

## Osmanlı Taşrasında Modern Eğitim Reformlarına Direnç ve Çözüm Stratejileri Eğitim *Resistance to Modern Education Reforms in the Ottoman Provinces and Solution Strategies*

**Yusuf Sabri ŞİMŞEK**

Dr. (Doktor) Yusuf Sabri Şimşek, [yusufsabrisimsek87@gmail.com](mailto:yusufsabrisimsek87@gmail.com), ORCID: 0009-0009-5904-5602

**Makale Türü / Article Type**

**Geliş Tarihi / Date Received**  
23 Ekim 2024 / October 2024

**Kabul Tarihi / Date Received**  
25 Aralık 2024 / December 2024

**Yayın Sezonu / Issue**  
Haziran – Aralık 2024 / June – December 2024

**Sayı / Issue**  
18

**Atıf / Cite as:** Yusuf Sabri Şimşek. "Osmanlı Taşrasında Modern Eğitim Reformlarına Direnç ve Çözüm Stratejileri". *Katre Uluslararası İnsan Araştırmaları Dergisi – Katre International Human Studies Journal* 2024),

**İntihal / Plagiarism:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and confirmed to include no plagiarism. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/katre/policy>

**Copyright** © Published by İstanbul İlim ve Kùltür Vakfı / Istanbul Foundation for Science and Culture, İstanbul, Turkey. All rights reserved.

## Osmanlı Taşrasında Modern Eğitim Reformlarına Direnç ve Çözüm Stratejileri

### Öz

Osmanlı son döneminde dönüştürücü etkisi en büyük olgulardan birisi eğitimin modernleşmesidir. Modern eğitim sonucunda vilayet merkezleri kozmopolit yapılarıyla buna daha rahat uyum sağlamıştır. Birçok farklı ırk, dil ve kültür barındıran Osmanlı taşrası ise modern eğitim karşısında direnç göstermiştir. İmparatorluğun özellikle en batı ve doğusunda modern eğitime tepkiler ve direnç daha fazladır. Çalışmamızda tepkilerin sebeplerini ve örneklerini inceledik. Ayrıca Osmanlı Maârif Nezâreti ve merkezi idaresinin bu sorunlara ne gibi çözümler sunduğunu araştırdık. Bunun yanında bulunan çözümlerin bölgelere özel mi yoksa standart mı olduğunu anlamaya çalıştık. Bulgularımıza göre, eğitim merkezli olarak belki de ilk defa karşılaşılan problemlere karşı benzersiz çözümler geliştirildiği anlaşıldı. Bu bağlamda merkezi idarenin imparatorluğu oluşturan tüm nüfustan yararlanmaya çalıştığı tespit edildi. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanıldı. Tematik olarak ayrıştırılan bulgular nitel bağlama oturtuldu. Makalenin Osmanlı eğitim tarihi ve Osmanlı son dönem tarihi araştırmaları üzerinde etkili olacağını düşünüyoruz.

**Anahtar Kelimeler:** Maârif Nezâreti, maârif nâzırları, modernleşme, modern eğitim, muhalefet.

### Abstract

One of the most transformative phenomena in the late Ottoman period was the modernization of education. Provincial centers, with their cosmopolitan structures, adapted more easily to modern education. In contrast, the Ottoman countryside, which hosted a variety of races, languages, and cultures, displayed resistance to modern education. Reactions and resistance to modern education were particularly pronounced in the empire's easternmost and westernmost regions. This study examines the reasons and examples of these reactions. It also explores the solutions proposed by the Ottoman Ministry of Education (*Maârif Nezâreti*) and the central administration to address these challenges. Furthermore, it seeks to determine whether the solutions were standardized or tailored to specific regions. Our findings reveal that unique solutions were developed for the unprecedented problems encountered in the realm of education, demonstrating the central administration's efforts to utilize the diverse populations of the empire. The study employs a qualitative research method, with thematically categorized findings presented within a qualitative framework. We believe this study will contribute significantly to the fields of Ottoman educational history and late Ottoman period studies.

**Keywords:** Ministry of Education, ministers of education, modernization, modern education, opposition

## Giriş

19. yüzyılın başlarından itibaren insanlık tarihini kökten değiştiren iki ayrı olgu vardır. Bunlardan ilki insanlığın kırsal bölgelerden şehirlere göç etmesidir. İkincisi ise kitlesel kamu eğitiminin gelişimi ve yerleşmesidir(Ölmez, 2023, s. 4). Bu olgu insanlık tarihinde daha önce görülmemiş yeni sorunlar, gruplar, ideolojiler ve fırsatların doğmasına yol açmıştır(Fortna, 2001, s. 1). Modern eğitim yerel nüfusu da etkilemiştir. Azınlık toplumların eğitim reformlarına karşı direnci, kültürel kimlik kaygıları, tarihsel bağlam ve sistematik engeller gibi çeşitli birbiriyle ilişkili faktörlere bağlanabilir. Bu unsurlar, eğitim girişimlerinin bir fırsat yerine tehdit olarak algılanabileceği karmaşık bir ortam oluşturmaktadır. İmparatorlukların modernleşme dönemlerinde yerel tepkiler ve direnç oldukça yaygın bir olgudur. Bu olgu sadece Osmanlı Devleti'nin yaşadığı bir deneyim değildir. 20. yüzyılın ilk yarısında ilkokullardaki yetersizlik ve Hint kültürüyle eğitimin uyumsuzluğu gibi birçok nedenle İngiltere sömürgelerinde yerel toplulukların modern eğitime direnç gösterdiğini anlıyoruz(Whitehead, 2005, s. 23). Bir başka örnek iç savaştan hemen önce Amerika Birleşik Devletleri'nin Beverly eyaletinde yaşanan bir örnekte de görülebilir. Modern usullerle eğitim vermesi planlanan lise düzeyinde bir okul açılması için oylamada, Beverly toplumunun hayır deme seçenekleri ellerinden alınmıştı(Vinovskis, 1980, s. 42). Sanayi devriminin başlangıç noktalarından sayılan İngiltere'de ise halkın modern eğitime alışması ve eğitimin devlet tarafından desteklenmesi uzun süreler almıştır. 19. yüzyılda diğer Avrupa devletleri gibi formel eğitimi zorunlu hale getirme ve bunu ücretsiz sunma çabaları kilisenin direnişi yüzünden oldukça sancılı olmuştur(Şimşek, 2023, s.34). Modern eğitimi en zor benimseyen gruplar içerisinde azınlıklar öne çıkmaktadır. Bunlar, eğitim reformları nedeniyle kültürel kimliklerinin risk altında olduğunu hissettikleri durumlarla sıkça karşılaşır. Örneğin, modern eğitim sonucunda kültürel unsurların ortadan kalkmaya başlaması, azınlık kimliklerini daha fazla marjinalleştirebilecek etkiye sahiptir. Ayrıca değişiklikleri benimsemekte isteksizliğe yol açabilmektedir (Livingstone vd., 2024, s. 2). Buna benzer şekilde Aborjinler eğitim reformlarını iş birliği yerine dayatılan uygulamalar olarak görmüş ve bu durum yerli topluluklarda şüphecilğe ve dirence neden olmuştur (Beresford vd., 2012, s. 499).

19. Yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı Devleti taşra vilayet, sancak, kaza ve köylerinde eğitim reformları birden ve topyekûn benimsenmemiştir. Azınlık grupların, aşiretlerin, yerel toplulukların ve kozmopolit kültürün var olmadığı ya da payitahttan uzak bölgelerde eğitim reformlarının uygulamalarına dirençle karşılaşmıştır. Bu direnç dinî kültürel, dil, müfredat ve ekonomi başlıklarında toplanmaktadır. Bu direnç modern eğitimin genişlemesi ve çeşitlenmesiyle bölgesel ve sayısal artış göstermiştir. Bu olgu devletin uzak bölgelerinden balkanların dağlık alanlarına kadar bölgesel farklılık gösterir. Bu aşamada kritik noktayı Maârif Nezâreti'nin kurulması oluşturur. Zamanla etkisi genişleyen nezâret, Tanzimat, II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet dönemlerinde yerel sorunlara oldukça esnek çözümler geliştirmiş ve mevcut insan gücünden maksimum verim almaya çalışmıştır. Finansal kriz döneminde dahi yerel grupları iyi organize ederek merkezi idare – taşra – toplum arasında hibrit çözümler bulabilmiş ve etkinliğini devam ettirmiştir. Nitekim 19. yüzyılın sonunda köylere kadar ulaşan hatta büyük köylerde maarif idareleri bulunan modern bir yapıya dönüşmüştür.

Makalemizde nitel araştırma yöntemi kullandık. Bölümler kendi içerisinde teoriyi doğuracak şekilde tasarlandı. Eğitim reformlarına direnç konusunun incelendiği ilk bölümde mekâna, dine, kültüre ve mali sorunlara dayalı olarak toplumların dirençleri ele alınmıştır. İkinci bölümde ise devletin ve eğitim idaresinin toplumsal dirence getirdiği çözümler beş başlıkta incelenmiştir. Araştırmamız arşiv vesikaları, tezler, makaleler ve telif eserlerin incelenmesiyle oluşturulmuştur.

