T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

OSMANLILARIN MODERN DÖNEMİNDE KIZLARIN EĞİTİMİ: İNAS RÜŞTİYELERİ VE EĞİTİM PROGRAMLARI (1859-1908)

Badegül EREN AYDINLIK

(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul – 2018

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

OSMANLILARIN MODERN DÖNEMİNDE KIZLARIN EĞİTİMİ: İNAS RÜŞTİYELERİ VE EĞİTİM PROGRAMLARI (1859-1908)

Badegül EREN AYDINLIK

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Prof. Dr. Seyfi KENAN

İstanbul – 2018

Tüm kullanım hakları

M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.

© 2018

ONAY

Badegül EREN AYDINLIK tarafından hazırlanan "Osmanlıların modern döneminde kızların eğitimi: İnas rüştiyeleri ve eğitim programları (1859-1908)" konulu bu çalışma, 17/05/2018 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Adı Soyadı	İmza
TEZ DANIŞMANI	**Prof. Dr. Seyfi KENAN**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Filiz MEŞECİ GIORGETTI**	.....
JÜRİ ÜYESİ	**Doç. Dr. Levent DENİZ**	.....

ÖZGEÇMİŞ

EĞİTİM:

2013-	Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi (Yüksek Lisans)
2005-2010	Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği (Lisans)
2007-2009	Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Halkla İlişkiler Bölümü (Lisans)
2001-2005	Edirne Anadolu Öğretmen Lisesi

İŞ TECRÜBESİ:

2018-	İngilizce Öğretmeni, Kadıköy İmam Hatip Ortaokulu, Kadıköy/İstanbul
2014-2018	İngilizce Öğretmeni, Hırkai Şerif Ortaokulu, Fatih/İstanbul
2012-2014	İngilizce Öğretmeni, Atikali Ortaokulu, Fatih/İstanbul
2010-2012	İngilizce Öğretmeni, Gümüşpala İlköğretim Okulu, Avcılar/İstanbul
2010	Comenius Dil Asistanı, Istituto Comprensivo "Giovanni Verga", Catania/İtalya

İLETİŞİM BİLGİLERİ

E-Posta: badeguleren@outlook.com

ÖNSÖZ

Osmanlı'nın modern döneminde kız çocuklarının eğitimi için hazırlanan rüştiye programını bütünsel bir şekilde incelemeyi amaçladığım bu çalışmanın, eğitim programları ve öğretim alanında tarihi temellerin ve kadınlara yönelik modern eğitimin erken döneminin anlaşılmasına bir katkı sağlayacağını umuyorum.

Öncelikle, araştırmamın her aşamasında beni cesaretlendiren Prof. Dr. Seyfi KENAN'a, desteği ve sabrı için en içten teşekkürlerimi sunmak istiyorum. Onun rehberliği olmadan bu çalışmanın tamamlanması mümkün olamazdı.

Aileme, gösterdikleri anlayış ve özveri için minnettarım.

Bu çalışmanın olağandan uzun bir sürede yazılmasının en tatlı mazereti olan kızım Leyla'ya, bir gülüşüyle bile bana verdiği her şeyi başarma azmi için ne kadar teşekkür etsem az.

Ve son olarak, bana olan inancı, sevgisi ve desteğiyle bir an olsun yardımını esirgemeyen Yasin'e, kalpten sevgi ve şükranlarımla…

Badegül EREN AYDINLIK

Kadıköy, 2018

ÖZET

OSMANLILARIN MODERN DÖNEMİNDE KIZLARIN EĞİTİMİ: İNAS RÜŞTİYELERİ VE EĞİTİM PROGRAMLARI (1859-1908)

Eğitim programları ve öğretim alanındaki gelişim ve dönüşümlerin bir bütün olarak incelenmesi ancak alanın felsefi ve tarihi temelleri üzerine yapılacak çalışmalarla mümkündür. Günümüzde kadınlar için sağlanan modern eğitimin başlangıcı hakkında bilgi sahibi olmak da bugünün eğitiminin nasıl şekillendiğini anlamamıza yardımcı olacaktır. Bu çalışmada, 1859'da ilk kız rüştiyesinin kuruluşundan II. Meşrutiyet'in ilan edildiği 1908'e kadar olan dönemde kız rüştiyelerinin eğitim programı incelenmektedir. Bu bağlamda, programın toplumsal talepler, öğretim yöntemleri, içerik düzenleme ilkeleri ve erkek rüştiyelerinden farkı açısından şekillenişi, gelişimi ve içeriği araştırılmaktadır. Araştırmada tarihsel bir vaka çalışması değerlendirmesi yapılmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örneklemeye başvurulmuş olup, belirlenen zaman aralığındaki kız ve erkek rüştiyeleri eğitim programları, kadın dergileri ve eğitim ile ilgili dergiler döküman incelemesine tabi tutulmuştur. Yazılı veriler toplandıktan sonra betimsel analiz yapılarak sonuçlara ve yorumlara ulaşılmıştır. Buna göre, kadınların eğitimine dair görüşler, kadının ahlaklı bir nesil yetiştirmesini ve aile kurumunu ayakta tutmasını sağlayacak biçimde eğitilmesinde hemfikirdir. Programın içeriği ve gelişimi, toplumda kadına biçilen rolleri yansıtan bu görüşlerle tutarlı bir çizgide ilerlemektedir. Program, mevcut derslerin yalnızca adlarının sıralandığı basit bir listeden yıllara göre gruplandırıldığı bir tabloya ve bu tablolarda derslerin kaçar saat işleneceği ile birlikte içeriklerinin de detaylandırıldığı günümüz programlarının ilkel bir haline dönüşür. Bu süreçte, ezbere dayalı öğretim yönteminden uzaklaşılarak anlatım ve gösterip yaptırma yöntemlerinin kullanılması teşvik edilmektedir. Ayrıca, öğretimde içerik düzenlemeye dair bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, kuramdan uygulamaya, yakından uzağa ve öncekilerden sonrakilere şeklinde adlandırılan ilkelere işaret eden açıklamalar da bulunmaktadır. Önceleri, kız programında dersler erkek programına göre sayıca az ve içerikçe basitleştirilmişken zamanla iki program arasındaki fark kapanır. Buna karşılık, kadınlara özgü derslerin varlığı ile dini içerikli derslerin ağırlığı söz konusu olduğunda farkın devam ettiği görülür. Bu fark sosyal disiplinin kadınlar üzerinde nasıl giderek yoğunlaştığının da bir göstergesi olmaktadır.

Anahtar kelimeler: Eğitim programları ve öğretim, kızların eğitimi, eğitim tarihi, Osmanlı Devleti, kız rüştiyeleri, Tanzimat Dönemi, II. Abdülhamit Dönemi

ABSTRACT

GIRLS' EDUCATION IN THE MODERN ERA OF THE OTTOMANS: GIRLS' *RÜŞDİYYE* SCHOOLS AND THEIR CURRICULUM (1859-1908)

Developments and transformations in curriculum and instruction cannot be understood without examining the philosophical and historical foundations of the field. Being knowledgeable about the beginning of modern education provided for women will help us to understand how contemporary education has been shaped. This study critically explores the curriculum of girls' *rüşdiyye* (secondary) school dating from the foundation of the first girls' *rüşdiyye* school in 1859 until the beginning of the Second Constitutional Period in 1908. Within this context, the formation, development, and content of the curriculum are investigated in terms of social demands, teaching methods, content sequencing principles and its differences from boys' *rüşdiyye* schools. A historical case study evaluation is conducted in the research. Criterion sampling is used to create the study group. Girls' and boys' curriculum, women's magazines and magazines on education within the selected time period were analyzed via document review. After the collection of written data, descriptive analysis was carried out and the results and interpretations were obtained. Accordingly, the views on women's education agree that women are educated in such a way as to raise a moral generation and to keep the family institution alive. The content and development of the curriculum are consistent with these views which reflect the roles played by women in society. The curriculum transforms from a simple list having only the names of available courses to a table where courses are grouped by years and finally to a primitive version of current curriculum containing weekly course hours and the details of their contents. Throughout this process, it is encouraged to use direct instruction and demonstration by avoiding teaching methods based on memorization. There are also explanations indicating the principles identified as the prerequisite, simple-to-complex, theory-application, closest-to-farthest and chronological learning. While there were fewer courses and more simplified content in girls' curriculum at first, the gap between girls' and boys' has closed in time. However,

there is still a gap regarding the existence of the courses specific to women and the weight of religious contents. Moreover, this difference becomes an indication of how social discipline is increasingly concentrated on women.

Keywords: Curriculum and instruction, girls' education, history of education, Ottoman State, girls' *rüşdiyye* schools, the *Tanzimat* Period, the Hamidian Period

İÇİNDEKİLER

ONAY ..... **i**
ÖZGEÇMİŞ ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
ÖZET ..... **iv**
ABSTRACT ..... **vi**
İÇİNDEKİLER ..... **viii**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **x**
KISALTMALAR ..... **xi**
BÖLÜM I: GİRİŞ **1**
1.1. Problem 1
1.2. Amaç 5
1.3. Önem 5
1.4. Sınırlılıklar 6
1.5. Sayıltılar 6
1.6. Yöntem 7
1.6.1. Araştırmanın Modeli 7
1.6.2. Çalışma Grubu 8
1.6.3. Verilerin Toplanması 9
1.6.4. Verilerin Çözümlenmesi 11
BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **13**
2.1. Tarihsel Bir Vaka Çalışması Olarak Eğitim Programı 13
2.1.1. Eğitim Programları ve Tarih Arasındaki İlişki 13
2.1.2. Tarihsel Araştırma 16
2.1.3. Eğitim Programı Değerlendirme 20
2.2. Osmanlı Modernleşmesi ve Eğitim 26
2.2.1. Osmanlı Klasik Dönemde Eğitim 26
2.2.1.1. Sıbyan (Mahalle) Mektepleri 27
2.2.1.2. Medreseler 28
2.2.1.3. Enderun Mektebi 29
2.2.1.4. Tekkeler 31
2.2.2. Osmanlı Modern Dönemde Eğitim 31
2.2.2.1. Tanzimat Dönemi 33
2.2.2.2. Islahat Dönemi 35
2.2.2.3. II. Abdülhamid Devri 38
2.3. Kadınların Eğitimi 41
2.3.1. Kadın Hareketi ve Eğitimi Tarihi 41
2.3.2. Osmanlı'da Kadın Hareketi 43
2.3.3. Osmanlı'da Kadınların Eğitimi Tarihi 48
2.3.3.1. Klasik Dönemden Modern Döneme 48
2.3.3.2. Modern Dönem 50
2.3.3.2.1. Sıbyan Mektepleri ve İptidaîler 51
2.3.3.2.2. Ebe Mektebi 52
2.3.3.2.3. Kız Rüştiyeleri 53

2.3.3.2.4. Darülmuallimât 57
2.3.3.2.5. Kız Sanayi Mektepleri 59
BÖLÜM III: BULGULAR 61
3.1. Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programını Şekillendiren Etmenler 61
3.1.1. Kız Rüştiyelerinin İlk Resmi Eğitim Programı ve İlk Kadın Dergisi 61
3.1.2. *Vakit* ve *Âyine*'ye Göre Kızların Eğitimi 64
3.1.3. II. Abdülhamit Devri'nde Kadın ve Eğitim Dergileri 67
3.2. Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programının İncelenmesi 72
3.2.1. Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programının Zaman İçindeki Değişimi 73
3.2.2. Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programındaki Dersler ve İçerikleri 78
3.2.3. Öğretim Yöntemleri ve İçerik Düzenleme İlkeleri Işığında Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programı 87
3.2.3.1. Öğretim Yöntemleri 87
3.2.3.2. İçeriğin Düzenlenişi 90
3.2.4. Toplumun Talepleri Bağlamında Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programı 93
3.3. Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarının Benzeştiği ve Ayrıldığı Yönler 98
3.3.1. Mâarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'ne Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programları 99
3.3.2. Devlet Salnamelerine Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programları 102
3.3.3. Maarif Salnamelerine Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programları 105
BÖLÜM IV: SONUÇ 113
4.1. Analiz ve Tartışma 113
4.2. Öneriler 123
KAYNAKLAR 125

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Kız Rüştiyelerinin 1873/1874 Tarihli Eğitim Programı 74
Tablo 3.2. Kız Rüştiyelerinin 1877/1878, 1878 ve 1878/1879 Tarihli Devlet Salnamelerindeki Eğitim Programı 75
Tablo 3.3. Kız Rüştiyelerinin 1898/1899 Tarihli Maarif Salnamesindeki Eğitim Programı 77
Tablo 3.4. Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarındaki Ders Grupları 99
Tablo 3.5. 1869 Tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'ne Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Ortak Olan Dersler 100
Tablo 3.6. 1869 Tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'ne Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Ortak Olmayan Dersler 100
Tablo 3.7. 1877/1878 Tarihli Devlet Salnamesine Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarındaki Ortak Dersler 103
Tablo 3.8. 1877/1878 Tarihli Devlet Salnamesine Göre Sadece Kız Rüştiyelerinde Okutulan Dersler 103
Tablo 3.9. 1877/1878 Tarihli Devlet Salnamesine Göre Sadece Erkek Rüştiyelerinde Okutulan Dersler 104
Tablo 3.10. 1898/1899 ve 1899/1900 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Ortak Olan Dersler 106
Tablo 3.11. 1898/1899 ve 1899/1900 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Sadece Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Bulunan Dersler 107
Tablo 3.12. 1898/1899 ve 1899/1900 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Sadece Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Bulunan Dersler 107
Tablo 3.13. 1900/1901 ve 1901/1902 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Ortak Olan Dersler 108
Tablo 3.14. 1900/1901 ve 1901/1902 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Sadece Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Bulunan Dersler 108
Tablo 3.15. 1900/1901 ve 1901/1902 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Sadece Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Bulunan Dersler 109

KISALTMALAR

BOA : Başbakanlık Osmanlı Arşivi

HMG : Hanımlara Mahsus Gazete

İSAM : Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi

MUN : Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi

SDAO : Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye

SNMU : Salnâme-i Nezaret-i Maârif-i Umûmiyye

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim programlarının ortaya çıkışı sorgulandığında kesin bir tarih bulmak zordur. Herbert Kliebard (1968), insanların çocuklarını nasıl eğitecekleri üzerine bilinçli bir sorgulama yaptıkları andan itibaren eğitim programıyla ilgilenmeye başladıklarını söylemektedir. Platon gibi eğitim üzerine düşünen her filozofun da aynı zamanda eğitim programını düşünmekte olduğunu belirtmektedir. Yine de, eğitim programlarının kendi başına bir alan olarak ortaya çıkışı alanın uzmanlarının ortaya çıkmaya başladığı 20. yüzyılın başları olarak kabul edilmektedir (s. 70). Alanın gelişiminin ilk zamanlarında uzmanlar ne alanın ne de eğitim programlarının kendisinin tarihsel gelişimi ile ilgilenmişlerdir (Franklin, 1977, s. 67). Eğitim programlarında karşılaşılan güçlüklerin tarihsel boyutlarına (Bellack, 1969, s. 283), programlarla ilgili tekrar tekrar en baştan tartışılıp duran sorunların tarihsel gelişimine (Kliebard, 1968, s. 83) ve geçmişten gelen değişimin geleceğe ışık tutmasına ya da faydalarına (Charlton, 1968, s. 77 akt. Zais, 1976, s. 23) önem verilmemesine yapılan eleştirilerle birlikte eğitim programları ile eğitim tarihi alanları arasındaki ilişki kurulmuştur. Böylece 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında eğitim programlarının tarihi temelleri konusu ortaya çıkmıştır (Franklin, 2010, s. 257).

Alanın Türkiye'deki güncel durumuna benzer eleştiriler yönelten Sümer Aktan (2014), eğitim programları çalışmaları daha çok günümüzdeki programların geliştirilmesi ve değerlendirilmesi üzerine yoğunlaştığından dolayı alanın teknik bir alan haline geldiği sonucuna varmaktadır. Tarih, felsefe ve sosyoloji gibi disiplinlerin alanlarına giren konularla eğitim programlarının ilişkisine dair çalışmaların eksikliği eğitim programlarının teknik bir alandan akademik bir disipline dönüşmesini engellemektedir. Bu dönüşüm, programların tarih ve felsefe gibi alanların içinde bir metin olarak okunmasıyla gerçekleşebilecektir (s. 507-508). Özcan Demirel'in (2012) de belirttiği gibi, program geliştirmenin zaman içinde geçirdiği değişimler ile geçmişteki deneyim ve gelişmeleri anlamak önemlidir. Bu sayede, yapılması planlanan veya geleceğe yönelik yapılan çalışmalar için bir temel oluşturulabilecektir (s. 9). Bu amaçla, eğitim programı

çalışmalarında tarihsel araştırma yöntemi kullanılmalı ve anlatılmayı bekleyen hikayeler ortaya çıkarılmalıdır. Yeri geldiğinde hikayeler yeniden anlatılarak daha fazlasına ulaşılmalıdır (Davis, 1991, s. 79-81).

Bu bağlamda denebilir ki, günümüzde eğitim programları ile ilgili sorunları ya da gelişim ve dönüşümleri incelemek amacıyla yapılan araştırmaların tamamlanabilmesi için geçmişin göz önünde bulundurulması elzemdir. Alkan'a (2000) göre, eğitim alanında Osmanlı ile erken Cumhuriyet dönemleri arasında zorunlu bir nedensellik bulunmasa da bir süreklilik olduğu ortadadır (akt. Fortna, 2011, s.19). Bu sebeple, günümüz programlarıyla ilgili araştırmaların izini Osmanlı'ya kadar sürmek mümkündür. Böyle bir araştırmada Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim tarihi klasik, modern dönem ve cumhuriyet dönemi şeklinde dönemlendirilebilir. 10. yüzyılın başlarından 18. yüzyılın sonlarına dek süren klasik dönemin özelliği, eğitimin zamana hakim olan "dinî dünya görüşü çerçevesinde" oluşmuş ve gelişmiş olmasıdır (Kenan, 2013, s. 2). 18. yüzyılın sonlarına gelindiğinde ise, savaşlardan alınan yenilgiler ve toprak kayıpları sebebiyle, önceleri cılız bir şekilde ifade edilmiş olan Avrupa kurumlarının üstünlüğü kabul edilir. Düzenli ve eğitimli yeni bir ordu kurmak üzere III. Selim tarafından yeniliklere girişilmesi ile eğitimde modern dönem başlar (Berkes, 2002, s. 92; Kenan, 2010, s. 130-134). Zeldin'e (1977) göre bu dönem "eğitim çağı"dır ve farklı topluluklar yakın zamanlarda benzer süreçlerden geçmişlerdir (akt. Fortna, 2005, s. 63). Bu "eşzamanlılık, zamanın algılanan hızına, 'günün gerekleri'ne uyma endişesine ve dünyanın işleyiş tarzının 'geleneksel' teolojik algılanışından kopuşun ahlaki çöküşe doğru hız kazandığı duygusuna karşı ortak bir dünya-zaman tepkisinin var olduğunu göstermektedir" (Fortna, 2005, s. 63-64).

Modern dönemde eğitimde yapılan yenilikler dünya ile eşzamanlı olarak kızların eğitimi ile de ilgilidir (Çakır, 2013, s. 55-56). Kız çocuklarının devlet tarafından ve kontrolünde eğitilmesine dair düşüncenin Tanzimat Dönemi'nde ortaya çıktığı görülür (Kodaman, 1984, s. 615). Kız sanayii mektepleri üzerine çalışmasında Elif Ekin Akşit (2012), kadının 18. yüzyılda Osmanlı Devleti'nde yeni bir sınıf olarak ortaya çıktığını belirtir. Evin dışında da görünür olmaya başlayan bu sınıf öncelikle "görünürlükleri (kıyafetler ve ziyaretler)" ile ilgili hazırlanan fermanlarla kontrol altına alınmaya çalışılır. Bu uğraş işe yaramayınca, yeni bir kontrol mekanizması olarak eğitim ortaya çıkar. Bu durum,

fermanların 1829'da son bulmasıyla kızların eğitimi ile ilgili görüşlerin ortaya çıkmasından anlaşılır (s. 18). Akşin Somel (2000) de kızların eğitiminde modernleşmenin "kadınların tedricen kamusal alana dahil edilme sürecinde ortaya" çıktığını savunmaktadır. Modernleşme yolunda kız eğitimindeki ilk adım 1842 yılında Tıbhâne-i Âmirenin içinde Ebe Mektebinin açılması olarak kabul edilebilir (s. 224-225).

Ebe Mektebinin mesleki eğitim veren bir kursa benzediği düşünülürse modern anlamda kızlar için açılan ilk eğitim kurumu Sultanahmet'te açılan kız rüştiyesidir. Osman N. Ergin (1977) 1858'de yayınlanan Maarif Nezaretinden Sadarete yazılmış bir tezkireden ilk kız rüştiyesinin nasıl ve hangi amaçla açılmak istendiğini aktarmaktadır (s. 458). Kızlar için iptidai seviyesinin üzerinde eğitim kurumlarının açılması düşüncesi kız ve erkeklerin bir arada eğitim görmelerinin sakıncalı olacağı fikri üzerine ortaya atılır. Böylece Sultanahmet'te bulunan *Cevri Kalfa İnas Mektebi* 1859'da *Cevri Kalfa İnas Rüştiyesi*ne çevrilmiştir (Tümer Erdem, 2013, s. 166-167). 1861 yılındaki gazetelerde ilân edildiği şekliyle kızlar için açılan rüştiyelerin amacı şu şekilde belirtilmektedir:

> Okuyup yazmanın erkek ve kadınlar için elzem olup geçinmek için ağır işler gören erkeklerin ev işlerinde rahat etmeleri ancak kadınların dahi din ve dünyalarını bilerek kocalarının emirlerine itaat etmeleriyle ve istemediklerini yapmaktan sakınmalariyle ve iffetlerini koruyup kanaat ehli olmalariyle mümkün olacaktır (akt. Ergin, 1977, s. 458).

Cevri Kalfa İnas Rüştiyesinin açılmasının teklif edildiği tezkirede bu mektebin kızlara mahsus sanayi eğitimi vermesi de planlanmaktadır. Sanayi eğitiminin bu durumda mesleki eğitim anlamında kullanıldığı ve geleneksel olarak kadınlara özgü kabul edilen dikiş, nakış ve aşçılık gibi işler anlamına geldiği düşünülmektedir (Tümer Erdem, 2013, s. 166-167).

Bu noktada bir parantez açıp kız çocuklarına yönelik modern anlamda ilk eğitim kurumuna neden bu ismin uygun görüldüğünden bahsetmek de yerinde olacaktır. Okula adını veren Cevri Kalfa, hem padişahın kişisel tarihinde hem de Türk modernleşme tarihinde yaptığı küçük ama sonuçları açısından büyük ve cesaret dolu hamleyle adından söz ettirmiş önemli bir şahsiyettir. Bilindiği gibi, Osmanlı'da modern dönemi başlattığını kabul ettiğimiz III. Selim tahttan indirilip saraydaki hapis hayatına döndüğünde, yenilikçi

padişahı kurtarıp tekrar tahta çıkarmak amacıyla Rusçuk Ayanı Alemdar Mustafa Paşa askerleriyle Rumeli'den İstanbul'a gelir. Alemdar Mustafa'nın saray kapılarına dayandığı haberini alan IV. Mustafa, girişimi sonuçsuz kılmak için III. Selim ve kardeşi Şehzade Mahmut'un ölüm emirlerini vermiş, sabık padişah öldürülürken şehzade Mahmut kaçmayı başarmıştır. İşte Cevri Kalfa, bu kovalamacada genç şehzadeyi büyük bir cesaretle savunmuş, haremdeki boğuşma esnasında cellatların gözlerine kül atarak yarattığı kargaşayla şehzadenin kaçışını kolaylaştırmıştır. İlber Ortaylı'nın (2005) ifadesiyle harem, Cevri Kalfa'nın bu kritik hamlesiyle "Osmanlı tarihindeki son etkin siyasal rolünü" oynar (s. 34). Bu bağlamda II. Mahmut'un bir vefa örneği olarak ilk kız rüştiyesine Cevri Kalfa ismini vermesi, Türk modernleşmesine dolaylı da olsa kritik bir müdahalede bulunmuş bir harem kadınının ismini canlı tutması açısından önemlidir.

Kız rüştiyelerinden hemen sonra 1865'te eviçi eğitim biçimlerinin devamını sağlayan kız sanayii mektepleri kurulur (Akşit, 2012, s. 74). Açılan ilk kız rüştiyesinden 10 yıl sonra da İstanbul'da başka kız rüştiyeleri açılır ve 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile ders programı kesin olarak belirlenir (Somel, 2000, s. 227). Kız rüştiyeleri için gerekli kadın öğretmenlerin bulunamaması ise kız öğretmen okulu ihtiyacını ortaya çıkarır. 1869 Nizamnâmesi'nde ilk kız öğretmen okulunun kuruluş şartları ve programı hakkında da bilgi verilmektedir. 1870'te ilk kız öğretmen okulu olan *Darülmuallimât* Sultanahmet'te kurulur (Temelkuran, 1970, s. 61). Nizamnâme ile kız sıbyan mekteplerinin de yenilenmesi planlanmaktadır (Cevad, 2001, s.427). Buraya kadar gözden geçirilen yeniliklere bakıldığında, 19. yüzyılda her türlü sınıftan kızın devlet tarafından eğitim alabilmesi için çeşitli kurumlar açıldığı görülmektedir. Akşit (2012), bu durumu "devlet ile 'nisvan taifesi' arasında doğrudan bir ilişki için yeni bir mecra" olarak görmektedir (s. 73). Somel (2000) de, Tanzimat Dönemi'nde ve daha sonra her türlü şartlar altında kız eğitimine önem verilmesinin sebebini devletin "resmî çizgisine uygun dinsel ve ahlaki görüşlere sahip ve eğitimli kadın kuşakları" yetiştirmek olduğunu ifade etmektedir (s. 236).

Tanzimat yenilikleri çerçevesinde kadınların eğitimi ile ilgili yapılan düzenlemeleri inceleyen çalışmalar, modernleşmeyle birlikte devletin bir sınıf olarak kadını tanıdığını ve aynı zamanda yeni tanıdığı bu sınıfı kontrol altında tutma ve anlam haritasına uygun yetiştirme amaçlarını taşıdığını göstermektedir. Kızlar için açılan okulların eğitim

programlarının incelenmesi bu tartışmaya eğitim programları ve öğretim bilimi açısından bakmayı sağlayacaktır. Ayrıca, inceleme sonucunda varılacak çıkarımlar bu alanda yapılan çalışmalara da fayda sağlayacaktır. Bunlar göz önünde bulundurularak, ilk kız rüştiyesi olan *Cevri Kalfa İnas Rüştiyesi*nin kurulduğu tarih olan 1859'dan II. Meşrutiyet'in ilan edildiği 1908'e kadar olan dönemde kız rüştiyeleri programının şekillenişi, gelişimi ve içeriğinin toplumsal ihtiyaçlar, öğretim yöntem ve ilkeleri ve erkek rüştiyeleri eğitim programından farkı bağlamında incelenmesi önemlidir. Başta da belirtildiği gibi böyle bir inceleme, bugünü daha iyi anlamak ve değerlendirebilmek adına gerekli görülmektedir.

1.2. Amaç

Araştırmanın genel amacı ilk kız rüştiyesi olan *Cevri Kalfa İnas Rüştiyesi*nin kurulduğu 1859'dan II. Meşrutiyet'in ilan edildiği 1908'e kadar olan dönemde kız rüştiyelerinin eğitim programının şekillenişi, gelişimi ve içeriğinin toplumsal ihtiyaçlar, öğretim yöntem ve ilkeleri ve erkek rüştiyelerinin eğitim programından farkı bağlamında incelenmesidir. Bu genel amaca ulaşmaya yönelik aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Kız rüştiyelerinin eğitim programını şekillendiren etmenler nelerdir?
2. Kız rüştiyelerinin eğitim programının zaman içindeki gelişimi nasıl olmuştur?
3. Kız rüştiyelerinin eğitim programındaki dersler ve içerikleri nelerdir?
4. Kız rüştiyelerinin eğitim programında tespit edilen öğretim yöntemleri ve içerik düzenleme ilkeleri nelerdir?
5. Kız rüştiyelerinin eğitim programı toplumun taleplerini karşılayacak nitelikte midir?
6. Kız rüştiyelerinin eğitim programının erkek rüştiyeleri eğitim programıyla benzeştiği ve ayrıldığı yerler nelerdir?

1.3. Önem

Bugüne kadar kızların eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle *Darülmuallimât* ve *İnas Darülfünunu* üzerine yoğunlaşmaktadır. Ayrıca, rüştiyeler üzerine yapılan çalışmalar da hem erkek hem kız rüştiyelerinin eğitim programlarını tek başına ele alarak

incelememektedirler. Kız rüştiyelerinin eğitim programı üzerine bir çalışma yapılması bu konuda daha derinlikli bilgi edinilmesine katkı sağlayacaktır.

Kızların eğitimi için devlet tarafından atılan ilk adım olan kız rüştiyelerinin eğitim programının bulunduğu toplumsal bağlam içinde derinlemesine incelenmesi geç Osmanlı döneminde kızların eğitimindeki değişim ve dönüşümü anlamak için önemlidir. Günümüzde kadınlar için sağlanan modern eğitimin başlangıcı hakkında bilgi sahibi olmak bugünün eğitiminin nasıl şekillendiğini anlamamıza da yardımcı olacaktır.

Bu konuda daha önce yapılmış olan çalışmalar genellikle tarihçilerin gözünden yapılmıştır, eğitimle ilgili olan bir alanda bir eğitimcinin bakış açısına ihtiyaç vardır. Eğitim programlarının bir eğitimci tarafından incelenmesiyle günümüzde kızların eğitimi ile ilişki kurulması ya da karşılaştırmalar yapılması mümkün olmaktadır. Böylece, araştırma sonucunda çıkacak bulgular eğitim programlarının hazırlanmasında veya programlarda değişiklik yapılmasında göz önünde bulundurulabilecektir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Zaman aralığı olarak 1859 ile 1908 yılları arasıyla,
2. Kaynak olarak ise kız rüştiyeleri eğitim programı ile ilgili ulaşılabilen kaynaklarla

sınırlıdır.

1.5. Sayıltılar

1. Üzerinde çalışılacak birincil kaynakların arşivlerde problem ile ilgili ulaşılabilen kaynaklarla sınırlı olduğu,
2. Osmanlı modern dönemde kızların eğitimi için açılan ilk kurumun *Cevri Kalfa İnas Rüştiyesi* olduğu,
3. Kadın ve eğitim dergilerinin kızların eğitimine dair görüşleri yansıttığı

varsayılmıştır.

1.6. Yöntem

1.6.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma kız rüştiyeleri programının 1859-1908 yılları arasında geçirdiği değişimleri, içeriğini, programı şekillendiren etmenleri ve erkek programı ile arasındaki benzerlik ya da farklılıkları incelemektedir. Geçmişteki olay veya durumların bir problem çerçevesinde incelenmesi, "olabildiğince doğru bir şekilde" anlaşılmaya çalışılması tarihsel araştırma olarak adlandırılmaktadır. Üzerinde durulan problemle ilgili o döneme ait belgeler özenli bir şekilde okunarak veya o dönemde yaşamış kişilerle görüşülerek incelenir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s. 19). Bu sebeple bu araştırmada öncelikle tarihsel yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemin uygulanmasında Meredith D. Gall, Joyce P. Gall ve Walter R. Borg (2002) tarafından önerilmiş olan tarihi araştırma basamaklarından faydalanılmıştır:

1. Araştırma probleminin belirlenmesi,
2. Tarihî veri kaynaklarının araştırılması,
3. Tarihî verilerin güvenirliğinin ve doğruluğunun değerlendirilmesi,
4. Tarihî verilerin sentezlenerek anlamlı kronolojik ve tematik yapıların oluşturulması (s. 513).

Tarihsel yöntemle çalışılacak bu araştırmanın merkezinde tek bir araştırma birimi vardır: kız rüştiyeleri eğitim programı. Bu sebeple, Daniel Stufflebeam (2014) tarafından sınıflandırılan program değerlendirme modellerinden yarı değerlendirmeler grubunda bulunan vaka çalışması değerlendirmesi *(case study evaluation)* araştırma için uygun görülmüştür. Zira yarı değerlendirme olarak kabul edilen bu yöntemde seçilen bir durum vardır ve bütün araştırma onun derinlemesine, müdahale edilmeden, doğal ortamında incelenmesinden ibarettir. Farklı bakış açıları göz önünde bulundurularak betimleme ve yargılara ulaşılmaktadır (s. 292). Sharan B. Meriam ve Elizabeth J. Tisdell (2016) tarihsel, biyografik veya karşılaştırmalı olarak yapılabilecek vaka çalışmalarından bahseder (s. 40). Bu nedenlerle, bu araştırma için kullanılan yöntemin tarihsel bir vaka çalışması değerlendirmesi olduğu söylenebilir. Bu araştırmada program, bir yandan yöntem ve içerik yönünden derinlemesine incelenirken diğer yandan da bu programın geçirdiği değişimleri şekillendiren etmenler için dönemindeki kadın ve eğitim dergileri,

erkek programıyla arasındaki benzerlik ve farklılıklar için aynı dönemde ortaya çıkan erkek programları da incelenmiş ve çeşitli çıkarımlarda bulunulmuştur.

1.6.2. Çalışma Grubu

Hem tarihsel araştırma hem de vaka çalışması birer nitel araştırma türüdür. Ted Palys (2008) tarafından da vurgulandığı gibi nitel araştırmalarda büyük bir grup içindeki genel eğilimi bulmak yerine belirli bir durum, kişi ya da grup üzerine yoğunlaşılır. Bu sebeple, araştırmanın amaçlarına uygun bir şekilde derinlemesine inceleme yapmaya elverişli olan *amaçsal örnekleme* ile nitel araştırma "neredeyse eş anlamlı"dır (s. 697). Bu araştırmada da amaçsal örnekleme çeşitlerinden Ali Yıldırım ve Hasan Şimşek'in (2013) önceden araştırmacı tarafından belirlenmiş ya da halihazırda bulunan bir grup ölçüte uygun bütün durumların çalışma kapsamına alınması olarak tanımladığı *ölçüt örnekleme* kullanılmıştır (s. 140). Bu araştırmada seçilen programlar için ölçüt zaman aralığıdır. İlk kız rüştiyesi olan *Cevri Kalfa Kız Rüştiyesi*nin açıldığı 1859 yılından II. Meşrutiyet'in ilan edildiği 1908'e kadar olan dönem araştırmanın kapsamında olduğundan sadece bu ölçüte uyan programlar örnekleme alınmıştır. İncelenecek kadın ve eğitim dergileri için ise zaman ölçütü 1859'dan kız rüştiyeleri için 1908'e kadar bir daha değişiklik yapılmamak üzere eğitim programının düzenlendiği tarih olan 1989/1899'a kadar olan süredir. Dergilerin çalışma grubuna dahil edilmesinde kullanılan diğer bir ölçüt kadının toplumdaki yeri, kadın eğitimi ya da kız rüştiye programlarına dair bir fikir belirtmesidir.

Araştırmanın iç ve dış geçerliğini olumsuz etkileyen etmenlerden biri çalışma grubunun araştırmanın amaçları için uygun ve yeterli olmamasıdır. Bunu engellemek için çalışma grubu seçiminde *araştırmanın odağı, veri miktarı* ve *kuramsal örnekleme* ilkeleri göz önünde bulundurulur. Araştırmanın amacına göre ya tek bir duruma ya da farklı grupları temsil eden birkaç duruma odaklanılabilir. Toplanacak verinin genişliği ve derinliğinin ne kadar olması gerektiğine karar verilerek, çok geniş veri için küçük bir örneklem ve genişliği az olan veri için büyük bir örneklem seçilmelidir. Son olarak "araştırma sorusunun yanıtı olabilecek kavramların ve süreçlerin tekrar etmeye başladığı aşamaya" gelindiğinde veri toplamaya son verilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 142-143). Bu araştırmada odak noktası kız rüştiyeleri eğitim programı olduğundan bulunan bütün resmî programlar örneklem içine alınarak *araştırmanın odağı* ilkesine sadık kalınmıştır. Kadın ve eğitim dergileri ise araştırmanın odağı olmaktan ziyade kız rüştiye programını

şekillendiren etmenler ve toplumun talepleri konusunda fikir vermesi açısından önemlidir. Ayrıca, *Hanımlara Mahsus Gazete* gibi yıllar boyunca haftalık çıkan dergilerin olduğu göz önünde bulundurulduğunda örneklemi oluşturan dergilerin en çok taşıyan makalelere sahip ve aynı seneler içinde yayın hayatını sürdürmemiş olmalarına dikkat edilmiştir. Programlar birçok açıdan ve derinlemesine inceleneceğinden veri miktarının çok artmaması planlanarak *veri miktarı* ilkesine uyulmuştur. Kadın dergilerinde benzer kavram ve fikirlerin farklı makalelerde tekrar tekrar ortaya çıktığı göz önünde bulundurulduğunda *kuramsal örneklem*eye de sadık kalındığı söylenebilir.

1.6.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında Başbakanlık Osmanlı Arşivi (BOA), Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Araştırmaları Merkezi'nin (İSAM) Osmanlı Salnâmeleri Veri Tabanı, Beyazıt Devlet Kütüphanesi Hakkı Tarık Us Koleksiyonu ve Erzurum Atatürk Üniversitesi Kütüphanesi Seyfettin Özege Koleksiyonu'ndan faydalanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak *döküman incelemesi* kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre doküman incelemesi, araştırmanın amacına yönelik içeriği barındıran yazılı kaynakların analizi sürecidir. Hem tek başına bir veri toplama yöntemi hem de gözlem ve görüşmeyi çeşitlendirecek bir yöntem olarak kullanılabilir. Gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda güvenirliği sağlanarak kullanılır. Araştırmanın soruları çerçevesinde belgeler seçilir ve taranır. Doküman analizi için *dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme* ve *veriyi kullanma* şeklinde beş aşama önerilmiştir (s. 217-231).

Başbakanlık Osmanlı Arşivi'nden "kız rüşdiyesi", "inas rüşdiyesi", "rüşdiye mektebi", "müfredat" ve "ders programı" gibi anahtar kelimelerle yapılan aramalarda elde edilen belgelerde rüştiye eğitim programlarına dair bazı bilgilerin bulunduğu çeşitli kaynaklara ulaşılsa da kız rüştiye mektebi eğitim programının bulunduğu tek kaynak 24 Cemaziyelahir 1289/1 Ekim 1869 tarihli Mâarif-i Umûmiye Nizamnâmesi (BOA/Y.EE.112-6-0) olmuştur. İSAM Osmanlı Salnâmeleri Veri Tabanı'nda Devlet Salnameleri (Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye) araştırmanın incelediği döneme uygun olarak taranmıştır. 1294/1877-78, 1295/1878 ve 1296/1878-79 tarihli salnâmelerde kız rüştiyeleri eğitim programı tespit edilmiştir. Yine aynı veri tabanında Maarif Salnameleri (Salnâme-i Nezaret-i Mâarif-i Umûmiyye) taranmıştır. H.1316-

H.1321 yılları arasında altı adet basıldığı bilinen salnamelerden H.1320(1902-1903) yılına ait olan eksiktir. Veri tabanında bulunan H.1316(1898-1899), H.1317(1899-1900), H.1318(1900-1901), H.1319(1901-1902) ve H.1321(1903-1904) tarihlerine ait beş adet salnamede de kız rüştiye programı ve açıklaması bulunmaktadır. Buradaki programlar birkaç küçük içerik değişikliği dışında aynı olduğundan H.1316(1898-1899) tarihli program esas alınmıştır. Son olarak, Mahmud Cevad'ın *Maarif-i Umumiye Nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı : XIX. asır Osmanlı Maarif tarihi* adıyla hazırladığı kaynakta kız rüştiyesi eğitim programı tespit edilmiştir. Erkek rüştiyeleri eğitim programları ile karşılaştırma yapmak üzere yine aynı tarihli devlet salnameleri ve maarif salnamelerindeki erkek rüştiye programları araştırmaya dahil edilmiştir.

Kadın dergilerine ulaşmak için öncelikle Kadın Eserleri Kütüphanesi ve Bilgi Merkezi Vakfı tarafından basılan İstanbul Kütüphanelerindeki Eski Harfli Türkçe Kadın Dergileri Bibliyografyası'nda tanıtılan ve içeriği listelenen kadın dergilerinden ilk derginin çıkarıldığı 1869 ile son kız rüştiyeleri eğitim programının çıktığı kabul edilen 1898/1899 yılları arası taranmıştır. Bu tarihler arasıda *Terakkî-i Muhadderat, Vakit yahud Mürebbi-i Muhadderat, Âyine, Âile, Şükûfezar, Hanımlar, İnsâniyet, Mürüvvet, Parça Bohçası, Hanımlara Mahsus Gazete* ve *Hanımlara Mahsus Malumat* dergileri belirlenmiştir. Eğitim dergileri için literatür taraması sonucunda ulaşılan *Mecmua-i Maarif, Maarif, Hazine-i Fünûn* ve *Mecmua-i Fünûn* dergileri belirlenmiştir. Kadın dergilerinden *Şükûfezar, Hanımlar ve Hanımlara Mahsus Malumat* dışındakiler ile eğitim dergilerinin tümüne Hakkı Tarık Us Koleksiyonu'ndan ulaşılmıştır. *Şükûfezar* dergisine ise Seyfettin Özege Koleksiyonu'ndan ulaşılmıştır.

Dökümanlara ulaştıktan sonra orijinalliği konusunda bir değerlendirme yapılmıştır. Salnameler devlet görevlileri tarafından programı hazırlayanların bilgisi dahilinde hazırlanan resmî kaynaklar olduğundan bunların içindeki ders programları güvenilir bulunarak incelemeye alınmıştır. Mahmud Cevad'ın kaynağında ise iki farklı zaman için kız rüştiye programı bulunmaktadır. İlki "İnas Rüşdiyelerinin 1290 (1873-74) Senesi Ders Programı" başlığı altında verilmiştir. Bu program, tarihsel gelişim bölümüne sadece okuyucuları varlığından haberdar etmek için dahil edilmiş olsa da resmî kaynaklarda rastlanamadığından derinlemesine incelemeye alınmamıştır. Diğeri de Maarif-i Umûmiye Nezaretinin H.1308 (1891-92) tarihli icraatları bölümünde yer alsa da

başlığında bir tarih belirtilmediğinden ve Maarif Salnamesindeki programın aynısı olduğundan araştırmaya dahil edilmemiştir.

Eldeki kaynakların hepsi Osmanlı Türkçesi ile yazılmış olduğundan dökümanları anlama aşamasında okuma yapılırken çoğu kısım Latin harfleri ile yeniden yazılmıştır. Okumalar devam ederken verilerin kullanılmasına yönelik analizine başlanmıştır. Nitekim Meriam ve Tisdell'in (2016) de vurguladığı üzere nitel araştırmalarda olduğu gibi bu araştırma türünde de veri toplama ve çözümleme eşzamanlı bir süreçtir (s. 176-216).

1.6.4. Verilerin Çözümlenmesi

Vaka çalışması değerlendirmesi araştırma konusu olan vakanın bağlam, amaç, plan, kaynak, kendine mahsus özellikler, önem, kayda değer eylemler, başarı, ihtiyaç ve sorunlar gibi birçok yönden incelenmesidir. Bunun için araştırmacı çeşitli kaynaklardan yararlanır ve farklı bakış açılarından bakmaya çalışır. Sonunda vakayı bütünsel bir şekilde inceler, analiz eder ve betimler (Stufflebeam ve Coryn, 2014, s. 292). Bu araştırmada da eğitim programının bütün bir şekilde ve farklı bakış açılarından incelenebilmesi adına verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) betimsel analizi verilerin "önceden belirlenen temalara göre" özetlenip yorumlanması olarak tanımlamıştır. Bu tür analizde incelenen durumu doğrudan gösterebilmek için alıntılara yer verilir. Analiz sürecinde veriler "sistematik ve açık" olarak betimlendikten sonra açıklanır ve yorumlanır. Bu yorumlama sürecinde neden-sonuç ilişkileri incelenerek çeşitli sonuçlara varılabildiği gibi ortaya çıkan gruplar belirlenmiş temalarla ilişkilendirilebilir. Yapılan incelemeler sonucunda geleceğe yönelik tahminlerde bulunulabilir. Analiz için belirlenen dört aşama *betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması* ve *bulguların yorumlanması*dır (s. 256-257).

Bu araştırmada yukarıdaki basamaklar takip edilmiştir. Öncelikle araştırmanın amacı araştırmanın çerçevesi niteliğinde olduğundan araştırma soruları temaları oluşturmuştur. Bu tematik çerçevede programlar ve dergilerdeki yazılar okunmuş, dikkat çeken fikir ya da sözcükler not edilmiş ve gruplandırma yapılmıştır. Temaların dışında kalan veriler araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Daha sonra düzenlenen veriler ait oldukları temaya yerleştirilerek tanımlanmış ve bazı sonuçlara varılmıştır. Bu aşamada tanımlar doğrudan

alıntılarla desteklenmiştir. Son olarak bulgular, programların bulunduğu toplumsal ve tarihsel bağlamda yorumlanmış, karşılaştırmalar yapılmış ve olası neden-sonuç ilişkileri ortaya çıkarılmıştır.

BÖLÜM II: İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Tarihsel Bir Vaka Çalışması Olarak Eğitim Programı

2.1.1. Eğitim Programları ve Tarih Arasındaki İlişki

Eğitim programları diğer bilim dallarıyla birlikte gelişmektedir. Eğitim programlarının kuramsal temellerinin de bu birliktelikten doğduğu söylenebilir (Tuncel, 2012, s. 20). Bu disiplinlerarası yaklaşıma önemli katkılarda bulunan John F. Kerr, 1967'de Leicester Üniversitesinin akademik yılı açılışında verdiği "Eğitim Programları Reformu Problemi" isimli konferansta, eğitim programları alanında yapılacak değişikliklere daha geniş bir açıdan bakılması ve eğitimle diğer disiplinler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi gerektiğini savunur. Felsefe, psikoloji, sosyoloji ve tarih disiplinlerinin birbirleriyle işbirliği içerisinde olarak eğitim programları çalışmalarına önemli katkılarının olacağını vurgular. Daha sonra düzenlediği bir dizi konferansla bu alandaki araştırmaların ilerlemesine katkıda bulunur. Bu konferanslarda, Kenneth Charlton tarafından da tarih ve eğitim programları ilişkisi üzerinde durularak tarihsel araştırmanın eğitim programlarına katkıları üzerine düşünülmesinin önü açılmıştır (McCulloch, 2002, s. 109-111).

1960'lı yılların sonlarında Herbert M. Kliebard (1968) tarihin ya da tarihsel araştırmanın eğitim programları alanıyla ilgisi olmadığını düşünen araştırmacılar olduğunu aktarmaktadır. Bu araştırmacılar, eğitim programlarına tarihsel bir açıdan bakmayı geleneğin ağırlığı altında ezilmek ve "geçmişin hataları tarafından engellenmek" olarak görürler. Bu alandaki çalışmaların her zaman yeniye ve geleceğe dönük olması gerektiğini savunurlar. Fakat bu durum araştırmacıları eğitim programları alanının önemli sorunlarını her seferinde yeniden keşfetmeye yönlendirir ve geçmişin hatalarından kurtulmayı imkansız hale getirir. Kliebard'a göre araştırmacıların görmesi gereken, eğitim programları ile ilgili tartışılıp durulan bazı sorunların kökünün aslında geçmişte olduğudur (s. 69-83). Arno A. Bellack (1969) da araştırmacıları eğitim programlarının bir alan olarak ortaya çıktığı yıllardan 1960'ların ortalarına kadar programların planlanması ve geliştirilmesinde karşılaşılan güçlüklerin çözümü için meselelerin tarihsel boyutlarına neredeyse hiç dikkat etmedikleri konusunda eleştirir (s. 283). Charlton'ın (1968) belirttiği gibi eğitim programları alanının tarihsel gelişimini yakından çalışmak programların planlaması aşamasında karşılaşılan sorunlarla başa çıkmak konusunda araştırmacılara

yardımda bulunur. Tarihten yardım almanın amacı sorunların çözümünü tarihte aramak değil "değişim olasılığının, değişimin karmaşıklığının ve geçmişin mevcut durumumuza ve geleceğe yönelik amaçlara aktardıklarının farkında olmaktır" (s. 77 akt. Zais, 1976, s. 23). Yukarıda bahsedilen Kliebard, Charlton ve Bellack gibi araştırmacıların çalışmaları ile eğitim programları alanında tarihsel çalışmalar yer almaya başlamıştır. Barry M. Franklin (2010) eğitim programları ile eğitim tarihi alanları arasındaki bu ilişkiden eğitim programları tarihinin doğduğunu ve 1960'ların sonu ve 1970'lerin başında eğitim programları çalışmaları içinde kendine ayrı bir çalışma alanı olarak yer bulduğunu savunmaktadır (s. 257).

Demirel'in (2012) de vurguladığı üzere program geliştirme sürecinde geçmiş yaşantılardan faydalanılması önemlidir. Sürecin planlama aşamasında geçmişte uygulanmış olan eğitim programı ya da anlayışları incelenerek, elde edilen verilerden yararlanılabilir. Daha önce uygulanmış anlayışlar ve elde edilen deneyimler hem yapılması planlanan çalışmalara katkı sağlar hem de eğitim programları çalışmalarının bir alan olarak "geçirdiği evreleri tanımak" için önemlidir. Bunun yanında, gelecekte yapılması planlanan eğitim programları çalışmaları için de bir temel teşkil eder (s. 9). Franklin'in (1999) araştırması da bu fikri desteklemektedir. Eğitim programları ve tarih ilişkisi üzerinde çalışmalarına başlayan sınırlı sayıdaki araştırmacı eğitim programları alanının akademik bir disiplin olarak ortaya çıkmasını ve gelişmesini sağlamışlardır. Programın yıllar içinde geçirdiği değişim ve dönüşümleri inceleyerek "açıklayıcı bir temel" tesis etmişler, yapılacak araştırmalar için yol gösterici olmuşlardır (s. 476).

Bellack (1969) bu araştırmaların dikkatli bir şekilde yürütülmesinden yanadır. Eğitim programları alanına bahsedilen katkılarda bulunan veya bulunacak olan eğitim programları tarihçilerini üç konuda uyarır. Öncelikle, tarihsel araştırmanın güncel problemlere geçmişten çözümler bulmak için kullanılmasının yanlışlığı üzerinde durur. Bu konuda Charlton'la hemfikirdir: Program tarihçisinin amacı, eğitim programlarındaki değişimin olasılığı ve karmaşıklığını kavrayarak geçmiş uygulama ve teorilerden bugüne kalanların farkına varmak olmalıdır. İkinci olarak, program tarihçileri, öğretmenleri "mesleki bir heves" ile etkilemek yerine eğitim programlarının gelişimi sürecinde gerçekte neler olduğunu anlamasına yardım etmelidirler. Son olarak, eğitim

programlarının düşünce ve uygulama tarihinin genel tarihten ve bu sebeple de düşünce ve kültür araştırmaları ve tarihinden ayrı tutulamayacağı unutulmamalıdır (s. 291).

