



DOI: 10.18039/ajesi.1870553

A Turning Point in Ottoman Educational Reform: The Establishment Process and Regulation of the Dârümuallimin-i Sıbyan in State Archival Documents

Nurullah NEHİR¹, Taner ATMACA²

Date Submitted: 23.01.2026 **Date Accepted:** 09.03.2026 **Type:** Research Article

Abstract

This study examines the establishment process and regulation of the Darümuallimin-i Sıbyan, which represents an important turning point in Ottoman educational reforms, based on official documents from the Ottoman State Archives. The research aims to reveal why the pedagogical dysfunction and inequality-producing nature of primary (sıbyan) schools in the post-Tanzimat period necessitated the creation of a separate institutional framework for teacher training. Designed within a qualitative research methodology, the study employs document analysis as its primary model. Archival documents produced by the Ministry of Education (Maarif Nezareti), the Council of Education (Meclis-i Maarif), and the Council of State (Şûrâ-yı Devlet) were transcribed and analyzed through thematic analysis. A total of 21 pages of transcribed archival texts were systematically coded, and recurring meanings were grouped under common themes. The findings indicate that the establishment of the Darümuallimin-i Sıbyan was not merely a pedagogical preference but a compulsory institutional response to structural deficiencies in primary education. The analysis highlights four key dimensions: (i) the declining functionality of a strictly religious curriculum in primary schools, (ii) the identification of qualified teacher shortage as the main barrier to reform, (iii) the professionalization of teaching through merit-based recruitment, salary policies, and service obligations, and (iv) the direct impact of fiscal constraints on the sustainability of educational reforms. The study argues that the Darümuallimin-i Sıbyan Regulation played a decisive role in strengthening the institutional foundations of modern primary education by integrating pedagogical, administrative, and financial dimensions into a coherent teacher training regime.

Keywords: Darümuallimin-i Sıbyan, Ottoman educational reform, primary education, sıbyan schools, teacher training

Cite: Nehir, N., & Atmaca, T. (2026). A turning point in Ottoman Educational Reform: The establishment process and regulation of the Dârümuallimin-i Sıbyan in state archival documents. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 347-382. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1870553>



¹ Lec. Dr., Mehmet Akif University, Department of Principles of Ataturk and History of Revolution, Türkiye, nurullahnehir@yandex.com, <https://orcid.org/0000-0002-3091-5901>

² (Corresponding author) Assoc. Prof. Dr., Düzce University, Faculty of Education, Department of Education Sciences, Türkiye, taneratmaca@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9157-3100>



DOI: 10.18039/ajesi.1870553

Osmanlı Eğitim Reformunda Bir Dönüm Noktası: Devlet Arşiv Belgelerinde Dârümuallimin-i Sıbyan'ın Kuruluş Süreci ve Nizamnamesi

Nurullah NEHİR¹, Taner ATMACA²

Gönderim Tarihi: 23.01.2026 **Kabul Tarihi:** 09.03.2026 **Türü:** Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırma, Osmanlı eğitim reformları içinde önemli bir dönüm noktasını temsil eden Darümuallimin-i Sıbyan'ın kuruluş sürecini ve nizamnamesini, Osmanlı Devlet Arşivlerinde yer alan resmî belgeler temelinde incelemektedir. Araştırma, Tanzimat sonrası dönemde sıbyan mekteplerinin pedagojik işlevsizliğinin ve toplumsal eşitsizlik üretme potansiyelinin, öğretmen yetiştirme alanında neden müstakil bir kurumsal yapıyı zorunlu kıldığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel metodoloji kapsamında yapılandırılan çalışmada, doküman incelemesi modeli kullanılmış; Maarif Nezareti, Meclis-i Maarif ve Şûrâ-yı Devlet yazışmalarından oluşan arşiv belgeleri deşifre edilerek tematik analiz yoluyla çözümlenmiştir. Toplam 21 sayfalık deşifre edilmiş metin üzerinden yürütülen analizde, belgelerde tekrar eden kavramlar ve sorun alanları temalar altında birleştirilmiştir. Araştırma bulguları, Darümuallimin-i Sıbyan'ın kuruluşunun pedagojik bir tercih olmaktan ziyade, sıbyan mekteplerindeki yapısal yetersizliklere verilen zorunlu bir kamusal yanıt olduğunu göstermektedir. Bulgular; (i) sıbyan mekteplerinde dar dinî müfredatın işlevselliğini yitirmesi, (ii) nitelikli öğretmen eksikliğinin reformun önündeki temel engel olarak tanımlanması, (iii) öğretmenliğin liyakat, ücret ve hizmet yükümlülüğü üzerinden yeniden meslekleştirilmesi ve (iv) reformların mali sürdürülebilirlik sorunlarıyla doğrudan ilişkili olması gibi sonuçları ortaya koymaktadır. Araştırma, Darümuallimin-i Sıbyan Nizamnamesi'nin, öğretmen yetiştirmeyi idari, mali ve pedagojik boyutlarıyla bütüncül bir çerçeveye oturtarak Osmanlı'da modern ilk öğretimin kurumsal temellerini güçlendirdiğini ileri sürmektedir.

Anahtar kelimeler: Darümuallimin-i Sıbyan, Osmanlı eğitim reformu, öğretmen yetiştirme, sıbyan mektepleri, öğretmen eğitimi

Atf: Nehir, N. ve Atmaca, T. (2026). Osmanlı eğitim reformunda bir dönüm noktası: Devlet arşiv belgelerinde Dârümuallimin-i Sıbyan'ın kuruluş süreci ve nizamnamesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 16(1), 347-382. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1870553>

¹ Öğr. Gör. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Rektörlük Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Türkiye, nurullahnehir@yandex.com, <https://orcid.org/0000-0002-3091-5901>

² (Sorumlu Yazar) Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, taneratmaca@duzce.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9157-3100>

Giriş

XIX. yüzyıl, Osmanlı Devleti açısından yalnızca siyasal ve idarî dönüşümlerin değil, aynı zamanda bilginin üretimi, aktarımı ve denetimiyle ilişkili kurumsal yapıların yeniden tanımlandığı bir kırılma dönemine karşılık gelmektedir. Bu dönüşümün en belirgin alanlarından biri de eğitimidir (Evered, 2012; Karabulut, 2016; Tekeli ve İlkın, 1999). Tanzimat'la birlikte devlet, eğitimi bireysel hayır faaliyeti ya da vakıf temelli dinî bir pratik olmaktan çıkararak, kamusal düzenin ve toplumsal yeniden inşanın temel araçlarından biri olarak konumlandırmaya başlamıştır (Alkan, 2004; Davison, 2020). Bu yönelim, eğitimin hem içerik hem de örgütlenme bakımından yeniden ele alınmasını zorunlu kılmış; özellikle öğretmenlik mesleği, modernleşme sürecinin merkezî unsurlarından biri hâline gelmiştir.

Tanzimat sonrasında bu dönüşüm, eğitim alanında “dağınık ve yerel-dinî temelli öğretim”den “merkezî, kademeli ve devlet eliyle standardize edilen öğretim”e doğru belirgin bir paradigma kaymasını ifade etmektedir (Fortna, 2005; Ortaylı, 2003). Bu yeni yaklaşımda eğitim, yalnızca dinî-ahlaki terbiyeyi değil, aynı zamanda bürokratik yönetimin gerektirdiği okuryazarlık, hesap, yazılı iletişim ve disiplin rejimini üreten bir kamu politikası alanı olarak tasarlanmıştır (Somel, 2019). Nitekim XIX. yüzyıl ortalarından itibaren Osmanlı eğitim düzeni hem örgütsel hem de pedagojik bakımdan kademelendirilmiş okul türleri üzerinden yeniden yapılandırılmış; sıbyan mektepleri yanında iptidai mektepler (ilkokullar), rüştiyeler (ortaokul düzeyi), ardından idadîler ve sultanîler (daha ileri kademeler) yaygınlaştırılmış (Taşer, 2019) yükseköğretim alanında Darülfünun girişimleri kurumsal bir hedef olarak belirginleşmiştir (Dölen, 2010; İhsanoğlu, 2021). Bu kurumsal çoğalma, öğretmen ihtiyacını da yapısal biçimde artırmış; buna paralel olarak öğretmen yetiştirmeye dönük Darülmualimin (özellikle rüştiye için) ve ilerleyen aşamalarda sıbyan kademesine özgü öğretmen okulları, modern eğitim sisteminin “insan kaynağı altyapısı” olarak kurgulanmıştır (Berkes, 2019; Cüçük vd., 2017).

Bu bağlamda öğretmen yetiştirme kurumlarının ortaya çıkışı, Weberyen anlamda rasyonel-bürokratik devlet örgütlenmesinin (Dursun, 1992; Udy, 1959) eğitim alanındaki tezahürü; meslekleşme ise belirli bir bilgi birikimi, formasyon süreci ve kurumsal denetim mekanizması üzerinden tanımlanan yeni bir uzmanlık alanının inşası olarak ele alınmaktadır. Benzer biçimde merkezîleşme, eğitimin yerel-dinî otoritelerden alınarak devletin idari ve normatif çerçevesi içine dâhil edilmesini ifade eden yapısal bir dönüşüm süreci olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bu teorik konumlandırma, arşiv belgelerinden hareketle incelenen Darülmualimin-i Sıbyan tecrübesini, yalnızca kurumsal bir yenilik değil; bilgi, otorite ve pedagojik iktidarın yeniden örgütlenmesi olarak değerlendirmeyi mümkün kılmaktadır.

Ortaya çıkan bu paradigma değişiminin önemli bir boyutu da reform gündeminin büyük ölçüde Avrupa tecrübesi olan bürokratlar ve yeni tip eğitilmiş elitler tarafından taşınmasıdır. XIX. yüzyıl boyunca devlet, askerî-teknik okullar ve sivil bürokrasi üzerinden yetişen kadroları Avrupa'ya göndermiş; diplomatik görevler, eğitim incelemeleri ve tercüme faaliyetleri aracılığıyla Avrupa'daki okul örgütlenmesi, müfredat standartları ve pedagojik yöntemler Osmanlı reform diline aktarılmıştır (Gençoğlu, 2014; 2020; Gündüz, 2016). Bu kuşağın taşıdığı bilgi repertuarı, eğitimin “usul” ve “metot”la ilişkilendirilmesini güçlendirmiş; böylece öğretmenlik, yalnızca ders anlatan bir figür olmaktan çıkarılıp yöneme hâkim, ölçme-değerlendirme yapabilen ve sınıf içi düzeni yöneten bir mesleki kimliğe doğru yeniden tanımlanmıştır (Kafadar, 2016). Bu süreçte eğitim yönetimi alanında merkezî kurumsallaşma da hızlanmış; 1857'de Maarif Nezareti'nin kurulması ve 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile kademeler, idare ve finansman ilkelerinin daha açık biçimde çerçevelenmesi,

“devletin eğitimde kurucu aktör” rolünü pekiştiren kilometre taşları olmuştur (Çiydem, 2018; Somel, 2015).

Osmanlı eğitim sisteminde sıbyan mektepleri, yüzyıllar boyunca temel dinî bilgilerin ve ahlaki değerlerin aktarıldığı kurumlar olarak işlev görmüştür. Öğretmenlik ise çoğunlukla usta-çırak ilişkisine dayalı, standartlaştırılmamış ve kurumsal bir meslek formu kazanmamış bir alan olarak varlığını sürdürmüştür (Gündüz, 2015b). Bu geleneksel yapı, XVIII. yüzyıl sonlarına kadar toplumsal ihtiyaçlarla belirli ölçüde uyumlu görünse de XIX. yüzyılın ortalarından itibaren hızlanan idarî merkezileşme, bürokratikleşme ve askerî-teknik dönüşümler karşısında işlevselliğini yitirmeye başlamıştır (Doğan, 2014; Yılmaz, 2023). Özellikle rüştiye mekteplerinin yaygınlaşmasıyla birlikte, sıbyan mektepleri-rüştiye arasındaki pedagojik kopukluk daha görünür hâle gelmiştir. Sıbyan mekteplerinde verilen eğitimin, modern devletin ihtiyaç duyduğu asgari okuryazarlık, hesap bilgisi ve yazılı iletişim becerilerini kazandırmakta yetersiz kaldığı, hatta sıbyan mekteplerindeki düzensizlik nedeniyle öğrencilerin düzenli bir eğitim almadığı, hiçbir biçimde denetlenemeyen öğretmenlerin de zamanı boşa geçirdiği belirtilmiştir (Güven, 2021; Kodaman, 1999).

Bu eleştiriler, yalnızca Osmanlı iç dinamiklerinin ürünü değildir. Aynı dönemde Avrupa’da ilköğretim, pedagojik yöntemler ve öğretmen yetiştirme alanlarında yaşanan gelişmeler, Osmanlı karar alıcıları tarafından dikkatle izlenmiştir (Beşirli, 1999; Keklik, 2020). XIX. yüzyıl pedagojisi, öğretimi ezberci dinî aktarımın ötesine taşıyarak çocuğun bilişsel gelişimini, yaş düzeyine uygun öğrenmeyi ve sistematik müfredatı merkeze alan yeni bir anlayış üretmiştir (Binbaşıoğlu, 2014). Osmanlı belgelerinde “usul-i cedit” olarak karşılık bulan bu yaklaşım, öğretmenliğin artık yalnızca bilgi aktaran değil, pedagojik yöntemlere hâkim, ölçme ve değerlendirme yapabilen, disiplin ve ahlaki birlikte inşa eden bir meslek olarak tanımlanmasını beraberinde getirmiştir (Akyüz, 2021).

Bu bağlamda öğretmen yetiştirme meselesi, Osmanlı eğitim reformunun en önemli ve aynı zamanda en sorunlu alanlarından biri hâline gelmiştir (Ünal ve Birbudak, 2013). Mevcut sıbyan muallimlerinin büyük bölümünün yeni müfredatı okutabilecek yeterliliğe sahip olmadığı bazı kaynaklarda dile getirilmiştir (Değirmenci, 2019; Kılıç, 2023). Bu durum, öğretmen açığını geçici tedbirlerle kapatmanın mümkün olmadığını; aksine, ilköğretime özgü, sistemli ve kurumsal bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur. Nitekim Tanzimat sonrasında öğretmen yetiştirme meselesinin giderek merkezî bir politika alanına dönüşmesi, modern devletin bilgi ve insan kaynağını doğrudan denetleme arzusuyla da yakından ilişkilidir (Sakaoğlu, 2018). İşte bu ihtiyaç, 1868’den itibaren sıbyan mekteplerine mahsus müstakil bir Darülmualimin-i Sıbyan kurulması fikrini gündeme taşımış ve bu fikir kısa sürede idarî, mali ve pedagojik boyutlarıyla tartışılmaya başlanmıştır (Yanardağ, 2022). Söz konusu süreç, yalnızca yeni bir okulun açılmasını değil; öğretmenliğin meslekleşmesini, ilköğretimin yeniden tanımlanmasını ve pedagojik bilginin standartlaştırılmasını hedefleyen daha geniş bir reform çerçevesinin parçası olarak şekillenmiştir.

Darülmualiminlerin Kuruluşu ve Darülmualimin-i Sıbyan

Osmanlı Devleti’nde öğretmen yetiştirmeye yönelik kurumsal adımlar, Tanzimat sonrasında özellikle Ahmet Cevdet Paşa’nın Maarif Nezareti ve Meclis-i Maarif’teki etkin rolüyle sistematik bir nitelik kazanmıştır (Gündüz, 2015a). Paşa, eğitimin ıslahını yalnızca müfredat değişikliğiyle sınırlı görmemiş; öğretmenliğin yöntem, disiplin ve meslek ahlaki temelinde yeniden tanımlanmasını zorunlu bir reform alanı olarak değerlendirmiştir. Bu anlayış

doğrultusunda rüştiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darümuallimin, Osmanlı'da öğretmenliğin ilk kez devlet eliyle, programlı ve meslekî bir çerçeveye oturtulmasının somut bir örneğini teşkil etmiştir (Ünal ve Bırbudak, 2013). Aynı reformcu bakış açısının bir uzantısı olarak, kızların eğitimi ve kadın öğretmen ihtiyacına cevap vermek üzere Darümuallimat'ın açılması da öğretmen yetiştirme politikasının toplumsal kapsayıcılığını genişleten önemli bir gelişme olmuştur (Cevherli, 2022). Bu kurumlar, öğretmenliği dinî-yerel bir uğraş olmaktan çıkararak pedagojik formasyon, yöntem bilgisi ve kamusal sorumluluk temelinde yeniden kurgulayan modern bir anlayışın öncüllerini oluşturmuştur. Bu gelişmeyi takiben, ilköğretim düzeyinde yaşanan yapısal sorunlar ve sıbyan mekteplerinin dönüşen işlevi, bu kademeye özgü bir öğretmen yetiştirme kurumunun kurulmasını gündeme getirmiştir.