## 1. Eğitim Reformlarına Direnç

Osmanlı taşrasında modern eğitim reformlarına karşı oluşan tepkiler, çeşitli toplumsal, kültürel ve politik dinamiklerden kaynaklanmıştır. Bu tepkiler, yerel toplulukların modern eğitime yönelik politikaları kültürel kimliklerine bir tehdit olarak algılamalarından, eğitim reformlarının esnek olmayışından ve bu süreçte ortaya çıkan pratik zorluklardan beslenmiştir. Yerel toplumların modern eğitime dirençlerini iki ana kategoride ele aldık.

### 1.1. Eğitim Reformlarının Yerel Dinamiklere Uygun Olmaması

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat reformlarının ana unsurlarını askeri, hukuki, mali ve idari ıslahatlar oluşturur. Bu reformların doğasını bürokraside ve eğitimde disiplin ve birörnekleşme olarak görünürlük kazanmıştır. Sonuç olarak Osmanlı merkezi idaresi ve eğitimi yöneten kurum olarak Maârif Nezâreti ve vilayet maârif müdürlük ve meclislerine dil, okul çeşitleri, eğitim vergilendirmesi ve müfredatta benzer ama aynı olmayan sorunlarla karşılaştılar. Bu bölümde taşraya yönelik eğitim reform ve uygulamalarına toplumsal dirençle ilgili örnekler verilecektir.

#### 1.1.1. Dil, Din ve Kültüre Dayalı Direniş:

Osmanlı Devleti'nde klasik eğitim kurumları olan medreselerde Türkçe'nin yanı sıra Arapça ve Farsça dilleri de eğitimin bir parçasıydı. Tanzimat döneminde eğitime yönelik ıslahatlardan sonra Farsça ve Arapça dilleri eğitimin tamamlayıcı unsuru olmaya devam etti(BOA. A.]MKT.NZD., 41/11). 19. yüzyılın sonlarına doğru rüştiyelerde Farsça ve Arapça dersleri verilmeye devam ediyordu(Edip, 2010, s. 497). Aynı dönemde modern eğitimin idadi sınıflarında talebeler Arapça ve Farsça öğrenmekteydi(BOA. MF. MKT. 973/23). II. Abdülhamid döneminin sonlarına doğru 1904 yılında Maârif Nâzırı Haşim Paşa döneminde uygulamaya konulan eğitim reformlarıyla bu durumda değişiklik olmuştur. Bu reform belgesine göre, özellikle Arnavutlar ve Kürtler arasında Türkçe'nin bilinirliğini artırmak amacıyla Türkçe tek eğitim dili haline geliyordu(Somel, 2019, s. 258). Eğitim dili olarak Türkçenin zorunlu hale getirilmesi, Arnavutlar, Kürtler ve Araplar gibi farklı nüfus grupları arasında rahatsızlık oluşturmuştur. Bu şikayetlerin başında talebelerle öğretmenler arasındaki iletişim ve uyum sorunları gelmekteydi. Bir diğeri ise yerel dilleri iyi bilmeyen öğretmenlerin bu dilleri öğretmekten de sorumlu olmasıydı. Bingazi Sancağı yöneticisinin, Arapçayı öğretmenlerden daha iyi bilen öğrencilerin Türkçe eğitim almasının gereksiz olduğunu ifade etmesi, bu tepkilere örnektir(BOA. YMTV. 60/31).

Arnavutlar ise daha farklı taktikler kullanmışlardır. İyi eğitimli ideologlara sahip Arnavutlar, dil ve kültürlerinin nesillere aktarımı için kurdukları cemiyetler ve alternatif eğitim yapıları buna örnektir. Doğu Avrupa'daki komşu devletlerde kültür cemiyetleri açan ve ilkokul talebelerine Arnavutça dilinde eğitim imkanları sağlayarak Osmanlı hükümetinin merkezi eğitim politikalarını engellemeye çalıştılar(Somel, 2019. s. 258).

Eğitim reformlarına direnen bir başka topluluğun ise Kuzey Mezopotamya'da olduğunu anlıyoruz. Kadim kökenlerine rağmen siyasi birliktelik sağlayamamış ve Osmanlı Devleti'nin vilayetlerinde dağınık bir şekilde bulunan ve Yezidiler olarak adlandırılan bu topluluk, Sünni Kürtlerin arasında küçük bir azınlık olarak kalmıştı. Özellikle Kürtlerin emirlikler altında birleştikleri dönemlerde türlü zulümlere de uğrayan bu halk ne yerel kültüre ne de Osmanlı resmi sistemine uyum sağlayabilmişti. Yezidilerin Osmanlı modern eğitiminin etkilerini görmeye başladıkları tarihi ise 1892 yılı olarak tarihlendirebiliriz. Ferik Ömer Paşa'nın bölgeye gönderilmesi ve yedi adet sıbyan mektebi kurması yezidiler için yeni dönemin başlangıcıydı. Bu okulların kurulmasıyla Yezidilerin İslamlaştırılması amaçlanıyordu. Bunu kabul etmeyen

Yezidiler, Musul'da bulunan Fransa konsolosluğuna başvurarak Hristiyan olmak istediklerini belirttiler ve koruma talep ettiler(Deringil, 2014, s. 71; Somel, 2019, s. 285).

### 1.1.2. Müfredat ve Öğretmen Yetersizlikleri

Türkçe eğitim için yetiştirilmiş öğretmenlerin, yerel diller ve kültürler konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları, eğitim sürecinde ciddi sorunlara neden olmuştur. Uygulamadaki birörnek müfredat ve öğretmenlerin Türkçe eğitim için yetiştirilmeleri vilayetlerde şikayetlere sebep olmuştur. Bu şikayetler yerel idareciler, aşiretler ve kanaat önderleri tarafından iletilmekteydi. Bingazi Sancağı yöneticisinin şikâyeti buna bir örnektir. Merkezden atanan öğretmenlerin Türkçe, Farsça, coğrafya ve matematik dersleri verebilecekleri ama Arapça derslere girmemelerini öneriyordu. Buna sebep ise öğrencilerin Arapçayı öğretmenlerden daha iyi bilmeleriydi(BOA. AD., 1423, s. 182; Somel, 2019. s. 257).

### 1.1.3. Finansal Direnc

Osmanlı Devleti'nin 1880 mali krizinden sonra devletin borçlarını yapılandırmak için İngiltere ve Fransa finans kuruluşlarının denetiminde Düyûn-u Umûmiye İdaresi kuruldu. Bu kurum Osmanlı tütün gelirlerini organize eden Tütün Reji'si başta olmak üzere bir takım gümrük gelirlerine de dış borçlar için el koymuştu(Pamuk, 2007, s. 232). Bu durum nezaretlerin gelirlerini de kısmıştı. Maârif Nezâreti özelinde taşradaki ihtiyaçlara ayrılacak bütçenin olmamasından dolayı, taşra yönetimlerinden ve bölgenin zenginlerinden eğitim yardımı talep ediliyordu(Kodaman, 1999, s. 157). 1881'de vilayetlerdeki öğretmenlerin maaşları %20 azaltıldı. Mayıs ayına gelindiğinde Maârif Nâzırı Ali Fuad Bey, sadrazam Mehmet Said Paşa'dan öğretmen maaşlarının eski seviyesine getirilmesini talep ediyordu(BOA. BEO. AD., 1420; BOA. AD., 1420). Bir süre sonra bu sorun çözülmüştür. Ne var ki iktisadi kriz devam ediyordu. Vilayetlerdeki eğitim işlerinin kesintiye uğramaması için Maârif Hisse-i İanesi bütçesi ismiyle bir birim oluşturularak vergi usulleri belirlendi. Ayrıca Münderise vakıfları bütçesi Maârif Nezâreti'ne aktarıldı(BOA. AD., 1241; Kodaman, 1999, s. 159). Böylece önceki yıllarda olduğu gibi mali kriz anında devlet kurumlarının eğitim bütçesine el koyması engellenmiş olacaktı. Ancak daha önceki uygulamalardan dolayı vilayetlerdeki halk bu vergilerin eğitim işleri için kullanılacağına inanmıyordu. Yerel topluluklar eğitim vergilerine direndiler. Akdeniz ve Ege adalarından oluşan Cezayir-i Bahr-i Sefid vilayetinde yaşanan olaylar buna örnektir. Midilli adasındaki halk Bâbali'ye defalarca dilekçe göndererek, eğitim vergilerinin sadece alt yapı ve eğitim işleri için kullanılmasını talep ettiler(BOA. MV., 19). Suriye vilayetinde ise işler daha karışık. Ancak üç yıl sonra toplanabilen vergiler, eşrafın ikna edilebilmesiyle ancak mümkün hale geldi. Buradaki en büyük sorun, halkın eğitim bütçesinin hazineye aktarıldığına olan inancıydı. Merkezi yönetimin bu konularda ayân ve eşrafa garanti verdiğini anlıyoruz(BOA. YMTV. 29/48).