Franklin (1999) eğitim programları tarihinin doğuşundan yirminci yüzyıl sonlarına kadar ABD, Birleşik Krallık ve Kanada'da yapılan çalışmaların sonucunda eğitim programlarının tarihsel gelişiminde gelinen noktayı değerlendirir. Bu değerlendirmeyle ulaştığı eğitim programları tarihi alanındaki araştırmalar ışığında iki genel kanıya ulaşır. Bunlardan biri, eğitim programlarının sosyal bir kurulum olduğu fikridir. Yıllar içindeki gelişimine bakıldığında eğitim programlarının neleri içermesi, nasıl düzenlenmesi ve nerelerde uygulanması gerektiğiyle ilgili farklı değerlere sahip kişi ve grupların etkili olduğu görülür. Eğitim programları belirli bir görüş yerine farklı yaklaşımlar arasındaki bu çekişmeli ortamdan doğmuştur. Franklin'in vardığı diğer kanı da programların sosyal düzenleme mekanizması olarak işlemekte olduğu düşüncesidir. Tarihsel çalışmalarda ortaya çıkan, programların nasıl yapılması gerektiği tartışmalarının beklenildiği gibi öğretim veya öğrenme teorilerinin etrafında dönmediğidir. Bunun yerine, tartışmalar toplumun geçmişten neleri alıp geleceğe neler aktarmak istediği üzerine olmuştur. Programların inşa edilme sürecinde toplum düzeni, anayasa ve vatandaşlık hak ve sorumlulukları gibi konuların etkili olduğunu görmüştür (s. 475-476). Craig Kridel ve Vicky Newman (2003) da benzer bir değerlendirme yapar. Eğitim programı tarihi üzerine yapılmış çalışmaları inceleyip alanın eğitim tarihi ya da sosyal tarih gibi diğer alanlarla sürekli bir etkileşim ve işbirliği halinde ilerlediği sonucuna varır. Eğitim programları tarihinin günümüzdeki durumunu tanımlarken "alanın araştırmalar için birçok olasılık, çok katlılık ve olanak sunduğu" konusuna vurgu yapmaktadır. İncelenen araştırmaların yapılan tanıma uygun olarak farklı disiplinlerle işbirliği halinde sekiz bağlam üzerinde toplandığı çıkarımında bulunur. Bunları sosyal tarih/kültürel tarih/eğitim tarihi, konu alanı, örnek olay çalışmaları, özet niteliğindeki giriş yazıları, yaşam öyküleri ve sözlü tarihler, arşiv belgeleri, biyografiler ve susturulmuş seslerin duyurulması (*unsilencing voices*) olarak sınıflamıştır (s. 641-645).

Aktan (2014) Türkiye'de eğitim programları tarihinin durumu üzerine yaptığı incelemede, Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanının genel olarak kullanılmakta olan programların geliştirmesi ve değerlendirmesi üzerine yapılan çalışmalar üzerine yoğunlaştığından teknik bir alana dönüştüğü sonucuna varır. Tarih,

felsefe ve sosyoloji gibi disiplinler bu alandan dışlanmıştır. Alandaki araştırmalar öğrenme, eğitim teknolojisi ve program değerlendirme gibi konular üzerine yapılmakta, cinsiyet ayrımcılığı, ideoloji, eğitim programları tarihi ve devletin rolü gibi diğer konulardaki araştırmalar ise başka alanlarda sürdürülmektedir. Eğitim programları yalnızca teknik bir alana dönüşmek yerine akademik bir disiplin olarak kendini gerçekleştirmesi için yeniden kavramsallaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Aktan'a göre diğer disiplinlerde tartışılmaya başlanan eğitim programı problemlerinin, kendi alanında eğitim programcıları tarafından çalışılmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için eğitim programının tarihi, felsefi, fenomenolojik, yorumbilimsel, siyasi ve sosyolojik bir metin olarak yeniden kurulması gerekmektedir. Eğitim programları alanında farklı boyutları veya disiplinleri göz önünde bulunduran bir yaklaşımın alanın akademik bir disiplin olarak gelişmesine katkıda bulunacağı açıktır (s. 507-508).

2.1.2. Tarihsel Araştırma

Edward H. Carr (1990) tarihi "günümüzdeki tarihçi ile geçmişteki olaylar arasında gerçekleşen bir diyalog", "bir etkileşim süreci" olarak tanımlar (s. 35). Vefa Taşdelen (2011) ise bu ilişkiyi eğitim tarihi açısından ele almaktadır. Buna göre insan sürekli bir tarihsel bağlam içindedir. Geçmişten gelen deneyimleri alıp kendi varoluşuna katar ve "ondan yeni bir varoluş" ortaya çıkarır. Eğitimin tarihi temelleri üzerine yoğunlaşan çalışmalar da aynı süreci "eğitimsel yaşantılar" üzerinden işletir. Geçmişteki eğitimsel yaşantılar bulunur, incelenir, deneyimlerinden sonuçlar çıkartılır ve günümüz bilincine katılır (s. 1185-1186). Gall, Gall ve Borg (2002) tarafından önerilen tanım da bu ilişkiyi vurgulamaktadır. Tarihsel araştırma, eğitimle ilgi güncel kurumları, uygulamaları ve meseleleri daha iyi anlamak adına geçmiş deneyim veya kurumlarla ilgili verilerin "sistemli olarak araştırılması sürecidir" (s. 514). Eğitimin "geçmişi, bugünü ve geleceği olan bir süreç" olduğu düşünüldüğünde, geçmişi olan herhangi bir şeyin de tarihsel araştırmaya açık olduğu sonucuna varılabilir (Freathy ve Parker, 2010, s. 230). Ayrıca, tarihsel araştırma eğitimin her alanında olduğu gibi eğitim programları alanında da araştırmaların ilerlemesine katkıda bulunmuştur (Urban, 2010, s. 442).

Kate Rousmaniere (2004) geçmişin kaydedilmesi ve açıklanması sürecinde tarihsel araştırma ile ilgili üç önemli noktanın ortaya çıktığını belirtmektedir. Bunlardan ilki, tarihin yalnızca olayların bir araya getirilerek anlatılması olmadığıdır. İkincisi, tarihsel

anlatının tarihçinin araştırma soruları, kullandığı teori ve yaptığı çıkarımlar tarafından yönlendirilmekte olduğudur. Üçüncü ise tarihsel verilerin doğasında yorumlamanın bulunmasıdır (s. 33). Buna göre, tarihsel araştırmalarda yorumlama, merkezî bir öneme sahiptir. Tarihsel veriler henüz oluşturulma aşamasında, araştırmacının eline geçmeden, yorumlamanın etkisindedir (Gall, Gall ve Borg, 2002, s. 514). Tarihsel belgeler, geçmişte olup bitenlerin tam bir dökümü olmaktan ziyade kalıntılarıdır. Oluşturulduğu zamanın ve onları oluşturan kişilerin bakış açılarının ve önyargılarının etkisi altındadır. Ayrıca bu kayıtları tutabilmiş olan –eğitimli ve okuryazar olanlar gibi– sınırlı bir grubun kontrolündedir (Lundy, 2008, s. 397). Araştırmacı, veriler üzerinde çalışmaya başladığında ise başka bir yorumlama sürecine girilir. Verileri kendi sınıflandırmasına göre düzenler, kimi kısımlarını öne çıkarırken kimi kısımları yok sayar. Böylece tarihsel anlatılar geçmişin değişmez bir anlatısı olmaktan çıkar (Gall, Gall ve Borg, 2002, s. 514). Joan Burstyn (1987) bu yönüyle tarihi "yapılandırılmış gerçeklik" olarak tanımlar (s. 166).

Tarihsel araştırmayı eğitimdeki diğer araştırma türlerinden ayıran yanı verilerini elde etme şeklidir. Bu araştırma türünde veriler günlükler, resmî belgeler veya eski eserler gibi tarihsel kaynaklar incelenerek ortaya çıkarılır. Eğitimdeki diğer araştırma türlerinde ise araştırmacının verileri gözlem veya bazı testlerin uygulanması yoluyla "yaratması" gerekir (Gall, Gall ve Borg, 2002, s. 515). Bunun yanında tarihsel araştırma diğer nitel araştırma yöntemleri ile temel prensiplerde ortaktır. C. H. Edson (1988) bu temel prensipleri dört madde altına toplamıştır. İlk olarak, tarihsel araştırma "bağlama özel"dir. Bütün ciddi tarih araştırmacılarının kabul ettiği gibi insanlar, olaylar ve fikirler kendi tarihsel bağlamlarından çıkarılarak anlaşılmazlar (s. 45). Nitekim, tarih araştırmasında incelenen insanlar bir vakum içinde yalıtılmış kişiler değildir. Aksine, belirli bir toplumun oluşturduğu bağlamın içinde ve etkisi altında hareket etmektedirler (Carr, 1990, s. 35). Tarihsel bağlam, araştırılmakta olan geçmişteki durumla ilgili olan ya da onu şekillendiren siyasî, sosyal, çevresel, iktisadî ve kültürel karar veya olaylar olarak tanımlanabilir. İncelenen durum ve içinde bulunduğu tarihsel bağlam, yıllar içinde gelişip dönüşerek günümüzü de etkilemektedir (Schensul, 2008, s. 392). Buna göre, bir tarihsel araştırmanın bağlamı yalnızca geçmiş değil, aynı zamanda günümüzdür. Geçmiş ve günümüz arasındaki sürekliliği anlamak için iki bağlamı da hesaba katarak ilerlemek gerekir (Edson, 1988, s. 45).

Edson (1988) tarafından belirlenen temel prensiplerden ikincisi ise tarihsel araştırmada diğer nitel araştırmalarda olduğu gibi "doğal ortam"da araştırma yapılmasıdır. Araştırmacı olayları fikirleri, insanları olduğu gibi inceler. Araştırmadan önce kendi sistemini kurup verileri bu sisteme uymaya zorlamaz. Tarihsel araştırmada doğal ortam belirli teori veya kavramları doğrulamak için kullanılacak bir araç değildir. Tek işlevi bize geçmişi araştırmada, çıkarımlarda bulunmada yardımcı olmaktır (s. 45). Bu doğal ortamı oluşturan kaynaklara müdahalede bulunmak bir yana, tam olarak hangilerinin seçileceği bile önceden belirlenemez. Önceden bir taslak olarak hangi kaynakların inceleneceği belirlense bile araştırma sürecinde çıkarımlara bağlı olarak kaynaklara daha önce bilinmeyen yenileri eklenebilir (Gall, Gall ve Borg, 2002, s. 521). Diğer nitel araştırma türleri ile tarihsel araştırmanın ortak olduğu üçüncü temel prensip "deneyimin bütünlüğünün anlaşılması ihtiyacı"dır. Bu ihtiyaç tarihsel araştırmada özellikle vurgulanır. Geçmişteki deneyim, kurum veya kişilerle ilgili bütün gerçekliğe ulaşılamayacağı kesindir. Fakat tarih araştırmacıları geçmişi gerçeğe en yakın şekilde yeniden kurmaya çalışırlar. Deneyimin bütünlüğüne dayanarak geçmişte hem gerçekte olanları hem de insanların olduğuna inandığı şeyleri öğrenmeye çalışırlar. Nitekim olayların gidişatı hem gerçek hem de mitik geçmişten etkilenir. Dördüncü ve son prensip –yukarıda da bahsedildiği gibi– tarihsel araştırmanın "yorumlama"ya dayalı olmasıyla ilgilidir. Bu araştırma türü sadece geçmişteki olayları anlatmakla yetinmez. Olayları yorumlama ve bunların önemini açıklama amacını taşır. Geçmişle günümüz arasında ancak bu şekilde bağ kurulabilir. Geçmişin yorumlanması ve değerlendirilmesi yoluyla çıkarımlarda bulunulur ve ancak bu şekilde deneyimler anlam bulur (Edson, 1988, s. 46-47).

Eğitimde belirli bir yöntemin seçilmesinde araştırmacıyı etkileyen ya da yönlendiren bazı amaçlar bulunmaktadır. Araştırmacıyı diğer araştırma türlerini değil de tarihsel araştırmayı seçmeye yönelten çeşitli sebepler sayılabilir. Bunlardan ilki "antika meraklısı" olarak adlandırılan araştırmacıların yaptığıdır. Antika meraklıları belirli bir tarihi döneme ilgi duyarlar ve bu dönemi diğerlerinden ayıran tüm olay, belge veya nesneleri incelerler. Araştırma sonucunun günümüzle olan ilgisi onlar için önemli değildir. Geçmiş olayları araştırmadaki diğer bir amaç da tarihin "özgürleştirici işlevi"dir. Geçmişte yapılan hataların yükünden kurtulmak için geçmişi araştırıp anlayarak yeniden kurmak gerekir. Bilimin ilerlemesi ancak sürekli geçmişe dönüp araştırma literatürünün

değerlendirilmesiyle mümkün hale gelir. Geçmişteki araştırmaların yöntemsel hatalarının tekrarlanması ancak bu şekilde önlenebilir. Aynı özgürleştirici işlev eğitim araştırmaları için de geçerlidir (Gall, Gall ve Borg, 2002, s. 515). Eğitim tarihçisinin görevi, geçmişten beri süregelen eğitim yaşantılarının tekrarlanmasını sağlamak yerine kişiyi "geçmişi tekrar yaşamaktan kurtarmak"tır. Bu görevle bireyin kendi zamanına uyumu da daha sağlam olacaktır. "Eğitim tarihi eğitimin hafızasıdır", bu hafızanın rehberliğinde geçmiş deneyimlere başvurulur. Böylece "sağlıklı bir eğitimsel yapı"nın inşası sağlanır (Taşdelen, 2011, s. 1189-1190).

Tarihsel araştırmalarda başka bir amaç da "günümüzü anlamak için ahlaki bir çerçeve" oluşturmaktır. Eğitim kurumları kuruluş aşamasında bazı toplumsal değer ve fikirlere dayandırılır. Bunların incelenmesi, bu kurumlara ilişkin günümüz düşünce ve yargılarının şekillenmesinde yardımcı olacaktır. Bazı eğitim tarihçileri, revizyonist tarih yoluyla, yararlı görünen ama adaletsiz amaç ve etkileri olan bazı geçmiş uygulamalar hakkında eğitimcileri bilgilendirirler. İnsanlar geçmişe günümüzden daha tarafsız bakabildiklerinden geçmişi inceleyen araştırmalarda günümüzü inceleyenden daha fazla problem ya da "gizli gündem" tespit edilebilir (Gall, Gall ve Borg, 2002, s. 516-517). Bunun yanında, günümüzdeki herhangi bir durum doğası gereği geçmişteki sosyal ve tarihsel ortam ile ilişkilidir. Tarihsel araştırma yoluyla geçmiş ile günümüz arasındaki bu hassas bağlam ilişkisi kurulur. Tarihsel araştırma, bugünü anlayabilmeye yardımcı olduğundan günümüzdeki sosyal ve kültürel sorunlar hakkında yapılan araştırmalar için de önemlidir (Lundy, 2008, s. 395). Eğitimin tarihî temellerine yönelik çalışmalarla eğitimin "kendi-bilinci"nin oluşması sağlanır. Kendi hakkında düşünmek, kendi sorunları ve uygulamaları üzerine düşünmek anlamına da gelir. Kendi gelişimini görür ve şimdiki sorunlarına çözüm bulma yolunda farklı düşünceler geliştirebilir (Taşdelen, 2011, s. 1184). Tarihsel araştırmanın amaçlarından bir diğeri de belirli bir eğitimsel yaşantı ile ilgili gelecekte olabilecekler üzerine kestirimlerde bulunmada eğitimcilere yardımcı olmasıdır. Herhangi bir kişi ya da grubun geçmişte nasıl davrandığı bilinirse, gelecekte nasıl davranacağı da büyük ölçüde tahmin edilebilir (Gall, Gall, ve Borg, 2002, s. 517). Gary Anderson ve Nancy Arsenault (1998) tarafından da vurgulandığı gibi geçmişte olup bitenlerle ilgili toplanan verilerin incelenmesi ile şu anda deneyimlenmekte olana dair açıklamalar yapabilmenin yanında gelecekte yaşanabileceklerle ilgili tahminde bulunmamıza yardımcı olur (s. 101).

Davis, Jr. (1991) eğitim programları alanında yapılacak tarihsel araştırma için bazı temel ilkelerden bahsetmektedir. Bunlardan ilki "temsil gücü"dür. Aktarılmakta olan eğitim programı tarihi anlatısı hem geçerli tarihsel bulgularla desteklenmeli hem de dinleyiciyi geçerli tarihsel bulgulara götürmelidir. Olabildiğince birincil kaynaklara başvurularak temsil gücü desteklenmelidir. İkinci temel ilke –yukarıda da vurgulanan- "yorumlama"dır. Tarihsel anlatılar bulunan bağlam içerisinde çeşitli çıkarımlara açık olabilir. Anlaşılması güç ya da tartışmaya açık konularda yorumlamaya gidilirken dikkat edilmelidir. Araştırmacı verilere hassas bir şekilde yaklaşarak onları mümkün olduğu ölçüde doğru bir şekilde yorumlamalıdır. Üçüncü ilke anlatının "önemi"dir. Eğitim programı tarihindeki belli başlı dönüm noktaları, kişi ve olaylardan bahsedilirken hem anlatılan kişi veya olayın önemini geliştirecek hem de zamanın gerçekçi bir tasvirini yapacak şekilde anlatı kurulmalıdır. Dördüncü ilke –yukarıda da üzerinde durulmuş olan- "bağlam"dır. Geçmiş olay veya kişilerin incelenmesinde günümüzdeki eğitim programı uygulamaları veya meseleleri yoluyla yapılan çıkarımlar kullanılamaz. Eğitim programları ile ilgili düşünce, uygulama, öneri, dönem ya da değerler araştırma konusu zaman ve mekana ait sosyal, düşünsel ve eğitimsel bağlam göz önünde bulundurularak incelenmelidir. Beşinci temel ilke "temsil edebilirlik"tir. Her türlü basitleştirme ve basmakalıplardan arındırılmış bir anlatı ile "tam bir kimlik duygusu" kurulmalıdır. Ayrıca anlatının romantikleştirilmesinden de kaçınılmalıdır. Altıncı ilke "bakış açısı"dır. Çok yönlü bir bakış açısına sahip olunarak süreklilik ile değişimin üzerinde eşit olarak durulması mümkün olur. Yedinci ve son ilke "biçim"dir. Eğitim programları tarihinde anlatı iyi bir şekilde anlatılmalı ve yazılmalıdır. Böylelikle dinleyen veya okuyanlar için ilgi çekici ve anlaşılır hale gelir (s. 79-80).

2.1.3. Eğitim Programı Değerlendirme

Program değerlendirme, geçirdiği gelişim sürecinde her araştırmacıya göre farklı anlamlar kazanmıştır. Lee J. Cronbach'a (1975) göre en genel tanımıyla değerlendirme, "bir eğitim programı ile ilgili yargılara varabilmek amacıyla gerekli malumatın toplanması ve kullanılmasıdır" (s. 399). John P. White'a (1971) göre ise eğitim programının değerinin belirli eğitimsel kriterler ışığında ve maddi ölçütler gibi ölçütlerin de göz önünde bulundurularak değerlendirilmesidir (s. 102). Selahattin Ertürk (1979) de değerlendirmeyi benzer bir şekilde "eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin

etme süreci" şeklinde tanımlar (s. 107). Stufflebeam'in (2001) tanımıyla ise değerlendirme, "bir hedefin yararlığının ve değerinin belirlenmesine yardımcı olacak şekilde tasarlanan ve yürütülen çalışmalar"dır (s. 11).

Ertürk (1979) program geliştirme sürecini ele alırken değerlendirme aşamasını sürecin "son ve tamamlayıcı halkası" olarak görmüştür. Bir eğitim programının işlevini yerine getirip getirmediğinin sürekli olarak araştırılması gerekliliği üzerinde durmuş ve bu gerekliliğe üç dayanak bulmuştur. İlk olarak programın "denencelliği" üzerinde durmaktadır. Eğitim programı bir varsayımlar bütünüdür ve ne kadar iyi planlanırsa planlansın uygulanmadan işlerliğinin denenmesi imkansızdır. Bu nedenle program uygulandıkça, ortaya çıkan sonuçlar göz önünde bulundurularak değerlendirilmelidir. İkinci dayanağı ise "kalite kontrol ihtiyacı" olarak tanımlamıştır. Program sonunda ortaya çıkan ürünün, yani öğrencinin kontrolünün sağlanması demektir. Programın öğrencilerde planlanan istendik davranışların hangilerini kazandırdığının tespit edilmesi ile sağlanmaktadır. Son dayanağı da "değerlendirme katkılarının vazgeçilmezliği" olarak belirlemiştir. Program değerlendirme sürecinde değerlendirmenin eldeki programın iyileştirilmesi ve iyi öğretmen yetiştirme gibi işlevlerinin yanında hem eğitim hem de program geliştirme alanına katkıları da önemlidir (s. 107-109).

Frances Schoonmaker'a (2010) göre program değerlendirme tasarıları, sahip oldukları felsefi bakış açılarına göre nesnel ve rasyonel olandan öznel ve yorumlamaya açık olana geniş bir sıralama içinde bulunabilir. Rasyonel olan tasarılar, planlanan hedeflerin öğrencide istenen davranışları geliştirme düzeyi ile ilgilenir. Burada önemli olan hedeflerdir. Yorumlamaya açık olan tasarılar ise değerlendirme sürecinde olayların ortaya çıkarılması ve bunların değeri ile niteliğinin belirlenmesi üzerinde durur. Bu tür tasarılarda deneyimlerin gözlenmesi ve kaydedilmesi, olayların içine girilmesi, çıkarım ve yargılarda bulunulması ile incelemelerde bulunulur (s. 208). Stufflebeam (2001) daha ayrıntılı bir sınıflandırma yaparak 22 tane program değerlendirme modeli belirlemiş ve bu modelleri dört genel grup altında toplamıştır: Sözde değerlendirmeler (*pseudoevaluations*), soru/yöntem odaklı ya da yarı değerlendirme yaklaşımları (*questions- and methods-oriented evaluation approaches or quasi-evaluation approaches*), iyileştirme/hesap verebilirlik odaklı değerlendirme yaklaşımları (*improvement/accountability-oriented evaluation approaches*) ve sosyal

gündem/savunma yaklaşımları (*social agenda/advocacy approaches*) (s. 11).[1] Zaman içinde bu modellere eklemeler yapılmış, gruplar arası değişiklikler olmuştur. Yine dört gruptan oluşan 23 modellik bir sıralama kurulmuştur (Stufflebeam ve Coryn, 2014).

Program değerlendirmesine yöneltilen eleştiriler genel olarak değerlendirmenin standartlaştırılmış testler yoluyla yapılması çevresinde toplanmaktadır. Bu testler yoluyla devletin eğitimde eşitlik adı altında eğitim programlarının içeriği üzerindeki kontrolünün artması eleştirilerden biridir. Bu durumda, standartlaştırılmış testler eğitim programının kullanıldığı şartlar ve bağlamın ne gibi sonuçlar doğurduğu hakkında bilgi vermez. Bunun yanında, programlar bu testlerle değerlendirilip geliştirildikçe bu gibi nesnel testlerin ölçemediği yan alanların öğrencilere kazandırdıkları (müzik, yaratıcı ifade, vatandaşlık ödevi ve kendini ve başkalarını gözetme vb.) üzerine bir veri elde edilemez. Bu da öğrencilerin sadece sınavlara hazırlanan ama demokratik bir toplumda yaşayabilmek için gereken bilgi ve becerilere sahip olmayan bireyler olmaya yönlendirir. Böylelikle, eğitim programlarının değerlendirilmesi yoluyla hem demokratik bir topluma katılmak hem de böyle bir toplumu eleştirmek için gerekli düşünce yapısı yok sayılır. Değerlendirme bir "sosyal düzenleme mekanizması" olarak çalışır. Ekonomik ve sosyal sorunlarla başa çıkarken suç, eğitim programına atılarak toplumun başarısızlık döngüsüne hapsolması sağlanır. Bu eleştiriler yanında, program değerlendirmeyi ve programın

[1] Sözde değerlendirmeler; halkla ilişkiler ilhamlı çalışmalar *(public relations -inspired studies)* ve politik kontrollü *(politically controlled studies)* çalışmalardır. Soru/yöntem odaklı değerlendirmeler grubunda 13 model bulunmaktadır: Hedef odaklı çalışmalar *(objectives-based studies)*, hesap verilebilirlik/kısmen deneyimden ders alma çalışmaları *(accountability, particularly payment by results studies)*, objektif test programları *(objective testing programs)*, katma değer olarak sonuç değerlendirme *(outcomes evaluation as value-added assessment)*, performans testleri *(performance testing)*, deneysel çalışmalar *(experimental studies)*, yönetim bilgi sistemleri *(management information systems)*, fayda-maliyet analizi yaklaşımı *(benefit-cost analysis apparoach)*, açıklığa kavuşturma duruşması (*clarification hearing)*, vaka çalışması değerlendirmeleri *(case study evaluations)*, eleştiri ve uzmanlık *(criticism ve connoisseurship)*, program teorileri temelli değerlendirmeler *(program theory-based evaluation)* ve karma yöntem çalışmaları *(mixed methods studies)*. İyileştirme/hesap verebilirlik odaklı değerlendirme yaklaşımları üç modelden oluşur. Bunlar; karar-hesap verilebilirlik odaklı çalışmalar *(decision/accountability-oriented studies)*, tüketici odaklı çalışmalar *(consumer-oriented studies)* ve denklik/onay yaklaşımıdır *(accreditation/certification approach)*. Son grup olan sosyal gündem/savunma yaklaşımları dört model içermektedir: müşteri odaklı çalışmalar ya da cevap veren değerlendirme *(client-centered studies or responsive evaluation)*, yapılandırmacı değerlendirme *(constructivist evaluation)*, müzakereci demokratik değerlendirme *(deliberative democratic evaluation)* ve faydalanma odaklı değerlendirme *(utilization-focused evaluation)* (Stufflebeam, 2001).

kendisini bir baskı mekanizması olarak görenler de bulunmaktadır. Bu eleştirileri yapanlar en başta programın uygulanacak yere özel, kişilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlanması gerektiğini savunurlar. Böyle bir programın da programı hazırlayanlar ve tecrübe edenler tarafından yine bulunduğu yere özgü durumlara göre eleştirel sorgulama ile değerlendirilmesi gerektiğini düşünürler (Schoonmaker, 2010, s. 211). Bu gibi eleştiriler göz önünde bulundurulduğunda program değerlendirmede daha derinlemesine ve standartlaşmış testlerin dışındaki yöntemlere başvurmak yerinde olacaktır. Stufflebeam (2014) tarafından yapılan, bu amaçlarla kullanılabilecek değerlendirme modellerinin sıralaması yukarıda belirtilmişti. Sıralamada yarı değerlendirmeler grubunda bulunan vaka çalışması değerlendirmesi *(case study evaluation)* de bunlardan biriydi. Seçilen durumun derinlemesine, müdahale edilmeden, doğal ortamında incelendiği bu değerlendirme türünde farklı bakış açıları göz önünde bulundurularak yapılan betimleme ve yargılara ulaşılmaktadır. Bu şekilde programın kontrol edilmesi engellenmiş olurken, program hakkında kapsamlı bilgiye ulaşılması sağlanır (s. 292).

Robert K. Yin'in (2009) tanımıyla "vaka çalışması güncel bir olguyu derinlemesine ve olgunun gerçek-yaşam bağlamında, özellikle de bu olgu ve bağlam arasındaki sınırlar çok açık değilken, inceleyen deneysel bir araştırmadır" (s. 18). Merriam ve Tisdell (2016) vaka çalışmasını "sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlemesi ve analizi" olarak tanımlamaktadır (s. 37). Robert E. Stake'in (2005) tanımıyla ise "kullanılan araştırma metotlarından bağımsız olarak münferit bir vakaya olan ilgi"dir (s. 445). Bu tanımlardan da görüldüğü üzere vaka çalışmasına farklı bakış açıları bulunmaktadır. Ortak olan şey ise, ortada çalışılan tekil bir durumun olmasıdır. Stake'in (2005) vakanın "sınırlı bir sistem" olması gerektiği fikrini (s. 444) destekleyen Merriam ve Tisdell'e (2016) göre çalışılacak şey yalnızca bir kişi, bir program, bir kurum, bir grup vb. ise ancak o zaman vaka çalışması bir metot olarak seçilebilir. Böylece vaka çalışmasını niteleyen, çalışmanın konusu değil "analiz birimi" olmaktadır. Çalışmada "analiz birimi"ne odaklanılması, vaka çalışmasını diğer çalışma türlerinden ayıran en önemli noktadır. Nitekim, diğer araştırma türlerinde odak noktası çalışmanın konusudur (s. 38-39)

Yin (2009) vaka çalışmasının tasarım bileşenlerini oluşturmuş ve bu bileşenlerin araştırmadan önce kesin olarak belirlenmesi gerektiğini savunmuştur. Süreç içinde yapılacak değişikliklere çok açık olmadığını belirtmiştir. Bu bileşenler çalışmanın

soruları, önermeleri, analiz birimi/birimleri, önermelerle verileri ilişkilendiren mantık ve bulguların yorumlanması için gerekli kriterlerdir (s. 27). Yin'in bu sıkı düzeninin yanında Stake (2005) daha esnek bir düzen belirlemiş ve vaka çalışmasının yapılabilmesi için beş gereklilik belirlemiştir. Konu seçme, çeşitleme *(triangulation)*, deneyimsel bilgi, bağlamlar ve etkinlikler olarak belirlediği bu gereklilikler süreç içinde sürekli kendini yenileyen bir yapı içinde bulunur (s. 444). Bunlar göz önünde bulundurulduğunda Stufflebeam (2014) tarafından ortaya koyulduğu gibi vaka çalışması değerlendirmesi yapan bir araştırmacı "bir vakayı olabildiğince bütünüyle çalışır, analiz eder ve betimler". Vakanın bağlamı, hedefleri, planları, kaynakları, kendine özgü özellikleri, önemi, göze çarpan etkinlikleri, başarıları, hayal kırıklıkları, ihtiyaç ve problemleri ya da vakayla ilgili başka konular incelenir (s. 292).

Böyle derinlemesine bir çalışma için veri toplama yöntemleri olarak gözlem, görüşme ve belge incelemesi gibi yalnızca nitel yöntemler (Stake, 2005, s. 453) ile belgeleme, arşiv kayıtları, görüşme, doğrudan gözlem, katılımcı gözlem ve fiziksel ürünler gibi hem nitel hem nicel yöntemler (Yin, 2009, s. 101-102) kullanılabilir. Bunlara içerik analizi, programın doğal ortamına yapılan ziyaretler ve odak grupları da eklenebilir (Stufflebeam, 2014, s. 301-305). Toplanan verilerin analizi aşamasında gelindiğinde Yin (2009) beş analiz tekniği önermektedir: desen eşleme, açıklama oluşturma, zaman serisi analizi, mantık modeller ve çapraz vaka sentezi. Ayrıca veri analizi için bilgisayar destekli yöntemlerin kullanılmasının öneminden de bahsetmektedir (s. 136-159). Stake (2005) ise veri analizi için belirli bir aşamanın varlığını kabul etmez. "Konuların geliştirilmesi çalışmanın sonuna kadar sürer, yazma süreci ise ilk gözlemlerle birlikte başlar". Araştırma sürekli devam eden bir yorumlama sürecidir. Araştırmanın devam edebilmesi için belirli bir planın varlığına ihtiyaç duyulduğunu ama bu planın değişikliklere izin verecek esneklikte, yenilenmeye açık olması gerektiğini savunur (s. 453). İkisinde de önem verilen yöntem ise kodlamadır. İyi bir kodlama becerisi ile araştırmacı uzun anlatıların analiz edilmesi sürecinde büyük bir yükten kurtulur (Stake, 2005, s. 453; Yin, 2009, s. 128).

Vaka çalışmasında geçerlik ve güvenirlik sağlama tekniklerini Yin (2009) yapı geçerliği, iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik olarak dört gruba ayırmış ve her gruba çeşitli yöntemler atamıştır. Ayrıca hangisinin araştırmanın hangi adımında yapılacağını da

ayrıntılı olarak belirtmiştir (s. 41). Stake (2005), araştırmanın her adımında yapılması gereken çeşitleme tekniğinden söz etmektedir. Süreç boyunca betimlemeler ve yorumlamalar arasında çeşitleme yapılarak güvenirlik ve geçerliğin sağlandığını savunmaktadır (s. 443-444). Merriam ve Tisdell (2016) ise ikisinin birleşimi diyebileceğimiz bir geçerlik ve güvenirlik sağlama anlayışına sahiptir. İç geçerlik, dış geçerlik ve güvenirlik gruplarında farklı taktiklerden bahsetmektedir. Geçerlik ve güvenirlik yanında dikkat edilmesi gereken diğer bir nokta da vaka çalışmasında genellemelere ulaşma konusudur. Sınırlı bir analiz birimi çalışılsa da araştırma sonucunda bazı genellemelere ulaşılabilir. Ancak bu genellemelere ulaşmak ya da bir kuram oluşturmaya çalışmak için güçlü bir çaba gösterilirse araştırma zarar görür. Önemli olan vaka hakkında derinlemesine bilgiye sahip olmaktır (s. 242-448). Bunun yanında, araştırmanın süresi de diğer bir tartışma konusudur. Özellikle yapılandırmacı bir yaklaşımla ele alınan nitel araştırmalarda araştırmacının araştırmanın içinde kaybolması olasıdır. Stake'in (2005) vurguladığı gibi vaka çalışmasında her şeyin ele alınması mümkün olmadığından araştırmacı ne kadar süre çalışacağına karar vermelidir. Ayrıca bu araştırma süreci için bir plan niteliğinde sayılabilecek "kavramsal sorumluluklar" belirlemiştir: vakayı sınırlandırmak (çalışma konusunun kavramsallaştırılması), olgu/tema/sorunların seçilmesi, verilerin elde edilmesi, kilit gözlemler ile yorumlama dayanaklarının çeşitlemesi, alternatif yorumların bulunması ve vaka ile ilgili iddia ve genellemelerin geliştirilmesi. Buradaki her madde araştırma sürecinde yeniden gözden geçirilerek araştırmada değişikliklere gidilebilir (s. 448-460).

Vaka çalışmaları tarihsel, biyografik veya karşılaştırılmalı olarak yürütülebilir. Tarihsel olanda bir kurumun ya da bir programın tarihi üzerinde durulabilirken, biyografik çalışmada bir kişi ile kapsamlı bir görüşme yapılmaktadır. Karşılaştırmalı vaka analizlerinde ise birden fazla durum üzerinde çalışılmaktadır (Meriam ve Tisdell, 2016, s. 40). Bunun yanında içsel vaka çalışması *(intrinsic case study)*, araçsal vaka çalışması *(instrumental case study)* ve çoklu/toplu vaka çalışması *(multiple/collective case study)* gibi türleri de vardır. İçsel olanda amaç vakayı derinlemesine anlamakken, araçsal olanda vaka yoluyla belli bir konuyu anlamak ya da genellemelere ulaşmak amacı güdülmektedir. Çoklu vaka çalışması ise araçsal ilginin birden fazla vakaya duyulması ile ortaya çıkmaktadır (Stake, 2005, s. 445-446). Yin (2009) ise vaka çalışmasının türlerini belirlemek için farklı bir sınıflama kullanmıştır. Tek vaka bütünsel tasarı *(single-*

case holistic designs), tek vaka bütünleşik tasarı *(single-case embedded designs),* çoklu vaka bütünsel tasarı *(multiple-case holistic designs)* ve çoklu vaka bütünleşik tasarı *(multiple-case embedded designs)* (s. 46).

2.2. Osmanlı Modernleşmesi ve Eğitim

Eğitim alanında mevcut gelişmeleri, muhtemel dönüşümleri ve güncel tartışmaları anlamak, bugünü ele alan çalışmaların yanında geçmişe dönük araştırmaların da yürütülmesiyle mümkündür. Söz gelimi, günümüz siyasi ve idari kadrolarını yetiştiren eğitim sistemlerini anlayabilmek için erken Cumhuriyet dönemine kadar uzanan tarihsel sürece dönüp bakmamız gerekebilir. Bunun gibi, Cumhuriyet'in kurucu kadrolarının ortaya çıkış koşullarını anlayabilmek için de geç dönem Osmanlı'da eğitimi tarihsel, toplumsal ve siyasi koşullarıyla birlikte ele almak elzemdir. Bu farklı dönemler arasında zorunlu bir nedenselliğin bulunmadığını düşünenler olmakla birlikte birbirini takip eden bu dönemler arasında bir sürekliliğin olduğu da inkâr edilemez. Örneğin Alkan (2000), geç dönem Osmanlı ile erken Cumhuriyet dönemleri arasında eğitim alanında böyle bir sürekliliğin izlerini bulabileceğimizi iddia eder (akt. Fortna, 2011, s. 19). Benjamin C. Fortna (2011) da, geç dönem Osmanlı'da eğitime dair söylemin birçok özelliğinin değişikliğe uğramadan yeni rejimin ilk yıllarında devam ettiğini belirtmektedir (s. 18). Bu süreklilikleri göz önünde bulundurduğumuzda, Osmanlı modernleşmesi ve eğitim üzerine yapılacak tarihsel bir incelemede, eğitim tarihimizin nasıl dönemlendirileceği sorusu önemli bir yer tutacaktır, ancak bu soruya yeni bir cevap aramak bu çalışmanın kapsamı dışındadır. Bu sebeple, bu çalışmada Kenan (2013) tarafından önerilen ve Osmanlılar ve Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim tarihini klasik, modern dönem ve cumhuriyet dönemi olarak ayıran yaygın dönemlendirme şekli temel alınacaktır. Osmanlıların klasik ve modern dönemi üzerinde durulacaktır.

2.2.1. Osmanlı Klasik Dönemde Eğitim

10. yüzyılın başlarından 18. yüzyılın sonlarına dek sürdüğü kabul edilen klasik dönemin temel özelliği, eğitimin zamanın ruhuna hâkim "dini dünya görüşü çerçevesinde" gelişmiş olmasıdır (Kenan, 2013, s. 2). Nitekim bu dönemde eğitim işlerinde en yetkili merci Meşihat makamı olurken, eğitimden sorumlu en yüksek sorumlu kişi de

Şeyhülislam'dır (Unat, 1964, s. 1). Ergin'in (1977) dönemlendirmesiyle, klasik dönemde eğitim kurumları mektepler ve medreseler ile ilim ve terbiye müesseseleri başlıkları altında uzun bir liste oluşturacak şekilde toplanır (s. 824-825). Bu listede, Osmanlı klasik dönem eğitim kurumlarından en önemli ve en kapsamlı olanları sıbyan mektepleri, medreseler, Enderun mektebi ve tekkeler olarak sıralanmaktadır (Gündüz, 2013, s. 45).

2.2.1.1. Sıbyan (Mahalle) Mektepleri

Bir ilköğretim kurumu olarak sıbyan mekteplerinin kökleri, İslam'ın ilk zamanlarında okuma-yazma, temel dini bilgiler ve Kuran öğretilen "küttâb" adlı kuruma dek uzanır (Bozkurt, 2004, s. 5; Hızlı, 1999, s. 12). Sonraları sıbyan mektebi adını alan kurumda -farklı İslam ülkelerinde farklı dersler okutulmakla birlikte- eğitimin temel içeriği büyük ölçüde aynı kalır (Baltacı, 2004, s. 6). Osmanlı'da da temel eğitim kurumu olma vasfını sürdüren sıbyan mektepleri çoğunlukla tek derslikten oluşmakta ve önceleri hâce, sonraları ise muallim adı verilen tek bir öğreticiyle faaliyet göstermektedir (Birinci, 2005, s. 24; Öztürk, 2007, s. 565-556). Bu okullarda ders veren muallimlerin yetiştirilmesine dair bugün elimizde pek fazla bilgi bulunmasa da Fatih devrinde Eyüp ve Ayasofya medreselerinde sıbyan mekteplerine muallim yetiştirmek için bir çeşit eğitim programının uygulandığı bilinmektedir (Akyüz, 2008, s. 92-93; Hızlı, 1999, s. 49-50). Bu program, içeriğinde fıkıh dersinin yer almayışı ve "Âdab-ı Mubâhese" (Tartışma Kuralları) ve "Usûl-i Tedrîs" (Öğretim Yöntemleri) adlı derslerin bulunmasıyla genel medrese programından ayrışmaktadır. Bu dersler bulundukları çağa göre önemli bir yenilik olarak kabul görmektedir (Akyüz, 2008, s. 92-93).

Önceden programlanmış bir öğretim süresi olmamakla birlikte, sıbyan mekteplerinde kız ve erkek çocuklar 5-7 yaşından ergenlik olarak kabul edilen 10-12 yaşına kadar eğitim görürler. Bu süre zarfında öncelikli olarak Kuran okuma ve temel dini bilgilerden oluşan ilm-i hal dersleri öğretilirken eldeki olanaklar ölçüsünde yazı yazma ile temel matematik bilgisi de öğrencilere verilir (Gündüz, 2013, s. 45-46). Temel öğretim yöntemlerinin ezber ve tekrar olduğu bu okullarda, öğretim dilinin Arapça olduğu düşünülse de Kuran'ın okunması ve ezberlenmesi dışında diğer bilgiler Türkçe olarak aktarılmaktadır (Akyüz, 2008, s. 90; Unat, 1964, s. 7-8). Derslerin bir bölümü tüm çocukların katılımıyla, diğer bölümü ise bireysel olarak gerçekleştirilirken öğrencilerin devam durumunun takip

edilmesine özen gösterilir. Öğrencilerin disiplin altına alınmasında tokat atmak, kulak çekmek ya da elde su testisiyle tek ayak üstünde tutmak gibi çeşitli cezaların yanı sıra falaka en ağır ceza olarak kullanılagelmektedir (Birinci, 2005, s. 24). Sıbyan mekteplerinde eğitim ve öğretimin şartları, yöntemleri ve işleyişi genel olarak aynı kalmakla birlikte, mektebi kuranların vakfiyelerinde belirttikleri özel şartlar olması halinde öğrenci kabulünde ve program içeriğinde bazı farklılıklar da görülebilmektedir (Ergin, 1977, s. 83).

2.2.1.2. Medreseler

Sıbyan mektepleri gibi medreselerin de izini İslam'ın ilk yıllarına dek geri götürebiliriz. Mescid-i Nebevî ve içinde bulunan Suffe, "medresenin ilk modeli" olarak kabul edilmektedir (Bozkurt, 2003, s. 324). Sonraları Bağdat'taki meşhur Beytü'l-Hikme gibi eğitim kurumlarının öncülüğüyle 9. ve 10. yüzyıllarda kurumsallaşan medrese, "Müslümanların başlıca eğitim kurumu" haline gelir. Mescid ve hanın birleşimiyle ortaya çıkan bu okullar, verdikleri eğitimin yanında öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını da karşılayan merkezlere dönüşürler (Makdisi, 2012, s. 67-73). Medreselerin teşkilat yapısının oluşumu ve gelişimi ise büyük ölçüde Selçuklu döneminde gerçekleşir. Özellikle vezir Nizamü'l-Mülk tarafından ilk olarak Bağdat'ta kurulan Nizamiye medreseleri, medrese kurumunun gelişiminde önemli bir yer tutar (Baltacı, 1976, s. 7-8). Nizamiyeler ile birlikte bu okulların geniş bir ağa dönüşerek yaygınlaşması sağlanır (Makdisi, 2012, s. 67-73), daha sonra ise "teşkilat ve işleyiş bakımından Nizamiyeler örnek alınarak" köyler dahil Selçuklu topraklarının en ücra köşelerine kadar her yerde medreseler açılır (Baltacı, 1976, s. 8). Osmanlı dönemine gelindiğinde de medreselerin tüm eğitim kurumları içindeki ayrıcalıklı yerini koruduğu, hatta Öztürk'ün (2007) ifadesiyle "Osmanlı eğitim sisteminin omurgası" haline geldiği görülür (s. 566). Medrese, 19. yüzyıla kadar hem eğitim kurumları arasında en önemlisi olmayı hem de ilmi ve idari alanlarda yön verici olmayı sürdürür (İpşirli, 2003, s. 327-332).

Uygulanan öğretim programının hemen hemen tüm medreselerde aynı olduğu bilinmektedir. Talebenin okuduğu kitaplar ve bu kitaplarda hangi aşamada olduğu müderris tarafından "düzenli olarak" kaydedilir. Ayrıca sınıf geçme sistemi yerine ders geçme sisteminin bulunduğu medrese programlarında dersler başlangıç, orta ve ileri

olarak üçe ayrılmaktadır (İpşirli, 2003, s. 329). Bu sınıflarda aşağıdan yukarıya doğru okutulan dersler iki çeşittir: ulûm-i cüz'iyye ve ulûm-i âliye. Ulûm-i cüz'iyye adı verilen dersler yüksek ilimler anlamına gelen ulûm-i âliyeyi öğrenmek için araç olarak kullanılan derslerdir. Bunlar kelâm, mantık, belâgat, lügat, nahiv, hendese, hesap, heyet, felsefe, tarih ve coğrafyadır. Ulûm-u âliye olarak kabul edilen dersler ise Kur'an, hadis ve fıkıhtır (Uzunçarşılı, 1988, s. 20-23). Medreselerde bir dersin işlenmesi için talebenin hazırlıklı olması gerekir. Talebeler derse o gün işlenecek bölümü okuyarak gelir ve derste hocaların etrafında halkalar oluşturarak bir ders öğrenilinceye kadar tekrar eder. Not da tutulabilen derslerde tekrar en önemli öğretim yöntemidir (Unan, 1999, s. 157-158). Kullanılan diğer bir yöntem ise münazaradır. Müderris okuttuğu derste geçen bir konu hakkında talebelerinden münazara yapmalarını isteyebilmekte, münazara sonunda hakem olarak tartışma hakkındaki fikirlerini beyan etmektedir (Uzunçarşılı, 1988, s. 57).

Medreselerde öğretim görevinden sorumlu asıl kişi "müderris" olagelmektedir. Eğitim sisteminde devam edilen medresenin ismi değil, ders alınan hocanın kim olduğu ve okunan kitap önemlidir (İpşirli, 2003, s. 330). İlk medreseler zamanında müderrislik için genel şartlardan biri üst seviyedeki medreselerden icâzetnâme almış olmakken, vakfiyeleri yazanların belirlediği "akademik ve ahlaki vasıflarla donanımlı" olmaları da yeterli görülmektedir. Fatih devrinde müderrislik ilmiye sınıfı içerisinde hukuki bir düzenleme ile meslek statüsü kazanır. Atama ve azilleri vakıf kültürünün izin verdiği ölçüde kurala bağlanır. Kanunî devrine gelindiğindeyse müderrislik mesleği için de belirli standartlar oluşturulur. Devrin şeyhülislamı Ebussuud Efendi müderrisler için atama usulünü getirir ve imparatorluk genelinde sistematik bir şekilde kadro planlamasına başlanır. Bu bağlamda yapılan düzenlemelerin en önemlisi mülâzemet kanunudur (Akgündüz, 1997, s. 449-452). Mülâzemet, kişilerin medreseden mezun olduktan sonra müderris veya kadılık görevlerine atanabilmek için sıralarını beklerken mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri için verilen görevleri yerine getirdikleri bir tür "staj" dönemidir (İpşirli, 2006, s. 537).

2.2.1.3. Enderun Mektebi

Osmanlı dünyasında medreselerin dışında en önemli eğitim kurumu olarak kabul edilen Enderun mektebi devletin idareci ve askeri sınıfını yetiştirmek için kurulur. II. Murat

tarafından kurulup Fatih tarafından geliştirildiği kabul edilen Enderun mektebinden önce ona benzeyen ya da öncüsü sayılabilecek başka bir eğitim kurumu görülmemektedir (Akkutay, 1984, s. 25-26; İpşirli, 1995, s. 185). Osmanlıların yönetim anlayışı ve devlet felsefesi bu kurumda şekillenir ve yine burada öğretilerek sürekliliği sağlanır. "Askerî ve siyasî hedeflerin" tayininde ve devletin üst düzey kurumlarının işleyişinde de bu eğitim kurumu temel teşkil eder (İpşirli, 1995, s. 185). Enderun mektebine temel teşkil eden ise, saray tarafından eğitilmek üzere devşirilen acemi oğlanlardır (Ergin, 1977, s. 11). Öncelikle Türk ailelere verilerek Türkçe ve temel İslamî bilgileri öğrenen acemi oğlanlar, sonrasında Edirne, Galatasaray, İbrahim Paşa ve İskender Çelebi saraylarında temel fiziksel ve ruhsal eğitimlerden geçerler. Eğitimleri bitiminde "çıkma" payesi alan acemi oğlanlar, yeteneklerine göre askeri birlikler içine dağıtıldıktan sonra en üstün yeteneklileri "iç oğlanları" adını alarak Enderun mektebine alınırlar (İpşirli, 1995, s. 186). Burada, mektebin kültürleştirme, disipline etme ve kabiliyetleri yönetip destekleme amaçları doğrultusunda yoğun bir eğitime tabi tutulurlar (Akkutay, 1984, s. 123).

İç oğlanların Enderun'daki eğitimi, yedi odanın belirlediği yedi aşamadan oluşur. Küçük ve büyük odalar ile başlayan sıralama doğancılar, seferli, kiler, hazine ve has oda şeklinde devam etmektedir. Bu sürecin herhangi bir aşamasında başarısız olan gençler yeniden çıkma olarak askeri birliklere dağıtılır, has odadan çıkarak eğitimi tamamlayabilenler ise hükümet ve orduda memurluk yapmak üzere çırak olarak mesleklerine başlar (İpşirli, 1995, s. 186; Ergin, 1977, s. 13-17). Yahya Akyüz (2008) Enderun'da verilen bu eğitimi iç içe girmiş üç biçime ayırmaktadır: hizmet yoluyla eğitim, kuramsal eğitim-öğretim, beden ve sanat eğitimi. Hizmet yoluyla eğitim öğrencilerin bahsi geçen her bir odadan sırasıyla geçmesiyle verilir. Geçtikleri her aşamada bir iki yıl kalarak bulundukları odanın gerektirdiği görevleri uygulamalı olarak görme şansı bulan öğrenciler bu şekilde uzmanlaşırlar. Kuramsal eğitim-öğretim odalarda verilen yüksek medreseler düzeyindeki teorik eğitimdir. Bu kapsamda Türkçe, Arapça, Farsça, Edebiyat, İslam Tarihi, Umumi Tarih, Coğrafya, Yüksek İslamî Bilimler (Kur'an, Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam) ve Matematik dersleri verilir. Beden ve sanat eğitimi ise her öğrenciye yetenekleri doğrultusunda ok ve cirit atma, ata binme ya da güreş gibi spor dallarından birinin yanında musiki, şiir, hat, minyatür, resim ya da cilt gibi bir sanatın öğretilmesiyle sağlanmaktadır (s. 97).

2.2.1.4. Tekkeler

Örgün eğitim kurumları olarak sayılabilecek sıbyan mektebi, medrese ve Enderun'un yanında tekkeler, "yarı dini yarı kültürel" nitelikleriyle yaygın eğitim kurumları olarak hizmet verirler (Kenan, 2013, s. 6). Genellikle şeyh ve müritleri tarafından kurulan bu kurumun zaman zaman padişah ya da yönetici sınıfı tarafından kurulduğu da görülmekle birlikte tekke bağımsız bir kurum olagelir (Kara, 2011, s. 368). Tekkelerde şeyh ve müritler "sohbet, ibadet, muhabbet ve hizmet merkezli dinî" bir hayatı yaşarlar (Kara, 2008, s. 369). Zaviye ve dergahlarla birlikte tekkeler bir musiki ve raks, beden terbiyesi, fikir terbiyesi, konaklama, içtimai yardım, tedavi ve tecrit yeri olarak da kullanılır (Ergin, 1977, s. 224-241). Mustafa Kara'nın (2011) da tespit ettiği gibi, tekke eğitiminde herhangi bir zorunluluğun, yaş veya süre sınırının olmamasının yanında yatılı veya gündüzlü olunabilmesi, birebir eğitim verilmesi ve güzel sanatlar eğitiminin mevcut oluşu gibi bazı temel özellikler bulunmaktadır. Bununla birlikte bu eğitim süreci, özellikle tekkelere özgü bir özellik olarak mürşidini arayıp bulmayı ve ona teslim olmayı gerektirmektedir (s. 109-115).