Maarif Nezareti'nin teşkilinin (1857) ve sıbyan mekteplerinin idarî olarak bu kuruma bağlanmasının ardından, söz konusu mekteplerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1868 yılında Darümuallimin-i Sıbyan adıyla iki yıllık ayrı bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu kurum, günümüz ilköğretim öğretmenliği anlayışının tarihsel temellerinden biri olarak kabul edilmektedir (Maarif Ansiklopedisi, 2022). Darümuallimin-i Sıbyan'ın müdürlüğüne, usûl-i cedid'e olan hâkimiyetiyle öne çıkan Mehmed Cevdet Efendi getirilmiştir. İstanbul'da Beyazıt semtinde metruk hâlde bulunan eski Matbaa-i Âmire binasında faaliyete geçen bu okulda, sıbyan mekteplerinin geleneksel dersleri olan elifbâ, Kur'ân-ı Kerîm, tecvid ve ilmihalin yanı sıra; hesap, ahlâk, coğrafyaya giriş ve özellikle öğretim yöntemlerine odaklanan usûl-i tadrîs derslerine yer verilmiştir (Öztürk, 1993).

Bununla birlikte Darümuallimin-i Sıbyan'ın kuruluş süreci kesintisiz ilerlememiştir. Kurum, çeşitli idarî ve ideolojik itirazlar ile mali gerekçeler nedeniyle açılışından birkaç yıl sonra kapatılmış; ancak ilköğretimde yaşanan öğretmen açığının devam etmesi ve reform ihtiyacının ortadan kalkmaması üzerine 1872 yılında yeniden faaliyete geçirilmiştir (Öztürk, 1993). Bu yeniden açılışta da müdürlük görevi tekrar Mehmed Cevdet Efendi'ye verilmiş, söz konusu okulun usûl-i cedid'e dayalı öğretim anlayışını sürdürmesi hedeflenmiştir. Cevdet Efendi, 1877 yılına kadar hem müdürlük hem de öğretmenlik görevlerini yürüterek Darümuallimin-i Sıbyan'ın pedagojik yöneliminde belirleyici bir rol oynamıştır. Darümuallimin-i Sıbyan'ın faaliyet alanı zamanla genişletilmiş; 1874 yılında İstanbul, Üsküdar, Galata ve Eyüp'te görev yapan sıbyan muallimlerine yeni öğretim yöntemlerini uygulamalı olarak göstermek amacıyla bu okulun yanında bir Numune Mektebi [*uygulama-staj okulu*] açılmıştır. Ancak Osmanlı'da sıbyan mektepleri için yeterli sayıda öğretmen yetiştirmeye kâfi gelmemiştir (Karal, 1983; Şimşek, 2015).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma, 19. Yüzyılın son çeyreğinde Osmanlı Devleti'nin sıbyan mektepleri için ayrı bir Darümuallimin kurma sürecini, devlet arşivlerinde yer alan resmî belgeler ve ilgili nizamname üzerinden incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, söz konusu reformun yalnızca bir kurumsal düzenleme değil; ilköğretimin tanımının, öğretmenliğin meslekleşmesinin ve pedagojik anlayışın yeniden inşasının somut bir göstergesi olduğunu savunmaktadır. Bu bağlamda çalışma, Darümuallimin-i Sıbyan'ı yalnızca az incelenmiş bir kurum olarak ele almamakta; sıbyan mekteplerine yönelik öğretmen yetiştirme girişiminin hangi zihinsel dönüşümler, toplumsal ihtiyaçlar ve idarî merkezleşme pratikleri içinde ortaya çıktığını tartışmayı hedeflemektedir. Bu yönüyle, Osmanlı eğitim tarihine ilişkin literatürde çoğu zaman rüştiye ve idadi merkezli ele alınan öğretmen yetiştirme meselesine, sıbyan mektepleri

ekseninden yeni bir perspektif sunmayı hedeflemektedir. Araştırma bulgularının özellikle eğitim tarihi ve politikası çalışanlar için değerli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma metodolojisi çerçevesinde yapılandırılmış olup doküman incelemesi (document analysis) modeline dayanmaktadır. Doküman incelemesi, araştırmacının doğrudan gözlem ya da görüşme yoluyla erişemeyeceği tarihsel süreçleri, resmî metinler ve yazılı belgeler üzerinden çözümlemesine olanak tanıyan temel nitel araştırma modellerinden biridir (Creswell, 2017). Doküman incelemesi modeli, bu çalışmada yalnızca belgelerin betimlenmesiyle sınırlı tutulmamış; belgeler bağlamsal, içeriksel ve karşılaştırmalı bir yaklaşımla ele alınmıştır. Resmî yazışmalar, mazbatalar, iradeler ve nizamname metni; reformun gerekçeleri, uygulama sorunları, öğretmen yetiştirme anlayışı ve ücret rejimi gibi temalar çerçevesinde sistematik olarak çözümlenmiştir.

Veri Kaynağı

Araştırmanın verilerine kaynaklık eden belgeler Başbakanlık Osmanlı Arşivleri'nden elde edilmiştir. İlgili arşiv belgeleri sırasıyla şu arşiv kodlarıyla yer almaktadır: BOA.İ.ŞD.10.484-2, BOA.İ.ŞD.10.484-1, BOA.İ.ŞD.10.484-3, BOA.İ.ŞD.10.484-4, BOA.ŞD.2389.49, BOA.MF.İBT.1.77, BOA.MF.MKT.2.150, BOA.MF.MKT.2.176, BOA.MF.MKT.3.171, BOA.İ.DH.657.45710-2, BOA.İ.DH.657.45710-3, BOA.MF.MKT.2.145, BOA.İ.DH.657.45710-4, BOA.MF.MKT.5.14, BOA.İ.DH.657.45710-5, BOA.MF.MKT.5.14, BOA.MF.MKT.6.19, BOA.MF.İBT.4.25.2-1, BOA.MF.İBT.4.25.2-2, BOA.A.DVN.MKL.13.11

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi, nitel araştırma metodolojisi içinde yer alan tematik analiz yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tematik analiz, belirli bir veri kümesi içinde tekrar eden anlam örüntülerini, kavramsal temaları ve ilişkili söylemleri sistematik biçimde ortaya koymaya imkân tanıyan esnek ve güçlü bir analiz yöntemidir (Braun ve Clarke, 2006). Özellikle tarihsel ve arşiv temelli çalışmalarda tematik analiz, resmî metinlerin yalnızca içerik düzeyinde değil, aynı zamanda söylemsel ve bağlamsal düzeyde çözümlenmesini mümkün kılmaktadır. Araştırmanın ilk aşamasında, Devlet Arşivleri'nden temin edilen ve Darülmualimin-i Sıbyan'ın kuruluş süreci ile nizamnamesine ilişkin resmî yazışmalar, mazbatalar, iradeler ve ilan metinleri tam metin olarak deşifre edilmiştir. Bu süreç sonucunda yaklaşık 21 sayfalık bir deşifre metni oluşturulmuştur. Deşifre işlemi sırasında belgelerin özgün dili korunmuş; ancak okunabilirliği artırmak amacıyla noktalama işaretleri asgari düzeyde düzenlenmiştir. Böylece metinlerin hem tarihsel özgünlüğü hem de analitik çözümlenmeye elverişliliği gözetilmiştir. İkinci aşamada, deşifre edilen belgeler bütüncül biçimde tekrar tekrar okunarak açık kodlama yapılmıştır. Bu aşamada özellikle reformun gerekçelendirilme biçimleri, müfredat ve pedagojik dönüşüm vurguları, öğretmen yeterlikleri, ücret politikası tartışmaları ve kurumsallaşma süreçlerine ilişkin ifadeler dikkatle işaretlenmiştir. Resmî yazışmalar içerisinde farklı belgelerde tekrar eden, benzer anlamlara işaret eden veya aynı soruna gönderme yapan

ifadeler, bağlamları korunarak ön kodlar hâlinde not edilmiştir. Üçüncü aşamada, açık kodlar arasındaki anlamsal yakınlıklar dikkate alınarak ortak temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik süreçleri, nitel araştırma geleneği içinde yer alan inandırıcılık (credibility), aktarılabilirlik (transferability), tutarlılık (dependability) ve doğrulanabilirlik (confirmability) ilkeleri çerçevesinde ele alınmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). İnandırıcılığı artırmak amacıyla, araştırmanın veri kaynağını oluşturan arşiv belgeleri özgün hâllerinde deşifre edilmiş; analiz sürecinde kullanılan alıntılar, yorumları doğrudan destekleyecek biçimde metin içinden seçilmiştir. Böylece bulguların araştırmacıların yorumundan ziyade belge temelli olmasına özen gösterilmiştir. Tutarlılık ve doğrulanabilirlik, verilerin analizinde izlenen sürecin açık biçimde tanımlanmasıyla sağlanmıştır. Belgelerin deşifre edilmesi, kodlanması ve tematik olarak gruplanması aşamaları sistematik bir sırayla yürütülmüş; benzer anlam içeren ifadelerin aynı temalar altında toplanmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca analiz sürecinde kullanılan belgelerin tarihleri, türleri ve içerikleri açıkça belirtilerek araştırmanın izlenebilirliği güçlendirilmiştir. Aktarılabilirlik açısından ise çalışma, belirli bir tarihsel bağlamla sınırlı olmakla birlikte, kullanılan yöntem ve analitik yaklaşımın Osmanlı eğitim tarihi ve benzeri tarihsel-eğitsel araştırmalar için örnek teşkil edebilecek nitelikte olduğu düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmanın bulguları, bağlamsal sınırlılıkları korunarak okuyucunun değerlendirmesine sunulmuştur.

Etik Konular

Araştırmanın veri kaynağını doğrudan insanlar ya da başka canlılar oluşturmamakta; bunun yerine tarihi belgeler ve arşiv dökümleri yer almaktadır. Bunun için ayrıca bir etik izin alınmamış, ancak araştırma etiğine bağlı kalınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinden sonra temelde altı ayrı tema meydana gelmiştir. Bu temalara ilişkin bulgular, ilgili belgelerden alıntılarla desteklenerek aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Sıbyan Mektepleri İçin Ayrı Bir Darülmualimin'e Duyulan İhtiyacın Gereçlendirilmesi (1868)

Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerine yönelik reform arayışının ilk aşamada sistemselsel bir eşitsizlik ve işlevsizlik tespiti üzerinden inşa edildiğini göstermektedir. Reform söylemi, sıbyan mekteplerinin mevcut öğretim pratiğini ayrıntılı biçimde betimleyerek başlamakta; bu betimleme, özellikle rüştiyeye devam edemeyen çocukların eğitsel ve toplumsal konumunu görünür kılmaktadır. Belgede, sıbyan mekteplerinde verilen eğitimin esas itibarıyla "elif-be" ve dinî içerikli derslerle sınırlı olduğu, öğrencilerin bir kısmının sınavlar yoluyla rüştiyeye geçebildiği, ancak önemli bir bölümünün erken yaşta çalışma hayatına yöneldiği açık biçimde ifade edilmektedir. Bu bağlamda, rüştiyeye devam edebilenlerin "*az çok lüzumu olan şeylere*

*kesb-i vukuf ve malumat ederek*¹” bilgi alanlarını genişletebildikleri, buna karşılık sıbyan mekteplerinden ayrılarak doğrudan kâr ve sanata yönelen çocukların bu imkândan bütünüyle mahrum kaldıkları ileri sürülmektedir (Bkz. Ek-Görsel 1).

Sıbyan mekteplerinde dinî öğretimin merkezî konumu teslim edilmekle birlikte, bu öğretim biçiminin çocukların gündelik hayat ve meslekî faaliyetler için gerekli asgari becerileri kazandırmada yetersiz kaldığı açıkça ortaya konulmuştur. Nitekim belge metninde, sıbyan mekteplerinden ayrılarak doğrudan çalışma hayatına katılan çocukların önemli bir bölümünün temel okuryazarlık düzeyine dahi ulaşamadığı belirtilmektedir: “*Mekatib-i sıbyaniyeden çıkıp kâr ve sanata süluk edenlerce herkesin yazı okumaya liyakati olmayıp bir kısmı dahi bilmediklerinden...*”² (Bkz. Ek-Görsel 1). Bu ifadeler, reform gerekçesinin pedagojik bir eksikliğin yanında toplumsal ve ekonomik sonuçları olan yapısal bir probleme işaret ettiğini göstermektedir. Sıbyan mektepleri, bu yönüyle, çocukları bir üst öğrenim kademesine hazırlayamayan ve onları erken yaşta eğitsel sistemin dışına iten bir eşik olarak tasvir edilmektedir.

İncelenen belgelerde dikkat çeken bir diğer önemli husus, sorunun ağırlık merkezinin sıbyan mekteplerinde toplanmış olmasıdır. Metinde, çocukların eğitim sürecindeki en uzun zaman dilimini sıbyan mekteplerinde geçirdikleri özellikle dile getirilmekte; buna karşılık rüştiye mekteplerinin dört yıllık süresinin, gerekli bilgi ve becerilerin telafisi için yeterli olmadığı ifade edilmektedir: “*Etfal-i müslimin en ziyade dikkatlerini mekatib-i sıbyaniyede geçirip mekatib-i rüşdiyyenin müddet-i tedrisiyesi ise dört seneden ibaret olduğundan bu müddet tahsili lazım gelen ulum ve fünuna kâfi olamamakta...*”³ (Bkz. Ek-Görsel 1). Bu tespitler, reform söyleminin odağını bilinçli biçimde sıbyan mekteplerine yönelttiğini göstermektedir. Metne göre, sıbyan mekteplerinden çıkan öğrencilerin rüştiyede karşılaşacakları derslerin “*mukaddemat-ı ulumu*”nu [temel bilimsel ön bilgiler] önceden edinmeleri hâlinde, rüştiyelerde okutulan ilim ve fennin daha ileri bir düzeye taşınması mümkün olacaktır. Diğer anlatımla, sıbyan mekteplerinin güçlendirilmesi, sadece bu kademeye özgü bir iyileştirme değil, bütün eğitim sisteminin verimliliğini artıracak bir müdahale olarak kurgulanmaktadır. Tam bu noktada yapılmak istenilen reformun, normatif bir tercih olmaktan çıkarak zorunlu bir kamusal müdahale olarak tanımlandığı görülmektedir.

Arşivde yer alan belgelerde, sıbyan mekteplerinin ıslahı açık biçimde “*vacibeden*” [zorunluluktan] sayılmakta; bu ıslahın ise doğrudan doğruya nitelikli öğretmen yetiştirilmesine bağlı olduğu ifade edilmektedir: “*Bu cihetle mekatib-i sıbyaniyenin ıslah-ı ahvali vacibeden olduğuna ve bu dahi... ulumu talim ve tefhime muktedir muallim yetiştirilmesine mevkuf bulunduğu binaen...*”⁴ (Bkz. Ek-Görsel 1). Bu gerekçelendirme, sıbyan mekteplerine özgü ayrı bir Darümuallimin kurulmasını reformun doğal ve kaçınılmaz sonucu hâline getirmektedir. Böylece Darümuallimin-i Sıbyan, kurumsal bir yenilik olmakla beraber sıbyan mekteplerinin yeniden tanımlanmasını ve eğitim sisteminin alt basamağının işlevsel hâle getirilmesini amaçlayan bütüncül bir reform mantığının merkezî unsuru olarak temellendirilmektedir. Bu

¹ “Gerekli olan konularda belirli bir bilgi ve farkındalık kazanarak”

² “Sıbyan mekteplerinden ayrılarak çalışma hayatına yönelenlerin tamamı okuma yazma becerisine sahip olamamakta, hatta bir kısmı bu becerilerden bütünüyle yoksun bulunmaktadır.”

³ “Müslüman çocukların eğitim sürecinde en fazla zamanı sıbyan mekteplerinde geçirdikleri; rüştiye mekteplerindeki öğretim süresinin ise dört yıl ile sınırlı olması nedeniyle, bu sürenin gerekli bilgi ve bilimleri kazandırmak için yeterli olmadığı...”