## 1.2. Azınlıkların Direnci

93 Harbi'nden sonra imzalanan Berlin Anlaşmasından sonra Osmanlı Devleti'nin Avrupa ve Kafkasya'da bulunan toprakları oldukça küçülmüştür. Yeni duruma göre devletin sınırları içerisinde Türkler dışında Müslüman nüfusu temsil eden üç ana nüfus vardı. İlk grubu temsil eden Arnavutlar, Pomaklar ve Araplar idari bürokrasiye uyum sağlamıştı. Buna karşılık Sünni olmayan Müslümanlar ve aşiretler idari ve siyasi anlamda etkinin düşük olduğu çevre gruplar olarak bulunuyorlardı. Modern eğitimin, Osmanlı Devleti'nin ulus-devlet inşası çabalarının bir parçası olarak algılanması, azınlık toplulukların kültürel ve politik kaygılarını artırmıştır. Ayrıca modern

mekteplerin yaygınlaşmasında devletin en fazla güçlük çektiği bölgeler, modern eğitimi merkezi idarenin bir kontrol aracı olarak gören ve çoğunlukla göçebe hayat tarzına sahip aşiretler ve azınlık topluluklardı(Somel, 2019, s. 258).

### **1.2.1. Arnavut Direnişi:**

Osmanlı merkezi idaresinin Türkçe eğitim politikalarına karşı, Arnavutlar kendi dillerinde eğitim veren okullar açarak direniş göstermiştir. Özellikle 1890'dan sonra Arnavut entelektüel ve yerel idareler eğitim taleplerini sıkça dile getirmiştir. Bu talepler, özellikle 1896-1897 yıllarındaki Girit'teki huzursuzluklar ve Osmanlı-Yunan Savaşı sırasında daha da yoğunlaşmıştır. Manastır, Elbasan, İpek ve Debre gibi yerlerde düzenlenen toplantılarda, Arnavutça eğitim ihtiyacı sıkça dile getirilmiştir. Ayrıca yeni kanunlaşan eğitim vergilerini ödemeyi de reddettiler ve başarılı da oldular. Osmanlı merkezi idaresi eğitim vergilerinin bu bölgelerden toplanmayacağını ilan etti. Osmanlı idaresi eğitim vergilerini toplamayacağını fakat altyapı hizmetleri için başka bir vergi koyulacağını açıkladı(BOA. MV. 23).

### **1.2.2. Kürt Aşiretlerinin Tepkileri**

Kürtler Osmanlı Devleti'nin kırsal ve dağlık arazilerinde yaşayan, çoğu göçebe hayat tarzına sahip topluluklardı. Yüzyıllar boyunca arazinin elverişsizliği, aşiret yapısı ve göçebe hayat tarzı sebebiyle Osmanlı sivil idari ve kültürel yapısından uzak kalmışlardı. Aslına bakılırsa Arnavut Gegler ve Çerkesler'de benzeri bir aşiret yapılanmasına sahiptiler. Bu nedenlerle Kürtler'de daha büyük bir siyasi idare mekanizmasına bağlanma duygusu zayıftı. 19. yüzyılın sonlarında Osmanlı merkezi idaresi diğer birçok vilayetinde olduğu gibi Kürtlerin yaşadığı bölgelere modern eğitimi yaymaya çalıştığında, bu yerli halk tarafından hoş karşılanmadı. Hamidiye Alaylarından birisi olan Haydaranlı Aşireti içerisinde modern mektep inşa edilmesi olayı buna örnektir. Aşiretin yaşadığı Patnos nahiyesinde bir ilkokul inşa edildiğinde bölgenin Hamidiye Reisi Hüseyin Paşa buna izin vermişti. Buna karşılık modern bir mektebi kendi kültürlerine aykırı bir unsur ve merkezi idarenin bir müdahalesi olarak görüyorlardı ve huzursuzlardı(Lynch, 1901, s. 20; Somel, 2019, s. 293).

### **1.2.3. Şii Topluluklar**

Osmanlı İmparatorluğu, Sünni İslami kimliğiyle, Sünni olmayan Müslüman topluluklara yaklaşırken önemli zorluklarla karşılaşmıştır. Şii nüfus içerisinde modern eğitimin yayılması, bu mezhebin kurumsal kimliği ve toplulukları tutuculuğu sebebiyle başarılı olduğu söylenemez. Bu mesele, Sultan II. Abdülhamid döneminde sosyal disiplin politikalarının yoğunlaşmasıyla daha belirgin hale gelmiştir. Aleviler ve Kripto-Hristiyanlar gibi gruplar, derin cehaletleri ve hurafelere olan yatkınlıkları nedeniyle resmi olarak uygarlığa yönlendirilmek üzere eğitime ihtiyaç duyan topluluklar olarak görülüyordu. Bununla birlikte, Hristiyan misyonerlerin Alevileri dönüştürme çabaları ve rahiplerin Kripto-Hristiyanları askerlikten kaçınmaya teşvik etmesi bu gruplara yönelik kaygıları artırmıştır(Somel, 2019, s. 32). Osmanlı idaresi, sınırları içerisindeki Şii toplulukları eğitim yoluyla hem İran etkisinden korumayı hem de Sünni İslam'a yaklaştırmayı amaçlamış, ancak bu politikalar yetersiz fon ve öğretmen eksikliği gibi nedenlerle başarısız olmuştur.

## **2. Modern Eğitime Tepkilere Getirilen Çözümler**

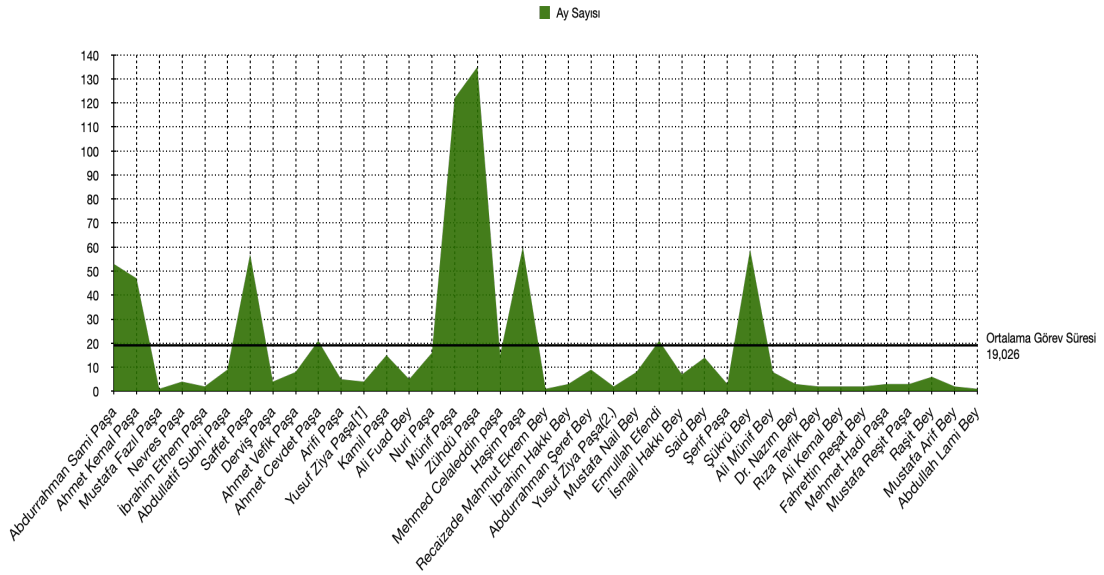
Osmanlı Devleti, taşrada modern eğitim reformlarına yönelik tepkilere karşı çeşitli stratejiler geliştirmiş ve bu tepkileri azaltmaya yönelik adımlar atmıştır. Yerel sorunları çözmeye yönelik metodik prensiplerden ziyade vilayetin, sancağın veya kâzanın ihtiyaçlarına esnek modeller



benimsenmiştir. Örneğin devletin ortasını kuzeyini oluşturan bölgelerde eğitimde dil uygulamalarında taviz verilmezken, güney bölgelerinde daha tavizkâr davranılmıştır. Maârif yönetiminin bu esnek metodunun her soruna çözüm getirdiğini söylemek oldukça güçtür. Yine de esnek modeller, Rumeli, Suriye ve Anadolu'nun büyük çoğunluğunda bürokratik bir ciddiyetle uygulanmıştır.