2.2.2. Osmanlı Modern Dönemde Eğitim

18. yüzyıl, Osmanlı'da Batı'nın üstünlüğüne dair seslerin cılız da olsa ilk kez çıkmaya başladığı dönemdir. Sonraları "yenilenme ve yeniden yapılanma" anlamında bir döneme ismini verecek olan (Yılmaz, 2010, s. 504) nizâm-ı cedîd kavramını ortaya atan İbrahim Müteferrika, Devlet-i Aliyye'ye "*geleneksel düzen* yerine *çağdaş düzen*" anlayışını getiren ilk kişi olarak kabul edilmektedir (Berkes, 2002, s. 54). Yüzyıl sonuna gelindiğinde ise, Avrupa'da bilimsel ve teknik alanda ortaya çıkan baş döndürücü gelişmeler ile savaş alanlarında alınan yenilgiler ve toprak kayıpları sonucunda artık Batılı kurumların üstünlüğü kabul edilir. Öncelikle askeri alanda hissedilen bu üstünlüğün doğal bir sonucu olarak yenilenmenin de ilk hedefi askeri kurumlar olacaktır (Ergin, 1977, s. 309; Gündüz, 2013, s. 63). Askeri teknolojinin bilimsel temellerini öğrenmek (Somel, 2010, s. 41) amacıyla atılan ilk ciddi adım *Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayûn'un* kurulması olur. Bu amaçla, Avrupai tarzda eğitim verilerek mühendis yetiştirilmesi için Fransa'dan hocalar getirtilir (Koçer, 1991, s. 25-26), Batılıların bilim ve teknolojisi üzerine kitap basım işlemlerine başlanır (Gündüz, 2013, s. 63). İşte III. Selim,

modernleşme ihtiyacının artarak hissedildiği ve bu yönde ilk ciddi adımların atıldığı böyle bir dönemde tahta çıkar.

III. Selim'in modernleşme ihtiyacı doğrultusunda hareket eden seleflerinden en büyük farkı, askeri reformların yapılabilmesinin eğitimde yapılacak reformdan geçtiğini kavramak olmuştur (Kenan, 2010, s. 129-130). Nizâm-ı cedîd olarak da adlandırılan dönemde yapılan reformların temel karakterini önceden olduğu gibi yine Avrupa'nın askeri üstünlüğüne ulaşmak olarak belirler. Devlet için gerekli savaş tekniklerinin öğretimi ve uygulanması amacıyla 1795'te kurulan *Mühendishâne-i Berrî-i Hümayun* (Akyüz, 2008, s. 144), doğa ve fen bilimlerine önem verilen ilk eğitim kurumu olur (Kenan, 2010, s. 134). Mühendishane, eğitimin sıralarda verildiği, yabancı dil okutulan ilk kurum olmakla birlikte (Unat, 1964, s. 14) devrinde matematik öğretimi yapan da tek okuldur. 400 ciltlik kütüphanesiyle kuruma tahsis edilen matbaa okula verilen önemin bir diğer göstergesidir (Koçer, 1991, s. 32). Bu okulla birlikte, pratiğe ve deneye dayalı bir öğretim şekli de ilk kez "daha kurumsal bir ortamda" uygulamaya koyulur (Kenan, 2010, s. 145). Okulun hoca ihtiyacını karşılamak ve askeri alanda meydana gelen gelişmeleri takip edebilmek için Fransa, İngiltere ve İsveç'ten askeri uzmanlar getirtilir. III. Selim, Avrupa'ya gönderdiği elçilerden "ilim, maarif ve fen sahasındaki" yenilikleri yerinde takip edip "memlekete getirmelerini" ister (Koçer, 1991, s. 32). Ancak bütün bu çözümlerin geçici olduğu ve uzman yetiştirmenin gerekliliği ortadadır; bu sebeple, "zamanı yakalayan bir eğitim anlayışı" benimsenerek yerli bir müfredatın geliştirilmesine karar verilir (Kenan, 2010, s. 137).

Amcasının yenilikleri uygularken sergilediği tutumdaki "zayıflığın ve kararsızlığın" sonuçlarına bizzat şahit olan II. Mahmut, tam olarak hayata geçirilemese de yeniliklerin ne denli işe yaradığının farkındadır (Shaw ve Shaw, 1977, s. 1). Bu farkındalıkla, III. Selim'in başlattığı değişimin tamamlayıcısı olur ve "devletin temel/ontolojik karakterini dönüştürme mücadelesine" girişir. Bu amaçla bir dizi yenilik yapılır. 1821'de devlete kitabet ve Fransızca eğitimi almış memurlar yetiştirmek amacıyla *Bâb-ı Âli Tercüme Odası* kurulur (Gündüz, 2013, s. 64-65). 1824'te, eğitim alanında bir ilk olarak, sivil alan içinde bulunan ve karar yetkisi kurucu vakıfların ya da kişilerin ellerinde olan mahalle mektepleri hakkında tüm Müslüman çocuklarına devamı zorunlu kılan bir ferman çıkartılır (Tarih-i Cevdet'ten aktaran Cevad, 2001, s. 3-5). Yeniçeri Ocağı'nın

kaldırılmasıyla doğan ordu ihtiyacını karşılamak üzere 1834'te *Mekteb-i Harbiye*, 1827'de ise *Tıphane-i Âmire* kurularak subay ve doktor ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanır, bu amaçla yurtdışından uzmanlar getirtilir (Unat, 1964, s. 15). Yeni kültürü ve teknolojiyi edinmiş memurlar ve eğitmenler yetiştirmek için 1829-1830 yıllarında Avrupa'ya öğrenciler gönderilir (Akyüz, 2008, s. 152).

1838'de maarif işleriyle ilgili karar alıcı bir merci olarak kurulan *Meclis-i Umur-u Nafia*, sıbyan mekteplerindeki eğitimin yüksek askeri okullara temel oluşturacak nitelikte olmadığı görüşüne varır. Hem bu iki okulun arasındaki eğitim açığını kapatmak hem de devletin sivil memur ihtiyacını karşılamak amacıyla 1838'de rüştiye okullarının açılmasına karar verilir (Koçer, 1991, s. 40). Eğitim süresi önceleri iki yıl olarak belirlenen rüştiyelere sıbyan mektebini bitiren çocuklar ile önde gelen kişilerin çocuklarının alınması planlanmış, ancak sıbyan mekteplerinden farklı olarak öğrenimin sınıflar oluşturularak yapılması ve öğrencilerin sıralarda oturtulması kararlaştırılmıştır (Akyüz, 2008, s. 148; Ergin, 1977, s. 385). Rüştiyelerin ders programı şu derslerden oluşturulmuştur: Arapça, Sarf ve Nahiv, Nuhbe-i Vehbi, Farsça ve Tuhfe-i Vehbi, Türkçe İnşa, Hat, Lûgat, Ahlâk (Akyüz, 2008, s. 148). Ancak rüştiyelerin açılması kararı 1846'dan önce uygulanamayacaktır. Bununla birlikte, sivil memur ihtiyacının karşılanması için rüştiye seviyesinde kurulan ve askeri eğitim vermeyen ilk kurumlar olarak *Mekteb-i Maârif-i Adliye* ve *Mekteb-i Ulûm-ı Edebiyye* açılır (Kodaman, 1991, s. 7-8; Somel, 2010, s. 57).

2.2.2.1. Tanzimat Dönemi

1839'da ilan edilen Tanzimat Fermanı'nda eğitimle ilgili herhangi bir reformdan söz edilmez, ancak dönemin devlet adamları ferman ile planlanan dönüşümün yalnızca eğitime önem verilerek gerçekleştirilebileceğinin farkındadırlar (Berkes, 2012, s. 230; Kodaman, 1991, s. 9). Devrin padişahı Abdülmecid de 1845'te Bâb-ı Âli'de okuttuğu fermanda yenilikleri yapabilmenin ancak eğitimle mümkün olduğuna dair fikirlerini belirtir. Böylelikle, genç padişah eğitimin modernleşmesi yolunda atılan adımları desteklediğini göstermektedir (Akyüz, 2008, s. 159-160; Unat, 1964, s. 49). Tanzimat'la birlikte eğitim reformları hızlanır. 1845'te eğitim konusuyla ilgilenmek üzere *Muvakkat Meclis-i Maârif* kurulur. Bu kurum, şeyhülislamlığa bağlı olmayıp eğitimle ilgili

meselelere "zamanın ihtiyaçlarına" uygun şekilde eğilmesi planlanan bir meclistir (Kodaman, 1991, s. 10-11). Bu geçici meclisin aldığı önemli kararlarlar arasında, bir yükseköğretim kurumu olarak *Darülfünûn*'un kurulması da vardır, fakat bu kararın uygulanabilmesi için 18 sene beklenmesi gerekecektir (Akyüz, 2008; Koçer, 1991). Daimî bir meclis kurulması kararıyla birlikte 1846'da *Meclis-i Maârif-i Umûmiye* açılır. Bu meclis, eğitim işlerinden "doğrudan doğruya sorumlu" ilk devlet kurumu olma özelliğini taşımaktadır (Kodaman, 1991, s. 11; Unat, 1964, s. 19). Bu özelliğiyle *Meclis-i Maârif-i Umûmiye*, "maarif teşkilatımızın çekirdeği" olarak kabul edilmektedir (Koçer, 1991, s. 53).

Tanzimat döneminde ilköğretim kademesinde önemli düzenlemeler yapılmaya çalışılır. Akyüz (1994), 1847'de yayınlanan Tâlimat'ı bunun önemli kanıtlarından biri olarak gösterir. Sıbyan mekteplerinde ve rüştiyelerde yapılacak düzenlemelerden bahseden belge, ayrıntılı olarak öğretim programları, araç gereçleri ve yöntemleri ile disiplin, zorunlu öğretim ve devamlılık, öğrenim süreleri, sınavlar, öğretmenler ve yardımcıları, okul ortamı, hocanın maaşı gibi konularda ne gibi yenilikler yapılacağı üzerinde durmaktadır. Akyüz'e göre bu belgenin hükümlerinin çoğu döneminin ilerisindedir, fakat bulunduğu zamanda henüz bunların tamamen gerçekleştirilmesini sağlayacak koşullar mevcut değildir. Tâlimat'ta rüştiyelerle ilgili de birçok düzenlemeden bahsedilmektedir (s. 12-24). Hasan Ali Koçer'in (1991) belirttiği gibi rüştiyelerin açılıp çoğalması da aynı yıla denk gelmektedir. İstanbul'da beş adet rüştiye açılır. Rüştiyelerde derslerin yeni metotlara göre verilmesi üzerinde özellikle durulmaktadır. Bununla birlikte, rüştiyelerle *Darülfünûn* arasında memur ihtiyacını karşılamak üzere *Darülmaârif* adlı bir okul teşkil edilir. Bazıları rüştiyelerde bulunmayan Arapça, Farsça, Hesap, Hikmet, Heyet, Coğrafya ve Hendese gibi dersler de bu okulda okutulacaktır (s. 54-55). Ancak, lise kademesi olarak düşünülen bu okulun sıbyan mekteplerinden de öğrenci almaya başlamasıyla planlanan eğitim verilemez ve okul bu özelliğini kaybeder (Somel, 2010, s. 66).

Mevcut okullarda yeni düzenlemeler yapılırken yeni okulların açılmasına da devam edilir. Hem müfredatta yapılan yeniliklere uygun, hem de yeni açılan okulların ihtiyaçlarını karşılayabilecek ders kitaplarına ihtiyaç artar. Bu ihtiyaç daha önce de *Darülfünûn*'un kurulmasına karar verildiğinde bu okulda okutulacak fen kitaplarının hazırlanması konusunda hissedilir, bir heyet kurulmasına karar verilir, fakat uygulamaya

geçirilemez. 1851'de *Encümen-i Daniş*'in kurulmasıyla bu karar hayata geçirilmiş olur (Koçer, 1991, s. 61; Unat, 1964, s. 20). Heyetin görevleri yeni ilimlerin ve fenlerin ülkede yayılmasını ve okullar için gerekli kitapları sağlamak, anlaşılır bir Osmanlıca kullanarak yeni kitaplar yazmak ve gerekli görülen kitapları tercüme etmek olarak sıralanır (Kodaman, 1991, s. 13). Sanayi alanında gelişmeleri takip edebilmek için gerekli eğitimi almış insan ihtiyacı üzere bazı teknik ve mesleki okullar da açılır. 1842'de yabancı bir uzman tarafından *Askerî Baytar Mektebi* teşkil edilir (Akyüz, 2008, s. 171), *Askerî Tıp Okulu*'nun içinde *Ebe Mektebi* açılır. 1847'de İstanbul'da uygulamalı bir eğitim verilen fakat ömrü dört yılı bile bulmayan *Ziraat Mektebi*, 1848'de ise eğitim veremeden kapanan ilk erkek sanayi mektebi açılır (Ergin, 1977, s. 540-568). Diğer yandan askeri eğitimde yapılan yenilikler de devam etmektedir. 1845'te askeri eğitimde lise seviyesini karşılayan askeri idadî mektepleri açılmaya başlar. Gittikçe yaygınlaşan rüştiye mekteplerinde artan öğretmen ihtiyacını karşılamak için ise 16 Mart 1848'de *Darülmuallimîn-i Rüşdî* kurulur (Koçer, 1991, s. 56-57).

2.2.2.2. Islahat Dönemi

Tanzimat Fermanı ile uygulamaya konan reformlar ve uygulamalar yetersiz görülür. Benzer bir memnuniyetsizliğe sahip Avrupalı devletlerin de müdahalesiyle 1856'da Islahat Fermanı ilan edilir (Berkes, 2012, s. 216). Tanzimat'tan farklı olarak bu fermanda eğitim üzerine kararlar da bulunmaktadır, ancak bu kararların tümü gayrimüslimler ile ilgilidir. Artık gayrimüslimler de okul açılabilecekler ve mevcut okullara kabul edilebileceklerdir (Kodaman, 1991, s. 15). Sayıları giderek artan eğitim kurumlarının kontrolünü sağlamak ve merkezîleşebilmek adına 1857'de maarifle ilgili tüm meselelerden sorumlu *Maârif-i Umûmiye Nezareti* kurulur. Buna göre, Harbiye, Bahriye ve Tıbbiye dışındaki okulların tümü *Maârif Nezareti*'ne bağlanır. Okullar sırasıyla sıbyan, rüştiye ve çeşitli fenlere ait okullar olarak üç kademeye ayrılır. Birinci kademedeki sıbyan mekteplerinin görevi okuma yazma ile din esaslarını öğretmek olduğundan müslim ve gayrimüslim karma olmayacak, diğer iki kademede ise eğitim her kesimden vatandaşa açık olacaktır. İkinci kademedeki rüştiyelerde devlet tarafından gerekli görülen ve zamanın gereği sayılan fenler, üçüncü kademedeki okullarda ise geometri, maden, yollar, ticaret, ziraat, el sanatları ve mimarlık için gerekli fenler öğretilecektir. İkinci ve üçüncü derecedeki okulların eğitim dili Türkçe olarak belirlenir

ve gerekli kitapların Türkçe tercümesi yapılarak öğretmenlerin de Türk diliyle öğretme konusunda yetkin olmalarına dikkat edilir. Bu görevleri yerine getirmek ve yeri geldiğinde başka kararlar almak üzere daha önceden kurulmuş bulunan *Meclis-i Maârif'in* yanına müslim ve gayrimüslim karma üyelerden oluşan *Meclis-i Muhtelit* adlı bir başka meclis kurulur (Koçer, 1991, s. 64-65; Unat, 1964, s. 21-22). Böylelikle sıbyan mektepleri dini öğretim sahası içinde kalmaya devam etmiştir. Ayrıca Türkçe ve karma eğitim konusunda gösterilen hassasiyet, eğitimde millileşme ve Osmanlılaşma yolunda gidilmeye başlandığını göstermektedir (Kodaman, 1991, s. 17).

Eğitimi modernleştirme çalışmaları kapsamında "yüksek öğretim kuruluşlarına öğretmen yetiştirmek" amacıyla Paris'e iki öğrenci gönderilir. 1857'de, bu öğrencilerin Fransızca öğrenmeleri ve girecekleri okullara hazırlanmaları amacıyla Paris'te *Mekteb-i Osmanî* kurulur. Bununla birlikte yurtiçinde de yeni okullar açılmaya devam etmektedir. 1859'da Sultanahmet'te ilk kız rüştiyesi ile iyi yönetici ve memur yetiştirilmesi amacıyla açılan *Mekteb-i Mülkiye* bunlara örnektir. Üçüncü kademede açılması planlanan çeşitli fenlere dair mektepler genel olarak askeri meslek okullarından oluşmaktadır ancak farklı amaçlarla açılan okullara da rastlanır. Söz gelimi, 1858'de açılan *Orman Mektebi* ile *Maden Mektebi*, 1860'ta açılan *Telgraf Memurları Mektebi* ve 1861'de açılan *Ticaret Mektebi* bunlardandır. 1860 ile 1864 yılları arasında ise sanayi mekteplerine bir adım olarak kabul edilen *Islâhhane*ler açılır. 1868'de Mekteb-i Sanayi Nizamnâmesi ile İstanbul başta olmak üzere diğer şehirlerde de sanayi mektepleri açılmaya başlanacaktır. Yabancılar tarafından açılan ilk özel okul olan Robert Kolej 1863'te Amerikalılar tarafından *Amerikan Koleji* adıyla açılır. *Darülfünûn* ise, 1863'te yeni binasının bazı odalarında verilen serbest derslerle faaliyete geçer. Çoğu Fransızca olmak üzere yabancı dillerde yazılmış dört bin kitaptan oluşan bir kütüphane ile zamanına göre çok iyi durumda birer fizik ve kimya laboratuvarı bulunmaktadır. Belirli bir müfredata ya da kadroya sahip olmayan *Darülfünûn*'da devletin yüksek kademelerinde bulunan kültürlü kişiler tarafından verilen konferanslar yalnızca bir yıl sürer. Ancak *I. Darülfünûn* kapatılmadan önce taşındığı ahşap binada çıkan yangında okulun kütüphanesi ve laboratuvarları kaybedilecektir (Koçer, 1991, s. 62-73).

Bu arada devlet tarafından orta öğretim kurumlarının açılması girişimlerinde de bulunulmaktadır. Hem yüksek okullara öğrenci hazırlamak hem de sayısı gittikçe artan

devlet kurumlarına donanımlı memur yetiştirmek için 1862'de eğitim süresi bir yıl olan *Mekteb-i Aklâm* açılır, 1863'te süresi üç yıla çıkarılan okul *Mahrec-i Aklâm* adını alır. Bununla birlikte, askeri okullara sivil kısımlar da açılmaya başlanır (Ergin, 1977, s. 475-479). 1866'da kurulan *Mülkîye Mühendis Okulu* ile sivil mühendislerin, *Askerî Tıbbiye*'nin içinde 1867'de açılan özel bir sınıf ile sivil doktorların yetiştirilmesi için adım atılır. Önceki orta öğretim kurumu denemelerinden sonra tam anlamıyla bir lise olarak Galatasaray Lisesi, *Mekteb-i Sultanî* adıyla 1868'de açılır. Öğrencilerinin yarısının Müslüman olması kuralı ile dersler Fransız öğretmenler tarafından Fransızca olarak verilmeye başlanır. Ancak eğitimde orta kademeye verilen önemin artması ile ilköğretim kısmı ihmal edilmektedir. Bunun önüne geçmek ve ilköğretime gereken önemi göstermek amacıyla 1868'de *Darülmuallimîn-i Sıbyan* kurulur. Böylelikle sıbyan mekteplerine daha kaliteli öğretmenler yetiştirilmesi amaçlanır. Zamanına göre öğretim şeklinde yapılan önemli bir yenilik olarak görülebilecek *Elifbâ-yı Tedrisat Usûlü* adlı bir ders de müfredata eklenir. Fakat okul giderek öğrencilerini kaybeder ve bir yıl sonunda kapanır (Koçer, 1991, s. 74-82).

Yenileşme ve Batılılaşma yolunda açılan bütün bu okulların tek merkezden yönetilmesini sağlamak, öğrenim kademelerini belirli bir standartta birleştirmek, öğretim programlarını netleştirmek, eğitimi bir sisteme oturtup "bir bütün olarak ele almak için" Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi (1869) yayımlanır (Koçer, 1991, s. 82-83). Bunun sonucunda Maaârif Nezareti'nin hem merkezde hem de vilayetlerde yönetim gücü artacaktır. Faik Reşit Unat'ın (1964) ifadesiyle "millî eğitim işlerimizde sistemli bir teşkilâtlanma" bu belge ile başlar (s.23). Nizamnâmeye göre eğitim teşkilatı merkezi ve vilayet maarif teşkilatı olarak ikiye ayrılır. Merkezde *Maârif-i Umûmiye Nezareti'*nin yanında yılda iki defa toplanması planlanan *Meclis-i Kebîr-i Maârif* kurulmuştur. Bu meclis *Dâire-i İlmiye* ve *Dâire-i İdare* olarak ikiye ayrılır. *Dâire-i İlmiye* okulların ihtiyacı olan kitapların temini ve çevirisi, Avrupa'daki üniversitelerle iletişim, "ruus" adı verilen sınavların yapılması ve Türk dilinin gelişmesine katkıda bulunmak görevlerini yerine getirecektir. *Dâire-i İdare* ise her gün toplanması şartı ile eğitimle ilgili yönetmelik, tâlimatnâme ve kararnâmeleri hazırlayıp Meclis'e sunma görevlerini yürütecektir. Ayrıca tüm vilayetlerin marif meclisleri, müze, kütüphane, matbaa ve bu kurumların çalışanları ile ilgili her şeyden sorumludur. Vilayet maarif teşkilatı ise her vilayette kurulacak *Meclis-i*

Maâriflerden oluşacak ve merkezle sürekli iletişim halinde kararları uygulayacaktır (Kodaman, 1991, s. 22-23).

Nizamnâme ile birlikte, teşkilatın yapısı yanında okulların kademe ve derecelerinde de yeni düzenlemelere gidilir. Fransız sistemine göre yapılan sınıflandırmada okullar ikiye ayrılır: *Mekâtib-i Umûmiye* (genel okullar) ve *Mekâtib-i Husûsiye* (hususi okullar). Bu iki okul da kendi içinde kademelere ayrılır. Günümüzdeki ilköğretimi karşılayan *sıbyan mektepleri*, ortaokul seviyesindeki *rüştiyeler* ve liseye karşılık gelen *idadîler*. Bu üç kademeden sonra erkek öğretmen yetiştirmek üzere *Darülmuallimîn*'e, diğer memuriyet ve meslekler için de *Darülfünûn*'a devam edilmesi kararlaştırılır. Bu kademeler kızlar için ayrı bir şekilde düzenlenir. Kızlar için kız sıbyan mektepleri ile kız rüştiyelerinin açılması düşünülür, ancak kızların idadîlere devamı kabul görmez. Bunun yerine rüştiye mezunlarının kız okullarına öğretmen olarak yetiştirilmesi için *Darülmuallimât* adlı okulun açılması kararı alınır (Kodaman, 1991, s. 24-27). Nizamnâme'de öğretim programı, öğretim yöntemleri, öğretmenlerin yeterlilikleri ve maaşları, öğrencilerin motivasyonunu artırma yolları, eğitim için gerekli bütçenin temini ve yeni okulların açılması gibi çeşitli konularda da kararlar alınır. Bu kararlara göre ilköğretim hem merkezde hem de taşrada zorunlu hale getirilir (MUN, 1869, s. 23-26).

Öğretim programına Aritmetik, Tarih, Coğrafya gibi dünyevi bilgi içeren dersler eklenir. Yetiştirilecek öğretmenlerin de dönemine göre yeni öğretim usullerini kullanma yönünde bilgilendirilmesi ve eğitilmeleri kararlaştırılır. Bunun üzerine Selim Sabit Efendi 1870'te sıbyan okulu öğretmenlerine yönelik *Rehnüma-yı Muallimin-i Sıbyan* adlı kitabı yazar (Koçer, 1991, s. 86-100). Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesinin yanında maddî açıdan daha iyi duruma getirilerek itibarlarının da güçlendirilmesi amaçlanan yenilikler arasındadır. Okullarda uygulanan sınavlarda ve derslerde öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini, gayretini artıracak bazı önlemler alınması üzerinde durulur. (Kodaman, 1991, s. 25-27).

2.2.2.3. II. Abdülhamid Devri

1876'da, II. Abdülhamit'in tahta çıkışından çok kısa bir süre sonra yürürlüğe giren Osmanlı Devleti'nin ilk ve son anayasası Kanun-i Esasi'yle başlayan dönem, padişahın tahttan indirilmesiyle sonuçlanacak 31 Mart Ayaklanması'nın gerçekleştiği 1908 yılında son bulur. Hazırlanan anayasaya göre eğitim devlet için bir ödev olarak tanımlanır ve

ilköğretimde okuma zorunluluğu vurgulanır (Koçer, 1991, s. 125). *Meclis-i Mebusan*'ın açılışında gerçekleştirilen konuşmalarda yapılan eğitimde yenileşmeye dair vurgular da devletin kurtuluşunu eğitimde gören dönemi anlamamız açısından önemlidir (Kodaman, 1991, s. 28). Ancak II. Abdülhamit'in parlamentoyu 1878'de kapatmasıyla birlikte alınan kararlar kağıt üzerinde kaldığından, dönemi anlamak adına padişahın icraatlarına yoğunlaşmak daha yerinde olacaktır. Gündüz (2012), bu dönemin Tanzimat'ta yapılan reformların en üst seviyeye ulaştığı dönem olduğunu, aynı zamanda Tanzimat'la ortaya çıkan düşünce yapısına bir tepki olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Buna göre, "II. Abdülhamit dönemi eğitim sistemi, yeni kurumlarıyla geleneksel devlet ve toplum sisteminin yeniden fakat modern biçimde üretilmesi mücadelesidir" (s. 81).

Sıbyan mekteplerinin *usul-i atika* (eski usul) üzerine eğitim verdiği düşünülerek *usul-i cedide* (yeni usul) üzerine ilk eğitimi verecek olan iptidai mekteplerin açılması bu dönemde gerçekleşir. İki mektep türü de aynı anda varlığını korur, ancak reformlardan etkilenen, devlet eliyle düzenlenen *Mekâtib-i İbtidaiye* olacaktır (Akyüz, 2008, s. 226). Bu devirde iptidaî mekteplerin yanında rüştiye ve idadîlerinin de sayısı hem merkezde hem de taşrada hızla artar. Bu da, önceki dönemlerden farklı olarak eğitim reformlarının merkez olan İstanbul ile sınırlı kalmadığını, imparatorluk geneline yayılması için gerekli düzenlemelerin yapıldığını göstermektedir. Yükseköğretimde de önemli bir adım atılarak *Dârülfünûn* kesin olarak açılır (Gündüz, 2013, s. 87-88; Kırpık vd., 2012, s. 209- 210). Bunların yanında, önceki dönemlerde olduğu gibi meslek ve sanat okullarının yanında hem Türkler hem de yabancılar tarafından özel öğretim kurumları açılmaya devam eder. *Dilsizler Mektebi* ve *Âmâ Mektebi* gibi özel eğitim kurumları da açılır. Eğitim kurumlarının bu şekilde yaygınlaşması öğretmen ihtiyacını da artırır, hem merkezde hem taşrada öğretmen okullarının sayısı artırılır. Okulların yapısında da değişikliğe gidilerek iptidaiye, rüştiye ve âliye şubeleri kurulur. Ayrıca çıkarılan bir tâlimat ile bazı şartlar getirilerek "öğretmenliğin meslekleşmesi" için önemli bir adım atılır (Akyüz, 2008, s. 225-251).

Yabancı devletlerin Osmanlı topraklarında özel okullar açma iznine kavuşmasıyla birlikte Müslüman ailelerin de çocuklarını bu okullara göndermeye başlaması devleti modern okullar açmaya yönelten sebeplerden biri olur (Koçer, 1991, s. 168). Bu okulların açılmasına bir diğer sebep de başından beri hedeflenen Batıyla aradaki mesafeyi kapatma

meselesidir. II. Abdülhamid döneminde bu amaçla Batılı teşkilatlanma yöntemleri ve eğitim programı içerikleri kullanılmışsa da devrin yenileşme çabalarının karakterini "imparatorluğun geleceğini korumak" düşüncesi belirlediğinden eğitimin vatanseverlik ve dini usullerle oluşturulan bir ortamda gerçekleşmesi amaçlanmaktadır (Fortna, 2011, s. 244-245). Hatta bu ikisi o kadar iç içe geçmiştir ki, Selim Deringil'in (1999) de belirttiği gibi, dönemin metinlerinde din ve milliyet sözcükleri birbirinin yerine geçecek biçimde kullanılmaktadır. Söz gelimi, "adab-ı diniye ve ahlak-ı milliye"deki sıra kolaylıkla "adab-ı milliye ve ahlak-ı diniye" olarak değiştirilebilmektedir. Dine ve geleneklere verilen önemi 1906'da yayınlanan bir layihada da görmek mümkündür. Buna göre, herkesin dinini ve geleneklerini muhafaza etmesi şartıyla eğitim alması gerekmektedir. Hedeflenen ilerleme ancak bu şekilde sağlanabilecektir (s. 97-110).

Akyüz (2008), bu dönemde yetiştirilmesi planlanan insan tipini, "Tanzimat'ın 'Osmanlılık' idealine bağlı, dindarlık, itaatkârlık, Padişah Abdülhamit'e sadakat... özellikleri güçlendirilmeye çalışılan bir insan tipi" olarak ifade eder. Böyle bir vatandaş yetiştirmenin yolu da eğitim programları ve ders kitaplarından geçmektedir (s. 226). Bu amaçla, okulların eğitim programları gözden geçirilerek rüştiye ve idadîlerdeki din ve ahlak dersleri artırılır (Kodaman, 1991, s. 112). Harbiye, Tıbbiye ve Mühendishane gibi okulların bilimsel içeriği denetlenemese de en azından dini içerikli okuma metinlerinin derslere eklenmesi gerekliliği üzerinde durulur (Deringil, 1999, s. 94-95). Fortna (2011) dönemin ders kitaplarının içerikleri konusunda paranoyaya varacak derecede bir dikkat gösterildiğini belirtir. Kitaplar çok sıkı bir denetimden geçerek öğrencilerin eline ulaşmaktadır. Öğrenciler için zararlı olan içerikler, hatta bazen kitaplar bile ortadan kaldırılır. Ayrıca, "Batılı müdahalenin olumsuz etkilerine karşı" eğitim programında ahlak derslerinin artırılması yanında basılan kitapların içeriğinde de ahlaka daha çok yer verilmiştir. Bu hassasiyet "dış bir güce karşı gösterilen yerel bir tepkinin parçası" olarak düşünülebilir (s. 220-224). Bu dönemde ders kitaplarıyla birlikte her çeşit yayının denetimi de sağlanmaya çalışılır (Kırpık vd., 2012, s. 217), hatta yabancı dildeki kitapların devlet tarafından zararlı görülmeleri halinde yurda girişleri engellenir. Yine de, basılı kitabın insanların evlerine daha çok girmeye başladığı ve basın-yayın faaliyetlerinin hız kazandığı bir gerçektir. Bu devirde kadın, çocuk ve eğitim dergilerinin basımında da ciddi bir artış yaşanmaktadır (Gündüz, 2012, s. 90-91).

Bu devirde gerçekleştirilen eğitim reformlarının yayılabilmesi için sıkı ekonomik tedbirler alınır (Gündüz, 2012, s. 82). Ancak çabalar yeterli olmayarak parasızlık ve öğretmensizlik sebebiyle ilk ve orta öğretim kurumlarında planlanan reformlar tamamlanamaz. Her şeye rağmen, bu dönemde ilk ve orta öğretim kurumlarını çoğalarak taşraya yayılma olanağı bulur (Kodaman, 1991, s. 166). 1881'den başlayarak vilayetlerde kurulan *maârif idareleri* ile maarif teşkilatının da taşrada yaygınlaşması sağlanır (Kırpık vd., 2012, s. 209). Maarif Nezareti ilk kez 1894-1895'te Salnâme-i Nezaret-i Maârif-i Umûmiye adıyla eğitim istatistiklerini yayınlamaya başlar (Akyüz, 2008, s. 226). Nitekim Koçer (1991) de bu dönemi "nicelikçe yayılma, nitelikte gerileme yılları" olarak tanımlamaktadır (s. 125). Bu devirde gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilmeye çalışılan tüm yeniliklere, dine ve Osmanlı'ya sadakate yapılan tüm vurgulara rağmen yapılanların devrin çöküşünü hızlandırdığı yönünde fikirler de mevcuttur. Ancak yine de, devrin eğitimde başarı gösterip göstermediği tartışmalarından çok "okullar kronolojik ve coğrafik bağlamda anlam ifade eden bir dizi eğilimi ve olanağı temsil etmeleri bakımından önemlidirler" (Fortna, 2005, s. 295).

2.3. Kadınların Eğitimi

2.3.1. Kadın Hareketi ve Eğitimi Tarihi

Kadın hareketi 19. yüzyıldaki "siyasal, ekonomik, ideolojik bazı temel iticiler" ile ortaya çıkar. Bu dönüşümlerin ilki ve en kapsamlısı olan 1789 Fransız İhtilali ile kadınların "kitlesel olarak tarih sahnesine çıkması" sağlanır (Çakır, 2013, s. 55-56). Eşitlik ve özgürlük gibi kavramların ortaya çıkmış olması kadınların hak ve özgürlüklerine hemen kavuşmasına yardımcı olmaz. İhtilalden sonra da kadınlar, çeşitli dergi ve gazeteler çıkararak, örgütlenerek erkeklerle eşit haklara sahip olmaları gerektiğini savunurlar ve mücadelelerini sürdürmeye devam ederler (Tümer Erdem, 2013, s. 2). Kadın hareketi Fransa ve Almanya'da işçi sınıfı kadınları tarafından yürütülürken, İngiltere'de oy hakkı talebi için mücadeleye dönüşür. Amerika'da ise kölelik karşıtı hareketle birlikte devam eder. Kadınlar bulundukları ülkenin şartlarına ve "toplumsal yaşama katılma derecelerine" göre harekete katkıda bulunurlar (Çakır, 2013, s. 57). Bu dönüşümlerde eğitim büyük bir rol oynamıştır.

Fransa'da Fransız İhtilali'ne kadar kızlar için açılan birkaç okul bulunmaktaysa da bunlar dini eğitimin yanında ev işleri ve çocuk bakımı konusunda eğitim veren okullardır. 18. yüzyıla gelindiğinde ise kızların eğitiminde reforma gidilmesi gerekliliği üzerinde durulmaya başlanır. Bir yandan erkek ve kadın arasındaki eşitliğin kabul edilmeye başlanması, diğer yandan da eğitimin kilisenin tekelinden çıkmasıyla kadın eğitimi konusunda adımlar atılmaya başlanır. 1867'de Duruy tarafından çıkarılan kanunla kız ilkokullarının yaygınlaştırılması ve kızlar için programı erkeklerinkinden farklı olacak ortaöğretim kurumları açılması kararlaştırılır. Daha sonra çıkan kanunlarla kızların meslek eğitimi ile yüksek öğretim alanlarına kabulü de sağlanır (Koçer, 1972, s. 84-86). Almanya'da çoğunluğu işçi olan kadınların hareketi (Çakır, 2013, s. 57) 1797'de üniversiteli bir gencin "Alman kadın hareketi" adında bir bildiri yayınlamasıyla başlar. 1865'te Alman Kadın Birliği kurulmasına (Kurnaz, 1991, s. XIV) rağmen hak ve hürriyetlerine ulaşmaları uzun sürer. İlk kız lisesi 1893'te açılır ve kadınlar 1898'de üniversiteye girebilme hakkı elde ederler. Oy hakkına ise 1918'te sahip olurlar (Tümer Erdem, 2013, s. 4-5).

İngiltere'de kadınlara daha önceleri kilisede ve orta/üst sınıf ailelerde evde anne tarafından eğitim verilmektedir. Bu eğitim dini bir çerçevede okuma yazma eğitimini kapsamaktadır ve ancak belli bir yaşa kadar sürmerktedir (Charlton, 1994, s. 220-242). 1870'teki Eğitim Kanunu'na kadar özellikle orta sınıf kızların sistemli bir eğitim almadığı görülmektedir (Burstyn, 1977, s. 15). 19. yüzyıla doğru kadınlar zeka, yetenek ve fiziksel güç açısından erkeklerden daha zayıf olduklarının düşünülmesine karşı çıkmaya başlarlar, çünkü bu düşünce beraberinde akademik, ekonomik ve siyasi yaşamda hiç rol oynayamamalarına sebep olmaktadır. Kadın ve erkek arasındaki hak ve özgürlük eşitliğinin sağlanması için çaba gösterilmesi beraberinde eğitim alanındaki yenilikleri de getirir. 1843'te kadınlar için ortaöğretim üstü kurumlar açılmaya başlanırken bunları kolejlerin açılması takip eder. Oy hakkının elde edilme süreciyle beraber kadınlar eğitim alanında da giderek daha eşit şartlara sahip olmaya başlarlar (Tümer Erdem, 2013, ss. 3-4). Burstyn (1977) kadınlar ve erkekler için hazırlanan eğitim programlarının ilk zamanlarda farklılık gösterdiğini tespit etmektedir. Aynı farklılık kadın ve erkek öğretmenlerin maaşlarında da görülür. Ayrıca, Burstyn'e göre İngiltere'de kadınların eğitimi tarihinin oluşması hem kadınların kendi eğitimleri üzerinde yetkiyi ele alması

hem de onların daha iyi eğitim almasını isteyen erkeklerin yardımı ile sağlanmıştır. Ancak bu iki durum arasındaki ayrımın çok da belirgin olmadığını belirtmek gerekir (s. 13).

19. yüzyılda kadın pedagoglar da ortaya çıkmaya başlar. Bazıları öğretmen bazıları da yazar olan bu kadınlar eğitim meselesi üzerine eğilmişlerdir. Fransa'da Madame de Genlu, Rousseau'nun Emile'deki düşünceleri ile tartışır. Rousseau, Emile'in iyi yetişmesi ve mutlu olması için Sophie'nin de iyi yetişmesi ve iyi bir eş olması gerekliliğinden bahsederken, Madame de Genlu *Eğitim Üzerine Mektuplar* ve *Adele et The'odore*'da "erkek ve kadın üzerinde eşit olarak" durur (Koçer, 1972, s. 87). İngiltere'de de Elizabeth Mayo'nun Pestalozzi yöntemi üzerine yazdığı kitapçıklar, Bertha Ronge tarafından Froebel üzerine hazırlanan el kitapları ve Baroness von Marenholtz-Bulow'un çalışmaları bunun kanıtı sayılabilir (Burstyn, 1977, s. 14).

2.3.2. Osmanlı'da Kadın Hareketi

Deniz Kandiyoti'ye (1991) göre "kadın meselesi"nin günümüzdeki durumu II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'in ilk yıllarına uzanan dönemde ortaya çıkan Türk milliyetçiliğine dair koşullar tarafından şekillenir. Bu meselenin Osmanlı siyasi hayatında ortaya çıkışı ise Tanzimat'la beraber olur ve kadın konusu bir daha gündemden inmez (s. 23). Serpil Çakır (2013), Osmanlı kadın hareketinin dünyadakiyle eşzamanlı ve bağlantılı olarak başlayıp devam eden bir süreç olduğunu savunmaktadır. Osmanlı kadını, her kesimden kadının katıldığı bu hareketin "bizzat başlatıcısı, yürütücüsü ve yönlendiricisi" olur (s. 405).

Kadınların bir sınıf olarak kamusal hayatta ortaya çıkışı da 18. yüzyılın sonlarına rastlamaktadır. 1770-1838 yılları arasındaki fermanlar ve kadı sicilleri gibi kaynaklardan elde edilen bilgiler "18. yüzyılda kadınları erkekler üzerinden düzene sokmayı hedefleyen bir söylemin 19. yüzyılda nasıl kadınlara doğrudan hitap eden bir söyleme dönüştüğünü" gösterir. Bu dönüşüm sürecinde devlet ile kadınların ilişkisi iki "biçem"de gelişir: fark etme ve kabul etme. İlk biçem olan fark etme 18. yüzyıl ile 19. yüzyılın başlarını kapsamaktadır. Devlet kadınları düzene sokmak için doğrudan onlara değil de eşleri, babaları gibi yakınındaki erkeklere ya da kadılar gibi yine erkek olan devlet görevlilerine hitap eder. 18. yüzyılın sonlarından itibaren ise 19. yüzyıl boyunca devam edecek ikinci biçem hakim olur. Artık devlet doğrudan kadınlara hitap etmeye başlar, dilindeki ton da

kızgınlıktan düzenlemeye kayar (Akşit, 2012, s. 21-56). Ayrıca, 19. yüzyılın ikinci yarısında Tanzimat'la gelen reformlara karşı yapılan ayaklanmalara kadınların da dahil olduğu görülmektedir. Kimi olaylarda çoğunluğu oluşturan bu kadınların, bazen tutuklandığı bazen de öldürüldüğü kayıtlara yansır (Yılmaz, 2012, s. 71-72).

Kadının bir sınıf olarak ortaya çıkması ve dönüşen toplumun yeni bir aile yapısını ortaya çıkarmaya başlamasıyla kadın üzerine görüşler ortaya konulmaya başlayacaktır. Kandiyoti (1991), kadınların durumu hakkında ilk konuşanların beklenildiği gibi Batıcılar değil de Genç Osmanlı hareketinin mensupları olduğunu özellikle vurgular. Genç Osmanlılar kadınların kurtuluşunu savunarak daha sonra yapılacak olan yeniliklere zemin hazırlamaktadırlar. Şinasi, Ziya Paşa, Namık Kemal ve Ali Suavi'nin de aralarında bulunduğu bu hareket otoriter rejime, aşırı Batıcılığa ve Tanzimat politikalarının yüzeyselliğine karşı ortaya çıkmış olup toplumun sağlıklı bir şekilde kurulması ve işlemesi için kadınların durumunun iyileştirilmesi gerektiği üzerinde durur. Bu "modern" erkekler, "kadınların kötü durumunu, özellikle boğucu ve eskimiş buldukları toplum geleneklerine dair kendi huzursuzluklarını ifade etmenin güçlü bir aracı olarak" görürler. Bu erkekler bir yandan Batı'nın etkilerinin Osmanlı toplumunda "ahlaki aşınma"ya sebep olduğunu savunurlarken bir yandan da kadınların kurtuluşunu ahlaki, duygusal ve medeniyetle ilgili koşullar üzerine kurarlar. Kendilerine "modernist İslâmî" bir duruş belirleyerek, bütün yenilik isteklerinin İslâmî bir çerçevede karşılanabileceği ve toplumun dönüştürülebileceğini düşünmektedirler (s. 25-27). Çakır'a (2013) göre kadının toplumsal yaşamdaki durumundan memnun olmayan ve bu durumdan dolayı "yaşam kaliteleri düşen" erkekler, basın yoluyla görüşlerini belirterek hem kadın dergiciliği faaliyetlerini başlatmışlar hem de o dönemde bir değişim içinde olan toplumsal hayatta kadının da rol ve sorumluluklarının değişmesi gerektiğini savunmuşlardır (s. 407).

Serpil Sancar (2014) bu dönemde kadınlar üzerine yapılan tartışmaları özetlerken, kadınlar üzerine düşünenlerin neredeyse aynı görüşte olduğunu belirtir. Buna göre, erkekler modernleşen kurumlardan yararlanarak "medeniyet" adını verdikleri "gelişim düzeyi"ne ulaşmışlar, fakat kadınlar engelleyici şartlar sebebiyle bu ilerlemenin içinde kendilerine yer bulamayıp geri kalmışlardır. Halbuki sadece erkeklere açık olan "yeni modern ortamlar" kadınların faaliyet gösterebileceği birçok şey barındırmaktadır. Dönüştürülen bu toplumda, erkekler yalnız kaldıklarını, kadınların da fırsat sağlandığında

bu "modern toplumsal alan"da yer bulabileceklerini düşündüklerinden kadınları modernleştirmek için çeşitli çözüm yolları ararlar (s. 84). Ogün Kırtıl (2003) da yukarıdaki görüşü destekleyerek Tanzimat'la birlikte ortaya çıkan kadın hareketinde genel düşüncenin kadınların haklarının iyileştirilmesi ve korunması olduğunu ifade eder. Ancak Kırtıl, bu dönemde kadınlarla erkeklerin eşit seviyede olması gerektiği düşüncesinin ne erkek ne de kadın yazarlar tarafından kabul edildiğini de aktarır. Bu düşünceye sahip modern erkeklerden biri olan Ahmet Mithat Efendi, "İslam dininin kadına verdiği hakların Batı'dan daha ileri olduğunu, Osmanlı'nın bunu doğru uygulaması durumunda toplumda feminizmin olumsuz etkilerinin görülmeyeceğini söyler". Fakat kadınların eğitilmesinin hem kadınların hak ettiği duruma kavuşmasını hem Osmanlı toplumunun ilerlemesini sağlayacağını önemle vurgular (s. 104).

Kadın hareketinin başlamasına ve sürmesine olanak sağlayan en önemli araçlar ise kadın dergileri ve dernekleridir. Kadınlar, bu araçları kullanarak hem aile yaşamında, hem toplumsal ilişkilerde, hem de çalışma ve siyaset alanında yeni hak ve özgürlükler talep ederler. Yeni düzenlemeler yapılırken kadınların da göz önünde bulundurulması gerektiği üzerinde durulmaktadır. Ayrıca, Batılı kadınları ve kendilerini tanıyarak düşüncelerini ifade etme olanağı bulurlar. Kadınların sorunlarının çözülmesi için dergilerde ortaya konulan bireysel talepler, dernekler aracılığıyla örgütlenerek uygulamaya dönüşür. II. Meşrutiyet'te hız kazanan bu kadın dergiciliğinin başlaması Tanzimat'la beraber olmuştur (Çakır, 2013, s. 405-407). Tanzimat'la birlikte kadınlardan söz eden, kadınların haklarını tartışmaya açan yayınlarda "Batılı kadınlardan örnekler verilir ve İslâmî kurallar" tartışılır. Bu dönemdeki dergiler şunlardır: Terakki-î Muhadderât (1869-1870), Âyine (1875-76), Vakit yahud Mürebbi-î Muhadderât (1875), Âile (1880), İnsâniyet (1882-83), Hanımlar (1883), Şükûfezar (1886-87), Mürüvvet (1888), Parça Bohçası (1889), Hanımlara Mahsus Gazete (1895-1908), Hanımlara Mahsus Mâlûmât (1895-96) ve Takvim-i Nisâ (1899). Bunların içinde Şükûfezar kadınlar tarafından çıkarılan ve yazarlarının hepsi kadın olan ilk kadın dergisidir. 1868'de çıkan Terakki gazetesi de "kadın haklarından ve seçimden ilk söz eden gazete"dir. Yukarıda bahsedilen Terakki-î Muhadderât da bu gazetenin kadın ekidir (Kırtıl, 2003, s. 102). Kadın dergiciliği için "ilk devre" olarak adlandırılan 1839-1876 yılları arası dönemde dergilerde daha çok ailede kadının önemi, çocuk bakımı ve terbiyesi, ev idaresine dikkat ederek daha iyi bir eş olma yolları, batıl inançlardan arınmanın gerekliliği, yerli ve yabancı saray çevrelerinden

çeşitli magazin haberleri gibi konuların yanında kadınların cehaletinin sebepleri, kadınların hak ettiği konuma gelmesi için eğitim almalarının gerekliliği gibi konuların üzerinde durulur. Kadınlara ilim öğrenme yolunda hiçbir eksikleri olmadığı konusunda da destek verilir (Toska, 1994, s. 121-122).

II. Abdülhamid dönemine gelindiğinde kadınların geleceği yetiştirecek anneler olacağı ve görevlerinin bu açıdan çok önemli olduğu vurgusu gittikçe artmıştır. Aile "ulusun kreşi" olarak görülür (Frierson, 1995, s. 78). Kadın dergiciliğinde "ikinci devre" de 1876-1908 yılları arasındaki bu döneme rastlamaktadır (Toska, 1994, s. 124). Nitekim bu dönemde 13 yıl boyunca çıkarılarak en uzun süreli kadın dergisi olan Hanımlara Mahsus Gazete'nin ilk sayısında yazarların devletle aynı amaca hizmet ettikleri görülmektedir. Kadınların "nesil yetiştiriciliği" görevi üzerinde durularak, onların daha fazla geliştirilmesi, durumlarının iyileştirilmesi gerekliliği önemsenmektedir (Çakır, 2013, s. 67). Kadınların okuma yazma ve eğitim alanlarında geliştirilmesi ile "daha iyi anneler, daha iyi eşler ve daha iyi Müslümanlar" olması amaçlanır. Böylece iyi eğitim almış bu kadınlar, çocuklarını sadık birer vatandaş olarak yetiştirecek ve onlara Osmanlı kimliğini kazandıracaklardır (Frierson, 1995, s. 72). Kadınların İslam dininin sınırları içerisinde eğitilmesi gerektiğinden bahsedilir ve İslam tarihindeki önemli kadınlardan örnekler verilerek kadınların eğitimi için "meşru bir zemin" oluşturulur. Ayrıca bu dönemde ilkine göre Batılı kadınlar örnek verilirken olumlu olmaktan ziyade daha eleştiren bir dil kullanılır. İkinci devrede devletin söyleminin dergilerde bu kadar hakim olmasının bir sebebi de sıkı denetim ve sansür uygulamalarıdır. Buna rağmen "kısıtlı da olsa zaman zaman çok sesli olabilmişlerdir". Böylece ilk devrede bir uyanış gerçekleşirken ikinci devrede bilgilenme sürecine girilmiştir (Toska, 1994, s. 130-142).

Hanımlara Mahsus Gazete'nin bir kolu olarak çıkan Çocuklara Mahsus Gazete'yi (1896-1908) incelemek de kadınların eğitimi hakkındaki düşüncelerin anlaşılmasında yararlı olacaktır. Narin Latifoğlu (2013) bu derginin II. Abdülhamid zamanında çıkan çocuk dergilerinden bir yönü ile ayrıldığını belirtir. Derginin klişesinde "Zukür u inâs etfâl-i vatanın tehzîb-i ahlakına ve tevsî-i malumâtına hâdim olarak haftalık çıkar ve her şeyden bahseder Osmanlı gazetesidir" yazmaktadır. Hem "zukür u inas" ifadesini hem "etfâl-i vatan" kavramını aynı anda kullanan ilk çocuk dergisidir. O dönemdeki diğer çocuk dergileri yayın amacından bahsederken yalnızca "etfâl-i vatan" kavramını kullanır.

Buradan Çocuklara Mahsus Gazete'nin yalnızca erkek çocuklara değil kızlara da hitap ettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, "gelecek nesillerin nitelikli yetiştirilmesinde önemli rol oynayacak anne adaylarının iyi eğitilmesine katkı sağlamak amacı" taşıdığı vurgulanır. II Abdülhamid döneminin kızları eğitim amacıyla örtüşmektedir (s. 24-118). Dergide ahlak eğitiminin dini konular üzerinden verildiği görülmektedir. Ayet ve hadisler yanında İslâm alimlerine de yer verilir. Hz. Ayşe'nin ahlak ilkelerinin aktarılmasından Ramazan'da oruç tutmanın önemine kadar çeşitli örnekler verilmektedir (Atmaca, 2011, s. 137).