⁴ “Bu nedenle sıbyan mekteplerinin mevcut durumunun iyileştirilmesi zorunlu görülmüş; bunun ise söz konusu ilimleri öğretme ve açıklama yeterliğine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine bağlı olduğu kabul edilmiştir.”

türden bir başlangıç tespiti, kısa sürede Maarif Nezareti düzeyinde resmî bir reform çerçevesine dönüştürülmüştür. Sıbyan mekteplerinde Kur'an öğretiminin sürdürülmesi temel bir ilke olarak korunmakla birlikte, ahlak, coğrafya ve hesap gibi alanların öğretime dâhil edilmesi devlet politikası hâline getirilmiştir. Bu yönelim, idari bir tasarruf olmakla birlikte doğrudan padişah iradesiyle desteklenen bağlayıcı bir karar olarak sunulmaktadır: "*Mekatib-i sıbyaniyede bulunan etfale bir taraftan talim-i Kur'an olunmakla beraber ahlak risalesi ve mukaddime-i coğrafya ve ulum-ı hesaptan i'mal erbaa tedris edilmek üzere... mekatib-i sıbyaniyenin ıslahı ve hocaların tavzifi hakkında bazı nizamat kaleme alınarak icra-yı icabatına... irade-i seniyye-i cenabı padişahi müteallık ve şerefsüdur buyrulmuş olmasıyla...*"⁵ (Bkz. Ek-Görsel 2).

Belgelerde ve yazışmalarda dikkat çekici olan husus, sıbyan mekteplerinin ıslahının müfredat düzenlemesi ile sınırlandırılmasının ötesinde öğretmen niteliği meselesiyle doğrudan bağlantılı biçimde ele alınmasıdır. Belgede, yeni derslerin öngörülmesine rağmen mevcut sıbyan muallimlerinin bu içeriği aktaracak yeterlikten yoksun olduğu açıkça belirtilmekte; imtihan yoluyla yapılan ayıklamanın da kalıcı bir çözüm üretmediği kabul edilmektedir. Bu durum, reformun yönünü mevcut kadroların dönüştürülmesinden ziyade, yeni bir öğretmen kuşağının yetiştirilmesine çevirmiştir.

Temellendirilen bu gerekçelendirme, Şûrâ-yı Devlet ve Meclis-i Maarif düzeyinde daha kavramsal bir çerçeveye taşınmıştır. Sıbyan mekteplerinin kuruluş mantığının, doğası gereği "*mebâdî-i ilmiyye*"nin [Temel bilimsel kavramlar ve ilkeler] kazandırılmasını gerektirdiği; buna karşın fiilî uygulamanın yalnızca dinî öğretimle sınırlı kalmasının ciddi sonuçlar doğurduğu temel argümanlar içinde yer almıştır. Özellikle rüştiyeye devam edemeyen çocukların, meslek ve hizmet hayatında gerekli olan yazılı ve hesaplama dayalı işlemleri yerine getiremedikleri açıkça ifade edilmiştir: "*Mekatib-i sıbyan tertib-i vaz'ısı icabınca mebâdî-i ilmiye tahsiline mahsus olmak lazım gelir iken şimdiye kadar cari olan kaideye göre tahsilatı yalnız usul-i diniyeye münhasır olduğundan bunlardan çıkıp mekatib-i rüşdiyeye gidemeyen etfal... muktezi olan muamele-i tahririye ve hesabiyyeyi icraya muktedir olamamaktadırlar.*"⁶ (Bkz. Ek-Görsel 3).

Yapılan bu değerlendirme, sıbyan mekteplerine yönelik reform ihtiyacını bireysel öğrenme eksikliklerinin ötesine taşıyarak, devletin idari ve ekonomik işleyişini etkileyen bir mesele olarak konumlandırmaktadır. Aynı zamanda rüştiye süresinin sınırlılığı da dikkate alınarak, sıbyan mekteplerinin güçlendirilmesinin tüm maarif sisteminin verimliliği açısından zorunlu olduğu savunulmaktadır. Ortaya konulan gerekçelendirme, nihayet siyasal anlamda daha kesin ve bağlayıcı bir dile dönüşmüştür. Belgelerde, sıbyan mekteplerinin planlanan biçimde ıslah edilebilmesinin, doğrudan doğruya bu yeni müfredatı öğretebilecek muktedir muallimlerin varlığına bağlı olduğundan söz edilmiş; mevcut öğretmen kadrolarının bu ihtiyacı karşılamaktan uzak olduğu açıkça kabul edilmiştir. Bu nedenle çözüm, geçici düzenlemeler

⁵ "Sıbyan mekteplerinde bulunan çocuklara bir yandan Kur'an öğretimi sürdürülürken, diğer yandan ahlak risalesi, giriş düzeyinde coğrafya ve dört işlemle sınırlı olmak üzere hesap derslerinin de okutulması amacıyla; sıbyan mekteplerinin ıslahı ve öğretmenlerin görev ve niteliklerinin belirlenmesine ilişkin bazı düzenlemeler kaleme alınmış ve bunların uygulanmasına dair gerekli işlemler, padişah hazretlerinin yüce iradesiyle yürürlüğe konulmuştur."

⁶ "Sıbyan mekteplerinin kuruluş amacına göre, bilimsel bilginin temellerinin kazandırılmasına yönelik olması gerekirken, şimdiye dek geçerli olan uygulamalarda öğretim yalnızca dinî usullerle sınırlı kalmıştır. Bu nedenle bu mekteplerden ayrılarak rüştiyelere devam edemeyen çocuklar, içinde buldukları meslek ve hizmet alanlarının gerektirdiği yazılı ve hesaplama dayalı işlemleri yerine getirebilecek yeterliliğe sahip olamamaktadırlar."

veya imtihanlarla ayıklama değil, sıbyan mekteplerine özgü bağımsız bir öğretmen yetiştirme kurumunun tesis edilmesi olarak formüle edilmiştir: “*Mekatib-i sıbyaniyenin ıslahat-ı musammamesinin hayz-ı fiile isali muktedir muallimlerin vücuduna mevkuf ve bu ise mefkud olduğundan yeniden muallim yetiştirilmesi lüzumu tahakkuk etmiş... bu dahi müstakil bir darümuallimin tesisine mütevakıf olduğuna...*”⁷ (Bkz. Ek-Görsel 4) şeklinde devam eden ifadeler, reform söyleminin ulaştığı nihai eşiği temsil etmektedir.

Müfredatın Seküler Hale Getirilme ve Genişletilme Çalışmaları

Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerine yönelik reform sürecinin kurumsal ve personel temelli bir yeniden yapılanmayı içine almakla beraber öğretim içeriğinin kapsamlı biçimde dönüştürülmesini hedeflediğini açıkça ortaya koymaktadır. Yaşanan bu dönüşümün merkezinde, sıbyan mekteplerinde hâkim olan dar dinî müfredatın genişletilmesi ve çocuklara gündelik hayatla doğrudan ilişkili temel bilgi ve becerilerin kazandırılması yer almaktadır. Reform söylemi, bu noktada sıbyan mekteplerinin işlevini yeniden tanımlayarak, onları sadece dinî sosyalleşme mekânları olmaktan çıkarıp asgari kamusal yeterliklerin kazandırıldığı bir ilk öğretim basamağı hâline getirmeyi amaçlamıştır.

Gerçekleşen bu yönelim ilk olarak 1868 yılına ait belgede açık biçimde dile getirilmiştir. Belgede, sıbyan mekteplerinde kıraat öğretiminin yanında ahlak, coğrafya ve hesap derslerinin okutulması gerektiğinden söz edilmiş, mevcut müfredatın yetersizliği ima edilmiştir: “*Bundan böyle mekatib-i sıbyaniyede bulunan etfale bir taraftan talim-i kıraat olunmakla beraber ahlak risalesi ve mukaddime-i coğrafya ve ilm-i hesaptan i’mal erbaa tedris edilmek üzere...*”⁸ (Bkz. Ek-Görsel 1) şeklinde devam eden ifade, sıbyan mekteplerinde ilk kez dinî içeriğin ötesine geçen bir öğretim alanının sistematik biçimde tasarlandığını göstermektedir. Ahlak risalesiyle bireysel terbiyenin, coğrafya ve hesap dersleriyle ise dünyaya ve gündelik yaşama ilişkin temel bilişsel donanımın kazandırılması hedeflenmiştir. Böylece müfredat, din merkezli bir çerçeveden çıkarılarak toplumsal ve pratik ihtiyaçlara cevap veren karma bir yapıya yönelmiştir.

Ortaya çıkan bu pedagojik yönelim, kısa süre içinde Maarif Nezareti düzeyinde resmîleştirilmiş ve normatif bir hedef hâline getirilmiştir. Müfredat reformunun gerekçelendirilmesinde, sıbyan ve rüşdiye mektepleri arasındaki yapısal uyumsuzluk eleştirisi belirleyici bir rol oynamıştır. İncelenen arşiv belgelerinde, sıbyan mekteplerinde öğretimin yalnızca dinî usullerle sınırlı kalmasının, rüştiyeye devam edemeyen çocuklar açısından ciddi bir işlev kaybına yol açtığı açıkça ifade edilmektedir: “*...mekatib-i sıbyaniyede tahsilatı yalnız usul-i diniyeye münhasır olduğundan bunlardan çıkıpta... mekatib-i rüştiyeye gidemeyen etfal süluk eyledikleri sanat ve hizmetçe muktezi olan muamele-i tahririye ve hesabiyeyi icraya muktedir olamadıkları gibi...*”⁹ (Bkz. Ek-Görsel 3) şeklinde süren ifadeler, sıbyan mekteplerindeki müfredatın, çocukların meslekî ve toplumsal hayata katılımı açısından

⁷ “Sıbyan mekteplerinde öngörülen reformların hayata geçirilebilmesi, bu reformları uygulayabilecek nitelikte öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Ancak bu nitelikte öğretmenlerin mevcut olmadığı anlaşıldığından, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi gereği kesinlik kazanmıştır. Bu ihtiyacın karşılanması ise ancak bağımsız bir Darümuallimin’in kurulmasıyla mümkün görülmüştür.”

⁸ “Bundan sonra sıbyan mekteplerindeki çocuklara bir yandan okuma öğretimi yapılırken, diğer yandan ahlak risalesi, coğrafyaya giriş ve dört işlem düzeyinde hesap derslerinin okutulması öngörülmüştür.”

⁹ “Sıbyan mekteplerindeki öğretimin yalnızca dinî usullerle sınırlı kalması nedeniyle, bu okullardan ayrılıp rüştiye mekteplerine devam edemeyen çocuklar, yönedikleri meslek ve hizmet alanlarının gerektirdiği yazılı ve hesaplama dayalı işlemleri yerine getiremez hâle gelmektedir.”

yetersiz kaldığını doğrudan ortaya koymaktadır. Aynı belgede, rüştiyeye devam eden öğrencilerin dahi sıbyan mekteplerinde edinmeleri gereken temel bilgileri rüştiyede telafi etmek zorunda kaldıkları belirtilerek müfredatın iki kademe arasında tutarsız bir biçimde bölüdüğü görülmektedir: “Rüşdiye mekteplerine gidenler dahi mekatib-i sıbyaniyede tahsil olunacak mebadi ile iştigale mecbur ve bu cihetle tahsil-i mekasıddan mehcur olduklarından...”¹⁰ (Bkz. Görsel Ek-3). Bu minvalde ortaya konan eleştiri, müfredat reformunun alt kademeyi güçlendirmenin yanında eğitim sisteminin bütününde pedagojik süreklilik sağlamaya yönelik olduğunu göstermektedir.

Merkezde şekillenen bu müfredat anlayışının taşraya da yaygınlaştırılmak istendiği, farklı bir belgede açık biçimde görülmektedir. Belgelerde, sıbyan mekteplerinde okutulacak dersler ayrıntılı şekilde sıralanmış; özellikle yazı ve Türkçe okuma becerilerine özel gönderme yapılmıştır: “Mekatib-i sıbyanda tedris olunacak dersler ecza-yı şerife ve ilmihal ve hesabdandır i’mal erbaa ve yazıdan dahi müştemi olmaktan...”¹¹ (Bkz. Ek-Görsel 8). Aynı metinde, Türkçenin öğrenilmesi “cümleden ziyade” öncelikli bir hedef olarak tanımlanmakta; böylece dil becerileri, yeni müfredatın merkezî unsurlarından biri hâline getirilmektedir: “Mekatib-i sıbyanda tedris olunacak dersler... cümleden ziyade Türkçeyi bilmesi okumaktan ibaret bulunduğu cihetle...”¹² (Bkz. Görsel Ek-8). Belirtilen bu durumlar, sıbyan mekteplerini dinî bilgi aktaran kurumlar olmanın ötesine taşıyarak, temel dil ve hesap yeterliklerini kazandıran kamusal eğitim alanları olarak yeniden kurgulandığını göstermektedir.

Müfredat reformunun pedagojik çerçevesi ise 1872 yılındaki ilanla birlikte açık biçimde kamusallaştırılmıştır. Farklı bir belgede, sıbyan mekteplerinde “usul-i cedide”ye göre öğretim yapabilecek hocaların yetiştirilmesinin hedeflendiği ilan edilmiştir: “Mebde-i tahsilat-ı kemalat-ı beşeriye olan sıbyan mekteplerine usul-i cedide üzerine tedrise muktedir hocalar yetiştirilmek için... darümuallimin-i sıbyan... küşadı icra olunmuştur.”¹³ (Bkz. Ek-Görsel 16). Aynı belgede, Darümuallimin-i Sıbyan’a kabul edilecek öğrencilerde aranacak nitelikler sıralanırken, hesap, dil ve yazı becerilerinin özellikle belirtilmesi, müfredat reformunun öğretmen yetiştirme süreciyle doğrudan ilişkilendirildiğini göstermektedir: “Hat ve mantık bulunacağı cihetle ve farsiden bir parça ders görmüş ve hesaptan dahi imal-i erbaaya kadar tahsil etmiş takımdan olması lazımeden...”¹⁴ (Bkz. Ek-Görsel 16). Bu çerçevede müfredatın sekülerleşmesi ders içeriklerinin çeşitlendirilmesiyle sınırlı kalmamış; öğretim yöntemi, öğretmen niteliği ve pedagojik hedeflerle birlikte bütüncül bir dönüşüm programı olarak hayata geçirilmiştir.

Eğitimde Liyakat Arayışı ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu

Arsiv belgeleri, sıbyan mekteplerine yönelik reform sürecinde nitelikli öğretmen meselesinin ikincil bir idari problem olmanın ötesinde reformun başarısını doğrudan belirleyen

¹⁰ “Rüştiye mekteplerine devam eden öğrenciler dahi, sıbyan mekteplerinde edinilmesi gereken temel bilgileri telafi etmekle meşgul olmak zorunda kalmakta; bu durum onların asıl eğitim hedeflerine yönelmelerini engellemektedir.”

¹¹ “Sıbyan mekteplerinde okutulacak derslerin; dinî metinler, ilmihal, hesapta dört işlem ve yazı öğretimini de kapsamı öngörülmektedir.”

¹² “Sıbyan mekteplerinde okutulacak derslerin, her şeyden önce Türkçeyi doğru biçimde bilme ve okuma becerisini kazandırmaya yönelik olması gerektiği belirtilmektedir.”

¹³ “Sıbyan mekteplerinin beşerî gelişimin ilk basamağını oluşturduğu kabul edilerek, bu okullarda usûl-i cedideye uygun öğretim yapabilecek nitelikte öğretmenler yetiştirmek amacıyla bir Darümuallimin-i Sıbyan’ın açıldığı ilan edilmiştir.”

¹⁴ “Adayların yazı yazma becerisine ve mantıksal düşünme yetkinliğine sahip olmaları; ayrıca Farsçadan bir miktar ders almış ve hesap alanında dört işlemi öğrenmiş kişilerden olmaları gerekmektedir.”

yapısal bir kırılma noktası olarak ele alındığını göstermektedir. İncelenen belgelerde, sıbyan mekteplerinde görev yapan muallimlerin, önerilen yeni dersleri okutabilecek donanıma sahip olmadıkları açıkça ifade edilmektedir. Ortaya konulan bu tespit, öğretmen niteliğini reformun önündeki ilk engel olarak konumlandırmaktadır: “*Mekatib-i sıbyaniye muallimlerinden mezkur dersleri okutmaya liyakati olmayanların yerlerine diğer münasipleri intihab ve tayin kılınmak üzere... imtihanları icra olunmakta ise de bunların tasavvur olunan surette talim ve terbiye-i etfale muktedir olmadıkları...*”¹⁵ (Bkz. Ek-Görsel 1) ifadesinden anlaşıldığı üzere, salt bireysel yetersizliklere değil, sıbyan mekteplerinde hâkim olan öğretmen profilinin yeni müfredat ve öğretim anlayışıyla yapısal bir uyumsuzluk içinde olduğunu göstermektedir.