## 2.1. Yerel İhtiyaçlara Göre Eğitim Politikaları Geliştirme Çabaları

Eğitim reformlarının yerel koşullara uyumlu hale getirilmesi için, yerel hassasiyetlerin niteliğine göre benzersiz çözümler uygulanmıştır. Eğitim stratejilerinin ve esnek modellerin başarılı uygulandığı dönem, II. Abdülhamid'in iktidarı yıllarına tekabül etmektedir. Bu dönemin öncesinde eğitim idaresi vilayetlere yeterince yayılamamıştı. II. Abdülhamid'den sonra ise parlamento merkezli yeni bir modeli deneyimleyen Osmanlı merkezi idaresi, sık sık tekrarlanan seçimler, kitle hareketleri ve basın muhalefeti sebebiyle bir türlü ivme yakalayamamıştır. Ancak 1913 yılının ilk bahar aylarında Edirne dışında kalan Rumeli vilayetlerinin hepsinin kaybedilmesinden sonra merkezi idarede İttihad ve Terakki hâkim pozisyona geçmiştir. Ancak bu tarihten sonra uzun süreli görev yapacak olan bir maârif nâzırı göreve gelebilmiştir (Şimşek, 2023, s. 207).



Grafik-34. Maârif Nâzırlarının Görev Sürelerini Kronolojik Olarak Gösteren Alan Grafiği

### 2.1.1. Dil Politikalarında Esneklik

Osmanlı Devleti merkezi idaresi ve Maârif Nezâreti'nin eğitimin işlenişi ve bürokrasiye dair uygulamalarda monolitik bir tarz benimsememiştir. Dil politikası imparatorluğun nüfus gruplarına göre değişiklik gösterir. Bazı bölgelerde Türkçe eğitimi zorunlu kılmak yerine, yerel dillerde eğitim veren okulların açılmasına izin verilmiştir. Örneğin, Arap nüfusun yoğun olduğu bölgelerde Türkçe derslerin yanında Arapça dersler de verilmiştir. Kürtler ve Arnavutlara uygulanan dil politikası ise tam tersi olmuştur.

Maarif politikaları, Osmanlı Devleti'nin Arnavut ve Kürt toplulukları üzerinde belli düzenlemelerle icra edilmeye çalışılmıştır. Bunların başında ise Osmanlı Türkçesi'nin bu toplulukların yaşadıkları bölgelerde yaygınlaştırılması politikaları gelmekteydi. Bundaki önemli

gerekçelerden biri bu toplulukları ulus devletinin bir parçası haline getirmektir. Bir başka gerekçe ve daha da önemlisi ise Balkanlarda, Arnavutların yaşadıkları topraklar üzerinde Yunan ve Sırpın emelleridir. Benzer durum Kürt aşiretlerinin yaşadıkları bölgeler için de geçerliydi. Bölge Rus ve Ermeni tehlikesi altındaydı (Beydilli, 1985, s. 93). Arapların yaşadıkları bölgelerde ise durum farklıydı. Öncelikle Kuran'ın dili olmasından dolayı Arapça özel bir yere sahipti. Ayrıca Arap olan ve olmayan toplulukların kaynaşması ve iletişim kurulabilmesi açısından da önemli bir yere sahipti. Bir başka önemli unsur ise Osmanlı sultanının İslam Halifesi ve kutsal toprakların hizmetkârı unvanına sahip olmasıdır. Bu durum Arap diline politik bir anlamın yüklenmesi demektir. Bu gibi gerekçelerle Arapların yaşadıkları bölgelerdeki modern eğitim politikaları daha esnek ve ılımlı olmuştur. İttihat ve Terakki iktidarı döneminde ise Araplara yönelik eğitim politikaları değişiklik göstermiştir. Bu dönemde yerel dilleri bilen öğretmenler yetiştirilmesiyle modern eğitim genişleme imkânı bulmuştur. Bu dönemde Basra, Suriye, Bağdat ve Yemen gibi stratejik bölgelerde modern eğitim uygulamaları artış göstermiştir (Somel, 2019, 272).

İmparatorluğun periferisinden Anadolu'ya göç eden nüfus gruplarına yönelik dil politikaları da farklılık gösterir. 18. yüzyıldan itibaren Rus savaşları sebebiyle Kırım, Kuzey ve Batı Avrupa ve Kafkaslar üzerinden İstanbul'a veya Anadolu'ya gelen muhacirlerin toplumsal entegrasyonu ve eğitimi için 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren Bâbıali tarafından oluşturulan Muhacirin Komisyonu tarafından yönlendiriliyordu. Muhacirlere toprak, ev, mektep ve cami gibi ihtiyaçlarının karşılanması komisyonun vazifeleri arasındaydı. Ne var ki tüm muhacirlere ihtiyaçlarını karşılayamayabiliyordu. Bu durumda muhacir toplulukları aralarında para veya mal topluyorlardı. Kırım Savaşı sonrası dönemde Kafkaslardan Lazistan sancağına gelen Çerkesler için de mektepler açılmıştı. Bu mekteplere yirmiye yakın öğretmen atanmıştı (BOA. C.DH., 7843 ve 10027. BOA. ID., 31497). Bu öğretmenler atanırken Çerkez dilini konuşabilmeleri göz önünde bulundurulmuştu.

### **2.1.2. Müfredatın Uyarlanması**

Müfredatın yerel ihtiyaçlara uygun hale getirilmesi için girişimlerde bulunulmuş, modern mekteplere giriş standartları bölgelere göre esnetilmiştir.

Mahalle ve rüştiyelere başvuran öğrenciler için, bölgelere göre değişen kurallar modern eğitimin uyarlanması konusundaki esnekliği yansıtır. Yakova ve İpek bölgelerinde kurulacak mekteplere dair layiha konunun açıklanmasına yardımcı olmaktadır. Layihaya göre rüştiyelere girebilecek öğrencilerin tespit edilmesi isteniliyordu. Asıl ilginç olan ise istenilen yeterliliklerdi. Buna göre bölgede birden fazla Kuran hatmi yapmış ve az çok Türkçe bilen çocukların tespit edilmesi isteniliyordu (BOA. IMVL., 25774). Bu durum müfredat politikalarındaki esnekliği ortaya koyuyor.

## **2.2. Öğretmenlere Yönelik Çözümler**

Modern eğitim ve taşradaki nüfus arasındaki önemli çatışma alanlarından birisi de öğretmenlerin niteliklerine dairdir. Zamanla bu alanda ilerleme kaydedilmiş ve bölgelerin karakteristiğini oluşturan ana kültür havzalarında yerel öğretmen okulları açılmıştır. Diğer bir sorun ise öğretmenlerin özlük hakları ve standartlarının düşük olmasıydı. Bu konuda da düzenlemeler yapılmış ve çareler aranmıştır.

### **2.2.1. Öğretmenlerin Maaşlarının Artırılması**

Osmanlı taşrasında devlet okullarının açılmasını izleyen ilk yıllarda, merkeze uzak bölgelere



atanan öğretmenlere daha yüksek maaş ödenmesi kararlaştırılmıştı. Bağdat vilayeti idaresi, bölgeye bir rüşdiye yaptırdıktan sonra Maârif Nezâreti'nden bu okula öğretmen atanmasını talep ettiğinde, Maârif Nâzırı Safvet Paşa atanacak öğretmenlerin maaşlarının, okulun İstanbul'dan uzaklığını göz önünde bulundurarak artırılmasını önerdi. Bu düzenleme kapsamında, Darümuallimîn-i Rüşdî'den mezun olan ve başöğretmen olarak tayin edilen bir muallim-i evvel için 1.200 kuruş maaş belirlenmişti. Aynı zamanda, Bağdat asıllı olup İstanbul'da ikamet eden ve başöğretmen yardımcısı olarak atanan bir muallim-i saniye 500 kuruş, İstanbul'dan gönderilen kapıcıya ise 200 kuruş aylık tahsis edilmesi kararlaştırıldı. Bu maaş miktarları, dönemin normal öğretmen maaşlarının yaklaşık iki katına denk gelmekteydi (BOA. IMVL, 24964; M. Cevad, 2001, s. 90).

Bu uygulama, taşra bölgelerindeki öğretmen ihtiyacını karşılamak ve uzak bölgelerdeki öğretmenlik pozisyonlarını daha cazip hale getirmek için alınan stratejik bir önlem olarak değerlendirilebilir.

### **2.2.2. Yerel Halktan Öğretmen Yetiştirme:**

Bölgede yaşayan gençlerin öğretmen olarak eğitilmesi yoluyla, taşrada halk ile daha kolay iletişim kurabilen eğitim kadroları oluşturulmaya çalışılmıştır. Ayrıca, bu okullardan mezun olanların taşrada görev yapmaları teşvik edilmiştir. Bu uygulamanın bir amacı da modern eğitim yoluyla misyoner faaliyetlerinin etkisini azaltmaktır. Arnavutluk'ta, yerel koşulları ve gelenekleri iyi bilen özel olarak eğitilmiş öğretmenler, etnik bağları olan Kripto-Hristiyanlara gönderilmiştir (Somel, 2019, s. 258).

Aşiretler ve göçebe gruplar, özerkliklerini kaybetme endişesiyle vergi toplama, nüfus sayımları ve zorunlu askerlik gibi merkezi idare uygulamalarına karşı direnç göstermişlerdir. Bâbâli, aşiretlere merkezi yönetim fikrini aşılacak ve maddi ilerlemeyi sağlamak için eğitimi birincil araç olarak görmüştür. Devlet bütçesiyle finanse edilen okullar, aşiret bölgelerinde kurulmuş ve göçebe halklar arasında gezici öğretmenler görevlendirilmiştir (Somel, 2019, s. 259).