Yukarıdaki düşünceler ışığında kızlar için eğitim faaliyetleri de hız kazanır. İlkay Yılmaz'a (2012) göre 19. yüzyılın ikinci yarısında kadınların eğitimine yönelik ilköğretim zorunlu olması, kız rüştiyeleri ve kız öğretmen okullarının açılması gibi uygulamaların kadınların eğitiminin yaygınlaşmasında ve dolayısıyla kadın hareketinin oluşumasında önemli etkileri olur (s. 73). Bununla beraber Nizam-ı Cedid ve Tanzimat'la birlikte açılan yeni okullarda yetişen bürokratların eşleri ve kızları ilk kadın feminist yazar ve aktivistlere öncülük yaparlar. Bu kızlar ya evde babalarının denetiminde bir eğitim almışlar ya da Osmanlı saray hareminde diğer kadınlarla birlikte eğitilmişlerdir. Hanımlara Mahsus Gazete'nin ilk yazarları, Osmanlı'nın bu yüksek seviyeli devlet adamlarının kızlarıdır. Dergiye ilk katkıyı yapan da Osmanlı'nın ilk medeni kanunu Mecelle'nin yazarı Cevdet Paşa'nın kızı Fatma Aliye'dir (Frierson, 1995, ss. 64-73). Fatma Aliye, evde özel bir eğitim almış ve Fransızcayı kendi kendine öğrenmiştir. Kendisi bu dönemde kadınlarla ilgili konularda tartışmalara dahil olan ilk kadındır. Çok eşlilik ile ilgili Mahmud Esad Efendi ile girdiği tartışma sonrasında bu konudaki fikirlerini de aktardığı *Nisvan-ı İslam* adlı kitabı yazacaktır (Kandiyoti, 1991, s. 26-27).

Gündelik hayatta, toplumsal rollerde, kamusal alandaki görünürlüklerde, eğitim alanında, basın ve yayında kadınla ilgili meydana gelen değişimler edebiyatta da kendini gösterir. Sema Uğurcan'ın (1999) da belirttiği gibi, Tanzimat'la birlikte ortaya çıkan gerçeğe dayalı yeni edebiyatta, özellikle roman ve tiyatro gibi yeni türlerde, "kadın somut olarak edebiyatın konusu olur". Öncelikle erkek yazarlar tarafından başlatılan bu durumda amaç yine kadını bilgilendirmek, bilinçlendirmek ve korumaktır. Bu edebi türler yoluyla kadınlara hem İslam ve geleneğin kadını ele alışı, hem de geçmişteki ve o günkü "medeniyetlerin" bu konu hakkındaki bakış açıları gösterilmesi amaçlanır (s. 990). Bu

dönemle birlikte romanlarda genel olarak babaların, bazen de kocaların kadınların eğitimine yardım etmesi işlenir. Bu kadınlar Fransız mürebbiyeler ile yabancı dili, Batı kültürünü ve piyano çalmayı öğrenirler. Eğitimin sonunda kadın yanlış şekilde Batılılaşıp Osmanlı toplumundan kopar, çalışma hayatına girer ancak yeterli hazırlığı olmadığından zorlanır, "toplum için çalışan bir idealist" haline gelir, duygu, düşünce ve bilgi durumu kendisinden düşük seviyede bir erkekle evlenerek mutsuz olur ya da evlenmemeyi tercih ederek yalnız kalır (Uğurcan, 2002, s. 119). Fatma Aliye gibi roman yazarı, Nigâr Binti Osman gibi şair kadınlar ile diğer erkek edebiyatçıların kadınların eğitimine yaptıkları vurgunun nedenlerinde hemfikirdirler. Öncelikle, halihazırda eğitilmiş olan erkeklerin mutlu yaşaması kadınların da eğitimli olmasına bağlıdır. Bununla birlikte, toplumun yarısını oluşturan kadınların cahil kalması toplumun cahil kalması anlamına gelecektir. Son olarak da, kadınlar geleceği yetiştirecek anneler olarak yeterli donanıma sahip olmalıdırlar (Tümer Erdem, 2002, s. 201). Tanzimat'la birlikte kadın ve aile üzerine yürütülen tüm tartışmalara rağmen, yasama organının bu konuda yavaş işlediği görülmektedir. Yine de, 1858 Arazi Kanunu ile kadınların mirasla ilgili hakları güçlendirilmiş ve kapsamı genişletilmiş, 1854 ve 1857'de çıkan kanunlarla ise sırasıyla beyaz ve siyah kadınların köle yapılmasına son verilmiştir (Kandiyoti, 1991, s. 27).

2.3.3. Osmanlı'da Kadınların Eğitimi Tarihi

2.3.3.1. Klasik Dönemden Modern Döneme

Klasik dönemde kadınlara eğitim veren kurumları harem ile başlatabiliriz. Saray halkının yaşamını sürdürdüğü bu yer aynı zamanda bir eğitim kurumu sayılmaktadır. Enderun'da devşirmelere verilen sıkı eğitimin bir benzeri de haremdeki cariyelere verilmektedir. Okuma, yazma, dans etme, çizim, adab-ı muaşeret kuralları, hat ve tezhib haremde öğrenilen başlıca derslerdir (Karaduman, 2014, s. 111). Ayrıca cariyelerin eğilimleri göz önünde bulundurularak dikiş dikmek, nakış yapmak, harp çalmak ve şarkı söylemek gibi beceriler öğretilir (Uluçay, 1971, s. 19). Bu eğitimden geçen cariyelerin ulaşabilecekleri üç nokta vardır: bir şehzade doğurarak Osmanlı hanedanının bir parçası olmak, harem kurumu içerisinde idari bir görev elde etmek veya özgür bırakılarak yönetici sınıfından birinin eşi olmak yoluyla bu sınıfın bir parçası olmak (Peirce, 1993, s. 142). Harem eğitiminde en alt kademeden en üst kademeye doğru olan sıralama acemiler, kalfalar,

ustalar, odalıklar, ikballer, kadın efendiler ve valide sultan şeklindedir (Uluçay, 1971, s. 11).

Cariyeler acemi, kalfa ve usta olma yolunda ilerlerken Enderun'daki odaların benzerlerinde eğitim alırlar. Enderun'da bir üst kademeye geçmeye yeterli görülmeyenler askeri bir birime yerleştirilirken haremde bir üst kademeye geçemeyenler bu kişilerle evlendirilerek haremdeki eğitimden çıkarılmış olurlar. Son kademeye yani has odaya kadar gidebilenler padişahın ve valide sultanın en yakınında olarak onların hizmetlerini görürler (Peirce, 1993, s. 140). Haremde sıkı bir hiyerarşinin olduğu görülmektedir. Her bir cariyeden beklenen bulunduğu kademedeki görevini bilmek, kuralların dışına çıkmamak ve bir üstüne mutlak itaattir (Karaduman, 2014, s. 112). Bu da mutlak bir çalışkanlığı ve disiplini gerektirir. (Peirce, 1993, s. 141).

Enderun ve haremin teşkilat ve yapısı ile buralarda uygulanan disiplinin de birbirine paralel olduğu görülmektedir. Bunun yanında ücret konusunda da benzerlikler bulunmaktadır. Enderun'un padişahı temsil edecek yüksek dereceli memurları yetiştirdiği gibi harem de valide sultanı ve sarayı temsil edecek kadınları yetiştirir (Peirce, 1993, s. 139). Sarayda İslam hukuku, diller, dikiş, nakış, arp çalmak, şarkı söylemek ve edebiyat gibi konularda eğitim alan bu kadınlar, yüksek rütbedeki memurlarla evlenerek kurdukları evlerde kendi haremlerindeki kadınlara sarayda aldıkları eğitim biçimlerini uygularlar. Bu uygulamalar düzenli, sistematik ve yaş hiyerarşisinin olduğu bir eğitim süreci halini alır. 18. yüzyıla gelindiğinde ise artık saray kadınlarının olmadığı yüksek mevkideki ailelerin evlerinde de bu eğitim verilmeye başlanır (Akşit, 2011, s. 162).

Osmanlı'da klasik dönemden beri sıbyan mekteplerine 5-7 yaşları ile 10-12 yaş arası kız ve erkek çocukların devam ettiği bilinmektedir (Gündüz, 2013, s. 45-46). Bunun yanında "kadın öğretmenli ev sıbyan mektepleri"nde de kızlara eğitim verilmiştir. Bazı hafız ve bilgili kadınlar tarafından mahallede belli bir evde veya caminin kendine ayrılan bir köşesinde verilen bu eğitimde öğrenciler bazen sadece kız çocukları, bazen kız-erkek karışık çocuklar olmuştur. Bazen kadınların da öğrencilerin arasında olduğu bilinmektedir. Hoca, hoca hanım, muallime veya molla diye adlandırılan bu kadınların verdiği dini eğitimin ve Kuran derslerinin erkek hocalarınkinden farkı yoktur. Muallimeler verdikleri ders karşısında belli bir ücret de alırlar. Bu evlerin varlığına ve

devlet tarafından mektep olarak kabul edildiklerine dair bilgilere arşiv belgelerinde rastlanmaktadır. Öğretim yapan kadınların resmi istekleri doğrultusunda "kızlara mahsus mektep demek olduğundan" devlet bu evlerin bakım ve onarımını üstlenmektedir (Akyüz, 2004, s. 1-8). Bu ev sıbyan mekteplerinin bilgileri 19. yüzyılda yapılan istatistikler içine koyulmadığından, burada verilen eğitimin içeriği ve derslerin çeşitliliği hakkında günümüze çok fazla bilgi ulaşmamıştır. Fakat "bu çeşitliliğin yüzeysellikten çok uzakta olduğu" düşünülmektedir (Akşit, 2011, s. 160). Akyüz (2004) ve Akşit (2011) tarafından aktarıldığı üzere Ahmet Mithat, kendi eğittiği bir kadının evini mektep olarak düzenlemesine yardım eder ve bu kadın hocalık yapar.

Kadınların kamusal alandaki görünürlüklerinin kısıtlı tutulmasından dolayı ilk eğitim dışındaki eğitime medrese eğitimi olarak devam ettikleri görülmez. Bunun yerine "şiir ve musıkî alanında hüner kazanmak" amaçlı bir tarikat dergahına katılanlar bulunmaktadır (Somel, 2000, s. 224). Mevlevi ve Nakşibendi tarikatlarında kadınların Farsça öğrenerek Mevlana Celaleddin Rumî'nin eserlerine çalışmalarına izin verilir. Hatta kadınların Sufi eğitimini ilerleterek sema ayinlerine katılmaları ve şeyhin yardımcısı olan halife mertebesine çıkmalarına fırsat tanınır. Ayrıca, ulemadan olanların kızlarına evde özel hocalar yoluyla eğitim verdikleri de bilinmektedir. Bu kadınlar klasik İslamî metinleri ve Osmanlı saray şiirini çalışma fırsatı bulmuşlardır (Somel, 2007, s. 308). Zamanlarının birçok ünlü kadın şair, hattat ve bestekârı böyle bir eğitimden geçmiştir (Kodaman, 1984, s. 615). Bu tür eğitime örnek olarak Akşit (2011) Ömer Seyfettin'in Bahar ve Kelebekler hikayesindeki geçmiş kuşaktan bir kadının Tanzimat zamanında yetişmiş genç bir kadına söylediklerini aktarır:

> Biz de okurduk. Kibar, zengin efendiler kızlarına Farisî öğretir, cami dersleri gösterirlerdi. *Tuhfe-i Vehbi*'yi okuturlardı. Fuzuli'nin, Baki'nin gazellerini ezberlerdik. Mesnevi'yi anlardık. Mükemmel seciler (düz yazıda kafiye), kafiyeler yapar, kocalarımızla müşaare eder (şiir söyleşir), hafızamıza, zekâmıza, nüktelerimize onları hayran ederdik. O vakit bir kadın için en büyük medh, fâzıla, edîbe, şâire, âkile... hanım olmak idi. (s. 163)

2.3.3.2. Modern Dönem

Uğurcan'a (1992) göre Tanzimat ile değişen düşünce yapısı toplumsal yapıyı da değiştirmiştir. Bu değişimden aile ve kadın da etkilenir ve "kadın evin içinden dışına

doğru" açılır. Dışa açılma, kadınların kıyafet ve eğlence konusunda "modaya kapılmaları" ile başlar. Saray kadınları başta olmak üzere eşleri yüksek rütbedeki çoğu kadın birçok yönden Avrupa'yı örnek alır. Akşamları Boğaziçi'ne giderek "musıkî alemleri"ne katılmak, mesire alanlarında erkeklerle birlikte bulunmak, Avrupa'dan gelen kıyafet ve ev eşyasına ilgi göstermek gibi etkinliklerde bulunurlar (s. 498-499). Bunların sonucunda, Akşit'e (2012) göre, 18. yüzyılın sonlarında yeni bir sınıf ortaya çıkar: kadın. Kadınlar ev dışında daha görünür oldukça devlet de yaptırımlar getirmeye çalışır. Örneğin, kadınların görünürlükleri (kıyafet ve ziyaretler) üzerine fermanlar çıkarılır. Fakat bu girişimler çok başarılı olamaz ve 1829 kıyafet kanunu ile bu fermanların da sonlandığı görülür. Bununla beraber eğitim yeni bir kontrol mekanizması olarak ortaya çıkar. Kızların devlet tarafından eğitilmesi ile ilgili düzenlemeler tartışılmaya başlanır (s. 18). 19. yüzyılda Osmanlı'da eğitimin modernleşmeye başlamasıyla, "kadınların tedrîcen kamusal alana dahil edilme süreci" de başlamış olur (Somel, 2000, s. 224).

Barbara Reeves-Ellington (2007) tarafından belirtildiği gibi, misyoner okullarının kızları eğitime dahil etme ve kız okulları açma süreci de Kırım Savaşı'ndan sonra hız kazanmıştır. Protestan, Katolik ve Yahudi misyoner okulları ile Fransız ve Amerikan okullarında birçok kız eğitim görmüştür. Reeves-Ellington, bu kurumların Osmanlı'da kadınların eğitimi konusunda iki önemli düşünceye katkısının olduğunu ifade eder. İlki, kadının bir anne olarak evde ve toplumdaki ahlaki, manevi ve fikrî ortamı şekillendirmesi sebebiyle kızların eğitiminin önemli olduğudur. İkincisi de, küçük çocuklara eğitim vermek için kadınların daha iyi olduğu fikridir. Nitekim, modernleşme yolunda okulun yeri önemlidir ve kızlar "kendi dini topluluğunun ahlaki reformuna" katkıda bulunacak öğretmenler olarak yetiştirilmelidir (s. 285-286).

2.3.3.2.1. Sıbyan Mektepleri ve İptidaîler

Tanzimatla birlikte eğitimde yapılan yeniliklerden kızların da etkilendiği görülmektedir. Sıbyan mektepleri ile rüştiyelerin ıslahı için çıkarılan 1847 Tâlimatı'nda ilk eğitimin, yani sıbyan mekteplerine devamın altı yaşını geçen tüm çocuklar (köle çocuklar da dahil) zorunlu olmasının üzerinde durulur. Bu çocukların içinde kızların da olduğu, kız ve erkek çocukların sınıf içinde ayrı oturtulmasına dair maddeden anlaşılmaktadır. Fakat kızların rüştiyelere devamıyla ilgili bir maddeye rastlanmaz (Akyüz, 1994, s. 6-16). Tâlimat kızların okula devamının sağlanması için önemli bir belge olsa da maddi yetersizlikler ve

hoca bulunamaması sebebiyle uygulanamaz (Tümer Erdem, 2103, s. 89). Ayrıca henüz resmi anlamda kadınların eğitimi için yapılmış bir reform bulunmamaktadır.

Kodaman (1984) tarafından ortaya koyulduğu gibi tüm çabalara rağmen kızların eğitimi konusunda yapılanlar "1869 yılına kadar resmî bir görünüm kazanamamıştır". Bu tarihte Saffet Paşa'nın öncülüğünde Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi yayınlanır. Nizamname ile 7-11 yaş arası kız ve erkek çocuklarının sıbyan mekteplerine devamı zorunlu hale getirilir. İmkan var ise kız ve erkek sıbyan mektepleri olarak ayrılması, bu mümkün değilse okullarda kız ve erkeklerin ayrı sınıflarda okutulması kararlaştırılır (s. 617). Somel'e (2000) göre bu kanunun tarihsel açıdan bir önemi, kız okulları için getirdiği standartlar ile sadece İstanbul'da değil taşrada da açılırken hangi şartlara uyması gerektiğini belirlemesidir. Nizamnâme'de mahalle veya köydeki sıbyan mekteplerinden bir tanesinin kızlar için düzenlenmesi planlanır. Böyle bir olanak yoksa yeni bir mektep inşa edilene kadar aynı binada kız ve erkek öğrencilerin ayrı saatlerde okutulması kararlaştırılır. Ayrıca kız mekteplerine kadın öğretmen verilmesi planlanır, bu öğretmenler yetişene kadar "yaşlı ve edep sahibi" erkek hocaların ders vermesi uygun görülür (s. 226-227).

Sıbyan mekteplerinde kızlar için belirlenen ders programı ve düzeni erkeklerinki ile aynıdır. Kızlara okutulacak dersler şunlardır: Usûl-i Cedîde Vechile Elifbâ, Kurân-ı Kerîm, Tecvîd, Ahlâka Müteallik Resâil, İlmihâl, Yazı Talîmi, Muhtasar Fenn-i Hesâb, Muhtasar Târîh-i Osmânî, Muhtasar Coğrafya ve Malûmât-ı Nâfiayı Câmi Risâle. (Cevad, 2001, s. 425-427). Nizamnâme ile alınan bu kararların uygulanmasını sağlayacak usûl-i cedîd ile eğitim verecek ibtidaî mektepleri açılmaya başlanır. Kızlar için ilk ibtidaî mektep 1873'te açılır ve sayıları hızla artar. 1876'da Kanûn-ı Esâsî ile ilköğretim mecburiyeti üzerinde tekrar durulduğunda, II. Abdülhamid döneminde bu mekteplerin sayısı da gittikçe artacaktır (Tümer Erdem, 2013, s. 93-96).

2.3.3.2.2. Ebe Mektebi

Kadınların kamusal alana geçişi sürecinde, sıbyan mektepleri dışında kadınların eğitimi için devlet tarafından atılan ilk adım 1842'de Tıbhâne-i Âmire'ye dahil olarak açılan *Ebe Mektebi* olur. Haftada iki gün ders verildiği bilinen bu kurumda öğrenim süresinin ne kadar olduğu hakkında bir bilgi bulunmaz. Avrupalı iki ebe tarafından verilen derslerde

resim ve tahta maket gibi eğitim araçları kullanılmaktadır. İlk mezunların ise 10 Müslüman ve 26 gayrımüslim kız olduğu bilinmektedir. Böylece kadınların kamusal alana dahil edilmesi için küçük bir başlangıç yapılmış olur (Somel, 2000, s. 224-225). Yine de kızların ilk eğitimin üstünde bir eğitime tabi tutulması için devlet tarafından açılmış ilk önemli okul denilemez. Ebe okulu bir hizmet içi eğitim niteliğindedir. Nitekim, Uğurcan (1992) bu okulu "ebelik kursu" olarak tanımlar. Kızların eğitimini devam ettirebilmeleri için devletin açtığı ilk önemli okul ise rüştiyelerdir (s. 500).

2.3.3.2.3. Kız Rüştiyeleri

Kızlara ilk eğitimin verildiği sıbyan mekteplerinin üstünde bir eğitim verecek olan rüştiye mekteplerinin açılması için Maârif Nezâreti 12 Ekim 1858'de Sadaret'e bir tezkire sunmuş ve ilk kız rüştiyesinin nerede, nasıl ve hangi nedenlerle açılacağına dair bilgi vermiştir (Tümer Erdem, 2013, s. 166). Nezâret, kızların eğitiminin de ilerlemesi gerektiğini, fakat kız ve erkek çocuklarının bir arada eğitim görmelerinin sakıncalı olmasını sebep göstererek kızlar için ayrı bir yer tesis edilmesini ister. Yeni bir bina inşa etmenin masraflı olacağından bahsederek Sultanahmet'te bulunan Cevri Kalfa Sıbyan Mektebinin kız rüştiyesine çevrilmesini önerir. Burada kızlara "emin ve ehliyetli" hocalar eğitim verecektir ve kadınlara mahsus olan sanayi öğretilecektir (Ergin, 1977, s. 457-458). Tümer Erdem (2013) sanayi eğitimiyle kastedilenin mesleki eğitim olduğunu ve "dikiş, nakış ve aşçılık gibi geleneksel olarak kadınlara ait olduğu kabul edilen işlerin" öğretimini içerdiğini belirtmektedir. Böylece 1859'da *Cevri Kalfa İnas Rüştiyesi* açılır (s.167).

Halkı ilk kız rüştiyesinin kuruluşundan haberdar etmek ve okulun açılış sebeplerini açıklamak üzere 1861'de Takvim-i Vekayi'de bir makale yayınlanır. Bu makalede kadınların hem dini hem de dünyevi bilgileri öğrenmelerinin kendi iffetlerini korumalarını, geçinmek için çok çalışan eşlerine ev idaresinde yardım etmelerini ve "kanaat ehli" olmalarını sağlayacağı savunulmaktadır (Ergin, 1977, s. 458). Bu açıklamaların ardından rüştiye mekteplerinde kızların eğitimi konusunda özenli davranıldığı, usûl-i cedîde ile öğretimin sürdürüldüğü ve ehliyetli bir öğretmen kadrosunun bulunduğu anlatılmaktadır. Son olarak da ailelere kızlarını bu okula göndermeleri için sunulan davet bulunmaktadır (Tümer Erdem, 2013, s. 167).

Somel'e (2000) göre bu açıklamalar, Tanzimat döneminde devletin "kızların eğitimine yönelik artan ilgisinin nedenleri konusunda bazı ipuçları" vermektedir. Ancak yine de, zor şartlar içinde bulunan devletin kızların eğitimi için yaptığı yatırımların nedenini tam olarak açıklamaya yetmez. Somel, ihtiyaç duyulan açıklamanın okulun açılışının 10 yıl öncesinde, Tanzimat döneminin "resmî ideoloğu" olarak nitelendirdiği Sadık Rifat Paşa'nın 1840'ların sonunda kızların eğitimiyle ilgili şu düşüncelerinde yattığını düşünmektedir (s. 225):

> Paşaya göre bireysel olgunluk (*kemalât*) kızlarda bulunması lüzumlu olan *agarr-ı hiliyât*tan (seçkin güzel sıfatlardan) olması gerektiğinden kızlara *hüsnü terbiyye* verilmesi de bir zorunluluktu. Buna ilâveten, ana kucağının insan açısından bir başlangıç okulu mesabesinde olması dolayısıyla (*ağuş-i mâder insanın en evvelki mektebi olmağla*), çocuklarına emzirme esnasında dinî ve ahlâkî terbiye verecek anaların yetiştirilmesi *milletine ve insaniyyete pek büyük bir hidmet* olacak idi. (Rifat Paşa, 1293/1876, s.18, akt. Somel, 2000, s. 225)

Somel (2000), Rifat Paşa'nın bu düşüncelerinden Tanzimat Dönemi'ndeki eğitim reformlarından beklenen uzun vadeli siyasi ve kültürel sonuçlara dair işaretler alabileceğimizi söyler. Bu bağlamda, okulun açılması iki açıdan önemlidir. İlk olarak, kızların eğitimi, Tanzimat devlet adamları tarafından geliştirilmesi gereken önemli bir mesele olarak görülmeye başlanmıştır. İkinci olarak da, bu okulun "kadınların kamu yaşamına dahil olmaları bakımından kayda değer bir adım" olmasıdır (s. 225-226). Uğurcan (1992) da benzer bir görüşle, kızlara verilen resmi eğitimdeki ilerlemelerde Tanzimat Dönemi'nde yayınlanan gazetelerde çıkan haberlerin de etkisi olduğunu savunur. Cerîde-i Havadis gazetesinin 1854 tarihli bir yazısına göre Batı'da kız çocukların eğitimi için açılan okullar devletlerin eğitime verdiği önemin bir göstergesi niteliğindedir (s. 499).

Bazı sıbyan mekteplerinin rüştiyeye dönüştürülmesi ile 1869'un Mayıs ayına kadar kız rüştiyelerinin sayısı sekize yükselir. Eylül ayında yayınlanan Nizamnâme ile de "eğitim öğretim, kadro ve öğrencileri ile ilgili konular da esasa" bağlanır (Tümer Erdem, 2013, s. 168-169) ve öncelikli olarak İstanbul'da, daha sonra da vilayetlerde kız rüştiyelerinin açılmaya devam edilmesi kararına varılır (Somel, 2000, s. 227). 1884'te bu sayı 14'e çıkarken 1896'da 9'a düşer. Buradan bazı okulların kapatıldığı ya da kız sanayi

mektebine dönüştürüldüğü sonucuna varılabilir. 1908'de ise İstanbul'da biri yatılı olmak üzere 15 kız rüştiyesinin varlığından bahsedilmektedir. Ancak kız sanayi mektepleri ile rüştiyeleri arasında ayrım yapılmadan istatistik tutulduğundan bu sayının toplam olduğu varsayılmaktadır. Yine de 1909-1910 eğitim öğretim yılı istatistiğine bakılarak belli bir sayıya ulaşılabilir. Burada 13 kız rüştiyesi ile iki kız sanayi mektebinin varlığından bahsedilmektedir. Bu yüzden bir önceki yıl için de kız rüştiye sayısı 13 olarak kabul edilebilir. İstanbul dışında ise 1874'te valilere gönderilen yazı doğrultusunda taşra kız rüştiyelerinin de açıldığı görülmektedir. 1894-1895'te taşradaki bu okulların sayısı 22'ye yükselirken, 1907-1908'de 62 olur (Tümer Erdem, 2013, s. 169-175).

Okulun eğitim süresi dört yıl olarak belirlenmiştir. Ders programına şu derslerin bulunması amaçlanmaktadır: Mebâdi-i Ulûm ve Diniyye, Lisân-ı Osmânî Kavâidi, Mebâdi-i Kavâd-i Arabiyye ve Fârisiyye, İmlâ ve İnşâ, Müntehabât-ı Edebiyye, Muhtasar Târîh ve Coğrafya, Hesâb ve Defter Tutmak Usûlü, Nakışa Medâr Olacak Derece Resim, Ameliyât-ı Hıyyâtiyye (biçki-dikiş), Musıkî (Mecbûrî Değildir) ve Tedbîr-i Menzil (Cevad, 2001, s. 429-430). 1876'da ise ders programında değişiklikler yapılır. Bu değişiklikler sonucunda din dersleri üzerinde daha çok durulmaya başlanır. 1892'de tekrar bir değişikliğe gidilir. İbtidaî ve rüştî kısımlardan oluşan rüştiyelerle aynı seviyede altı senelik bir ihtiyat kısmı Darülmuallimât'ın içinde bir hazırlık okulu olarak açılır. Zaten daha sonra bu örnek gibi tüm ibtidaî okullar ile rüştiyeler birleşecektir (Tümer Erdem, 2013, s. 189-190).

Yukarıda belirtilen din dersleri üzerindeki değişikliğe dair Gülsüm Pehlivan Ağırakça (2012) bazı tespitlerde bulunur. 1869 Nizamnâmesi ile rüştiyeler için belirlenen ders programının İstanbul rüştiyelerinde olduğu gibi uygulandığı bilinmektedir. Daha sonra erkek rüştiyelerine Kırâat, Kitabet, Resim; kız rüştiyelerine ise Kırâat-ı Türkî, Tadâd ve Terkîm, Ahlâk ve İlmihal gibi dersler eklenir. Erkek rüştiyelerine Ahlâk dersi koyulmaz. Bununla beraber, Kırâat dersinde ahlak metinlerinin işlendiği bilinmektedir. Daha sonraki senelerde yapılan değişikliklerde de Ahlâk dersinin kız rüştiyelerindeki yerini koruduğu, erkek rüştiyelerine ise ayrıca bir ders olarak bulunmadığı görülmektedir. 1891-1892 eğitim öğretim yılına gelindiğinde ise Ahlâk dersinin saati artırılır. Ancak 1889 yılında erkek rüştiyelerine de Ahlâk dersinin getirildiği görülmektedir. Ayrıca bu dersler için Ali

Rıza tarafından her bir kademeye uygun olacak şekilde üç kısım halinde yazılmış "Kızlara Mahsûs İlm-i Ahlâk" isimli ahlâk kitabı da bulunmaktadır (s. 91-377).

Kız rüştiyelerinin teşkilat ve idari yapısı 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ve sonrasında yayınlanan tâlimat doğrultusunda düzenlenir. Bunlara göre bir rüştiyenin açılabilmesi için en az 500 nüfuslu bir yerleşim yeri olması gereklidir. Rüştiyelerin kurulacağı yerde yalnızca Müslümanlar ikamet ediyorsa İslâm, sadece Hıristiyanlar yaşıyorsa da Hıristiyan kızları için rüştiyelerin açılması planlanır. İki dinden insanların karışık yaşadığı yerlerde ikisinden de birer tane açılacaktır (Kurnaz, 1991, s. 9; Tümer Erdem, 2013, s. 179). Okulun yönetim, öğretim ve görevli kadrosunu ise bir müdür, öğretmenler, bir kapıcı, bir hademe ve her sınıf için bir mubasır oluşturmaktadır. Müdür okulun eğitim ve öğretime uygun şartlar altında bulunmasını sağlamaktan sorumludur. Bunu çalışanların devam ve devamsızlıklarını takip ederek, gördüğü hatalı hareketler hakkında uyarılarda bulunarak, faaliyet raporları tutup her ay *Mekâtib-i Rüşdiye İdaresi*'ne sunarak yerine getirmelidir. Öğretmenlerin ise derslere zamanında girip erken çıkmamaları gerektiği üzerinde önemle durulmaktadır. Bir de "müdürlerin görev ve sorumluluklarıyla donatılan "muallim-i evvel" bulunmaktadır. Öğrencilerin düzenini sağlamak, onları toplamak, ders saatlerini düdükle bildirmek, çıkışta öğrencilerin evlerine gitmeleri gibi diğer sorumluluklar da mubasırdadır (Tümer Erdem, 2013, s. 179-181).

Bu okullarda kadın öğretmenlerin ders vermesi gerekmekteyse de yine yetişmiş kadın öğretmen bulunamadığından yaşlı ve iyi ahlaklı erkek öğretmenler derslere girecektir. Kadın öğretmen yetiştirmek üzere açılan *Darrülmuallimât*, 1873'te ilk mezunlarını verene kadar bu durum devam eder. Bu duruma rağmen geçiş sürecinde de bazı kadın öğretmenlerin rüştiyelerde görev yaptığı bilinmektedir. 1870'te ilk kadın müdire Fatma Zehra Hanım olarak kayıtlara geçmektedir. Ancak Fatma Zehra Hanım'ın müdire olarak isminden önce muallim-i evvel ve muallim-i sâni olarak iki erkek yöneticiden de bahsedilmektedir. Ayrıca okullarda bulunan nakış ustaları da kadın öğretmenlerdir. Okullarda görev yapan erkek öğretmenlerin sayısı gittikçe azalsa da her okulda tüm öğretmenlerin kadın olduğu söylenemez. Uzun bir süre erkek öğretmenler yazı ve piyano derslerine girmeye devam ederler (Tümer Erdem, 2013, s. 181-184). Bununla beraber gayrimüslim kadınların da kız rüştiyelerinde öğretmen olarak görev yaptıkları bilinmektedir. Zaten *Darülmuallimât* mezunlarının yeterli olmaması ve taşraya gitmeyi

tercih etmemeleri sebebiyle vilayetlerde İstanbul'dan gelen rüştiyede eğitim görmüş kadınlar öğretmen olarak görev yapmaktadırlar (Somel, 2000, s. 233-234).

Öğrencilerin ise başlarda okullara katılımları çok düşüktür. 1874-1875 yılında kız öğrencilerin sayısı 361'dir (Tümer Erdem, 2013, s. 185). II. Abdülhamid dönemine gelindiğinde ise kadının bir anne olarak eğitiminin çok önemli olması üzerinde daha çok durulmaya başlanır. Kadınlar, iyi çocuklar yetiştirebilecek ve aileyi bir arada tutabilecek kadar iyi eğitim almış geleceğin mimarı olarak görülmektedir. Kızların eğitimi "uzun vadeli bir siyasal yatırım" olarak görülür ve bu nedenle kızların eğitimi için açılan okullar ile bu okullara katılıma önem verilir (Somel, 2000, s. 236). Bunun sonucunda rüştiyelere katılım hızla artar ve 1900'de sayı 1779'a ulaşır (Tümer Erdem, 2013, s. 186).

2.3.3.2.4. Darülmuallimât

Kız rüştiyelerinin ilk zamanlarında kadın öğretmen bulunamadığından yaşlı ve ahlaken güvenilir erkek hocalar ders verseler de rüştiyelere devam eden kız öğrenciler örtünme çağına geldiklerinde okulu bırakmak zorunda kalırlar. Böylece kadın öğretmen yetiştirme meselesi de ortaya çıkmış olur. 1869 Nizamnâmesi ile devlet tarafından kadın öğretmen yetiştirmek amacıyla bir okul açılmasına karar verilir ve 1870'te *Darülmuallimât* (Kız Öğretmen Okulu) Maarif Nazırı Saffet Paşa'nın yaptığı bir konuşmayla açılır (Şanal, 2004, s. 651-652). Bu konuşmada okulun açılma gerekçelerini belirtir. Buna göre küçük yaştaki çocukların eğitimi yalnızca annelerin elindedir ve bu sebeple kadınlar iyi eğitim almalıdır. Ayrıca 'bilim öğrenmek erkek ve kadın her Müslümana farzdır' hadisine dayanarak kadınlara önceden beri verilmeyen öğrenim görme hakkı tanınmalıdır. Bununla beraber, iyi bir eğitim görmek kadınlara namuslarını koruma ve saygınlık kazanmada yardımcı olur. Örtünmenin engel olmayacağı birçok meslek bulunduğundan eğitim sayesinde kadınlar meslek hayatına girerek maddi kazanç da sağlayabilirler. Bu sebeplerle, kızların rüştiyelere devamının sağlanıp hak ettikleri ve ihtiyaç duydukları eğitimi alabilmeleri için kadın öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Akyüz, 2000, s. 33).

Nizamnâme'nin 68-78. maddelerinde bu okulun açılışı, yapısı ve işleyişine dair açıklamalar bulunmaktadır. Okulun kız ilk ve orta okullarına kadın öğretmen yetiştirmek amacı ile, ilk ve orta olarak iki kısma ayrılarak kurulması planlanır. İlkokul kısmının öğrenim süresi iki yılken, ortaokul üç yıl sürmektedir. İlkokul kısmındaki programı

oluşturan dersler Mebâdi-i Ulûm-ı Diniyye, Kavâid-i Lisân-ı Osmânî, Usûl-i Tâlim, Her Cemaatin Kendi Dili, Risâle-i Ahlâk, Hesâb ve Defter Tutmak Usûlü, Târih-i Osmânî ve Coğrafya, Mâlûmât-ı Nâfia, Musıkî, Dikiş ve Nakıştır. Ortaokul kısmında okutulacak dersler ise Mebâdi-i Ulûm-ı Diniyye, Kavâid-i Lisân-ı Osmânî, Arabî ve Fârisî, Her Cemaatin Kendi Dili, İlm-i Ahlâk, Tedbîr-i Menzil, Târih ve Coğrafya, Mebâdi-i Ulûm-ı Riyaziye ve Tabiyye, Resim, Musıkî ve Enva Ameliyât-ı Hıyyâtiyyedir. İki kısımda da din bilgisi "her milletin kendi dili ile din işleri başkanları tarafından gösterilmiş kimseler" tarafından öğretilecektir (MUN, 1869, s. 23-26). Ders programına bakıldığında Usûl-i Tedris (Öğretim Metodu) dersi görülmektedir, ama okulun açılışından sonra bu dersin ancak 1879'da yalnızca bir yıl süreli olarak Aristokli Efendi tarafından verildiği ortaya çıkmaktadır. 1891'de Ayşe Sıdıka Hanım'ın isteğiyle tekrar programa dahil edilene kadar bu dersin öğretimi yapılmaz (Kocamanoğlu, 1999, s. 51-52). Ayrıca müzik dersi de "daha çok önemli ve yararlı olan diğer derslerine çalışmalarına engel olur" diye ilk sene verilmez. İdari yapıya gelince, okulun genel işlerden sorumlu bir müdürü ile bir de okulun içindeki işlerden ve öğrencilerden sorumlu bir müdiresi bulunması planlanır. Bunun yanında kadroyu oluşturacak öğretmen ve hademeler ile bunların maaşlarından da bahsedilir. Okula kabul edilecek öğrenciler için sınav şartı vardır, ancak ilk ve orta okul diploması olanlar sınavdan muaftırlar. Bunun yanında öğrencilere verilecek maaştan da bahsedilmektedir (MUN, 1869, s. 23-26).

Osmanlı'da da diğer ülkelerde olduğu gibi kadın pedagogların ortaya çıktığı görülmektedir. Osmanlı'daki ilk kadın pedagog olarak Ayşe Sıdıka Hanım kabul edilmektedir (Somel, 2003, s. 28). Ayşe Sıdıka Hanım, eğitimi bir bilim olarak ele alıp düşünen kadınların başında gelmektedir. Ulemadan Mustafa Efendi'nin kızı olan Ayşe Sıdıka Hanım, Zapyon Kız Lisesinde iyi bir eğitim aldıktan sonra 1890'da *Darülmuallimât*'a öğretmen olarak atanır. Atanmasından önce, 1879'da *Dârülmuallimât* ders programı içine bir pedagoji dersi olarak koyulan fakat bir sene sonra kaldırılan "Usûl-i Tedris" dersinin tekrar programa koyulması için Maârif Nezâreti'ne yazar ve bu isteği kabul edilir. 1891'de "Fenn-i Terbiye ve Usûl-i Tedris" adı altında bir ders programa dahil edilince bu derse hoca olarak tayin edilir. Bu ders için yaptığı çalışmalar ve okumaların bir sonucu olarak *Usûl-i Tâlim ve Terbiye Dersleri* adlı eseri yazar. Bu eser, "Batı eğitim-öğretim tarzına uygun biçimde yazılmış ilk pedagoji kitabı" olarak kabul edilmektedir (Kocamanoğlu, 1999, s. 51-52).

Kitapta ders programının öğrencilerin yaşına, fiziksel ve zihinsel gelişimine uygun şekilde hazırlanması gerektiğinin üzerinde durmaktadır. Bir öğretmenin sınıf içi faaliyetlerini hazırlarken her öğrencinin karakter özellikleri ile öğrenme seviyelerini göz önünde bulundurması gereklidir. Öğrencilerin düzeyine göre olan derslerden başlanarak daha karmaşık derslere doğru gidilmelidir. Mürebbi ve mürebbiyelerin de öğretim faaliyetlerini hazırlarken çocukların bu gelişim özelliklerini dikkate almasının öneminden bahseder (Şanal, 2011, s. 1142-1143). Öğretimde deney (tecrübe) ve gözlem (müşahede) metodu, oyunun yeri ve beden terbiyesinin önemi üzerinde özellikle durur. Ahlak eğitiminde öğrencilerin mantık yürütmesine yardım edilmesinin ve somut örneklerle bu eğitimin desteklenmesinin en iyisi olacağını düşünür. Son olarak denilebilir ki Ayşe Sıdıka Hanım ancak dini ve dünyevi eğitim arasında bir dengenin oturtulması ile öğrencilerin eğitiminin tamamlanacağından yanadır (Kocamanoğlu, 1999, s. 53-54).

2.3.3.2.5. Kız Sanayi Mektepleri

İlköğretimde ve öğretmen yetiştirme alanında yapılan yeniliklerin yanında kızlar için meslek eğitiminde de bazı reformlara girişilir. Ergin (1977), 1865'te Tuna valisi Mithat Paşa'nın Rumeli'deki ordunun elbise ihtiyacını karşılamak için kurduğu fabrikada çalıştırmak üzere Rusçuk'ta açtığı Kız Sanayi Mektebi'nin bir başlangıç olduğunu düşünmektedir. Bu okulda okuyacak kızlar öksüz kızlardır ve bu yolla geçimlerini sağlamaları da amaçlanır (s. 686). Erkek sanayi mektebiyle aynı anda açılan (Akşit, 2012, s. 74) kızların teknik ve mesleki eğitimini başlatacak bu okul maddi yetersizlikler sebebiyle eğitime başlamadan kapanır. Bu ilk denemeden elde edilen tecrübe ile kızlara bu eğitimi gerçek anlamda verecek olan *Kız Sanayi Mektebi* 1869'da İstanbul Yedikule'deki eski baruthane binasında açılır. Askere sargı ve çamaşır dikmek üzere 50 kız, mektepte öğrenime başlar (Tümer Erdem, 2013, s. 195-196). Ergin (1977), mektebin açıldığı zamanki programının tam olarak bilinmediğini aktarmaktadır. Fakat okuma yazma öğretiminin yerine pratik üzerinde durulduğu ve daha çok teknik bir eğitimin verildiğini düşünmektedir (s. 686). Önceleri gündüzlü olan bu okul daha sonra *Leylî ve Neharî Kız Sanayi Mektebi* adını alarak yatılı ve gündüzlü şekline çevrilir. Yatılı bölümüne önceleri yalnızca fakir ve yetim kızları alırken istek üzerine belli bir ücret karşılığında zengin kızları da almaya başlar. Bu okul ihtiyacı karşılamayınca, II. Meşrutiyet'e kadar iki tane daha açılır (Tümer Erdem, 2013, s. 196-197).

“Kız çocuklarını iyi bir ev kadını olarak yetiştirmek ve çağın gelişmelerine uygun şekilde eğitim vermek amacıyla” açılmış bulunan okul başlangıçta iyi bir eğitim verse de giderek kötüleşir ve “beklenen sanayi gelişimini” elde edemez. Ancak 1908-1909’da yapılan yeniliklerle bu durum giderilir (Tümer Erdem, 2013, s. 197). Akşit (2011), kız sanayi mekteplerini saray ve büyük hanelerin haremlerindeki “eğitim pratiklerini olduğu gibi devralıp onlara endüstriyel fonksiyonlar edindiren” okullar olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bu okullar, haremlerde bulunan bir özellik olan “eğitim alırken bir yandan da çalışma” biçimini de devralmıştır. Böylece kızların kamusal eğitimi yalnızca büyük haneler ve sarayla sınırlı kalmak yerine alt sınıflara da yayılmaya başlar. Kız sanayi mekteplerinde, öğrenciler çalışırken bir yandan Dikiş-Nakış, Okuma-Yazma, Müzik, Kuran, Arapça, Farsça gibi dersleri öğrenirken, Fizik ve Matematik gibi dersleri de kız rüştiyeleri ile beraber alırlar (s.164). Eğitim süresi beş yıl olan okulun bu sürede aldığı tüm dersler ayrıntılı olarak şöyledir: Elifbâ, Kurân-ı Kerîm, Akaid-i Diniye, Risale-i Ahlak, Yazı ve İmlâ, Muhtasar Kavaid-i Osmaniye, Muhtasar İlm-i Hesap, Muhtasar Tarih ve Coğrafya, Malumât- Nafia, İnşâ, İlm-i Tedbir-i Menzil, Hıfzıssıhha gibi genel dersler ile Dikiş, Nakış, El Örmesi, Kasnak, Kanava, Biçim, Çiçek, Dikiş, Piyano ve Resim gibi sanat dersleri (Tümer Erdem, 2013, s. 221).

BÖLÜM III: BULGULAR

3.1. Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programını Şekillendiren Etmenler

Bu bölümde, kız rüştiyeleri eğitim programlarını şekillendiren etmenler o dönemde ortaya çıkan kadın ve eğitim dergileri üzerinden incelenecektir. Kadınların eğitimi üzerine yapılan tartışmalar kadın dergilerinde önceleri sadece erkekler, daha sonra da çoğunlukla kadınlar tarafından yapılmıştır. "Kızlar neden eğitilmeli?" sorusu açıkça sorulmasa da yazılarda hep buna yönelik cevaplar verilmektedir. Kızlara verilecek eğitimin nasıl olması gerektiği de bazen açıkça söylenmiş, bazen de dolaylı olarak açıklanmıştır. Kız okullarının eğitim programlarının içeriğine dair tartışmalar önceleri açıkça yapılmazken zamanla programdaki dersler ve içeriklerine ilişkin yorumlar artmıştır. Son olarak şunu belirtmek gerekir ki, araştırmayı şekillendiren kız rüştiyeleri eğitim programları 1869, 1877/1878 ve 1898/1899 senelerine ait olduğundan dergiler de buna göre üç gruba ayrılmıştır. Programı şekillendiren etmenler bu üç grup altında incelenecektir.

3.1.1. Kız Rüştiyelerinin İlk Resmi Eğitim Programı ve İlk Kadın Dergisi

Kız rüştiyeleri için ilk resmi programın yayınlandığı 1869 yılında ilk kadın dergisinin de çıktığı görülmektedir. *Terakkî* gazetesinin kadın eki olarak 27 Haziran 1869 tarihinde çıkan bu dergi, kadınlar için çıkarılan ilk süreli yayın olarak kabul edilmektedir. Derginin başlığının altında bulunan "Muhadderat için gazetedir" ibaresinden Müslüman kadınlara yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Zira "muhadderat" kelimesi örtü kökünden gelen ve "nâmuslu, iffetli kadın" anlamındaki "muhaddere" kelimesinin çoğuludur. *Terakkî-i Muhadderat* ise "iffetli kadınların ilerlemesi" anlamındadır. Derginin sonunda yer alan Ali Raşit imzasından, yazıların genel olarak onun tarafından yazıldığı veya çevrildiği düşünülmektedir. Kadınlar tarafından dergiye yapılan katkılar ise mektuplar yoluyla olmuştur. Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nin 1 Ekim 1869 yılında yayınlandığı ve okur yazar çevre tarafından hazırlandığı düşünüldüğünde, eğitim programının oluşumunda etkili olabilecek düşünceleri yansıttığı kabul edilebilir.

Derginin ilk sayısındaki giriş yazısında öncelikle kadınların erkeklerden daha eksik olduğu İslami gerekçelerle de desteklenerek çeşitli örnekler üzerinden anlatılır. Hem güç

hem de akıl yönünden daha alt seviyede olduğu düşünülen kadınların başlıca görevleri sıralanır. "Yalnız hükm-ü celîl-i mezkûr üzere müdir ve mürebbîleri olan zevclerine hüsn-i hidmet ve itâat ve mevzû-i hüsn-i terbiyeleri olan çocukların emr-i te'dib ve terbiyelerine kendi rahatlarını feda edercesine dikkat ve daha sair idare-i umûr-ı beytiyyeye nezaret etmeğe memur…" açıklamasına göre kadınlar hem yöneticileri hem de eğiticileri olan eşlerinin hizmetini görmeli ve onlara itaat etmeli, çocuklarının eğitimini vermeli ve ahlaklı olmasını sağlamalıdır. Aynı zamanda ev işlerinin idaresini yürütmelidir. Fakat aynı yazının devamında belirtildiği gibi onların eksiklikleri ve bazı dini hükümlerde erkeklerle aynı olmamaları "kendilerinin bütün bütün hilye-i ilm ve irfandan ârî olmalarını" yani ilim ve irfan süsünden tamamen yoksun olmalarını gerektirmez. Hatta anlama yeteneklerine göre eğitim sahibi olmaları ve bu amaçla çok çalışmaları gereklidir. Nitekim "herkes onların âguş-ı terbiyelerinde perverde olageldikleri için herkesden ziyade onların hâlisen edep ve irfan ile mütehassıl olmaları lazım"dır. Başka bir deyişle, herkes anne kucağında eğitim görerek büyüdüğünden öncelikle annelerin iyi bir ahlak ve eğitim edinmeleri gerekmektedir. Derginin amacı da bu eğitim serüvenine bir katkı sağlamak, kadınları eğitmektir ("Mukaddeme", 1869, s. 1-2).

Kızların eğitimi çabalarında en büyük gerekçe -derginin adıyla da vurgulandığı gibi- "terakkî", yani ilerlemek ve gelişmektir. "Terbiye-i Nisvan" başlıklı yazıda belirtildiği üzere "cemiyet-i beşeriyenin terakkiyat-ı maddiye ve mâneviyesinin başlıca esbâb ve vesâitinden birisi etfâl-i inasın vaktiyle tâlim ve terbiye olunması meselesidir". Diğer bir ifadeyle, insanların maddi ve manevi ilerlemesininin hem sebebi hem de yolu ancak kız çocuklarının zamanında eğitilmesidir ("Bir Varakadır", 1869, s. 3). Kadınlar "cemiyet-i beşeriyenin nısfı" yani insanlığın yarısı olduğundan diğer yarısını oluşturan erkeklerin ilerlemesi "medeniyet yolunda" gitmek için yeterli değildir ("Osmanlı Kadınlarının Terbiyesine", 1869, s. 3). Bir yandan da "Avrupalılar ile ihtilâtımız[2] çoğaldıkça anladık ki bizim gittiğimiz yol çıkar yol değildir. Bu gidişle bizim için zenginlemek ihtimâli yoktur. İlim ve mârifet tahsil etmez isek eski şan ve şöhretimizi kaybedeceğiz" cümleleri ile bu ilerleme isteğinin sebebi açıklanmaktadır. Avrupa'ya muhtaç olmamak için bir an önce eğitime önem verilmesi gerektiği vurgusuyla devam eden makalede kız çocuklarının

[2] Karşılaşıp görüşme, görüşüp temas etme (Kubbealtı Lügatı).

okuma yazma öğrenmesinin ve kadın öğretmenlerin yetişmesinin hayatiliği üzerinde durulmaktadır ([Kız Çocuklarının Eğitimiyle], 1869, s. 2-3). Bu yolda örnek alınması teşvik edilenler ise yine Avrupalı kadınlardır. Fakat kadınların sadece modada Avrupa'yı örnek almaması, eğitim konusunda da onların yolundan gitmesi gerektiği söylenmektedir. Ne var ki, Osmanlı'da kızların okulu erken yaşlarda bırakmak zorunda olmaları bunu engellemektedir. Kızların daha uzun süre eğitim almasını sağlayacak bir çözüm yolu olarak kadın öğretmen yetiştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Bununla beraber, Avrupalı emsalleri kadar olmasa da Osmanlı topraklarındaki gayrimüslim kızların eğitiminin üzerine de düşünülmektedir. Aslında, gayrimüslim kızlar için açılan okulların sayısının hızla artması da Müslüman kızların eğitiminin devlet eliyle iyileştirilme çabalarına bir sebeptir. Buna göre, Osmanlı'daki Hristiyan kadınlar daha eğitimli olmaya başladıklarından, böyle giderse savaşmaya gerek kalmadan düşmana yenilmek olasıdır. Zira milletler eğitimsiz olursa birlik sağlanamaz, "milletler beyninde muvâfakat olmaz ise düşman sınırı tecâvüz etmek için mükemmel ordulara hâcet" duymaz. Bu muvafakatı yani uyumu sağlayacak ise tarih bilmektir ("Osmanlı Kadınlarının Terbiyesine", 1869, s. 4).

