers.