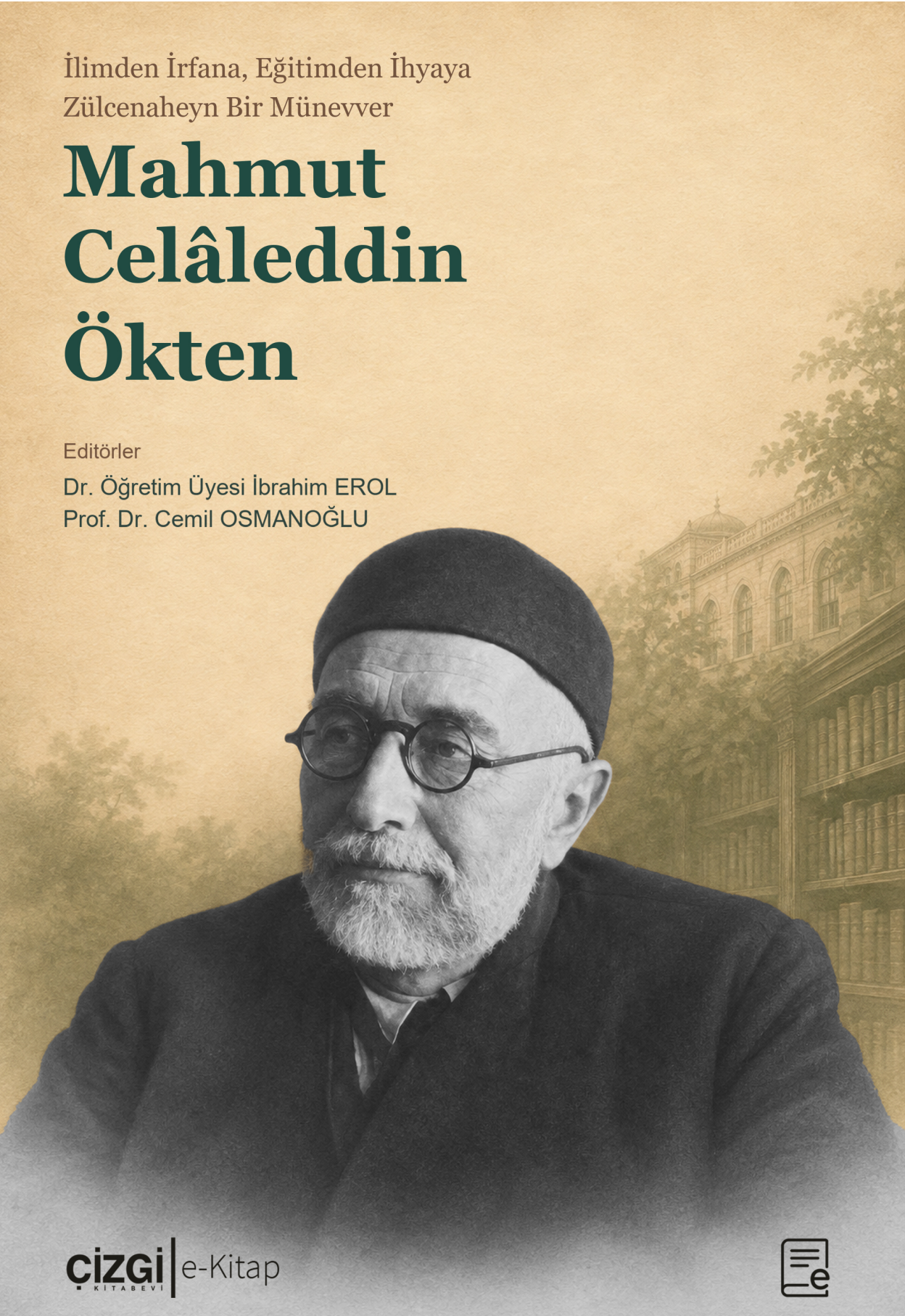
İlimden İrfana, Eğitimden İhyaya
Zülcenaheyn Bir Münevver

Mahmut Celâleddin Ökten

Editörler
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim EROL
Prof. Dr. Cemil OSMANOĞLU



ÇİZGİ KİTABEVİ | e-Kitap

İlimden İrfana, Eğitimden İhyaya Zülcenaheyn Bir Münevver

Mahmut Celâleddin Ökten

Editörler
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim EROL
Prof. Dr. Cemil OSMANOĞLU

ÇİZGİ
KİTABEVİ

Çizgi Kitabevi Yayınları (e-kitap)

©Çizgi Kitabevi
Kasım 2026

ISBN: 978-625-5468-44-4
Yayıncı Sertifika No: 52493

KÜTÜPHANE BİLGİ KARTI
- Cataloging in Publication Data (CIP) –
Editör: İbrahim EROL - Cemil OSMANOĞLU
İlimden İrfana, Eğitimden İhyaya Zülcenaheyn Bir Münevver
Mahmut Celâleddin Ökten

ÇİZGİ KİTABEVİ

Sahibiata Mah.	Konevi Mh.	Siyavuşpaşa Mh.
M. Muzaffer Cad. No:41/1	Larende Cad. No:20/A	Gül Sk. No: 15 B
Meram/**Konya**	Meram/**Konya**	Bahçelievler/**İstanbul**
(0332) 353 62 65	(0332) 353 62 66	(0212) 514 82 93

www.cizgikitabevi.com
/ cizgikitabevi

Önsöz

Bu çalışmayı hazırlarken, ömrünü ilme, hikmete ve insan yetiştirmeye adamış Mahmut Celâleddin Ökten Hoca'mızı hayırla anmanın yanı sıra, onun aziz hatırasına akademik ve bilimsel bir vefa borcu ödeme arzusuyla yola çıktık. Çalışmada, Celâl Hoca'ya ilişkin incelemelerde bugüne kadar yeterince ele alınmadığını düşündüğümüz; özellikle onun zengin düşünsel ve ilmî birikimine odaklanarak Ökten yazınına daha kuramsal ve akademik bir boyut kazandırmayı hedefledik. Şahsî kütüphanesinden ders notlarına, eğitim idealinden İslâmî ilimlerdeki mesaisine kadar uzanan geniş bir birikimi, farklı disiplinlerden akademisyenlerin kaleme aldığı çalışmalar aracılığıyla inceleyerek onun düşünce ve eğitim mirasının daha kapsamlı biçimde anlaşılmasına katkı sunmaya gayret ettik.

Sararmış defter sayfalarından ve el yazması vesikalardan süzülen bu birikim, bir yandan adanmış bir ömrün ilim ve irfan yolculuğuna tanıklık etmenin heyecanını yaşatırken, diğer yandan böylesine zengin bir mirası bilimsel araştırmalar aracılığıyla geleceğe taşıma sorumluluğunu omuzlarımıza yükledi. Elinizdeki eserin, Celâl Hoca'nın anlam dünyasına, düşünce çizgisine ve eğitim felsefesine ilişkin ileride yapılacak daha derinlikli araştırmalara katkı sunmasını ve yeni araştırma alanlarına zemin hazırlamasını temenni ediyoruz.

Hoca'mızın aziz hatırasına mütevazı fakat ilmî bir vefa nişanesi olarak hazırlanan bu eserin meydana gelmesinde emeği geçenleri hayırla anmak isteriz. Bu bağlamda dijital arşiv içeriğine erişimimizi kolaylaştıran Sayın Prof. Dr. Yüksel Özden'e, Sayın Doç. Dr. Ertuğrul İsmail ÖKTEN'e, Sayın Öğr. Gör. Dr. Arife Gümüş Sarı'ya, İbn Haldun Üniversitesi Kütüphane Daire Başkanlığı'na hususen Sayın Sönmez Çelik'e, Celal Hoca'yı ve mirasını sistematik biçimde anlama, tahlil etme ve esere daha akademik bir bütünlük verme konusunda elimizden tutan sayın Prof. Dr. İsmail Kara'ya, Sayın Prof. Dr. Cemil Hakyemez'e, Sayın Prof. Dr. Mahmut Zengin'e,Sayın Prof. Dr. Ahmet Koç'a, Sayın Doç. Dr. Semra Çinemre'ye, Sayın Dr. Hüseyin Yorulmaz'a ve Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi'nin değerli öğretim üyelerine, yayın sürecinin her aşamasında yanımızda olan Sayın Av. Arb. Bekir Gürsoy'a, ürettikleri akademik metinlerle çalışmaya eşsiz katkılar sunan tüm yazarlarımıza, araştırmacılarımıza, çalışmayı yayınlama lütfunda bulunan Çizgi Kitabevi'ne ve onun kıymetli çalışanlarına en içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Editörler

Giriş

Mahmut Celâleddin Ökten (1882-1961), Osmanlı entelektüel mükteseba-tından Cumhuriyet dönemine intikal eden ilmi birikimi şahsında tecessüm ettirmiş müstesna bir düşünce, eğitim ve aksiyon insanıdır. Ökten, sosyokültürel dönüşüm süreçlerinde millî, rasyonel ve manevî değerleri sentezleyen özgün bir eğitim felsefesi geliştirerek toplumsal dönüşümde aktif rol oynayan; Erken Cumhuriyet dönemi din eğitimi politikalarının yeniden kurumsallaşma evresinde İnam-Hatip okullarının ihyasına öncülük eden stratejik bir toplumsal aktördür. Klasik medrese metodolojisindeki tahkik anlayışını modern pedagojik esaslarla meczederek "münevver din adamı" idealini eğitimimizin gündemine taşımıştır. Şahsi kütüphanesi, ders notları ve metodolojik yaklaşımlarıyla Türkiye'nin dinî ve fikrî hayatında derin izler bırakan külliyetli bir miras tevdî etmiştir. Bu edisyon eser, Ökten'in çok yönlü biyografisini, entelektüel kimliğini, düşünce ve eğitim paradigmasını disiplinlerarası bir perspektifle incelemeyi amaçlamaktadır.

Çalışmanın "***Sosyokültürel Zemin***" başlıklı ilk bölümü, Ökten'in yetiştiği, ilk eğitsel ve düşünsel mücadelesini sergilemeye başladığı tarihsel dönemin epistemolojik ve sosyolojik atmosferini çözümlemektedir. Bu kapsamda İmam-Hatip okullarının teşekkül süreçleri, Erken Cumhuriyet döneminin siyasal-toplumsal yapısı ve eğitim politikaları ekseninde değerlendirilmektedir. Dönemin zihniyet dünyasını şekillendiren seküler, pozitivist ve rasyonel ahlak inşasının felsefi temelleri eleştirel bir yaklaşımla tahlil edilmektedir. Pragmatist eğitim paradigmasının Türk eğitim sistemindeki yansımaları ve meydana getirdiği pedagojik kırılmalar detaylandırılmaktadır. Yine burada seküler ahlakın kurumsallaşma çabaları karşısında din eğitiminin ontolojik meşruiyet arayışları felsefi ve sosyolojik açıdan sorunsallaştırılmaktadır. Böylece bölüm, Celâl Hoca'nın kurucu aktör olarak sahneye çıktığı tarihsel kesitin fikrî ve kurumsal arka planına projeksiyon tutmaktadır.

"***Osmanlı'dan Cumhuriyet'e İntikal***" başlıklı ikinci bölümde, genel hatlarıyla imparatorluktan devralınan ilmi mirasın modernleşme sancılarıyla sınavı işlenmektedir. 1920-1950 yılları arası din eğitimi uygulamaları, bürokratik oligarşi ve çok partili siyasal hayata geçişin getirdiği sosyopolitik dinamiklerle ilişkilendirilmektedir. Ökten Hoca'nın Ankara teması bağlamında mektep-medrese ikiliği ve ıslahat girişimleri tarihsel belgeler ışığında incelenmektedir. İmam-Hatip okullarının yeniden kuruluş sürecinde Mahmut Celâleddin Ökten'in üstlendiği dönüştürücü liderlik ve toplumsal aktör rolü vurgulanmaktadır. Ayrıca

Ökten'in Arap dili eğitimi vasıtasıyla Klasik İslam-Arap ilmi mirasının korunması ve intikaline sunduğu özgün katkılar tahlil edilmektedir. Nihayetinde bu bölüm, din eğitiminin kurumsal süreklilik ve dönüşüm serüvenini tarihsel sosyoloji perspektifinden gözler önüne sermektedir.

"***Entelektüel Kimliği ve Eğitim Düşüncesi***" başlıklı - üçüncü bölüm, Ökten'in ilmi ufkunu ve zihniyet dünyasının temel parametrelerini odağa almaktadır. Şahsi kütüphanesi üzerinden yürütülen envanter ve içerik analizlerinde Selefi tavırlar, İbn Teymiyye ilgisi, İhya okumaları ve Kelamcı kişiliği betimlenmeye çalışılmaktadır. Ökten'in titizlikle tuttuğu ders defterlerinin sistematik tasnifi yapılarak müstakbel ilmi mirasının analitik bir dökümü sunulmaktadır. "Münevver din adamı" ideali çerçevesinde geleneksel tahkik metodolojisi ile modern bilimsel disiplinlerin terkibini hedefleyen şahsiyet pedagojisi ayrıntılandırılmaktadır. Dinamik gelenek tasavvuru, felsefi ve pedagojik boyutlarıyla incelenerek yöneticilere model teşkil eden vizyoner liderlik vasıfları çözümlenmektedir. Bölüm, okuru bir mütefekkirin ilmi evrenine, ders notlarına ve geleceğin din eğitimi standartlarını belirleyen felsefi ilkelerine davet etmektedir.

"***Muallim Kimliği ve Din-Ahlak Eğitimi Anlayışı***" başlıklı dördüncü bölüm, Ökten'in pedagojik pratiğini, muallimlik özelliklerini ve ahlak ve değer hassasiyetleri belirgin eğitim tasavvurunu kapsamlı bir tahlile tabi tutmaktadır. Dönemin tanıklıklarına dayalı tarihsel aktarımlarla İmam-Hatip okullarının kuruluşundaki muallim rolü görünür kılınırken, Hoca'nın didaktik bir enstrüman olarak istifade ettiği Farsça şiir seçkisi üzerinden nefis terbiyesi, insan-ı kâmil ideali ve ahlaki değerler haritası tahlil edilmektedir. 1949-1955 müfredatlarında somutlaşan ilimlerin tevhidi fikri, dinî ve akli ilimlerin telif edildiği pedagojik bir model olarak tahlil edilmekte; Erken Cumhuriyet dönemi ahlak tartışmaları karşısında Ökten'in özgün ahlak öğretimi yaklaşımı ders notları ışığında gözden geçirilmektedir. Ayrıca, Hoca'nın disiplin, ciddiyet, yöntemsellik ve rehberlik ilkelerine dayanan eğitimciliği bütüncül bir değerlendirmeyle ele alınarak, ahlakı bilginin merkezine yerleştiren özgün pedagojik duruşu akademik düzeyde temellendirilmektedir.

Eserin "***İslami İlimlerle Etkileşimi***" adını taşıyan beşinci bölümü, Celâl Hoca'nın temel İslami ilimler alanındaki derin vukufiyetini, metodolojik yaklaşımlarını ve beslendiği kaynakları mercek altına almaktadır. Hoca'nın Fıkıh usulü alanındaki mesaisi, tasarladığı Yeni Fıkıh Usulü Projesi ve kütüphane envanterindeki metodolojik eserler ışığında değerlendirilmekte; Cumhuriyet dönemi din eğitiminde tasavvufi süreklilik olgusu, Ökten ve Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu karşılaştırması ve Kenan Rifai, Mehmet Zahid Kotku gibi şahsiyetlerle kurduğu irfanî etkileşim ağları üzerinden işlenmektedir.

Hoca'nın el yazması ders notları ile kütüphane varlığı üzerinden şekillenen Hadis tasavvuru, İzmirli İsmail Hakkı ve Babanzâde Ahmet Naim gibi kurucu simaların tesiri bağlamında tahlil edilmekte; nihayetinde yazma nüshalara dayalı Arap Edebiyatı Tarihi öğretimi ve dil notları içerik-yöntem açısından incelenmektedir. Bu bölüm, Ökten'in klasik İslami ilimleri sığ bir taklitten uzak, metodolojik bir tahkik anlayışıyla yeniden üreten özgün alim kimliğini özgün veri setleriyle açıklığa kavuşturmaktadır.

"***Bilim, Sanat ve Edebiyat Perspektifi***" başlıklı altıncı bölüm, Ökten'in mütefekkir kimliğinin en özgün boyutunu oluşturan felsefe, mantık ve sosyoloji disiplinleriyle kurduğu eleştirel münasebeti akademinin gündemine taşımaktadır. Çağdaş bir müderris olarak kişisel metinlerinde izleri sürülmeye çalışılan felsefe merkezli ilimler tasnifi, bilginin imkânı ve teşekkülü problemleri çerçevesinde incelenirken; kavramlar mantığı, önermeler mantığı ve tümevarımsal akıl yürütme (istidlâl) başlıkları altındaki özgün katkılarıyla mantık bilimine kazandırdığı metodolojik derinlik betimlenmeye çalışılmaktadır. Bölümün son derece kritik bir boyutunu oluşturan sosyoloji ders notlarının analizinde ise A. Comte'un Üç Hâl Yasası ve E. Durkheim'ın sosyolojizm metodolojisine yöneltilen yerli ve eleştirel alımlama gün yüzüne çıkarılmakta; felsefi ve sosyolojik determinizmin sınırları fert, din ve ahlak ekseninde tartışılmaktadır. Böylece bölüm, Ökten'in Batı düşüncesini edilgen bir kabulle değil, Doğu-Batı sentezini aşan metodolojik ve epistemolojik bir süzgeçten geçirerek alımlayan çağdaş bir entelektüel olduğunu gözler önüne sermeye çalışmaktadır.

"***Bugüne Yansımalar***" başlıklı son bölüm, Celâl Hoca'nın ilmi ve pedagojik mirasının günümüz sosyokültürel denklemindeki karşılıklarını sorunsallaştırmaktadır. Bu kapsamda dünün krizlerinden hareketle günümüz eğitim sisteminin sorumlulukları ele alınmakta ve Ökten'in izinde değer odaklı arayışların imkânı tartışılmaktadır. Din eğitiminde hikmetin konumu bağlamında dinî ve aklî ilimleri telif eden "zülcenaheyn" idealinin çağdaş pedagojik çıktıları vurgulanmaktadır. Yine burada, İlim Yayma Cemiyeti ve Vakfı'nın kuruluşu ile yayın faaliyetleri üzerinden sivil toplum mücadeleleri ve kurumsal süreklilik sergilenmektedir. Bu kısımda son olarak modern eğitim düzeninin yarattığı pedagojik egemenlik karşısında kurumsallaşma arayışları ve ontolojik krizlerin aşılma imkânları analiz edilmektedir. Bölüm, geçmişten devralınan ilmi birikimin geleceğin pedagojik tahayyülüne dönüştürülmesine dönük metodolojik ve kuramsal teklifler sunmaktadır.

Celâl Hoca gibi kritik-zorlu geçiş dönemlerinin kurucu ve dönüştürücü aktörlerinin düşünsel, eğitsel ve mücadeleci miraslarını sosyokültürel ve tarihsel bağlamları içerisinde incelemek, bugün yaşadığımız eğitim anlayış ve

uygulama krizlerinin tarihsel-kavramsal kökenlerini deşifre etmek açısından hayati bir işlev görebilir. Geleceğin toplumsal ve pedagojik tahayyülünü inşa etmeye rehberlik eden akademik tahliller; geçmişin kırılma noktalarında geliştirilen özgün arayışları, sentezleri ve kurumsallaşma tecrübelerini analitik bir süzgeçten geçirmek durumundadır. Nitekim Ökten'in gelenek ile modernite arasında kurduğu dinamik ilişki, din-felsefe-sosyoloji disiplinleriyle kurduğu eleştirel alımlama ve 'zülcenaheyn' idealinde somutlaşan bütüncül irfani tasavvur, bugün eğitim sistemimizin karşı karşıya kaldığı kimlik, değer ve ontolojik krizlere yönelik yapıcı ve gerçekçi çözümler üretilmesine dönük imkân barındırmaktadır. Bu eser, düşünsel birikimini tarihsel bir misyon ve aksiyonla buluşturan kilit şahsiyetlerin izini sürerek, çağdaş pedagoji ve düşünce tartışmalarına gerçekçi bir derinlik kazandırmayı ve günümüz sosyokültürel meselelerine köklü bir perspektif katmayı amaçlayan araştırmacılara, eğitim politikacılarına, düşünürlere, öğretmen ve öğrencilere yararlı olabilir.