Bu ilerlemeye ayak uydurma meselesinin ancak sağlam bir temel üzerinde durursa sağlıklı olacağı düşünülür. Kastedilen temel, geleneği ve dini bir kenara bırakmadan çağın gereklerine uygun eğitime kucak açarak kurulmuş olan ailedir. Bu, toplumu ayakta tutacak olan ahlaklı ve eğitimli bireylerden oluşan bir ailedir. İşte bu aileyi kuracak kadınlar da bu yönde iyi bir eğitim almalıdırlar. Giriş yazısında vurgulanan iyi ve itaatkar bir eş olmak ("Mukaddeme", 1869, s. 1) iyi bir terbiyeden geçer. Kadınlar iyi bir eş olarak ahlaklı olmayı ve namuslarını korumayı ancak eğitimle öğrenebilirler. Kadın ne kadar cahil olursa o kadar sadık olur düşüncesinin yanlış olduğu uzun uzun açıklanarak yalnızca iyi bir eğitim almış kadının eşine tam itaat göstereceği ve "hiçbir uygunsuzluğa tahrik" olmayacak şekilde kendini bileceği tekrarlanır. İyi bir eş olmak, sorumlusu olduğu ev işlerini de iyi yürütmeyi gerektirmektedir. Kadın hem ev idaresini iyi yapmalı ve eşinin parasını en tasarruflu şekilde harcamalı, hem de ev işlerini eksiksiz yaparak evini temiz ve düzenli tutmalıdır. Sırf ev işlerinin ve idaresinin gerekli olduğunu bilmeleri için bile kadınların eğitilmesi gerekmektedir ("Bir Varakadır", 1869, s. 2-3). Kadının ailedeki önemli rolü de anneliktir. Medeniyet yolunda vatanın ilerlemesini sağlayacak ahlaklı çocuklar yetiştirmek için ahlaklı ve bilgili annelere ihtiyaç duyulmaktadır ("Bir

Varakadır", 1869, s. 3; "Mukaddeme", 1869, s. 1; "Rüşdiye Mektebi Şâkirdânından", 1869, s. 3). Bu yüzden, "vâlidelik vazîfeleri"nin bir an önce okullarda kızlara okutulması gerekir ("Osmanlı Kadınlarının Terbiyesine", 1869, s. 3). Aile içindeki eş ve annelik görevlerinin yanında kadına toplumdaki diğer kadınlara örnek olma ve geniş ailesinin parçası olan akrabalarını da gözetme görevi verilir ("Bir Varakadır", 1869, s. 3; "Rüşdiye Mektebi Şâkirdânından", 1869, s. 3).

3.1.2. *Vakit* ve *Âyine*'ye Göre Kızların Eğitimi

Kız rüştiyelerinin 1869 tarihli programından 1877/1878 tarihli Devlet Salnâmesi'ndeki programına olan dönüşümü şekillendiren etmenler için aradaki zaman diliminde çıkan kadın dergilerine bakmak yerinde olacaktır. Bu dergilerden ilki 1875'te sekiz sayı olarak "Kadınlara dair nâfi şeylerden bahseder" ibaresi ile çıkan *Vakit yahud Mürebbî-i Muhadderat'*tır. Giriş yazısında kızlar için açılan rüştiye mektepleri ile Darülmuallimât'tan ve devletin bu teşebbüsleri ile kadınların kısa bir sürede erkeklerle aynı eğitim seviyesine ulaşacağına olan inançtan bahsedilir. Diğer dergi ise, 1875 ile 1876 yılları arasında haftalık olarak "Muhadderat ve etfale mahsusdur" ibaresi ile yayınlanan *Âyine*'dir. Giriş yazısında bir anne olarak kadınlara yüklenen en önemli göre olan ahlaklı ve insanlığa faydası olacak çocuklar yetiştirmekten bahsedilir. Bu sebeple, annelerin de ahlaklı ve çocuklarını iyi eğitecek kadar donanımlı olması gereklidir. Ayrıca bu dergilerin kadın mektuplarına daha çok yer vermesinden kadının sesinin daha çok duyulmaya başlandığı sonucuna varılabilir.

Bu dergilerde, kadınların eğitimi hakkında konuşulmadan önce kadınların erkeklere göre eksiklik ve farklılıkları üzerinde durulur. Bu farklılıklar kadın ve erkeğe toplumda farklı farklı görevler kazandırmaktadır. Erkekler güçleri oranında daha ağır işleri yaparken "kadınlar dahi erkeklerin kudret ve istîdatlarına mevkuf olan hidmetlerden (acz ve nehâfetleri cihetiyle) mârifetleri mukabilinde kocalarına itâat ve hüsn-i hidmet ve idâre-i beyt ve evlâdı terbiyat gibi vazîfelerle mükellef" olurlar. Burada kadınların ailenin içinde kalması gerektiği vurgusu yapılır ve görevleri bir kere daha irdelenir. Fakat kadın ve erkek bu konular dışında eşittir. İbadet ederken, İslam'ın gereklerini yerine getirirken ikisi de aynı seviyededir. İlim öğrenmek de farzlardan biri olduğundan, ikisi de ilim öğrenmelidir ("Bir Makale", 1875, s. 2). Ancak, kız çocukları eskiden beri eğitimsiz bırakılmaktadır. Kızlar mekteplerde tam bir şeyler öğrenecekken erkeklerle birlikte

oturma yaşı geçmekte, mektepten alınıp evde çeyiz hazırlamaya başlamakta ve cahil kalmaktadırlar (“[Okuma-Yazma]”, 1876, s. 2-4). Belki de bu sebeplerle, iki derginin de ilk sayılarında kadınların eğitilmesine dair gerekçelerin üzerinde durulur (“Maârifin Kadınlara Lüzûmu”, 1875, s. 1-2; “Taleb-i İlm”, 1875, s. 2-3).

Peki kızlar neden eğitilmelidir? Bu soruya cevap aranırken yukarıda bahsedildiği gibi ilk olarak dine başvurulur. İlim öğrenmek kadına da erkeğe de farzdır (“Bir Makale”, 1875, s. 2). Bunun yanında, tarihte bir çok “âlime” ve “fâzıla” varken şimdi okumuş bir kadın bulanamadığından bahsedilerek tarihe de başvurulur (“[Okuma-Yazma]”, 1876, s. 2-4). Dini ve tarihi temel oturtulduktan sonra sıra zamanın gerektirdiklerine gelir. Dünyada sanat, ticaret ve insanlık daha iyiye, “başka bir hâl-i terakkîye” doğru gitmektedir. Eskiden kadınların okuyup yazmasına önem verilmez, hatta rıza gösterilmezken şimdi okuma yazma bilmeyenin terbiyesi eksik diye düşünülmektedir. Birkaç sene sonra belki başka bir dil bilmeyen kadınlar ayıplanacaktır. “Bu ihtiyaca bu îtikada sebeb zamandır. Zamanın hükmünü, îcabını tebdil ve tagyire kimse muktedir olamaz”. Başka bir deyişle, zamanın gerektirdiklerini kimse değiştiremez. Bu hıza ayak uydurmak istemeyenler “zahmet çekerler”. İsteyenler ise hızla geçen zamana çareler ararlar. Bu çarelerden biri kadınların iyi eğitim almasıdır. Böylece, önceleri babanın eğitmesi için haremden çıkacak yaşa gelmesi beklenen çocuklara anne tarafından eğitim verilmesinin yolu açılır. Eskiden 25 yaşına kadar öğrendiklerini, şimdi sekiz yaşına geldiklerinde öğrenmiş olurlar (“Maârifin Kadınlara Lüzûmu”, 1875, s. 1-2).

Hem ilerlemelere ayak uydurmak hem de aile kurumunu ayakta tutabilmek için kadının bir anne olarak eğitiminin önemi vurgulanır. Çocuklara daha küçükken “sermâye” kazandırmak lazımdır, bu sermaye de “edeb ve terbiye ve ilm ve kemaldir” (“[Çocukların Terbiyesiyle İlgili], 1875, s. 3). Yine “çocukların istikballerini emin edecek” şey iyi terbiye almaktır ve bu eğitime daha okul sıralarına gelmeden önce anne tarafından başlanması gereklidir (“Çocuk”, 1875, s. 4). Babalar aileyi geçindirme amacıyla tüm gün evde yokken çocuğu eğitecek, ana dilini ve “fâideli şeyleri” öğretecek “muktedir bir vâlideye” ihtiyaç vardır (“Maârifin Kadınlara Lüzûmu”, 1875, s. 2). Bu ihtiyaca verilen önem, kadınların vazifelerinden bahsedilen her yazıda “evlâdın terbiyesi”nin üzerinde durulmasından da açıkça görülmektedir (“Bir Makale”, 1875, s. 2; [Kadınların

Vazîfeleriyle İlgili], 1875, s. 1; "[Okuma-Yazma]", 1876, s. 3). Geleceğin annesi olarak kadının eğitimi şu şekilde özetlenmiştir:

> Husûsî umûmî hüsn-i terbiyenin vücubu alelıtlak insan için mansus ve hüsn-i terbiyenin alâ-vechi'l-kemali istikmali evladı küçükden alıştırmağa mahsus olduğundan ve dünyada valideler nüfûs-ı fâzıla-yı insâniyye mehd-i neşet ve terbiye olunduğundan binâenaleyh nisâya ve insanlığı ve insanlığa lazım olan fezâili küçükden öğretmek vazîfesi evvelâ vâlidelere terettüp eder. Bu takdirce nisvanın ilm ü mârifet ve hüsn ü meziyet eshabından olması lazımdır ki terbiyesiyle mükellef oldukları evlâdın âyine-i tabiatı hâl-i mâsûmiyetlerinde münkesir olmasın ("Mukaddeme", 1875, s. 1).

Buna göre, insanlığın gereklerine uygun şekilde eğitilmiş, ahlaklı, bilgili ve iş bilen insanların yetiştirilmesi ancak daha küçükken eğitimlerine başlanmasıyla olur. Evde bu eğitimi verebilecek yetkinlikte annelerin bulunması da ancak kadınların eğitilmesine bağlıdır.

Kadınların eğitilmesi için bazı farklı gerekçeler de sunulmuştur. İlki yine "zamanın hükmü"ne uymak üzerinedir. Dünyadaki hızlı ilerlemeye ayak uydurmuş erkekler okuyup yazmaktadırlar. İşte bu "zamâne erkeklerine can yoldaşı olacak kadınlar" da gereklidir. Kadınlar, "eski terbiye ve îtikadda kalacak olurlar ise" gençlikleri geçip cazibelerini yitirdiklerinde erkeklerle aynı dili konuşamaz ve anlaşamaz duruma gelirler ("Maârifin Kadınlara Lüzûmu", 1875, s. 2). Diğer bir gerekçe ise, bu dünyada şuurlu yaşayabilmenin ancak eğitimle mümkün olduğudur ("Taleb-i İlm", 1875, s.3). Son olarak, kadınların okuma yazmasından bahsedilirken ortaya atılan "gönül sıkındısından kurtulmak" gerekçesi vardır. Kadınlar sırf adet değil diye okumazlarsa boş ve zararlı işlerle vakit geçirirler. Halbuki "insan nefsini güzel şeylerle doyurmalı, şerefli şeylerle uğraşmalı"dır. Ancak bu şekilde hem gönlü ferahlayacak hem de ahlakı düzelecektir ("[Okuma-Yazma]", 1876, s. 2-4). Burada dikkati çeken, kadın erkek herkesin okuması gerektiğine olan vurgudur. Bununla birlikte, kadına herhangi bir görev yüklenmeden yalnızca nefsi için okumasına dair nasihat de az karşılaşılan bir durum olarak dikkat çekmektedir.

3.1.3. II. Abdülhamit Devri'nde Kadın ve Eğitim Dergileri

1898/1899 tarihli maarif salnamesi ile yayınlanan eğitim programındaki değişikliklerin ve ilk defa burada rastlanan ders içeriklerinin şekillenmesinde 1877/1878 tarihli programdan sonraki dönemde çıkan dergilerde ifade edilen düşüncelerin etkisi vardır. Bu dönemdeki kadın dergilerinden *Âile*, *İnsâniyet*, *Parça Bohçası* ve *Hanımlara Mahsus Gazete* ile eğitim dergilerinden *Maârif*, *Mecmua-i Fünûn* ve *Mecmua-i Muallim* incelenmiştir. *Mecmua-i Fünûn* ve *Mecmua-i Muallim'*de kızların eğitimine dair bir yazıya rastlanmaz. Bu dergilerden *Âile*, 27 Mayıs 1880'de haftalık olarak "âileye, yani kadınlara, çocuklara ve ev işlerine müteallik mebâhis-i mütenevviayı câmi mecmua" ibaresiyle çıkmaya başlamıştır. Her yazı için ayrı bir yazar bilgisi bulunmayan derginin yazarı ise Şemsettin Sami'dir. Bu da, yazıların onun tarafından yazıldığını düşündürmektedir. *İnsâniyet*'in ise 1882 yılında aylık olarak çıkarılması planlanmışsa da sadece iki sayısı bulunmaktadır. Derginin yazarı Mahmut Cemalettin, içindeki yazıların neredeyse hepsinin de yazarıdır. Bu dergide kadın mektuplarına yer verilerek kadınların sesinin duyulması sağlanmıştır. 1889 tarihli *Parça Bohçası*'nın ise yalnızca bir sayısı bulunmaktadır. Dergiyi çıkaranlar Hatice Semha ve Rabia Kâmile'dir. Nigar Hanım ile Darülmuallimat mezunlarından Cemaliye ve Fahriye gibi kadınların da yazıları bulunmaktadır. Kadın dergilerinden son olarak değineceğimiz *Hanımlara Mahsus Gazete* (HMG) 1895 ile 1908 yılları arasında önceleri haftada iki kez sonra haftalık olarak çıkmıştır. Osmanlı'daki kadın dergileri arasında en uzun soluklu olanıdır. İncelenen son dergi olan *Maârif* ise "siyâsiyattan mâadâ her şeyden bahseder". Haftalık olarak çıkan dergide spor, teknik gelişmeler, psikoloji gibi alanların yanında eğitimle ilgili de yazılmıştır. Buraya kadar tanıtılan dergilerden yalnızca *Parça Bohçası* ile *HMG*'de doğrudan kadınların eğitimi üzerine yazılmış makaleler bulunmaktadır. Son olarak, bu bölümün zaman aralığının II. Abdülhamit devrinin büyük bir bölümüne denk geldiğini unutmamak gerekir.

Bahsi geçen dergilerde ilk dikkat çeken, kadın-erkek karşılaştırmasının ve kadının eksik olmasının üzerinde eskisi kadar durulmadığıdır. Yıllar geçtikçe söylem, kadın ve erkeğin farklı özelliklerle yaratıldığı ve bu sebeple de farklı görevlere sahip olduğu üzerine kaymaya başlamıştır. Kadının zayıf olma durumunun derecesi ise dergiye göre değişmektedir. *Âile*'de, açıkça söylenmese de, kadın ve çocuklar aynı seviyede görülür.

Kadın süsü ve çocuk da oyuncağı sever. Bu sebeple, özellikle kadın ve çocukların bir şey öğrenebilmesi ancak lezzet ve eğlence yoluyla olur. Bir yandan da dünyada olduğu gibi kadın dergilerinde yazı yazacak kadınların yetişeceğine inançları tamdır ("İfâde-i Meram", 1880, s. 1-2). *Parça Bohçası*'nda da "ekseriya tâife-i nisânın akıl ve ferâsetleri erkeklerinkinden daha zayıfdır" denilerek kadınların genelinin akıl ve kavrayışının erkeklerden az olduğu ifade edilmektedir. Vücut ve akıllarının gücü oranında da bir eğitime tabi olmalıdırlar (Cemaliye ve Fahriye, 1889/1890, s. 7). *HMG*'de ise kadın ve erkek aklının arasında aslında çok az bir fark olduğu beynin büyüklüğü ve yapısıyla ilgili yapılmış biyolojik araştırmalardan kanıtlarla savunulur. Asıl fark, ilerlemeyle birlikte erkeklerin eğitiminin artması ve kadınların bu imkandan mahrum kalmasıdır. Bu sebeple, "temeddün ve terakkî olundukça kadınlar erkeklerden geri kalmağla onların dimağı neşv ü nemâ bulamıyor". Hatta kadının beyni küçük diye çocuk olarak kabul edilebileceği, heva ve hevesine kapılacağı, iyi düşünme becerisinin olmadığı ve erkekten daha zor eğitildiği gibi kabuller de gerçekçi değildir (Zeynep Sünbül, 1895, s. 3). "Erkek ve kadın arasında fıtraten bir tefâvüt bulunmakda ve hiç şübhe yok ki bu fark ve tefâvüt ikisinin tarz-ı maîşetini, meşgalesini ve vazîfesini ayırdığı gibi bu meşgale ile mütenâsib sûretde îfâsı için" kadın ve erkeğin öğrenmesi gereken bilgiler de farklı olmalıdır. Yani asıl farklılık yaratılışlarından dolayı kadın ve erkeğe verilen görevlerdedir. Yoksa kadınların tahsilinin erkeklerinkinden aşağı olduğu da düşünülmemelidir ("Kadınların Tahsili", 1895, s.1). Nitekim, "Tâife-i nisânın iştigal-i vezâifi erkeklerinkinden daha ehemmiyetsiz olmadığı âşikârdır" (Cemaliye ve Fahriye, 1889/1890, s. 9).

Bu dönemdeki dergilerde kadının eğitilmesi gerekliliği üzerinde artık hemfikir olunmuş, ikna çabaları da azalmıştır. Yine de, bu eğitimin gerekçeleri ve amaçlanan sonuçlar üzerinde konuşulmaya devam edilmektedir. Bu da, kız okullarından beklenenleri ve öğretim programının oluşmasında etkili olabilecek noktaları işaret etmektedir. İlk olarak, kadının iyi bir anne olmak üzere yetiştirilmesi en büyük amaç olarak tüm dergilerde önemle üzerinde durulan bir konudur. Kadınlar "cemiyet-i beşerin mürebbiyeleri", yani insanlığı eğiterek yetiştirecek kişilerdir ("Âile", 1880, s. 4). Başka bir deyişle, "kadınların heyet-i içtimâiyyeye en büyük tesir ve hidmeti çocuklarını güzel terbiye ve tâlim eylemek cihetindedir" ("Kızların Tahsîli ve Çocuk", 1895, s. 2). Bir anne ahlaklıysa ve çocuğunu da bu şekilde eğitebilirse o toplum da ahlaklı olur, tam tersi ise toplumun yıkımına sebep olacaktır (Cemaliye ve Fahriye, 1889/1890, s.10). Çocuğun ahlak ilmini kazandığı ve

terbiye aldığı ilk yer olan anne kucağı bir çocuğun ilk mektebi olarak adlandırılmaktadır (Vassaf, 1891, s. 114). Daha sonra baba eğitecek olsa da ilk terbiye annenin görevidir (Ahmed Fuad, 1891, s. 195) ve bu görevi "fenne muvâfık bir usûle" uygun yerine getirmelidir (Sıddıka bint-i Mustafa, 1895a, s. 216). Çocuk terbiyesi konusunda dikkat çeken bir konu da *Maârif*'te yazarların genelde erkek olmasına rağmen çocukların terbiyesi konusundaki yazının Darülmuallimâtta öğretmenlik yapan bir kadın olan Sıdıka bint-i Mustafa'ya yazdırılmış olmasıdır. Yedi sayı boyunca hem dünyadaki eğitimcilerden hem de istatistiklerden yararlanarak "Terbiye-i Etfâlin Bir Mühim Meselesi"ni yazmıştır. Kadınların çocuk terbiyesi görevi tasdiklenmiştir (Sıdıka bint-i Mustafa, 1895a, 1895b, 1895c, 1895d, 1895e, 1895f, 1895g). Annelerin eğitim almış olması gerektiğine başka ve daha hayatın içinden bir sebep kadın mektuplarından gelir. "İki okumuş hanımlar" imzasıyla yazılan mektupta bu kadınlar coğrafya hakkında bazı temel bilgilere sahip olmayı isteme sebeplerinden birini, "mektebden gelen çocuklarımız ile müzâkere ederek kendilerine fâidelerimiz dokunsun" olarak açıklamaktadırlar (İki Okumuş Hanımlar, 1883, s. 34). *HMG*'de derginin tanıtım yazısında buraya kadar anlatılan düşüncelerin özeti iki cümle vardır: "Kadınlar mâder-i insâniyetdirler. Bunların terbiye ve tahsîli âtîde bir kavmin saâdet halini temin eder" ("Tahdîs-i Nîmet", 1895, s. 2).

Kadının annelik görevi ile içi içe olan ve yine dergilerde çokça vurgulanan gerekçelerden biri "saâdet-i âile"dir. Bu dönemde aileye verilen değerin de eskisinden çok olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda sık sık aile ve devlet analojisi yapılır. *Âile*'de "bir âile heyeti bir küçük devlettir" sözüyle açıkça ortaya konan bu fikir hükümdar ile baba ve hükümdarın tebası ile de çocuklar arasındaki benzerlik ile devam eder. "Âile nev-i beşerin mekteb-i terbiyesidir, âile insan yetişdirir bir fabrikadır" ve buradaki yetiştirme görevi en çok annededir. Başka bir deyişle aileyi ve böylelikle de devleti ayakta tutacak olan kişi annedir ("Âile", 1880, s. 3-4). Bir ailenin sağlam olması ve saadet haline sahip olması ise kadının vazifelerini bilip en iyi şekilde yerine getirmesiyle olur ("İdâre-i Beytiyye Hakkında", 1895, s. 1; "Kadının Vezâifi", 1880, s. 20; "Kızların Tahsîli Hakkında-2", 1895, s. 2). Zaten kadınların eğitiminin amacı erkeklerle aynı şeyleri öğrenip aynı meslekleri yapmak olmamalıdır. Bir kadının bunları yapmaya gücü yetse de kadın böyle bir eğitim sürecinden geçerken kadınlığını kaybeder ve en önemli görevini ihmal eder: bir çocuk büyütüp insanlığa hizmet etmek. Bu sebeple kızların eğitimi, kadınlık

görevlerini öğrenme amacıyla yapılmalı ve eğitim programları bu şekilde düzenlenmelidir ("Kızların Tahsîli Hakkında-2", 1895, s. 2; "Kızların Tahsîli Hakkında-3", 1895, s. 2). Ayrıca kadınların bu şekildeki eğitimi toplumda iki başlılığı getirir, kadınla erkeği rekabete sokar ve toplum bozulur. Halbuki "kadın erkek her biri kendi vazîfesini bilib o yolda çalışır ise böyle bir netîce-i muzırreye vâsıl olmağa asla mahal yokdur" (Zeynep Sünbül, 1895, s. 3). *Maârif* ise, "Saâdet-i Âile" başlıklı yazısında, bu duruma babalara olan itaatin güçlendirilmesi yönünden bakmaktadır. Ancak aile reisi güçlü olursa medeniyetin gerektirdiği işlerin idaresi sağlanır. Böyle bir ailenin yetişmesi ise annelerin verdiği ahlak ile olur (Vassaf, 1891, s. 115).

Aile saadetinin bağlı olduğu en önemli görevlerden biri olan ev idaresini bilmek de kadınların eğitimindeki önemli gerekçelerdendir. Ev idaresi üzerine yazılmış ("Ev İdâresi", 1880, s. 7-8; Fatma Rasiha, 1895, s. 5; "İdâre-i Beytiyye Hakkında Bir İki Söz", 1895, s. 1-2; Naime, 1895, s. 4; "Umûr-ı Beytiyye: İntizam ve İdâre", 1889/1990, s. 3-6) ve kadının görevlerini anlatan her yazıda bir bilim olarak ev idaresi ve nasıl yürütüleceği anlatılmaktadır. *Âile*'de yine bir analoji yapılarak ülkenin mali durumu ile aileninki ele alınmıştır. Evinin parasını iyi idare eden devlete katkı yapar ve devletin servetini bile kurtarabilir. Hatta "Servet-i umûmiyenin tezyid veya mahvı kadınların elindedir" denilerek bu sorumluluğu doğrudan kadınlara yüklemektedir ("Ev İdâresi", s. 7). Aile saadeti iyi bir ev idaresi ile olacağından bir bilim olarak ev idaresinden faydalanmak gereklidir. Buna göre ev idaresinin iki kuralı vardır. Biri intizam, diğeri ise idare ve tasarruftur ("İdâre-i Beytiyye Hakkında", 1895, s. 2). "Evinin sâhibesi ve müdîresi" olan kadın (Zeynep Sünbül, 1895, s. 3), öncelikle hesap yapmayı ve defter tutmayı bilmelidir (Fatma Rasiha, 1895, s. 5). Bunun yanında mutfaktaki ihtiyaçlar, yemek yapmak, temizlik yapmak, çamaşır yıkamak, dikiş dikerek evdeki ihtiyacı karşılamak gibi işleri de ya kendi yapmalı ya da yapanların kontrolünü sağlamalıdır ("Ev İdâresi", 1880, s. 9).

En sık vurgulanan kadının iyi bir anne olmak, aile mutluluğunu sağlamak ve ev idaresini yürütmek için yetiştirilmesi gerekçelerinin yanına "terakkî" de eklenebilir. Eğitime bu kadar önem verilmesi ilerlemeyi sağlamak amacıyla olduğundan bu gerekçe hepsinin üstünde kabul edilebilir. Devletin geri kalma sebebi ailelerin devleti güçlendirecek vatandaş yetiştirmemesidir ("Âile", 1880, s. 4). "Kadın ne derece mâlûmatlı olursa onun âguş-ı terbiyesinde büyüyecek çocuk o kadar âlî terbiye görür. İleride mensub olduğu

kavmin terakkisine saâdetine çalışacak bu çocuktur" denilerek de bu ilerlemeyi sağlayacak kuvvetin eğitimli kadınlar olduğu gösterilir ("Tahdîs-i Nîmet", 1895, s. 2). Farklı bir şekilde söylemek gerekirse, "bir kavmin âtîdeki mertebe-i terakkiyat ve muvaffakiyetini tâyin edecek bir şey varsa şübhesiz yetişdireceği çocukların derece-i istîdat ve kabiliyetidir" (Sıddıka bint-i Mustafa, 1895a, s. 216). Diğer bir gerekçe, kızların eğitiminin zamanın gereği olmasıdır. Bunu "îcâb-ı eyyâm ve edvâr" (günlerin ve çağın gereği), "mizâc ve tab'-ı zaman" (zamanın mizacı ve karakteri) ve "hükm-ü zaman" (zamanın hükmü) tabirlerinden anlarız (Zeynep Sünbül, 1895, s. 2). Kadınların insanlığın yarısını oluşturması ise diğer bir gerekçedir. İnsanlığın yarısını oluşturan kadınlara bu kadar önemli vazifeler verildiği halde eğitim verilmemesi eleştirilir (Cemaliye ve Fahriye, 1889/1990, s. 9 ;"Kadın", 1880, s.1 7). Ayrıca kadının namusunu koruyabilmek ve ahlaklı olabilmek için eğitilmesi gerektiği fikri de vurgulanmaya devam edilmektedir (Cemaliye ve Fahriye, 1889/1990, s. 9-10).

Kadınların düşüncelerinin ağırlıkta olduğu yazılarda eskisinden daha fazla vurgulanan bazı gerekçeler de vardır. Bunlardan ilki, özellikle *HMG*'de sıkça tekrarlanan kadınların eşleriyle sohbet edebilecekleri veya bir mecliste konuşabilecekleri konular hakkında bilgi sahibi olmalarıdır. Bu durum, kimi yerde kızlarını eğitmek istemeyen babaların "cahil kızlarına koca bulamayacaklarını düşünerek" kızlarını okullara göndermeye başladıkları tespitiyle anlatılırken ("Kadın", 1880, s. 18), kimi yerde de insanların tahsil ve terbiyesine göre evlenmelerinin evliliklerin daha mutlu olmasını sağlaması düşüncesiyle önümüze çıkmaktadır ("Kızların Tahsîli Hakkında-4", 1895, s. 2). Dergileri okuyan kadınlar ise eğitim alırlarsa erkeklerin "yanında inşâallah ağız açmağa" haklarının olacağını söyleyerek bu fikre katılırlar (İki Okumuş Hanımlar, 1883, s. 34). Aynı durum bir kocanın ağzından da iletilir: "Ya okuyub yazmamış bir kız benim nasîbim olsaydı! Ben onunla nasıl yaşardım! Ne derdim! O bana ne söylerdi!! Evet! Mülâhazası bile tüylerimi ürpertiyor. Evet refîkacığım inşâallah mini mini büyür de ona da sen öğretirsin" (Mahmut Celalettin, 1882, s. 19). Son olarak, kadınların boş vakitlerinde okuma ve yazması konusundan bahsedilebilir. Gazete ve kitaplarda okuduğunu anlamak önemli bulunur (İki Okumuş Hanımlar, 1883, s. 34). Okumak düşüncesi, kadınların dedikoduyla geçirdikleri boş zaman yerine yapmaları gereken bir görev olarak da sunulmaktadır (Zeynep Sünbül, 1895, s. 3-4).

3.2. Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programının İncelenmesi

Bir eğitim programının temel öğeleri hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir (Demirel, 2012, s. 43). Fakat elimizde programda açıkça belirtilen bir hedef bulunmamaktadır. Bunun yerine programı şekillendirdiği düşünülen tarihsel bağlam ile ilk bölümde de incelendiği gibi o bağlamda ortaya çıkan kızların eğitimine dair görüşler elimizdedir. Ancak bunlar toplumun tamamının değil de programı hazırlayanların da arasında bulunduğu küçük bir grup olan okur yazar çevrenin görüşünü yansıtmaktadır. Yine de, bu düşünceler doğrultusunda bazı genel hedeflere ulaşmak mümkündür. İçerik konusunda ise, programda yer alan "derslerin tafsîlâtı" ya da "mevadd-ı tedrisiyyenin îzâhı" başlıklı kısımlar kullanılabilir. Çoğu ders için ayrıntılı olarak her sene hangi konuların işleneceği belirtilmiştir. Bu kısımda derslerin nasıl işlenmesi gerektiğine dair birkaç not bulunmakla beraber öğrenme yaşantıları hakkında bir açıklama yoktur. Programın son öğesi olan değerlendirmeye dair ise sadece 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nde kızların erkeklerle aynı sınavlara girecekleri notu vardır. Buradaki açıklamalara göre sınavlar mektepteki öğrenim süresinin bitiminde olacaktır. Her dersin değerlendirmesine dair açıkça bir ibare mevcut değilse de süreç içinde öğretmenlerin öğrencilerin ürünlerini gözden geçirip onlara dönüt vermesine dair bir iki not bulunmaktadır.

Bu durumda, Osmanlı'da kız rüştiyeleri eğitim programlarının değerlendirilmesinde günümüzdeki program değerlendirme süreçlerini kullanmak mümkün değildir. Bu sebeple, programa dair mevcut parçalarla olabildiğince geniş bir inceleme yapılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, öncelikle kız rüştiyeleri eğitim programının zaman içinde geçirdiği değişim gözden geçirilmiş, sonrasında ise sadece maarif salnamelerinde tespit edilen ayrıntılı ders açıklamalarına göre derslerin içerikleri incelenmiştir. Derslerin içeriklerindeki uyarılar ve açıklamalar ışığında içeriğin hazırlanmasında hangi öğrenim ilkelerinin göz önünde tutulduğu ve hangi öğretim yöntemlerinin kullanılmasının tavsiye edildiği sorgulanmıştır. Son olarak da, bu derslerin ve içeriklerinin oluşumunda toplumun taleplerinin ne derece etkili olduğuna bakılmıştır. Bu son aşama, ilk bölümde ele alınan dergilerdeki yazılar çerçevesinde kız rüştiyelerinin eğitim programını nasıl şekillendiğine dair bir tartışmayı içermektedir.

3.2.1. Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programının Zaman İçindeki Değişimi

Kız rüştiyelerinin eğitim programıyla ilgili ilk yazılı bilgilere 1869 tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi (MUN) ile ulaşılmaktadır. Nizamnamede kadınların eğitimiyle ilgili olarak kız sıbyan mektepleri, kız rüştiyeleri ve ilk kız öğretmen okulu olan *Darülmuallimât* üzerine açıklamalarda bulunulmaktadır. Eğitim programları da bir ders listesi olarak ilk defa burada karşımıza çıkar. Nizamnâme'ye göre kız rüştiyelerinin eğitim süresi dört yıldır ve ders listesi aşağıdaki verildiği gibidir (MUN, madde 29, s. 12):

> Mebâdî-i Ulûm-ı Dîniyye (Dini İlimlerin Temel Prensipleri)
> Lisân-ı Osmânî Kavâidi (Osmanlı Dilinin Kuralları)
> Mebâdî-i Kavâid-i Arabiyye ve Fârisiyye (Arapça ve Farsça Kurallarının Temel Prensipleri)
> İmlâ ve İnşâ (İmlâ ve Yazı)
> Müntehabât-ı Edebiyye (Edebiyattan Seçmeler)
> Tedbîr-i Menzil (Ev Yönetimi/İdaresi)
> Muhtasar Târih ve Coğrafya (Kısaltılmış Tarih ve Coğrafya)
> Hesâb ve Defter Tutmak[3] Usûlü (Aritmetik ve Defter Tutma Yöntemi)
> Nakşa Medâr Olacak Derece Resim (Nakışa Destek Olacak Kadar Resim)
> Ameliyât-ı Hıyâtiye (Terzilik İşleri)
> Mûsıkî (mecburî değildir) (Müzik)

Maddenin devamında programla ilgili kısa açıklamalar yapılmaktadır. İlki derslerin her cemaatin kendi dilinde işleneceğine dairdir. Ayrıca gayrimüslimlere ait rüştiyelerde Arapça ve Farsça dersleri yerine kendi dillerinin dersinin okutulması gerektiği ile din derslerinin sorumluluğunun rüştiyelerin ait oldukları cemaatte olduğu da belirtilmektedir (MUN, madde 29, s. 12). Bununla beraber rüştiyelere giriş şartlarının açıklandığı maddede bu okullara kabul esnasında sınav koşulu arandığı söylenmekteyse de sıbyan mektebi şahadetnamesine sahip olanların okula sınavsız alınacağı da belirtilmektedir (MUN, madde 31, s. 13). Bunların dışındaki açıklamalar öğretmenler, okul personeli, okula senelik ayrılan para, idare ve tatil gibi konularla ilgilidir. Buna göre okulun en az iki en fazla dört kadın öğretmeni olacaktır. *Ameliyât-ı Hıyâtiye* ve *Mûsıkî* dersleri için ise

[3] İşlem veya hesapları düzenli olarak bir deftere geçirmek (TDK Sözlüğü).

ayrıca birer öğretmen bulunacaktır. Okulun birer kadın bevvab ve mubassırı da olacaktır. Okulun idaresi, tatil günleri ve diğer konular erkek rüştiyeleri için belirlendiği şekildedir (MUN, madde 30-32, s. 12-13).

Nizamnâme'den sonra Mahmud Cevad (2001) tarafından verilen bir programa rastlanır. Bu program herhangi başka bir resmi kaynakta doğrulanamadığından araştırma kapsamına alınmayacak olsa da tarihsel gelişim sürecine dahil edilmiştir. *Tablo 3.1*'de verilen 1873/1874 tarihli program dersler listesi halinde olup bu sefer sırasıyla senelere göre hangi derslerin öğretileceği belirtilmiştir (s. 120).

Tablo 3.1. Kız Rüştiyelerinin 1873/1874 Tarihli Eğitim Programı

1. Sene	**2. Sene**	**3. Sene**	**4. Sene**
Arabî	Arabî	Arabî	Arabî
Fârisî	Fârisî	Fârisî	Fârisî
Hesâb	Hesâb	Hesâb	Tadâd ve Terkîm
Coğrafya	Coğrafya	Coğrafya	Ahlâk
Sülüs	Kırâat-ı Türkiyye	Kırâat-ı Türkiyye	İlm-i Hal
Rik'a	Sülüs	Sülüs	Sülüs
Kırâat-ı Türkiyye ve İmlâ	Rik'a	Rik'a	Nakış
Nakış	Nakış	Nakış	

Bu programa bakıldığında Nizamname'deki derslerin çoğunun yokluğu ve onların yerine koyulan başka dersler göze çarpar. Osmanlıca'da iki ayrı el yazısı tipi olan *Sülüs* ve *Rik'a* dersleriyle birlikte Türkçe okuma dersi olan *Kırâat-ı Türkiyye* eklenmiştir. İlk sene görülen İmlâ dersi dışında ilk üç sene aynı dersler okutulmaktadır. Son senede *Hesâb* dersi yerine *Tadâd ve Terkîm* (Aritmetik) dersi, *Kırâat-ı Türkiyye* ve *Rik'a* dersleri yerine de temel dini bilgilerin öğretildiği *İlm-i Hal* dersi ile *Ahlâk* dersleri yer almaktadır. Programa genel olarak bakıldığında okuma-yazma, basit işlemleri yapabilme ile temel dini bilgiler üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Kadınlara özel sayılabilecek derslerden

yalnızca *Nakış* bulunmakla birlikte ve *Tedbîr-i Menzil* ile *Ameliyât-ı Hıyâtiye* derslerinin yokluğu hemen göze çarpar.

1877/1878, 1878 ve 1878/1879 yıllarında çıkarılan Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye'de (devlet salnamelerinde) üç büyük şehir olan İstanbul, Edirne ve Bursa'daki rüştiye mekteplerinin eğitim programı verilmiştir. Devamında "İnâs Rüşdiye Mekteblerinin Derslerinin Tertîbi" başlığı altında kız rüştiye mekteplerinde okutulan derslerin bir listesine de rastlanmaktadır. Üç salnamede de programlar aynı şekilde verilmiştir. *Tablo 3.2*'de verilen 1877/1878'e ait kız programının 1878 ve 1878/1879 salnamelerindeki şeklinden tek farkı *İmlâ* dersinin ayrı bir ders olarak bulunmamasıdır (SDAO, 1877/1878, s. 393; SDAO, 1878, s. 259; SDAO, 1878/1879, s. 76).

Tablo 3.2. Kız Rüştiyelerinin 1877/1878, 1878 ve 1878/1879 Tarihli Devlet Salnamelerindeki Eğitim Programı

1. Sene	**2. Sene**	**3. Sene**	**4. Sene**
Ulûm-ı Dîniyye	Ulûm-ı Dîniyye	Arabî	Ulûm-ı Dîniyye
Ahlâk	Arabî	Fârisî	Kırâat-ı Türkiyye
Mâlûmat-ı Nâfia	Fârisî	Lisân-ı Osmanî ve İmlâ	Arabî
Lisân-ı Osmanî	Hesâb	Hesâb	Fârisî
Hesâb	Târih	Coğrafya	Lisân-ı Osmanî ve İmlâ
Sülüs	Sülüs	Ulûm-ı Dîniyye	Hesâb
Rik'a	Rik'a	Kırâat-ı Türkiyye	Coğrafya
	Hıyâtet	Târih	Medhal Kavâid
		Sülüs	Târih
		Rik'a	Sülüs
		Nakış	Rik'a
			Nakış

Ders sayısının ilk seneden son seneye gidildikçe arttığı bu programda önceki programlara göre ders çeşidinin arttığı da görülmektedir. Derslerin tamamı şunlardır: *Ulûm-ı Dîniyye*

(Dini İlimler), *Ahlâk, Mâlûmat-ı Nâfia* (Yararlı Bilgiler*), Lisân-ı Osmanî, İmlâ, Sülüs, Rik'a, Arabî, Fârisî, Hesâb, Târih, Hıyâtet* (Dikiş)*, Coğrafya, Kırâat-ı Türkiyye, Nakış* ve *Medhal-i Kavâid* (Dil Bilgisi Kuralları). Bu programda kadınlara özgü sayılan derslerden *Nakış* dersinin yanında *Hıyâtet* dersi de bulunmaktayken ev idaresi ile ilgili herhangi bir ders ise programa dahil değildir. Ayrıca *Mâlûmat-ı Nâfia* ve *Medhal-i Kavâid* adında iki yeni ders de göze çarpmaktadır. *Kırâat-ı Türkiyye* dersinin varlığı da dikkate alındığında okuma-yazma ve dil bilgisine verilen önemin arttığı görülmektedir. Bunların dışındaki dersler önceki iki programda da bulunmaktadır. Temel okuma-yazma, basit işlemleri yapabilme ve temel dini bilgilerin dışında derslerin programa eklenmiş olması kız rüştiyelerinin programının eskisi kadar "basit" olmadığını hissettirmektedir.

Kız rüştiyelerinin programı üzerine yapılan değişiklikleri 1898/1899 yılında ilki çıkarılan Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye'den (maarif salnamelerinden) takip etmekteyiz. 1898-1903 yılları arasında altı adet çıkarılmış olan fakat beş tanesi elimizde bulunan maarif salnamelerinde kız rüştiyelerinin eğitim programı iki bölüm halinde verilmiştir. İlk kısımda senelere bölünmüş bir şekilde ders listesi ile bu derslerin kaçar saat okutulacağının yazılı olduğu bir tablo bulunmaktadır. Ardından "Derslerin Tafsîlâtı" (Derslerin Ayrıntılı Açıklaması) ya da "Mevadd-ı Tedrisiyyenin Îzâhı" (Öğretim Konularının Açıklaması) başlığı altında her ders için her sene hangi konuların nasıl işleneceğinin ayrıntılı açıklaması bulunmaktadır. Beş salname incelendiğinde ders içeriklerinde büyük değişiklikler olmadığı görülmektedir. Yalnızca, bazı derslerin içeriğindeki sıralamalarda küçük farklılıklar bulunmaktadır. Ders programının başında "Sünûf-ı İbtidaiye ve Rüşdiyeden Mürekkeb ve Müddeti Tahsiliyeleri Altı Seneden İbaret Olan İnas Rüşdiyelerine Mahsus Ders Programı" ibaresi bulunmaktadır. Buradan anlaşılan kız iptidaileri ile rüştiyelerinin birleştirilerek altı senelik bir program hazırlandığıdır. İptidailer ilk üç seneye rüştiyeler de son üç seneye tekabül etmektedir. Buna göre *Tablo 3.3*'te verilen programın dört, beş ve altıncı senelerinde bulunan dersler bu araştırmanın kapsamında olacaktır. "Mevadd-ı Tahsîlin Senelere Taksîmi" şu şekildedir (SNMU, 1898/1899, s. 393):

Tablo 3.3. Kız Rüştiyelerinin 1898/1899 Tarihli Maarif Salnamesindeki Eğitim Programı

Mevadd-ı Tedrisiyye	**Her sınıfda bir hafta zarfında okunacak derslerin adedi**					
	1. sınıf	**2. sınıf**	**3. sınıf**	**4. sınıf**	**5. sınıf**	**6. sınıf**
Elifbâ ve Şifâhî Mâlûmat	18	-	-	-	-	-
Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid	4	6	5	3	2	1
Ulûm-ı Dîniyye	-	2	2	2	2	2
Kırâat	4	4	4	2	1	1
İmlâ	4	4	3	2	1	1
Kitâbet	-	-	-	-	1	1
Kavâid-i Lisân-ı Osmanî	-	-	2	2	1	2
Arabî	-	-	-	-	2	2
Fârisî	-	-	-	-	1	1
Hüsn-i Hat	-	2	2	1	1	1
Dürûs-i Eşyâ ve Mâlûmat-ı Nâfia	2	2	2	1	1	1
İdâre-i Beytiyye	-	-	-	2	2	2
Ahlâk	-	-	-	1	1	2
Hıfzıssıhha	-	-	-	-	1	1
Hesâb	2	2	2	2	1	1
Coğrafya	-	-	-	2	2	2
Târih	-	-	-	2	2	1
El Hünerleri	2	2	2	2	2	2
Yekûn	**18**	**24**	**24**	**24**	**24**	**24**

Rüştiye kısmının programındaki dersler sırasıyla *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid* (Tecvidli Kurân-ı Kerim), *Ulûm-ı Dîniyye*, *Kırâat*, *İmlâ, Kitâbet*[4], *Kavâid-i Lisân-ı Osmanî*, *Arabî, Fârisî*, *Hüsn-i Hat* (Güzel Yazı), *Dürûs-i Eşyâ ve Mâlûmat-ı Nâfia* (Eşya ve Faydalı Bilgiler Dersleri), *İdâre-i Beytiyye* (Ev İdaresi), *Ahlâk, Hıfzıssıhha* (Sağlık Bilgisi), *Hesâb, Coğrafya, Târih* ve *El Hünerleri'*dir. Bu programın öncekilerden daha fazla ders içerdiği görülmektedir. Yeni eklenen derslerin yanında bazı dersler olduğu gibi kalmış,

[4] Bir şeyi düzgün ve kurallara uygun bir şekilde kaleme alma (Kubbealtı Lügatı).

bazıları da isim değişikliğiyle okutulmaya devam edilmiştir. Ancak *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid*, *Kitâbet*, *Dürus-ı Eşyâ* ve *Hıfzıssıhha* ilk defa bu programla karşımıza çıkan derslerdir. *Hüsn-i Hat* dersi ise yeni bir ders olmaktan ziyade önceleri *Sülüs* ve *Rik'a* olarak ayrılan derslerin birleşiminden oluşmaktadır. Bunun gibi *El Hünerleri* dersi de *Hıyâtet* ve *Nakış* derslerini bir araya toplayan bir ders olarak karşımıza çıkar. *İdâre-i Beytiyye* dersi ise, kız rüştiyelerinin Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'ndeki programında bulunan *Tedbîr-i Menzil* dersinin muadilidir.

Yukarıda belirtildiği gibi maarif salnamelerinde ilk defa derslerin ayrıntılı bir anlatımına ulaşılmaktadır. Bu durum, bu programı günümüzdeki eğitim programlarının basit bir şekli olarak düşünmeyi mümkün kılar. Her dersin kaçıncı ve sınıfta haftada kaç saat işleneceği bilgisinin ardından dersin içeriği her sınıf için ayrıntılı olarak verilmektedir. Konuların öğretimi esnasında gözetilecek sıralamalar özellikle belirtilmektedir. Örneğin, *İmlâ* dersi için, "Birinci senede etfâl harfleri yazıp okumaya başladığından itibaren imlâ derslerinde mübâşeret olunur" (SNMU, 1898/1899, s. 405). Ayrıca, bazı derslerde "tenbih" ve "ihtar" başlığı altında dersin işlenişine dair uyarılarda bulunulmaktadır. Böyle bir uyarı örneğine *Dürus-ı Eşyâ ve Mâlûmat-ı Nafia* dersinde rastlarız: "Tenbih: Dürûs-i eşyâ ezber dersi değildir" (SNMU, 1898/1899, s. 416). Bununla birlikte, derslerin açıklamaları incelendiğinde içeriğin yazılması hususunda belli bir kuralın gözetilmediği görülmektedir. Bazı derslerde genel bir bölümlendirmenin ardından madde madde konular sayılmakta, bazı derslerde ise sadece konular maddeler halinde sıralanmıştır.

3.2.2. Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programındaki Dersler ve İçerikleri

Kız rüştiyelerinin eğitim programlarında bulunan derslerle ilgili en ayrıntılı açıklama maarif salnamelerinde karşımıza çıkar. Bu bölümde salnamelerdeki açıklamalara göre derslerin içerikleri kısaca açıklanacaktır. Bu programda kız rüştiyeleri iptidai sınıflar ile birleştirildiğinden eğitim süresi altı sene görünmektedir. Rüştiye sınıfları son üç seneye denk geldiğinden araştırmada programın dört, beş ve altıncı seneleri rüştiye mektebinin bir, iki ve üçüncü seneleri olarak kabul edilecektir. Bu sebeple, sadece iptidai kısmın ilk sınıfında 18 saat işlenecek olan *Elifbâ ve Şifahî Mâlûmat* dersi bu araştırmanın kapsamına alınmamıştır.

Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid dersi rüştiye mektebinin üç senesinde sırasıyla haftada üç, iki ve bir saat olarak bulunmaktadır. İlk iki sene Kuran'ın tecvide göre, yani kurallarına dikkat edilerek okunup bitirilmesi planlanmaktadır. Bu arada her sene öğrencilere "azar azar ve münâsib sûretde" ve yine tecvid kurallarına dikkat edilerek son seneye kadar "namaz sûreleri ve bazı aşr-ı şerifler" ezberlettirilecektir. Derste tüm öğrenciler aynı anda ilerleyecekve öğrencilerden "sıra ile biri okuyub diğerleri dinleyecektir". Bunun yanında, kuralların özellikle uygulama ile gösterilmesi ve örnekler üzerinden açıklanması gerekliliği üzerinde durulmaktadır (SNMU, 1898/1899, s. 396-367).

Ulûm-ı Dîniyye dersinin her sene haftada ikişer saat işlenmesi planlanmaktadır. Temel dini bilgilerin yanında ibadetlerde dikkat edilecek hususlar dersin kapsamındadır. İslam'daki temel iman esasları (Allah'a, meleklere, kitaplara, peygamberlere, ahiret gününe ve kaza ve kadere iman), temizlik (abdest, gusül, teyemmüm, suyun temizliği), namaz ibadeti (namazın içindeki ve dışındaki farzlar, farz ve nafile namazlar), kurban ibadeti (kurban çeşitleri, kurban kesimi kuralları), oruç ibadeti, zekat ibadeti, hac ibadeti ve ölüm (cenaze, vasiyet) konuları senelere yayılarak ve bazen de tekrarlanarak işlenmek üzere yazılıdır. Bununla birlikte "kadınlar için mahremle hacca gitmek lazımı" ve "namazda nisânın ricalden farkı" gibi kadınlara özel bazı konulardan da bahsedilmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 399-403).

Kırâat dersi ilk sene haftada iki, son iki sene ise birer saattir. Bu derste ayrıntılı olarak hangi konuların okutulacağından bahsedilmemektedir. "Kırâat kitablarının muhteviyâtı" başlığı altında derste okutulacak kitapların içeriği anlatılmaktadır. Okuma kitapları başlangıç seviyesinde bilgiler içeren bir dergiye benzetilerek bu kitaplarla öğrencilerin güzel ifadeye alıştırılacağı ve çeşitli tabirleri öğreneceği söylenmektedir. İçeriğin öğrencilerin anlamasına yardımcı olacak şekilde kolay ve "incilâ-ı efkârı"nı yani düşüncelerinin aydınlanmasını sağlayacak şekilde etkili olması gerekmektedir. Kitaplar diyanet, ibadet, ahlak, adab, terbiye, tarih, coğrafya ve matematik gibi konularda atasözleri ve yararlı hikayeler içermelidir. Ayrıca kitaplardaki dil basit ve yanlışsız olmalıdır ki öğrencilere dilin kurallarını öğrenmek için uygulama ve alıştırma imkanı sağlansın. Kitapların zorluk derecesi "talebâtın müktesebatı nisbetinde", yani öğrencilerin bilgi birikimi derecesine göre süreç içinde yavaş yavaş kolaydan zora doğru artırılacaktır (SNMU, 1898/1899, s. 403-404).

Kitapların içeriğinden sonra "Usûl-ı kırâat hakkında bazı tenbihat" başlığı altında okuma yöntemi hakkında bazı uyarılarda bulunulmaktadır. Buna göre, derste işlenecek metin öncelikle öğretmen tarafından yavaş yavaş ve sesli bir şekilde sınıfa okunarak öğrencilere nasıl okunması gerektiği gösterilmelidir. Zira kurallara uyularak okunduğunda öğrencilerin metni açıklamaya gerek bile olmadan anlayabilecekleri savunulmaktadır. Sesli okuma bittikten sonra öğretmen öğrencilere okunan parçanın anlamını "kabiliyetlerine göre" açıklayacaktır. Daha sonra öğrenciler metni öğretmenin okuduğu şekilde okuyup bilmedikleri sözcüklerin anlamlarını öğretmene sormalıdırlar. Okuma bittikten sonra ise metnin analizine geçilecektir. Öğretmen öğrencilere ana fikir olarak tanımlayabileceğimiz "maksad-ı aslî"yi ve bunu meydana getiren diğer fikirleri teker teker analiz ettirmelidir. Bu fikirlerin önemini de "târif ve îzah etmelidir". Dersin ileri seviyelerinde kelimelerin önemi ve dil bilgisi kurallarından örneklerin anlatımı yapılacaktır. Bunun yanında okunan metinlerin, öğrencilerin "kuvâ-yı akliyyesinin" ilerlemesine katkıda bulunması ve birçok açıdan onlara yararlı olması sağlanmalıdır. Son olarak öğrenciler, derste işlenen parçaları "hânelerinde ariz ve amik mütâlaa" yani evlerinde geniş ve derinlemesine bir okumayla çalışıp ertesi derse bir örneğini yazdıktan sonra öğretmenlerine teslim etmelidirler (SNMU, 1898/1899, s. 404-405).

İmlâ dersi ilk sene haftada iki, son iki sene ise birer saattir. Dersin amacı yavaş yavaş kolaydan zora doğru ilerleyen bir ders ile öğrencileri son senesinde en zor imla kurallarını bile yanlışsız yazabilecek seviyeye getirmektir. Bu derste de ayrıntılı olarak hangi konuların okutulacağından bahsedilmez, sadece dersin nasıl işlenmesi gerektiği anlatılmaktadır. Öğretmen bir öğrenciyi tahtaya kaldırır ve "imlâ yazdırır". Yazım hataları varsa diğer öğrencilerin de dikkati çekilerek sebepleri açıklanır ve hatalar düzeltilir. Bunun yerine öğretmen tüm öğrencilere kelime ya da cümleyi yazdırıp içlerinden birini kaldırıp yanlış varsa açıklayıp tüm öğrencilerin defterlerinde düzeltme yapmasını isteyebilir. Ayrıca eve imla ödevi verebilir ve bu ödevleri dersten sonra düzeltip öğrencilere geri verebilir. Ödevlerde öğrencilerin anlamlarını bilmediği kelimeler varsa anlamları defterlere yazılmalıdır. Dersin içeriği yani yazdırılacak konular güzel ahlak ile terbiye ve adaba uygun örnekleri ve hikayeleri içermelidir. Ayrıca, programdaki diğer derslerin konularından da örnekler bulunabilir (SNMU, 1898/1899, s. 405-406)

Kitâbet dersi son iki sene haftada birer saat olarak işlenir. Eşyanın ve mesleklerin isimleri, çeşitleri ve bölümlendirilmesi üzerine önce sözlü, sonra yazılı olarak çeşitli soruların cevabı verilir. Önce bir şeyi tarif ve tasvir etme, daha sonra eşyayı karşılaştırma öğretilir. Okunan bir metni dikte etme, bir şeyi hikaye şeklinde anlatma, gözünde canlandırma ve basit mektuplar yazma gibi konular ikinci sınıfın kapsamındadır. Son sınıftaki nispeten daha zor sayılabilecek konular ise tutanak ve rapor yazma yöntemleri, mektup yazma (mektup çeşitleri ve örnekleri, yazma yöntemleri ve kuralları), nazmın düz yazıya çevrilmesi, bir cismin ya da yerin tasviri, ahlak kuralları çerçevesinde mecaz ifadeler ve atasözleri, dilekçe çeşitleri, yazışma ve haberleşme kuralları, resmi terimler, hitaplaşma ve resmi ünvanlardır (SNMU, 1898/1899, s. 406-407).

Kavâid-i Lisân-ı Osmanî dersi senelere göre sırasıyla haftada iki, bir ve iki saat olarak kararlaştırılmıştır. Dil bilgisi dersi olarak kabul edilebilecek bu derse dair bir uyarıda, derste verilecek bilgilerin "nazarîden ziyade amelî", yani teorik yerine uygulamaya dönük olmasının önemi üzerinde durulmaktadır. Ayrıca tanımların ezberletilmesi yerine örneklerle anlatılması ve açıklanması gerektiği belirtilmektedir. İsim (cins, özel, basit, bileşik isimler, zaman ve yer isimleri, isimlerde küçültme vb.), sıfat (tamlama kuralları, tamlanan, tamlayan, vb.), zamir (çeşitleri ve kuralları), fiil (mastar, fiillerin zamana ve şahıslara göre çekimi, geçişli ve geçişsiz fiiller vb.), edatlar, harfler ve işaretleri gibi çeşitli dil bilgisi konuları -bazıları tekrarlı olarak- iki seneye dağılmış durumdadır. Son sene ise önceki iki senedeki konuların tekrarı yapılacak, cümle ve tamlama çeşitleri anlatılacaktır. Önceki senelerde öğrenilen kuralların "tatbîkat cihetine pek ziyâde ehemmiyet verilecek" denilerek uygulamaya verilen öneme dikkat çekilmektedir. Hem bu derste, hem de *İmlâ* ve *Kırâat* derslerinde kullanılan Arapça ve Farsça kelimelerin anlamları öğrencilere öğretilmelidir (SNMU, 1898/1899, s. 408-410).

Arabî dersi son iki sene haftada ikişer saattir. Arapça harf, isim, fiil, sıfat, tamlama çeşit ve kuralları mektebin ikinci senesinde işlenmekte ve son senenin ilk 20 dersinde "hakkıyla" tekrar edilmektedir. Daha sonra Arapça söz dizimi ve kuralları üzerine olan yeni konulara geçilir (SNMU, 1898/1899, s. 410-411).

Fârisî dersi son iki sene haftada birer saattir. Mektebin ikinci senesinde Farsçadaki bazı isim, fiil, zamir, edat, tamlamaların çeşit ve kuralları öğretilmektedir. Sonraki sene ise

bunlar altı derste tekrar edildikten sonra bazı isim, fiil, sıfat, tamlama ve edat çeşitleri ile ilgili yeni konuların öğretimine başlanır. Dersin içeriğinin sonunda bir "ihtar" kısmı vardır. Bu uyarıya göre dersin okutulma amacı Osmanlı dilinde bulunan Farsça kelime, tabir ve tamlamaları öğretmektir. Bu sebeple de kurallardan ayrıntılı olarak bahsetmek yerine kurallar ve kelime bilgisi gerektiği kadar kısaca gösterilmelidir. Ayrıca öğrencilerin Farsça kıraatlerine de dikkat edilmesi gerektiği notu bulunmaktadır. Öğrencilerin okumalarını asıl destekleyecek şey ise kurallardan ziyade düz yazı ve manzum eserlerdir. Bu nedenle, Gülistan kitabının en değerli yerinden yarım sayfa okutulup bir iki satır da ezberletilmesine yönelik bir tavsiye bulunmaktadır. Bununla beraber öğrencilerden Farsça'dan Türkçe'ye Türkçe'den Farsça'ya bazı kalıpları çevirmeleri istenmelidir (SNMU, 1898/1899, s. 412-413).

Hüsn-i Hat dersi her sene haftada birer saattir. İptidai kısmında güzel yazı yazmayı öğrenen öğrencilerin rüştiye kısmına geldiklerinde kağıda yazdıkları yazıları öğretmen kontrol etmeli ve hataları düzeltip gerekli uyarılarda bulunmalıdır. İlk sene ders bu şekilde işlenmeye devam edilecek, son iki sene de hatalardan kurtulmak adına bi rik'a, sülüs ve dîvânî harflerin şekilleri öğretilecektir. Böylece öğrenciler gerektiğinde "işleme ve marka yapmak üzere" harfleri güzel yazma alıştırması yapacaklar ve bunların hepsini kapsayan bir dergi çıkaracaklardır (SNMU, 1898/1899, s. 413-414).

Dürûs-i Eşyâ ve Mâlûmat-ı Nâfia dersi iptidai kısmında *Dürûs-i Eşyâ* ve rüştiye kısmında *Mâlûmat-ı Nâfia* olarak işlenecektir. Rüştiye mektebinde her sene haftada birer saat olduğu ve ilk senenin başında iptidai kısmında işlenen *Dürûs-i Eşyâ* dersinin altı derste tekrarından sonra *Mâlûmat-ı Nâfia* dersine geçileceği belirtilmektedir. Bu sebeple, *Dürûs-i Eşyâ* dersinden kısaca bahsetmekte fayda vardır. İçeriği "mâlûmât-ı dihkân" (çiftçi bilgisi), "mâlûmât-ı belediye" (belediye bilgisi), "eşyâ-yı müstâmele" (kullanılan eşya) ve "zamanın taksîmi" (zamanın bölümlendirilmesi) olarak dörde ayrılmıştır. İlk kısımda okul binası, ev, cami, çiftlik, yiyecekler, orman, bağ ve ağaçlar gibi konular; ikinci kısımda şehirde bulunan sokak, önemli binalar, okul, müze, meydan, kabristanlar ile şehrin idare şekli; üçüncü kısımda yiyecek, içecek, elbise, okul çantası, sanayi, maden ve ticaret; ve son kısımda da gün, sene, güneş, ay, mevsimler, saat, gökyüzü, ibadet vakitleri gibi konular bulunmaktadır. Sonundaki bir uyarıda ise bu dersin bir ezber dersi

olmadığı vurgulanmaktadır. Örnekler, resimler ve gerçek eşyalarla anlatım zenginleştirilmelidir (SNMU, 1898/1899, s. 414-416).

Rüştiye kısmında ilk altı derste önceki konular tekrarlandıktan sonra okutulmaya başlanan *Mâlûmat-ı Nâfıa* dersi üç bölüme ayrılmıştır: "hendeseye aid mâlûmât-ı mücmele-i ibtidâiyye" (geometriye ait basit kısaltılmış bilgiler), "hikmet-i tabîiyyeye aid mâlûmât-ı mücmele-i ibtidâiyye" (fizik ilmine ait basit kısaltılmış bilgiler) ve "mevâlîde müteallik mâlûmât-ı mücmele-i ibtidâiyye" (varlıklarla ilgili basit kısaltılmış bilgiler). Geometriye ait içerik çizgi (düz, eğri ve kırık çizgi), basit şekiller (kare, dikdörtgen, üçgen vb.), üç boyut (derinlik, uzunluk ve genişlik), üç boyutlu geometrik cisimler (küre, prizma, silindir), ölçüm ve çizimden oluşmaktadır. Fiziğe ait içerik cisimlerin ağırlığı, basınç, gazlar, nefes, ısı ve sıcaklık, su buharı, ticaret gemileri, nem, bulut, yağmur, kar, dolu, buz, elektrik, yıldırım ve yıldırımsavar şeklindedir. Varlıklara ait içerikte ise hayvanlar, bitkiler ve madenler olarak ayrılmış tabiat ilmi vardır. Hayvanların insanlara faydası et, yağ, peynir, kaymak, yoğurt, süt, deri, kürk, yün, tiftik, ekmek ve yumurta; bitkilerin faydası sebze, meyve, tahıl, ekmek, un, çayır otları, kereste, odun ve kömür; ve madenlerden faydanlanma şekli de taşlar, yakacak, maden kömürünün önemi, bilinen madenler ve kıymetli taşlar olarak belirlenmiştir. İlk iki sene bu konuların tümü işlendikten sonra son sene hem *Dürûs-i Eşyâ* hem de *Mâlûmat-ı Nâfıa* derslerinde işlenen her şeyin tekrarı yapılacaktır. Daha ayrıntılı açıklamalarla anlaşılmayan konular için "takviye" yapılması öngörülmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 416-418).

İdâre-i Beytiyye dersi programda kendisine en fazla yer ayrılan ve hakkında en ayrıntılı açıklamanın yapıldığı derstir. Yalnızca rüştiye kısmında bulunan bu ders her sene haftada ikişer saat olarak programda bulunmaktadır. Dersin içeriği mesken, giyim eşyaları, gıda, "ev eczâhânesi", sağlık ve ev hanımının ahlaki görevleri olarak adlandırılabilecek altı bölüme ayrılmaktadır. Her sene ikişer bölümün işlenmesi planlanmaktadır. Birinci bölümde evin bölümleri ile odaların içindeki eşyaların neler olduğu ve bunların nasıl muhafaza edilmesi gerektiği ile temizlik, ısınma ve aydınlatmayla ilgili bilgiler anlatılmaktadır. Bölüm "meskenin intihâbı" yani evin seçimi ile başlamaktadır. Evin seçimi için dikkat edilecek koşullar, eşyaların yerleştirilmesi, ev eşyası (mutfak takımı, kanepe, sandalye, minder, perde, halı, yatak takımı), odaların iyi muhafaza edilmesi, temizlik (gümüş, bakır, tunç, altın kaplama eşyaların bakımı, mutfak takımı temizliği),

haşerelerden kurtulma yolları, ısınma yöntemleri (odun, kömür çeşitleri, soba vd.) ve aydınlanma yöntemleri (çıra, mum, zeytinyağı vd.) ile devam etmektedir. İkinci bölümde kıyafetlerin saklanması, tamiri, haşereden nasıl korunacağı, nasıl temizleneceği ayrıntılı olarak açıklanır. Örneğin, leke çıkarma konusunda tek tek hangi çeşit lekenin (kahve, mürekkep, yağ lekesi gibi) nasıl çıkarılacağı belirtilmektedir. Ayrıca dikiş konusunda da temel bilgiler ve gerekli araç-gereç tanıtımı da bu bölümün kapsamındadır. Üçüncü bölümde temel besin maddelerinin neler olduğu, bunları zararlılardan koruma yolları, yiyeceklerin ne gibi yöntemlerle saklanması gerektiği ve bazı yiyeceklerinin çeşitlerinin neler olduğu açıklanır. Dördüncü bölümde evde bulunması gereken ilaçlar, diş bakımı için gerekli malzemeler ile süt ve et suyunun ilaç olarak faydaları anlatılır. Beşinci bölümde sağlık için dikkat edilmesi ve evde bulunması gerekenlerden bahsedilir. Yemek zamanlarının düzenlenmesi, çocuklar ile yaşlıların beslenme şekilleri, uyku, banyo, sağlık için uyulması gereken kurallar gibi konuların yanında yanık, kırık, yara, ezik, kesik gibi evde meydana gelebilecek yaralanmalardan da bahsedilmektedir. Bununla birlikte hastalık atlatmış kişilerin bakımı konusu da bulunmaktadır. Altıncı ve son bölümde bir ev hanımının ahlaki görevleriyle beraber görgü kuralları, merasim yöntemleri ve çalışanlar ile kurulan ilişkiden bahsedilir. Temizlik üzerinde tekrar durularak bu konuda az ya da çok olarak aşırıya kaçmadan orta yolda davranılması gerektiği belirtilmektedir. Son olarak üç senenin tekrarının yapılacağı notu bulunmaktadır (SNMU, 1898/1899, s. 418-422).

Ahlâk dersi ilk iki sene haftada birer, son sene ise ikişer saattir. İlk sene işlenecek konular 10 madde altında toplanmaktadır. Bu maddelerde önce Allah'tan başlayarak padişaha, devlete, aile büyüklerine, kardeşlere, evdeki yardımcıya, okuldaki öğretmenlere, kendine ve insanlara karşı görevleri sıralanmaktadır. Bunlarla birlikte kızların okulda nasıl davranacağı, evde tasarruf yapmasının önemi ve hayvanlara iyi davranma gerekliliği gibi konular da vurgulanmaktadır. Tasarruftan bahsedilirken çalışmak, zamanı boşa harcamamak ile "herkes için çalışmak mecburiyeti" ve "el işlerinin muhassenâtı[5]" gibi konular bulunmaktadır. İkinci sene aynı konuların daha fazla açıklama ve örneklerle tekrarının yapılması istenmektedir. Son sene ise önceki konular altı derste tekrar edildikten sonra toplum yararı yerine kendi yararını gözetmek ve "garaz" gibi yeni

[5] İyi ve güzel huylar, hayırlı, faydalı işler, iyilikler, güzellikler. (Kubbealtı Lügatı)

konular işlenecektir. Toplumun yararının gözetilmesinin kişinin kendinden önce gelmesi gerektiği, aksinin düşmanlığa ve kine varacağına işaret edilmektedir. Ayrıca dersin sonunda anlatılacak diğer bir konu da evlada karşı görevlerdir (SNMU, 1898/1899, s. 422-423).

Hıfzıssıhha dersi son iki sene haftada birer saattir. Bu dersin konularının dağılımına bakıldığında ilk sene insan vücuduna dair teorik bilgilerin, ikinci sene ise vücudun sağlığı ile ilgili pratiğe yönelik bilgilerin verilmesinin planlandığı görülmektedir. İlk sene genel fizyolojik bilgiler olan iskelet ve kas sistemi, organların görevleri, sindirim sistemi, solunum sistemi, dolaşım sistemi, sinir sistemi ve beş duyu üzerinde durulmaktadır. İkinci sene ise besin çeşitleri, süt çeşitleri, suyun damıtılması ile çay, kahve ve çikolatanın sağlıkla ilişkisi gibi yiyeceklerle ilgili bilgilerle başlamaktadır. Ayrıca süt çeşitlerinin içinde "çocuklara verilecek süt" olarak ayrı bir konu da bulunmaktadır. Bunun yanında tütün ve enfiye gibi zararlı alışkanlıkların yanında vücut sağlığı, mekan ve havanın sağlığa etkisi, giysiler, ilk yardım, aşı ve çocuklara özel sağlık kurallarından da bahsedilmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 424-425).

Hesâb dersi ilk sene haftada iki saat, son iki sene ise birer saattir. Bu derste teorik bilgiden daha çok uygulamaya önem verilmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. İlk sene iptidai mektebinde öğrenilen basit dört işlem hesaplarının kısaca bir tekrarından sonra derse başlanacak, kesir çeşitleri, dört işlem, ölçek, ağırlık ve uzunluk ölçüleri işlenecek ve sürekli örneklerle desteklenecek, alıştırma yapılacaktır. Ağırlık ve uzunluk ölçüleri için parantez içinde bunların örneklerinin hatta mümkünse resimlerinin gösterilmesi gerektiği söylenmektedir. İkinci senede kesirlerle dört işlem ve kesirlerin birbirine dönüşümü gibi konular örnek ve uygulama üzerinde durularak işlenecektir. Son sene ise işlenen tüm konuların tekrarı yapılırken öğrenciler defter tutma yöntemleri hakkında bilgilendirileceklerdir, çünkü kızlara özellikle evde defter tutma yöntemleri öğretilmelidir (SNMU, 1898/1899, s. 425-428).

Coğrafya dersi üç sene boyunca haftada ikişer saat olarak planlanmıştır. İlk sene yönler, mevsimler, karalara ve sulara verilen isimler, yerel coğrafya, genel coğrafya, harita ve plan gibi coğrafyaya ilişkin genel bilgiler verilmektedir. Ayrıca Osmanlı Devleti'nin özelliklerine devletin sınırları ile giriş yapılmaktadır. İkinci seneye evren hakkında genel

bilgiden güneş, gezegenler, dünya ile bunların hareketinden doğan olaylar (mevsimler, gece gündüz vb.) ile başlanmaktadır. Daha sonra Dünya üzerinde Osmanlı'nın yeri ile devam edilerek Osmanlı coğrafyasının her kıtada bulunan kısımları doğal ve idari coğrafya şeklinde bir bölümlendirme ile ayrıntılı işlenmektedir. Son senede ise beş kıtanın doğal ve idari coğrafyasının kısaca anlatımı bulunmaktadır. Bu kıtalardaki en bilinen doğal şekiller ve yerler ile en bilinen ülkeler dersin kapsamına alınacaktır. Dersin işlenişine ve bazı konuların kapsam genişliğine dair birçok uyarıya rastlanmaktadır. Örneğin, ilk senenin sonundaki uyarıya göre öğrenciler harita ile tanıştırıldıklarında derste öğrenilenler harita üzerinde gösterilmelidir. Hatta bu ders kesinlikle harita olmadan işlenmemelidir. Diğer bir uyarıya göre beş kıtada bulunan devletlerden Osmanlı ile ilişki içinde olanlar çok ayrıntısına girilmeden anlatılmalı, diğerlerinin ise üzerinde durulmamalıdır. Böylece öğrencilerin zihinleri gereksiz görülen bilgilerle meşgul edilmemelidir (SNMU, 1898/1899, s. 428-430).

Târih dersi ilk iki sene haftada iki saat, son sene ise bir saat olarak programda bulunmaktadır. Ders, üç sene için üç bölüme ayrılmaktadır: "Tarîh-i Enbiyâ" (Peygamberler Tarihi), "Târih-i Düvel-i İslâmiyye" (İslâm Devletleri Tarihi) ve "Târih-i Devlet-i Osmânî" (Osmanlı Devleti Tarihi). Her bölümde tek tek peygamberler, devletler ve padişahlar, son bölümde ise kazanılan zaferler, önemli olaylar ve yapılan yenilikler bulunmaktadır. Hatta en son konu Osmanlı padişahlarının ilim, eğitim ve sanayiye olan hizmetleridir. Dersin sonunda bulunan "ihtar" bölümünde bu dersin ezber yöntemiyle işlenemeyeceği, bu yüzden de öğretmenin dersi öğrencilerin anlayabileceği şekilde anlatması ve onlardan tekrar etmelerini istemesi belirtilmektedir. Onlar karşılık verdikçe bu süreç ilerleyecek ve öğrenme kalıcı olacaktır (SNMU, 1898/1899, s. 430-433).

El Hünerleri dersi her sene için haftada iki saat olarak belirlenmiştir. İptidai kısmında zincir çekmek ve basit oyalarla başlayan derste rüştiye kısmına gelindiğinde örgü ve işlemeye geçilmektedir. Nakış, oya ve örgüye önceden giriş yapıldığından rüştiye kısmında örgünün, işlemenin, marka ve dantel yapmanın çeşitleri öğretilmektedir. Ayrıca dikiş makinesi kullanımı da konular dahilindedir (SNMU, 1898/1899, s. 433-434).

3.2.3. Öğretim Yöntemleri ve İçerik Düzenleme İlkeleri Işığında Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programı

Bu bölümde elimizde derslerin içeriğine sahip tek program olan maarif salnamelerindeki program incelenecektir. Bu program, günümüzdeki bir ders veya öğretim programı şartlarını taşıyacak nitelikte planlanmamış olsa da sadece bir konular listesi olarak da adlandırılamaz. Neredeyse her derste, ya sadece bir cümle olarak ya da "Tenbih" veya "İhtar" başlıkları altında derslerin işlenişine dair bazı uyarılar vardır. Bu uyarılardan, açıklamalardan ve konuların düzenlenişinden içerik düzenleme ilkeleri ile ilgili bazı ipuçları elde etmek mümkündür. Bunun yanında, önceki devirlerde kullanılan eğitim yöntem ve tekniklerinde de bir değişme olup olmadığı hakkında fikir edinilebilir. Ornstein ve Hunkins (2018) tarafından aktarıldığı gibi 19. yüzyılda ortaya çıkan Johann H. Pestalozzi, Friedrich Froebel, Johann Herbart ve Herbert Spencer öncülüğünde yaşanan değişimle "ezbere dayalı öğrenim ve fiziksel cezanın yerini yeni eğitimsel uygulamaların aldığı" ve öğrenci merkezli bir eğitime kayma yaşandığı bilinmektedir (s. 81-83). Bu programda az da olsa bu değişimin yansımaları görülmektedir.

3.2.3.1. Öğretim Yöntemleri

Osmanlı'da medrese ve sıbyan mekteplerinde en çok kullanılan *ezbere dayalı öğretim yöntemi*dir. Elimizdeki programda bu konudaki uygulamaların değişmeye başladığı görülmektedir. Özellikle birkaç derste konuların ezber ile öğrenilemeyeceği üzerinde durulmaktadır. *Kavâid-i Lisân-ı Osmanî* dersinde "târîfatın ezberletilmesinden sarf-ı nazarla birçok misaller ile tefhim ve îzahına çalışılmalıdır" uyarısından anladığımız kadarıyla tanımların ezber yerine örneklerle anlatılması ve açıklanması istenmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 408). *Dürûs-i Eşyâ*'nın ise ezber dersi olmadığı vurgulanarak hemen ardından "Muallime, müteallimelere lâyıkıyle anlatmalı, dersde geçen eşyâyı göstermeli ve talebâtına takrir ve ifâde ettirmelidir. Muallime hanımlar dürûs-i eşyâda bulunan mevad ve eşyânın ya numunelerini ve yahud resimlerini talebâtına bil-irâ'e eşgal ve elvânını zihinlerinde adeta nakşettirmelidir" açıklaması yapılmaktadır. Burada da ders anlatımının ezber yerine görsellerle ve gerçek nesnelerle yapılması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Eşyalar ya da resimler öğrencilere gösterildikten sonra eşyaların isimlerinin söyletilmesi önerilmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 416-417). *Coğrafya* dersinde ana yönleri öğretme yöntemlerinden bahsederken öncelikle yine tanımların

ezberlettirilmemesi sonra "güneşin mevkiine göre dershâne ve teneffüshânede şâkirdâna işbu cihetler tâlim ve tefhim" olunması uyarısı yapılır. Konuyu yine öğretmen anlatacaktır, fakat bu sefer günlük hayatlarıyla öğrendikleri arasında ilişki kurabileceklerdir (SNMU, 1898/1899, s. 428). *Târih* dersi "hiçbir vakit ezber usûlüyle tâlim olunamayacağına binâen" öğretmenin dersi öğrencilerin anlayacağı şekilde anlatması, öğrenciye tekrar ettirmesi ve "mebahsi talebâtın zihinlerinde yerleştirmeye îtinâ" etmesi gereklidir. Burada öğretmenin anlatımı ve öğrencilerin tekrarı üzerine kurulu bir yöntem önerilmektedir. Ezberi anımsatsa da, "zihinlerine yerleştirmek" sözüyle öğrencilerin ezberlemesinden çok anlayarak öğrenmesi amacının güdüldüğü anlaşılmaktadır (SNMU, 1898/1899, s. 433).

Yukarıda ezberin tercih edilmediği örneklere karşın *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid* ve *Fârisî* derslerinde ezber yönteminin kullanılması gerektiği söylenmektedir. *Kurân-ı Kerim*'de "Birinci seneden mâadâ diğer senelerde azar azar ve münâsib sûrette kavâid-i tecvîdiyyeye tatbîkan namaz sûreleri ve bazı aşr-ı şerifler ezberletdirilib müntehî sınıfta tekmil edilecektir" açıklamasından öğrencilerin ilk seneden son seneye kadar namazda okunacak ve bazı diğer önemli sureleri ezberleyeceği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bunları günlük hayatta kullanacakları ve ezberlerinde olmadan namaz kılamayacakları düşünülmektedir. Yine de bu ezber üç seneye yayılmış, az az ve uygun olduğu şekilde yapılacağı belirtilmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 396-397). *Fârisî*'de ise dersin nasıl işleneceği anlatılırken Farsça kelimelere aşinalık kazanmaları amacıyla öğrencilere kuralları öğretmek yerine Farsça eserlerin okutulması daha önemli olduğundan "her dersde zübde-i Gülistan'dan yarım sayfa kadar yer kırâat ettirilerek bir iki satır yer ezberlettirilmesi" tavsiye edilir. Buradaki ezber yönteminin sebebi de yabancı dil öğreniminde kelimelerin söylenişine alışkanlık kazandırılması olarak anlaşılmaktadır (SNMU, 1898/1899, s. 413). Bunların dışında herhangi bir dersin tamamında ya da bir bölümünde ezbere dayalı bir öğretim yönteminin kullanılması yönünde bir tavsiye bulunmamaktadır.

Öğretim durumları ile ilgili açıklama yapılan derslerde ezber yönteminin yerine kullanılması önerilen yöntem *anlatım*dır. Anlatma anlamındaki "tefhim" ve "takrir", açıklama anlamındaki "îzah" ve ayrıntılı açıklama anlamındaki "tafsil" kelimeleri derslerin işlenişine dair yapılan her uyarıda bulunmaktadır. Örnekler anlamındaki

"emsile" kelimesi ile bunun tekili olan "misal" ve yine aynı anlamdaki "numûne" kelimelerine göre ise açıklama ya da anlatımın örneklerle de desteklenmesi önemlidir. *Kurân-ı Kerim* dersinde "târîfâtın emsile ile îzah ve tefhim edilmesine" özen gösterilecek (SNMU, 1898/1899, s. 397), *İmlâ* dersinde öğretmen öğrencilerin hatalarını düzeltirken sebeplerini "îzahla tashih" ettirecek (SNMU, 1898/1899, s. 406), *Kavâid-i Lisân-ı Osmanî* dersinde konular "birçok misaller ile tefhim ve îzah" edilecek (SNMU, 1898/1899, s. 408), *Coğrafya* dersinde yönler öğretilirken güneşin durumuna göre gösterilerek "işbu cihetler tâlim ve tefhim" edilecek (SNMU, 1898/1899, s. 428) ve *Târih* dersini "muallime talebâtının anlayacağı sûrette takrir ve tefhim" edecektir (SNMU, 1898/1899, s. 433). Anlatım yöntemini daha da kuvvetlendirmek adına ezber yerine bilgileri çocukların zihinlerine yerleştirmek gibi bir ibare de kullanılmaktadır. *Dürûs-i Eşyâ* dersinde öğretmen öğrencilere eşyaların "ya numunelerini ya resimlerini" göstererek konuları "takrir" etmeli ve bunların "eşgal ve elvânını zihinlerinde adeta nakşettirmelidir" (SNMU, 1898/1899, s. 416-417), *Dürûs-i Eşyâ* ile *Mâlûmat-ı Nâfia'*daki uygulamaya dönük kuralların "daha ziyade tafsil ve îzah ile takviyesine ve ezhân-ı talebatta takrîrine îtinâ kılınacaktır" (SNMU, 1898/1899, s. 418) ve *Târih* dersinde öğretmen tekrar ve soru cevapla "mebahsi talebâtın zihinlerinde yerleştirmeye îtinâ edecektir" (SNMU, 1898/1899, s. 433).

Uygulamaya yönelik olan *Hüsn-i Hat*, *El Hünerleri ve Kırâat* derslerinde anlatım yönteminin yanında *gösterip yaptırma yöntemi*nin kullanılması planlanmaktadır. *Hüsn-i Hat* programın önceki versiyonlarında bulunan sülüs, rik'a ve dîvânî derslerini içine alır. İptidai kısımda harfler ve yazı şekillerinin öğrenilmesi, öğrencilerin ellerinin "güzel yazmaya alışmış" bulunacağı düşünülmektedir. Rüştiye kısmında öğrenciler kağıt üzerine yazmaya başlayacaklar ve öğretmen hatalarını düzeltecektir. Uygulama ağırlıklı işlenen bu dersin sonunda öğrencilerden ortaya bir ürün çıkarması beklenmektedir. Yazı harflerinin "îcâbında işleme ve marka yapmak üzere eşkâl-i müzeyyeneleri tâlim edilecek ve bunların envâini şâmil bir de mecmua tertib ettirilecektir", yani bu yazı tipleri hem işleme yapımında kullanılacak hem de öğrenciler bunları kullanarak bir dergi çıkaracaklardır (SNMU, 1898/1899, s. 413-414). *El Hünerleri* dersi dikiş, nakış, oya, örgü, dantel ve makine dikişine dair uygulamaları içermektedir. Tamamen uygulamaya dönük olan bu içerik gösterip yaptırma yönteminin kullanıldığını gösterir (SNMU, 1898/1899, s. 434). *Kırâat* dersinde öğretmenin örnek okumayı önce kendi yapıp sonra

öğrencilere yaptırması gerektiği açıkça belirtilmiştir. Öncelikle öğretmenin "kendisi gayet ağır ağır ve yüksek ses ile okuyub sûret-i kırâat için şâkirdâna kendisi numûne olmalıdır. Çünkü kavâid-i mahsûsasına tevfîkan okunacak dersi tefsir ve îzaha hâcet bile kalmaksızın muhâtab derhal anlayabilir". Başka bir deyişle, öğretmen metni kurallara uygun okuduğunda öğrenciler konuyu hiçbir açıklamaya gerek kalmadan anlayabilirler. Yine de, okunan kısmın anlamı da açıklandıktan sonra bu sefer öğrenciler "muallimenin okuttuğu vecihle cehren kırâat eyleyib" yani öğretmenin okuduğu şekilde yüksek sesle okuyup bilinmeyen kelimelerin anlamlarının açıklamasına geçebilirler (SNMU, 1898/1899, s. 404).

3.2.3.2. İçeriğin Düzenlenişi

Programdaki uyarılar ile işlenecek konuların sıralanışı ve düzenlenişi dikkate alındığında içerik düzenleme ilkelerinden birkaçının programda yer aldığı tespit edilmekttedir. Ali Şimşek (2014) tarafından listelenen şekliyle içerik düzenlemeye dair *bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, kuramdan uygulamaya, yakından uzağa* ve *öncekilerden sonrakilere* ilkelerinin (s. 149-158) programda birden fazla yerde bulunduğu görülmüştür. İlk olarak, Ornstein ve Hunkins'in (2018) ön koşul öğrenme olarak adlandırdığı (s. 185) bilinenden bilinmeyene ilkesine göre yeni bilgiler ancak öğrenilmesi için gerekli bilgilerle ilişki kurularak öğrenilebilir. Yani öğrencinin yeni konuları öğrenmesi ön bilgilerine bağlıdır ve programlar da bu koşulu karşılayacak şekilde düzenlenmelidir (Şimşek, 2014, s. 150). *Kurân-ı Kerim* dersinde "elifbâ" yani alfabe öğrenilmeden Kuran'dan bölümlerin okunmasına geçilmeyeceği belirtilir (s. 396). Nitekim Kuran'ı okuyabilmek için ön bilgi olarak alfabe bilmek gereklidir. *Hüsn-i Hat* dersinde de harfler öğrenilmeden yazı uygulamalarına geçilmez (SNMU, 1898/1899, s. 413-414). *Coğrafya* dersinde karalara ve sulara verilen isimler konusundaki uyarıda "dâima çocuklarca mâlûm olanlardan başlanıp tedrîcen meçhul" olana doğru gidileceği söylenmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 428). Öğrencilerin halihazırdaki bilgileri dersin çıkış noktası olacaktır. *Hesâb* dersine gelince, herhangi bir uyarı ya da açıklama olmaksızın ders içeriğinin sıralanışı incelendiğinde bu ilkenin varlığı anlaşılmaktadır. Öğrenciler önce dört işlemi, sonra kesirleri ve ancak ondan sonra kesirlerle dört işlemi öğrenirler (SNMU, 1898/1899, s. 425-428).

Bazı dersler için rüştiye kısmının, bazıları için her senenin ve bazıları içinde son senenin başlangıcında önceki senelerde işlenen konuların uzun uzun tekrar edilmesi ve eksiklerin tamamlanması yönündeki uyarılar da *bilinenden bilinmeyene* ilkesine verilen önemi işaret etmektedir. *Kavâid-i Lisân-ı Osmanî* dersinde rüştiye kısmının son senesinde "Sînin sâbıkada tâlim olunan kavâid bir tafsil-i tekrar ve ikmâl olunmakla beraber cümle ve terkiblerin envâîne dâir mâlûmat dahi îtâ edilmelidir" uyarısıyla önceki senelerde öğretilen kuralların ayrıntılı olarak tekrar edilmesi ve her çeşit cümle ve tamlamayla ilgili bilgi verilmesi tavsiye edilmiştir. Kurallar tamamen öğrenildikten sonra uygulamaya geçileceği, diğer okuma yazma dersleriyle ilişki kurularak dersin işleneceği söylenmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 410). *Arabî* dersinde de yine mektebin son senesinde "Geçen sene görülen dersler yirmi dersde hakkıyle tekrar ve îzah olunduktan sonra mebâhis-i âtîye okutturulacaktır" uyarısından sonra konuların sıralanmasına devam edilmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 411). Benzer uyarılar *Fârisî* dersinde "Geçen seneki derslerin altı dersde tekrarı" şeklinde bulunurken (SNMU, 1898/1899, s. 412), *Mâlûmat-ı Nâfia* dersi için rüştiye kısmının ilk senesinde yapılmaktadır: "Birinci ve ikinci ve üçüncü senelerde tedris olunan (Dürûs-i Eşyâ) altı dersde tekrar ve takviye edildikden sonra (Mâlûmat-ı Nâfia'ya) başlanacakdır" (SNMU, 1898/1899, s. 417). Bunların dışında *Hesâb, İdâre-i Beytiyye* ve *Ahlâk* derslerinde de önceki konular tekrar edilmeden yenilerin öğretilmeyeceği uyarıları bulunmaktadır.

Kolaydan zora ilkesine gelince, öğrenimin gerçekleşmesi için içerik sunulurken önceliğin kolay olana verilmesi ve yavaş yavaş zora doğru gidilmesi olarak açıklanabilir. Böylece öğrenme gerçekleşirken zorluk çekilmez (Şimşek, 2014, s. 151). Programda buna yönelik birçok örnek ve uyarı bulunmaktadır. *Kırâat* dersinde kitapların nasıl olması gerektiğine dair uyarıda "her seneye göre derece derece tertib edilib mâlûmat ve mevadd-ı münderice bidâyetde gayet sehil olarak başlayıp talebâtın müktesabâtı nisbetinde tedrîcen kesb-i tekemmül etmelidir" denilerek bilgilerin kolay olandan başlayıp öğrencilerin kazandığı bilgilere göre zorlaşması vurgusu yapılmaktadır (SNMU, 1898/1899, s. 404). *İmlâ* dersinin ise her sene "tedrîcen güçleştirilerek" son senede hatasız yazmaya ulaşılması planlanmaktadır (SNMU, 1898/1899, s. 405-406). *Kitâbet* dersinde insanlara mesleklerine ve eşyaya bulundukları yere göre verilen isimlerden bir şeyi tasvir etmeye, iki şeyi karşılaştırmaya ve nakil edilen bir şeyi yazmaya doğru kolaydan zora giden yazma uygulamaları basit mektuplarla başlayıp dilekçe yazmaya kadar sırayla devam

etmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 406-407). *Coğrafya* dersinde de karalara ve sulara verilen isimlerin tedricen "güç" olana doğru öğretileceğinin hatırlatması bulunmaktadır (SNMU, 1898/1899, s. 428).

Kuramdan uygulamaya ilkesine göre ise bir derste kuramsal bilgiler verildikten sonra bu bilgilerin uygulamasına geçilmelidir (Şimşek, 2014, s. 158). Programda birçok yerde uygulamanın önemine vurgu yapılmış ve kuramsal yerine uygulamalı olarak ders işlenmesi gerektiği söylenmiştir. *Kurân-ı Kerim* desinde "kavâid-i tecvidiyyenin nazarî olmaktan ziyâde amelî olmasına" yani Kuran okuma kurallarının kuramsal olmak yerine uygulamaya yönelik olmasına çok dikkat edilmelidir (SNMU, 1898/1899, s. 379). *Kırâat* dersinin "kavâid-i lisân için mevki-i tatbik" yani dil kuralları için uygulama alanı olduğu söylenerek bu derste diğer dil derslerinde öğrenilen kurallara dair bilgilerin uygulanacağı belirtilmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 403-405). *Kavâid-i Lisân-ı Osmanî* dersinin başında "mâlûmat-ı mezkûrenin nazarîden ziyade amelî olmasına" önem gösterilmesi uyarısıyla beraber dersin sonunda "kavâid-i mezkûrenin tatbîkat cihetine pek ziyâde ehemmiyet verilecek" denilerek kuramsal bilgilerin uygulamaya geçirilmesine verilen önem pekiştirilmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 408-410). *Hesâb* dersinde de bir "tenbih" olarak kuramsal bilginin yanında uygulamaya dikkat ve önem verilmesi istenilmiştir (SNMU, 1898/1899, s. 428)

Yakından uzağa ilkesinde öğrenme öğrenciye mekansal olarak yakın olan kişi, nesne ve olayların üzerine kurulur. Kendine tanıdık olandan öğrenmeye başlayan öğrencinin uzakta olanları öğrenmesi daha kolay olur (Şimşek, 2014, s. 153). *Dürûs-i Eşyâ* dersinin içeriğinin sıralanışına bakıldığında önce baba evi, mektep, çiftlik gibi çocuğun günlük hayatını geçirdiği yerlerden başlandığı sonra bu alanın şehir, müze, kütüphane gibi şehre ait mekanlara genişletildiği görülür (SNMU, 1898/1899, s. 414-415). *Coğrafya* dersinde ise önce Osmanlı Devleti'nin merkezinden başlanarak diğer kıtalarda kalan kısımlarına ve sonra da diğer ülkelere geçilmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 428-430). Son olarak, *öncekilerden sonrakilere* ilkesinden bahsetmek mümkündür. Ornstein ve Hunkins (2018) tarafından kronolojik öğrenme olarak adlandırılan bu ilkeye göre içerik olayların oluş sırasına göre düzenlenmelidir ve genellikle tarih dersi buna göre düzenlenir (s. 185). Programdaki *Târih* dersi de bu tanıma uymaktadır. İlk insan ve ilk peygamber olarak kabul edilen Adem peygamberden başlayarak peygamberler tarihinden İslam tarihine ve

sonra da Osmanlı Devleti'nin tarihine doğru bir sıra izlenir. Önemli olaylar ve padişahlar zamana göre sıralanır (SNMU, 1898/1899, s. 430-433).

3.2.4. Toplumun Talepleri Bağlamında Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programı

İlk bölümde toplumda kadına biçilen roller, dolayısıyla da kız rüştiyelerinin eğitim programına dair beklentilerden bahsedilmişti. Eğitim programının hazırlanmasında bu düşüncelerin ne derece etkili olduğuna dair bazı çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Bunun için, ortaya çıkan düşünceler bağlamında eğitim programındaki dersler ve içerikleri ele alınmaktadır. İlk bölümdeki bölümlendirmeye sadık kalınarak her program kendi bağlamında incelenecektir. İlk resmi programın çıktığı 1869'da ilk kadın dergisi olan *Terakkî-i Muhadderat*'ın çıktığı ve programın oluşmasında etkili olan düşünceleri yansıttığı üzerinde durulmuştu. Bu dergideki yazılarda öncelikle sıbyan mekteplerinin yetersizliği ortaya konur: "…dikiş ve nakış ve sâire gibi el hünerleri ve vâlidelik vazîfeleri tâlim olunmaz. Ve kadınların âileleri ile nasıl muâşeret etmeleri lazım olduğuna ve hüsn-i idâre ne yolda olacağına dâir dersler verilmez" ("Osmanlı Kadınlarının Terbiyesine", 1869, s. 4). İyi bir anne olmak ise genellikle ahlaklı olmakla bir arada söylenmektedir. Ev idaresi anlamındaki "idâre-i beytiyye"nin önemi ve eve giren paranın dikkatli harcanması gerekliliği de önemle vurgulanmaktadır ("Bir Varakadır", 1869, s. 3; "Mukaddeme", 1869, s. 1; "Rüşdiye Mektebi Şâkirdânından", 1869, s. 3). Zamanını boş işlerle geçirmemek için okuma yazmayı bilmek ve kitap okumak gereklidir ("Bir Varakadır", 1869, s. 3; "Rüşdiye Mektebi Şâkirdânından", 1869, s. 3).

Bu noktalar ışığında, kızlar için programda bulunan *Ameliyât-ı Hıyâtiye* ve *Nakşa Medâr Olacak Derece Resim* dersleri ile dikiş-nakış bilme; *Tedbîr-i Menzil* ile ev idaresi, temizlik, yemek ve çocuk bakımı; *Hesâb ve Defter Tutmak Usûlü* ile paranın iyi idare edilmesi; *Mebâdî-i Ulûm-ı Dîniyye* ile din ve ahlak eğitimi, çocuk terbiyesi; *Lisân-ı Osmânî Kavâidi*, *İmlâ ve İnşâ*, *Mebâdî-i Kavâid-i Arabiyye ve Fârisiyye* ve *Müntehabât-ı Edebiyye* dersleri ile okuma-yazma ve eğitimini devam ettirebilme; son olarak da *Muhtasar Târih ve Coğrafya* ile tarihini bilerek vatanın bütünlüğünü koruma beklentilerin karşılık bulduğu söylenebilir. Derginin 22. sayısında "Rüşdiye mektebi şâkirdânından bir kız ile vâlidesinin muhâveresi" başlıklı bir diyalog tarzındaki yazıda bu fikirler özet halinde bulunmaktadır. Yazıda bir anne ile kızı çeyiz hazırlamak hakkında

konuşmaktadır. Kız, babasının en güzel çeyiz okumaktır fikrine katıldığını açıklar ve annesini iknaya uğraşır:

> Çünkü bir kız okudulub yazdırılırsa pederimin beyânı üzere hakîkaten kendisi için öyle bir cihaz tedârik edilmiş olur ki ondan hem kendisi ve hem ayâli ve evlâdı hem konu komşusu müstefid olur. Bir kız okuyub yazarsa evvelâ kitapları kendisi için bir eğlence olur ki onları bırakıb da komşu komşu gezmeyi ve aslı esâsı olmayan lakırdılar ile vakit geçirmeyi bir vakitte isteyemez ve zevcin zevce üzerinde olan hakkı ne idüğü ve zevcenin zevce nasıl muâmele ve riâyet etmesi lâzım olduğunu lâyıkıyle bileceğinden ve götürdüğü eşyâ ve erzâkı teleften vikaye ile kocasını âzâsının bir cerî'i bilib zarardan vikayesine dâima dikkat eyleyeceğinden bu yüzden zevcinin dahi hüsn-i nazarını elbette celb eyleyecektir. Çoluk çocuk sâhibi olduğu surette dahi çocuğa nasıl bakılacak ve bir çocuk küçükten nasıl alışırsa o vecihle gideceğinden nusretle terbiye olunacak idüğü kitablarda okumakla birkaç çocuk doğurmuş analardan belki ebe kadınlardan ziyâde bileceğinden o vecihle hareket eyleyecektir. Bu halde terbiye görmüş ve hüsn-i ahlâk sâhibesi olmuş öyle bir kadından familyasının hoşnud ve müstefid olduğu gibi komşularının dahi müntefi olacağında şübhe var mıdır? ("Rüşdiye Mektebi Şâkirdânından", 1869, s. 2-3)

1877/1878 tarihli devlet salnamesindeki program için 1869'dan bu tarihe kadar yayınlanan *Vakit* ve *Âyine* dergileri incelenmişti. Bu dergilerde gözden geçirilen kadınların eğitimine dair gerekçeler ile "kadınların vazîfeleri"nden yola çıkarak kız rüştiyelerinin programları hakkında konuşmak mümkündür. Ayrıca, bu dergilerden *Âyine* çocukları eğitmeyi de amaçladığından çocuklar için bazı derslerin anlatıldığı bölümleri içermesi bize program konusunda bazı fikirler verebilir. Kadının ilk görevinden başlamak gerekirse, *Âyine*'de kadınların eşlerine karşı davranışlarını anlatan bir yazıdaki gibi, kadının kocasının "meşrû emir"lerine itaat etmesi şarttır ([Hanımların Kocalarına Karşı], 1875, s. 2). Kadınların görevlerinden bahsedilirken de üzerinde durulan ilk şey budur ("Bir Makale", 1875, s. 2). İtaatten bahsedilirken dini retorikle hareket edildiği için bu görevin kızlara dini bir derste öğretilmesi uygun olacaktır. Programdaki *Ulûm-ı Dîniyye* dersi bu amaçla kullanılabilirse de *Ahlâk* dersi daha uygun görülmektedir. Buradan devletin ve toplumun istediği ahlaki görevlerin kızlara kazandırılmasının amaçlandığı anlaşılmaktadır. *Âyine'*deki "Ahlâk" başlıklı çocuklara ders anlatımı şeklinde yazılmış

makalede bu derste dini vazifelerin öğrenilmesi gerektiği anlatılmaktadır ("Ahlâk", 1876, s. 1-2). "İlm-i Ahlâk" adlı makalede ise kişinin dini vazifelerinin yanında vatanına, insanlara ve hayvanlara karşı vazifelerinin de *Ahlâk* dersinin konusu olduğu belirtilmektedir ("İlm-i Ahlâk", 1876, s. 3). Çocukların yetiştirilmesine dair konular da buraya dahil edilebilir; çünkü, kadınlardan beklenen ahlaklı çocuklar yetiştirmeleridir. Bununla beraber, kadınların akraba ve komşularına olan görevleri de bu dersin konusudur.

Kadınların en çok bahsedilen görevlerinden biri de ev idaresidir. *Âyine*'de kadının görevleri arasında sayılırken ("Bir Makale", 1875, s. 2; "[Kadınların Vazîfeleriyle], 1875, s. 1) *Vakit*'te "Varaka: İdâre-i Beytiyye" (1875, s. 3) başlığıyla bir makale olarak yer almıştır. Bunlara göre, evin yöneticisi kadındır ve parasını idare etmesi onun en önemli işidir. İsraftan kaçınmalı, giyim ve süse para harcamak yerine evini düşünmelidir. Evle ilgili temizlik gibi diğer işler yerine parayla ilgili konular üzerinde durulmaktadır. Ev idaresine verilen bu kadar öneme rağmen programda böyle bir derse rastlanmamaktadır. Onun yerine temizlik, yemek, çocuk bakımı gibi konuların anlatılabileceği *Mâlûmat-ı Nâfia* dersi gelmiştir. Paranın idaresi meselesi ise yalnızca *Hesâb* dersine kalmıştır. Bunların dışında, kızların okuma-yazmasından sık sık bahsedilmektedir ("Maârifin Kadınlara Lüzûmu", 1875, s. 1-2; [Okuma-Yazma], 1876, s. 2-4; "Okumak-Yazmak", 1876, s. 2-3; "Taleb-i İlm", 1875, s. 3). *Âyine*'deki "Hüsn-i Hat" başlıklı yazıda da annelerin çocuklarını yazıya alıştırmaları gerektiğinden bahsedilir. Çocuk küçükken yazmayı severse geleceği için yararlı olacaktır ("Hüsn-i Hat", 1876, s. 4). Okuma yazma derslerine önem verilmesi de programı ile paralellik göstermektedir. *Lisan-ı Osmanî* ve *İmlâ* derslerinin yanına *Medhal-i Kavâid* gibi bir dil bilgisi dersi, *Kırâat-ı Türkiyye* adında bir okuma dersi ile *Sülüs* ve *Rik'a* olarak iki yazma dersi bulunmaktadır. Kızların dilini öğrenmesi ve okuma-yazmayı ilerletmesi konusunun üzerine düşüldüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Son olarak, kadınların dikiş nakış yapması konusuna önceden duyulan ilgi bu dergilerde bulunmamaktadır. Zaten kadının asli görevleri arasında bulunmasından dolayı ayrıca üzerinde durulmamış olabilir. *Âyine*'de kadınların evde rutin olarak gördüğü işlerden bahsederken "hâne halkının kendilerine münhasır olan dikiş gailesinden" yani ailede kadına mahsus olan dikiş işinden demesi ([Okuma-Yazma], 1876, s. 2) bu görüşü destekler. *Hıyâtet* ve *Nakış* dersleri de bu ihtiyacın bir karşılığıdır.