Öğretmen yetiştirme uygulamaları devletin taşrasının kırsal bölgelerine kadar yayılmıştır. Büyük aşiretler ve devleti oluşturan nüfus grupları içerisinde 19. yüzyılın ortalarından itibaren modern eğitim uygulamaları görülmekteydi. Buna karşın daha küçük gruplarla temas ancak yüzyılın sonlarında olmuştur. Yezidilere yönelik öğretmen yetiştirilmesi buna bir örnek olabilir. İslamlaştırılma ve modern eğitime kazandırılma konularında oldukça güçlükler çekilen Yezidiler için 1894 yılında bir öğretmen okulu açma projesi gündeme gelmişti. Dönemin Musul valisi bölgedeki Yezidi aşiretlerden bazılarının İslam'a girdiklerini belirtmişti. Buradan yola çıkarak bölgede Yezidiler için kutsallık atfedilen Şeyh Âdi Medresesi'nin öğretmen okuluna dönüştürülmesini teklif edildi. Bu teklif Bâbâli tarafından kabul edildi ve 1914 yılına kadar bu okul öğretmen yetiştirmeye devam etti (BOA. YMTV, 72143; Deringil, 2014, s. 72).

### **2.3. Eğitimi Teşvik Eden Mali ve İdari Düzenlemeler**

Devlet, modern eğitim sistemine katılımı artırmak ve direnişleri azaltmak için maddi teşvikler ve idari düzenlemeler yapmıştır. 18. ve 19. yüzyıllarda eğitimin modernleşmesini deneyimleyen Batı Avrupa devletleri ve Rusya'da da görüldüğü gibi, modern eğitimin gelişimi ve yayılımı, taşrada eğitim bürokrasisinin genişlemesiyle ilgiliydi. Standart bir müfredat vilayet, sancak ve kazalarda eğitim memurları, meclisleri ve fonlarının sayılarının artması, burslar, eğitim araç gereçleri destekleri, yeni okulların kurulmasında finansman desteği benzeri modern eğitim hizmetleri taşrada eğitimin ilerlemesinde önemli unsurlar oldu (Archer, 2013, s. 97).

### 2.3.1. Okul Yapımı İçin Teşvikler

Taşrada okul inşaatlarını desteklemek amacıyla yerel topluluklara mali yardım yapılmış ve vakıflardan destek alınmıştır.

1880 yılında dönemin Sadrazamı Safvet Paşa, Sultan II. Abdülhamid'e Arnavutluk'taki durumla ilgili bir rapor sundu. Bu rapora göre, Yanya vilayetindeki Zosimaia-Skhole Lisesi ve benzeri Rum okullarının Arnavutlar üzerindeki kültürel ve ideolojik etkisi oldukça büyük olduğu vurgulanıyordu(Sokolova, s. 20). Safvet Paşa, Zosimaia okulunun etkisini azaltmak amacıyla Yanya'da bir idadi kurulmasını öneriyordu. O dönemde idadiler henüz yaygınlaşmamışken ve İstanbul dışında yalnızca Beyrut'ta bir idadi mektebi varken, 1882 yılında Yanya'da bir idadi mektebi açılması, merkezi iktidarın bölgedeki sorunlara verdiği önemi ve teşvikleri göstermesi açısından dikkat çekicidir. Okulun finansmanı nezaret tarafından karşılanmıştı(BOA. AD., 1421).

### 2.3.2. Aşiret Mektebi

İstanbul'da Aşiret Mektebi adı verilen bir ortaokul açılmış ve bu okul, aşiret toplumlarını Osmanlı idari yapısına entegre edecek ve Osmanlı İslamcı ve modernist değerlerini aşılacak bir aşiret seçkinleri yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu proje bir ölçüde başarılı olmuş ve Aşiret Mektebi'nden mezun olan aşiret liderlerinin oğulları, Osmanlı aşiret yöneticilerinin eğitilmiş bir elit grubunu oluşturmuştur (Somel, 2019, s. 259). Okulun öğrenci yelpazesi, Afrika'daki topluluklardan Doğu Avrupa'daki Arnavutlara kadar oldukça genişti(Somel, 2019, s. 289). Aşiret mektebinin ana misyonu ise devletin hükmünün neredeyse geçmediği dağlık ve çöl coğrafyalarındaki ileri gelenlerin çocuklarını modern eğitimle dönüştürerek bu bölgelere etki etmektir. Sarp ve dağlık araziler sadece devletin doğu vilayetlerinde değildi; İşkodra ve Kosova'nın kırsal topografyasında, Osmanlılar tarafından ele geçirildiğinden itibaren temas kurulmamış halklar yaşıyordu(BOA. AD., 1422; BOA. İM., 542). Bölgede açılan yeni mektepler ve Aşiret mektebinin katkıları vesilesiyle bölgedeki "vahşi adetler" olarak tanımlanan kan davaları gibi usullere son verilmesi amaçlanıyordu(BOA. AD, 1422, s. 649).

### 2.3.3. Eğitim Giderlerinin Hafifletilmesi:

Yoksul ailelerin çocuklarının eğitime erişimini kolaylaştırmak için okul masrafları azaltılmış veya bazı durumlarda tamamen kaldırılmıştır.

Buna en iyi örnek rüştiye mekteplerinde öğrenim görecektir olan talebeler için burs sağlanmasıdır. Normalde bu okullarda talebelerin okuyabilmeleri için ailelerin belli bir meblağ para vermesi gerekiyordu. Okul ücretleri üç kategoride ele alınmıştı. Servet sahibi ailelerin(agniyazâde) çocukları için 400 kuruş verilecekti. Hali vakti yerinde olan ailelerin ise 200 kuruş ödeme yapması gerekiyordu. Düşük gelir grubu ailelerin çocukları için 100 kuruşluk bir ücret tespit edilmişti. Kurallar belirlenirken yoksul ailelerin çocukları da düşünülmüş ve bunlara burs sağlanmıştı. Mahalledeki cami imamından veya muhtardan alacakları ilmühaber belgeleriyle maarif müdürlüklerine başvuranların çocukları burslu okuyabiliyordu(BOA. I.MVL., 26278).

Taşra mahalle mekteplerinin mevcut eğitim seviyesini yükseltmek amacıyla, Meclis-i Maarif 1850'lerden itibaren çevre bölgelerdeki mahalle mekteplerinde okuyan yoksul öğrencilere ücretsiz ders materyalleri sağlamaya başlamıştır. Bu çerçevede, 1854 yılında Balkanlar'daki Drama, Serez, Selanik, Manastır ve Ohri şehir ve kasabalarındaki yoksul öğrenciler için yaklaşık 10.000 adet Elifba Cüz'ü gönderilmiştir (BOA. I.DH., 18891). Benzer bir uygulama 1860 yılında da gerçekleştirilmiş, Maarif Nezareti tarafından Karesi, Saruhan ve Midilli sancaklarındaki mahalle mekteplerine toplamda 660 adet ders kitabı dağıtılmıştır (BOA. I.DH.,

30972). Bu tür yardımlar, taşradaki eğitimin iyileştirilmesine yönelik olarak merkezin gerçekleştirdiği önemli girişimlerden biri olarak değerlendirilebilir.

Eyaletlerde mahalle mekteplerinin sayısını artırmaya yönelik gayretler, padişahların kişisel nitelikli teşebbüsleriyle de desteklenmiştir. Örneğin, Sultan Abdülmecid, 1851/1852 kışında Muş'ta masraflarını şahsen karşılayarak bir mahalle mektebi inşa ettirmiştir. Kürdistan eyaleti askeri idaresinin raporuna göre, o dönemde Muş sancağında Müslümanlar için hiçbir modern mektep yoktu. İnşa edilen binanın masraflarının hepsi Hazine-i Hassa'dan karşılanmış ve okula padişahın ismi verilmiştir. Mektebe yüz öğrenci kabul edilmesi planlanmış olup, okulun aylık masraflarının, ortalama 1.000 kuruş civarında olması beklenmiştir. Padişahın şahsen karşılayarak kurduğu bir başka mahalle mektebi ise 1854 yılında Hicaz vilayetinde Medine'de açılmıştır (BOA. ID. 15116; BOA. ID. 18851). Bu örnekler, padişahların taşradaki eğitim altyapısının güçlendirilmesine yönelik bireysel katkılarını ve bu tür girişimlerin eğitim sistemindeki önemini vurgulamaktadır.