Bu çalışma müstakbel araştırmacılar için disiplinlerarası nitelikte özgün çalışma alanlarının kapısını aralamaktadır. Bu doğrultuda gelecekte yürütülecek akademik mesailerde; örneğin Celâl Hoca'nın defterlerinin (ders notları, sözlük çalışmaları, sınav kağıtları, not defterleri vb.) içerik tahlili, şahsi kütüphanesinin envanteri ve yakın çevresi ve öğrencilerinin biyografik yazınları temel alınarak, örneğin Arapça, Temel İslam Bilimleri gibi alanlardaki öğretim yöntem ve teknikleri daha etraflıca aydınlatılabilir. Fıkıh usulü notlarında şekillenen "Yeni Fıkıh Usulü Projesi"nin çağdaş İslam hukuku felsefesi ve güncel içtihat tartışmaları açısından imkânları daha etraflıca tahlil edilebilir. Ökten'in defterlerindeki alımlama ve kurgulama biçimleri, tahlil ve eleştirel değerlendirmelerinin Babanzâde Ahmet Naim, İzmirli İsmail Hakkı veya Filibeli Ahmed Hilmi gibi geçiş dönemi entelektüellerinin metinleriyle mukayeseli epistemolojik tahlili yapılabilir, kırılma ve sürekliliklerin izleri sürülebilir. Ayrıca, Hoca'nın örneğin Farsça şiir seçkisine dayalı değerler haritası ile Kenan Rifai, Mehmet Zahid Kotku gibi şahsiyetlerle kurduğu irfanî etkileşim ağlarının Erken Cumhuriyet dönemi tasavvufi oluşumlar bağlamında analizi yapılabilir. Son olarak, Ökten'in müfredatlara kazandırdığı ilimlerin tevhidi ve zülcenaheyn perspektiflerinin, dijitalleşen çağın yarattığı pedagojik egemenlik ve ontolojik krizler karşısında ne tür yenilikçi değer, tutum, program, ders içeriği ve kurumsallaşma modellerine dönüştürülebileceğinin sahadan verilerle nitel/nicel araştırmalara konu edilmesinin, "Ökten yazınını" evrensel bir boyuta taşıyacağı söylenebilir.

İÇİNDEKİLER

1. BÖLÜM: SOSYOKÜLTÜREL ZEMİN

GELECEĞİN TÜRKİYE'SİNDE İMAM HATİP OKULLARI: HAFIZA VE TAHAYYÜL 13

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN YAŞADIĞI DÖNEMDE MİLLÎ, RASYONEL VE SEKÜLER AHLÂKIN İNŞASI 23

2. BÖLÜM: OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E İNTİKAL

ZOR YILLAR: DEMOKRASİNİN BÜROKRATİK OLİGARŞİYLE İMTİHANI 41

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN YAŞADIĞI DÖNEMDE EĞİTİM TARTIŞMALARINA DAİR BİR İNCELEME 59

ERKEN CUMRİYET DÖNEMİNDE DİN EĞİTİMİNİN YENİDEN İNŞASI VE BİR TOPLUMSAL AKTÖR OLARAK MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN 80

إسهام محمود جلال الدين أوكتن في حفظ التراث العربي الإسلامي من خلال تعليم اللغة العربية في تركيا 99

3. BÖLÜM: ENTELEKTÜEL KİMLİĞİ VE EĞİTİM DÜŞÜNCESİ

ŞAHSİ KÜTÜPHANESİ ÜZERİNDEN CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN ÂLİM VE ENTELEKTÜEL PORTRESİ 112

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN HOCA'NIN İLMİ MİRASI: DEFTERLERİNİN TASNİF VE TANITIMI 125

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN "MÜNEVVER DİN ADAMI" İDEALİ 153

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN EĞİTİM ANLAYIŞINDA GELENEK VE MODERNİTENİN DİNAMİK TERKİBİ 170

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ: DİN EĞİTİMİ KURUMLARI YÖNETİCİ VE LİDERLERİNE ÖRNEK BİR ÖNCÜ 189

4. BÖLÜM: MUALLİM KİMLİĞİ, DİN-AHLAK EĞİTİMİ ANLAYIŞI

TANIKLARIN KALEMİNDEN MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN VE TÜRKİYE'DE İMAM-HATİPLERİN DOĞUŞU 211

MAHMUT CELÂLETTİN ÖKTEN'İN DİDAKTİK YAKLAŞIM OLARAK KULLANDIĞI FARSÇA ŞİİRLER VE ÇİZDİĞİ AHLAK VE DEĞERLER TASAVVURU 228

İLİMLERİN TEVHİDİ FİKRİNİN İMAM-HATİPLERİN YENİDEN İNŞASI SÜRECİNDE HAZIRLANAN MÜFREDATLAR ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ (1949-1955) 244

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE AHLAK TARTIŞMALARI VE MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN AHLAK ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI 263

CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN EĞİTİMCİLİĞİ VE EĞİTİM ANLAYIŞI ÜZERİNE BÜTÜNCÜL BİR DEĞERLENDİRME 283

5. BÖLÜM: İSLAMİ İLİMLERLE ETKİLEŞİMİ

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN FIKIH USULÜ ALANINDAKİ MESAİSİ 302

CUMHURİYET DÖNEMİ DİN EĞİTİMİNDE TASAVVUFİ SÜREKLİLİK: MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN VE HACIVEYİSZÂDE MUSTAFA KURUCU ÖRNEĞİ 319

CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN TEDRİSATINDA TASAVVUF: ETKİLEŞİM AĞLARI ve MANEVÎ MOTİVASYON 333

BİR MÜDERRİSİN ENTELEKTÜEL MİRASI: MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN KÜTÜPHANESİ VE DERS NOTLARI IŞIĞINDA HADİS TASAVVURU 353

ARAP EDEBİYATI TARİHİ ÖĞRETİMİNDE CELÂLEDDİN ÖKTEN: DERS NOTLARININ İÇERİK VE YÖNTEMSEL AÇIDAN ANALİZİ 373

6. BÖLÜM: BİLİM, SANAT VE EDEBİYAT PERSPEKTİFİ

ÇAĞDAŞ BİR MÜDERRİS OLARAK MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN FELSEFE MERKEZLİ İLİMLER TASNİFİ 396
MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN MANTIK BİLİMİNE KATKILARI.....410
MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN SOSYOLOJİ DERS NOTLARINDA BATI SOSYOLOJİSİNİN ELEŞTİREL ALIMLANIŞI.....428

7. BÖLÜM: BUGÜNE YANSIMALAR

DÜNÜN KRİZİNDEN BUGÜNÜN SORUMLULUĞUNA: ÖKTEN'İN İZİNDE DEĞERLERİYLE YAŞAMANIN İMKÂNI 455
DİN EĞİTİMİ'NDE HİKMETİN YERİ AÇISINDAN ÖKTEN'İN ZÜLCENAHEYN İDEALİ 468
İLIM YAYMA CEMİYETİ.....478
PEDAGOJİK EGEMEN VE DİN EĞİTİMİNDE KURUMSALLAŞMA ARAYIŞI 500

1. BÖLÜM: SOSYOKÜLTÜREL ZEMİN

GELECEĞİN TÜRKİYE'SİNDE İMAM HATİP OKULLARI: HAFIZA VE TAHAYYÜL

Prof. Dr. Abdulkadir MACİT*

1. Tarihi ve Teorik Arka Plan

Bir toplumun tam bağımsızlık göstergesi tarih boyunca üç alanda tezahür etmiştir. Bunlar; siyasi, iktisadi ve ilmi&fikri bağımsızlıktır. Bunlar bir saçın üç ayağı gibi, biri olmadığında diğer ikisi toplumları anlam kaybına uğratmış, dengenin sağlanmadığı bir duruma düşürmüştür. Kimi zaman ikisi yitirilmiş üçüncüsü diğerlerini harekete geçirmiştir. Şu bir hakikattir ki bunların merkezinde her zaman ilmi&fikri bağımsızlık olmuştur. Siyasi ve iktisadi bağımsızlık kayıpları yaşandığı dönemlerde ilmi&fikri bağımsızlık toplumların yeniden toparlanmasının ve bağımsızlığını tam gerçekleştirmesinin muharrik unsuru olmuştur. "Sirke bozulursa tuzlanır, ancak tuz bozulursa …" şeklinde ifade edilen duruma dikkate çekecek olursak ilmi&fikri bağımsızlık kaybı yaşandığında toplumlar siyasi ve iktisadi bağımsızlıklarını elde etseler de tam bağımsız olamamışlardır.

Bu tasavvur ekseninde Müslümanların tarihsel durumlarına baktığımızda Hz. Peygamberden itibaren bu üç alandaki bağımsızlığını sağlamak gayesiyle hareket etmiş olduklarını ancak buna tam muvaffak olduğu asırlar olduğu gibi bunu yitirdiği asırlar da olduğunu görmüş oluruz. Bu konuda Müslümanların on dört asırlık zaman dilimlerinde 3 dönemde bunu güçlü bir şekilde gerçekleştirmiş 3 dönemde de bunun kaybının ağır imtihanını vermiştir. Bu kapsamda 1. Jeo-Politik İttihad, 7-9. asırlar arasında sağlanmıştır. 1. Jeo-Politik Parçalanma, 10. asırda yaşanmıştır. 10. asırda meydana gelen 1. Jeo-Politik Parçalanma'yı aşma mücadelesi aynı asırda Selçuklular tarafından başlatılmış, ardından Osmanlılar ve Timurlular tarafından sürdürülmüştür. O yüzden 2. Jeo-Politik İttihad, 11-15. asırlarda mezkûr hanedanlar eliyle yeniden sağlanmıştır. 2. Jeo-Politik Parçalanma, tam da ikinci ittihadı sağlama mücadelesinin verildiği 16. asırda vuku bulmuştur. 2. Jeo-Politik Parçalanma, 17. ve 18. asırlarda muhasebeyi, 19. ve 20. asırlarda ise siyasi, iktisadi ve ilmi çöküntüyü beraberinde getirmiştir. Bu durum Osmanlı, Babürlü, Safevi ve

* Kocaeli Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kocaeli/Türkiye abdulkadir.macit@kocaeli.edu.tr Orcid: 0000-0002-5446-1924

Özbek hanlıkların dünya kamuoyundaki etkisinin azalmasını ve bu coğrafyaların Batı Avrupalı devletler tarafından işgalini kaçınılmaz kılmıştır. Sonuçta Osmanlı, Babürlü ve Safevi devletleri yıkılmış, 1918'de neredeyse işgal edilmemiş bir karış Bilad-ı İslam toprağı kalmamıştır. İmparatorlukların yıkılması sonrasında 20. asrın başında Müslüman toplumlar bağımsızlıklarını yeniden elde etme mücadelesine girişmiştir. Ancak asrın sonunda Osmanlı topraklarında 30'u, Babürlü topraklarında 5'i aşan ve diğer coğrafyalarda da pek çok ulus-devlet kurulmuş ve bu durum Bilad-ı İslam'da 3. Jeo-Politik Parçalanma'yı husule getirmiştir. Durum böyle olmakla birlikte 20. asır 3. Jeo-Politik İttihad'ın adımlarının da yeniden atılmaya başlandığı asır olmuştur.

Konumuz çerçevesinde Müslüman toplumlarda mezkûr ittihatlar ve parçalanmalar yaşanırken ilmi bağımsızlığın müesses kurumlarını daha Hz. Peygamber döneminden itibaren Darul-Erkam, suffa, saray eğitimleri, mektepler ve alimler teşkil ve temsil etmiştir. Fark edileceği üzere İslam Tarihi'nde iki büyük işgal parçalanmalardan sonra gerçekleşmiş ve neticede Müslüman toplumlarda siyasi, iktisadi ve ilmi bağımsızlık yitimi meydana gelmiştir. İlk büyük işgal Haçlı Seferleri ve Moğol İstilası'dır. Bu bağımsızlık yitiminde Selçuklular ve ardından Osmanlılar öncü bir rol üstlenmişler ve ilmi&fikri bağımsızlığı da tesis etmişlerdir ki bunun müesses kurumları medreseler ve Enderunlar olmuştur. Medreseler bir yandan İslam düşünce geleneği içerisinde üretilen bilginin örgütlü bir hale getirilmesi sağlanmış; diğer yandan farklı mekanlarda ayrı olarak gerçekleştirilen nakli ve akli ilimler çalışmaları ilk defa tek bir merkez altında toplanarak bilimsel bilginin sosyal organizasyonuna birlik kazandırılmıştır. Bu birlikler 19. asra kadar tüm Bilad-ı İslam'da varlığını devam ettirmiştir.

Batı toplumları karşısında mukavemet gösteremeyen İslam dünyası Avrupa ile önceki karşılaşmalarda olduğu gibi sadece ilmi veya askeri-siyasi alanda değil hayatın hemen hemen her alanında vuku bulan bir karşılaşma ile yüzleşmiştir. Bu karşılaşmada Avrupa, tabiri caiz ise sadece İslam dünyasını değil aynı zamanda tüm Batı dışı toplumları yenilgiye uğratarak modernizasyona dayalı tek taraflı bir tesir oluşturmaya çalışmıştır. Haddizatında sosyo-kültürel olarak modernizm, askeri ve iktisadi olarak emperyalizm ve sömürgecilik, siyasi ve idari olarak ulus-devletleştirme, dini olarak misyonerlik, ilmi olarak düşüncede pozitivizm, felsefe ve tarihi materyalizm, biyolojik ilimlerde Darvinizm, psikolojide Freudizm'in hakimiyeti ve dini ilimlerde oryantalizm İslam dünyasının bütün alanlarını tesir altına almıştır.

19. yüzyılda yaşanan büyük işgal Müslümanlarda yeniden siyasal ve iktisadi çöküntü ve bağımsızlık yitimini doğurmuştur. Tam da bu noktada daha vahim olanı bilimsel zayıflama ve beraberinde yaşanan ilmi bağımsızlık yitimi olmuştur. Bunların sonucunda meydana gelen neticeler Müslümanlarda özgüven eksikliği ve yenilgi psikolojisi sorununu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca bu sorun Osmanlı-Türk Modernleşmesinde fizik ile bilim anlayışlarındaki dönüşümleri hızlandırmıştır. İmparatorluklardan ulus-devlete geçişte modern eğitim kurumları modernleşmenin de tesiri ile daha çok mikro düzlemde dünyevi ilimlerin öğretildiği bir hal almıştır. Bu durum son asrımızda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bütünlüğünün kaybını da beraberinde getirmiştir.

Bu süreçte Müslümanların her bakımdan modernitenin tesiri altında kalması Müslümanların sahip oldukları geleneğe ve birikime karşı şüphe duygusunu tetiklemiştir. Diğer taraftan daha önceki dönemlerde siyasal anlamda sadece hanedanlar değişirken ancak İslam'ın kurucu düşünce, bilgi ve fikirlerine bağlı kalınarak yola devam edilirken bu dönemde Müslüman toplumların başındaki yöneticiler İslam'a olan inançlarını kaybetmişlerdir. Bu doğrultuda yeni devlet geçmişle bağlarını fikri anlamda da koparmış, Batı nezdinde meşruiyeti tanınmış bir Türkiye Ulus Devleti olmak üzere hareket etmiş ve 1924'ten 1928'e kadar mecliste yoğun ve köklü değişiklikler yapmıştır. Bu değişiklikler hususen Müslümanlar için İslam'ın referans dünyalarından çıkarılmasının da bir tezahürü olarak telakki edilmiştir. Bunlar arasında özellikle İslam'ın epistemolojik ve bilgi sistemi olarak gördükleri medreselerin kapatılması, Tevhid-i Tedrisat'ın ilanı ile eğitimin tek bir merkezde toplanması calibi dikkattir. Neticede Osmanlı Devleti sonrasında "1924'ten beri medresenin, 1933'ten beri ilahiyat eğitiminin tamamen ortadan kalktığı" ülkemizde Müslümanların dinî referans dünyası ile ilgili önemli bir inkıta meydana gelmiştir. "Millî Şef" Dönemi'nde bu durum daha da derinleşmeye ve toplumsal gerilim yaşanmasına sebep olmuştur. Bu dönemde Türkiye karanlık bir dönem geçirmiş, ekonomik daralma ve kriz, bilgi fukaralaşması, dünya ile irtibatın koparılması gibi hususiyetlerle ülke tabir-i caizse Ashabı Kehf'e dönüşmüştür. Bu dönemde ulemadan idam edilenler veya sürgüne gönderilenler, vatandaşlıktan çıkarılanlar olmuştur. Ali Ulvi Kurucu ve Ahmet Muhtar Büyükçınar hatıratlarında bunlara dair çarpıcı örnekler ortaya koymuşlardır. Bu dönemde çoğunlukla ve ana akım olarak Batı kaynaklı eserler yayımlanmış, İslam düşüncesine dayalı neşriyat zayıflamıştır. Âlimler gerek bu inkıtaı durdurmak gerekse de bu gerilimi azaltmak için dengeleyici bir unsur olarak faaliyet yürütmüştür. Bu dönemde Türkiye Müslümanlarını İslam'ın referans dünyasından koparmamak maksadıyla Ömer Nasuhi

Bilmen ve Ahmet Hamdi Akseki gibi isimler Diyanet İşleri Başkanlığı; Mahir İz, Celalettin Ökten gibi isimler ise Millî Eğitim Bakanlığı çatısı altında mücadele etmiştir.

Bu sorun Müslümanların fizik dünyasını ve anlayışlarını, neyin sorun edilip edilmeyeceğini, iş yapma biçimlerinden hayatı kavrayış ve yaşayış biçimlerine kadar pek çok şeyi değiştirmiştir. Modernitenin tahrifatı ve ardından İslam dünyasını işgali neticesinde sahip olduğu hümanist, rasyonel, sekülarist, ilerlemeci ve pozitif bilim anlayışı Batılılarca İslam dünyasına zerk edilmiştir. Bunun neticesi olarak önceki satırlarda değindiğimiz üzere Türkiye modernleşmesi, yapılan pek çok uygulama ile büyük bir değişikliğin adresi olmuştur. Bu değişiklikler Türkiye Müslümanlarını bir cihetten ilmi gelişimlerini sürdüremeyen bir konuma sürüklerken diğer cihetten önceki satırlarda belirttiğimiz üzere özgüven eksikliğine düşmelerini beraberinde getirmiştir.