İlki 1898/1899'da çıkan maarif salnamelerindeki program da araştırmanın kapsamındaki son programdır ve bunun için 1877/1878'den bu tarihe kadar yayınlanan *Âile*, *İnsâniyet*, *Parça Bohçası*, *Hanımlara Mahsus Gazete* ve *Maârif* dergileri incelenmiştir. Bu dergilerde kadınların eğitimine dair sunulan gerekçeler ve kadınlara atfedilen görevler göz önünde bulundurulduğund marif salnamelerindeki programların içeriğinin oluşumu hakkında bilgi edinilmektedir. Hatta "Kadınlara Vazîfe" adlı makalesinde Hamiyet Zehra'nın (1895) yaptığı gibi kızlar için bir eğitim programının nasıl olması gerektiği bile bulunabilir. Kadınlar için her şeyden önemlisi dini görevlerini bilmeleri ve ahlaklı olmalarıdır. Eğitimlerini ancak bu temel üzerine kurabilirler. Ayrıca Avrupalı ve Amerikalı kadınlardan verilen örnekler, kadınların iş hayatına atılması üzerinedir. Bu kadınların kadınlıklarını kaybettiklerini ve yaşadıkları hayatın İslami olmadığı hatırlatılmaktadır (s. 2-3). Toplumun ahlakı için her şeyden önce kadının ahlakının düzgün olması gerektiği önceden vurgulanmış olduğundan, *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid*, *Ulûm-ı Dîniyye ve Ahlâk* derslerinin programda yer almasının temel nedeninin kadına yüklenen bu görev olduğu ve kadınların Batı'nın etkilerinden korunmaya çalışıldığı söylenebilir. *Ahlâk* dersinin içeriği Allah'a, padişaha, aileye, hizmetçilere ve çocuklara karşı görevler ile evde tasarruf yapmanın, boş vakit geçirmemenin ve el işi yapmanın öneminden oluşmaktadır (SNMU, 1889/1899, s. 422-423). Bu sayılanlar, kadınlardan beklenen vazifelerin de bir özeti niteliğindedir.

Bu dersleri takiben önceki programda bulunmayan ama bu programa konulan *İdâre-i Beytiyye* dersinden bahsedilebilir. Şimdiye kadar dergilerden aktarılanlar dikkate alındığında ev idaresine verilen önem açıktır. Bu dersin programındaki içeriğine bakıldığında mesken, giyim eşyaları, gıda, ev eczanesi, sağlık ve ev hanımının ahlaki görevleri olarak adlandırılabilecek başlıklar altında ayrıntılı bir şekilde bir kadının evinde ihtiyacı olabilecek ve kadının görevleri içinde sayılan tüm bilgiler bulunmaktadır. Sık sık üzerinde durulan evin temizliği ile defter tutma yöntemleri programda ev hanımının ahlaki görevi olarak görülmektedir (SNMU, 1898/1899, s. 418-422). Programdaki bu görevlerin dergilerdeki "Evin Tertip ve Tanzîmi" (1880, s. 36-39), "Çeki Düzen" (1895, s. 8), "Nezâfet ve Tertip" (1895, s. 4) gibi yazılara ve yukarıda bahsedilen görüşlere uygun olduğu açıktır. Ev idaresinin yapılabilmesi için gerekli olan ise *Hesâb* dersidir. Bir kadının evi idare etmesi ancak paranın hesabını yapabilmesi ve defter tutmayı bilmesi ile olur. Tam olarak bu beklentiye hitaben oluşturulduğu düşünülen bu dersin programdaki

içeriği kesirler, dört işlem, ölçek, ağırlık ve uzunluk ölçülerinin yanında "bilhassa usûl-ı defterî-i beytî esasları"ndan oluşmaktadır (SNMU, 1898/1899, s. 427).

Çocuk bakımı üzerine herhangi bir ders bulunmasa da çeşitli derslerin içine çocuk bakımına dair bazı bilgiler ve bölümler yerleştirilmiştir. *Ahlâk* dersinde "evlada karşı olan vezâif" (SNMU, 1898/1899, s. 423) ve *İdâre-i Beytiyye* dersinde çocukların beslenme şekilleri olarak bulunmaktadır (SNMU, 1898/1899, s. 421). *Hıfzısıhha* dersinde ise "çocuklara verilecek süt", çocuk elbisesi ve çocuklara özel sağlık kuralları şeklindedir (SNMU, 18989/99, s. 424-425). Bununla beraber, unutmamak gerekir ki derslerin tümü çocukları daha iyi yetiştirmek adına öğrenilecektir. Kadın hem çocuğuna öğretmek hem de kendi boş vakitlerini iyi değerlendirmek için okuma yazma bilmelidir. *Kavâid-i Lisân-ı Osmanî*, *Kırâat*, *İmlâ ve Hüsn-i Hat* ile başlangıç seviyesindeki *Arabî* ve *Fârisî* dersleri bu amaca yöneliktir. Ayrıca kadın dergilerinin ve gazetelerinin sayısının artmaya başlaması ve bunlara gönderilen kadın mektuplarının da yıllar geçtikçe çoğalması kadınların okuma yazmaya ihtiyacının da, ilgisinin de arttığının bir göstergesidir. *Kitâbet* dersindeki mektup yazma yöntemlerinin bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir.

"Coğrafya [Konusunda] Bir Zevc ile Zevce Beyninde Mükâleme" yazısından da anlaşıldığı üzere kadınlar dünyadan haberdar olmak için coğrafya da bilmelidir (Mahmut Cemalettin, 1882, s. 16-20). *Coğrafya* ve *Târih* dersi kadınların eşleriyle sohbet edebilmesi, çocuğunun eğitimine yardımcı olması ve dünyada neler olup bittiğini bilmesi için gereklidir ("Kadının Vezâifi", 1880, s. 20). Kadınların dünyaya dair şeylerden haberdar olmasını sağlayan en kapsamlı ders ise *Mâlûmat-ı Nâfia* dersidir. Geometri ve fiziğe dair giriş bilgilerinin yanında hayvanlar, bitkiler, madenler gibi varlıklara ait basit bilgileri de içeren bu ders (SNMU, 18989/99, s. 417-418), hakim olan kadınların bir konu hakkında konuşabilecek kadar giriş seviyesinde bilgilerle donatılması düşüncesine uymaktadır. Son olarak, kadınların terziye gitmek yerine ailesinin giyim ihtiyacını ("İğne ve Makas", 1880, s. 11-12) ve kendisinin süs ihtiyacını ("İfâde-i Meram", 1880, s. 1-2) karşılamasını sağlayacak *El Hünerleri* dersi vardır. Dergilerle, özellikle *HMG* ile, verilen nakış örnekleri ve elbise modellerinin yanında modayla ilgili yazılar da buna işaret etmektedir.

3.3. Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarının Benzeştiği ve Ayrıldığı Yönler

Şimdiye kadar incelenen kız rüştiyelerinin eğitim programlarıyla aynı senelerdeki erkek rüştiyelerinin eğitim programları tespit edilerek karşılaştırmalı bir inceleme yapılacaktır. Bu amaçla 1869 tarihli Mâarif-i Umûmiye Nizamnâmesi, 1877/1878, 1878 ve 1878/1879 tarihli devlet salnameleri ve 1898/1899, 1899/1900, 1900/1901, 1901/1902 ve 1903/1904 tarihli maarif salnameleri taranmıştır. 1878/1879'daki devlet salnamesinde erkek rüştiye programının olduğu sayfa bulunmamaktadır, fakat diğer iki salnamedeki programlar aynı olduğundan 1877/1878 yılındaki salname esas alınmıştır. Maarif salnamelerinde ise 1903/1904'te erkek programına rastlanmamaktadır. Ayrıca 1900/1901'de erkek rüştiyelerinin programlarında yapılan değişiklik de araştırmanın kapsamındadır.

Bu karşılaştırmalı incelemede programlardaki ortak olan ve olmayan dersler ile aşağıda yapılan ders gruplandırması göz önünde bulundurulmuştur. Öncelikle iki programın benzeştiği ve ayrıldığı yönleri bulmak üzere ortak ve ortak olmayan derslerinin tespiti yapılmıştır. Daha anlamlı çıkarımlarda bulunmak adına her iki programda bulunan tüm dersler bir araya getirerek bir sınıflandırma yapılmıştır. Buna göre, bu programlardaki derslerin altı grup altında toplanabileceği görülmüştür: dini dersler, dil ve anlatım, matematik, sosyal bilimler, yabancı dil ve sanat, spor ve diğer dersler. Her grup için dersler *Tablo 3.4*'te olduğu şekilde listelenmektedir.

Tablo 3.4. Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarındaki Ders Grupları

Ders grupları	Derslerin listesi
1. Dini dersler	Ulûm-ı Dîniyye Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid Ahlâk
2. Dil ve anlatım	Kavâid-i Lisân-ı Osmanî Kırâat İmlâ Hüsn-i Hat Kitâbet Sülüs Rik'a Dîvânî Medhal-i Kavâid Müntehabât-ı Edebiyye Muhâzarât-ı Türkiyye Mîyar'ül-kelâm İlm-i Belâgat
3. Matematik	Hesâb Hendese Tadâd ve Terkîm ve Amâl-i Erbaa Usûl-i Defterî (Defter tutmak usulü)
4. Sosyal bilimler	Târih Coğrafya
5. Yabancı dil	Arabî Fârisî Fransızca
6. Sanat, spor ve diğer dersler	Mâlûmat-ı Nâfia Tersîm-i Hutût Hıfzıssıhha İdâre-i Beytiyye (Tedbir-i Menzil) El Hünerleri Resim Hıyâtet (Ameliyât-ı Hıyâtiye) Mûsıkî Cimnastik Resâil-i Selase Nakış

3.3.1. Mâarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'ne Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programları

1869 tarihli Nizamnâme'ye göre erkek ve kız rüştiyelerinin ders programlarında 11'er adet ders varken erkek programında sadece son sene için seçmeli olarak Fransızca

bulunmaktadır. Her dersin hangi senelerde haftada kaç saat öğretileceği ile ilgili herhangi bir açıklama bulunmamaktadır. Nizamnâme'deki erkek ile kız rüştiyelerinin eğitim programlarında ortak olan dersler *Tablo 3.5*'te belirtilmiştir.

Tablo 3.5. 1869 Tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'ne Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Ortak Olan Dersler

Ortak Dersler	
Kız Rüştiyeleri Eğitim Programı	**Erkek Rüştiyeleri Eğitim Programı**
Mebâdî-i Ulûm-ı Dîniyye	Mebâdî-i Ulûm-ı Dîniyye
Lisân-ı Osmanî Kavâidi	Lisân-ı Osmanî Kavâidi
İmlâ ve İnşâ	İmlâ ve İnşâ
Mebâdî-i Kavâid-i Arabiyye ve Fârisiyye	Tertîb-i Cedîd Üzere Kavâid-i Arabiyye ve Fârisiyye
Muhtasar Târih ve Coğrafya	Târih-i Umûmî ve Târih-i Osmânî
	Coğrafya
Hesâb ve Defter Tutmak usûlü	İlm-i Hesâb
	Defter Tutmak usûlü

Kız ve erkek rüştiyelerinin ders programlarında ortak olmayan dersler de bulunmaktadır ve *Tablo 3.6*'da listelenmiştir:

Tablo 3.6. 1869 Tarihli Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi'ne Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Ortak Olmayan Dersler

	Ortak Olmayan Dersler
Kız Rüştiyeleri Eğitim Programı	Müntehabât-ı Edebiyye Tedbîr-i Menzil Nakşa Medâr Olacak Derece Resim Ameliyât-ı Hıyâtiye Mûsıkî (mecburî değildir)
Erkek Rüştiyeleri Eğitim Programı	Tersîm-i Hutût Mebâdî-i Hendese Cimnastik Fransızca (istekli olanlara dördüncü sene)

Dini dersler: İki programda da *Mebâdî-i Ulûm-ı Dîniyye* adıyla din bilgisi dersinin bulunduğu görülmektedir. Başındaki "başlangıçlar; ilk unsurlar" anlamına gelen "mebâdî" ibaresinden bu dersin başlangıç seviyesinde temel dini bilgilerden bahsedeceği anlaşılmaktadır.

Dil ve Anlatım: *Lisân-ı Osmanî Kavâidi* ve *İmlâ ve İnşâ* dersleri iki programda da bulunmaktadır. Bu derslere bakıldığında sırasıyla dil bilgisi ve yazım kuralları üzerinde durulacağı anlaşılmaktadır. İki ortak dersin dışında, kızların programında "seçme yazı ve şiirler"in okutulacağı *Müntehabât-ı Edebiyye* dersi vardır.

Matematik: *Hesâb* ve *Defter Tutmak Usûlü* derslerinin hem kızların hem de erkeklerin programında olduğu fakat kızlarda tek ders, erkeklerde ise iki ayrı ders olarak bulunduğu dikkat çekmektedir. Bununla beraber sadece erkeklerin programında bulunan *Mebâdî-i Hendese* dersi de vardır. "Mebâdî" ifadesi başlangıç seviyesinde bir geometri dersi olduğunu düşündürmektedir. Matematik derslerinin kız programında toplamda bir, erkek programında ise üç ders olarak bulunması matematik dersi oranının kız rüştiyelerinde daha az olduğunu göstermektedir. Bu da erkek rüştiyelerinde matematiğe daha çok önem verildiğini göstermektedir.

Sosyal Bilimler: *Târih* ve *Coğrafya* dersleri her iki programda bulunmakla beraber kızlarda tek ders, erkeklerde ise iki ayrı ders halindedir. Ayrıca kız programında *Muhtasar Târih ve Coğrafya* adını alan dersin başındaki "kısaltılmış olan,ayrıntılı olmayan, derli toplu, kısa, öz" anlamındaki "muhtasar" kelimesinden bu derslerin çok ayrıntılı işlenmesinin planlanmadığı anlaşılmaktadır. Erkeklerin programında tarih dersinin *Târih-i Umûmî ve Târih-i Osmanî* yani "genel tarih ve Osmanlı tarihi" adını almasından daha ayrıntılı işleneceği sonucuna varılmaktadır. *Coğrafya*'nın de ayrı bir ders olarak bulunduğu düşünüldüğünde bu derslerin erkek programında daha çok yer tuttuğu açıktır.

Yabancı Dil: Arapça ve Farsça iki programdaki ortak derslerdendir. Kız programında *Mebâdî-i Kavâid-i Arabiyye ve Fârisiyye* olarak yer almaktadır. Başında yine başlangıç seviyesinde olduğunu hatırlatan "mebâdî" kelimesiyle bulunmaktadır ve dersin içeriğinin çok ayrıntılı ve ağır olmayacağını vurgular. Erkek programında ise *Tertîb-i Cedîd Üzere Kavâid-i Arabiyye ve Fârisiyye* yani "yeni düzene göre Arapça ve Farsça'nın kuralları"

adıyla yer almaktadır. Dersin başlangıç seviyesinde ya da çok ağır olmayacağı gibi bir vurgu yapılmaz. Bunun yerine, yeni öğretim yöntemlerine uygun olarak işleneceği belirtilir. Ayrıca bu derslerin yabancı dil olarak görülmesinden ziyade Osmanlı Türkçesini anlamaya yardımcı olmak üzere Osmanlı Türkçesi'nde bulunan Arapça ve Farsça kelime, kural ve tamlamaları anlayabilmek amacıyla programa dahil edildiği kabulü ağır basmaktadır. Nitekim Esra Karabacak (2012), Ahmet Cevdet Paşa'nın o yıllarda yazdığı Türkçe dilbilgisi kitaplarında Türkçe, Arapça ve Farsça'nın kurallarının beraber verilmekte olduğunu aktarmaktadır. Hatta Ahmet Cevdet Paşa kullanılan dilin "Türkî, Arabî ve Fârisî'den ibaret olduğunu" düşünmüştür (s. 614-615). Bu iki dersin yanında sadece erkeklerin programının son senesine özel olarak *Fransızca'*dan bahsedilmektedir. Seçmeli sayılabilecek bu ders için de bazı şartlar vardır. Ticaret yapılan yerlerde zeki olan öğrencilerden istekli olanlara bu ders seçmeli olarak sunulacaktır. İleride ticaret yapacak öğrencilere yardımcı olmak üzere öğretilmesinin planlandığı anlaşılmaktadır.

Sanat, Spor ve Diğer Dersler: Kızların programına kızlara özgü kabul edilen alanlarda *Tedbîr-i Menzil, Nakşa Medâr Olacak Derece Resim* ve *Ameliyât-ı Hıyâtiye* dersleri dahil edilmiştir. Kız programında bir de zorunlu olmayan bir *Mûsıkî* dersi vardır. Erkeklerde ise çizim anlamında *Tersîm-i hutût* ile bugünkü beden eğitimi benzeri bir ders olan *Cimnastik* dersleri vardır.

3.3.2. Devlet Salnamelerine Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programları

Devlet salnamelerindeki kız ve erkek rüştiyelerinin eğitim süresi dört senedir. İki program karşılaştırıldığında kız programında 16, erkek programında ise 21 farklı ders bulunduğu görülmektedir. Kız rüştiyesinde dört sene boyunca sırasıyla her sene 7, 8, 12 ve 13 ders, erkek rüştiyesinde ise 8, 10, 9 ve 16 ders işlenmiş olacaktır. Her dersin kaçar saat işleneceği ile ilgili bir bilgi bulunmadığından derslerin programdaki ağırlığı kaç sene okutulduğuna bakılarak belirlenecektir. Kız ve erkek rüştiyelerinin ortak dersleri ve kaçar sene okutulduğu *Tablo 3.7*'deki gibidir.

Tablo 3.7. 1877/1878 Tarihli Devlet Salnamesine Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarındaki Ortak Dersler

Ortak dersler	Derslerin okutulduğu sene sayısı	
	Kız Rüşdiye Programı	Erkek Rüşdiye Programı
Ulûm-ı dîniyye	4	2
Lisân-ı Osmânî	3	3
İmlâ	2	4
Hesâb	4	3
Sülüs	4	2
Rik'a	4	4
Arabî	3	2
Fârisî	3	3
Târih	3	1
Coğrafya	2	3
Kırâat-ı Türkiyye	2	2
Medhal-i Kavâid	1	1
Toplam	**35**	**30**

Bu derslerin yanında hem kızların hem de erkeklerin programında ortak olmayan derslere rastlanmaktadır. Sadece kızların programında okutulan dersler ve kaç sene okutuldukları *Tablo 3.8*'de verilmiştir.

Tablo 3.8. 1877/1878 Tarihli Devlet Salnamesine Göre Sadece Kız Rüştiyelerinde Okutulan Dersler

Sadece kız rüşdiyelerinde okutulan dersler	Derslerin okutulduğu sene sayısı
Ahlâk	1
Mâlûmât-ı Nâfia	1
Hıyâtet	1
Nakış	2
Toplam	**5**

Sadece erkeklerin programında okutulan dersler ve kaç sene okutuldukları da *Tablo 3.9*'da verilmiştir

Tablo 3.9. 1877/1878 Tarihli Devlet Salnamesine Göre Sadece Erkek Rüştiyelerinde Okutulan Dersler

Sadece erkek rüşdiyelerinde okutulan dersler	Derslerin okutulduğu sene sayısı
Muhâzarât-ı Türkiyye	3
Tadâd ve Terkîm ve Amâl-İ Erbaa	1
Resim	3
Mîyar'ül-kelâm	1
Resâil-i Selase	1
Hendese	1
Usûl-i Defterî	1
Dîvânî	1
İlm-i Belâgat	1
Toplam	**13**

Dini dersler: Her iki programda *Ulûm-ı Dîniyye* dersi bulunmaktadır, fakat bu ders kızlarda her sene okutulmaktayken erkeklerde ise sadece iki senede vardır. Bu da derse erkeklerin programında olduğundan iki kat fazla ağırlık verildiğini göstermektedir. Kız programında ayrıca bir de *Ahlâk* dersi bulunmaktadır. Burada da dini konulardan bahsedileceği muhtemeldir ve kız programındaki dini ağırlığı artırmaktadır.

Dil ve Anlatım: *Lisân-ı Osmanî ve Medhal-i Kavâid*[6] dersleri iki programda da eşit ağırlıkta bulunan dil bilgisi kurallarını içeren derslerdir. Hem kızlara hem erkelere eşit sayıda okutulan Türkçe okuma dersi olan *Kırâat-ı Türkiyye*'nin yanında erkekler için *Muhâzarât-ı Türkiyye* adıyla başka bir okuma dersi vardır. "Unutulmayan, yeri ve zamânı geldikçe tekrarlanan edebî, târihî fıkralar, hikâyeler, latîfeler veya ilimle, fenle ilgili bilgiler" anlamına gelen "muhâzarat" kelimesinden bu dersin de Türkçe ilmi ya da edebi metinleri okuma dersi olduğu anlaşılmaktadır. *Sülüs* ve *Rik'a* iki programda ortak olan, *Dîvânî* ise sadece erkeklerin programında bulunan yazı dersleridir. Buna göre, toplamda kızlarda daha fazla ders işlenmiş olsa da erkeklerdeki yazı derslerinin çeşidi daha fazladır. Ayrıca, erkeklerin programının *İmlâ* dersine ayırdığı yerin kızların programındaki olduğundan iki kat fazla olması yazım kurallarına daha fazla önem verildiğini

[6] Aynı zamanda Ahmet Cevdet Paşa'nın ortaokullar için hazırladığı dil bilgisi kitabı. Medhal, "giriş" anlamına gelmektedir. Başlangıç seviyesinde Türkçe dil bilgisi kurallarından bahsedilir (Karabacak, 2012, s. 616).

göstermektedir. Son olarak erkeklerde bulunan *İlm-i Beâagat* ve *Mîyar'ül-kelam*[7] dersleri belagata, yani iyi konuşma sanatına verilen öneme dikkat çekmektedir. Buradan erkeklerin programının Türkçe yazma ve konuşma konusuna çok önem verdiği sonucuna varılabilir.

Matematik: Kızlardaki *Hesâb* dersi erkeklerde olduğundan fazla olsa da erkeklerin programına özel olan "sayma, yazma ve dört işlem" anlamına gelen *Tadâd ve Terkîm ve Amâl-i Erbaa* dersi ile *Hendese* ve *Usûl-i Defterî* derslerinin varlığı yine erkek rüştiyelerinde matematiğe daha fazla önem verildiğini göstermektedir.

Sosyal Bilimler: Kızların programında *Târih* dersine üç kat fazla ağırlık verilirken erkeklerin programında *Coğrafya* dersi üzerinde daha çok durulmuştur.

Yabancı Dil: *Fârisî* dersi her iki programda eşit olarak yer alırken *Arabî* dersi kızların programında daha fazladır.

Sanat, Spor ve Diğer Dersler: Yukarıdaki derslerin yanında erkeklerde üç sene *Resim* dersi yer almaktadır. Kız programında ise *Mâlûmât-ı Nâfia* ve *Hıyâtet* dersleri ile bunlardan bir sene fazla okutulan ve önceki programda bulunmayan *Nakış* dersi yer almaktadır.

3.3.3. Maarif Salnamelerine Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programları

Maarif salnamelerindeki kız rüştiyelerinin programı süreç içinde dersler ve haftalık ders saatleri konusunda değişime uğramaz. Ancak ders içeriğinde yıllara göre çok küçük değişiklikler bulunmaktadır. Erkek rüştiyelerinin programında ise, her salnamede farklılıklar görülmektedir. 1898/1899 tarihli salnamenin iki farklı yerinde program verilmiştir ve ikisi de birbirinin aynıdır. 1899/1900 tarihli salnamede de yine iki çeşit program bulunmaktadır. Buna göre, programın biri önceki salnamedekinin aynısıyken diğerinde bazı derslerin saatlerinde küçük farklılıklar ve fazladan *Ahlâk* ve *Hıfzıssıhha* dersleri bulunmaktadır. 1900/1901 ve 1901/1902 tarihli salnamelerde ise sadece değişiklik yapılmış program bulunmaktadır. Bu programların altına bir de Fransızca

[7] Selim Sabit tarafından rüştiye mekteplerinde okutturulmak için yazılan eser ilk olarak 1870 (H.1287) yılında basılmıştır. "Belagat ilmine giriş" olarak düşünülebilecek kitapta genel olarak "edebiyat bilgileri" anlatılmıştır (Dağdelen, 2013, s. 15).

dersinin rüştiyelerin programından kaldırıldığı notu düşülmüştür. 1903/1904 tarihli salnamede ise erkek rüştiyelerinin programına rastlanmamaktadır. Salnamelerdeki programlar incelendiğinde, kız ve erkeklerin programları arasındaki farklılığın daha çok ders saatlerinde olduğu görünmektedir. Yıllara göre derslerde görülen değişim aşağıdaki tablolardan takip edilebilir. Ayrıca, derslerle ilgili ayrıntılı içeriklere ve açıklamalara da ilk defa maarif salnamelerinde rastlanmaktadır. Karşılaştırmada bunlar da göz önünde bulundurulmuştur.

1898/1899 ve 1899/1900 tarihli maarif salnamelerinde haftalık ders saatleri kızlarda her sene 24'er saat iken erkeklerde senelere göre sırasıyla 18, 20 ve 23 saattir. İki programda ortak olan ders sayısı 12, ortak olmayan dersler kızlarda 5, erkeklerde ise 3'tür. Buna göre, ders saati ve çeşitliliği açısından kızlarda biraz daha ağır bir program olduğu söylenebilir. Bu iki salnamedeki kız ve erkek programlarında ortak olan dersler *Tablo 3.10*'da verilmiştir.

Tablo 3.10. 1898/1899 ve 1899/1900 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Ortak Olan Dersler

Ortak derslerin kızların programındaki isimleri	**Haftalık ders saatleri**				**Ortak derslerin erkeklerin programındaki isimleri**		**Haftalık ders saatleri**			
	1. sene	**2. sene**	**3. sene**	**Toplam**			**1. sene**	**2. sene**	**3. sene**	**Toplam**
Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid	3	2	1	**12**	Ma' tecvid-i Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Dîniyye		3	2	2	**7**
Ulûm-ı Dîniyye	2	2	2							
Kavâid-i Lisân-ı Osmanî	2	1	2	**13**	Türkçe	Kavâid (son sene Nahiv)	2	2	2	**17**
Kırâat	2	1	1			Kırâat	2	2	1	
İmlâ	2	1	1			İmlâ	3	2	1	
Arabî	-	2	2	**4**	Arabî		1	2	2	**5**
Fârisî	-	1	1	**2**	Fârisî		-	1	2	**3**
Hesâb	2	1	1	**4**	Hesâb		2	2	2	**6**
Târih	2	2	1	**5**	Târih		-	2	2	**4**
Coğrafya	2	2	2	**6**	Coğrafya		2	2	2	**6**
Hüsn-i Hat	1	1	1	**3**	Hüsn-i Hat		1	1	1	**3**
Mâlûmat-ı Nâfia	1	1	1	**3**	Mâlûmat-ı Nâfia		1	1	1	**3**
Toplam	**19**	**17**	**16**	**52**	**Toplam**		**17**	**19**	**18**	**54**

1898/1899 ve 1899/1900 tarihli maarif salnamelerinde sadece kızların programında bulunan dersler *Tablo 3.11*'dedir.

Tablo 3.11. 1898/1899 ve 1899/1900 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Sadece Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Bulunan Dersler

Sadece kızların programında bulunan dersler	Haftalık ders saati			
	1. sene	2. sene	3. sene	Toplam
Kitâbet	-	1	1	**2**
İdâre-i Beytiyye	2	2	2	**6**
Ahlâk	1	1	2	**4**
Hıfzıssıhha	-	1	1	**2**
El Hünerleri	2	2	2	**6**
Toplam	**5**	**7**	**8**	**20**

1898/1899 ve 1899/1900 tarihli maarif salnamelerinde sadece erkeklerin programında bulunan dersler *Tablo 3.12*'de verilmiştir.

Tablo 3.12. 1898/1899 ve 1899/1900 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Sadece Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Bulunan Dersler

Sadece erkek programında bulunan dersler	Haftalık ders saati			
	1. sene	2. sene	3. sene	Toplam
Fransızca	-	-	3	**3**
Hendese	-	-	1	**1**
Resim	1	1	1	**3**
Toplam	**1**	**1**	**5**	**7**

1900/1901 ve 1901/1902 tarihli maarif salnamelerindeki rüştiye programlarının haftalık ders saatleri kızlarda yine her sene 24'er saat iken erkeklerde senelere göre sırasıyla 20, 22 ve 21 saat olmuştur. İki programda ortak olan ders sayısı 14'e çıkmış, ortak olmayan dersler kızlarda 3, erkeklerde ise 2'ye inmiştir. Buna göre, ders saati ve çeşitliliği açısından kızlarda biraz daha ağır bir programın varlığı devam etmektedir. Bu iki salnamedeki kız ve erkek programlarında ortak olan dersler *Tablo 3.13*'te verilmiştir.

Tablo 3.13. 1900/1901 ve 1901/1902 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Kız ve Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Ortak Olan Dersler

Ortak derslerin kızların programındaki isimleri	Haftalık ders saatleri				Ortak derslerin erkeklerin programındaki isimleri		Haftalık ders saatleri			
	1. sene	2. sene	3. sene	Toplam			1. sene	2. sene	3. sene	Toplam
Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid	3	2	1	**12**	Ma' tecvid-i Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Dîniyye		3	3	3	**9**
Ulûm-ı Dîniyye	2	2	2							
Kavâid-i Lisân-ı Osmanî	2	1	2	**13**	Türkçe	Kavâid (son sene Nahiv)	2	2	2	**14**
Kırâat	2	1	1			Kırâat	2	1	0,5	
İmlâ	2	1	1			İmlâ	2	2	0,5	
Arabî	-	2	2	**4**	Arabî		2	2	2	**6**
Fârisî	-	1	1	**2**	Fârisî		-	2	2	**4**
Hesâb	2	1	1	**4**	Hesâb		2	2	2	**6**
Târih	2	2	1	**5**	Târih		-	2	2	**4**
Coğrafya	2	2	2	**6**	Coğrafya		2	2	2	**6**
Hüsn-i Hat	1	1	1	**3**	Hüsn-i Hat		2	1	1	**4**
Mâlûmat-ı Nâfia	1	1	1	**3**	Mâlûmat-ı Nâfia		1	1	1	**3**
Ahlâk	1	1	2	**4**	Ahlâk		1	1	-	**2**
Hıfzıssıhha	-	1	1	**2**	Hıfzıssıhha		-	-	1	**1**
Toplam	**20**	**19**	**19**	**58**	**Toplam**		**19**	**21**	**19**	**59**

1900/1901 ve 1901/1902 tarihli maarif salnamelerinde sadece kızların programında bulunan dersler *Tablo 3.14*'te bulunmaktadır.

Tablo 3.14. 1900/1901 ve 1901/1902 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Sadece Kız Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Bulunan Dersler

Sadece kız rüştiyelerinin programında bulunan dersler	Haftalık ders saati			
	1. sene	2. sene	3. sene	Toplam
Kitâbet	-	1	1	**2**
İdâre-i Beytiyye	2	2	2	**6**
El Hünerleri	2	2	2	**6**
Toplam	**4**	**5**	**5**	**14**

1900/1901 ve 1901/1902 tarihli maarif salnamelerinde sadece erkeklerin programında bulunan dersler *Tablo 3.15*'te verilmiştir.

Tablo 3.15. 1900/1901 ve 1901/1902 Tarihli Maarif Salnamelerine Göre Sadece Erkek Rüştiyelerinin Eğitim Programlarında Bulunan Dersler

Sadece erkek rüştiyelerinin programında bulunan dersler	Haftalık ders saati			
	1. sene	2. sene	3. sene	Toplam
Hendese	-	-	1	**1**
Resim	1	1	1	**3**
Toplam	**1**	**1**	**5**	**7**

Dini dersler: Kızların eğitim programında *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid* ile *Ulûm-ı Dîniyye* olarak ayrı ayrı yer alan iki ders, erkek programında *Ma' Tecvid-i Kurân-ı Kerîm ve Ulûm-ı Dîniyye* adıyla tek ders halinde yer almaktadır. Bu derslerin haftalık saatlerinin programdaki ağırlıkları arasında da ciddi bir fark göze çarpmaktadır. Kızlarda dini derslere erkeklerde olduğundan çok daha fazla önem verildiği görülmektedir. Yapılan değişiklikte, erkeklerde dini derslerin saatleri artırılsa da aradaki büyük fark kapanmamaktadır. Dersin ayrıntılı açıklamasında da bu farkın devam ettiği görülmektedir. Kızlarda hem Kuran-ı Kerim hem de din ilimleri dersinde her sene için ayrıntılı açıklamalar mevcutken, erkeklerin programında iki ders bir arada olmasına rağmen açıklama çok kısa tutulmakta ve ayrıntılara girilmektedir. Başka bir dini ders olan *Ahlâk* dersinin ilk senelerde sadece kızlarda bulunduğu, daha sonra erkek programına da dahil edildiği görülmektedir. Yine de, ders saatleri dikkate alındığında bu dersin kızlarda daha yoğun işlendiği ortadadır. İçeriği incelendiğinde erkeklerde iki sene için iki ahlak kitabının ismi verilmekte ve bunların işleneceği belirtilmektedir. Daha sonra dersin içeriği de verilmektedir. Bir ilim olarak ahlak kavramı tanımlanıp ahlakın çeşitlerinden bahsedildikten sonra ahlaki vazifelerin çeşitleri ve nasıl olması gerektiği konularına geçilmekte, kişinin aile ve toplumdaki ahlaki görevleri ile sona ermektedir. Bu açıklamaların kız programındakine göre daha sistemli ve daha teorik olduğu söylenebilir. Yukarıda da aktarıldığı gibi kızlarda *Ahlâk* dersi, kızların yaşadıkları çevrede ilişki kurabilecekleri kişiler ile Allah'a karşı görevleri üzerinde durmaktadır. Bu bağlamda, okutulacak kitaplardan bile bahsedilmeyen dersin daha çok pratiğe yönelik olduğunu söylemek mümkündür.

Dil ve Anlatım: Kızlardaki *Kavâid-i Lisân-ı Osmânî*, *Kırâat* ve *İmlâ* isimlerine sahip üç farklı ders, erkeklerde *Türkçe* dersinin içinde toplanmaktadır. Derslerin ayrıntılı açıklamalarında *Kavâid* (son sene *Nahiv*), *Kırâat* ve *İmlâ* olarak bölümlendirilmekte ve

kaçar saat oldukları belirtilmektedir. Bunların yanına bir yazı dersi olarak *Hüsn-i Hat* eşit ders saatiyle iki programda da bulunmaktadır. Türkçe diyebileceğimiz bu üçlü ders topluluğunun saatleri karşılaştırıldığında önceki programlarda olduğu gibi erkeklerde daha fazla olduğu açıktır. Yapılan değişiklikte erkeklerde *Türkçe* dersinin saati azaltılmış, *Hüsn-i Hat* dersi artırılmıştır. Bunun üzerine erkeklerdeki saat üstünlüğü korunsa da aradaki fark azalmıştır. Derslerin içeriklerine bakıldığında, ortak olan derslerde işlenen konuların benzerliğine rağmen kız programında daha ayrıntılı açıklamalar yapıldığı görülmektedir. Erkeklerin *Kırâat* "tezhîb-i ahlâka hâdim" yani ahlakın güzelleştirilmesine yardımcı olan bilgiler ve *İmlâ* derslerinde de "ahlâka muvâfık müntehab cümle ve hikâyeler", yani ahlaka uygun seçilmiş cümle ve hikayeler ile ders işlenmesi üzerinde özellikle durulmaktadır. Aynı vurgu kızların programında da mevcuttur; ama ahlakla birlikte diyanet, ibadet, adab, terbiye, tarih, coğrafya ve matematik konularını içeren metinlerin seçilmesinin öneminden de bahsedilmektedir. Bundan başka, kız programında olduğu gibi, *Kavâid* ve *İmlâ* derslerinde öğrenilen konuların *Kırâat* dersinde uygulanmasına ve açıklanmasına özen gösterilmelidir. *İmlâ* dersinde de kelimelerin anlamlarının kavratılması önemlidir. Bununla birlikte, kız programında *Kırâat* dersi için dikkat edilen içeriğin öğrencilerin seviyesine göre belirlenmesi konusunun erkek programında *İmlâ* dersi için ele alınmasıdır. Bu ders için, "yazdırılacak şeyler talebenin iktidarlarıyla mütenâsib bulunacaktır" denilerek öğrencinin yeteneğine uygun metinler seçilmesi uyarısında bulunulmuştur. Bunların yanında sadece kızların programında olan *Kitâbet* dersi bu programdaki dil ve anlatım derslerinin ağırlığını artırmaktadır. Erkeklerde bu dersin olmamasının nedeni ise muhtemelen erkekler için rüştiyelerin devamında okunacak olan idadîlerde bu dersin *Türkçe*'nin içinde işlenecek olmasıdır.

Matematik: *Hesâb* dersinin kızlardaki ders saati daha az olmakla birlikte içeriği de erkeklerde olduğundan daha hafiftir. Bununla beraber, kız programında bu ders için ayrıntılı açıklama yapılmasına gerek duyulmuştur. Örneğin, uzunluk ve ağırlık ölçüleri ile ilgili konuda öğrencilere örneklerin veya mümkünse resimlerin gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, teoriden çok uygulamaya önem verilmesine dair bir uyarı da bulunmaktadır. Erkek programında *Hesâb* dersinin yanında bir saatlik *Hendese* dersinin bulunması erkeklerdeki matematik derslerinin ağırlığını artırsa da, kız ve erkek programları arasındaki bu fark eski programlarda olduğu kadar fazla değildir.

Sosyal Bilimler: *Coğrafya* dersinin saati hem kız hem de erkeklerde eşit olmasına rağmen konuların kapsamında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Kızlarda daha çok genel bilgiler üzerinde durularak Osmanlı Devleti ayrıntılı olarak incelenirken diğer ülkelerin ayrıntılarına girilmemektedir. Erkeklerde ise Osmanlı Devleti merkezde olmak üzere diğer kıtalar ve bunların üzerinde bulunan ülkelerin ayrıntısına girilmez fakat her ülkenin ayrı ayrı isimleri verilir. Erkeklerde herhangi bir uyarı ya da dersin işlenişine dair bir açıklamaya rastlanmamakla birlikte, kızlarda birkaç açıklama ve uyarının olduğu dikkat çekmektedir. *Târih* dersinin kızlarda bir saat fazla, içeriğin ise iki programda da benzer olduğu görülmektedir. Yalnızca kız programında bir "ihtar" bölümüne rastlanmaktadır. Özetle, *Coğrafya* ve *Târih* derslerinde içerik benzer olsa da kız programında derslerin işlenişine dair açıklama ve uyarılara önem verilmiştir.

Yabancı Dil: Erkeklerin programındaki *Arabî* ve *Fârisî* dersleri kızlarda olduğundan birer saat fazlayken değişen programla beraber bu fark ikişer saate çıkmaktadır. *Arabî* dersinde işlenecek konular kızlarda ayrıntılı olarak yazılmışken erkeklerde çok ayrıntıya girilmeden dersin amacı ve nasıl işleneceği üzerinde durulmaktadır. Erkeklerde bu ders *Kavâid, Kırâat* ve *İmlâ* olarak üç bölüme ayrılmaktadır. *Kavâid'*de bazı dil kuralları kısaca belirtilirken *Kıraât*, "Arapça ibare okumaya alıştırılmak" için ve Arapça kelimeleri akılda tutmaya yardımcı olacak şekilde işleneceğinden bahsedilmiştir. *İmlâ* kısmında ise, kolay kelimeleri anlayacak kadar öğretim yapılması planlanmış ve nasıl olması gerektiği de ayrıntılı olarak açıklanmıştır. *Fârisî* dersinde işlenecek konular iki programda da ayrıntılı olarak bulunmaktadır, fakat kızlarda konulara ek olarak dersin amacı ve nasıl işleneceğini açıklayan bir uyarıya da yer verilmiştir. Ayrıca, kızlardaki *Kavâid-i Lisân-ı Osmanî* dersinde son senedeki bir açıklamaya göre *Kavâid*, *İmlâ* ve *Kırâat* derslerinde geçen Arapça ve Farsça kelimelerin anlamlarının öğrencilere öğretilmesi gerekmektedir. Sadece erkek programının son senesinde bulunan *Fransızca* dersi 1900-1901 tarihli maarif salnamesinde hala varlığını koruyor gibi görünse de tablonun altına bu dersin rüştiyelerden kaldırıldığına dair not düşülmüştür (SNMU, 1900/1901, s. 359). Aynı not 1901-1902 senesine ait maarif salnamesinde de mevcuttur. Bu tarihlerden önceki programlarda bulunan Fransızca dersinin içeriğine bakıldığında başlangıç seviyesinde bir dil dersi olduğu görülmektedir. Alfabe, okuma ve yazı olarak başlayan derste seviye ilerledikçe imlaya geçilmektedir. İmla ve yazıda ise öğrencilere kolay kelimeler üzerinden alıştırma yaptırılmasının gerektiği belirtilmektedir.

Sanat, Spor ve Diğer Dersler: Hem kız hem de erkek programında bulunan *Mâlûmât-ı Nâfia* dersinin saat olarak ağırlıkları aynıdır, ancak içeriklerine bakıldığında kızlarda daha ayrıntılı bir bölümlendirme ile daha çok konunun yer aldığı görülmektedir. Erkeklerde daha çok dünya, doğa, insan ve madenlere dair yararlı bilgiler bulunmaktayken kızlarda bunun yanında bitki ve hayvanlar ile onlardan yararlanma şekilleri de kapsama alınmıştır. Kız programında hendeseye dair başlangıç seviyesinde bilgiler de bulunmaktadır. *Hıfzıssıhha* dersi önceleri sadece kız programında bulunmaktayken yapılan değişiklikte erkek programına da dahil edilmiştir. Kızlarda iki, erkeklerde bir saat olan bu dersin içeriği de kızlarda daha fazladır. Erkeklerde mikroplar, hava ve su olarak üç bölümde kısaca açıklanan bu ders, kızlarda vücuttaki sistemler, yiyecek ve içeceklerin vücuda etkileri, zararlı alışkanlıklar, hava ve suyun sağlıkla ilişkisi, yaşanılan mekanı sağlığa uygun düzenlemek ve çocuklar için sağlık kuralları gibi birçok konu içermektedir.

Kız programına özgü olmaya devam eden *İdâre-i Beytiyye* ve *El Hünerleri* dersleri de rüştiyelerin üç senesine yayılmış bir şekilde yer almaktadır. İkisinin ders saatlerinin programda kapladığı alana bakıldığında, dil ve anlatım dersleri ile dini derslerin ardından üçüncü sırada oldukları sonucuna varılmaktadır. Son olarak, sadece erkeklerin programında bulunan *Resim* dersinin içeriğinin çizime yönelik olduğu görülmektedir.

BÖLÜM IV: SONUÇ

4.1. Analiz ve Tartışma

Bu çalışmada, öncelikle kız rüştiyeleri eğitim programını şekillendiren etmenlerin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla incelenen kadın ve eğitim dergileri kız rüştiyelerinin eğitim programlarının tarihlerine göre gruplandırılmıştır. 1869'daki ilk resmi programın oluşmasında etkili olan düşünceler incelendiğinde, kadınlara yönelik hakim erkekten eksiklik ve dini hükümlere göre eşitsizlik görüşleri karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda kadının görevleri eşe itaat, çocuk bakımı ve ev işleriyle meşguliyet olarak sıralanır. Kadının toplumsal yapıdaki yeri netleştirildikten sonra ilim öğrenmenin kadına da erkeğe de farz olduğuna yönelik dini gerekçeyle, kadınların bütün eksikliklerine rağmen ve bu eksiklikleri ölçüsünde eğitilmelerinin gerekliliği belirtilmektedir. Yine de, tek gerekçe bu değildir: Toplumun bir yarısını oluşturan kadın, eğitimsiz kaldığı takdirde ilerleme sağlanamayacak ve Avrupa'dan geri kalınacaktır. Buna paralel olarak, bir kadın ahlaklı çocuklar yetiştirme, namusunu koruma, eşine itaat etme, arzu ve heveslerine yenik düşmeme, evini idare etme ve hatta ev işlerini yapma gibi yükümlülüklerini ancak eğitimle öğrenebilecektir. Bu yüzden, kızların eğitimine hız kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Osmanlı'daki Hristiyan kızlar için benzer bir eğitim çoktan verilmeye başlandığından, toplumsal birlik ve uyum adına Müslüman kızların da süratle böyle bir eğitimden geçmeleri sağlanmalıdır. Bu yolda alıncak örnek de, muhakkak ki eğitimde en ileri seviyede olan Avrupalı kadınlar olacaktır. 1877/1878 tarihli programın şekillendiği toplumsal bağlamda ortaya çıkan dergilerde ifade bulan ilk düşünceler, yine kadının erkekler karşısında eksikliklerine vurgu yapar. Ancak, bu vurgu daha çok kadın ve erkeğin toplumdaki farklı görevleri etrafında sınırlanmıştır. Dini gerekçeler tekrar edilmekle birlikte tarihte yer etmiş eğitimli Müslüman kadınların olduğu da belirtilir. Dini bir temelin kurulmasının ardından toplumsal gerekçeler üzerinde durulur. Bu gerekçelerin en önemlisi, kadınların eğitilmesinin "zamanın hükmü" olduğu ve zamana ayak uydurmanın zaruri olduğudur. Devleti ayakta tutan aile kurumu da ancak iyi yetişmiş bir kadın ile ayakta duracaktır. Hem ilerlemeyi sağlayacak ahlaklı çocukları yetiştirecek anneler, hem de "zamâne erkeklerine can yoldaşı" olacak kadınlar ancak eğitimle yetişebilir. Kadınların görevlerinden olan ev idaresi ve temizliği ile çocukların ve çalışanların eğitimi de bir başka önemli husustur. Bunların yanında, gönül sıkıntısını

geçirmek ve güzel şeylerle uğraşmak anacıyla okuma yazma öğrenmek de bu gerekçeler arasında sayılabilir.

Araştırma kapsamında son olarak incelenen ve ilki 1898 ile 1903 tarihleri arasında yayımlanmış programların ortaya çıktığı toplumsal bağlam, kadının eksikliğine dair vurgunun büyük ölçüde azaldığı ve bunun yerini kadın ve erkek arasındaki farklılıkların aldığı bir söylem etrafında şekillenmiştir. Bu algının öne çıkmasında özellikle *Hanımlara Mahsus Gazete* ile birlikte bu konu hakkında yazan kadın yazarların sayısındaki artış da etkili olmuştur. Artık, kadın ve erkeklerin farklı özelliklerine göre farklı görevlerinin olduğu kabul edilmektedir. Dini gerekçelerin yanı sıra, kadınların toplumun bir yarısını oluşturduğu, ilerlemenin sağlanabilmesinin ve zamanın ihtiyaçlarının bir gereği olarak eğitilmelerinin zaruri olduğu gibi gerekçeler varlığını korumaktadır. Kadınların görevlerini, ev idaresini, çocuk bakımını, ahlaklı olmayı ve namuslarını korumayı öğrenmeleri hala önemini korumaktadır. Buna karşın, ailenin önemine ve dolayısıyla kadının ailedeki yerine verilen önem ise artmıştır. Aile ile devlet ve ev idaresi ile devletin mali idaresi analojisi sıklıkla görülmektedir. Ailenin mutluluğunu ve idaresini sağlayan, aileyi ayakta tutan kadındır. Ancak, kadına verilen eğitim aile saadetini temin edecek kadar olmalıdır. Kadınlar çalışıp eğitimlerini çok daha ileri seviyeler götürme konusunda erkekler kadar başarılı olabilse de bu tercih edilmemeli, kadın her daim evdeki konumunun önemini bilip ailesinin saadetini tercih etmelidir. Kadınların toplumun ilerlemesi ve devletin iyi bir geleceğe sahip olması adına ahlaklı çocuklar yetiştirmeleri esastır. Babaya ve eşe itaat edilmek suretiyle bir arada tutulan ailede ahlakın tesisini kadın/anne sağlayacaktır. Bu bağlamda israf etmemeye yapılan vurgunun da arttığı görülmektedir. Buna göre, iyi bir ev idaresi ile israfın önüne geçilmesini sağlayarak bu sayede devletin de kurtuluşuna vesile olacak olan, kadınlardır. Kadınların seslerinin daha çok duyulmaya başlandığı bu dergilerden, kadınların eşleriyle konuşacak ve gazete ve dergilerde okuduklarını anlayacak kadar bilgili olmak istedikleri de öğrenilmektedir. Boş vakitleri değerlendirme aracı olarak okumak da hala teşvik edilmekle birlikte bu kadınlar, Avrupa kız okullarındaki eğitim programlarını inceleyerek kızların alması gereken dersler ve içerikleri ile ilgili önerilerde bulunmaktadırlar.

Yukarıdaki bulgular ışığında, kadınların akıl yönünden eksikliğine dair ön kabulün zamanla zayıfladığı ve kadınların, erkeklerle aynı eğitimi alabilecek kadar yeterli

olduklarına dair görüşlerin ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir. Ancak yine de, kadını evin dışına çıkarıp çalışma hayatına sokacak kadar bir eğitim alması kabul görmemektedir. Ayşegül Utku Günaydın (2017), dönemin kadın yazarlarının eğitim gibi temel haklarını alma mücadelesinde diğer kadınları teşvik ederken "var olan eski düzenin yerleşmiş zihniyetini birdenbire değiştiremeyeceklerini, bunun için önce toplumsal yapının değişmesi" gerekliliğinin farkında olduklarını vurgular (s. 38). Eğitimde tam bir eşitliğin kadın yazarlarca henüz dile getirilmemesi bunun bir sonucu olarak görülmelidir. Kadının evin görevlerini en iyi şekilde yerine getirecek biçimde yetişmesine dair kabul, onların erkeklerle ayrı bir eğitim programına tabi olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Aileye verilen önemin gittikçe artması, devleti ayakta tutmaya harcanan çabaların da gittikçe arttığına işaret etmektedir. Özellikle son dönemde aile ve devletin sürekli birbirine benzetilip ailenin maddi durumunun iyi olmasının ülkeninkini de düzelteceğinin hatırlatılması kızların eğitimine yüklenen anlamlar konusunda bir ipucu vermektedir. Nitekim, evin sorumlusu kadındır. Erkekler evin dışında çalışırken kadınlar evdeki maddi ve manevi konulardaki düzeni sağlayacaktır. Bu nedenle, kadınlara hem aileyi ayakta tutmasını, hem de ahlaklı bir nesil yetiştirmesini sağlayacak becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Böylece, devletin geleceğini kurtaracak olan kadınlar yetişecektir. Dergilerdeki bu görüşlerin devletin amaçları ile paralel olduğu söylenebilir. Somel (2000) de, Tanzimat ve II. Abdülhamit dönemlerinde kızların eğitimine önem verilmesindeki amacın, devletin "resmî çizgisine uygun dinsel ve ahlaki görüşlere sahip ve eğitimli kadın kuşakları yetiştirmek" olduğu söyler. Bu yolla, "daha aile ortamından, anne kucağından başlayarak devlete ve dine bağlı tebaanın" oluşturulmasının sağlanacağını ifade eder (s. 236).