#### **2.4. Azınlık ve Aşiretlerle Uzlaş Politikaları**

Eğitim reformlarına karşı direniş gösteren azınlık gruplar ve aşiretlerle uzlaş sağlanması için farklı yaklaşımlar benimsenmiştir:

##### **2.4.1. Azınlıklara Yönelik Uygulamalar**

Osmanlı Devleti politikaları vilayetlerde modern eğitime yönelik sert uygulamalarda bulunsa da bazen de azınlıklara yönelik politikalarda görüldüğü gibi standart olarak sunulmayan hizmetleri sağlamıştır. Buna Yezidi politikalarını örnek verebiliriz. 1887 yılında Bitlis'te gerçekleşen vakada dönemin Bitlis valisi Kazran kazasının Batıryan köyündeki Yezidi vatandaşların İslam'a girmeyi kabul ettiklerini ve bir okulla bir cami kurulacağını bildiriyordu(BOA. MV., 26).

Yezidilerin İslamlaşma ve modern eğitime adaptasyon süreçlerinin devam ettiğini dönemin belgelerinden anlıyoruz. 1892 yılında Van vilayeti ve ona bağlı Hakkâri sancağındaki Yezidileri askerliğe ve eğitime alıştırmak gayesiyle Mamuratülaziz vilayetine bağlı Dersim sancağında Yezidilere özel okul açılmasına karar verildi. Elit Yezidi ailelerden seçilecek bu öğrencilere yüksek hedefler aşılacaktı. Bunlardan beklenti ise aşiretlerine dönerek akrabalarını askerlik ve eğitime kazandırmalarıydı(BOA. AD., 1424).

Osmanlı Devleti modern devlet yapılanmasının gücünü en uzak vilayetlerinde dahi politik ve medenileştirme amaçları için kullanmak istiyordu. Bunlardan belki de coğrafi anlamda en uzağı San'a vilayetindeki uygulamalardır. İran'ın etkilemeye çalıştığı bölgelerden olan Yemen, Düzmec Şerafettin'in önderlik ettiği Şii isyanı sebebiyle iç karışıklık yaşamaktaydı. Bu duruma askeri çözüm yanında propaganda faaliyetini de güçlendirmek adına Taizz sancağı kırsalında Sünni itikadı öğreten medreseler kurulması planlanıyordu(BOA. MV., 27 s. 8; Deringil, 2014, s. 76).

##### **2.4.2. Aşiretlerle Diyalog, Rol Modeller ve Hibrit Okul Planları**

Kürt, Arnavut ve Arap aşiret liderleri ve kanaat önderleriyle yapılan görüşmeler sonucunda, bu grupların eğitime katılımını artırmak için bölgesel liderlere çeşitli ayrıcalıklar tanınmıştır. Bunun yanında Osmanlı siyasal kültürüne uyumlu olan ulema ve siyasetçiler hem meşrutiyetin anlatılması hem de modern eğitime ikna edilmeleri için aşiretlerle irtibat halindeydiler. Bazen sadareten çekilen telgraflarla bazen de vilayet ve kırsal kesimde dolaşarak ikna faaliyetlerinde

bulunuluyordu. Aşiretlerin seküler II. Meşrutiyet algısı düzeltilmeye çalışıldığı gibi, modern eğitim uygulamaları için esnek modeller teklif ediliyordu.

Kürt aşiretleri coğrafyanın, kültürün ve aşiret yapılarının doğası gereği modern eğitimin oldukça sancılı ilerlediği toplumsal kesimleri oluşturuyorlardı. Yüzyıllardır sert coğrafyalarda göçebe hayat yaşayarak buna uygun bir hayat tarzı geliştirmişlerdi. Her ne kadar modern eğitimin Kürtlerin coğrafyalarında yaygınlaştırılması zor olsa da modernist Kürt ulemanın ve siyasetçilerinin varlığı durumun avantaja dönmesine de sebep olabilirdi. Nitekim Bediüzzaman Said-i Kürdi<sup>62</sup> ve Seyit Abdülkadir<sup>63</sup> örneklerinde görüleceği gibi Kürtlerle açık iletişimi sağlayan medenileştirici (isal-i temeddün) araçlar da yok değildi (Şimşek, 2018, s. 46; Özoğlu, 2005, s. 114).

Nitekim Bediüzzaman Said-i Kürdi 1907 yılı sonunda İstanbul'a geldiğinde II. Abdülhamid'i ziyaret etmek istemesinin sebebi de buydu (Deringil, 2014, s. 110). Bunu yapmak istemesinde İstanbul öncesi Van hayatının büyük etkisi olmuştur. Van, Bitlis, Ağrı, Mardin vb. vilayet ve sancaklarda, Kürtlerin modern eğitim konusundaki sorunlarını ve taleplerini bizzat yerinde gözlemlemiştir. Said-i Kürdi ve maarif bağlamında belki daha da önemli bir ortak küme ise Kürt coğrafyasındaki Şii tehlikesidir. Osmanlı son döneminin en önemli endişelerinden olan ve Sünni Ortodoksiye tehdit oluşturan İran yayılcılığı, ilk başta Kürtlerin yaşadığı coğrafyaları tehdit etmekteydi. Ayrıca bu bölgede yezidiler ve Ermeni ve diğer Hristiyan cemaatleri tesiri altına almaya başlayan misyoner okulları da bir başka tehdit algısını oluşturuyordu. Said-i Kürdi Van'da geçirdiği uzun yıllar boyunca, azımsanamayacak bir müddet Van valisi olarak görev yapan İşkodralı Tahir Paşa'yla sıkı bir dostluk geliştirmişti. Burada Osmanlı resmi ideolojisi ve Osmanlı kimliğini yakinen görme ve anlama fırsatı bulmuştu. Ayrıca makalenin farklı başlıklarında bahsettiğimiz gibi Osmanlı başkentine uzak vilayet ve daha alt idari birimlerde modern eğitimin yayılması için Osmanlı idaresinin çabalarına şahit olmuştu. Bu bağlamda Tahir Paşa'nın Yıldız Sarayı'na yazdığı dilekçeler sonucu Said-i Kürdi İstanbul'a gitmeyi başardı (BOA. Y.PRK.UM., 80/74).

Tahir Paşa'nın Yıldız Sarayı'na yazdığı dilekçede Bediüzzaman Said-i Kürdi'nin zekâ ve yeteneklerinden bahsedilmektedir. Tahir Paşa'nın vurguladığı bir diğer önemli nokta ise dönemin modern eğitimini de ilgilendirmektedir. Said-i Kürdi'nin Kürtler arasındaki önemine bahseden paşa, Said-i Kürdi'nin Kürt uleması arasındaki önemli ve saygın pozisyonuna rağmen talebelik dönemine ait kıyafetini çıkarmadığını belirtiyordu. Bu davranışı bölgedeki umum talebeler arasında şöhretini oldukça artırmıştı (Sönmez, 2010, s. 10). Said-i Kürdi İstanbul'a geldikten sonra Osmanlı Devleti'nin doğu vilayetlerinde, özellikle Bitlis, Van ve Diyarbakır'de darülfünun mektebi açılması için II. Abdülhamid'le görüşme talebinde bulunmuştu. Görüşmenin içeriği tam olarak bilinemese de eğitime yönelik bu amacına o dönemde ulaşamamıştır. Meşrutiyet döneminde basın ve toplumsal hayatta daha aktif sorumluluk alan Said-i Kürdi, Kürt aşiretleri içerisindeki eğitime yönelik hedeflerine ulaşmak için çabalamıştı. Özellikle Enver Paşa'yla kurduğu yakın ilişki, dönemin etkin şahsiyetlerinden biri olmasına katkı sağladı. Nitekim Van ve Bitlis vilayetlerinde uzun yıllar dostane ilişki kurduğu İşkodralı Tahir Paşa'nın oğullarından birisi

<sup>62</sup> Osmanlı dönemi arşiv belgelerinde ve basınında ismi Bediüzzaman Said-i Kürdi olarak geçen; Cumhuriyet Türkiye'sinde Risale-i Nur adlı eserleri yazan ve Bediüzzaman Said-i Nursi veya Bediüzzaman Said Nursi ismiyle bilinen Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi alimi.

<sup>63</sup> Şemdinanlı Aşireti lideri Seyyid Abdullah'ın oğludur. II. Meşrutiyet öncesinde İstanbul'da, aşiretin ve Nakşiliğin çıkarları için etkinlik gösteriyordu. Meşrutiyetten sonra Ayan Meclisi reisliği yapmıştır. İttihatçılarla iyi ilişkiler geliştirmiş ve vekillik yapmıştır. II. Meşrutiyet döneminin başlarında kurulan Kürt Teali ve Terakki Cemiyeti kurucusu ve 1918'de kurulan Kürt Teali Cemiyeti'nin önderlerindedir. 1925 'te Şeyh Said isyanı gerekçesiyle idam edilmiştir.

olan Cevdet Bey'in Enver Paşa'nın kız kardeşlerinden biriyle evli olması bu ilişkiyi güçlendirdi(Vahide, 2013, s. 103).