2. İmam Hatip Liseleri: İlmi Bağımsızlık Vizyonunun Yeniden Tesisinde Örnek

Türkiye'de modernleşmeye dayalı yeniden düzenlenen eğitim sisteminde şu başlıklar eğitim müfredatının merkezine modernitenin 4 sütunu yerleştirilmiştir: (1) Allah merkezli hayat tasavvuru yerine insan merkezli hayat tasavvuru (Hümanizm); (2) bilginin güvenilir olup olmadığını test eden vahyin ve metafizik bilginin yerine bilimin (deneyin ve ispatın), insan aklının ve tecrübesinin konulması (bilimsellik, rasyonalite, pozitivizm); (3) her meselenin şimdi ve dünyada mükâfatının verilmesi gerektiği düşüncesinden hareketle ahiret hayatının ıskalandığı hatta inkâr edildiği bir anlayış (sekülarizm); (4) bilim, teknik ve teknoloji ile insanlığın en önünde duran Avrupalı sayesinde insanlığın her gün daha da ileriye gittiği düşüncesi (ilerlemeci tarih anlayışı). Bu atmosferde Cumhuriyet döneminde medreselerin lağvı, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin sadece dünyevi ilimlerin öğretileceği bir sistemden daha öte ahlaki ve vicdani değerlerin de eğitiminin verilmesi ihtiyacı İHL'lerin ortaya çıkışının en önemli sebepleri arasındadır. Esasen ilk defa 1913 yılında imam ve hatip yetiştirmek üzere "ıslâh-ı medâris" programı çerçevesinde Medresetü'l-eimme ve'l-hutabâ adıyla Osmanlıların son döneminde bir okul açılmıştır. Ancak 3 Mart 1924 tarihli Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu'nun 2. maddesine göre kanunun neşrinden on üç gün sonra Maarif Vekâleti'nin yayımladığı bir genelge ile bütün medreseler kapatılmıştır. Aynı kanunun 4. maddesi gereğince yirmi dokuz merkezde ilkokula dayalı olarak dört yıllık İmam-Hatip mektepleri açılmıştır. Durum böyle olmakla birlikte sorumlu makamların ilgisizliği ve mezunlarının gerek öğrenimlerini sürdürme gerekse meslek elemanı olma açısından

istikbale dair bir beklentilerinin kalmaması 1929-1930 öğretim yılında ise İHL'ler tamamen kapanmıştır.

Darülfünun hocalarından Babanzâde Ahmed Naim, İzmirli İsmâil Hakkı ve Mehmet Akif'in talebesi olan Celâlettin Ökten, 17 Ekim 1951 tarihinde öğretime başlayan İstanbul İmam Hatip Okulunun ilk müdürü olmuştur. Türkiye'nin dinî, ilmî, kültürel ve sosyal hayatında önemli yeri olan imam hatip okullarının kurulması fikrinin sahibi ve program yapıcılarından biri olması dolayısıyla onun bu okulların tarihinde önemli bir yeri vardır. Ayrıca onun İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nün de kuruluşunda ve gelişmesinde pek çok emeği vardır. İstanbul'da kurulan İlim Yayma Cemiyeti de bu kurumların varlığını sürdürmesinde hayati rol üstlenmiştir. Bu okulların sadece İstanbul'da değil Anadolu'nun tüm şehirlerinde açılması için özellikle halk nezdinde büyük bir seferberlik ortaya konulmuştur. Bu hususta Hacı Veyiszade Mustafa Efendi Konya'da imam hatip okulunun açılması için büyük bir özveri ortaya koymuş ve okulun açılışına öncülük etmiştir. İHL'lerin ilk mezunları arasında Hayrettin Karaman, Bekir Topaloğlu, Tayyar Altıkulaç, Saim Yeprem, Süleyman Uludağ, Yaşar Kandemir gibi isimler daha sonra Nesil Hareketi olarak İmam Hatip okullarının devamında ve kalkındırılmasında önemli faaliyetler ortaya koymuştur. Diğer taraftan Ahmet Muhtar Büyükçınar İstanbul İmam Hatip'te öğretmenlik yaparken üç sene yaz döneminde üçer aylık kamplarla yüzlerce imam hatiplinin ilim, irfan ve mücadele ruhu ile yetiştirilmesinde çok önemli çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Fark edileceği üzere bütün bu yönleriyle İmam Hatipler Türkiye Müslümanları için bir örnek ve Türkiye modernleşmesinin en konsantre özelliğini kendisinde taşıyan bir kurumu hüviyetinde olmuştur. Bu yüzdendir ki, İHL'lerin kurulduğu andan itibaren başarısı veya başarısızlığı, tahrifi veya katkısı Türkiye Müslümanları olarak tam da bizim hikayemizi temsil etmektedir. Bu tarihi hafıza üzerine İHL'lerin gelecek tasavvurunu altı başlıkta tahayyül edebiliriz.

3. Geleceğin Türkiye'sinde İHL'ler[1]

1. Kısa vadeli olarak İHL'ler model bir kurum olarak tüm yönleriyle güçlendirilmeli ve İHL'lerin Türkiye Maarif Sistemi'nde daha güçlü bir konum elde etmesi sağlanmalıdır.

[1] Bu teklifler Önder'in tertip ettiği 20. İmam Hatipliler Kurultayı'nda Geleceğin Türkiye'sinde İHL'ler oturumunda sunulan tebliğe dayanmaktadır. Detaylı bilgi için bkz. https://www.onder.org.tr/yayinlarimiz/raporlar/20-imam-hatipliler-kurultayi

2. Yine kısa vadede İHL müfredatının muhtevası ve ruhu tüm eğitim sistemine yaygınlaştırılmalıdır. Zira İslam'da eğitim ve öğretim faaliyetleri sadece dünyevi ilimlerin öğretileceği bir sistemden daha öte ahlaki ve vicdani değerlerin de eğitiminin verilmesini kapsamaktadır. Bu durum Hz. Peygamberin *suffa* müessesinin kuruluşundan itibaren takip edilebilir. Nitekim suffada hem Arapça okuma yazma hem de İslam'ın inanç, ibadet ve ahlak bilgilerinin eğitimi bir arada verilmiştir. Bu bilgilerin verildiği suffanın mescid ile bütünleştirilmesi İslam eğitim ve öğretim faaliyetinin teori ve pratik birlikteliğinin olduğunun sarih bir numunesidir. Diğer bir ifadeyle eğitimde madde ile mananın birlikte verilmesi, dünya ile ahiret dengesinin kurulması, akli ve nakli ilimlerin birlikte öğrenilmesi, akli ilimlerin Allah'a götüren cihetinin olması ve üretimlerinin insanlığın hayrına seferber edilmesi gayesi merkeze alınmalıdır.

Bu yüzdendir ki bugün, eğitim ve kültür algısında eğitim kurumlarında verilenlerden daha öte yeniden makro bir anlayış olarak zihniyet dönüşümü sağlanmalıdır. Çünkü eğitimden kastedilen salt sistematik örgün bir talim değil zihniyetlerin her yaşta ıslah edilmesi ve ifsada maruz bırakılmamasıdır. Bu noktaya ulaşmada eğitimde temel parametre olarak ahlak, hak anlayışı, manevi/maddi kalkınma, doğru bir açı/istikamet ve her alanda amaca matuf düşünce kalıplarının oluşturulması zarureti vardır. Bu maksatla Necmettin Erbakan; "Eğitim, her kademede insanımızın düşünce ve davranışlarında yanlışı değil doğruyu, zararlıyı değil faydalıyı, zulmü değil adaleti kötüyü değil iyiyi, çirkini değil güzeli seçip uygun vasıtalarla ameli meleke kazandırmaya yönelik planlı ve programlı çalışma yapma süreçlerinin bütünüdür" demiştir.

3. Orta vadeli hedef olarak İHL'ler bölgesel bir model haline getirilmeli ve Müslüman toplumlarda uygulanabilirliği sağlanmalıdır. Bu anlamda bir taraftan Müslüman toplumlar ile irtibatlı olarak oradaki modeller tetkik edilmeli diğer taraftan bir örnek olarak onlara teklifi yapılmalıdır.

4. Uzun vadeli bir hedef olarak da İHL'lerin küresel eğitim sistemlerine bir örnek olarak taşınması sağlanmalıdır.

5. Tüm bu hususlarda üniversitelerde ve özel olarak STK'ların bünyesinde İmam Hatip Araştırma Merkezi kurularak ülkemizin tüm resmi ve sivil ilim ve fikir kuruluşlarının katkı verdiği bir örneklik sağlanmalıdır.

6. Bunun için İHL idareci, öğretmen ve öğrencilerinin vizyonunu mezkûr kısa, orta ve uzun vadeli bir şekilde çizmek, hedeflerini küreseli arzu eden

noktada belirlemek ve bu gaye doğrultusunda çalışmaya sevk etmek gerekmektedir.

Geleceğin Türkiye'sinde İHL'leri nasıl gördüğümüze dair kanaatlerimizi ve tekliflerimizi kısaca ifade ettikten sonra metnimize İHL'lerin manasını ve muhtevasını ortaya koymaya çalıştığımız Dünyabizim'deki yazımız[2] ile son verebiliriz.

4. İmam Hatip Davası Bir Ruh, Muhabbet Kaynağıdır

Devir, gemileri yakarak yeni imam hatip ortaokul ve liselerinde okuyan gönülleri harlama vaktidir. İdarecisinden öğretmenine, okul aile birliği başkanından hademesine, velisinden öğrencisine seferberlik içinde olma vaktidir.

Herhangi bir kimse,

Medine'nin ilk öğretmeni, Uhud şehidi Mus'ab b. Umeyr'in yetiştiği Darul Erkamı bilmeden; Rasûlullah (s.a.s.)'in mescidinde sadece ibadet ve ilimle meşgul olan Ebu Hureyre'nin yetiştiği Ehl-i Suffe'yi tanımadan;

Küttablar'da Kur'an sedasını ruhuna nakşetmeden; Beytül Hikme'de kendi değerleri üzerine basarak diğer milletlerin kaynaklarını tercüme etmeden;

Nizamiye Medreselerinde Nizamül-Mülk, İmam Gazali olup Şii-Bâtınî dâi propagandistlerle kalem savaşına girmeden;

Fatımilerin düşüşünden sonra Eyyubilerin kurduğu Sünni eğitim merkezlerinde ilmi ile amil, ümmet düşüncesine sahip, Kudüs sevdalı, düşen İslam bayrağının tekrar kaldırılması uykularına yatan Nurettin Zengi, Selahaddin-i Eyyubi gibi dertlenmeden;

Bir insan, çocukları şerden sakındırmak ve hayra sevk etmek niyetiyle kurulan sıbyan mekteblerinin âmin alayında eğitime ilk adımını atan çocuğun sevincine ortak olmadan;

Fatih medreselerinde Fahreddin Razi'nin Hâvi'sinin, İbn Sina'nın Kânun'unun muhtevasını öğrenmeden, Sahnı Seman medreselerinde ruhlardaki ilhamın coşması ve imanların gürül gürül akması neticesinde kaleme yürüyen sevda mürekkebinden İsm-i Celal ve Efendimizin isminin yazıldığı ebru sanatının inceliklerine vakıf olmadan, Süleymaniye medreselerinde

[2] https://www.dunyabizim.com/mercek-alti/imam-hatip-davasi-bir-ruh-muhabbet-kaynagidir-h20047.html

Ebu's-Suud Efendi'nin, Zenbilli Eli Efendilerin dividindeki mürekkep kokusunu hissetmeden;

Kufe'den, Basra'dan, Bağdat'dan, Semerkand'dan, Mısır'dan, İstanbul'dan dünyaya yayılan İslam ilim, kültür ve sanat eserlerini Fuat Sezgin Hocanın çalışmalarından takip etmeden;

Biruni, İbn Haldun, Ali Kuşçu, Uluğ Bey, Farabi, Makrizi ve Gazali... daha ismini söylemeye vaktin elvermediği âlimlerimizin ilminin şahlanışını yaşamadan,

İmam hatibin ne olduğunu anlayamaz!..

Anladığı anda ise yaşı, makamı ve cinsiyeti ne olursa olsun imam hatip davasını bırakamaz. Çünkü bu okulların temelinde ihlas, samimiyet, fedakârlık ve helal kazancın bağışları vardır. Anadolu insanının her bir ferdi, imam hatipleri sadece bir okul olarak görmemiş, aynı zamanda Müslümanların Osmanlı sonrası yaşadığı ve şiddeti artarak devam eden sıkıntılara karşı bir sığınak, nesillerinin Allah ve Resul aşkı ile yetiştirilmesinde bir kaynak, geleceğin büyük Türkiye'sinin mimarlarını yetiştiren bir ocak olarak görmüşlerdir.

Yakılan ateş yeni gönüllerle buluşmaya devam ediyor

80'lerinde olmasına rağmen Ebu Eyyûb el-Ensari'yi Hicaz'dan çıkaran muhabbet/müjde, yüzyılımızda da Celal Hoca ismi ile şöhret bulan, yaş olarak 70'e merdiven dayamış Celâleddin Ökten ile tekrar ortaya çıkmıştır. Bu muhabbet, Ebu Eyyub el-Ensari'yi İstanbul'un manevi Fatih'i yaparken, 20 yaşında bir delikanlı heyecanı içerisinde çabalayan Celal Hoca'yı imam hatiplerin kuruluşuna öncülük yapan konuma çıkarmıştır. Aynı yıllarda samimi Müslümanlar tarafından İstanbul'da kurulan İlim Yayma Cemiyeti de bu muhabbet ateşini daha da artıracak ve 'fetih şehri'nde imam hatip seferberliğine girişecektir.

Bu muhabbet ateşinin yakılmasının ardından, bu kor dalga dalga Anadolu şehirlerine de yayılacaktır. Nitekim Hacı Veyiszade Mustafa Efendi bu ateşi Konya'da harlayacaktır. Şehrinde imam hatip okulunun açılması için dükkân dükkân gezecek ve bina için gerekli masrafı ayaklarına kara sular inse de toplayacak ve okulun açılışına öncülük edecektir. Aynı zamanda okulun öğretmenlerinden birisi olarak bu sefer de heyecan içinde gönül binalarını inşaya uğraşacaktır. Hacı Veyiszade Mustafa Efendi'nin inşa ettiği bu gönüllerden sadece bir tanesidir Hayrettin Karaman. Hocasından aldığı bu muhabbeti, Hayrettin Hoca da hâlâ sürdürmeye devam edecektir.

Bu muhabbet ateşinin ve imam hatip sevdasının gönüllere işlenmesinde diğer bir örnek şahsiyet Ahmet Muhtar Büyükçınar'dır. İstanbul İmam Hatip'te öğretmenlik yaparken üç sene yaz döneminde üçer aylık kamplarla yüzlerce imam hatiplinin ilim, irfan ve mücadele ruhu ile yetiştirilmesinde çok önemli faaliyetler gerçekleştirecektir. Bu gençler, bugün ülkenin en önde gelen profesör, bürokrat ve siyasetçileri olarak imam hatip davasını sürdürmekte, yakılan ateşi yeni gönüllerle buluşturmaya devam etmektedirler.

Bize ayrılan bu satırlara isimlerini yazmakla bitiremeyeceğimiz nice muhabbet erleri müdür, öğretmen veya akademisyen olarak imam hatip davasını güçleri nispetince bizlere kadar ulaştırmış ve sırtlarımıza mukaddes görevi bırakmışlardır. Devir, gemileri yakarak yeni imam hatip ortaokul ve liselerinde okuyan gönülleri harlama vaktidir. İdarecisinden öğretmenine, okul aile birliği başkanından hademesine, velisinden öğrencisine seferberlik içinde olma vaktidir. Şayet bu seferberliğe iştirak etmez isek, Allah'ın hesabından sonra unutmayalım ki, bütün zorluklara rağmen, makam derdi taşımadan varlarını yoklarına katarak mücadele eden başta Celal Hoca olmak üzere, Hacı Veyiszade Mustafa Efendi, Ahmet Muhtar Büyükçınar, Hayrettin Karaman ve Mahir İz bizden hesap soracaktır. Dahası, kurban bayramlarında namazın hemen akabinde imam hatip okullarının inşaatına destek sağlamak için ev ev dolaşarak deri toplayan körpe dimağların, şehir şehir, ilçe ilçe gezerek para toplayan vefalı Anadolu insanının, çocukların barınması için yurtlar inşa eden İlim Yayma gönüllülerinin kıyamet günü ellerinin iki yakamızda olacağını unutmayalım.

Bu duygu ve düşüncelerle, idarecilerimiz, bir üst makama çıkma hedefini değil, imam hatip neslini ilim, irfan ve ahlak olarak bir üst makama çıkarma derdini gütmelidir. Öğretmenlerimiz, derslerine kuru memur zihniyeti ile değil, Nurettin Topçu'nun "40 yıllık öğretmenim, hiçbir derse abdestsiz gitmedim" hassasiyeti ve ibadet şuuruyla girmelidir. Velilerimiz, çocuklarının sadece diploma sahibi olmasını değil, ülkemizin geleceğinin teminatı olacaklarını düşünerek yatırımlarını yapmalıdır. Biz mezunlar ise, imam hatip davasının, İslam dünyasının 21. yüzyılda düştüğü yerden kalkmasını temin edecek ateş, ruh, aşk ve muhabbet kaynağı olduğunu unutmamalıdır.

O yüzden geliniz, aramızda Celal Hocaların fedakarlığını, Hacı Veyiszadelerin ihlas ve samimiyetini, Büyükçınarların ilimle yoğrulan özverisini, Karamanların imam hatip sevdasına adanan bir ömür cehdini yeniden kuşanalım. Unutmayalım ki, ismini zikrettiğimiz isimlerin imam hatiplerin arasından yeniden çıkmasını sağlayacak yegâne yol bu kuşanmışlık ve

adanmışlıktan geçmektedir. Ve son olarak, teyakkuzda olalım ki, şayet bunu yapmazsak yani şu anki halimizin kadir kıymetini bilmezsek, yeni 28 Şubatlar ile bu nimetlerin tekrar elimizden gitmesi kaçınılmaz bir gerçektir.

Ne büyük bahtiyarlık, bu imam hatip sevdasını ve davasını kuşananlara.

Selam olsun onlara...

Kaynakça

Akın, Mahmut Hakkı. Türkiye'de Modernleşme Din, Siyaset ve Toplumsal Değişme. İstanbul: Matbu Kitap, 2022.

Büyükçınar, Ahmet Muhtar. Hayatım İbret Aynası. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2022.

Büyükkara, Mehmet Ali. Çağdaş İslami Akımlar. İstanbul: Klasik Yayınları, 2016.

Işık, Vahdettin. Türk Düşüncesinde İstikamet Arayışı. İstanbul: Mahya Yayınları, 2021.

İbn Haldûn. Mukaddime. Z. K. Ugan (çev.). İstanbul: MEB Yayınları, 1991.

Kara, İsmail. Türkiye'de İslamcılık. İstanbul: Yeni Şafak Kitaplığı, 1995.

Kınalızâde Ali Efendi. Devlet ve Aile Ahlakı (Ahlâk-i Alâî). Hzl. A. Kahraman. İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser, 2007.

Kurucu, Ali Ulvi. *Hatıralar.* I-IV. Hzl. Ertuğrul Düzdağ. İstanbul: Kaynak Yayınları, 2014.

Macit, Abdulkadir. "Fuat Sezgin, Necmettin Erbakan ve Muhammed Hamidullah Örnekliğinde Eğitimde İlmi Bağımsızlık Vizyonunun Tesisini Düşünmek". Ayasofya. Ocak-Şubat, 2023.

Macit, Abdulkadir. Hilafetin Kaldırılması Talimat Mı Zorunluluk Mu? İstanbul: Beyan Yayınları, 2026.

Macit, Abdulkadir. "Türkiye'de Müslümanlığın Dini Referans Dünyası". 100. Yılında Cumhuriyet ve Dini Hayat (Hafıza, Muhasebe, Tahayyül). Ed. Hicret K. Toprak. Ankara: İslam Düşünce Enstitüsü Yayınları, 2026.

Öcal, Mustafa. Osmanlıdan Günümüze Türkiye'deki Din Eğitimi. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2016.

Said Halim Paşa. Buhranlarımız ve Son Eserleri. İstanbul: İz Yayıncılık, 2022.

https://www.onder.org.tr/yayinlarimiz/raporlar/20-imam-hatipliler-kurultayi

https://www.dunyabizim.com/mercek-alti/imam-hatip-davasi-bir-ruh-muhabbet-kaynagidir-h20047.html

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN YAŞADIĞI DÖNEMDE MİLLÎ, RASYONEL VE SEKÜLER AHLÂKIN İNŞASI

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah AKIN*

Giriş

Mahmut Celâleddin Ökten'in yaşadığı dönemi kavramak, Türk eğitim felsefesindeki tarihsel kırılmaları ve bu sürecin tetiklediği toplumsal sarsıntıları tahlil etmeyi zorunlu kılar. Bu sarsıntıların temelinde, yüzyıllardır süregelen medrese eksenli sistemin tasfiye edilerek yerine laik, modern ve merkeziyetçi bir modelin ikame edilmesi yatmaktadır. Söz konusu geçiş, yalnızca müfredatın güncellenmesiyle sınırlı değildir; bu süreç, geleneksel İslâm eğitim paradigmasının "fıtrat" ve ontolojik derinlik merkezli yapısının yürürlükten kaldırılmasını da beraberinde getirmiştir. Bunun yerine ise, kâinatı seküler ve bilimsel bir perspektifle algılayan; toplumsal faydayı öncelikleyen bir "vatandaş" kimliği inşa edilmeye çalışılmıştır. Bu köklü epistomolojik kırılma, zihniyet dünyasını bütünüyle dönüştüren bir modernleşme projesinin de temel taşını oluşturmaktadır.[1]

İşte Ökten'in ve kendisi gibi yüzlerce dava adamının bu dönemdeki mücadelesi, tam da eğitim sistemindeki bu köklü epistemolojik kopuşun yarattığı boşluğu ve insanın manevi köklerinden uzaklaştırılmasına dair derin kaygıları merkeze almaktadır. Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçişteki yapısal dönüşümlerin kültür ve düşünce dünyasında yol açtığı bu kırılma, Ökten gibiler için sadece teknik bir eğitim meselesi değil, toplumsal hafızanın ve medeniyet sürekliliğinin bir krizidir. Dolayısıyla Ökten, dönemin rasyonel ve dünyevi felsefesine karşı, insanın aşkınlık arayışını ve "fıtrat" merkezli terbiyeyi savunan bir muhalefet hattı inşa etmeyi başarmıştır.[2]

Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, Mahmut Celâleddin Ökten gibi dava insanlarının mücadelesine sahne olan dönemin zihniyet dünyasını tahlil etmektir. Din eğitiminin tasfiyesiyle ikame edilen seküler ahlâkın felsefi ve

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Çanakkale/Türkiye, abdullahakin@comu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9337-302X

[1] B. Kodaman, *Demokratik Eğitim ve John Dewey*, MEB Yayınları, İstanbul 1991, s. 56–58.

[2] H. Bal, *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve J. Dewey'in Eğitim Felsefesi*, 1. bs., Aydınlar Matbaası, İstanbul 1991, s. 11, 45.

kurumsal araçlarını incelemek, dönemin eğitim paradigmasını kavramak için elzemdir. Zira bu köklü değişim, salt pedagojik bir tercihten ziyade; devletin yeni kimliğine uygun bir "makbul vatandaş" tipi ve zihniyeti inşa etme çabasıdır.

Söz konusu zihniyet inşasının felsefi temellerine inildiğinde, 1923-1930 arası benimsenen politikaların, eğitimde pozitivist ve pragmatist kabulleri merkeze aldığı görülmektedir.[3] Bu yeni arayış Fay Kirby'nin ifadesiyle; Türkiye'nin eğitim çözümlerini "yerli havarilerden değil, Batı'daki peygamberlerinden öğrenme" tercihinin bir yansımasıdır.[4] Bu çerçevede başta John Dewey olmak üzere yabancı uzmanların Türkiye'ye davet edilerek eğitim sistemine yön vermeleri, söz konusu bilinçli politikanın somut bir neticesidir. Dönemin eğitim anlayışı, kurumsal raporlar ve yasal düzenlemeler aracılığıyla bir toplumsal mühendislik projesine dönüştürülmüştür.

Bu tarihsel ve zihinsel dönüşüm sürecini kavramak, dönemin eğitim müktesebatının derinlikli ve analitik bir incelemesini zorunlu kılmaktadır. Bu gereklilikten hareketle çalışmamızda, Mahmut Celâleddin Ökten'in yaşadığı dönemin eğitim ve ahlâk paradigmasını ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden "doküman analizi" tercih edilmiştir. Bu bağlamda 1923-1950 yılları arasındaki eğitim reformları; John Dewey'in 1924 tarihli raporu, Halkevi yayınları ve dönemin süreli neşriyatı üzerinden içerik analizine tabi tutulmuş; böylece sekülerleşme sürecinin felsefi ve pedagojik temelleri kritize edilmiştir. Çalışmanın metodolojik çerçevesini oluşturan bu inceleme sürecinde, öncelikle dönemin eğitim felsefesine damgasını vuran pozitivist ve pragmatist kabullerin, yeni ahlâkın inşasındaki stratejik rolü ele alınacaktır.

1. Seküler ve Rasyonel Bir Ahlâkın İnşasının Felsefi Temelleri

Erken Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının felsefi arka planı incelendiğinde, sekülerleşme sürecinin merkezine rasyonel bir ahlâk inşasının yerleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda, dünyevi ihtiyaçları önceleyen ve hayatın pratik gerekliliklerine cevap veren bir modelin inşası sistemin temel hedefi haline gelmiştir. Söz konusu sürecin kuramsal omurgasını; Mustafa Kemal Atatürk'ün pozitivist ve rasyonalist dünya görüşü ile Ziya Gökalp'in

[3] B. Russell, *Batı Felsefesi Tarihi*, çev. M. Sencer, C. I, Say Yayınları, İstanbul 1983, s. 713; G. Topses, *Eğitim Felsefesinin Temel Sorunları*, Dayanışma Yayınları, Ankara 1982, s. 195.

[4] F. Kirby, *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, 1. bs., İmece Yayınları, Ankara 1962, s. 33.

"milli hars" ve "Tevhid-i Tedrisat" eksenli fikirleri oluşturmuştur.[5] Dolayısıyla dönemin eğitim reformları, yalnızca pedagojik bir tercihten ziyade, gelenekselin yerine dünyevi başarıyı hedefleyen yeni bir zihniyet inşasının kurumsallaşma çabasıdır.[6]

Kuramsal düzlemdeki bu pozitivist ve pragmatist kabuller, 1924'ten itibaren devletin kurumsal ve hukuki yapısında somut bir karşılık bulmuştur. Söz konusu dönüşüm müfredatla sınırlı kalmamış; Hilafetin kaldırılmasından Medeni Kanun'a ve Harf İnkılabı'na kadar uzanan bir "reform paketi" ile toplumsal ahlâkın ve kamusal alanın yeniden tanzimine evrilmiştir. Bu uygulamalar, geleneksel dinî-ahlâkî otoriteyi zayıflatırken, rasyonel ve seküler bir vatandaşlık ahlâkına zemin hazırlamıştır. Bu yeni ahlâkın eğitim süreçlerine tahkim edilmesi amacıyla başvurulan en stratejik hamlelerden biri ise başta John Dewey olmak üzere birçok yabancı uzmanın Türkiye'ye davetidir. Dewey'in varlığı, Cumhuriyet elitlerinin hedeflediği rasyonel-seküler dönüşümü pedagojik bir metodolojiye oturtma iradesinin somut bir tezahürüdür. Dewey ile dönemin siyasi kadrosu arasındaki felsefi uzlaşma tesadüf değildir; her iki taraf da metafiziğin ötesinde, hayatın somut gerçekliğine dayanan faydacı bir metodolojiyi merkeze alarak geleneksel dinî paradigmayı aşmayı hedeflemiştir.[7]

Bu rasyonel ve dünyevi felsefe, eğitim reformlarını iktisadi hedeflerle de eklemlemiştir. Nitekim İzmir İktisat Kongresi'nde benimsenen liberal ekonomik model, eğitimin merkezine 'kendi kendine yeten, üretken ve girişken' birey tipini yerleştiren 'iş okulu' doktrini ile doğrudan örtüşmektedir. Eğitimin bu denli işlevsel ve iktisadi bir faydaya endekslenmesi, ahlâkın kaynağını da yeniden tanımlamıştır. Bu süreçte insanın kutsal ve aşkın değerlerle kurduğu ontolojik bağ kurumsal düzeyde koparılmış; ahlâk, metafizik kökenlerinden arındırılarak bütünüyle dünyevi, rasyonel ve ulus-devlet eksenli bir zemine taşınmıştır. Bu dönüşüm, dönemin yerli maarif geleneğini savunan çevrelerinde, toplumun manevi kökleriyle olan bağının zayıflayacağına; neticesinde telafisi güç bir epistemolojik kopuşun yaşanacağına dair derin bir endişeyi beraberinde getirmiştir.[8]

---

[5] M. Rauf İnan, *Atatürk'ün Evrenselliği, Önder Kişiliği, Eğitimci Kişiliği ve Amaçları*, UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, Ankara 1983, s. 153-154.

[6] Özalp ve Ataünal, *Türk Milli Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*, s. 195; Baltacıoğlu, *Ziya Gökalp*, s. 174.

[7] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 65.

[8] Dönemin zihniyet dönüşümü ve kırılmaları hakkında geniş bir analiz için bkz. H. Z. Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, Ülken Yayınları, İstanbul 1966, s. 412-415.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında pedagojik bir pusula işlevi gören John Dewey'in 1924 raporu, söz konusu reformların felsefi ve kuramsal zeminini meşrulaştıran asli bir metin niteliği kazanmıştır. Dewey'in pragmatizmi, bu metin aracılığıyla sadece teknik bir müfredat önerisi sunmakla kalmamış; Charles Sanders Peirce ve William James'in "fayda" odaklı yaklaşımları üzerinde yükselen kapsamlı bir "yaşam felsefesini" de Türk eğitim sistemine taşımıştır.[9] Dewey, bu sentez aracılığıyla bilgiyi statik bir veri kümesi olmaktan çıkarıp, bireyin çevresiyle girdiği etkileşimde dinamik bir "çözüm aracı" haline getirmiştir.[10] Ancak bu felsefenin eğitim ortamına uyarlanması, bilgiyi ontolojik bir hakikat arayışından koparak pragmatik bir verimlilik ilkesine hapsetmiştir. Bununla birlikte, söz konusu felsefenin eğitim ortamına aktarılması; bilgiyi ontolojik bir hakikat arayışından koparıp pragmatik bir verimlilik ilkesine hapsetmiştir. Yerli maarif geleneğinde bu durum, "mutlak hakikat" fikrinin yerini "kullanışlı olanın" alması şeklinde okunmuştur. Özellikle ahlâkî değerlerin evrensel ve vahyî niteliğinin, zamana ve zemine göre değişen 'göreli' bir fayda mekanizmasına indirgenmesi, yeni nizamın en çok dirençle karşılaşılan ve meşruiyeti sorgulanan pedagojik kırılma noktalarından biri olmuştur.[11]

Bu "aletçilik" (instrumentalism) temelli modelde fikirler; bireyi çevresel sorunların içinden çıkaran ve onu deneyimin bir noktasından diğerine taşıyan işlevsel araçlara dönüşür.[12] Bu araçsalcı yaklaşım, sadece bilgiye dair bir yöntem değişikliği değil, aynı zamanda ahlâkın kaynağına dair de bir dönüşümdür. Bu süreçte Darwin'in evrim teorisi, İslam dininin aşkın ve dinamik yapısını göz ardı ederek, geleneği "statik" ve "donuk" olarak yaftalayan seküler bir bilimsel dayanak olarak konumlandırılmıştır.[13] Dewey'in "Eğitim, yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir" mottosu, türlerin sabit olmadığı ve sürekli bir "olageliş" süreciyle dönüştüğü kabulünden beslenerek, eğitimi mutlak bir değişim ve dinamizme tabi kılmıştır.[14]

---

[9] J. Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, Devlet Basımevi, Ankara 1939, s. 5–12.

[10] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 13.

[11] Geleneksel ahlâk anlayışının sekülerleşmeye direnci ve bu konudaki tartışmalar için bkz. M. Ş. Tunç, *Eğitim Felsefesi ve Terbiye Meseleleri*, İstanbul Muallimler Cemiyeti Yayınları, İstanbul 1931, s. 84-89.

[12] J. H. Randall Jr. ve J. Buchler, *Philosophy: An Introduction*, Barnes & Noble, New York 2018, s. 90-91; W. James, *Pragmatizm*, çev. M. Sencer, Say Yayınları, İstanbul 1986, s. 34-40.

[13] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 15.

[14] C. Darwin, *Türlerin Kökeni*, çev. Ö. Ünalan, Onur Yayınları, Ankara 1975, s. 91-137.

Bu dinamizm, Jean Piaget'nin "genetik epistemolojisi" ile zihinsel bir temele oturtulmuştur. Bu modelde; "hazır değerlerin nesilden nesle aktarımı" yerine, değerlerin her birey tarafından deneyimle sıfırdan inşa edilmesi anlayışı esas alınmıştır.[15] Ancak bu aktif inşa süreci, medeniyetin tarihsel mükteseباتını ve kolektif hafızasını aktaran geleneksel terbiye modelini işlevsizleştirme riskini taşımaktadır. Sosyal çevrenin ve biyolojik uyumun bu denli mutlaklaştırıldığı bir düzlemde; eğitim, insanı "eşref-i mahlûkat" olarak gören o kadim ontolojik haysiyetinden koparak, onu nihayetinde rasyonel bir 'üretim faktörüne' ve toplumsal bir çarka indirgeme tehlikesiyle karşı karşıya kalmıştır. Böylece ahlâk terbiyesi, aşkın bir kökene bağlanmak yerine, bireyin kendi tecrübesiyle kurduğu ve sadece çevresel uyumu hedefleyen seküler bir mekanizmaya dönüştürülmüştür.[16]

Sistemin gerçekleştirdiği bu zihniyet kırılması, aslında Dewey'in üzerine inşa ettiği pedagojik geleneğin ideolojik çapıyla doğrudan ilişkilidir. Dewey, geliştirdiği eğitim felsefesini inşa ederken Rousseau'dan Pestalozzi'ye, Fröbel'den Montessori'ye uzanan "yeni eğitim" geleneğinin mirasını tevarüs etmiştir. Rousseau'nun çocuk doğasına duyduğu saygıyı temel almakla birlikte, onun toplumu dışlayan bireyci yaklaşımını reddederek okulu "toplumun küçük bir modeli" olarak yeniden tanımlamıştır.[17] Pestalozzi'nin "kafa, kalp ve el" üçlemesiyle somutlaştırdığı iş eğitimini, toplumsal bilinci geliştiren bir araca dönüştüren Dewey; Fröbel'in oyun estetiğini ve Montessori'nin özgürlükçü çevresini kendi sosyalci pedagojisiyle bütünleştirmiştir.[18] Esasen Dewey'in Darwin'in evrimci dinamizmi, Hegel'in diyalektiği ve pragmatizmin aletçiliği ile harmanladığı bu sentez, Türkiye'ye ithal edilen sistemin basit bir faydacılıktan öte, Batı düşüncesinin seküler ve rasyonel bir özeti olduğunu kanıtlar.

Dönemin kurumsal dönüşüm ikliminde bu modern pedagojik araçlar, ahlâkî disiplini ve iç murakabeyi sağlayan geleneksel dinî müesseselerin alternatifleri olarak sahneye sürülmüştür. Böylelikle ahlâk terbiyesi, aşkın bir güç karşısında hissedilen "içsel bir vicdan muhasebesi" olmaktan hızla uzaklaştırılmış; pozitivist bilime ve ulus-devlet nizamına uyumu sağlayan "dışsal

---

[15] İ. Turgut, *Eğitim Felsefesi*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1988, s. 36; J. Piaget, *Genetik Epistemoloji*, çev. İ. Kılıç, İletişim Yayınları, İstanbul 1984, s. 1, 12.

[16] S. Hilav, *Felsefe Yazıları*, Milliyet Yayınları, İstanbul 1975, s. 103.

[17] J. J. Rousseau, *Emil ya da Eğitim Üzerine*, çev. A. R. Ürgüp, MEB Yayınları, İstanbul 1966, s. 9.

[18] İ. H. Baltacıoğlu, *Pestalozzi*, Remzi Kitabevi, İstanbul 1964, s. 67; İ. Turgut, *Eğitim Felsefesi*, s. 55; A. S. Neill, *Summerhill*, çev. M. Sencer, Payel Yayınları, İstanbul 1978, s. 36.

bir davranış kalıbına" tahvil edilmiştir.[19] Ahlâkın "içeriden" değil de "dışarıdan" bir inşa sürecine tabi tutulması, özünde Dewey'in pragmatist ahlâk anlayışıyla doğrudan örtüşmektedir. Zira Dewey'e göre bireyler; girişimci, bilimsel düşünen ve kamu yararına iş birliği yapan ahlaksal karakterlerini aşkın bir otoriteyle değil, bizzat kendi deneyimleriyle geliştirmelidir.[20]

Sonuç olarak Dewey; eğitim sistemini metafizik bir idealden arındırarak bireyi seküler hayata eklemleyen bir "tecrübe alanı" haline getirmiştir.[21] Bu model, Türkiye'de Cumhuriyet'in eğitim anlayışına yön veren en güçlü entelektüel köprü işlevi görürken; geleneksel dinî-ahlâkî otoritenin tasfiyesiyle doğan boşluğu, pragmatist ve rasyonel bir ahlâk inşasıyla ikame etmeye çalışmıştır. Bu seküler inşa hamlesi, sonraki süreçte Türk maarif tarihinde köklü fikrî kamplaşmalara yol açacak ve rasyonel ahlâk kurgusunun karşısına, tarihsel süreklilik taşıyan millî-manevî ahlâkı ihya etme arayışlarını tetikleyecektir.[22] Bu teorik çerçevenin nasıl bir uygulama zeminine oturduğunu ve dönemin maarif kadrolarının bu "yeni pedagojik laboratuvarı" nasıl hayata geçirmeye çalıştığını anlamak için, John Dewey'in Türkiye'ye davet ediliş sürecine ve sistemin inşa ediliş pratiklerine yakından bakmak gerekmektedir.

2. Eğitimde Pozitivist ve Pragmatist Dönüşüm

Cumhuriyetin eğitim vizyonunu şekillendiren felsefi temellerin somut bir reforma dönüşmesi, bu gereklilik doğrultusunda Columbia Üniversitesi'nin önde gelen eğitim filozofu John Dewey'in Türkiye'ye davetiyle yeni bir boyut kazanmıştır. 1923 yılında Maarif Vekili Vasıf Bey (Çınar) tarafından yapılan çağrı üzerine, Dewey 1924 yılı Temmuz ayında Türkiye'ye gelmiş ve İstanbul Dârülfünun'dan öğretmen okullarına kadar uzanan geniş bir saha incelemesi gerçekleştirmiştir. Bu ziyaret, Cumhuriyet'in eğitim paradigmasını tahkim edecek en önemli dönüm noktalarından birini teşkil eder. Dewey, raporlarında Türkiye'de laik, demokratik ve hayata dönük bir eğitim hedefleyen heyecanlı bir kadroyla karşılaştığını vurgulamıştır.[23] Dönemin

[19] Dönem maarifinde ahlâkın seküler-sosyolojik inşası ve eleştirileri için bkz. İ. H. Baltacıoğlu, *İçtimai Mektep*, Matbaacılık Mektebi, İstanbul 1932, s. 45-51.

[20] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 51.

[21] J. Dewey, *Demokrasi ve Eğitim*, çev. M. Sencer, Say Yayınları, İstanbul 1976, s. 90.

[22] J. Dewey, *Tecrübe ve Eğitim*, çev. F. Başaran ve F. Varış, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1966, s. 143-145.

[23] M. Ergün, *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara 1982, s. 109-110.

pozitivist ve pragmatist arayışları, bu "modernleşme heyecanı" ile tam bir uyum içinde seyretmiştir. Zira pozitivizmin metafiziği dışlayan somutçu yapısı ile pragmatizmin faydayı ve toplumsal ilerlemeyi esas alan karakteri, Cumhuriyet kadrolarının bu felsefi ekolleri benimsemesindeki temel motivasyonu oluşturmuştur.