Farklı bir belgede ise bu sorunu gidermek amacıyla başvurulmuş imtihan yoluyla ayıklama girişimlerinin neden başarısız kaldığı gerekçelendirilmiştir. Belgede, muallimlerin Meclis-i Maarif'e çağrılarak imtihan edilmelerine rağmen beklenen dönüşümün sağlanamadığı belirtilmektedir: “*Zikr olunan muallimin takım takım Meclis-i Maarife celb ile imtihanları icra kılınmakta ise de bunların talim ve terbiye-i etfale muktedir olmadıkları ve yerlerine konulmak üzere evsaf-ı matlubeyi cami diğer muallimin tedariki dahi müşkül olacağı anlaşıldığından...*”¹⁶ (Bkz. Ek-Görsel 3). Bu şekilde devam eden ifade, liyakat sorununun diğer parametreler hesaba katılmadan sadece ölçme ve eleme yoluyla çözülemeyeceğini; aksine, mevcut insan kaynağının genel olarak yetersiz olduğu bir zeminde imtihanın işlevsiz bir araç hâline geldiğini göstermektedir.

İncelenen diğer bir belgede bu yaklaşım, kesin ve kaçınılmaz bir zorunluluk olarak formüle edilmiştir: “*İslahat-ı musammamesinin hayz-ı fiile isali muktedir muallimlerin vücuduna mevkuf ve bu ise mefkud olduğundan şimdiki heyet-i tedsisiyenin tenkihi kabil olamayıp yeniden muallim yetiştirilmesi lüzumu tahakkuk etmiş...*”¹⁷ (Bkz. Ek-Görsel 4). Bu türden ifadeler, reformun başarısının doğrudan “muktedir muallimlerin vücudu”na [nitelikli öğretmenlerin varlığına] bağlandığını ve mevcut öğretim kadrosunun ıslahının mümkün görülmediğini ortaya koymaktadır.

Yeni öğretmen profilinin nasıl olması gerektiği ise farklı bir belgede ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Bu belgede, Darümuallimin-i Sıbyan'a kabul edilecek öğretmen adaylarında aranacak nitelikler açıkça belirtilmiştir: “*Mekatib-i sıbyaniye muallimliğine muhreç olmak üzere... hangi sınıftan olur ise olsun arabi ve farsiden lüzumlu olan ulumu öğrenmiş olmaları ve bundan başka oldukça Türkçe kitabete dahi muktedir bulunmaları iktiza edeceğine...*”¹⁸ (Bkz. Ek-Görsel 5). Alıntılanan bu ifade, öğretmenliğin artık yalnızca dinî bilgiye dayalı bir

¹⁵ “Sıbyan mekteplerinde görev yapan öğretmenler arasından söz konusu dersleri okutmaya yeterli olmayanların yerine uygun kişilerin seçilmesi ve atanması amacıyla sınavlar yapılmakta; ancak bu sınavlara girenlerin çocukların eğitim ve terbiyesini öngörülen biçimde gerçekleştirebilecek yeterlilikte olmadıkları anlaşılmaktadır.”

¹⁶ “Söz konusu öğretmenler gruplar hâlinde Meclis-i Maarif'e çağrılarak sınavlara tabi tutulmakta; ancak bu kişilerin çocukların eğitim ve terbiyesini yeterli düzeyde gerçekleştirebilecek yetkinlikte olmadıkları ve yerlerine atanabilecek gerekli nitelikleri taşıyan başka öğretmenlerin temininin de güç olduğu anlaşılmaktadır.”

¹⁷ “Planlanan reformların hayata geçirilebilmesi, bu reformları uygulayabilecek yetkin öğretmenlerin varlığına bağlıdır; ancak böyle bir öğretmen kadrosu mevcut olmadığından, mevcut öğretim kadrosunun iyileştirilmesinin mümkün olmadığı anlaşılmış ve yeni öğretmenler yetiştirilmesinin zorunlu olduğu kesinlik kazanmıştır.”

¹⁸ “Sıbyan mekteplerine öğretmen olarak yetiştirilecek kişilerin, hangi eğitim düzeyinden gelmiş olurlarsa olsunlar, Arapça ve Farsçaya dair gerekli bilgi birikimine sahip olmaları ve ayrıca yeterli düzeyde Türkçe yazma becerisine sahip bulunmaları gerekmektedir.”

faaliyet olarak görülmediğini; dil, yazı ve çok yönlü kültürel yeterliklerle tanımlanan profesyonel bir uzmanlık alanı olarak kurgulandığını göstermektedir.

Liyakat arayışının merkezle sınırlı kalmadığı, taşrada da kurumsallaştırılmaya çalışıldığı başka bir belgede görülmektedir. Bu belgede, yerel düzeyde imtihan heyetlerinin kurulması ve öğretmenlerin yeterliklerine göre derecelendirilmesi öngörülmüştür. Örneğin bu bağlamda “*Vilayet merkezleriyle mutasarrıflık ve kaymakamlıklarda... mürekkep bir imtihan heyeti teşkil olunarak... isbat-ı ehliyet eyleyeceklerine... üç rütbe tasdikname itasıyla bila tevkif mekteblerine iade edilmesi...*”¹⁹ (Bkz. Ek-Görsel 8) şeklindeki ifadeler oldukça değerlidir. Bu uygulama, öğretmenlik mesleğinin ilk kez belgelendirilmiş ve derecelendirilmiş bir liyakat rejimi içine alındığını göstermektedir. Son olarak, Darümuallimin-i Sıbyan’ın öğrenci kabul ölçütleri, liyakat anlayışının pedagojik temellerini tamamlamaktadır. Ele alınan diğer bir belgede, bu kuruma kabul edilecek öğrencilerin sahip olması gereken asgari akademik donanım açıkça belirtilmiştir: “*Buraya devam edeceklerden... hat ve mantık bulunacağı cihetle ve Farsiden bir parça ders görmüş ve hesaptan dahi imal-i erbaaya kadar tahsil etmiş takımdan olması lazımeden...*”²⁰ (Bkz. Ek-Görsel 16). Belirlenen bu ölçütler, öğretmen yetiştirme sürecinin rastlantısal değil, önceden tanımlanmış pedagojik ve bilişsel yeterliklere dayalı olarak tasarlandığını göstermektedir.

İnsan Kaynağı ve Ücret Politikası Tartışmaları

Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerine yönelik reform sürecinde öğretmen niteliği kadar, bu niteliği mümkün kılacak ücret politikasının da temel bir tartışma alanı hâline geldiğini göstermektedir. Reformun erken aşamalarında kurulan Darümuallimin-i Sıbyan, kısa süre içinde mali gerekçelerle kesintiye uğramış; bu durum, insan kaynağı politikalarının reformun kırılma noktalarından biri olduğunu açık biçimde ortaya koymuştur. İncelenen bir belge, *tenkihat* [kesinti-azaltma, mali disiplin sağlamak amacıyla yapılan bütçe kısıntıları] sürecinde Darümuallimin’in fiilen işlevsiz hâle gelmesinin doğuracağı riskleri açık bir dille ifade etmektedir: “*Geçende icra buyrulan tenkihat sırasında mekteb-i mezburda muhassas olan muallimin ve saire maaşları külliyyen kat edilmiş olup ancak şiddet-i lüzum ve ehemmiyeti malum olarak açılmış olan böyle bir mektebin kapatılması yine sıbyan hocalarının eski mesleklerine süluk eylemelerini... müstelzem olmasıyla rehin-i cevaz olamayacağı derkar bulunduğundan...*”²¹ (Bkz. Ek-Görsel 6). Alıntılanan bu ifade, Darümuallimin’in kapatılmasının idari bir tasarruf olmanın dışında reformun bütün mantığını tersine çevirecek bir geriye dönüş anlamına geldiğini göstermektedir. Öğretmenlerin “*eski mesleklerine süluk*” etmesi ihtimali, reformun pedagojik kazanımlarının kalıcı olamayacağına dair açık bir uyarı niteliği taşımaktadır.

Aynı belgede, reformun taşıyıcı figürü olarak öne çıkan kurucu müdür Cevdet Efendi’nin rolü özellikle ifade edilmiştir. Usul-i cedideye hâkim bir muallimin varlığı, Darümuallimin’in

¹⁹ “Vilayet merkezleri ile mutasarrıflık ve kaymakamlıklarda, farklı kesimlerden oluşan bir sınav komisyonu kurulacak; yapılan sınavlarda yeterli olduğu kanıtlananlara üç dereceli yeterlik belgesi verilerek herhangi bir gecikme olmaksızın görev yaptıkları okullara geri gönderileceklerdir.”

²⁰ “Adayların yazı yazma becerisine ve mantıksal düşünme yetkinliğine sahip olmaları; ayrıca Farsçadan bir miktar ders almış ve hesap alanında dört işlemi öğrenmiş kişilerden olmaları gerekmektedir.”

²¹ “Yakın zamanda yapılan mali kesintiler sırasında söz konusu mektepte görevli muallimlerin ve diğer personelin maaşları tamamen kaldırılmıştır. Ancak açılmasının zorunlu ve hayati bir ihtiyaç olduğu bilinen böyle bir mektebin kapatılması, sıbyan hocalarının yeniden eski meslek ve usullerine dönmelerini kaçınılmaz kılacağından, bunun kabul edilebilir olmadığı açıkça anlaşılmıştır.”

işlevselliği açısından vazgeçilmez görülmektedir: “*Usul-i cedide-i tedrisiye* ... *talim ve tefhime muktedir bulunan mekremetlü Cevdet Efendi'nin tedris ve talime beda'i ve mübaşeretü tarihinden itibaren maaş almak üzere muallim tayini...*”²² (Bkz. Ek-Görsel 6). Ortaya konulan bu görüşler, insan kaynağının niceliksel olduğu kadar niteliksel bir mesele olarak ele alındığını göstermektedir. Reformun başarısı, belirli pedagojik yeterliklere sahip bireylerin sistem içinde tutulabilmesine bağlanmıştır.

İncelenen diğer bir belge, Darümuallimin'in yeniden açılışıyla birlikte bu yaklaşımın devam ettiğini ve Cevdet Efendi'nin merkezî konumunun korunduğunu teyit etmektedir: “...*usul-i cedide-i tedrisiye* kemahi hakkıha *talim ve tefhime muktedir bulunan Cevdet Efendi'nin tedris ve talime beda' ve mübaşeretü tarihinden itibaren maaş almak üzere tayini...*”²³ (Bkz. Ek-Görsel 7). Ancak bu yeniden açılış, mali sürdürülebilirlik sorununun çözülmediğini kısa sürede ortaya koymuştur. Başka bir belgede, önceki kesintilere yönelik açık bir eleştiri dile getirilmekte; Darümuallimin gibi “*şiddet-i lüzum ve ehemmiyet*” kabul edilmiş bir kurumun mali gerekçelerle işlevsiz bırakılması sorgulanmaktadır: “*Geçenki tenkihat sırasında bunun karşılığı külliye kat' olunmuştur. Ancak şiddet-i lüzum-ı ehemmiyeti üzerine açılmış olan böyle bir mektebin kapatılması...*”²⁴ (Bkz. Ek-Görsel 9).

Bu noktada tartışma, pedagojik gerekçelerden ziyade doğrudan ücret düzeyi meselesine yoğunlaşmaktadır. Diğer belgede ise düşük maaşın nitelikli insan kaynağını sistemden dışladığı açıkça kabul edilmiştir. Cevdet Efendi'nin istifası, bu durumun somut bir göstergesi olarak sunulmaktadır: “*Mumaileyh Cevdet Efendi tahsis olunan maaşı azınsayarak istifa-yı memuriyet eylemiştir... maaş-ı mezkurun dún olarak bununla sıfat-ı matlubeyi cami' diğeri bulunamayacağından... muallim la akall ikibin kuruş maaştan aşağı tedarik olunamayacağından...*”²⁵ (Bkz. Ek-Görsel 10). Belirtilen bu görüşler, Osmanlı maarif bürokrasisinin nadir görülen bir açıklıkla, “*bu maaşla muallim bulunamaz*” gerçeğini teslim ettiğini göstermektedir. Öğretmen emeğinin piyasa koşulları ve geçim gerçekleriyle uyumlu bir biçimde ücretlendirilmesi gerektiği, açıkça dile getirilmiştir. Bu kabul, kısa süre içinde siyasal karar alma mekanizmalarına taşınmıştır. Farklı bir belgede, iki bin kuruş maaş talebinin hazine düzeyinde değerlendirilmesi ve bu talebin “*hal ve maslahat*” gerekçesiyle uygun görülmesi dikkat çekmektedir: “*Hazine-i celileden müceddeden iki bin kuruş maaşın ne suretle ihsan ve tahsis buyrulması... suver-i maruza muvafık-ı hal ve maslahat olarak icra-yı icabı mütevakkıf emr-i ali-i hıdivileri bulunmuş...*”²⁶ (Bkz. Ek-Görsel 11).

Ele alınan farklı belgeler, bu kararın uygulamaya geçtiğini ve ücret politikasının fiilen kesinleştiğini göstermektedir. Her iki belgede de Cevdet Efendi'nin iki bin kuruş maaşla

²² “Usûl-i cedîdeye dayalı öğretim yöntemlerini öğretme ve açıklama yeterliliğine sahip olduğu belirtilen Cevdet Efendi'nin, öğretime fiilen başladığı tarihten itibaren maaşlı olarak muallimliğe atanması...”

²³ “Usûl-i cedîdeye dayalı öğretim yöntemlerini hakkıyla öğretme ve açıklama yeterliliğine sahip olduğu belirtilen Cevdet Efendi'nin, öğretim faaliyetlerine fiilen başladığı tarihten itibaren maaşlı olarak görevlendirilmesi...”

²⁴ “Kuruluşunun zorunluluğu ve taşıdığı önem açıkça kabul edilmiş bir kurumun, yalnızca mali gerekçelerle işlevsiz hâle getirilmesi sorgulanmaktadır: ‘Geçtiğimiz tasarruf uygulamaları sırasında bu kurum için ayrılan ödenek tamamen kaldırılmıştır. Oysa böylesine açık bir ihtiyaç ve önem gerekçesiyle açılmış bir mektebin kapatılması...’

²⁵ “Söz konusu Cevdet Efendi, kendisine tahsis edilen maaşı yetersiz bularak görevinden istifa etmiştir. Belirlenen bu maaş düzeyinin düşüklüğü nedeniyle, aranan nitelikleri taşıyan başka bir muallimin bu ücretle temin edilmesinin mümkün olmadığı, dolayısıyla uygun bir öğretmenin en az iki bin kuruş maaş olmaksızın bulunamayacağı açıkça ifade edilmiştir.”

²⁶ “Devlet hazinesinden yeniden iki bin kuruş maaş tahsis edilmesinin hangi usulle gerçekleştirileceği hususu, sunulan gerekçeler doğrultusunda uygun ve kamu yararına uygun görülmüş; bu düzenlemenin hayata geçirilmesi, yüksek makamın vereceği emre bağlı kılınmıştır.”

görevlendirilmesinin resmî olarak teyit edildiği görülmektedir: “*Hazine-i celileden müceddeden iki bin kuruş maaş tahsisiyle tarih-i tayininden itibaren efendi-i mumaileyhin bu işe icra-yı memuriyeti...*”²⁷ (Bkz. Ek-Görsel 13). Bu aşamadan sonra ücret meselesi, kriz konusu olmaktan çıkarak idari rutinin bir parçası hâline gelmiştir.

Başka bir belge ise kararların olağan bürokratik süreçler içinde yeniden üretildiğini ve uygulamanın istikrar kazandığını göstermektedir: “*Müzekkere-i mezkure leffen takdim ve iade kılınmış olmağla her halde irade ve ferman hazreti veliyyülemrindir.*”²⁸ (Bkz. Ek-Görsel 14). Buna ek olarak, farklı bir belge ücret politikasının teknik veya mali veçhesi kadar, aynı zamanda ahlaki ve siyasal bir gerekçelendirme ile temellendirildiğini ortaya koymaktadır. Darümuallimin-i Sıbyan’ın, “*evlad-ı tebaa-i devlet-i aliyye*”nin kemalatına [gelişimine] hizmet eden bir kurum olduğu ileri sürülerek, nitelikli bir muallime yüksek maaş verilmesi meşru ve gerekli görülmüştür: “*Darümuallimin-i sıbyan denilen mektep evlad-ı tebaa-i devlet-i aliyye için kemalat-ı beşeriyeye mükessab olduğu halde... muallimliğinde bulunacak zatın mesele-i talim ve tedriste mahareti labud olarak... mezkur 855 kuruşa... 1150 kuruş daha ilave olunarak 2000 kuruş maaşla mumaileyh Cevdet Efendi’nin... nasbı münasip gibi tahattur olundu...*”²⁹ (Bkz. Ek-Görsel 15). Bu gerekçelendirme, öğretmen ücretini bireysel bir talep olmaktan çıkararak, devletin eğitim vizyonu ve toplumsal sorumluluğu ile ilişkilendirmektedir.