İlerleyen yıllarda farklı vesilelerle Said-i Kürdi'nin iktidar üzerindeki etkisi artmıştır. Bu sayede Kürtlerin yaşadıkları coğrafyalarda eğitim kurumları açma projesine bir adım daha yaklaşmıştır. Bunun önemli araçlarından birisi de Sultan Reşad'ın Rumeli seyahatiydi. Tahta geçtikten sonra devletin Anadolu ve Rumeli vilayetlerine sık sık seyahatlere çıkan Sultan Reşad, 1911 Haziranında üç haftalık bir Rumeli seyahatine çıkmıştı(Kuzucu, 2017, s. 1101). Sadrazam İbrahim Hakkı Paşa ve Maârif Nâzırı Abdurrahman Şeref Efendi dahil olmak üzere seyahate merkezi idarenin ve Rumeli vilayetlerinin devlet adamlarının yanı sıra mülki ve askeri idarecileri katılmıştı. Bediüzzaman Said-i Kürdi de bu seyahate davet edilmiş ve Selanik vilayetinin merkezindeki Ayasofya Camii'nde Manastırlı İsmail Hakkı Bey'den sonra ulema kisvesiyle ve yöresel kıyafetiyle etkili bir konuşma yapmıştı. Bu olaydan sonra Said-i Kürdi'nin eğitime yönelik taleplerinin kabul edildiği anlaşılıyor. Ayrıca bilime ve İslamî siyasete dair yayın yapacak *Marifet ve İttihad-ı Ekrad* isimli bir gazete yayımlama isteği idarece kabul edilmişti(DH.MKT., 2730/76). I. Dünya Savaşı'ndan kısa bir süre önce ise Van'da darülfünun açma isteği, İttihad ve Terakki'nin İslam siyaseti ve Kürt aşiretleri politikalarıyla uyumlu bulunarak kabul edilmişti. 1913 yılının ilkbaharında Rumeli vilayetlerinin Balkan Savaşlarından sonra kaybedilmesiyle, Kosova başta olmak üzere Arnavutların yaşadıkları bölgelerde kurulması planlanan darülfünun için ayrılan ödenek Bediüzzaman Said-i Kürdi'nin Medresetü'z Zehra ismiyle kurmak istediği Darülfünuna aktarılmıştı(Canlı & Beysülen, 2010, s.182). Bu uygulama İttihad ve Terakki'nin eğitim politikalarıyla da uyumluydu. Aynı yıl İttihad ve Terakki lider takımı, Van vilayeti başta olmak üzere İstanbul ve uygun olan merkezlerde Kürt çocukları için yatılı mektepler açılmasını Maârif Nezâreti'ne bildirdiler(BOA, DH.KMS 20/49). Bediüzzaman Said-i Kürdi'nin hedefi, Müslüman coğrafyanın merkezi olduğunu düşündüğü Van, Bitlis ve Diyarbakır vilayetlerinde pozitif bilimler ve İslam ilimlerinin birlikte okutulacağı medreseler kurmaktı(Sönmez, 2010, s. 6). Bediüzzaman Said-i Kürdi'nin eğitim projeleri ve 1913'te Van Gölü'ne bakan arazide temelini atmayı başardığı okul, Osmanlı merkezi idaresiyle uyumlu olduğu anlaşılıyor.

Seyyit Abdülkadir ise Bediüzzaman Said-i Kürdi'yle aynı dönemde benzer şekilde hem modern eğitime hem de meşrutiyet sistemine Kürtlerin uyum sağlaması için faaliyet göstermişti. Bediüzzaman kırsal kesimler ve dağlık coğrafyadaki göçebe aşiretleri dolaşırken, Seyyit Abdülkadir vilayet ve sancak merkezlerini kapsayan bir rota belirleyerek doğu seyahatine çıkmıştır(Özoğlu & Özok-Gündoğan, 2005).

### 2.4.3. On İki İmam Şiileri

On İki İmam Şiiliğini benimseyen ve ağırlıklı olarak Bağdat ve Basra vilayetlerinde yaşayan topluluk, kadim bir kültüre ve eğitim geleneklerine sahip bir toplumsal bir yapıyı oluşturuyordu. Ancak, Osmanlı hilafetini reddetmeleri ve komşu İran'a olan sempatileri, merkezi otoritenin gözünde onları şüpheli bir konuma yerleştirmiştir. Sünni idari ve askeri kurumlara sızabileceklerinden korkan Bâbîali, Şii çocuklarının devlet okullarına gitmesini yasaklamıştır. Yerel bedevi kabileleri arasında Şii din adamlarının (ahund) yürüttüğü misyonerlik faaliyetleri, Osmanlı devletini "tehlike altındaki" bölgelere Sünni öğretmenler göndermek veya Şii çocuklarına İstanbul'daki medreselerde eğitim görmeleri için burslar sağlamak gibi önlemler almaya sevk etmiştir. Bu, onları Sünni İslam'ı teşvik edecek şekilde yetiştirme amacını taşımaktaydı. Ancak, Sünni olmayan topluluklara yönelik bu politikaların çoğu, yetersiz fonlar veya öğretmen eksikliği nedeniyle başarısız olmuştur (Somel, 2019, s. 259).



## 2.5. Din Adamlarının Eğitime Dahil Edilmesi

Din adamlarının modern eğitime karşı tepkilerini azaltmak ve halk üzerinde olumlu bir etki yaratmak amacıyla çeşitli adımlar atılmıştır

### 2.5.1. Medreselerle Modern Okullar Arasında Köprü Kurma

Modern eğitim sistemi ile medrese eğitimini entegre etmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Bazı bölgelerde medreselerde modern derslerin (fen, matematik vb.) okutulması sağlanmıştır.

Buna örnek olarak, 1897 yılında İstanbul'da Şemseddin Sami Frashëri liderliğinde kurulan "Arnavut Komitesi," Arnavutça dilinde eğitim ve özerklik taleplerini güçlü bir şekilde dile getirmiştir (Faensen, 1980, s. 133). Ancak Bâbali, güçlenen Arnavut ulusalcılığına karşı daha etkili stratejiler geliştirmeye çalışmıştır. 1898 yılında, Maârif Nezâreti, Şeyhülislamlık tarafından seçilen ulema ile iş birliği yaparak Yanya, Kosova, Manastır ve İşkodra'da yeni eğitim kurumları açma girişimlerine başlamıştır. Bu girişimler, Osmanlı Devleti'nin dini eğitimi ulusalcı hareketleri engellemek ve imparatorluğa bağlılığı güçlendirmek için bir araç olarak kullanma niyetini açıkça göstermektedir.

19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren artış gösteren Balkanlar'daki sıbyan mektepleri açılmasına yönelik gayretler, bu coğrafyalarda İslam inancını güçlendirme amacı taşımaktaydı. 1861 yılında Balkanlar'daki bazı coğrafyalarda, özellikle yerli Müslümanlar arasında Hristiyanlık dinine irtidat edenlerin çoğalmasından dolayı, İslam itikadını güçlendirmek hedefiyle sıbyan mektepleri kurulmaya başlandı. Arnavutluk, Yanya ve Bosna-Hersek bölgelerinde İslam dininin esaslarının az bilindiğine dair bazı şayialar yayılmaya başlamıştı. Bu bölgelerde sıbyan mektepleri açılmasına karar verildi. Böylece, Mat, Eşbat, İpek, Gara, Yakova ve Debre-i Zir sancaklarında sıbyan mektepleri açıldı. Normal şartlarda sıbyan mekteplerini yerel halk finanse etmekteydi. Ne var ki bu örnekte öğretmenlerin yüz kuruşluk maaşları Maârif Nezâreti tarafından karşılanmıştır(BOA. BEO. A.MKT.MVL 1278). Bu uygulama, bölgedeki dini eğitimi destekleme ve İslam inancını koruma yönündeki devlet politikalarını yansıtmaktadır. Ayrıca modern eğitime çözüm getirilmesinde Sünni İslam etkisini de göstermektedir.

Din adamlarının modern eğitim projelerinde ve yerel toplulukların entegrasyonu amacıyla hizmet verdikleri bölgelerden birisi de Bağdat vilayetidir. Abdülhamid döneminin önemli simalarından ve aynı zamanda maârif meclisi üyesi olan Alûsîzâde Ahmet Şakir, vilayet sınırları içerisinde gezici medreseler kurulmasını tavsiye etmişti(Albayrak, 1980, s. 222). Buna göre bölge kültürünü ve İslam ilimlerini iyi bilen ulema, bölgede göçebe topluluklarla birlikte yaşayacak ve maârif yönetimine raporlar gönderecekti. Gezici medreselerin yanında daha ilginç olan ise gezici iptidai ve rüştiyelerin açılmasının planlanmasıydı(Fortna, 2005, s. 127). Buna göre yeni durum üç yapı arasında benzersiz bir entegrasyon doğuracaktı. Sonucunda ise göçebelere genç olanlar resmi inanç sistemini kazanmış olacaktı. Bu okullardaki başarılı öğrenciler Sünni medreselere transfer edilecekti. Bu okullarda öğrencilerin en önemli kazanımları ise Şii inanç sisteminin hatalı olduğunu ispat kabiliyeti kazanmış olmaları olacaktı. Yazın serkeşler ve göçebeler arasında dolaşarak Şii propagandasına set çekeceklerdi(Deringil, 2014, s. 349).