Dewey, Ankara'ya geçmeden önce basına verdiği demeçlerde, Türkiye'ye hazır bir sistem dayatmak veya başka bir ülkenin eğitim modelini kopyalamak yerine; evrensel eğitim ilkeleri ışığında, ülkenin yerel gereksinimlerine uygun bir "Türk eğitim sistemi" geliştirmek amacıyla geldiğini ifade etmiştir.[24] Gazi Mustafa Kemal Atatürk ile de bir araya gelen ve Muallimler Kongresi'ne katılan Dewey, ülkede geçirdiği üç aylık sürenin ardından, Maarif Vekâleti'ne bütçe disiplininden pedagojik metodolojiye kadar uzanan kapsamlı rapor sunmuştur.[25]

Bu raporlar, ilk kez 1939 yılında Maarif Vekili Hasan Âli Yücel döneminde, "Millî Şef" dönemi kültür politikaları çerçevesinde kamuoyu ile paylaşılmıştır.[26] Yücel, yabancı uzmanların tavsiyelerinden yararlanma iradesini ortaya koyarken, Dewey'in metinlerini ilk sırada yayımlamayı tercih etmiştir. İlerleyen yıllarda Dewey'in kendi eserlerine ek olarak da neşredilen bu raporlar, Türkiye'de seküler ve rasyonel bir eğitim sisteminin inşasında başvuru kaynağı olmuş; pedagojik bir teknik metin olmanın ötesinde, modernleşme projesinin kuramsal bir rehberi niteliğini kazanmıştır.[27]

Dewey'in "toplumsal bir yarar üretme" iddiası, Cumhuriyet bürokrasisinde "yukarıdan aşağıya" bir kurumsallaşma çabasına dönüşmüştür. Ne var ki, bu topyekûn dönüşüm tasarımı ile Türkiye'nin özgün tarihsel dokusu arasındaki uyuşmazlık, uygulamanın ilk evrelerinden itibaren derin bir fikrî tartışmayı beraberinde getirmiştir. Fay Kirby, Türkiye'nin eğitim sorunlarını kendi yerel dinamikleriyle değil, Batı'nın pedagojik "peygamberlerinden" öğrenme tercihini köklü bir zihniyet sorunu olarak nitelendirmiştir.[28] Wilson ve Başgöz gibi araştırmacılar da, yabancı uzmanların raporlarının Türkiye'nin gerçeklikleriyle örtüşmeyen, uygulama krizlerine yol açan bir kurgu

[24] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 49, 66.

[25] Ergün, *Atatürk Devri Türk Eğitimi*, s. 110.

[26] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 49-50.

[27] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 13-14.

[28] Kirby, *Türkiye'de Köy Enstitüleri*, s. 33.

içerdiğini belirtmişlerdir.[29] William W. Brickman'a göre ise, Dewey'in fikirleri çoğu zaman gerçek bağlamından koparılarak, dönemin seküler inşa hamlesine uygun, devlet merkezli bir modernleşme aracı haline getirilmiştir.[30]

Tüm bu süreç bir bütün olarak değerlendirildiğinde; Dewey'in raporu, sadece teknik bir rehber değil, Cumhuriyetin rasyonel toplum inşası projesinin pedagojik omurgası olarak belirmektedir. Bu omurganın işlevini ve bu kurumsallaşmanın ardındaki esas kırılmayı anlamak için, sadece devletin eğitim politikalarına değil; Dewey'in temsil ettiği pragmatist eğitim paradigmasının insanı ve ahlâkı nasıl yeniden tanımladığına, yani bu sistemin ontolojik ve pedagojik ruhuna daha yakından bakmak gerekmektedir.

3. John Dewey'in Eğitim Paradigması ve Pedagojik Yansımaları

Bu ruhun merkezinde yer alan John Dewey'in eğitim felsefesi, bireyi aşkın veya soyut bir gerçeklikten ziyade, içinde yaşadığı sosyal ve fiziksel çevreyle kurduğu etkileşimler üzerinden tanımlayan bütüncül bir pedagoji sunar. Cumhuriyet kadroları bu felsefeyi bir devlet politikası olarak benimserken, Dewey'in teorisi, insan varoluşuna dair çok daha derin bir ontolojik dönüşümü tetiklemiştir.[31]

Geleneksel felsefenin metafiziksel ve akıl merkezli ahlâk anlayışını reddeden bu kuram, ahlâkı "aşkın bir buyruk" değil, toplumsal çevre ve biyolojik ihtiyaçların etkileşimiyle sürekli güncellenen bir yaşam pratiği olarak konumlandırır.[32] Böylece sistem, Cumhuriyet'in erken döneminde "fıtrat" ve "aşkınlık" merkezli ahlâk öğretisini tasfiye ederken; yerine "deneyime dayalı rasyonel bir vatandaşlık" inşasını ikame etmiştir.[33] Bu süreçte öğretmen, "bilgi nakilcisi" statüsünden sıyrılarak; öğrencilerin toplumsal kimliklerini seküler doğrultuda inşa eden, onlara bir yol çizen modern bir "rehber"e dönüşmüştür.[34]

Dewey'in "iş okulu" ve "proje" temelli yöntemleri, el ve zihin arasındaki kopukluğu giderme iddiasıyla öğrenciyi rasyonel dünya düzeninde "üretken

---

[29] Howard E. Wilson ve İlhan Başgöz, *Türkiye Cumhuriyeti'nde Eğitim ve Atatürk* Dost Yayınları, Ankara 1974), s. 40.

[30] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 57-60.

[31] J. Dewey, *Tecrübe ve Eğitim*, s. 17.

[32] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 28-29.

[33] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 40.

[34] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 51-53.

bir birey" olmaya hazırlayan yeni bir "sosyal disiplin" kurgular.[35] Bu modelde bir çocuğun el becerisi veya tarım-sanayi uygulamalarındaki başarısı, artık onun ahlâki karakterinin doğrudan bir göstergesi haline gelir.[36] Dewey'in felsefesinde özgürlük, disiplin ve demokrasi kavramları birbirini besleyen sacayaklarıdır.[37] Özgürlük, bireyin yeteneklerini geliştirmesi için gerekli eylemsel bir alan; disiplin ise aşkın bir otoriteye değil, okulun iş birliği ortamına ve sosyal etkileşime dayanan bir içsel denetim mekanizmasıdır.[38] Demokrasi ise bu süreçte sadece bir yönetim şekli değil, farklılıkların ortak bir amaç etrafında buluştuğu, okulun bir "iş topluluğuna" dönüştüğü yeni bir yaşam biçimi olarak tanımlanmıştır.[39]

Dönemin modernleşme paradigması, geleneksel dinî eğitimi "ezberci" ve "angarya" olarak nitelendirerek tasfiye etmeye çalışsa da bu sert niteleme, medresenin kendi ontolojik bütünlüğü ve tefekkür geleneği göz önüne alındığında bir tür modern modernist indirgemecilik olarak görülebilir. Zira geleneksel yapı, bilgiyi hayattan kopuk bir yük değil, "fıtrat" ve "hikmet" ekseninde anlamlı bir bütün olarak kurgulamaktaydı. Pragmatist model ise el ve zihin arasındaki kopukluğu giderme iddiasıyla iş temelli eğitimi öne çıkarırken, gelenekselin "aşkınlık" merkezli tefekkür zeminini, fayda odaklı bir "deneyim" zeminine tahvil etmiştir. Dewey'in okulun merkezine programı değil çocuğun kendisini yerleştirdiği "çocuğa görelik" ilkesi, eğitim tarihinde Kopernik'in güneş merkezli modeline benzer bir yer değiştirmeye işaret eder.[40]

Bu radikal yaklaşım, küresel ölçekte "Esasiciler" ve "Daimiciler" gibi farklı düşünsel kutupların sert itirazlarıyla karşılaşmıştır. Geleneksel değerleri korumak isteyen "Esasiciler" (Essentialists) başarı standartlarını düşürdüğü gerekçesiyle, insan doğasının değişmezliğini savunan "Daimiciler" (Perennialists) ise eğitimi aşkın bir ilkeye değil sadece doğaya dayandırdığı için Dewey'e muhalefet etmişlerdir.[41] Ancak Türkiye'nin maarif serüveninde, bu itirazlar zamanla yerli bir bağlama evrilmiştir. Her ne kadar Dewey'in fikirleri Türkiye'de seküler modernleşmenin "pedagojik omurgası" olarak konsolide edilse de; onun "sosyal çevre" ve "sürekli tecrübe" kavramları,

---

[35] J. Dewey, *Tecrübe ve Eğitim*, s. 46.

[36] J. Dewey, *Özgürlük ve Kültür*, çev. V. Günyol, Remzi Kitabevi, İstanbul 1987, s. 155-157.

[37] Dewey, *Özgürlük ve Kültür*, s. 11.

[38] İ. Turgut, *Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme*, Tin Yayınları, Ankara 1988, s. 69.

[39] F. Mayer, *Yirminci Asırda Felsefe*, çev. V. Mutal, Dergah Yayınları, İstanbul 1992, s. 95.

[40] J. Dewey, *Mektep ve Cemiyet*, çev. A. Başman, Maarif Vekaleti, İstanbul 1930, s. 48-49;

[41] C. T. Berktin, *Birleşmiş Devletler Amerikasının Eğitim Teşkilatına ve Eğitim Felsefesine Toplu Bir Bakış*, 1961, s. 131; S. Büyükdüvenci, *Eğitim Felsefesi "Yazılar"*, 1987, s. 95.

eğitim politikalarımızın üzerine inşa edildiği kalıcı bir paradigma haline gelmiştir.[42]

Sonuç olarak; Dewey'ci pedagoji, insanı aşkın bir kaderden koparak kendi kaderini rasyonel ve demokratik araçlarla belirleyen, toplumsal ilerlemenin itici gücü olan ve sürekli bir "oluş" içinde tasarlanan "üretken yurttaş" idealinde buluşturur.[43] Bu ideal, Türkiye'nin eğitim tarihini, geleneğin sürekliliği ile modernliğin inşası arasında bitmek bilmeyen o meşhur gerilimin ve arayışın ana yurdu kılmıştır. Ancak bu kuramsal idealin toplum katmanlarında karşılık bulması, sadece pedagojik bir modelin değil, aynı zamanda bu modeli taşıyacak kurumsal mekanizmaların ve idari kararlılığın tesis edilmesini de zorunlu kılıyordu. Bu noktada, dönemin Maarif Vekâleti'nin attığı somut adımlar, teorik arayışların bir yönetim stratejisine evrildiği yeni bir dönemi başlatmıştır.

4. Seküler Ahlâkın Kurumsallaşması

Türkiye'nin eğitim modernleşmesi sürecinde en somut kurumsal hamleler, Mustafa Necati Bey'in Maarif Vekilliği döneminde atılmıştır. Bakanlık bünyesinde kurulan "Halk Eğitimi Birimi" ve Dewey'in tavsiyeleri doğrultusunda başlatılan "Halk Dershaneleri" çalışmaları, 1927 yılı itibarıyla kayda değer bir ivme kazanmıştır. Nitekim üç bini aşkın dershanede 64.000 vatandaşın eğitime dâhil olması, sistemin tabana yayılma kapasitesini ortaya koymaktadır.[44]

Bu yaygın eğitim seferberliği, kurumsal bir ön hazırlık işlevi görerek çok geçmeden Harf Devrimi'nin ardından kurumsallaşan "Millet Mektepleri" çatısı altında ideolojik bir derinlik kazanmıştır. Söz konusu kurumlar, yalnızca teknik bir okuryazarlık kazandırma merkezi değil, aynı zamanda yeni rejimin seküler alfabe ve kültürel kodlarını halka benimseten birer toplumsal dönüşüm mecrası işlevi görmüştür. Yeni nesillerin zihin dünyasını şekillendiren bu yapılar, kadim harflerin temsil ettiği tarihsel süreklilikle bağını koparak, yeni bir kimlik inşasının zeminini oluşturmuştur. Harf İnkılabı, bu bağlamda dilin sadece dış biçimini değiştiren bir alfabe değişikliği değil; modernleşme projesinin geleneksel dinî yaşam ve din eğitimi üzerindeki en keskin, radikal dönüşümünü simgeleyen derin bir kültürel kopuş hamlesidir.

---

[42] Bal, *1924 Raporunun Etkileri*, s. 44.

[43] Dewey, *Mektep ve Cemiyet*, s. 48.

[44] Mustafa Necati dönemi eğitim reformları ve halk eğitimi faaliyetlerine dair ayrıntılı değerlendirmeler için bkz. Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem Akademi, Ankara 2018, s. 320-325.

Harflerin değişimi, tarihsel hafızayı ve toplumsal sürekliliği zayıflatarak bireyi devletin yeni seküler ahlâk normlarına tabi kılan çok boyutlu bir zihniyet mühendisliğidir.[45]

Bu köklü zihniyet değişiminin teorik meşruiyeti ise, bizzat John Dewey'in raporunda somutlaşan rasyonel ve pozitivist vizyonla tesis edilmiştir. Dewey, Türkiye'nin eğitim hedeflerini şu sözlerle formüle eder: *"Şurası sevindiricidir ki, Türkiye Milli Eğitim örgütünde izlenecek amacı saptamakta güçlük yoktur. Bu amaç, Türkiye'nin uygar uluslar arasında yetkin bir üye olarak canlı, özgür, bağımsız ve laik bir cumhuriyet olarak gelişmesidir."*[46] Bu süreç, Cumhuriyetin genel eğitim paradigmasında da karşılığını bularak, eğitimi basit bir müfredat aktarımı olmaktan çıkarmış; insan ontolojisini ve toplumsal ahlâk kodlarını yeniden inşa etmeyi hedefleyen bir sosyal mühendislik projesine dönüştürmüştür.

Söz konusu felsefi ve pedagojik kabullerin pratiğe dökülmesiyle birlikte, yeni devletin toplumsal alanı tanzim etme iradesi de hukuki ve kurumsal bir zemine oturmuştur. Laiklik ilkesi, Medeni Kanun ve Harf Devrimi gibi radikal reformlar üzerinden dinin hukuk, aile ve eğitim sistemindeki düzenleyici işlevi tasfiye edilmiştir. Bu dönüşümle din eğitimi, toplumsal hayatı kuşatan bir üst referans ve kamusal bir disiplin kaynağı olmaktan çıkarılarak, bireysel vicdanın sınırlarına hapsedilmiştir. Toplumsal meşruiyetin ve ahlâkî otoritenin kaynağını vahyî referanslardan alıp bütünüyle ulus-devletin rasyonel ahlâk kurgusuna devreden bu operasyon, neticesinde eğitim aygıtını kendi "makbul vatandaş" tipini inşa edecek pedagojik bir laboratuvar haline getirmiştir.[47]

Devletin bu laboratuvarda ürettiği "makbul vatandaş" modelinin toplumsal tabana yayılmasında ise, kurucu iradenin açtığı yolda ilerleyen yeni kurumlar ana ekseni oluşturmuştur. Daha sonraki yıllarda kurucu liderin TBMM 5. dönem 3. yasama yılı açılış konuşmasında (1 Kasım 1937) dile getirdiği "Biz ilhamımızı gökten değil, doğrudan doğruya yaşadığımız hayattan almış bulunuyoruz" ifadesi, Cumhuriyetin benimsediği akılcı, deneyci ve

---

[45] Geniş bilgi için bkz. Abdullah Akın, "Harf İnkılabı'nın Din Eğitimi ve Dinî Yaşama Etkileri: Dil Politikaları ve Kültürel Kopuş Perspektifinden Bir Analiz", *Turkish Studies-Language and Literature*, 21/2 (2026), s. 2369-2442.

[46] Dewey, *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*, s. 155.

[47] Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim reformlarının felsefi temelleri ve din eğitiminin tasfiyesi süreci için bkz. Abdullah Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950),* Ensar Yayınları, İstanbul 2011.

pozitivist dünya görüşünü açıkça ortaya koymaktadır.[48] Bu yaklaşım, geleneksel olandan kopuşu meşrulaştıran ve yeni rejimin "ideolojik ikame" stratejisini belirleyen temel bir düsturdur. Bu stratejik tercih sayesinde Cumhuriyet devrimleri, milli tarih anlatısı ve "Altı Ok" ilkeleri, dinî otoritelerin boşluğunu dolduran yeni referans merkezleri haline gelmiştir. Yayın organları vasıtasıyla inşa edilen bu "modern sivil din", bireyin ahlaki formasyonunu metafizik kaynaklardan ayırarak seküler bir düzleme taşımış; geleneksel dinî sosyalleşmenin yerini alan, toplumu devletin ideolojik hedefleriyle bütünleştiren bir "siyasi sosyalleşme" mekanizması işlevi görmüştür.[49]

Bu "siyasi sosyalleşme" modelinin en somut ve örgütlü tezahürü ise Halkevleri olmuştur. Halkevlerinin bu işlevi, yalnızca kültürel bir faaliyet sahası olmaktan ziyade, doğrudan Cumhuriyet Halk Fırkası'nın (CHF) ideolojik bir alt birimi olarak yapılandırılmasıyla kurumsallaşmıştır. Türk Ocakları'nın 10 Nisan 1931'de feshinden sonra, bu derneğin tüm mal varlığının ve mekânsal mirasının CHF'ye devredilmesi, yeni rejimin kültürel inşasında ne denli merkezi bir planlamaya gittiğinin açık bir göstergesidir.[50] Kurumun operasyonel çerçevesini çizen 1932 tarihli *Halkevleri Teşkilat, İdare ve Mesai Talimatnamesi*; hiyerarşik yapıyı, üyelik şartlarını ve dokuz ayrı çalışma kolunun işleyişini yasal ve disipliner bir zemine oturtmuştur.[51] Kurumsal disiplini pekiştiren bu talimatnamelerle birlikte; özellikle "Köycülük Kolu", şehirli aydın ile köylü arasındaki tarihsel kopukluğu gidermeyi amaçlayan ideolojik bir köprü olarak tasarlanırken; tüm çalışma kolları, kitleleri "milli ülkü" etrafında hizalamayı ve homojen bir toplum yapısı inşa etmeyi hedeflemiştir.

Bu kurumsal ağ, sadece bir örgütlenme modeli değil, aynı zamanda dinin toplumsal hayattaki yerini seküler bir çerçevede yeniden tanımlayan bir pedagojik dönüşüm projesidir. Bu süreçte dinin, toplumsal düzeni tanzim eden aşkın bir otorite olmaktan çıkarılıp sadece vicdani bir inanç formuna indirgenmesi temel bir devlet politikası haline getirilmiştir. İsmet İnönü'nün ifadesiyle bu kurumlar, "parti prensiplerini ve bu prensiplerin tatbikatını halka anlatacak müesseselerdir."[52] 1932'de 14 şube ile başlayan bu ağın

---

[48] Hıfzı Doğan, *Atatürk'ün İşlevsel Eğitim Anlayışı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara 1981, s. 73.

[49] Şerif Mardin, *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*, İletişim Yayınları, İstanbul 2020, s. 88.

[50] Z. Arıkan, "Halkevlerinin Kuruluşu ve Faaliyetleri", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 15/44 (1999), s. 67.

[51] CHF, *Halkevleri Teşkilat, İdare ve Mesai Talimatnamesi*, Hakimiyet-i Milliye Matbaası, Ankara 1932, s. 5-12.

[52] *Söylevler 1932–1941*, Recep Ulusoğlu Basımevi, Ankara 1942, s. 11.

1951'de 4.322 Halkodası gibi devasa bir sayıya ulaşması, rejimin yeni ahlâk ve kültür kodlarını ülkenin kılcal damarlarına kadar zerk etme kararlılığını simgeler.[53] Dolayısıyla Halkevleri ve Millet Mektepleri; dinin geleneksel aktarım ve terbiye kanallarının yerine, seküler, modern ve devlet eksenli bir vatandaşlık ahlâkını ikame eden ana pedagojik omurga olarak kurgulanmıştır.