Reformun Yaygınlaşması, Kurumsallaşması ve Pedagojik Olgunlaşma

Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerine yönelik reformun merkezî düzeyde tasarlanmış bir girişimin ötesine geçerek taşraya yayılan, yerel aktörleri sürece dâhil eden ve zaman içinde kurumsal bir süreklilik kazanan çok katmanlı bir dönüşüm süreci olarak işlediğini göstermektedir. Bu aşamada reform söylemi, artık “neden” ve “nasıl” sorularından ziyade, “nasıl sürdürüleceği ve nasıl derinleştirileceği” soruları etrafında şekillenmiştir.

İncelenen belgeler, reformun taşra ölçeğinde uygulanmasına dair somut mekanizmaları ortaya koyması bakımından belirleyicidir. Merkezden yeterli sayıda yetişmiş muallim gönderilemediği koşullarda, geçici fakat işlevsel çözümler geliştirilmiştir. Bu çerçevede vilayet ve kaza düzeyinde karma imtihan heyetlerinin oluşturulması dikkat çekmektedir: “*Vilayet merkezleriyle mutasarrıflık ve kaymakamlıklarda rüşdi mektepleri muallim-i evvelleri ve erbab-ı kalemden ve mahalli ulemasından mürekkep bir imtihan heyeti teşkil olunarak... isbat-ı ehliyet eyleyeceklerine... üç rütbe tasdikname itasıyla bila tevkif mekteplerine iade edilmesi...*”³⁰ (Bkz. Ek-Görsel 8).

²⁷ “Devlet hazinesinden yeniden iki bin kuruş maaş tahsis edilmek suretiyle, söz konusu kişinin atandığı tarihten itibaren bu görevi fiilen yürütmesi sağlanmıştır.”

²⁸ “Söz konusu müzekkere ekli olarak sunulmuş ve geri gönderilmiş olup, her hâlükârda nihai karar ve emir yetkisi devlet başkanına aittir.”

²⁹ “Sıbyan Darümuallimini olarak adlandırılan bu mektep, devletin tebaası olan çocukların insanî yetkinlikler kazanması açısından büyük önem taşıdığından, burada görev yapacak kişinin öğretim ve eğitim alanında zorunlu olarak yüksek bir yeterlilik ve beceriye sahip olması gerektiği kabul edilmiştir. Bu çerçevede, mevcut 855 kuruşluk maaşa 1150 kuruş daha eklenerek toplam 2000 kuruş aylık ücretle Cevdet Efendi’nin bu göreve atanmasının uygun olacağı değerlendirilmiştir.”

³⁰ “Vilayet merkezleri ile mutasarrıflık ve kaymakamlıklarda, rüşdiye mekteplerinin başöğretmenleri, kalem ehli memurlar ve yerel ulemeden oluşan bir sınav komisyonu kurulmuş; yapılan sınavlarda yeterliliklerini kanıtlayanlara üç kademeli bir onay belgesi verilerek herhangi bir gecikme olmaksızın görev yaptıkları mekteplere geri gönderilmeleri öngörülmüştür.”

Yapılan bu uygulama, reformun merkezî ilkelerini taşraya aktarırken yerel bilgi ve otoriteyi dışlamadığını; aksine, mahallî ulemayı ve bürokratik aktörleri sürece entegre ettiğini göstermektedir. Böylece sıbyan mektepleri reformu, merkez-taşra ilişkilerinde katı bir hiyerarşi yerine kontrollü bir iş birliği modeli üzerinden ilerlemiştir. Aynı belgede, öğretmen açığının devam ettiği bölgelerde geçici öğretim düzenlemeleri yapılması da öngörülmüştür. Darümuallimin-i Sıbyan'dan yeterli sayıda mezun verilmeye kadar, rüştiye mektebi muallimlerinin desteğiyle öğretimin sürdürülmesi planlanmıştır: “*Dersaadette küşad olanacak darümuallimin-i sıbyanda layıkıyla muallimler yetiştirilinceye kadar suret-i muvakkatada ... rüşdiye mektepleri muallim-i evvelleriyle... talim ve tedris edilmesi...*”³¹ (Bkz. Ek-Görsel 8). Alıntılanan bu ifade, reformun ideal bir son durumu beklemeden, geçiş dönemlerini yöneten esnek bir politika anlayışı benimsediğini göstermektedir.

Reformun yaygınlaşmasında devlet görevlilerinin beraberinde yerel halkın da sürece dâhil edilmesi dikkat çekicidir. Aynı belgede, mektebi bulunmayan köylerde halkın maddi ve bedensel katkısıyla okul inşasının teşvik edildiği görülmektedir: “*Mekteb olmayan karyelerin ahalisi verdikleri öşrün onda birini ve ikisini... bu madde-i hayriye için iki gün çalışarak gündelikleri bir mahsus sandık ittihazıyla...*”³² (Bkz. Ek-Görsel 8). Ortaya konulan bu yaklaşım, sıbyan mekteplerinin devletin yukarıdan aşağıya dayattığı kurumlar olmaktan başka toplumsal sahiplenmeyle güçlenen kamusal mekânlar olarak kurgulandığını göstermektedir.

Reformun kurumsal boyutunun olgunlaşması ise 1872 yılındaki ilanla birlikte açık biçimde kamusallaştırılmıştır. Ele alınan belgeler, Darümuallimin-i Sıbyan'ın resmî bir eğitim kurumu olarak kamuoyuna ilan edildiğini ve öğretmen yetiştirme sürecinin belirli kurallara bağlandığını göstermektedir: “*Saye-i maarifvaye-i cenabı şehriyaride... usul-i cedide üzerine tedrise muktedir hocalar yetiştirilmek için dersaadette bir darümuallimin-i sıbyan binası ve küşadı... icra olunmuştur.*”³³ (Bkz. Ek-Görsel 16). Aynı belgede, kuruma kabul edilecek öğrencilere verilecek maaş ve başvuru koşullarının açıkça ilan edilmesi, öğretmen yetiştirmenin artık şeffaf ve kurumsallaşmış bir süreç hâline geldiğini göstermektedir: “*Buraya devam edeceklerden ilk yazılan 50 talebeye mektebde bulunacakları müddetçe şehri [aylık] 30 kuruş maaş verileceği gibi...*” (Bkz. Ek-Görsel 16). “*Evsaf-ı mezkure ile muttasıf olup mekteb-i mezbure devam etmek talep... bulunanların imtihanları icra olunmak üzere hemen Meclis-i Maarife müracaat eylemeleri...*”³⁴ (Bkz. Ek-Görsel 16). Bu ilan, Darümuallimin-i Sıbyan'ı kapalı bir bürokratik yapı olmaktan çıkararak, kamuya açık bir pedagojik cazibe merkezi hâline getirmiştir.

Farklı bir belge ise reformun gündelik idari rutine yerleştiğini göstermesi bakımından önemlidir. Okul binasının cam, perde ve döşeme gibi unsurlarının yenilenmesine dair talepler ve bunlara ilişkin keşif-harcama hesapları, Darümuallimin'in artık olağan bir kamu kurumu gibi işletildiğini ortaya koymaktadır: “*Mekteb-i mezkurda bazı cam,perde ve döşeme yüzü gibi*

³¹ “Dersaadet'te açılması planlanan darümuallimin-i sıbyan, yeterli sayıda öğretmen yetiştirinceye kadar geçici bir süre için rüşdiye mekteplerinin başöğretmenleri aracılığıyla öğretim faaliyetlerini sürdürecektir.”

³² “Okulu bulunmayan köylerin halkının, verdikleri öşrün onda biri ya da beşte biri oranında katkı sağlamaları ve ayrıca bu hayırlı iş için iki gün süreyle çalışarak elde ettikleri gündeliklerin özel bir sandıkta toplanması öngörülmüştür.”

³³ “Padişahın eğitim hamiliği sayesinde, modern öğretim yöntemlerine göre ders verebilecek öğretmenler yetiştirmek amacıyla Dersaadet'te bir Darümuallimin-i Sıbyan binası açılmıştır.”

³⁴ “Belirtilen niteliklere sahip olup söz konusu okula devam etmek isteyenlerin, sınavlarının yapılması için derhâl Meclis-i Maarife başvurmaları gerekmektedir.”

şeylerin teccidine lüzum-ı kavi görünmüş olmağla...”³⁵ (Bkz. Ek-Görsel 17). “Vukubulacak masarif 429 kuruşla vücuda geleceği anlaşılmış olmağla... canib-i muhasebeye emr ve havale buyrulması...” (Bkz. Ek-Görsel 17). Bu tür ifadeler, reformun “olağanüstü bir yenilik” olmaktan çıkarak idari normalleşme sürecine girdiğini göstermektedir.

Pedagojik olgunlaşmanın en ileri aşaması ise Avrupa örneklerine yönelimle somutlaşmıştır. Çeşitli belgelerde, Avrupa’daki sıbyan mekteplerinin öğretim usullerine dair bilgi toplanması ve bu doğrultuda bir komisyon kurulması kararlaştırılmıştır: “Avrupa’da birinci ve ikinci derecede olan sıbyan mekteplerinin usul-i talimiyesine dair mahallerinden alınan malumat üstüne burada bir komisyon teşkiliyle usul-i tedsriye hakkında müzakerat icrası kararlaştırılmış...” (Bkz. Ek-Görsel 18). “Komisyonun riyaseti... müsteşarı... havale olunduğu misillü... daire-i nezarete azanın içtimayıyla komisyonun akdi mukarrer bulunmuş...”³⁶ (Bkz. Ek-Görsel 18). Diğer bir belge, bu sürecin tek seferlik bir girişim olmadığını, bürokratik süreklilik içinde tekrarlandığını teyit etmektedir: “Avrupa’da birinci ve ikinci derecede olan sıbyan mekteplerinin usul-i talimiyesine dair mahallerinden alınan malumat üstüne... komisyonun akdi mukarrer bulunmuş olduğundan...”³⁷ (Bkz. Ek-Görsel 19). Bu adım, sıbyan mektepleri ile ilgili atılan adımların iç dinamiklerle birlikte uluslararası pedagojik referanslarla beslenen bir öğrenme süreci olarak kurgulandığını göstermektedir.

Darümuallimin’i Sıbyan Nizamnamesi ve Getirdiği Yenilikler

Darümuallimin-i Sıbyan’a ilişkin nizamname (Bkz. Ek-2; Görsel 20-21), sıbyan mektepleri reformunun önceki aşamalarında dağıntık hâlde görülen uygulama, hedef ve tartışmaları tek bir normatif metin altında toplayarak reformu kurumsal bir bütünlüğe kavuşturmuştur. Bu yönüyle nizamname, yalnızca bir iç düzenleme metni değil; sıbyan mekteplerinin geleceğini belirleyen kapsamlı bir öğretmen yetiştirme rejiminin hukuki ve pedagojik manifestosu niteliğindedir. İlk maddelerden itibaren nizamname, Darümuallimin-i Sıbyan’ın kuruluş amacını açık ve işlevsel biçimde tanımlamaktadır. Vilayet merkezlerinde bu kurumların açılması, yeni tip öğretmen yetiştirmeyi ve hâlihazırda görev yapan muallimlerin eksikliklerini gidermeyi de hedeflemektedir. Böylece öğretmenlik, durağan bir statü olmanın ötesine geçerek sürekli geliştirilmesi gereken bir meslek alanı olarak kurgulanmıştır.

Nizamname, öğretmen yetiştirme sürecini belirli bir idari ve mali çerçeveye de oturtmaktadır. Muallim, muavin ve bevaptan [*hizmetli*] oluşan asgari personel yapısı; maaşların ve diğer giderlerin maarif sandıklarından karşılanması; görev, yetki ve atama süreçlerinin açık biçimde tanımlanması, Darümuallimin-i Sıbyan’ı kişilere bağlı bir girişim olmaktan çıkarıp kurumsal bir kamu kurumu hâline getirmiştir. Özellikle muallimlerin Maarif Nezareti tarafından, muavin ve bevapların ise vilayet eliyle atanması, çok veçheli ama hiyerarşik bir idari düzenin tesis edildiğini göstermektedir. Pedagojik açıdan bakıldığında, nizamname öğretmen yetiştirme programını son derece dikkat çekici bir biçimde yapılandırmaktadır. İki yıllık tahsil süresi içinde okutulacak dersler listesi, sıbyan mekteplerine

³⁵ “Söz konusu okulda bazı camların, perdelerin ve döşeme yüzeylerinin yenilenmesine acil ve güçlü bir ihtiyaç olduğu görülmüştür.”

³⁶ “Avrupa’daki birinci ve ikinci derecedeki sıbyan mekteplerinin öğretim yöntemlerine ilişkin buldukları yerlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda, burada bir komisyon kurulmasına ve öğretim usulleri üzerine müzakereler yapılmasına karar verilmiştir.”

³⁷ “Avrupa’daki birinci ve ikinci derecedeki sıbyan mekteplerinin öğretim yöntemlerine ilişkin yerlerinden temin edilen bilgiler doğrultusunda, bir komisyonun toplanmasının kararlaştırıldığı...”

yönelik reformun entelektüel ufkunu açıkça yansıtmaktadır. Akaid ve ahlak dersleri korunmakla birlikte, Lisan-ı Osmanî, hesap, coğrafya, tarih, hendese, usul-i tedrisiye ve hatta mümkün olduğu ölçüde tabiat bilgisi gibi derslerin programa dâhil edilmesi, öğretmenliğin çok disiplinli ve modern bir meslek olarak yeniden tanımlandığını göstermektedir.

Nizamname, öğretmen adaylarının kabulünde de son derece ayrıntılı ve rasyonel ölçütler getirmektedir. Yaş sınırları, fiziksel yeterlilik, temel dinî ve dilsel bilgi, imtihanla kabul ve kimliklendirme süreçleri, öğretmenliğin rastlantısal ya da yerel teamüllere dayalı bir faaliyet olmaktan çıkarıldığını göstermektedir. Özellikle “muvazzaf” ve “mülazım” ayrımı, öğretmen yetiştirme sürecinde kademeli ve esnek bir insan kaynağı politikası benimsendiğini göstermektedir. Muvazzaf talebeye maaş verilmesi ve karşılığında altı yıl hizmet yükümlülüğü getirilmesi ise, devletin öğretmen yetiştirmeyi bilinçli bir yatırım-geri dönüş ilişkisi içinde ele aldığına kanıt olabilir.

Talebe ve öğretmen davranışlarına ilişkin ayrıntılı düzenlemeler, nizamnameyi aynı zamanda bir pedagojik disiplin ve okul kültürü metni hâline getirmektedir. Ders süreleri, günlük okul saatleri, teneffüs düzeni, hitap ve disiplin dili, öğrenciler arası ilişkiler ve ahlaki davranışlara dair hükümler, modern anlamda “okul” kavramının sıbyan düzeyinde kurumsallaştığını ortaya koymaktadır. Özellikle cezadan ziyade uyarı, ıslah ve meclis denetimini öngören yaklaşım, pedagojik olgunlaşmanın önemli bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Nizamnamenin en dikkat çekici yeniliklerinden biri, Darülmuallimin-i Sıbyan’a bağlı numune sıbyan mekteplerinin [uygulama okulu, staj yeri] öngörülmesidir. Bu düzenleme, öğretmen adaylarının teorik bilginin yanında uygulamalı öğretim deneyimiyle mezun olmalarını amaçlamaktadır. Ücret ve istihdam hükümleri ise öğretmenliğin toplumsal ve ekonomik statüsünü yükseltmeyi hedefleyen bilinçli bir tercihi yansıtmaktadır. Mezun muallimlere görev yerlerine göre değişen ama görece yüksek ücretlerin öngörülmesi; bu ücretlerin vakıf, yerel kaynak veya halk katkısıyla karşılanabilmesi, öğretmenliğin yalnızca merkezî bütçeye bağlı olmayan karma bir finansman modeli içinde ele alındığını göstermektedir. Aynı zamanda görevi reddeden ya da eğitimini yarıda bırakanlardan maaşların geri alınması, kamusal kaynakların disiplinli kullanımına verilen önemi ortaya koymaktadır. Ayrıca defter sistemi, jurnal [*günlük tutma*] uygulamaları, yıllık imtihanlar ve tatil düzenlemeleri, Darülmuallimin-i Sıbyan’ın modern bürokratik kayıt ve denetim mekanizmalarıyla donatıldığını göstermektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada incelenen arşiv belgeleri, Darülmuallimin-i Sıbyan’ın kuruluşunun, pedagojik bir tercihten ziyade Osmanlı eğitim sisteminde tespit edilen yapısal bir işlevsizlik ve eşitsizlik problemine verilen kurumsal bir yanıt olarak kurgulandığını göstermektedir. Reform söylemi, sıbyan mekteplerinin mevcut durumunu ayrıntılı biçimde betimleyerek başlamış; özellikle rüştiyeye devam edemeyen çocukların eğitsel ve toplumsal konuları reform gerekçesinin merkezine yerleştirilmiştir. Belgelerde, sıbyan mekteplerinde verilen eğitimin esasen dinî içerikle sınırlı kaldığı, rüştiyeye geçebilen az sayıdaki öğrencinin bilgi alanını kısmen genişletebildiği, ancak önemli bir öğrenci grubunun erken yaşta çalışma hayatına yönelerek temel okuryazarlık ve hesap becerilerinden dahi mahrum kaldığı belirtilmektedir. Bu durum, eğitimin toplumsal eşitleyici işlevini yerine getiremediğini ve sıbyan mekteplerinin mevcut hâliyle sosyal farklılaşmayı yeniden üreten bir eşik konumuna geldiğini ortaya koymaktadır. Bu yapısal eşitsizlik, yalnızca pedagojik yetersizliklerle değil, aynı zamanda geç

Osmanlı döneminde yoğunlaşan siyasal ve toplumsal dönüşümlerle de yakından ilişkilidir. Evered'in (2012) altını çizdiği üzere, Osmanlı topraklarında Batılı güçlerin de etkisiyle güçlenen etno-milliyetçi hareketler, devletin reform girişimlerini sekteye uğratmış; bu durum, eğitim politikalarının istikrarlı ve kapsayıcı bir çerçevede uygulanmasını zorlaştırmıştır.