## Sonuç

Osmanlı Devleti'nde 19. yüzyılın ikinci yarısında Maârif Nezâreti'nin kurulması modern eğitimin yayılmasına imkân sağlamıştır. Özellikle Maârif-i Umûmiye Nizâm-nâmesi ilan edildikten sonra hız kazanan toplum eğitimindeki modernleşme, gerçek anlamda II. Abdülhamid iktidarı döneminde uygulanabilmiştir. Modern mektepleri taşradaki vilayetlere yayma girişimleri, maârif bürokrasisinin benzersiz sorunlarla karşılaşmasına yol açmıştır. Daha önce örnekleri görülmemiş sorunlar, tabii olarak benzersiz çözümleri de beraberinde getirmiştir.

Çalışmamız, Tanzimat'tan başlatılan Osmanlı bürokrasi ve eğitiminin sekülerleşme anlatısına yeni bakış açıları getirmektedir. Anlatıya göre kurgulanmış Osmanlı seküler mektepleri şablonun bölgelere ve nüfus gruplarına göre değişiklik gösterdiği tespit edildi. Bulgularımıza göre özellikle Sünni ulemeden, taşradaki modern eğitime muhalefeti ortadan kaldırmak için yardım alındığı anlaşıldı. Yardımın içeriği ise sadece derslere girmekten ibaret değildir. Esnek okul modelleri için de ortak planlar geliştirildiği tespit edildi. Bu veri Osmanlı son döneminde yerel nüfus grupları içerisindeki ulema veya siyasi şahsiyetlerin, okullaşma sürecini doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Eğitim reformlarıyla yerel topluluklar arasında bağ kurulması sürecinde, rol modellerin ve saltanat aile üyelerinin vilayetlere yaptıkları seyahatlerin de önemli bir yeri vardır. Şu ana kadar ki çalışmalarda seyahatlerin eğitime yönelik yönleri bu şekilde değerlendirilmemiştir. Özellikle sultanların içinde olduğu seyahatlerde ve doğu vilayetlerinde etkin kanaat önderleri/ulemanın yolculukları, modern eğitimin yerel nüfusa kabul ettirilmesinde oldukça stratejik konumda olduğu anlaşılmıştır.

Maârif idaresi, yerel nüfus gruplarının modern eğitime yönelik dirençlerini kıramadığı veya sınır güvenliği açısından kritik olan bölgelerde eğitim reformlarını veya eğitim vergilerini iptal etmiştir. Bu yaklaşım Osmanlı yakın tarih çalışmalarında bir gerilik veya güçsüzlük olarak nitelendirilmiştir. Buna karşın bulgularımıza göre bu durum güçsüzlükten ziyade eğitim politikalarındaki esneklikten kaynaklanmaktadır.

Modern eğitime direnç tüm Osmanlı vilayetlerinde aynı oranda değildir. Yaptığımız çalışmada vilayetlerin yanında sancak, kaza ve köylere odaklanıldığı takdirde, eğitim sorunlarıyla ilgili bir meta analiz çalışması ortaya çıkabileceğini göstermekte.

Osmanlı Devleti'nin bu çözümleri, taşrada modern eğitime yönelik direnci tamamen ortadan kaldırmaya da reformların uygulanmasını kısmen kolaylaştırmış ve modern eğitimin taşra halkı tarafından daha geniş ölçekte kabul edilmesine katkı sağlamıştır.

## Kaynakça

### Arşiv Vesikaları

#### Türkiye Cumhuriyeti Devlet Arşivleri Başkanlığı

BOA. AD.

BOA. BEO. A.MKT.MVL

BOA. C.DH.

BOA. I.DH..

BOA. I.MVL.

BOA. İM

BOA, DH.KMS

BOA. MF. MKT.

BOA. MV.,

BOA. Y.PRK.UM.,

BOA. YMTV

BOA. YMTV.

BOA., A.]MKT.NZD.

DH.MKT.

### Diğer Kaynaklar

Albayrak, S. (1980). *Son Devir Osmanlı Uleması İlmîye Ricalinin Teracim-i Ahvali*. Medrese Yayınevi, 1.

Andrew, G., Livingstone., Russell, Spears., Antony, Stephen, Reid, Manstead., Damilola, Makanju., Joseph, Sweetman (2023). Dilemmas of Resistance: How Concerns for Cultural Aspects of Identity Shape and Constrain Resistance among Minority Groups. *European Review of Social Psychology*, 1-43. doi: 10.1080/10463283.2023.2176663.

Archer, M. S (2013). *Social Origins of Educational Systems*. 2013. Routledge.

Beydilli, K. (1985). Büyük Friedrich ve Osmanlılar: XVIII. Yüzyılda Osmanlı-Prusya Münasebetleri. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi*.

Brailsford, H. N. (1906). *Macedonia. Its Races and Their Future*. Londra.

Canlı, C., & Beysülen, Y. K. (2010). *Zaman içinde Bediüzzaman* (1. baskı). İletişim.

Deringil, S. (2014) *İktidarın Sembolleri ve İdeoloji II. Abdülhamid Dönemi*. Doğan Kitap.

Edip, E. (2010). *Mehmet Akif'in Hayatı, Eserleri ve Yetmiş Muharririn Yazıları*. İstanbul: Beyan Yayınları.

Faensen, J. (1980). *Die albanische Nationalbewegung*. Otto Harrassowitz.

Fortna, Benjamin C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn*. İstanbul İletişim Yayınları.

Fortna, B. C. (2000). Islamic Morality in Late Ottoman "Secular" Schools. *International Journal of Middle East Studies*, 32(3), 369-393. <https://doi.org/10.1017/S0020743800021140>

Fortna, B. (2001). Education and Autobiography at The End of The Ottoman Empire. *Die Welt des Islams*, 41(1), 1-31. <https://doi.org/10.1163/157006001323146812>

- Frasheri, K. (1969). Şemseddin Sami Frasheri Ideologie du Mouvement National Albanais. *Actes I. Cong. Intern. et. Balkan, et Sudest Europ.*, 4.
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. TTK Yayınevi.
- Kuzucu, K. (2017). Balkanlar'da Son Osmanlı Padişahı: Sultan V. Mehmed Reşad'ın 1911 Yılındaki Rumeli Seyahati. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), Article 2.
- Lynch, H. F. B. (1901). *Annennia: Travels and Studies II: The Turkish Provinces*. Longmans, Green and Co.
- Mahmud Cevad İbnü's-Şeyh Nafi (2001). *Maârif-i Umûmiyye Nezâreti Tarihçe-i Teşkilat ve İcraatı*. İstanbul: Yeni Türkiye Yayınları, 2001.
- Nalcı, A. (2021). Osmanlı Eğitiminde Modernleşme Gayretlerinin Taşraya Yansıması: Adıyaman, Besni ve Kâhta Erkek Rüşdiyeleri Örneği. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 7(1), 33–61.
- Ölmez, A. (2012). *Uzun Yürüyüş*. Nesil Yayınları.
- Özoğlu, H., & Özok-Gündoğan, N. ; G. (2005). *Osmanlı devleti ve Kürt milliyetçiliği* (1. Basım). Kitap Yayınevi.
- Quentin, B., Partington, G., & Gower, G. (2012). *Reform and resistance in Aboriginal education* (pp. 498–512).
- Sokolova, B. (1976). Charaktemi certi na albanskoto viizrazdane v kraja na XIX v. *Studio Balkanica (Sofya)*, 12, 165–201.
- Somel, S. A. (2019) *Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi*. İletişim Yayınları.
- Sönmez, S. (2010). Bediüzzaman'ın Üç Hayat Devresi. *Köprü Dergisi*, 112.
- Şimşek, Y. S. (2024). Modern Eğitimin Öncüleri: Osmanlı İmparatorluğu ve Diğer Devletler Arasında Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 17, 285-293.
- Şimşek, Y. S. (2023). *Osmanlı Maârifini Yönetenler: nâzırlar ve maârif idaresi 1857-1921* (Doktora Tezi). İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul.
- Şimşek, Y. S. (2024). *Osmanlı'da Maarif* (ed. Adem Ölmez). İstanbul: Ketebe Yayınları.
- Şimşek, Y. S. (2018). *II. Meşrutiyet Döneminde Meşrutiyet Karşıtı Toplumsal Hareketler 24 Temmuz 1908-13 Nisan 1909* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Medeniyet Üniversitesi, 2018.
- Vinovskis, M. A. (1980). *The politics of educational reform in the nineteenth century: The controversy over the Beverly High School in 1860*. Michigan University, Ann Arbor: Institute for Social Research.
- Vahide, Ş. (2013). *Bediüzzaman Said Nursi Entelektüel Biyografisi*. Nesil Basım Yayın Gıda Ticaret ve Sanayi A.Ş.
- Whitehead, C. (2005). The Historiography of British imperial education policy, Part I: India. *History of Education*, 34(3), 315–329.