Bu pedagojik omurganın bir diğer kritik işlevi, geleneksel kurumların toplum nezdindeki rehberlik ve manevi disiplin boşluğunu doldurmaktır. Halkevleri ve eşgüdümlü hareket eden basın-yayın organları; tekke, zaviye ve cami gibi yapıların geleneksel işlevlerini, seküler bir düzlemde yeniden üreten ideolojik mekanizmalar olarak tasarlanmıştır. Bu ağ, rejimin arzuladığı yeni ahlâk ve kültür kodlarını sadece entelektüel elitlerde değil, halkın gündelik yaşam pratiğinde de kalıcı hale getirmeyi hedeflemiştir. Sonuç olarak bu proje, geleneksel olanın tasfiyesiyle oluşan ontolojik boşluğu, devlet eliyle inşa edilen yeni seküler mekanizmalarla doldurmaya çalışan topyekûn bir zihniyet mühendisliği hamlesidir.

Bu dönüşümün teorik ve kültürel inşası, kuşkusuz en somut izlerini dönemin Halkevi dergilerinde, bilhassa da bu yayınların amiral gemisi olan *Ülkü Mecmuası*'nda bırakmıştır. 17 yıllık yayını ve 272 sayılık külliyatıyla *Ülkü*, dinin geleneksel otoritesinden arındırılarak millî bir alana hapsedilmesini tüm boyutlarıyla ortaya koymaktadır. Derginin tasvir ettiği "ideal tip"; geleneksel dindarlığıyla değil, inkılâplara olan sadakati ve disiplinli duruşuyla tanımlanan yurttaştır. Bu doğrultuda din eğitimi; ahlâk, vatanseverlik ve toplumsal sorumluluk gibi seküler kavramlarla yeniden tanımlanmış ve içselleştirilmiştir. Bu süreçte din, "irtica" kavramı üzerinden kamusal alanın dışına itilirken, *Ülkü* gibi yayın organları söz konusu seküler dönüşümün kültürel taşıyıcılığını üstlenmiştir.[54]

Din eğitiminin yerini alan bu yeni düzen, sadece eğitim müfredatıyla sınırlı kalmamış; kadın algısından müziğe, dilden görsel ideolojiye kadar çok katmanlı bir toplumsal tasarı inşa etmiştir. *Ülkü* ve diğer Halkevi dergilerinde somutlaşan bu yaklaşım, dinin toplumsal bütünleştirici rolünü bütünüyle tasfiye etmek yerine, bu işlevi seküler bir "modern sivil din" anlayışıyla yeniden kurgulamıştır. Ulus-devletin ortak sembol, ritüel ve değerler aracılığıyla toplumsal bağlılık üretmeyi hedeflediği bu süreçte, bireyin manevi

[53] CHP, *Halkevleri ve Halkodaları 1932-1947*, Zerbamat Basımevi, Ankara 1947, s. 3.

[54] Geniş bilgi için bkz. Abdullah Akın, "Cumhuriyet Döneminde Din Eğitiminin Seküler İkamesi: Ülkü Mecmuası (1933-1950)", *Turkish Studies*, 21/2 (2026), s. 2021-2109.

gelişimi metafizik kökenlerinden koparılarak rasyonalist ve sosyolojik bir zemine aktarılmıştır.[55]

Bu pedagojik dönüşümün en keskin kırılması ise, bireyin hem iç dünyasını hem de toplumsal duruşunu belirleyen "edep" ve "terbiye" kavramlarında gözlemlenir. Geleneksel eğitimde "hikmet ve fıtrat" eksenli bir ontolojiye oturan "edep", rejimin yeni hiyerarşisinde yerini, tümden sekülerleşmiş ve rasyonel bir vatandaşlık aidiyetini yansıtan "medeni terbiye" kavrayışına bırakmıştır. Halkevleri aracılığıyla yaygınlaşan bu anlayış, "edeb"i metafizik bir disiplin olmaktan çıkarıp, onu devletin bekası ve toplumsal nizamın sürdürülebilirliği ile eklemlenen rasyonel, kamusal bir vatandaşlık ahlâkına dönüştürmüştür.

Bu bağlamda modernleşme, sadece dışsal formların değil, bizzat insan ruhunun ve ahlâkî reflekslerinin yeniden tasarlanması sürecidir. Sonuç olarak bu proje; dinî referansları kamusal alandan dışlayan ancak dinin boşalttığı bu ontolojik alanı, modern, inkılapçı ve estetik bir vatandaşlık kimliğiyle yeniden doldurmaya çalışan, oldukça iddialı bir kültürel inşadır. Bu hamleyle devlet, sadece yasalarla değil, bireyin en mahrem "terbiye" süreçlerine doğrudan müdahale ederek kendi toplumsal dokusunu örmüş ve geleneksel dinî sosyalleşmenin yerini alan "sivil-seküler" bir teoloji kurmuştur.

Sonuç

Mahmut Celâleddin Ökten'in yaşadığı dönem, Türk modernleşmesinin yalnızca idari veya yasal bir düzenleme değil, aynı zamanda insanın ontolojik ve ahlâkî köklerine müdahale eden kapsamlı bir zihniyet inşası süreci olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ele alındığı üzere; Cumhuriyet'in erken dönem eğitim paradigması, John Dewey gibi pragmatist düşünürlerin pedagojik rehberliğinde, geleneksel dinî-ahlâkî otoriteyi tasfiye ederek yerine pozitivist ve seküler bir "vatandaşlık ahlâkı" ikame etmeyi hedeflemiştir.

Bu süreçte eğitim, insanın "eşref-i mahlûkat" olarak tanımlandığı aşkın bir tefekkür geleneğinden koparılarak; rasyonel, dünyevi ve toplumsal faydayı önceleyen bir "üretim faktörü" inşa etme çabasına dönüşmüştür. İncelenen fikrî ve hukukî müktesebat; erken Cumhuriyet'te dinin doğrudan reddinden ziyade, şiir, edebiyat ve halkiyat aracılığıyla otoritesinin

[55] Geniş bilgi için bkz. Abdullah Akın, "Erken Cumhuriyet Döneminde Din ve Ahlâk Eğitiminin Modernleşmesi ve Pedagojik Etkileri: Adana Mıntıkası Ma'ârif Mecmuası (1928) Analizi", *Turkish Studies-Comparative Religious Studies*, 21/1 (2026), s. 49-141.

yumuşatıldığını, siyasal bağlamından koparıldığını ve milliyetçi ideolojiyle uyumlu bir din anlayışının inşasını açıkça ortaya koymaktadır. Bu süreçte dinî figürler ve ulema, rejimin değerleri doğrultusunda seçici biçimde yeniden anlamlandırılmıştır. Araştırmamızın bir diğer temel sonucu ise, dönemin yazılı müktesebatında geleneksel dinî otoritenin yerini alacak seküler bir "kutsallık" ve "aşkınlık" anlayışının sistematik olarak inşa edilmiş olmasıdır. Bu yeni kutsallık; ilahi referanslar yerine millet, vatan, fedakârlık ve ilerleme kavramları etrafında şekillenmiş; dinî aşkınlığın yerini seküler-normatif bir değerler sistemi almıştır.

Mahmut Celâleddin Ökten'in ve kendisi gibi hemen hemen her şehirde kasabada bu davaya omuz vermiş yüzlerce dava adamının bu dönemdeki mücadelesi, tam da bu epistemolojik kopuşun yarattığı ontolojik boşluğa karşı bir direniş ve medeniyet sürekliliğini koruma arayışıdır. Ökten, seküler ahlâkın rasyonel ve dünyevi sınırlarına hapsolmayı reddederek; insanın manevi köklerinden beslenen, fıtrat merkezli ve aşkınlık arayışını merkeze alan kadim terbiye geleneğini savunmuştur. Onun "Zülcenahayn" (çift kanatlı) yaklaşımı, bizlere sadece tarihsel bir portre çizmemekte; aynı zamanda bugünün akademik dünyası için de ufuk açıcı bir vizyon sunmaktadır.

Ne var ki, eğitim tarihimizin bu kritik kurumları üzerine yapılan lisansüstü çalışmaları incelediğimizde (yöktez taramaları), üzerinde durulması gereken çarpıcı bir eksiklik ile karşılaşmaktayız. Diğer disiplinlerde, Halkevleri üzerine 143, Köy Enstitüleri üzerine 116 lisansüstü tez hazırlanmışken; İlahiyat fakültelerimizde bu konuların müstakil birer çalışma alanı olarak yeterince karşılık bulmadığı görülmektedir. Kendi kurumumuz olan İmam-Hatipler üzerine yapılan çalışmaların dahi bu niceliğin oldukça gerisinde kalması, bu ilmi mirasın akademik zeminde ihyasının ne kadar elzem olduğunu göstermektedir.

Bu eksikliği gidermek ve Ökten'in mirasını daha güçlü temsil edebilmek adına; MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) bünyesinde, İSAM modelini andıran bir akademik koordinasyon merkezi işlevi görecek "Mahmut Celâleddin Ökten Araştırma Merkezi" kurulmasını teklif ediyorum. Bu kurumsal çatının temel hedefi; her bir İmam-Hatip Mektebi'ni, Dr. Mustafa Öcal'ın "İlk Yediler" serisindeki o kıymetli yöntemiyle, mimarisinden sosyolojik yapısına kadar disiplinler arası bir yaklaşımla müstakil birer cilt haline getirmek ve bu süreci belgesel kayıtlarla ölümsüzleştirmektir.

Netice itibarıyla; Mahmut Celâleddin Ökten'in ve birçok dava şuuru taşıyan kadronun dün verdiği o çileli mücadeleyi bugün doğru anlamak,

geleceğin din eğitimi perspektifini de doğru kurmak demektir. Bu şuurla kurulacak bir merkezin, ömrünü bu tarihin izlerini sürmeye adamış Dr. Mustafa Öcal'ın tecrübe ve onursal rehberliğinde şekillenmesi; hem bir kadirşinaslık vazifesi olarak vefa borcumuzun ifası, hem de akademik birikimin nesiller arası intikali noktasında kıymetli bir başlangıç olacaktır.

Kaynakça

Akın, Abdullah. "Cumhuriyet Döneminde Din Eğitiminin Seküler İkamesi: Ülkü Mecmuası (1933-1950)". *Turkish Studies* 21/2 (2026): 2021-2109. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.89507

Akın, Abdullah. "Erken Cumhuriyet Döneminde Din ve Ahlâk Eğitiminin Modernleşmesi ve Pedagojik Etkileri: Adana Mıntıkası Ma'ârif Mecmuası (1928) Analizi". *Turkish Studies-Comparative Religious Studies* 21/1 (2026): 49-141. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.89506

Akın, Abdullah. "Harf İnkılabı'nın Din Eğitimi ve Dinî Yaşama Etkileri: Dil Politikaları ve Kültürel Kopuş Perspektifinden Bir Analiz". *Turkish Studies-Language and Literature* 21/2 (2026): 2369-2442. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.90441

Akın, Abdullah. *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)*. İstanbul: Ensar Yayınları, 2011.

Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi, 2018.

Arıkan, Z. "Halkevlerinin Kuruluşu ve Faaliyetleri". *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* 15/44 (1999): 67-88.

Bal, Hasan. *1924 Raporunun Türk Eğitimine Etkileri ve J. Dewey'in Eğitim Felsefesi*. İstanbul: Aydınlar Matbaası, 1991.

Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı. *İçtimai Mektep*. İstanbul: Matbaacılık Mektebi, 1932.

Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı. *Pestalozzi*. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1964.

Baltacıoğlu, İsmayıl Hakkı. *Ziya Gökalp*. Ankara: Yeni Matbaa, 1966.

Berktin, C. T. *Birleşmiş Devletler Amerikasının Eğitim Teşkilatına ve Eğitim Felsefesine Toplu Bir Bakış*. İstanbul: [y.y.], 1961.

Büyükdüvenci, Sabri. *Eğitim Felsefesi "Yazılar"*. Ankara: [y.y.], 1987.

CHF. *Halkevleri Teşkilat, İdare ve Mesai Talimatnamesi*. Ankara: Hakimiyet-i Milliye Matbaası, 1932.

CHP. *Halkevleri ve Halkodaları 1932-1947*. Ankara: Zerbamat Basımevi, 1947.

Darwin, Charles. *Türlerin Kökeni*. çev. Ö. Ünalan. Ankara: Onur Yayınları, 1975.

Dewey, John. *Demokrasi ve Eğitim*. çev. M. Sencer. İstanbul: Say Yayınları, 1976.

Dewey, John. *Mektep ve Cemiyet*. çev. A. Başman. İstanbul: Maarif Vekaleti, 1930.

Dewey, John. *Özgürlük ve Kültür*. çev. V. Günyol. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1987.

Dewey, John. *Tecrübe ve Eğitim*. çev. F. Başaran ve F. Varış. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1966.

Dewey, John. *Türkiye Maarifi Hakkında Rapor*. Ankara: Devlet Basımevi, 1939.

Doğan, Hıfzı. *Atatürk'ün İşlevsel Eğitim Anlayışı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1981.

Ergün, Mustafa. *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, 1982.

Hilav, Selahattin. *Felsefe Yazıları*. İstanbul: Milliyet Yayınları, 1975.

İnan, M. Rauf. *Atatürk'ün Evrenselliği, Önder Kişiliği, Eğitimci Kişiliği ve Amaçları*. Ankara: UNESCO Türkiye Millî Komisyonu, 1983.

James, William. *Pragmatizm*. çev. Muzaffer Sencer. İstanbul: Say Yayınları, 1986.

Kerschensteiner, Georg. *İş Okulu Kavramı*. çev. F. Gündüzalp. İstanbul: MEB Yayınları, 1947.

Kirby, Fay. *Türkiye'de Köy Enstitüleri*. Ankara: İmece Yayınları, 1962.

Kodaman, Bayram. *Demokratik Eğitim ve John Dewey*. İstanbul: MEB Yayınları, 1991.

Mardin, Şerif. *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2020.

Mayer, Frederick. *Yirminci Asırda Felsefe*. çev. V. Mutal. İstanbul: Dergah Yayınları, 1992.

Neill, Alexander S. *Summerhill*. çev. M. Sencer. İstanbul: Payel Yayınları, 1978.

Özalp, Reşat ve Aydoğan Ataünal. *Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilatı*. İstanbul: MEB Yayınları, 1982.

Piaget, Jean. *Genetik Epistemoloji*. çev. İ. Kılıç. İstanbul: İletişim Yayınları, 1984.

Randall, John H. ve J. Buchler. *Philosophy: An Introduction*. New York: Barnes & Noble, 2018.

Rousseau, Jean-Jacques. *Emil ya da Eğitim Üzerine*. çev. A. R. Ürgüp. İstanbul: MEB Yayınları, 1966.

Russell, Bertrand. *Batı Felsefesi Tarihi*. çev. M. Sencer. C. I. İstanbul: Say Yayınları, 1983.

Söylevler 1932–1941. Ankara: Recep Ulusoğlu Basımevi, 1942.

Topses, G. *Eğitim Felsefesinin Temel Sorunları*. Ankara: Dayanışma Yayınları, 1982.

Tunç, M. Ş. *Eğitim Felsefesi ve Terbiye Meseleleri*. İstanbul: İstanbul Muallimler Cemiyeti Yayınları, 1931.

Turgut, İbrahim. *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1988.

Turgut, İbrahim. *Eğitim Üzerine Felsefi Bir Deneme*. Ankara: Tin Yayınları, 1988.

Ülken, Hilmi Ziya. *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları, 1966.

Wilson, Howard E. ve İlhan Başgöz. *Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk*. Ankara: Dost Yayınları, 1974.

2. BÖLÜM: OSMANLI'DAN CUMHURİYET'E İNTİKAL

ZOR YILLAR: DEMOKRASİNİN BÜROKRATİK OLİGARŞİYLE İMTİHANI

Doç. Dr. Ali GÜNGÖR*

Giriş

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e miras kalan eğitim kurumlarından birisi de imam-hatip okullarıdır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde 1912 yılında vaiz yetiştirmek üzere "Medresetü'l-Vâizîn", 1913'te imam ve hatiplik, görevlerini ifa edebilecek kişileri yetiştirmek üzere Medresetü'l-Eimme ve'l-Hutebâ kurulmuş, 1919 yılında bu iki kurum "Medresetü'l-İrşâd" adı altında birleştirilmiştir.[1] Cumhuriyet'in ilanından sonra ise 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhîd-i Tedrîsât Kanununda, din hizmetlerini yerine getirmekle görevli kişilerin yetiştirilmesi amacıyla imam-hatip okullarının açılması hükmü yer almaktadır.[2] Nitekim bu kanuna istinaden Cumhuriyetin ilk yılında bu okullar açılmış ancak kısa süre sonra çeşitli sebeplerle kapatılmıştır. Uzun bir fetret döneminden sonra "dini yasak ve baskılar neticesinde Türkiye öyle bir hale gelmiştir ki, köylerde, kasabalarda ölen insanların cenazelerini kaldırabilecek elemanlar dahi bulunamaz olmuştur."[3] Bu durum çekilmez bir hal alınca halk iktidar partisine yönelik baskı ve eleştirilerin dozunu artırmıştır. İlk çok partili seçimlerde zayıflayan iktidar partisi tabandan gelen baskılara dayanamayarak din hizmetleri vazifesini yerine getirecek görevlileri yetiştirmek amacıyla 1948 yılında kısa süreli (9-10 aylık) imam- hatip kursları açmak zorunda kalmıştır. 1950 seçimleri sonrası iktidar değişikliği meydana gelince bu okulların yeniden açılması gündeme gelmiştir. Bu süreçte okulların açılmasına yönelik yoğun kamuoyu talebini yeni yönetime iletmek ve gerekli resmi işlemleri başlatmak için harekete geçilmiştir. Bu amaçla Anadolu'da

* Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Kırşehir/Türkiye, ali.gungor@ahievran.edu.tr
Orcid: 0000-0002-7655-4021

[1] Recai Doğan, "II.Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38/1-4 (1998), 424-429.

[2] Tevhid-i Tedrisat Kanunu (TTK), Resmî Gazete 63 (03 Mart 1924), Kanun No. 430.

[3] Mustafa Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 213.

çaba sarf eden kişilerden birisi de halk arasında Celal Hoca olarak bilinen, Trabzonlu Mahmut Celalettin Ökten'dir.[4]

Bu çalışmanın amacı, Mahmut Celalettin Ökten'in imam-hatip okullarının yeniden açılması sürecinde karşılaştığı bürokratik engelleri, Tevhid-i Tedrisat Kanunu başta olmak üzere konuyla ilgili metinlerinin analizi üzerinden değerlendirmek ve bürokratik oligarşinin demokratik işleyişi nasıl engellediğini ortaya koymaktır.

Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılan konu ile ilgili, mektup, toplantı tutanağı, kanun maddeleri vb. materyallerin analiz edilmesidir.[5] Bu çalışmada imam-hatip okullarının açılmasının hukuki alt yapısını teşkil eden mevzuat metinleri, uygulamada karşılaşılan bürokratik engelleri içeren hatıra kitapları ve dönemin yöneticilerinin bürokrasiden yakınmaları ile ilgili dokümanların analizi yapılmıştır.

1. Ökten Hocanın Ankara Yolculuğu

Uzun bir aradan sonra açılan ve diğer imam-hatip okullarının nüvesini oluşturan İstanbul İmam Hatip Okulunun açılış serüveni çok zorlu olmuştur. Merhum Mahmut Celalettin Ökten'in hem Ankara'da bakanlıkta yaşadığı sıkıntılar hem de İstanbul'a döndükten sonra yaşadığı zorluklar, en yakınında olan tanıkların dilinden hatıralarla kitap haline getirilmiştir. Celal Hoca Ankara sürecini Ali Ulvi Kurucu'ya şöyle anlatmıştır:[6]

"Bir İmam-hatip okulunun açılmasına arkadaşlarla karar verdik... Elimde baston, rahatsız halimle trene bindim; Ankara'ya gittim. O günün Maarif Vekili olan Tevfik İleri merhum, talebelerimden idi. Terbiyeli bir talebe idi. Beni unutmamıştı… "Hocam Ankara'ya gelin. Ümit ederim ki, inşallah bu İmam Hatip kararını çıkarırız." demişti… Ankara'da bir otelde kaldım. Günler geçiyor, Tevfik İleri'nin verdiği emirler, Tâlim Terbiye Daire'sinden bir türlü çıkmıyor. Bekle bekle bir ses yok...