Reformun gerekçelendirmesinde dikkat çekici bir diğer unsur, sorunun ağırlık merkezinin bilinçli biçimde sıbyan mekteplerine yöneltilmesidir. Mevcut sıbyan muallimlerinin yeni öngörülen dersleri verecek yeterlikten yoksun olduğu, imtihan yoluyla yapılan ayıklamanın ise kalıcı bir çözüm üretmediği kabul edilmiştir. Çiydem'in (2023) ortaya koyduğu üzere, öğretmen yetiştirme alanında geliştirilen politikalar yalnızca öğretim açığını kapatmaya değil, aynı zamanda öğretmenliğin belirli giriş ölçütlerine, meslekî formasyona ve tanımlı yetkinliklere sahip bir meslek hâline getirilmesine odaklanmıştır. Darülmualimin-i Sıbyan'ın kuruluşu da bu bağlamda, sıbyan mekteplerine özgü pedagojik ihtiyaçları karşılayacak, meslekî kimliği ve statüsü belirgin yeni bir öğretmen tipinin yetiştirilmesine yönelik kurumsal bir adım olarak değerlendirilmelidir. Arşiv belgelerinin işaret ettiği müfredat dönüşümü, Tanzimat sonrası devletin eğitim alanını kamusal düzenin ve idari kapasitenin bir bileşeni olarak yeniden kurma yönelimiyle uyumludur. Nitekim Şûrâ-yı Devlet ve Meclis-i Maarif düzeyinde geliştirilen eleştiri, rüştiyeye gidemeyen çocukların "*muamele-i tahririye ve hesabiyye*"yi icra edememesini sistemsal bir sorun olarak formüle ederek, alt kademedeki müfredatın genişlemesini sosyal ve ekonomik rasyonaliteyle temellendirmektedir. Bu modernleşmenin ve dönüşümün hukukî ve kurumsal zemini ise 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile daha görünür hâle gelmiştir (Karabekmez, 2017).

Darülmualimin-i Sıbyan'a ait nizamname, öğretimin kademelenmesi, programların standardizasyonu ve taşrada uygulanabilir bir eğitim düzeninin kurulması bakımından modern maarif rejiminin ana çerçevelerinden biridir. Tıpkı Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin meydana getirdiği gibi, Osmanlı eğitim sisteminde okulların tanımlanması, derecelendirilmesi ve belirli bir hiyerarşi içinde yeniden düzenlenmesi, eğitim alanında kurumsal bir birlik ve standartlaşma yaratmayı hedeflemiştir. Bu düzenleme, geleneksel eğitim kurumlarının bilinçli biçimde sistem dışı bırakılmasıyla, laik ve modern bir eğitim anlayışının devlet politikası hâline geldiğini göstermektedir (Çağır ve Türk, 2017). Aynı zamanda kızların eğitimi, öğretmenlik mesleğinin profesyonel ölçütlere bağlanması ve Usûl-i Cedîd'in yaygınlaştırılması gibi yenilikler, eğitimi yalnızca okuryazarlıkla sınırlı bir faaliyet olmaktan çıkararak pedagojik, toplumsal ve siyasal işlevleri olan bütüncül bir kamusal alan olarak yeniden tanımlamıştır (Çağır ve Türk, 2017).

Tanzimat sonrası merkezîleşen maarif yönetimi, öğretmenliği giderek tanımlı yeterlikler (dil-yazı, hesap, yöntem) üzerinden meslekleştirmeye yönelmiş; bu hat, 1848'de rüşdiyeler için açılan Darülmualimîn'den itibaren güçlenmiş ve sıbyan kademesi için ayrı bir model arayışına dönüşmüştür. Somel de (2019) geç dönem Osmanlı eğitim dönüşümünde benzer biçimde, öğretmenlik mesleğinin modernleşmesi; müfredat, disiplin rejimi ve bürokratik denetimle birlikte ilerleyen bir süreç olarak ele almaktadır. Ayrıca "*tenkiha*" (mali kısıntı) ile öğretmen okulunun işlevsizleşmesi riskinin açıkça yazılması, reformların yalnız pedagojik tasarımla değil, mali sürdürülebilirlikle ayakta kaldığını gösteren anlamlı ve önemli bir bulgudur. Burada ücret tartışması, kişisel bir pazarlığın ötesinde; "usûl-i cedîd"i taşıyacak nitelikli insan kaynağının sistemde tutulmasının politika koşulu olarak kurulmaktadır. 19. Yüzyılın sonlarından itibaren ortaya çıkan gelişmeler Osmanlı Devleti açısından iç ve dış borçlanmanın hızlandığı, askerî ve idarî harcamaların bütçe üzerindeki baskısının arttığı ve bu nedenle mali disiplin arayışlarının sertleştiği kritik bir eşik olarak değerlendirilebilir (Yılmaz, 2013).

Darülmualimin-i Sıbyan'ın müstakil nizamnamesinin de okulun yönetsel tarafıyla ilgili önemli düzenlemeler getirdiği aşikârdır. Nizamnameyi “dağınık uygulamaları tek metinde toplama” açısından belirleyici kılan, üç düzeyi aynı anda düzenlemesidir: (i) idari yapı ve denetim (vilayet maarif meclisi gözetimi; muallim-muavin-bevwap kadrosu), (ii) mali rejim (maarif sandıkları, maaş skalaları, masraflar), (iii) pedagojik rejim (iki yıllık öğretim süresi; ders çizelgesi, usûl-i tadrîsiye; yoklama/jurnal; terfi ve ihraç, numune mektebiyle uygulama). Bu yönüyle nizamname, öğretmen yetiştirmeyi “niyet” olmaktan çıkarıp ölçülebilir bir süreç yönetimine dönüştürmek istemiştir. Ayrıca bu nizamname, öğretmenliği hem meslekî yatırım hem de kamu hizmeti yükümlülüğü olarak kurgulamıştır. Muvazzaf talebeye maaş verilmesi karşılığında hizmet taahhüdü; başarısızlık/terk hâllerinde maaş iadesi; mezuniyet sonrası tayin/ücret düzeni; kayıt-defter sistemi vb. modern bürokratik eğitim yönetiminin bileşenleridir.

Sonuç olarak, bu araştırma Darülmualimin-i Sıbyan'ın kuruluşunun pedagojik bir tercihten ziyade Tanzimat sonrası Osmanlı eğitim sisteminde tespit edilen yapısal işlevsizlik ve eşitsizliklere verilen zorunlu bir kurumsal yanıt olduğunu ortaya koymaktadır. Arşiv belgeleri, sıbyan mekteplerinin mevcut hâliyle rüştiyeye devam edemeyen çocuklar açısından toplumsal ve ekonomik dezavantajları yeniden üreten bir eşik işlevi gördüğünü; bu nedenle alt kademenin güçlendirilmesinin tüm maarif sisteminin verimliliği açısından stratejik bir zorunluluk olarak kurgulandığını göstermektedir. Müfredatın genişletilmesi ve usûl-i cedîd kısmının öne çıkarılması, dinî içeriği dışlamadan öğretimi kamusal yarar ve idari işlerlik kriterleriyle rasyonelleştirme çabasını yansıtırken, nizamname bu dönüşümü idari, mali ve pedagojik boyutlarıyla kurumsallaştırmıştır.

Bu bulgular, Osmanlı eğitim modernleşmesini yalnızca üst kademelerde (rüştiye ve idadi) gerçekleşen bir dönüşüm olarak ele alan literatüre eleştirel bir katkı sunmaktadır. Çalışma, modernleşmenin tabana yayılan boyutunu ilköğretim ve öğretmen yetiştirme ekseninde görünür kılarak, merkezîleşme ve meslekleşme süreçlerinin alt eğitim kademelerinde nasıl kurumsallaştığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle Darülmualimin-i Sıbyan, Weberyen anlamda rasyonel-bürokratik devlet örgütlenmesinin eğitim alanındaki somut tezahürlerinden biri olarak okunabilir; öğretmenlik ise belirli giriş ölçütleri, standartlaştırılmış müfredat ve denetim mekanizmalarıyla tanımlanan bir uzmanlık alanına dönüşmektedir. Dolayısıyla araştırma, Darülmualimin-i Sıbyan'ı yalnızca tarihsel bir kurum olarak değil; bilgi üretimi, pedagojik otorite ve kamusal denetimin yeniden örgütlendiği bir eşik olarak değerlendirmektedir.

Bununla birlikte tenkihat uygulamaları, 1860'lar-1870'lerin siyasal-ekonomik baskıları altında eğitim reformlarının mali sürdürülebilirliğe ne derece bağımlı olduğunu göstererek, Darülmualimin-i Sıbyan'ı Osmanlı maarif modernleşmesinin hem imkânlarını hem de sınırlarını görünür kılan tarihsel bir örnek hâline getirmektedir. Öğretmen yetiştirme reformlarının yalnızca müfredat ve pedagojik tasarımla değil, sürdürülebilir bir mali çerçeveye birlikte planlanması gerekmektedir. Darülmualimin-i Sıbyan deneyimi, öğretmen yetiştirme ile devletin siyasal-ekonomik kapasitesi arasındaki ilişkiyi incelemek açısından verimli bir tarihsel örnek sunmaktadır. Benzer biçimde, farklı vilayetlerde reformların nasıl uygulandığını ve yerel koşulların süreci nasıl dönüştürdüğünü ele alan karşılaştırmalı arşiv çalışmaları yapılabilir.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar: Arşiv belgelerinin taranması, deşifresi, düzenlenmesi, kodlanması, genel kontrol (%50).

İkinci yazar: Literatür taraması, yöntem, bulguların yazımı, tartışma, genel kontrol (%50).

Çatışma Beyanı

Yazarlar arasında bir çatışma bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2021). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Alkan, M.Ö. (2004). İmparatorluk'tan Cumhuriyet'e modernleşme ve uluslaşma sürecinde eğitim. (Ed. Kemal Karpat) *Osmanlı Geçmişini Günümüz Türkiye'si içinde*, ss. 73-142. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Berkes, N. (2019). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. İstanbul: YKY Yayınları.
- Beşirli, M. (1999). Osmanlı'da modernleşme ve aydınlar. *Dini Araştırmalar*, 2(5), 131-158.
- Binbaşıoğlu, C. (2014). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Cevherli, K. (2022). *Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e eğitim: kurumlar, tartışmalar, gelişmeler*. Ankara: Eski Yeni Yayınları.
- Creswell, J.W. (2017). *Eğitim araştırmaları: nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: EDAM Yayınları.
- Cüçük, E., Bay, E. ve Doğan, A. (2017). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Osmanlı'da öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci giriş şartları ile usullerinin belirlenmesi ve değerlendirilmesi (nizamname ve talimatnamelere göre). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 136-161. <https://doi.org/10.21547/jss.281640>
- Çağır, M. ve Türk, İ. C. (2017). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 4(11), 37-50.
- Çiydem, E. (2018). Tanzimat dönemi eğitim ıslahatının aynası: maarif-i umumiye nizamnamesine dair mazbata (esbab-ı mücibe layihası). *Turkish History Education Journal*, 7(2), 509-531. <https://doi.org/10.17497/tuhed.461153>
- Çiydem, E. (2023). Policies and practices for the professionalization of the teaching profession in the late Ottoman Empire (1839-1920). *Paedagogica Historica*, 59(5), 904-921. <https://doi.org/10.1080/00309230.2021.1983620>
- Davison, R. (2020). Osmanlı Türkiye'sinde Batılı eğitim. (Ed. Halil İnalçık ve Mehmet Seyitdanlıoğlu) *Tanzimat: değişim sürecinde Osmanlı İmparatorluğu içinde*, ss. 665-682. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Değirmenci, H. (2019). *Arşiv belgeleri ışığında İstanbul sur dışındaki sıbyan mektepleri (Rumeli Yakası)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dölen, E. (2010). *Osmanlı döneminde Darülfünun 1863-1922: Türkiye üniversite tarihi 1*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Dursun, D. (1992). Bürokrasi teorisi ve yönetim. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 37-38, 133-149. <https://izlik.org/JA93AY64FR>
- Evered, E.Ö. (2012). *Empire and education under the Ottomans*. London: I.B. Tauris Publications.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayun: Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslam devlet ve eğitim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gençoğlu, M. (2014). Sultan II. Abdülhamid'in yurt dışı eğitim politikası. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 33-73.
- Gençoğlu, M. (2020). Osmanlı Devleti'nde yurtdışı eğitimin öncüleri (1830-1839). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tarih Dergisi*, 3(2), 6-22. <https://doi.org/10.47437/esogutd.823957>
- Gündüz, M. (2015a). *Eğitimci yönüyle Ahmet Cevdet Paşa*. İstanbul: DoğuBatı Yayınları.
- Gündüz, M. (2015b). *Osmanlı eğitim mirası: klasik ve modern dönem üzerine makaleler*. İstanbul: DoğuBatı Yayınları.
- Gündüz, M. (2016). *Maariftten eğitime: Tanzimat'tan Cumhuriyet'e eğitim düşüncesinde dönüşüm*. İstanbul: DoğuBatı Yayınları.
- Güven, İ. (2021). Osmanlı Devleti'nde modern eğitiminin düşünsel ve bürokratik temelleri: mülkiye sınıfının eğitiminden halkın eğitimine geçiş. *OTAM*, 50, 113-132.
- İhsanoğlu, E. (2021). *Fenler evi Darülfünun: Müslüman dünyasının ilk modern üniversitesi*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Kafadar, O. (2016). *Türk eğitim düşüncesinde Batılılaşma*. İstanbul: Vadi Yayıncılık.