Araştırmanın ikinci amacına yönelik olarak kız rüştiyeleri eğitim programının tarihsel gelişimi incelenmiştir. Buna göre, önce sadece bir dersler listesi halinde bulunan program zamanla yıllara göre işlenecek derslerin bulunduğu bir tabloya dönüşmüştür. Aldığı son şekle bakıldığında ise programın, her sene hangi dersin kaçar saat işleneceğine dair bir tablo ile her dersin senelere göre içeriğine ve işlenişine dair açıklamaların bulunduğu ayrıntılı bir hale geldiği görülmektedir. Bu bağlamda, bir programın temel öğeleri olan hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmenin tümünü tespit etmek mümkün olmasa da, içerik ve öğrenme yaşantılarının ilkel bir şekliyle programda yerini aldığı söylenebilir. Değerlendirme öğesi ise, öğretmenler tarafından öğrencilerin çalışmalarına

geribildirim verilmesine dair notlar ile belli belirsiz bir şekilde varlığını hissettirmektedir. Bu genel değerlendirmeye ulaşmak için ilk olarak incelenen kız rüştiyelerinin ilk resmi programı 1869 tarihli Mâarif-i Umûmiye Nizamnâmesi'nde ortaya çıkmaktadır. Bir dersler listesi şeklindeki programda *Mebâdî-i Ulûm-ı Dîniyye* (Dini İlimlerin Temel Prensipleri), *Lisân-ı Osmânî Kavâidi* (Osmanlı Dilinin Kuralları), *Mebâdî-i Kavâid-i Arabiyye ve Fârisiyye* (Arapça ve Farsça Kurallarının Temel Prensipleri), *İmlâ ve İnşâ* (İmla ve Yazı), *Müntehabât-ı Edebiyye* (Edebiyattan Seçmeler), *Tedbîr-i Menzil* (Ev Yönetimi/İdaresi), *Muhtasar Târih ve Coğrafya* (Kısaltılmış Tarih ve Coğrafya), *Hesâb ve Defter Tutmak Usûlü* (Aritmetik ve Defter Tutma Yöntemi), *Nakşa Medâr Olacak Derece Resim* (Nakışa Destek Olacak Kadar Resim), *Ameliyât-ı Hıyâtiye* (Terzilik İşleri) ve *Mûsıkî* (mecburî değildir) (Müzik) dersleri bulunmaktadır. Bu programdan sonra 1873/1874 tarihli bir program karşımıza çıkmaktadır, ancak resmi bir kaynaktan doğrulanamamıştır. Söz konusu program, dersler listesinden bir adım daha ileri olarak her sene hangi dersin okutulacağını da belirten bir tablo haline gelmiştir. *Arabî, Fârisî, Hesâb, Coğrafya, Sülüs, Rik'a, Kırâat-ı Türkiyye, İmlâ, Nakış, Tadâd ve Terkîm* (Aritmetik), *İlm-i Hal* ve *Ahlâk* derslerinden oluşan programda okuma yazma, temel dini bilgiler, temel matematik bilgisi ve el işine önem verildiği görülmektedir. Ahlak dersinin programa eklenmesi ve kadınlara özgü kabul edilen derslerin azlığı ise dikkat çekicidir.

1877/1878, 1878 ve 1878/1879 tarihli devlet salnamelerindeki programa gelindiğinde yine derslerin yıllara göre düzenlendiği bir tablo bulunmaktadır. İşlenecek ders sayısı her sene artış göstermekle birlikte derslerin çeşitlerinde de bir artış yaşandığı görülmektedir. *Ulûm-ı Dîniyye* (Dini İlimler), *Ahlâk, Mâlûmât-ı Nâfia* (Yararlı Bilgiler*), Lisân-ı Osmânî, İmlâ, Sülüs, Rik'a, Arabî, Fârisî, Hesâb, Târih, Hıyâtet* (Dikiş)*, Coğrafya, Kırâat-ı Türkiyye, Nakış* ve *Medhal-i Kavâid (Dil Bilgisi Kuralları*) dersleri programın eskisine göre biraz daha ağır olduğunu göstermektedir. Hem okuma-yazma ve dil bilgisi derslerinde hem de kadınlara özel kabul edilen derslerde artış vardır. Kız rüştiyelerine ait karşımıza çıkan son resmi program 1898/1899, 1899/1900, 1900/1901, 1901/1902 ve 1903/1904 tarihli maarif salnamelerindedir. Diğerlerinden daha gelişmiş olduğu görülen bu programda derslerin her sene haftada kaç saat işleneceğini gösteren bir tablonun yanında derslerin ayrıntılı açıklamaları da bulunmaktadır. Bu kısım, her derste senelere göre hangi konuların işleneceğinin yanında derslerin işlenişine dair bazı uyarıları da içermektedir. İptidai ve rüştiye okullarının birleştirilmesiyle altı senelik olarak hazırlanan

bu programdan rüştiye kısmının son üç seneye denk geldiği anlaşılmaktadır. Buna göre, rüştiye kısmının dersleri şunlardır: *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid* (Tecvidli Kurân-ı Kerîm), *Ulûm-ı Dîniyye*, *Kırâat*, *İmlâ, Kitâbet*, *Kavâid-i Lisân-ı Osmânî*, *Arabî, Fârisî*, *Hüsn-i Hat* (Güzel Yazı), *Dürûs-i Eşyâ ve Mâlûmât-ı Nâfia* (Eşya ve Faydalı Bilgiler Dersleri), *İdâre-i Beytiyye* (Ev İdaresi), *Ahlâk, Hıfzıssıhha* (Sağlık Bilgisi), *Hesâb, Coğrafya, Târih* ve *El Hünerleri.* Her sene haftada 24 saat işlenen derslerin çeşidi yeni eklenen derslerle önceki programlara göre artmıştır. Bunun yanında bazı dersler olduğu gibi kalmış, bazılarında da isim değişikliği olmuştur. Ev idaresi dersinin *İdâre-i Beytiyye* adıyla programa döndüğü, *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid* dersiyle de dini derslerin ağırlığının arttığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü amacı, başta belirtildiği gibi kız rüştiyeleri eğitim programındaki dersler ve içeriklerini gözden geçirmektir. Bu amaca yönelik olarak, 1898 ile 1903 tarihleri arasındaki programın dersler ve içerikleri incelendiğinde her dersin ayrıntılı açıklamasına ulaşılmıştır. Buna göre, *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid* dersinde Kuran'ın kurallarına uygun bir şekilde okunup bitirilmesi planlanmış, *Ulûm-ı Dîniyye* dersinde temel dini bilgiler ve ibadetle ilgili kurallara yer verilmiştir. *Kırâat* dersinde ise diyanet, ibadet, ahlak, adab, terbiye, tarih, coğrafya ve matematik gibi konular üzerine atasözleri ve yararlı hikayeler içeren kitapların okunması planlanmıştır. Öğrenciler dilin kurallarını uygulama ve alıştırma yapma fırsatı bulmanın yanında hikayelerin içerikleri ile yeni bilgiler de öğrenmiş olacaklardır. *İmlâ* dersinde herhangi bir içerikten bahsedilmemiş, onun yerine dersin işlenişi anlatılmıştır. Uygulama üzerinden yürümesi planlanan derste öğretmen ahlaka uygun cümleler yazdırır ve yanlış yazan varsa düzeltir. *Kitâbet* dersinde bir nesnenin tarifinden başlanıp mektup yazma ile devam edilerek dilekçe çeşitleri, yazışma ve haberleşme kuralları, resmi terimler, hitaplaşma ve resmi ünvanlar gibi resmi yazışma kurallarının da öğretilmesi planlanmıştır. *Kavâid-i Lisân-ı Osmânî* dersinde dil bilgisi konuları ayrıntılı olarak sıralanmış ve uygulamaya önem verilmesi üzerinde durulmuştur. *Arabî* ve *Fârisî* derslerinin içeriği Arapça ve Farsça'ya giriş seviyesinde basit kurallar, kelime ve tamlamalardır. *Fârisî* dersinde bu ders ile Osmanlı dilinde bulunan Farsça kelime, tabir ve tamlamaların öğretilmesinin amaçlandığı da belirtilmektedir. *Arabî* dersinin içeriğinden de anlaşılan budur. *Hüsn-i Hat* dersi güzel yazı alıştırmalarını ve işlemelerde kullanmak üzere rika, sülüs ve divani yazı çeşitlerinin harflerinin yazımını kapsamaktadır.

Dürûs-i Eşyâ ve Mâlûmât-ı Nâfia dersi ikiye bölünerek ilkinin iptidai, ikincinin ise rüştiye kısmında okutulması planlanmıştır. *Dürûs-i Eşyâ* dersinde kişinin yaşadığı yer, çevresindeki eşyalar, yiyecek ve zamanla ilgili terimlere dair basit bilgiler bulunurken *Mâlûmat-ı Nâfia* dersinde geometri, fizik ve varlıklarla ilgili bilgiler bulunmaktadır. *İdâre-i Beytiyye* dersi ise programda en fazla yeri kaplayan ve sadece rüştiye kısmında bulunan bir derstir. Mesken, giyim eşyaları, gıda, ev eczanesi, sağlık ve ev hanımının ahlaki görevleri şeklinde altı bölümden oluşmakta ve her bölümde ayrıntılı bilgiler verilmektedir. *Ahlâk* dersinde kızların Allah'tan başlayarak padişaha, devlete, aile büyüklerine, kardeşlere, evdeki yardımcıya, okuldaki öğretmenlere, kendine ve insanlara karşı görevleri sıralanmaktadır. İlerleyen yıllarda bunlara tasarruf, toplum yararının gözetilmesi ve evlada karşı görevler de eklenmektedir. *Hıfzıssıhha* dersinde insan vücuduna dair teorik bilgilerin ardından vücudun sağlığıyla ilgili pratiğe yönelik bilgiler bulunmaktadır. Son sene ayrıca çocuklara özel sağlık kuralları da vardır. *Hesâb* dersinde kesir çeşitleri, dört işlem, ölçek, ağırlık ve uzunluk ölçüleri ile evde defter tutma yöntemi anlatılmaktadır. *Coğrafya* dersi genel coğrafya bilgisi, evren ve gezegenler hakkında bilgi, Osmanlı Devleti'nin coğrafyası ve diğer kıtalardan en bilinen doğal şekiller ve yerler ile en bilinen ülkeleri içermektedir. *Târih* dersi peygamberler, İslam devletleri ve Osmanlı Devleti tarihi olarak üç bölüm halindedir. *El Hünerleri* dersi basit oyalardan başlayarak dikiş ve nakış ile ilgili birçok çeşit uygulamayı içermektedir.

Yukarıdaki derslerden *İdâre-i Beytiyye* dersinin içeriğinden anlaşılan evin düzenini her yönüyle sağlayacak eğitimli kadınların iyi birer ev hanımı olarak yetiştirilmesinin amaçlandığıdır. Temizlik, sağlık, evin büyükleriyle ilgilenme, çocuk bakımı, yemek, giyim eşyalarının tedariki, kıyafetlerin tamiri gibi evin içindeki her türlü iş ile ilgili donanımlı kadınlar yetiştirmek amacı görülmektedir. *Ahlâk* dersinde evlada karşı görevler konusunun hem programa dahil edilip hem de son seneye konması, mezun olacak kızlardan iyi birer anne olmalarına yönelik beklentinin de göstergesidir. Herkesin çalışması gerekliliğiyle birlikte el işlerinin faydalarından bahsedilmesinden kadınların el işleri yaparak evin geçimine katkıda bulunmasının teşvik edilen bir davranış olduğu sonucuna varmak mümkündür. *Hıfzıssıhha* dersinin son senesinde, çocukların bakımı kapsamında verilecek sütün ve uygulanacak sağlık kurallarının bulunması, kızların mezuniyet sonrası anneliğe hazır hale gelmelerinin amaçlandığını göstermektedir. *Hesâb* dersinin içeriği de eldeki parayı idare etme ve evde gerekli işlemleri yapabilmeye yetecek

kadar bilgi vermektedir. Dersin sonunda, öğrencilere evde muhasebe defteri tutmanın öğretilmesi gerekliliği üzerinde durulmasından, kızları mezun olduklarında evde lazım olacak kadar hesap yapmaya alıştırdıkları anlaşılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü amacı, kız rüştiyesi eğitim programında öğretim yöntemleri ve ilkelerinin izini sürmektir. Bu amaca yönelik olarak yine elimizdeki tek ayrıntılı program olan maarif salnamelerindeki program incelenmiştir. Derslerdeki uyarılar, açıklamalar ve konuların düzenlenişine göre öğretim yöntemleri ve ilkelerine dair sonuçlara varılmıştır. Osmanlı'da eskiden beri medrese ve sıbyan mekteplerinde kullanılan ezberin, incelenen programda sakınılması gereken bir yöntem olarak sunulduğu göze çarpar. Sadece *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid* ve *Fârisî* derslerinde, az miktarda olmak üzere ezber yaptırılması teşvik edilmiştir. İlkinde günlük yaşamda sık sık kullanılcağı düşünülen namaz surelerini ezberlemek, diğerinde ise dili Farsça kalıplara alıştırmak amaçlanmıştır. Ezber yerine önerilen yöntem, çoğunlukla anlatım ve bazı derslerde de gösterip yaptırmadır. Anlatım yönteminin destekleyicisi olan örneklerle açıklamaya da programda sık sık yer verilmiştir. Gösterip yaptırma yöntemi ise *Hüsn-i hat*, *Kırâat ve El Hünerleri* gibi uygulamaya yönelik derslerde önerilmektedir. İlk iki ders için derste işlenecek yazı ya da okumanın önce öğretmen tarafından gösterilip sonra öğrenciler tarafından uygulanması üzerine uyarılarda bulunulmaktadır ve *El Hünerleri* dersinin içeriğinin hepsinin uygulamaya yönelik olması da gösterip yaptırma yönteminin kullanılacağını gösterir.

Programda, Şimşek'in (2014) listelediği içerik düzenlemeye dair bilinenden *bilinmeyene, kolaydan zora, kuramdan uygulamaya, yakından uzağa* ve *öncekilerden sonrakilere* ilkelerine (s. 149-158) dair işaretler de bulunmaktadır. *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid, Hüsn-i Hat, Coğrafya* ve *Hesâb* derslerinde gerek uyarılarla, gerekse konuların sıralanışıyla yeni bilgilerin önceden öğrenilmiş bilgilerin üzerine kurulması gerektiği vurgulanarak *bilinenden bilinmeyene* ilkesine dikkat edilmiştir. *Kavâid-i Lisân-ı Osmânî*, *Arabî, Fârisî, Dürûs-i Eşyâ ve Mâlûmât-ı Nâfia*, *Hesâb, İdâre-i Beytiyye* ve *Ahlâk* derslerinde ise önceki konular tekrar edilmeden yenilerin öğretilmeyeceği belirtilerek yine *bilinenden bilinmeyene* ilkesine işaret edilmektedir. *Kırâat*, *İmlâ, Kitâbet* ve *Coğrafya* derslerinde ise içerik sunulurken çocuklar için kolay olandan başlanması ve gittikçe zor olana doğru devam edilmesi uyarısı ile *kolaydan zora* ilkesine başvurulmuştur. *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid*, *Kırâat, Kavâid-i Lisân-ı Osmânî* ve *Hesâb* derslerinde dersin kuramsal boyutta

kalmaması ve uygulamaya önem verilmesi gerektiği söylenerek *kuramdan uygulamaya* ilkesine önem verilmiştir. *Dürûs-i Eşyâ* ve *Coğrafya* derslerinde yeni konuların öğrencilere mekansal olarak yakın olan kişi, nesne ve olayların üzerinden uzağa doğru sunulması uyarısı *yakından uzağa* ilkesine, *Târih* dersinde konuların olayların oluş sırasına göre sunulmuş olması da *öncekilerden sonrakilere* ilkesine işaret etmektedir.

Araştırmanın beşinci amacı, kız rüştiyesi eğitim programının toplumun taleplerini karşılayacak nitelikte olup olmadığının incelemektir. Bunun için önceki bölümlerde incelenen kız rüştiyelerinin eğitim programından beklentiler ile programın içeriği bir arada ele alınmıştır. Buna göre, 1869 tarihli ilk programın oluşumunda etkili olan düşüncelerle programdaki derslerin tutarlı olduğunu söylemek mümkündür. Derslerin çoğunun başlangıç seviyesinde olması kadınların yalnızca görevlerini yapmada lazım olacak kadar bilgiyi edinmelerinin amaçlandığını gösterir. Bunun dışında, dersler kadınlara toplum tarafından atfedilen görevlerini öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlenmiştir. 1877/1878 tarihli devlet salnamesindeki program için 1869'dan bu tarihe kadar yayınlanan dergilerde kadınların eğitimine dair gerekçeler sunulmakta ve kadınların görevlerinden bahsedilmektedir. Ayrıca, çocuklar için bazı derslerin anlatıldığı bölümler de programdan beklentilerle ilgili ipuçları vermektedir. Öncelikle devletin ve toplumun istediği ahlaki ve dini görevlerin kızlara kazandırılması için programa *Ahlâk* dersi eklenmiştir. Programda üzerinde en çok durulan konulardan biri olan ev idaresi ile ilgili bir ders bulunmasa da, *Mâlûmat-ı Nâfia* ve *Hesâb* dersi ile bu ihtiyaca cevap verilmeye çalışılmıştır. Bunların yanında okuma-yazmaya önem verildiği görülmekte, dikişin ailede kadınlara özgü bir uğraş olduğu kabul edilmektedir. Bu ihtiyaçlara yönelik dersleri programda bulmak mümkündür.

Araştırma kapsamında incelediğimiz son program olan 1898 ile 1903 tarihleri arasındaki program içeriğinin oluşumu hakkında kadınların eğitimi için sunulan gerekçeler ile kadınların görevleri hakkında yazılanlar bir fikir vermektedir. Toplumun ahlakı için her şeyden önce kadının ahlakının düzgün olması gerektiği sıklıkla vurgulanmakta ve bu durumu destekleyecek şekilde dini derslerin sayısı artırılarak *Kurân-ı Kerim Maa-Tecvid* dersi de eklenmektedir. Ayrıca *Ahlâk* dersinin içeriği ile dergilerde sıralanan görevler ve ahlakla ilgili makalelerin içerikleri bire bir uymaktadır. Bunların yanında, en çok önem verilen konu olan ev idaresi için bu programda *İdâre-i Beytiyye* dersi bulunmaktadır ki,

dersin içeriği ile dergilerin bu konudaki içeriğinin paralelliği açıktır. *Hesâb* dersinin de ev idaresini sağlayacak kazanımları içerdiği görülmektedir. Çocuk bakımı ile ilgili bir ders bulunmasa da *Ahlâk, Hıfzısıhha* ve *İdâre-i Beytiyye* derslerinde çocuk bakımı üzerine bölümler mevcuttur. Kadının hem çocuğuna öğretmesi hem de kendi gelişimi için okuma yazmanın, dünyadan haberdar olmanın, ailesiyle birlikte kendisinin de giyim ve süs ihtiyacını karşılamasının önemine değinilmekte ve tam da bunlara karşılık dersler programda yerini almaktadır. İçerikleri de kadınlara kazandırılmak istenen becerilerle uyumludur. İlk defa bu programda *Kitâbet* dersinin ortaya çıkmasının bir nedeni sık sık belirtildiği üzere kadınların okuma ve mektup yazma ihtiyacıdır. Hem kadınlara yönelik dergi ve gazetelerin hem de bunları okuyan kadınların çoğalmasıyla ortaya çıkan bir ihtiyaç olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca dersin içeriği bu dersi alan kızların resmi kurumlardaki işlerini görebilecek şekilde donanımlı hale gelmelerinin planlandığını da düşündürmektedir.

Araştırmada son olarak, kız rüştiyelerinin eğitim programınının erkek rüştiyelerinin eğitim programıyla benzeştiği ve ayrıldığı yönlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bunun için de, araştırmanın kapsamındaki kız rüştiyeleri eğitim programları ile aynı tarihlerde yayınlanan erkek rüştiyeleri eğitim programları dini dersler, dil ve anlatım, matematik, sosyal bilimler, yabancı dil ve sanat, spor ve diğer dersler grupları altında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. 1869 tarihli kız ve erkek programlarındaki ders çeşitleri eşittir. İki programda ortak olarak bulunan derslerden bazılarının kızlarda başlangıç seviyesinde veya kısaltılmış olarak işleneceğinin belirtildiği görülmektedir. Buradan matematik, sosyal bilimler ve yabancı dil alanlarında kızların daha hafif bir programa sahip olduğu sonucuna varılabilir. Ortak olmayan derslerde, kızların programında kadınlara özgü olan derslerin, erkeklerde ise eğitimlerini devam ettirmelerine yardımcı olacak çizim ve geometri gibi derslerin bulunduğu tespit edilmiştir. 1877-1879 tarihli kız ve erkek programlarında ise ders çeşitleri erkeklerde daha fazladır. Derslerin kaçar sene okutulduğuna bakıldığında ise kız ve erkeklerin ders yükü arasındaki farkın daha az olduğu görülmektedir. Ortak olarak okutulan derslerin isimlerinde herhangi bir farklılık görülmez, ancak ortak olmayan derslerde kızların programına kadınlara özgü derslerin yanına *Ahlâk* dersinin eklendiği göze çarpmaktadır. Pehlivan Ağırakça'ya (2012), göre erkek rüştiyelerinde *Ahlâk* dersi bulunmasa da *Kırâat* dersinde okutulan kitaplarda ahlaki konular içeren metinler yoluyla ahlak eğitimi verilmektedir. Ancak bunun örtülü veya

dolaylı bir eğitim olduğunu da belirtmek gerekir. Kız programlarında ayrı bir ders olarak varlığı, *Ahlâk* dersinin "kız okullarında okutulmasına daha çok önem verildiği" sonucunu ortaya çıkarmaktadır (s. 92). Bu dersin varlığı kız programındaki dini derslerin ağırlığını artırmaktadır. Dil ve anlatım ile matematik derslerinin ise erkek programında özellikle ders çeşidi olarak daha yoğun olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler hem devletin memur ihtiyacını karşılamak hem de toplumsal alanda ihtiyaç duyulan çeşitli meslekleri icra etmeleri beklentisini yerine getirmek amacıyla eğitildikleri göz önünde bulundurulduğunda, programlarındaki Türkçe ifade dersleri ile matematik derslerinin kızlarınkinden çok daha yoğun olmasını anlaşılmaktadır.

Kız rüştiyelerinin maarif salnamelerindeki programı süreç içinde değişmezken erkeklerinkinde bazı değişiklikler tespit edilmekte, hatta son salnamede de erkek programına bile rastlanmamaktadır. Programların genel bir karşılaştırılması yapıldığında kız programında daha ayrıntılı açıklamaların bulunduğu ve dersin işlenişine dair uyarıların erkeklerde olduğundan daha fazla yer kapladığı dikkati çekmektedir. 1898/1899 ve 1899/1900 tarihlerinde ders saati ve çeşitliliği açısından kızların daha ağır bir programı vardır. 1900/1901 ve 1901/1902 tarihlerinde erkeklerin ders saatlerinde artış gözlense de fark kapanmamıştır. Yapılan değişiklikle sadece kızlarda bulunan *Ahlâk* ve *Hıfsızıssıhha* dersleri erkek programına da koyulduğundan ortak olmayan derslerin sayısı azalmıştır. Kız programında dini derslerin ağırlığı erkeklerde olduğundan çok daha fazladır ve değişiklik sonrasında bu fark azalsa da devam etmektedir. *Ahlâk* dersinin erkek programına eklenmesi bile hem içerik hem de ders sayısı olarak dini derslerin ağırlığının devam etmesine engel olmamaktadır. Dil ve anlatımda sadece kızlarda bulunan *Kitâbet* dersi de göz önünde bulundurulduğunda değişiklikten önce erkeklerde daha fazla olan ders sayısı eşitlenmiştir. Matematik derslerine erkek programında daha çok önem verilse de fark, eski programlarda olduğu kadar fazla değildir. Sosyal bilimler dersleri erkek ve kızlarda neredeyse eşit ağırlıktayken, yabancı dil dersleri erkeklerde daha fazladır. Diğer ortak derslerde ders saatleri benzer olsa da içeriklerinde farklılıklar bulunmaktadır. *Hıfzısıhha* dersindeki konulardan anlaşılan, kızların evde sağlıkla ilgili çıkabilecek her duruma hazırlıklı olmaları gerektiği ve evde yaşayan herkesin iyi barınma ve beslenmesinden sorumlu olduklarıdır. Erkekler için bu sorumluluk bulunmamakta, konular daha genel bir şekilde ele alınmaktadır. Ortak olmayan derslerden kadınlara özgü derslerin kız programında kapladığı yer dini dersler ile dil ve anlatımdan sonra üçüncü

sıradadır. Sadece erkeklerde bulunan *Resim* dersinin içeriğinin de çizime yönelik olması bu dersin *Hendese* dersine yardımcı olmak amacıyla ya da mezunların alabileceği mühendislik derslerine hazırlık için programa dahil edildiğini düşündürmektedir.

Somel (2010), devletin okullarını "sosyal disiplinizasyon ve modernleşme yolunda kurumsal bir araç olarak kullandığı ve bu siyasetin kurumsal uygulamaları itibarıyla II. Abdülhamit devrinde zirve noktasına ulaştığı"nı savunur (s. 32). Eğitim programlarının bu siyasetin yürütülmesini sağlayacak eğitimi vermek üzere devlet tarafından hazırlandığı düşünüldüğünde yukarıda karşılaştırılması yapılan programlardaki toplumsal disipline etmeye dair içerikler hakkında fikir yürütmek mümkündür. Somel (2010), sosyal disiplinizasyonun sağlanmasında otoritenin güçlendirilmesi için "dinsel kimliğin güçlendirilmesi ve dini akidelere bağlılığın artırılmasına yönelik uygulamalar" kullanıldığını ve Osmanlı'da da dini eğitime daha fazla önem verilmesi ile bunun gerçekleştirildiğini aktarmaktadır (s. 24-25). Kız programlarında dini derslerin ağırlığının yıllara göre artması ve II. Abdülhamid döneminde en yüksek seviyeye ulaşması sosyal disiplinin kadınlar üzerinde daha fazla uygulanmaya çalışıldığını göstermektedir.

4.2. Öneriler

Bu çalışmada, ilk kız rüştiyesinin kuruluş tarihi olan 1859'dan II. Meşrutiyet döneminin başladığı 1908'e kadar olan dönemi kapsamaktadır. Düşünme yapısının değiştiği ve kız rüştiyelerinde program değişikliklerinin yapıldığı II. Meşrutiyet ve sonrası için de benzer çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışma Osmanlıların eğitim anlayışı ve düşünce dünyasının şekillendiği merkez olan İstanbul ili ile sınırlandırılmıştır. Taşrada açılan kız rüştiyeleri ve eğitim programları, araştırmanın kapsamına alınmamıştır. İncelenen kaynaklarda merkez ve taşrada uygulanan eğitim programları arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Taşradaki kız rüştiyeleri ve programları ile ilgili bir çalışma ile kız rüştiyeleri programlarının gelişimine dair daha bütünlüklü bir fikir edinilebilir.

Araştırmada eğitim programlarının üzerine yoğunlaşılmış ve içeriği ayrıntılı bir incelemeye alınmıştır. Kullanılan yöntemler ile içeriğin düzenlenişinde dikkate alınan öğretim ilkelerine dair fikir edinilmiştir. Bu derslerde okutulan ders kitaplarına ulaşılıp

derinlemesine bir inceleme yapıldığında kız rüştiyeleri ve programlarının uygulanışına dair daha geniş fikirlere ulaşmak mümkün olur.

Osmanlı'da kadınların eğitimi için açılan okullardan kız sıbyan/iptidai mektepleri ve Darülmuallimât için de benzer bir çalışma yapılarak bu okulların programları hakkında derinlemesine bir incelemeye ulaşılabilir. Bu okullar hakkında yapılan çalışmalar olsa da eğitim programları bilimi araştırmacısının programlar konusunda daha yetkin çıkarımlar yapacağı ve günümüz eğitim programları çalışmalarına da katkıda bulunacağı açıktır.

Son olarak, eğitim programları ve öğretimin felsefi ve tarihi temelleri ile ilgili Türkiye özelinde çok sayıda özgün konu ve mesele çalışılmayı beklemektedir. Bunların, dil ve kavramlarıyla birlikte eğitimin gelişmesi de dikkate alınarak incelenmesi eğitim programları ve öğretim alanının gelişimine katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Birincil Kaynaklar

[Çocukların Terbiyesiyle İlgili Bir Yazı]. (H.1292/M.1875). *Âyine, 2,* 2-3.

[Hanımların Kocalarına Karşı Davranışları]. (H.1292/M.1875). *Âyine, 3,* 2.

[Kadınların Vazîfeleriyle İlgili Bir Yazı]. (H.1292/M.1875). *Âyine, 2,* 1-2.

[Kız Çocuklarının Eğitimiyle İlgili Bir Makale]. (H.1286/M.1869). *Terakkî-i Muhadderat, 19,* 2-3.

[Okuma-Yazma]. (H.1293/M.1876). *Âyine, 29,* 2-4.

Ahlâk. (H.1293/M.1876). *Âyine, 41,* 1-2.

Ahmed Fuad. (R.1309/M.1891). Terbiye-i etfâl. *Maârif, 13*, 195-196.

Âile. (H.1297/M.1880). *Âile, 1*, 2-4.

Bir Makale. (H.1292/M.1875). *Âyine, 1,* 2.

Bir Varakadır: Terbiye-i Nisvan (H.1286/M.1869). *Terakkî-i Muhadderat, 11,* 2-3.

Cemaliye ve Fahriye. (R.1305/M.1889-1990). Kızların tâlim ve terbiyesi: Kızlar için tâlim ve terbiyenin lüzumu. *Parça Bohçası, 1*, 7-10.

Çeki Düzen. (H.1313/M.1895). *Hanımlara Mahsus Gazete, 3,* 8.

Çocuk. (H.1292/M.1875). *Âyine, 1,* 4.

Ev İdâresi. (H.1297/M.1880). *Âile, 1*, 7-9.

Evin Tertip ve Tanzimi. (H.1297/M.1880). *Âile, 3*, 36-39.

Fatma Rasiha (H.1313/M.1895). Hanımlarımız ve ev idaresi. *Hanımlara Mahsus Gazete, 6,* 5.

Hamiyet Zehra. (H.1313/M.1895). Kadınlara vazîfe. *Hanımlara Mahsus Gazete, 25,* 2-3.

Hüsn-i Hat. (H.1293/M.1876). *Âyine, 26,* 3-4.

İdâre-i Beytiyye Hakkında Bir İki Söz. (H.1313/M.1895). *Hanımlara Mahsus Gazete, 9,* 1-2.

İfâde-i Meram. (H.1297/M.1880). *Âile, 1*, 1-2.

İğne ve Makas. (H.1297/M.1880). *Âile, 1*, 11-12.

İki Okumuş Hanımlar. (H.1300/M.1883). Aldığımız bir mektup. *İnsâniyet, 2,* 33-34.

İlm-i Ahlâk. (H.1293/M.1876). *Âyine, 37,* 3.

Kadın. (H.1297/M.1880). *Âile, 2*, 17-19.

Kadının Vezâifi. (H.1297/M.1880). *Âile, 2*, 19-21.

Kadınların Tahsîli Hakkında Bir Mütâlaa 1. (H.1313/M.1895). *Hanımlara Mahsus Gazete, 20,* 1-2.

Kızların Tahsîli Hakkında Bir Mütâlaa 2. (H.1313/M.1895). *Hanımlara Mahsus Gazete, 21,* 1-2.

Kızların Tahsîli Hakkında Bir Mütâlaa 3. (H.1313/M.1895). *Hanımlara Mahsus Gazete, 22,* 1-2.

Kızların Tahsîli Hakkında Bir Mütâlaa 4. (H.1313/M.1895). *Hanımlara Mahsus Gazete, 23,* 1-2.

Kızların Tahsîli ve Çocuk Büyütmek. (H.1313/M.1895). *Hanımlara Mahsus Gazete, 25,* 1-2.

Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi (H.1286, Cemazeyilahir, 24/M.1869, Ekim, 1). Y..EE../112-6-0. Başbakanlık Osmanlı Arşivi, İstanbul.

Maârifin Kadınlara Lüzûmu. (R.1291/M.1875). *Vakit yahud Mürebbî-i Muhadderat, 1,* 1-2.

Mahmut Celalettin. (H.1300/M.1882). Coğrafya [konusunda] bir zevç ile zevce beyninde mükâmele. *İnsâniyet, 1*, 16-20.

Mukaddeme. (H.1286/M.1869). *Terakkî-i Muhadderat, 1,* 1-2.

Mukaddeme. (H.1292/M.1875). *Âyine, 1,* 1.

Naime. (H.1313/M.1895). Hüsn-i idâre. *Hanımlara Mahsus Gazete, 24,* 4.

Nezâfet ve Tertip. (H.1313/M.1895). *Hanımlara Mahsus Gazete, 54,* 4.

Okumak-Yazmak. (H.1293/M.1876). *Âyine, 28,* 2-3.

Osmanlı Kadınlarının Terbiyesine Dâir Manzûme-i Efkar Gazetesinde Görülen Benttir. (H.1286/M.1869). *Terakkî-i Muhadderat, 7,* 3-5.

Rüşdiye Mektebi Şâkirdânından Bir Kız ile Vâlidesinin Muhâveresi. (H.1286/M.1869). *Terakkî-i Muhadderat, 22,* 2-3.

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye. (H.1294/M.1877-1878). İslâm Araştırmaları Merkezi Osmanlı Salnâmeleri Veri Tabanı'ndan edinilmiştir. (D02467)

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye. (H.1295/M.1878). İslâm Araştırmaları Merkezi Osmanlı Salnâmeleri Veri Tabanı'ndan edinilmiştir. (D02467)

Salnâme-i Devlet-i Aliyye-i Osmaniyye. (H.1296/M.1878-1879). İslâm Araştırmaları Merkezi Osmanlı Salnâmeleri Veri Tabanı'ndan edinilmiştir. (D02467)

Salnâme-i Nezaret-i Maârif-i Umûmiyye. (H.1316/M.1898-1899). İslâm Araştırmaları Merkezi Osmanlı Salnâmeleri Veri Tabanı'ndan edinilmiştir. (D02473)

Salnâme-i Nezaret-i Maârif-i Umûmiyye. (H.1317/M.1899-1900). İslâm Araştırmaları Merkezi Osmanlı Salnâmeleri Veri Tabanı'ndan edinilmiştir. (D02473)

Salnâme-i Nezaret-i Maârif-i Umûmiyye. (H.1318/M.1900-1901). İslâm Araştırmaları Merkezi Osmanlı Salnâmeleri Veri Tabanı'ndan edinilmiştir. (D02473)

Salnâme-i Nezaret-i Maârif-i Umûmiyye. (H.1319/M.1901-1902). İslâm Araştırmaları Merkezi Osmanlı Salnâmeleri Veri Tabanı'ndan edinilmiştir. (D02473)

Salnâme-i Nezaret-i Maârif-i Umûmiyye. (H.1321/M.1903-1904). İslâm Araştırmaları Merkezi Osmanlı Salnâmeleri Veri Tabanı'ndan edinilmiştir. (D02473)

Sıddıka bint-i Mustafa. (R.1311/M.1895a). Terbiye-i etfâlin bir mühim meselesi. *Maârif, 183*, 216-218.

Sıddıka bint-i Mustafa. (R.1311/M.1895b). Terbiyeden. *Maârif, 184*, 225-226.

Sıddıka bint-i Mustafa. (R.1311/M.1895c). Terbiyeden. *Maârif, 185*, 238-239.

Sıddıka bint-i Mustafa. (R.1311/M.1895d). Terbiyeden. *Maârif, 186*, 252-253.

Sıddıka bint-i Mustafa. (R.1311/M.1895e). Terbiyeden. *Maârif, 187*, 263-264.

Sıddıka bint-i Mustafa. (R.1311/M.1895f). Terbiye. *Maârif, 189*, 286-289.

Sıddıka bint-i Mustafa. (R.1311/M.1895g). Terbiye. *Maârif, 191*, 315-316.

Tahdîs-i Nîmet, Tâyin-i Meslek. (H.1313/M.1895). *Hanımlara Mahsus Gazete, 1*, 2-3.

Taleb-i İlm. (H.1292/M.1875). *Âyine, 1,* 2-3.

Terbiyede Mükâfat ve Mücâzat. (H.1313/M.1895). *Hanımlara Mahsus Gazete, 7,* 1-2.

Umûr-ı Beytiyye: İntizam ve İdâre. (R.1305/M.1889-1990). *Parça Bohçası, 1*, 3-6.

Varaka: İdâre-i Beytiyye. (R.1291/M.1875). *Vakit yahud Mürebbî-i Muhadderat, 6,* 3.

Vassaf. (R.1309/M.1891). Saâdet-i âile. *Maârif, 8*, 114-116.

Zeynep Sünbül. (H.1313/M.1895). [Kadınların okuyup yazması ile ilgili]. *Hanımlara Mahsus Gazete, 7,* 2-4.

İkincil Kaynaklar

Akgündüz, H. (1997). *Klasik dönem Osmanlı medrese sistemi: Amaç-yapı-işleyiş*. İstanbul: Ulusal Yayınları

Akkutay, Ü. (1984). *Enderûn mektebi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basın-Yayın Yüksekokulu Basımevi

Akşit, E. E. (2011). Osmanlı imparatorluğunda kızların eğitimi ve özel alan-kamusal alan dinamikleri. C. Öztürk ve İ. Fındıkçı (Ed.), *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e armağan: Türk eğitim tarihi araştırmaları, eğitim ve kültür yazıları* içinde (s. 157–165). Ankara: Pegem Akademi.

Akşit, E. E. (2012). *Kızların sessizliği*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Aktan, S. (2014). Curriculum research in Turkey: From the Ottoman Empire to the Republic. W. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* içinde (502-514). New York: Routledge.

Akyüz, Y. (1994). İlköğretim yenileşme tarihinde bir adım: Nisan 1847 tâlimatı. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, *5*(5), 1–47.

Akyüz, Y. (2000). Öğretmenlik mesleği ve Osmanlı'da kadın öğretmen yetiştirilmesi. *Tarih ve Toplum, cilt:33, 195*, 31–43.

Akyüz, Y. (2004). Osmanlıda "kadın öğretmenli ev sıbyan mektepleri" (Amerikan ve Fransız eğitim tarihinden benzer örnekler). *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, *15*, 1–12.

Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2008*. Ankara: Pegem Akademi

Anderson, G. J. ve Arsenault, N. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: Falmer.

Baltacı, C. (1976). *XV-XVI. asırlar Osmanlı medreseleri: Teşkilât, tarih*. İstanbul: İrfan Matbaası

Baltacı, C. (2004). Mektep: Osmanlılar'da mektep. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, *29*, 6–7.

Bellack, A. A. (1969). 1: History of curriculum thought and practice. *Review of Educational Research*, *39*(3), 283-292, DOI: 10.2307/1169467.

Berkes, N. (2002). *Türkiye'de çağdaşlaşma*. (17. Baskı). A. Kuyaş (haz.). İstanbul: Yapı Kredi.

Birinci, A. (2005). Giriş: Mahalle mektebine başlama merasimi ve mekteb ilâhileri. *Bir eğitim tasavvuru olarak mahalle/sıbyan mektepleri: Hatıralar/yorumlar/tetkikler*. İ. Kara ve A. Birinci (haz.). İstanbul: Dergâh Yayınları

Bozkurt, N. (2003). Medrese. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, *28*, 323–327.

Bozkurt, N. (2004). Mektep. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, *29*, 5–6.

Burstyn, J. N. (1977). Women's education in England during the nineteenth century: A review of the literature, 1970–1976. *History of Education*, *6*(1), 11–19. http://doi.org/10.1080/0046760770060103

Burstyn, J. N. (1987). History as image: Changing the lens. *History of Education Quarterly*, *27*(2), 167-180, DOI: 10.2307/368468

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

Carr, E. H. (1990). *What is history?* London: Penguin

Cevad, M. (2001). *Maarif-i Umumiye Nezareti tarihçe-i teşkilat ve icraatı : XIX. asır Osmanlı Maarif tarihi.* T. Kayaoğlu (Haz.). Ankara: Yeni Türkiye

Charlton, K. (1994). Mothers as educative agents in pre-industrial England. *History of Education*, *23*(2), 129–156. http://doi.org/10.1080/0046760940230201

Cronbach, L. J. (1975). Course improvement through evaluation. M. Golby, J. Greenwald ve R. West (Ed.), *Curriculum design* içinde (s. 399-413). London: Croom Helm the Open University Press.

Çakır, S.(2013). *Osmanlı kadın hareketi*. İstanbul: Metis.

Davis, O. L., Jr. (1991). Historical inquiry: Telling real stories. E. C. Short (Ed.), *Forms of curriculum inquiry* içinde (s. 77-88). Albany, NY: State University of New York Press.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya.* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Deringil, S. (1999). *The well-protected domains: Ideology and the legitimation of power in the Ottoman Empire*, *1876-1909*. London: I.B. Tauris.

Edson, C. (1988). Our past and present: Historical inquiry in education. R. R. Sherman ve R. B. Webb (Ed.), *Qualitative research in education: focus and methods* içinde (s. 42-56). London: Falmer Press.

Ergin, O. N. (1977). *İstanbul mektepleri ve ilim terbiye ve san'at müesseseleri dolayısiyle Türkiye maarif tarihi* (Cilt: 1-2). İstanbul: Eser Matbaası

Ertürk, S. (1979). *Eğitimde "program" geliştirme*. Ankara: Meteksan

Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayûn: Osmanlı İmparatorluğu'nun son döneminde İslâm, devlet ve eğitim*. İstanbul: İletişim

Fortna, B. C. (2011). *Learning to read in the late Ottoman Empire and the early Turkish republic*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan

Franklin, B. M. (2010). Curriculum studies in relation to the field of educational history. C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies* içinde (s. 257-258). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Franklin, B. M. (1977). Curriculum history: Its nature and boundaries. *Curriculum Inquiry*, *7*(1), 67–79. http://doi.org/10.2307/1179401

Franklin, B. M. (1999). Review Essay: The state of curriculum history. *History of Education*, *28*(4), 459–476, DOI: 10.1080/004676099284573.

Freathy, R. ve Parker, S. (2010). The necessity of historical inquiry in educational research: The case of religious education. *British Journal of Religious Education*, *32*(3), 229–243, DOI: 10.1080/01416200.2010.498612.

Frierson, E. B. (1995). Unimagined communities: Women and education in the Late-Ottoman Empire 1876-1909. *Critical Matrix, 9* (2), 55–90.

Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2002). *Educational research: An introduction*. (7th ed.). The USA: Allyn ve Bacon.

Günaydın, A. U. (2017). *Kadınlık daima bir muamma: Osmanlı kadın yazarların romanlarında modernleşme*. İstanbul:Metis

Gündüz, M. (2013). *Osmanlı eğitim mirası: Klasik ve modern dönem üzerine makaleler.* Ankara: Doğubatı.

Hızlı, M. (1999). *Mahkeme sicillerine göre Osmanlı klasik döneminde ilköğretim ve Bursa sıbyan mektepleri*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi

İpşirli, M. (1995). Enderun. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, *11*, 185–187.

İpşirli, M. (2003). Medrese: Osmanlı dönemi. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, *28*, 327–333.

İpşirli, M. (2006). Mülâzemet. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, *31*, 537–539.

Kandiyoti, D. (1991). End of empire: Islam, nationalism and women in Turkey. *Women, Islam and the state* içinde (22-47). London: Macmillan

Kara, M. (2008). Tekke eğitimi ve literatürü. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, 6*(12), 107–138.

Kara, M. (2011). Tekke. *TDV İslâm Ansiklopedisi*, *40*, 368–370.

Karabacak, E. (2012). Ahmet Cevdet Paşa'nın Dil Bilgisi Kitapları Üzerine. *Turkish Studies*, *7*(2), 613–620.

Karaduman, A. (2014). The Ottoman Seraglio: An institution of power and education. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 21,* 109-120.

Kenan, S. (2010). III. Selim dönemi eğitim anlayışında arayışlar. S. Kenan (Ed.), *Nizâm-ı Kadîm'den Nizâm-ı Cedîd'e III. Selim ve dönemi = Selim III and his Era from Ancien Régime to New Order* içinde (s. 129–163). İstanbul: İSAM.

Kenan, S. (2013). Türk eğitim düşüncesi ve deneyiminin dönüm noktaları üzerine bir çözümleme. *Osmanlı Araştırmaları, 41,* 1-31.

Kırpık, G., Ünal, U., Işık, H., Demirtaş, B., Akyol, H., Birbudak, T. S. vd. (2012). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Otorite Yayınları

Kırtıl, O. (2003). Fatma âliye ve muhâdar ât'ı. *Kadın Araştırmaları Dergisi*, *8*, 101-126.

Kliebard, H. (1968). The curriculum field in retrospect. P. W. Witt (Ed.), *Technology and the curriculum* içinde (s. 69-84). New York: Teachers College Press, Columbia University.

Kocamanoğlu, E. (1999). Eğitim hakkında görüşleri ve Ayşe Sıdıka Hanım. *Tarih ve toplum*, 189, 51-55.

Koçer, H. A. (1972). Türkiye'de kadın eğitimi. *Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, *5*(1), 81–124. http://doi.org/10.1501/Egifak_0000000335

Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi.* İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı

Kodaman, B. (1984). Tanzimat'tan sonra kadın. *Tercüman Kadın Ansiklopedisi,* Cilt:2, 601-624.

Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Kridel, C. ve Newman, V. (2003). A random harvest: A multiplicity of studies in American curriculum history research. W. Pinar (Ed.), *International handbook of curriculum research* içinde (s. 637-650). Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Kurnaz, Ş. (1991). *Cumhuriyet öncesinde Türk kadını (1839-1923)*. Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları

Latifoğlu, N. (2013). *"Çocuklara Mahsus Gazete"de değerler eğitimi (101-200. sayılar)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Lundy, K. S. (2008). Historical research. L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* içinde (s. 395-399). Los Angeles, CA: Sage Publications.

Makdisi, G. (2012). *Ortaçağ'da yüksek öğretim: İslâm dünyası ve Hıristiyan batı*. İstanbul: Klasik

McCulloch, G. (2002). "Disciplines contributing to education?" Educational studies and the disciplines. *British Journal of Educational Studies*, *50*(1), 100–119, DOI: 10.1111/1467-8527.t01-1-00193.

Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, Wiley.

Ornstein, A. C., ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: foundations, principles, and issues*. England: Pearson Education Limited.

Ortaylı, İ. (2005). *İmparatorluğun en uzun yüzyılı*. İstanbul: İletişim Yayınları

Öztürk, C. (2007). Osmanlılar: Eğitim ve eğitim kurumları. *TDV İslâm Ansiklopedisi, 33,* 565-568.

Palys, T. (2008). Purposive sampling. L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* içinde (s. 697-698). Los Angeles, CA: Sage Publications.

Pehlivan Ağırakça, G. (2012). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e mekteplerde ahlâk eğitimi ve öğretimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Peirce, L. P. (1993). *The imperial harem*. USA: Oxford University Press

Reeves-Ellington, B. (2007). Education: Missionary, the Ottoman Empire, nineteenth century. S.Joseph vd. (Ed.), *Encyclopedia of women ve Islamic cultures.Vol. 4, economics, education, mobility and space* içinde (s. 285-287). Brill: Leiden

Rousmaniere, K. (2004). Historical research. K. deMarrais ve S. D. Lapan (Ed.), *Foundations for research: Methods of inquiry in education and social sciences* içinde (31-50). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Sancar, S.(2014). *Türk modernleşmesinin cinsiyeti*. İstanbul: İletişim Yayınları

Schensul, J. J. (2008). Historical context. L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* içinde (s. 392-393). Los Angeles, CA: Sage Publications.

Schoonmaker, F. (2010). Curriculum evaluation. C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* içinde (s. 442-445). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Shaw, S. J., ve Shaw, E. K. (1977). *History of the Ottoman empire and modern Turkey. Reform, revolution, and republic: The rise of modern Turkey, 1808-1975.*

Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908): İslâmlaşma, otokrasi ve disiplin*. İstanbul: İletişim.

Somel, S. A. (2000). Osmanlı modernleşme döneminde kızların eğitimi. *Kebikeç, 10*, 223-238.

Somel, S. A. (2003). Ayşe Sıdıka. *Historical Dictionary of the Ottoman Empire*. Lanham, Md: Scarecrow Press.

Somel, S. A. (2007). Education: (Early through late) modern, the Ottoman Empire. S. Joseph vd. (Ed.), *Encyclopedia of women ve Islamic cultures.Vol. 4, economics, education, mobility and space* içinde (s. 308-309). Brill: Leiden

Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. N. K. Denzin ve Y. S. Lincoln (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3. Baskı) içinde (s. 443-466). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Stufflebeam, D. L. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*, *89*, 7–98. DOI: 10.1002/ev.3

Stufflebeam, D. L. ve Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass, Wiley.

Şanal, M. (2004). Osmanlı İmparatorluğu'nda kız öğretmen okulunda görev yapan kadın idareci ve öğretmenler ile okuttukları dersler, *Belleten, Cilt: 68, 253*, 649-670.

Şanal, M. (2011). Selim Sabit Efendi (1829-1911) ile Ayşe Sıdıka Hanım'ın (1872-1903) 'çocuk eğitimi'ne ilişkin görüşleri. C. Öztürk ve İ. Fındıkçı (Ed.), *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e armağan: Türk eğitim tarihi araştırmaları, eğitim ve kültür yazıları* içinde (s. 1135–1145). Ankara: Pegem Akademi.

Şimşek, A. (2014). *Öğretim tasarımı*. İstanbul: Nobel

Taşdelen, V. (2011). Eğitim tarihi üzerine felsefi bir deneme. C. Öztürk ve İ. Fındıkçı (Ed.), *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e armağan: Türk eğitim tarihi araştırmaları, eğitim ve kültür yazıları* içinde (s. 1183-1192). Ankara: Pegem Akademi.

Temelkuran, T. (1970). İlk kız öğretmen okulu. *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi: Dün/Bugün/Yarın, 36*, 61-66.

Toska, Z. (1994). Haremden kadın partisine giden yolda kadın dergileri gündemleri ve öncü kadınlar. *Metis Defter, 21*, 116-142.

Tuncel, İ. (2012). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar ve yaklaşımlar* içinde (s. 19-70). Ankara: Anı.

Tümer Erdem, Y. (2002). Osmanlı Devleti'nde Tanzimat döneminde kadın eğitimi hakkındaki görüşler. *Yeni Türkiye, 46*, 195-208.

Tümer Erdem, Y. (2013). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e kızların eğitimi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu.

Uğurcan, S. (1992). Tanzimat devrinde kadının statüsü. H. D. Yıldız (Ed.), *150. yılında tanzimat* içinde (s. 497–510). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Uğurcan, S. (1999). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk kadını. *Erdem (Cumhuriyet özel sayısı III), 33*, 989-998.

Uğurcan, S. (2002). Osmanlı-Türk romanında kadın tipleri. *Türklük Araştırmaları Dergisi, 11*, 117-126.

Uluçay, Ç. (1971). *Harem II*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

Unan, F. (1999). Osmanlılarda medrese eğitimi. G. Eren (Ed.), *Osmanlı: Toplum* (Cilt: 5) içinde (s. 149-160). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları

Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi

Urban, W. J. (2010). Historical research. C. Kridel (Ed.), *Encyclopedia of curriculum studies* içinde (s. 442-445). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Uzunçarşılı, İ. H. (1988). *Osmanlı Devletinin ilmiye teşkilatı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi

White, J. P. (1971) The concept of curriculum evaluation. *Journal of Curriculum Studies, 3*(2), 101-112, DOI: 10.1080/0022027710030202.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, F. (2010). Nizâm-ı cedid. *Osmanlı tarih sözlüğü* (504-505). İstanbul: Gökkubbe.

Yılmaz, İ. (2012). Osmanlı kadın tarihine ilişkin birkaç not. *Kadın Araştırmaları Dergisi, 10*, 61-81.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4. Baskı). Applied Social Research Methods Series, Vol. 5. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zais, R. S. (1976). *Curriculum: Principles and foundations.* New York: Crowell.