Müdür: "Mevzuat, kanunlar müsaade etmiyor. Bunun için Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu'nun değişmesi lâzımdır. Bu kanun ile İmam Hatip Mektepleri kapatılmış; o günden bugüne, buna dair bir kanun da çıkmamış... Karar,

[4] Mustafa Özdamar, *Celâl Hoca* (İstanbul: Kırk Kandil, 2016).

[5] Meral Cansız Aktaş, "Nitel Veri Toplama Teknikleri", *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*, ed. Haluk Özmen - Orhan Karamustafaoğlu (Ankara: Pegem Akademi, 2019), 113-136.

[6] M Ertuğrul Düzdağ, *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-4* (İstanbul: Işık Yayıncılık, 2014).

bizim salahiyetimizin dışındadır. Parlamento'dan bir kanun çıkması lâzım. Biz böyle bir izin veremeyiz" diyor, direniyordu.

Yaklaşık bir ay Ökten Hoca Ankara'da çok zor şartlarda kalıyor. Parası bitiyor. İlerlemiş yaşına ve hastalığına rağmen direniyor, Bakanlığa her gün gidip gelerek kararın çıkacağı günü sabırla bekliyor. Ancak hastalığı da ilerleyince artık dayanamıyor ve İstanbul'a dönme kararı alıyor. Ankara'ya gelmesine önayak olduğu için Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri ile vedalaşmak için son kez Bakanlığa gidiyor. Bakan, Ökten Hocanın perişan durumunu görünce çok üzülüyor. Olayın devamını Ökten Hoca şöyle anlatmaktadır:

"Tevfik Bey, ben gidiyorum..." dedim... Üzüldü; düşündü: "Hocam iyi sabretmişsiniz... Son bir çare olarak, meseleyi Adnan Bey'e açalım" dedi. Birlikte Adnan Menderes Bey'e, başvekâlete gittik. Vaziyeti anlattık. Adnan Bey hayret etti, üzüldü. Tâlim Terbiye Dairesi'ndeki bir adamın, Bakana karşı koyduğuna şaştı:

"Bu derece mi Tevfik Bey?"

"Evet, efendim, bu derecedir..."

Başbakan biraz düşündükten sonra dedi ki: "Hocam, yarın siz Tevfik Bey'e gelin; Tevfik Bey'le beraber Tâlim Terbiye'ye gidin... Ben aynı saatte baskın yapayım... Bir de bu şekilde tecrübe edelim. Belki Allah yardımcımız olur." Ertesi gün Adnan Bey'in dediği gibi, Tevfik Bey'le birlikte Tâlim Terbiye'ye gittik. O memurun masasında iken Başbakan geldi. Girer girmez selâm verdi. Sonra: "Tevfik Bey neredesin yâhu! Ne zaman sorsam, Tâlim Terbiye'de diyorlar!.. Nedir bu?.. Allah aşkına senin Tâlim Terbiye'de bu kadar ne işin var?.."

"Efendim, Celâl Ökten Hoca, benim hocamdır. Bir aydan beri buradadır..."

"Hayırdır ne işi varmış?.."

Tevfik Bey, "Efendim, böyle böyle..." diye anlattı…

Adnan Bey, memura sordu:

"Beyefendi bunun mahzûru nedir?"

"Efendim, bana mes'uliyetimin dışında bir teklif yapılıyor. Ben böyle bir karar veremem. Böyle bir müsaadeyi benden istiyorlar. Benden çıkması lâzımmış. Binaenaleyh mevzuat böyle bir karar vermeme müsaade etmez. Vekil Bey üzerime büyük baskı yapıyor..."

"Peki, Tevfik Bey'in verdiği talimat kâfi gelmiyorsa; emri ben vereyim: Bu emri günün Başvekili vermiş deyin..."

"Muhterem başvekilim, ben mes'ul olurum; şifahî emir beni kurtaramaz..."

"O halde, lâzım olanı yazın, ben imza edeyim..."

Merhum Adnan Menderes'in bu kararlı tavrı karşısında, artık Tâlim Terbiye Dairesi Başkanlığı'nın söyleyecek sözü kalmadı."

Bu hatırada sözü edilen Talim ve Terbiyedeki memurun görevi açıklanmamıştır. Talim ve Terbiye Dairesi, 22 Mart 1926 tarihinde kabul edilen Maarif Teşkilatına Dair Kanunun 2. maddesine istinaden kurulmuştur. Bir başkan ve on uzmandan oluşan dairenin görevi "talim ve terbiye işleriyle iştigal etmek" olarak belirtilmektedir.[7] Günümüzde adı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı olan bu kurum, kurulduğu günden itibaren "bakanlığın bilimsel danışma ve inceleme organı" olarak görev yapmaktadır. Bir okul türünün ihdas edilmesi ve açılması doğrudan Talim ve Terbiye Kurulunun görevi değildir. Ancak açılacak okul türünün ders çizelgeleri ve öğretim programları kurulun onayından geçmek zorundadır.[8] Nitekim imam-hatip okullarının açılış kararında Talim ve Terbiyeden bir yetkilinin adı ve imzası bulunmamaktadır. Kararda; Özel Okullar Müdürlüğünün, Bakanlık tarafından Müdürler Komisyonuna havale edilen yazısının, komisyon üyeleri (Müsteşar, Teftiş Kurulu Başkanı, Yükseköğretim Genel Müdürü, Ortaöğretim Genel Müdürü, İlköğretim Genel Müdürü, Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürü, Güzel Sanatlar Genel Müdürü, Eski Eserler ve Müzeler Genel Müdürü, Yazı İşleri Müdürü) tarafından incelendiği ve uygun görülerek Bakanlık Makamının onayına arz edildiği belirtilmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Müdürler Komisyonunun 17 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı kararı ile Ankara, Adana, İstanbul, Isparta, Maraş, Konya ve Kayseri olmak üzere yedi ilde imam-hatip okulu açıldı. Ancak Bakanlıktan bu açılış izninin alınması ile iş bitmedi. Bu okullara yönelik bürokratik engellemeler ülke çapında devam etti. Bu bağlamda İstanbul'da Mahmut Celaleddin Ökten'in yansıra, Konya'da Hacı Veyiszade Mustafa Kurucu, Kayseri'de Hacı Hüseyin Aksakal, Kahramanmaraş'ta Sandalzade Osman Efendi, Isparta'da Mehmet Soymen, Adana'da Ömer Faruk Karabucak gibi hayırsever ve kanaat önderleri ekonomik ve bürokratik engellerin aşılmasında büyük fedakârlıkta bulunmuşlardır.

İmam-hatip okullarının açılma kararının çıkmasında gayret gösteren Ökten Hoca ile ilgili yukarıda anlatılan olay değerlendirildiğinde; dönemin bakanlık yetkilisinin bilerek ya da bilmeyerek keyfi bir anlayışla vatandaşı oyaladığı, yasa ve teamüllerin hilafına olarak dönemin bakanını hatta

[7] "Maarif Teşkilatına Dair Kanun Madde 2", 22 Mart 1926.

[8] "1 Numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Madde 319", 10 Temmuz 2018.

başbakanını dinlemediği görülmektedir. Bu durum; bir bakanlık bürokratının, altına imza atacağı karardan dolayı daha sonra sıkıntı yaşayabileceği düşüncesiyle kendini sağlama alma endişesi olarak görülebileceği gibi, Osmanlı'nın son döneminden itibaren oluşan ve üst yöneticileri yolcu, kendilerini hancı olarak gören bir bürokratik zihniyetin Cumhuriyet dönemindeki tezahürü olarak da değerlendirilebilir.

Geleneksel kanat ve modernleştirici kanat olmak üzere ikiye ayrılan Tanzimat bürokratları, "Topluma hâkim olmak" noktasında birleşiyorlardı. Cumhuriyet dönemi bürokratları ise, halkın kültürünü ve geleneksel kurumlarını modernleşme yolunda tehlike olarak gördüler. Kendilerini rejimin sahibi ve vatandaştan gelecek tehlikelere karşı devletin bekçisi olarak görerek, sahip oldukları yönetim gücünü sorumsuzca halka karşı kullanmışlardır.[9]

2. 1920-1950 Din Eğitimi Politikaları

Talim Terbiyedeki bir bürokratın Tevhid-i Tedrisat Kanununda yer almayan engelleri, siyasi iradenin en tepesindekilere bile nasıl ileri sürdüğünü daha iyi anlamak için o dönemin din devlet ilişkilerine göz atmak gerekir. 1920-1950 yılları arasındaki bu zaman dilimi; mili mücadele dönemi, tek parti dönemi ve çok partili hayata geçiş dönemi olmak üzere üç devreye ayrılmaktadır.

23 Nisan 1920 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) açılmış ilk kabine programı, kabinenin ilk Maarif Vekili olan Dr. Rıza Nur tarafından okunmuştur. Rıza Nur'un Mecliste okuduğu hükümet programında eğitimin amaçları; "çocuklarımıza vereceğimiz eğitimi her anlamda dini ve milli hale koymak, milletin doğasına, coğrafi şartlara ve tarihi ve toplumsal geleneklerimize uygun ders kitapları meydana getirmek"[10] olarak belirtilmiştir. Görüldüğü gibi burada eğitimin karakterinin dini ve milli esaslara uygun olarak yapılacağı vurgulanmaktadır. Bu duruma paralel olarak 1921 ve 1924 Anayasalarının 2. maddesinde "Türkiye Devletinin dini, Dini İslam'dır."[11] ibaresi bulunmaktadır. Ayrıca 1924 Anayasasının 26. maddesiyle TBMM'ye şer'i kuralları uygulama vazifesi verilmiştir.

---

[9] Yusuf Pustu, "Osmanlı-Türk Devlet Geleneğinde Modernleştirici Unsur Olarak Bürokratik Elitler", *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 9/2 (2007), 202-204.

[10] "T.B.M.M Zabıt Ceridesi, İ:13 C:1 09.05.1920 Sayfa 277", 2026.

[11] *Teşkilatı Esasiye Kanunu (1921 Anayasası)* 85 (20 Ocak 1921), 1924; *Teşkilatı Esasiye Kanunu (1924 Anayasası)* 491 (20 Nisan 1924).

1924 Anayasasında din eğimi ile ilgili hüküm bulunmamaktadır. Zira devletin din eğitimi politikaları Anayasadan kısa bir süre önce kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile belirlenmiştir. Bu kanuna göre; Osmanlı'nın son döneminde ortaya çıkan mektep-medrese ayrılığına son verilmiş ve ülkedeki bütün mektep ve medreseler Maarif Vekâletine bağlanmıştır.[12] Ayrıca kanunda din eğitiminin hangi kurumlar eliyle yürütüleceğini belirleyen bir hüküm yer almaktadır:

"Maarif Vekaleti yüksek diniyat mütehassısları yetiştirilmek üzere Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi tesis ve imamet ve hitabet gibi hidematı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi için de ayrı mektepler küşat edecektir."[13] Ancak Tevhid-i Tedrisat kanunun çıkmasından kısa bir süre sonra, kanunda böyle bir hüküm olmamasına rağmen dönemin bürokratları durumdan vazife çıkarmış, din hizmetlerinde vazife alacak kişilerin eğitim gördüğü medreseler maarif vekili tarafından bir genelgeyle kapatılmıştır. Karahisarısahip (Afyonkarahisar) vekili Kâmil Efendi 17 Nisan 1924 tarihli meclis konuşmasında medreselerin kapatılmasını eleştirerek, bu konuda acele edildiğini, din hizmetlerinin aksamaması için bu kurumlara ülkenin ihtiyacı olduğunu şöyle dile getirmiştir:

"Vekil Beyefendi pek istical buyurarak bunların hepsini birden kapatmışlar. Bendeniz kendilerinin yerinde olsaydım, bunların içerisinde müderrisleri uygun olmayan, kifayeti ilmiyesi muvafık olmayanlar vardır. Teftiş edilir, tetkik edilir, o gibiler tedristen menedilir ve diğer kudreti ilmiyesi kâfi derecede görülenler tedrisata devam ederdi. Çünkü memleket muhtaçtır. Bugün Darulhilâfe medreselerinde imam ve hatip yetiştirmek üzere bu unvanla mektebe kalbettikleri medreseler otuz tanedir. Bu kadar mektep memleketin neresine kifayet eder? Bu gayrı kâfidir."[14]

Erzurum Mebusu Raif Efendi ise kanunun başta maarif vekili olmak üzere bürokratlar tarafından başka manalara çekilerek kanunda bulunmayan uygulamaların yapılmasının sonuçları konusundaki görüşlerini biraz da sert bir üslupla mecliste şöyle açıklamıştır:

"Bir tevhidi tedrisat kanunu çıkmıştır. Zannediyorum ki, Maarifte inkılap ve teceddüt hareketleri hep bunun altında yapılıyor. Harekâtınız hakikaten kanunî olursa bunlardan beklenilen faydalar husul bulur. Yok, eğer

[12] TTK Madde 2.

[13] TTK Madde 4.

[14] "T.B.M.M Zabıt Ceridesi, I:40 C:1 17 Nisan 1924 sayfa 815", 2026.

kanunları bir tarafa atar ve bildiğimiz gibi birtakım manalar verirsek, onları başka surette istimal ve tatbik edersek zannederim ki, gittiğimiz yolun neticesi fena olur."[15]

Erken Cumhuriyet döneminde mecliste hem çok seslilik vardı hem de bakanlar meclis tarafından doğrudan seçildiği için meclise karşı sorumlu idiler. Dolayısıyla mebuslar, meclisin denetim vazifesinin gereği olarak bakanlardan rahatlıkla izahat isteyebiliyor hatta bunu bazen iğneleyici bir üslupla da yapabiliyorlardı. Mesela Gümüşhane Mebusu Zeki Bey TBMM'de 1924 yılında bakanlık taşra teşkilatındaki yönetici tayin ve azillerinin hiçbir soruşturmaya tabi olmadan keyfi yapıldığını şöyle ifade etmiştir.

"Maarif Vekili Bey, öyle zannediyorum ki, bu kanunu tatbik etmekle ve bu kanunun haricine çıkmamakla mükelleftir. Kanunlar böyle vekillerin elinde bâzîçe (oyuncak) olduktan sonra bizim burada vücudumuza lüzum yoktur."[16]

Tevhid-i Tedrisat Kanununa göre; din eğitimcisi yetiştirme görevinin yükseköğretimde "İlahiyat Fakültesi" ortaöğretimde ise "İmam Hatip Okulları" aracılığıyla yerine getirileceği dile getirilmektedir. Nitekim kanunda belirtilen hükmün yerine getirilmesi için Darülfünunda bir İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Ayrıca 1923-1924 öğretim yılında 29 İmam-hatip okulu açılmıştır. Bu sayı 1924-1925 öğretim yılında 26'ya, 1925-1926 öğretim yılında 20'ye inmiş, 1926-1927 öğretim yılında ise sadece İstanbul ve Kütahya'daki iki okul açık kalmıştır.[17] 1929-1930 öğretim yılında bunlar da lağvedilerek Hasan Ali Yücel'in tabiriyle "bu okullar tamamıyla tarihe intikal etmişlerdir."[18]

Oysa kanun ilk çıktığında Konya Mebusu Mustafa Feyzi Efendi açılan imam-hatip mektebi sayısının çok az olduğunu ve ihtiyacı karşılamayacağını mecliste şu sözlerle dile getirmişti:

"…Bizim şu Maarif bütçesinde imam ve hatip mektepleri otuz mektepten ibarettir. Bu, gayrı kâfidir... Fakat 30 mektep 30 vilâyet merkezindedir. Diğer kazalarda livalarda katiyen ulûmu diniye ile iştigal edecek bir mahreç yoktur. Medreseler mesdûttur."[19]

---

[15] "T.B.M.M Zabıt Ceridesi I:40 C:1 17 Nisan 1924 sayfa 817", 2026.

[16] "T.B.M.M Zabıt Ceridesi I:40 C:1 17 Nisan 1924 sayfa 812", 2026.

[17] Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", 204.

[18] Hasan Ali Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim* (Ankara: Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 1994), 53.

[19] "T.B.M.M Zabıt Ceridesi I:40 C:1 17 Nisan 1924 sayfa 817", 2026.

İmam Hatip Okullarının kapatılma sebepleri kaynaklarda öğrenci yokluğu olarak gösterilmektedir. Ancak asıl sebebin bu olmadığı 15.12.1927 tarih ve 846 sayılı Danıştay kararı ile din görevliliği sınıfının devlet memurluğundan çıkarılması sonucu mezunların resmi görev alamaması, bu okullara ödenek verilmemesi ve görevli öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle görevden alınmasının esas etkenler olduğu belirtilmektedir.[20] Bununla beraber dönemin bürokratlarının bu konudaki görüşleri ve bazı kurumların aldığı kararlar bu okulların eğitim sisteminden çıkarılması konusunda bir anlayış oluştuğunu fikrini akla getirmektedir. Mesela bu okullara Usul-i Tedris dersinin konulması ile ilgili, 25.10.1928 tarih ve 86 numaralı Talim Terbiye Kurulu kararında şu ifadeler yer almaktadır:

"Hâlihazırda muayyen bir hedef ve maksadı kalmamış bulunan bu müesseselerin Köy Muallim Mekteblerine bir an evvel ifrağı lüzumu heyetimizce esasen zaruri görülmüş ve keyfiyet mukaddimen karar altına alınmıştır. Muhtelif idari sebepler dolayısıyla tatbik edilemeyen bu karara doğru bu suretle adım atılması ve İmam Hatip Mekteblerinin Muallim Mekteblerine tahvili çok münasiptir."[21]

Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren uzun süre genel müdürlük ve maarif vekilliği yapmış bir bürokrat olan Hasan Ali Yücel eğitim programları ile ilgili yazısını şöyle bitiriyor:

"Müfredat programları harici görünüş itibarıyla okutulacak derslerin bir listesinden ibaret hissini vermekle beraber hakikatte terbiye ve talim telakkisinin yazılı bir ifadesidir. Onlara bakarak devrin kültür anlayışını gençlerin ve elit zümrenin hangi prensiplere göre yetiştirilmek istendiğini pek kolay görebiliriz…. Bizde de Cumhuriyet devri koyduğu sosyal prensiplere ve yaptığı canlı inkılaplara göre talim ve terbiye esaslarında büyük değişmeler yapmıştır."[22]

Yazının devamında ise okullarda din eğitimine ve din hizmetleri görevini ifa edecek görevlileri yetiştirecek okullara yer verilmemesi gerektiğini şöyle gerekçelendiriyor:

"Laisizimin ilanından sonra din dersleri devletin mesuliyetine mevzu olmaktan çıkarılmıştır… Devletin bir müessesesi olan mektep, devlet gibi,

---

[20] Mustafa Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/7 (1998), 243.

[21] Güray Kırpık - Muhammet Ahmet Tokdemir, *Talim ve Terbiye Kurulu Kararları (1925-1928)* (Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2020), 197.