- Karabekmez, M. (2017). A case study of women instructors and their education in the reign of Abdulhamid II. *Paedagogica Historica*, 53(1-2), 71-79. <https://doi.org/10.1080/00309230.2016.1243137>
- Karabulut, M. (2016). Osmanlı İmparatorluğu'nda 19. yüzyılda değişim süreci, sosyal ve kültürel durum. *Mecmua*, 2, 49-65.
- Karal, E. Z. (1983). *Osmanlı tarihi, C. VII* (3.Baskı). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Keklik, E. (2020). İkinci Meşrutiyet döneminde eğitim sorunu ve Osmanlı aydınları. *Tarih ve Gelecek Dergisi*, 6(4), 1487-1517. <https://doi.org/10.21551/jhf.816360>.
- Kılıç, C.E. (2023). Osmanlı klasik dönemi'nde sıbyan mektepleri. (Ed. Yunus Emre Tansü) *Tarih alanında seçme yazılar-VI* içinde, ss. 173-186. Gaziantep: Özgür Yayınları.
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Maarif Ansiklopedisi (2022). *Dârülmualimin*. Erişim: <https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/darulmuallimin>
- Ortaylı, İ. (2003). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Öztürk, C. (1993). *Dârülmualimin*. İslam Ansiklopedisi, C.8, ss. 551-552.
- Sakaoğlu, N. (2018). *Türkiye eğitim tarihi (11-20. yüzyıllar)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Somel, S.A. (2015). 1869 tarihli Maârif-i Umûmiyye Nizâm-nâmesi, esbab-ı mucibe layihası ve ideolojik temelleri. (Ed. Kemal Kahraman ve İlona Baytar) *Sultan Abdülmecid ve Dönemi (1823-1861)* içinde, ss. 136-167. Kültür-Medeniyet Serisi (12). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul.
- Somel, S.A. (2019). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şimşek, H. (2015). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (Darulameliyat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 77-95.
- Taşer, S. (2019). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Udy, S. H. (1959). "Bureaucracy" and "Rationality" in Weber's organization theory: an empirical study. *American Sociological Review*, 24(6), 791-795. <https://doi.org/10.2307/2088566>
- Ünal, U. ve Birbudak, T.S. (2013). *İstanbul Dârülmualimini (1848-1924)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yanardağ, A. (2022). İkinci meşrutiyet döneminde Adana Darülmualimin-i İbtidaisi 1908-1918. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 67-92. <https://doi.org/10.32321/cutad.1086363>
- Yılmaz, F. (2013). *Osmanlı borçları tarihi (Duyun-u Umumiye)*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Yılmaz, S. (2023). XVI. yüzyılda Osmanlı Yönetim zihniyetine diyalektik yaklaşım. *Vakanüvis-Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 987-1024. <https://doi.org/10.24186/vakanuvis.1242668>

Extended Abstract

Introduction

In the nineteenth century, the Ottoman Empire underwent profound transformations not only in political and administrative structures but also in the organization, purpose, and governance of education (Evered, 2012; Karabulut, 2016; Tekeli & İlkin, 1999). Following the Tanzimat reforms, education increasingly came to be defined as a public responsibility closely tied to state capacity, social order, and administrative rationality (Alkan, 2004; Davison, 2020). Within this context, primary education (sıbyan schools), which had traditionally focused on religious instruction and moral formation, became a central site of criticism. Archival records reveal that sıbyan schools were increasingly perceived as pedagogically inadequate, socially unequal, and incapable of equipping children particularly those who could not proceed to rüştiye schools with basic literacy, numeracy, and practical skills required for participation in economic and administrative life. This structural problem redirected reform attention toward the lower levels of the education system. Rather than viewing primary education as a peripheral stage, Ottoman policymakers framed it as the foundation of the entire educational hierarchy (Çağır & Türk, 2017). The perceived failure of sıbyan schools was directly linked to the lack of qualified teachers capable of implementing the emerging *usûl-i cedîd* (new teaching methods). Attempts to reform the system through examinations and selective dismissal of existing teachers were deemed ineffective, leading to the conclusion that a new generation of professionally trained primary school teachers was required. Within this framework, the establishment of the *Dârülmualimin-i Sıbyan* emerged not as a pedagogical preference but as an institutional necessity (Yanardağ, 2022). This study examines the establishment process and regulation of the *Dârülmualimin-i Sıbyan* through Ottoman State Archive documents. It argues that the institution represented a decisive shift in redefining primary education, teacher professionalism, and the role of the state in shaping pedagogical knowledge.

Method

The study adopts a qualitative research design based on document analysis (Creswell, 2017). Primary data consist of official archival documents produced by the Ministry of Education (Maarif Nezareti), the Council of Education (Meclis-i Maarif), and the Council of State (Şûrâ-yı Devlet). These documents include memoranda, official correspondence, decrees, reports, and the regulation (nizamname) governing the *Dârülmualimin-i Sıbyan*. All archival materials were fully transcribed, resulting in approximately 21 pages of text. The data were analyzed using thematic analysis, following an iterative process of close reading, open coding, and theme development. Recurrent expressions, problem definitions, and policy rationales found across different documents were grouped under shared thematic categories while preserving their historical and administrative context. This approach enabled the identification of underlying patterns in reform discourse, particularly regarding curriculum reform, teacher qualifications, professionalization, and fiscal constraints.

Findings

The analysis yielded several interrelated findings. First, archival documents consistently frame the reform of sıbyan schools as a compulsory public intervention aimed at addressing structural dysfunction rather than isolated pedagogical shortcomings. Primary

education was redefined as the stage where mebdâdî-i ilmiyye (basic scientific and practical knowledge) should be acquired, especially for children unable to continue to higher levels of schooling. Second, the documents highlight a fundamental shift in curriculum orientation. While religious instruction remained important, it was no longer considered sufficient. Subjects such as writing, arithmetic, Turkish language, ethics, and introductory geography were incorporated to ensure functional literacy and social utility. This curricular expansion reflects a pragmatic form of secularization grounded in administrative and economic rationality rather than strict separation of religion and education. Third, teacher qualification emerged as the central bottleneck of reform. Existing sıbyan teachers were widely described as incapable of delivering the new curriculum. Examination-based elimination strategies failed due to the absence of a qualified replacement pool. Consequently, the establishment of the Dârümuallimin-i Sıbyan was justified as the only viable solution to produce teachers trained in both content and teaching methods. Fourth, the findings underscore the significance of salary and fiscal policy in sustaining reform. Archival records explicitly link budget cuts (tenkihat) to the risk of institutional failure, demonstrating that educational reforms were contingent upon financial sustainability. Teacher salaries were framed not as individual benefits but as policy instruments necessary to retain qualified personnel and prevent regression to traditional practices. Finally, the Dârümuallimin-i Sıbyan Regulation consolidated these reforms into a coherent institutional framework by integrating administrative organization, pedagogical structure, financial arrangements, and accountability mechanisms. Teacher training was thus transformed into a measurable, regulated, and state-managed process.

Conclusion and Discussion

This study concludes that the establishment of the Dârümuallimin-i Sıbyan constituted a critical turning point in Ottoman educational reform. It institutionalized a new understanding of primary education, teacher professionalism, and state responsibility by linking pedagogy, administration, and finance within a unified reform logic. The findings demonstrate that educational modernization in the Ottoman context was deeply shaped by structural constraints, particularly fiscal pressures and human resource limitations (Çiydem, 2023). The study is limited to archival documents and does not include perspectives from local actors or classroom practices. Nevertheless, its findings offer important implications for both educational policymakers and historians of education. They highlight the necessity of aligning curriculum reform with teacher training and sustainable financing an insight that remains relevant for contemporary education systems. Future research may expand this analysis through comparative studies or micro-historical investigations of implementation at the local level.

Contribution Rate of the Researchers

The authors contributed equally to this study.

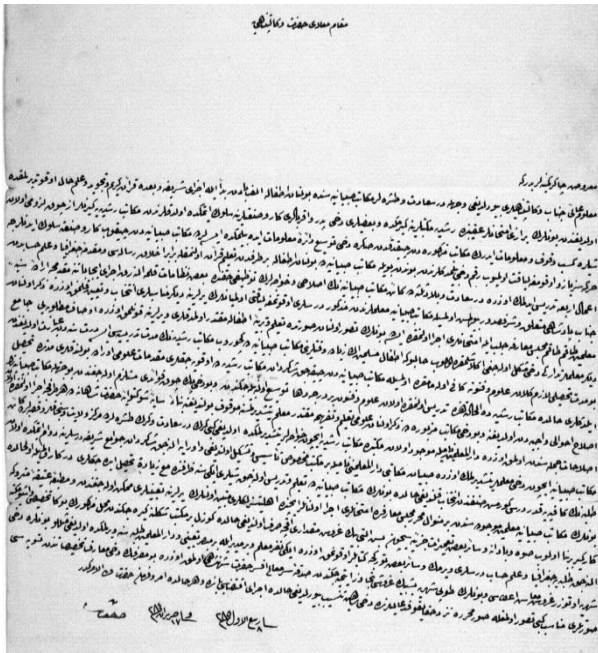
The first author was responsible for the identification, examination, transcription, organization, and coding of archival documents, as well as the overall review of the manuscript (50%).

The second author conducted the literature review, prepared the methodology section, wrote the findings and discussion sections, and contributed to the overall review of the manuscript (50%).

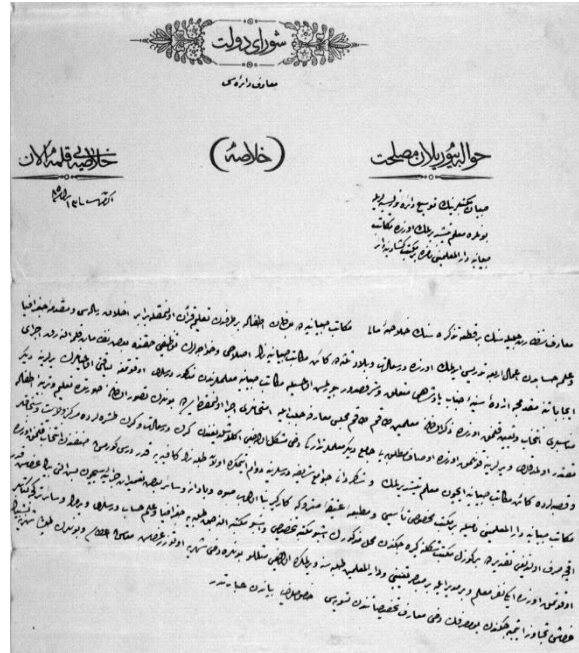
Statement of Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this study.

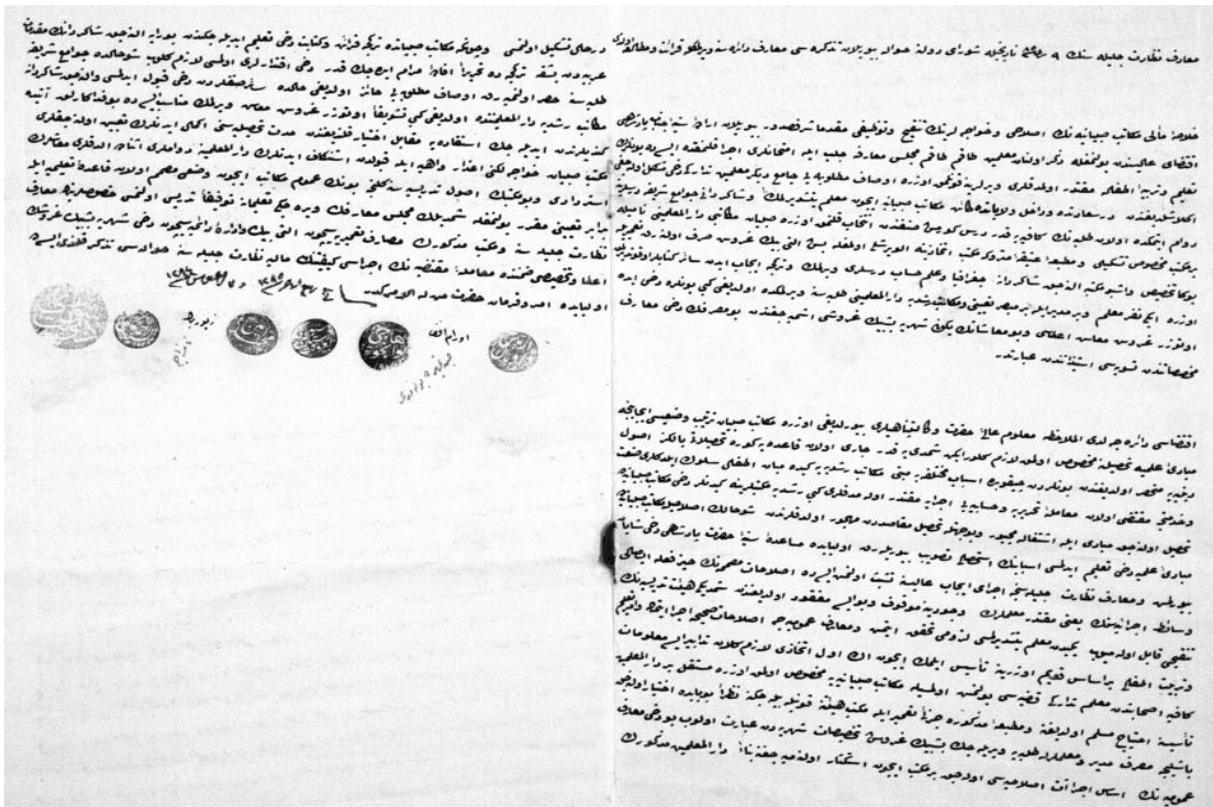
Ek-1: Arşiv Belgeleri



Görsel 1ⁱ



Görsel 2ⁱⁱ

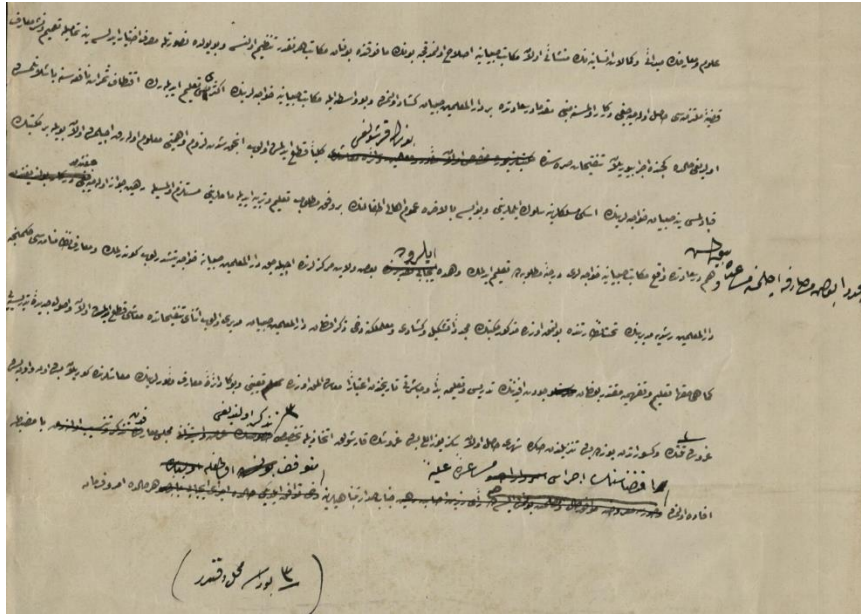


Görsel 3ⁱⁱⁱ

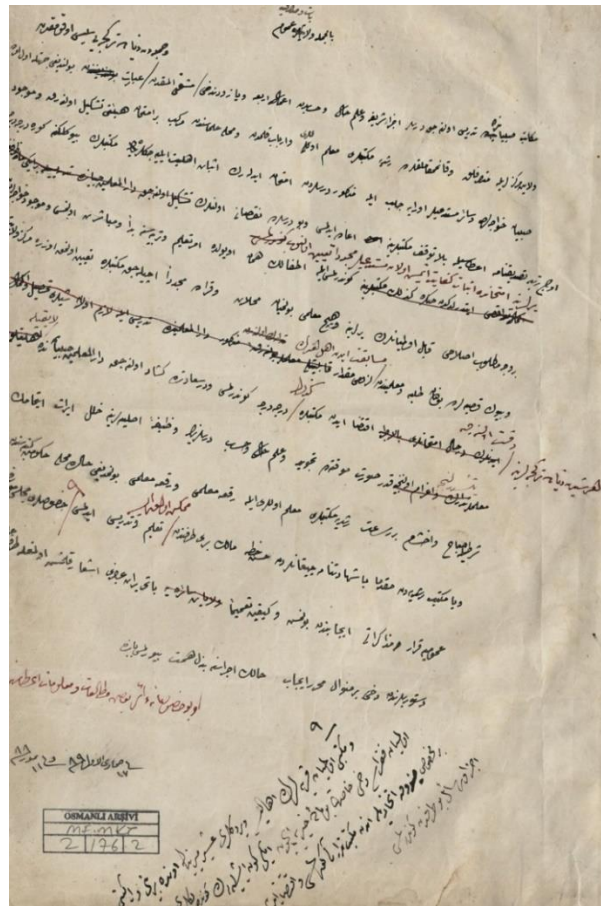
ⁱ BOA. İ.ŞD.10.484-2

ⁱⁱ BOA. İ.ŞD.10.484-1

ⁱⁱⁱ BOA. İ.ŞD.10.484-3



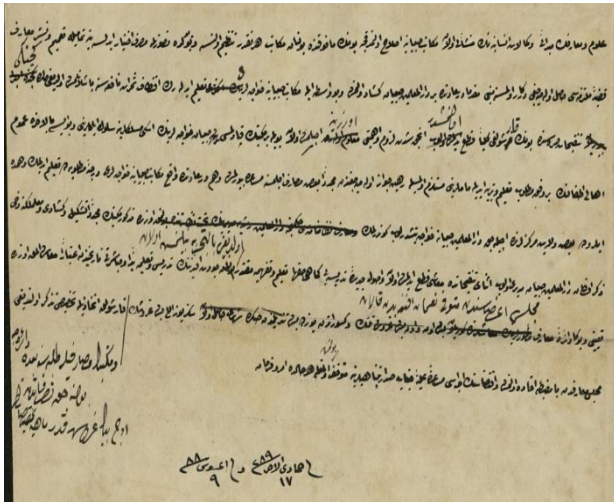
Görsel 7^{vii}



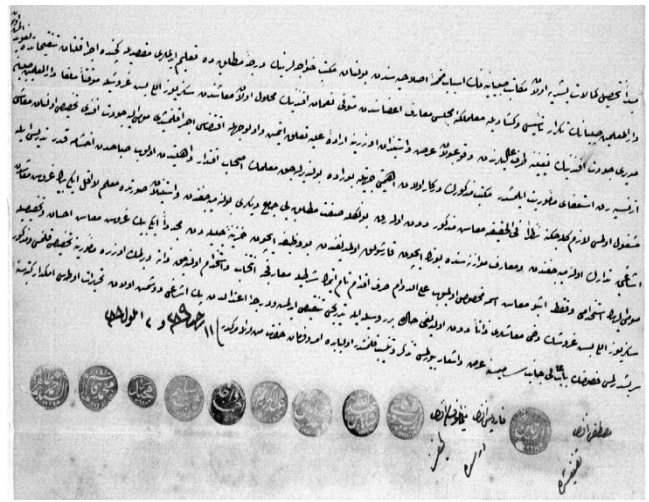
Görsel 8^{viii}

vii BOA. MF.MKT.2.150

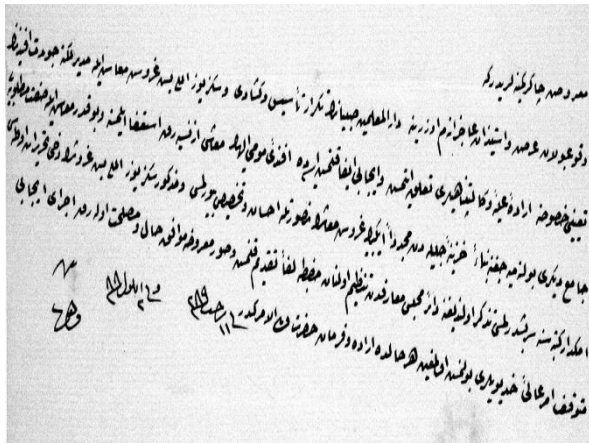
viii BOA. MF.MKT.2.176



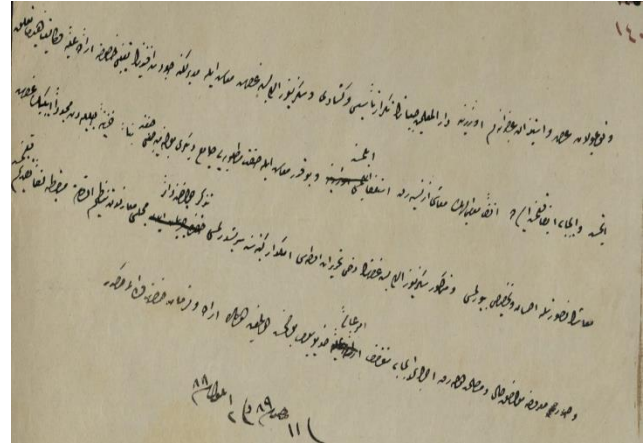
Görsel 9^{ix}



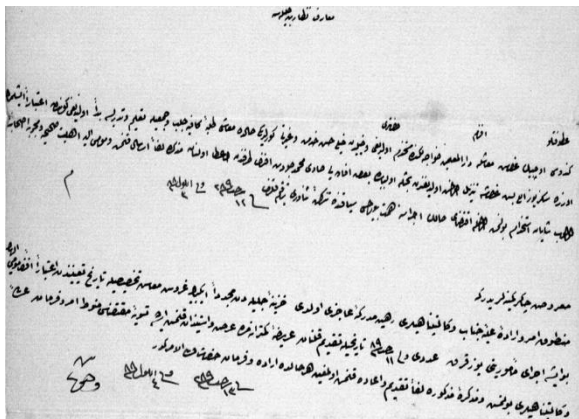
Görsel 10^x



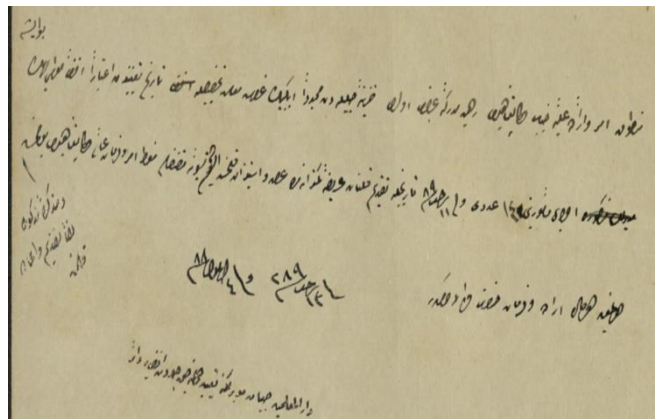
Görsel 11^{xi}



Görsel 12^{xii}



Görsel 13^{xiii}



Görsel 14^{xiv}

ix BOA. MF.MKT.3.171

x BOA. İ.DH.657.45710-2

xi BOA. İ.DH.657.45710-3

xii BOA. MF.MKT.2.145

xiii BOA.İ.DH.657.45710-4

xiv BOA.MF.MKT.5.14

Ek-2: Darümuallimin'i Sıbyan'ın Nizamnamesi

Vilayet merkezlerinde küşad olunacak darümuallimin-i sıbyan mekteplerine dair kaleme alınan nizamname-i dahili suretidir.

Birinci Madde: Dairesi dahilinde kain kura ve kasabatta bulunan sıbyan mekteplerine suret-i matlubede hoca yetiştirmek ve elyevm müstahdem olanların mümkün mertebe noksanlarını ikmal etmek üzere vilayet merkezlerinde birer darümuallimin-i sıbyan küşad olunacaktır.

İkinci Madde: İş bu darümuallimin-i sıbyan mektepleri vilayet maarif meclislerinin tahtı nezaretinde bulunacak ve her bir umur ve hususu meclis-i mezkûr marifetiyle tesviye kılınacaktır.

Üçüncü Madde: Mezkûr mekteplerin memurları bir muallim ve bir muavin ve bir nefer de bevabdan ibaret olacak ve bunların maaşlarıyla mektebin masarîf-ı müteferrikası maarid sandıklarından verilecektir.

Dördüncü Madde: Muallimlere şehriye mevkiine göre 600 kuruştan 1000 kuruşa kadar ve muavinlere 400 ve bevablara 100 kuruş maaş verilecek ve masarîf-ı müteferrikası dahi senevi bin kuruştan ibaret olacaktır.

Beşinci Madde: Muallimler Maarif Nezareti celilesinin intihab ve istizanı üzerine ba irade-i seniyye ve muavin ve bevablar vilayetin intihab ve inhası üzerine nezaret-i müşarunileyhadan nasb ve tayin kılınacaktır.

Altıncı Madde: İşbu mekteplerin müddet-i tahsilîyesi iki seneden ibaret olup zirde gösterilen ulum ve fûnun talim ve tedris olunacaktır.

Akaid-i İslamiye ve ahlak

Lisan-ı Osmani ve inşa ve hat

Hesap ve ...cedide ve usul-i defteri

Muhtasar coğrafya ve tarih-i Osmani

Muhtasar tarih-i tabii ve Hikmet-i tabiiyye (Mümkün olduğu halde)

Usul-i tedrisiye ve Farsi

Muhtasar Hendese ve müsaha

Yedinci Madde: Darümuallimini sıbyan mekteplerine alınacak talebe 60 neferden ibaret olacak ve bunlara kezalik maarif sandıklarından 30 ar kuruş maaş verilecektir.

Sekizinci Madde: Muvazzaf olarak alınan 60 nefer talebeden başka mektebin vüs'atine göre lüzumu kadar mülazım dahi kayd ve kabul olunacaktır.

Dokuzuncu Madde: Şu iki suretle mektebe alınacak talebe vilayetin ihtiyacına göre liva ve kazalardan celb edilerek şerait-i atıyyeye tevfikân bi'l-ımtihan intihab ve kabul olunacaktır.

Evvela: Sin ve eşkalini mübeyyin yedinde mecidiye tezkeresi bulunmak

Saniye: 25 yaşından aşağı olmamağla beraber 40 yaşını tecavüz etmemek

Selase: Hizmet-i tedrisiyeye mani' olacak surette alil ve sakat olmamak

Rabia: Muvazzaf silkine kayd olunanlar altı sene müddet-i hizmet-i tedrisiyeyi deruhde etmek

Hamsen: Zezaif-i diniyeyi ve kuran-ı kerim ve kıraat-ı Türki'ye ve imla arabiden malumat-ı kâfiyeleri bulunmak

Onuncu Madde: Bi'l-ımtihan kabul olunan talebenin isimleri defter-i mahsusuna kayd olunup muvazzaf silkine dahil olanlara birer kıta duhul tezkeresi ita ve mülazım kayd olunanlara birer mülazemet tezkeresi verilecektir.

Onbirinci Madde: Elyevm mekteplerde müstahdem olan muallimler noksanlarını ikmal etmek üzere istedikleri halde bila imtihan darulmuallimine devam edilecektir.

Onikinci Madde: Bunlardan talebe-i müdaveme silkinde bulunmak isteyenler şerait-i mevzuasına tatbiken bi'l-ımtihan dahil-i sınıf edilecektir.

Onüçüncü Madde: Bu mekteplerde müddet-i tahsiliye iki sene olacağından talebe dahi iki sınıfa münkasım olup her sınıf şakirdanına yevmiye ikişer ders verilecek ve bu derslerin imtidadı bir buçuk saat olacaktır.

Ondördüncü Madde: Talebe yevmiye mektebde dört saat kalıp bunun üç saati tahsil ve bir saatini teneffüse mahsus olacaktır.

Muallim ve Muavinlerin Zezaifi

Onaltıncı Madde: Muallim mektebin müdürü hükmünde olup talebenin talim ve terbiyeleriyle beraber mektebe müteallık her türlü nizam ve evamirin hüsn-i icrasına dikkat ve itina edecektir.

Onyedinci Madde: Muallim ve muavin tatil günlerinden maada evkat-ı muayyenede her gün mektebde bulunmaya mecbur olacaklardır.

Onsekizinci Madde: Yazı talimi muavinlere aid olduğundan emr-i talimde muallime muavenetle beraber şakirdana yazı dahi gösterecektir.

Ondokuzuncu Madde: Muallim ve muavin talebe hakkında hüsn-i muamele edip takdir yahud takrir icab ettiği surette lisan-ı münasiple icra edeceklerdir.

Yirminci Madde: Muallim her aybaşında talebenin devamlarını mübeyyin bir kıta jurnal tanzim edip maarif meclisine takdim edecektir.

Yirmibirinci Madde: Bir güne hareket-i gayri marziyede bulunan talebeyi muallim mahremane takdir edecek ve üç defa takdir olunup da mütebeyyin olmayanları Meclis-i Maarife bildirecektir.

Yirmiikinci Madde: Talebe beyinde bir niza' zuhurunda muallim tarafeyni celile beyinlerini ıslaha sa'y edecek ve iktiza ettiği halde icabına bakılmak üzere Meclis-i Maarife müracaat edecektir.

Talebenin Vezaifi

Yirmiüçüncü Madde: Darülmualimin-i sıbyan talebesi isimleri defterde kaydolunduğu günden itibaren işbu nizamata tabi olacaklardır.

Yirmidördüncü Madde: Nizamen tayin olunan eyyam-ı tatilden başka talebe her gün mektebe devam edeceklerdir.

Yirmibeşinci Madde: Talebeden birisi bir mani-i kaviyyeye mebni derse gelemeyeceği halde evvelce keyfiyeti muallime beyan ile ruhsat alacaktır.

Yirmialtıncı Madde: Talebe kitap ve edevat-ı kitabetten başka beraberlerince mektebe bir şey getirmeyeceklerdir.

Yirmiyedinci Madde: Umumen talebe mektebde müsavat üzere olup derece-i istidad ve hüsn-i hareketlerine nazaran yek diğerinden temyiz edeceklerdir.

Yirmisekizinci Madde: Talebe ders esnasında edebane oturup verilen derse dikkat edecek ve muallim tarafından kendilerine bir sual varid olmadıkça bir şey söylemeyeceklerdir.

Yirmidokuzuncu Madde: Talebeden birinin dersince hasıl olunacak bir müşkülü bulunduğu halde hitam-ı derste muallimine miracaat edecektir.

Otuzuncu Madde: Talebe gerek mektep ebniyesine ve gerek müştemilat ve edevatına i'ras-ı hasar eylediği halde haşarat-ı vakıa tazmin ettirilecek ve iktizasına göre te'dib dahi olunacaktır.

Otuzbirinci Madde: Talebeden gerek mektepde ve gerek hariçte birbiriyle hüsn-i imtizaç edip yekdiğeri hakkında mugayir-i usul ve adab hareketten ictinab edeceklerdir.

Otuzikinci Madde: Talebe her sene sınıflarına mahsus olan derslerden bi'l-ımtihan terfi-i sınıf edecek ve bu imtihanlar mahalli meclis-i maarif tarafından icra kılınacaktır.

Otuzüçüncü Madde: Sınıfına göre lazım gelen malumatı tahsil etmemiş olan talebe-i muvazzafa bulunduğu sınıfta ibka edilerek maaşı bi't-tevkif şerait-i mevzuasına tevfikan mülazımlardan en müsteidine verilecektir.

Otuzdördüncü Madde: Bir sınıfta mütemadiyen iki sene kaldıktan sonra fevkindeki sınıfa geçemeyenler mektepten ihraç edilecektir.

Otuzbeşinci Madde: Müddet-i tahsiliyesini bila ikmal imtihan-i umumide isbat-ı ehemmiyet edenlere mahalli meclis-i maarif tarafından bir kıta ehliyetname verilecektir.

Otuzaltıncı Madde: Müddet-i tahsiliye hitamında isbat-ı ehliyet edemeyen talebenin bir müddet daha mektebde kalması caiz olup ancak **bu** müddet zarfında maaşları kat' olunacaktır.

Otuzyedinci Madde: Mülazımların eyyam-ı mülazemetleri müddet-i tahsiliyeden mahsup olmayıp ettikleri halde huruç imtihanına dahil olarak isbat-ı liyakat edenlere ehliyetname verilecektir.

Otuzsekizinci Madde: Müddet-i tahsiliyelerini bi'l-ikmal mektepten ba şehadetname çıkan talebe-i muvazzafa teklif olunan mahalli kabule mecbur olacak ve bila özrü kavi imtina eyledikleri halde esna-yı tahsilde almış oldukları maaş istirdad olunacaktır.

Otuzdokuzuncu Madde: Mülazımlardan bi'l-imtihan ehliyetname almış olanlar teklif olunan mahalli kabul mecbur olmayıp yalnız hakkı rüçhandan mahrum olacaklardır.

Kırkinci Madde: Muvazzaf talebeden birisi her ne sebebe mebni olursa olsun ikmal-i müddet etmeksizin mektepten çıkmak istediği halde mezun olup fakat o tarihe kadar mahuzu olan maaşlar istirdad olunacaktır.

Kırkbirinci Madde: Vücutça bir ilete mebni mektepten çıkmak isteyenşer etıbba marifetiyle bade'l-muayene müddeası sabit olduğu halde ihraç edilip esnayı tahsilde almış oldukları maaşlar istirdad olunmayacaktır.

Kırkikinci Madde: Darümuallimin mekteplerinin maiyetinde numune olarak birer de sıbyan mektebi bulunup müddet-i tahsiliyesini ikmal eden talebe bir müddetcik mezkûr mektebe devam ettirilerek bi'l-fiil usul-i tedrisiye gösterilecektir.

Kırküçüncü Madde: Darümuallimin-i sıbyandan ba şehadetname çıkan muallimlere tayin olunacakları mahal ve mevkiye göre senevi 2500 kuruştan 3500 kuruşa kadar ücret verilecek ve bu ücret mektebin vakfı olduğu halde ondan ve olmadığı ve yahud olup da kifayet etmediği surette ahali tarafından nakden veyahut bedelen tesviye kılınacaktır.

Kırkdördüncü Madde: Darümuallimin mekteplerinde üç defter olup birincisi demirbaş defterdir ki buna mevcut olan kitaplar ile alat ve edevat-ı ilmiye ve mefruşat ve eşya-yı saire kayd olunarak ziri muallim ve muavin taraflarından imzalanacaktır. İkincisi eşhas defteridir ki buna talebenin isim ve şöhretleriyle tarih-i duhul ve huruçları kayd olunacaktır. Üçüncüsü devam defteridir ki buna ay be ay meclis-i maarife verilen jurnaller ile sene başında icra olunan imtihanların hülasası ve talebenin ahlak ve adabı derç edilecektir.

Kırkbeşinci Madde: Darümuallimin sıbyan mektepleri bervechi ati tatil olunacaktır.

Evvela: Sene imtihanları icra olunduktan sonra şabanın 15'inden şevvalin 15'ine kadar iki ay.

Saniyen: Zilhiccenin ibtidasından yirmisine kadar 20 gün.

Salisen: Cülus-ı Hümayun ve kandil günleri tatil edilir.