[22] Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 227.

bütün dinler ve manevi telakkiler karşısında tamamıyla bitaraftır. Onunla alakadar olamaz ve kendi bütçesiyle ne eskiden olduğu gibi mektebin camisinde imam ne de sınıfında ulumu diniye muallimi bulunduramaz."[23]

Tabi burada bakanın atladığı en önemli husus, devletin bütçesi dediği milletten toplanan vergiler olduğudur. Bu sözüyle birlikte milletten topladığı vergiyle oluşan devlet bütçesini milletin hizmetine sunma konusunda olumsuz bir tavır takınarak bir paradoksa düşmektedir. Kaldı ki 1924 maarif bütçesi görüşmelerinde de bu konu gündeme gelmiş Erzurum Mebusu Raif Bey devletin bütçesine yük olmayan medreselerin kapatılmasının, bütçe yönüyle de yanlışlığını şöyle dile getirmiştir: "Binaenaleyh bu vakıf medreseler hiçbir suretle hükümetin bütçesinden bir şey istemeyerek açılmış ve bu suretle idare edilen bu mekâtibin seddinde mazarrattan başka bir fayda göremiyorum ben."[24]

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi Tevhid-i Tedrisat Kanununun çıkarılmasından çok kısa bir süre sonra okullarda din eğitiminin verilmesine karşı olumsuz bir tutum geliştirilmiş hatta din hizmetleri için gerekli meslek elemanı yetiştirmenin de önü kesilmiştir. Bu yapılanlar sadece eğitim politikalarının bir gereği değil, devletin yönetim tarzı ile ilgili anlayışın yansımalarıdır. Zira 1924 Anayasasında yer alan devletin dininin "İslam" olduğu maddesi[25] ve meclise tevdi edilen "ahkâmı şer'iyenin tenfîzi" görevi 1928 yılında Anayasadan çıkarılmıştır.[26] Buradan yola çıkarak daha yasal altyapısı oluşmadan din hizmetlerine meslek elemanı yetiştiren okulların kapatılması konusunda harekete geçen bürokratları cesaretlendiren şeyin değişimin yönünün öngörülebilir hale gelmesi ve kendi laiklik anlayışlarının laisizme dönüşmüş olmasıdır denilebilir. Ancak aynı bürokratlar, toplum tabanından gelen taleplere göre yeniden gündeme gelen din hizmetleri meslek elemanı yetiştirme konusundaki siyasi iradeyi anlamak istememiş, durumdan vazife çıkararak topluma hâkim olma ve devletin bekçiliği görevini kendi anlayışlarına göre devam ettirmek istemiş, toplumsal değişime direnmişlerdir.

Bürokrasi, 18.asırda Avrupa'da ortaya çıkmış bir kavramdır. İlk kez 1745 yılında iktisatçı Vincent de Gournay tarafından kullanılan bürokrasi kelimesinin "koyu renkli kumaşla örtülmüş yazı masası" anlamına gelen "bure" kavramına işaret ettiği belirtilmiştir. Bürokrasi denilince ilk olarak negatif bir

[23] Yücel, *Türkiye'de Orta Öğretim*, 227.

[24] "T.B.M.M Zabıt Ceridesi, I:40 C:1 17 Nisan 1924 sayfa 818", 2026.

[25] 1924 Anayasası Madde 2 (Değişik : 10/4/1928-1222 S. Kanun/md. 1).

[26] 1924 Anayasası Madde 26 (Değişik : 10/4/1928 - 1222 S. Kanun/md. 1) .

anlam içeren kırtasiyecilik akla gelmektedir. Ayrıca bürokrasi; siyaset otoritenin vermiş olduğu kararları uygulayan memurlar, kamu mal ve hizmetlerini üretimi için kurulmuş daireler anlamına da gelmektedir. Weberyen bürokrasi kuramı ise bürokrasiyi bir örgüt, işleyiş ve örgütlenme şekli olarak tanımlamaktadır.[27]

Devlet bürokrasisinin üç ayağı kamuyu yöneten siyasetçiler, bürokrasiden hizmet alan tüm vatandaşlar ve bürokrasiyi oluşturan memurlardır. İşleyişinden sosyalistler, liberaller, siyasetçiler, vatandaşlar ve hatta memurların kendileri dahi şikâyetçi olmasına rağmen bürokrasi ortadan kaldırılması mümkün olmayan bir yapıdır.[28]

Bürokrasinin varlığı, tek başına bağımsız toplum ve demokratik yapılanma için tehdit değildir. Zira bütün ülkelerin yönetsel bir araca ihtiyaçları vardır. Bürokrasinin tehlike arz etmesi için verimsiz çalışması, halka açıklaması gereken bilgileri saklaması, siyasi iradenin koyduğu ilkelere uymaması, özgür seçimlerin yapılmasını engelleyerek halk iradesinin, çeşitli kurumların işleyişini engellemesi gerekmektedir.[29]

Türkiye'de, bürokratik güç yoluyla topluma hâkim olma anlayışı uzun yıllar devam etmiş din eğitimi veren kurumların varlığı ve din eğitimi faaliyetlerinin engellenmesine yönelik olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu bazı bürokratlar tarafından keyfi bir dayanak olarak kullanılmıştır.[30]

3. Çok Partili Hayata Geçiş ve İmam-Hatip Okulları

Uzun süre devam eden tek parti döneminin antidemokratik uygulamalarından halk ve hatta kendi milletvekilleri rahatsız olmaya başlamıştır. Bu uygulamalardan rahatsız olan ve kaldırılmasını isteyen Celâl Bayar, Refik Koraltan, Adnan Menderes ve Fuat Köprülü'nün aralarında olduğu dört milletvekili tarafından 7 Haziran1945 tarihinde verildiği için "Dörtlü Takrir" olarak anılan önergeden dolayı bu dört isimden önce Adnan Menderes ve Fuat Köprülü sonra da Refik Koraltan CHP'den ihraç edilmiş, Celal Bayar da istifa

---

[27] Murat Akçakaya - Kübra İlhan, "Bürokrasi-Siyaset İlişkisi Bağlamında Başkanlık ve Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemlerinin İncelenmesi", *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 23/3 (2021), 591.

[28] Nurettin Aydın, "Weberyen Bürokraside Liyakat ve Türk Kamu Bürokrasisinden Bir Kesit: 'Siyasetin Bürokrasi İronisi'", Sayıştay Dergisi 85 (2012), 51.

[29] Turgay Ergün, "Postmodernizm ve Kamu Yönetimi", *Amme İdaresi Dergisi* 30/4 (1997), 12-13.

[30] Kanunun yanlış yorumu ile ilgili geniş bilgi için bkz. Muhammed Şevki Aydın, "İlgili İlgisiz Atıflar Mercii: Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu", *Yüzüncü Yılında Tevhîd-i Tedrîsat*, ed. İshak Tekin - Ahmet Çakmak (İstanbul: DEM Yayınları, 2025), 83-100.

etmiştir.[31] Daha sonra bu dört kişi 7 Ocak 1946 tarihinde Demokrat Parti'yi kurmuş ve Celal Bayar genel başkan seçilmiştir.[32] Kurulan yeni partinin programında: "İçişlerinde, hükümeti ve teşkilâtını, halkın dışında ve üstünde bir varlık değil, sadece, halk tarafından amme vazife ve hizmetlerini görmek üzere kurulmuş bir idare cihazı saymak, esaslı bir prensibimizdir… Memurlara verilen kanunî salahiyetlerin, idarî otorite temini bahanesiyle, keyfî olarak kullanılması temayüllerini önlemeyi vazife edineceğiz. İyi bir idare cihazı kurabilmek için vazifenin icap ettirdiği selâhiyetle mesuliyet hudutlarını kesin olarak tayin eylemek şarttır."[33] şeklindeki ifadelerin yer alması tek parti dönemi bürokratlarının çeşitli gerekçelerle keyfi yönetim anlayışının varlığından rahatsızlık duyulması ve devam ettirilmeyeceğinin deklere edilmesi anlamına gelmektedir.

Cumhuriyetin ilanından yirmi üç yıl sonra çok partili hayata geçilmiştir. 21 Temmuz 1946 tarihinde yapılan milletvekili seçimleri Cumhuriyetin ilanından sonra yapılan ilk çok partili seçim olmuştur. Demokrat parti bu seçimlerde 65 milletvekili ile meclise girmiştir.[34] Çok partili ilk seçimler sonrası, tabandan gelen istekler neticesinde iktidar partisi tarafından 1948 yılında kısa süreli imam hatip kursları,[35] 1949 yılında ise Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Ancak bu açılımları yeterli bulmayan halk 1950 yılında daha çok hak ve özgürlük vaadinde bulunan Demokrat Partiyi kahir ekseriyetle iktidara taşımıştır.[36]

Adnan Menderes'in başbakan olması sonrasında halka verilen vaatler ve toplumun beklentileri doğrultusunda din eğitimi ve din hizmetleri konusunda bazı faaliyetler yapılmaya başlandı. Bunlarda bir tanesi de din görevlisi yetiştirmeye yönelik olarak imam-hatip okullarının açılması konusudur. Bizzat dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri tarafından "İmam-hatip okullarının açılması zaruretine kaniyiz. Çünkü Türk Milletine hitap edecek olgun, kültürlü hatip ve imamların yetişmesini arzu ediyoruz" şeklindeki konuşması halk tarafından müjde olarak değerlendirilmiştir.[37] Millî Eğitim

---

[31] Süleyman İnan, *Adnan Menderes Biyografik Notlar: Kimliği ve Muhalefeti* (Ankara: Liberte Yayınları, 2025), 155-162.

[32] İnan, *Adnan Menderes*, 171.

[33] Açık Erişim Koleksiyonu TBMM, "Demokrat Parti Programı 1946 yılı" (2026).

[34] İnan, *Adnan Menderes*, 211.

[35] Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", 215.

[36] Çiğdem Aydoğmuş, "14 Mayıs 1950 Genel Seçimleri", *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 11/5 (2024), 3257-3271.

[37] Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", 216.

Bakanlığında imam-hatip okullarının açılış izinlerinin çıkarılması esnasında yaşanan bürokratik mücadeleler konusunda yaşananlardan daha önce bahsedilmişti. Bu dönemde Mahmut Celalettin Ökten ön plana çıkmaktadır. Ökten, 1882'de Trabzon'da doğmuş, ilk ve orta tahsilini burada tamamladıktan sonra 1905 yılında İstanbul'a gitmiştir. Darülfünun Edebiyat şubesini bitirdikten sonra 1912 yılında İstanbul Sultanisinde Arapça Muallimliği görevine başlamıştır. 1947'de emekli olmuş ancak 1948 tarihinde açılan imam-hatip kursunun hocalığını ve müdürlüğünü yapmıştır. Demokrat partinin iktidarında 1951 yılında açılan İstanbul İmam-hatip okulunun kurucusu ve ilk müdürüdür. 1959'da açılan Yüksek İslam Enstitüsünde hoca olarak görev almıştır.[38] Ayrıca Tevhidi Tedrisat kanunundan sonra açılan İstanbul İmam Hatip Mektebinde de kısa süreli olarak Arapça Muallimliği yapmıştır.

Ökten sadece İmam Hatip Okullarının kuruluşu esnasında bürokratik engellerle karşılaşmamış, Ankara'dan İstanbul'a döndükten sonra okul yerinin bulunması ve sınıfların oluşturulmasında halkı organize etmiştir. Ancak okul öğretime başladıktan sonra da İstanbul'daki memurların (Milli Eğitim Müdürü, Müfettişler ve okuldaki bazı öğretmenler) yine bazı engellemeleriyle karşılaşmıştır. Üstelik bu engellemeler yapılırken Adnan Menderes Başbakan, Tevfik İleri Milli Eğitim Bakanıydı. İşin ilginç tarafı dönemin ve bakanı hatta başbakanı da milli iradeyi hiçe sayarak her konuda başına buyruk hareket eden bürokrasiden şikayetçi idiler.

Tek parti iktidarının dine mesafeli politikasının bekçiliğini yapan vesayetçi bir ideolojik katılıklara sahip bürokrasi söz konusu idi. Bürokratlar, tek parti döneminden tevarüs eden hegemonik tutumu devam ettiriyorlardı. Bu, sıradan bir bürokratik yapının arızalarını taşıyan bürokrasi değil, iktidarın muktedir olmasını önleyen bir bürokrasi niteliğini taşıyordu. Nitekim Menderes, bürokrasinin, genel hayatı güçleştirdiği fikrindedir. Menderese göre bürokrasi, CHP zihniyetinin ürünüydü. Zira halka karşı hesap vermek zorunda olmayan, denetimsiz bir yönetim, manevi bir baskıyla aydın kesimi olabildiği kadar devlette görev olma anlayışına götürecekti. Bu sebeple Menderes, sivil girişime köstek olan ve her şeyi devletten bekleyen bürokrasiye karşıydı. Menderes'e göre, mevcut bürokratik zihniyet, devletin ağır işlemesine neden olmaktadır.[39]

Dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, üniversitede öğrencilik döneminden itibaren toplumsal meselelere duyarlı olan, hatta yöneticiliğini

[38] Özdamar, *Celâl Hoca*, 12.

[39] İnan, *Adnan Menderes*, 446-447.

yaptığı sivil toplum örgütlerini harekete geçirebilen bir lider olarak görülmektedir.[40] Tevfik İleri'nin, bakanlık görevi dönemindeki çalışmaları incelendiğinde, işbirliğine önem veren, yönetim yetkisini paylaşan, çevresindekileri karar alma sürecine dahil eden, demokratik bir lider olduğu söylenebilir.[41] Yetki paylaşımı ve kurumsal işbirliğine önem veren, halk iradesinden yana olan İleri, Demokrat Parti iktidarının ilk yılında vesayetçi bürokrasi anlayışı ile en önemli belki de ilk mücadelesini imam-hatip okullarının yeniden açılması sürecinde milli eğitim bürokratlarına karşı vermiştir. Bununla birlikte toplumu temsilen Ökten Hocanın konuyu ısrarlı takibi ve milli iradenin en üst temsilcisi olan dönemin Başbakanı Menderes'in siyasi desteği bu badireyi aşmada en önemli yardımcısı olmuştur.

Tek parti döneminden kalma bu bürokratik oligarşi sadece Menderes dönemiyle sınırlı kalmış bir olgu değildir. Yakın tarihimizde Demirel, Özal, Erbakan ve hatta günümüzde Erdoğan, halkın iradesini engelleyen, devletin işleyişini sekteye uğratan bu vesayetçi anlayışla devlet yönetiminde sürekli mücadele halinde olmuştur. Bu vesayetçi anlayış bazen yargı bazen eğitim bazen de askeri bürokrasi yoluyla tezahür etmiştir. Son dönem siyasetçilerinin konuyla ilgili görüşleri şöyle örneklendirilebilir:

Süleyman Demirel, özellikle hükümet icraatlarının yargıdan dönmesine tepki gösterdiği dönemlerde bu kurumları şu sözlerle eleştirmiştir: "Danıştay, Yargıtay, Sayıştay... Her yer taylarla dolu, ama kişneyen yok! " "Bu kadar tayın olduğu yerde, memleket yürümüyor."

Recep Tayyip Erdoğan, iktidarının ilk yıllarında karşılaştığı ve devletin işleyişini zayıflatan oligarşiyle mücadele edeceğini şöyle dile getirmiştir:

"Kastettiğim şey, devletimize kapaklanan ya da devletten nemalanan bazı insanların veya anlayışın, kendilerinde (ben devletim) deme hakkını bulmuş olması... Açık söylüyorum; onlar kendilerinde büyük ayrıcalık görüyorlar. Özellikle devlette çöreklenmiş her türlü değişime direnen, her fırsatta Türkiye'nin büyümesinin önüne takoz koyan anlayışı kastediyorum. Bu anlayış yeniliğe, değişime, büyümeye kapalıdır. Bu bağlamda sizlere artık, kamu personelinin vatandaşla muhatap olduğunda, (bugün git yarın gel,

[40] Zahide Yılmaz, "Ahmet Tevfik İleri: Cumhuriyet Dönemi Din Eğitiminin Kurumsallaşma Sürecine Katkısı", *Din Eğitiminde Örnek Şahsiyetler*, ed. Şeref Göküş vd. (İstanbul: Kitap dünyası, 2025), 106.

[41] Yunus Polatoğlu, "Demokratik Liderlik Bakış Açısıyla: Tevfik İleri", *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* 5/1 (2022), 61.

istediğin yere şikâyet et) gibi cümleleri bir daha kullanamayacağını müjdelemek istiyorum. ''[42]

Aradan 13 yıl geçmesine rağmen bürokratik oligarşi ile mücadelenin halen devam ettiğini Başbakan Erdoğan şu sözlerle dile getirmiştir: "Benim bürokraside her zaman en büyük rakibim bürokratik oligarşidir. Siyasiler, bürokratik oligarşiyi mağlup ettikleri oranda başarılı olurlar. Buna inanıyorum."[43]

Devletler kamu hizmetlerini yürütürken, siyasi otorite devlet yönetimine dair kararları alır, bürokrasi ise bu kararları hayata geçirir. Kamu hizmetlerinin etkin olarak yürütülmesi siyasi otorite ve bürokrasinin uyum içinde olmasını gerektirir.[44] Ancak yakın siyasi tarihimiz incelendiğinde seçimle gelen iktidarların askeri ve yargı bürokrasisinin müdahaleleri ile iş yapamaz hale geldiğinin hatta kapatıldığının birçok örneğini görmek mümkündür. Yaşanan bu olumsuz örnekler, bürokrasinin konumunu siyasi otoritenin belirlemesi gerekirken işin tersine evrildiğini göstermektedir. Bundan dolayı 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan Cumhurbaşkanlığı ve Milletvekili Genel Seçimleri sonrasında Türkiye'de Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçilmiştir. Yeni hükümet sisteminde siyasal ve bürokratik dönüşüm sonucu devletin yürütme gücünün daha hızlı ve etkin karar alabilmesi ve uygulaması amaçlanmaktadır. Bu sistemde devlet kurumları yeniden yapılandırılmıştır. Bakanlıklardaki en yüksek devlet memuru olan müsteşarlık makamı kaldırılmış, onun yerine hükümetlerle birlikte değişen bakan yardımcılıkları ihdas edilmiştir. Henüz yeni olan sistemin devletin işleyişini ne kadar hızlandırdığı uygulamadaki dönütlerle ortaya çıkacaktır. Ancak seçilmişleri, atanmışların engellemelerinden koruyalım derken hem bürokrasinin işleyişinden şikâyet edip hem de seçilmişlerin yaptığı gereksiz müdahalelerle kamu yönetimini işlemez hale getirme paradoksuna da düşmemek gereklidir.

Sonuç

Osmanlının son döneminde medreselerin yanına Avrupai tarzda mektepler açılmıştır. Bu durum eğitimde iki başlılığa ve bu iki eğitim kurumu arasında tartışmalara yol açmıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra eğitimdeki bu iki başlılığa son vermek amacıyla Tevhid-i Tedrisat kanunu çıkarılarak

[42] "Başbakan Erdoğan: Bugün git yarın gel bitecek" (Milliyet Gazetesi, 10 Haziran 2003).

[43] "Erdoğan: Benim en büyük rakibim bürokratik oligarşidir" (Hürriyet Gazetesi, 27 Nisan 2016).

[44] Akçakaya - İlhan, "Bürokrasi-Siyaset İlişkisi Bağlamında Başkanlık ve Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemlerinin İncelenmesi", 589.

bütün mektep ve medreselerin birleştirilmesi kararı alınmıştır. Yeni eğitim sisteminde din eğitimi ve din hizmetlerinin ifası için Darülfünunda bir ilahiyat fakültesi açılmış, medreselerden bazıları imam-hatip mekteplerine dönüştürülmüştür. Ancak her iki kurum da kısa bir süre sonra kapatılmıştır. Uzun bir süre din eğitiminden ve din hizmetlerinden mahrum kalan toplum çok partili ilk seçimlerde bu rahatsızlığını dile getirmiştir. Bu bağlamda önce kısa süreli imam-hatip kursları açılmış, çok partili ikinci seçimlerde ise uzun bir aradan sonra iktidar el değiştirmiş, yeni hükümetin ilk icraatlarından birisi de halkın isteğini yerine getirerek imam-hatip okullarını yeniden açmak olmuştur.

Uzun aradan sonra imam-hatip okullarının açılması kolay olmamıştır. Halk üzerinde güç oluşturarak kendilerini devletin bekçisi olarak görme zehabına kapılan bazı bürokratlar yasalara rağmen bu okulların açılış iznini verme konusunda ayak diremiş, dönemin bakanını hatta başbakanını rahatsız edecek uygulamalar yapmışlardır. Ancak bu bürokratların engellemeleri toplum ve onların temsilcileri olan siyasi iradenin desteğiyle aşılmıştır. Bu bağlamda Trabzonlu Mahmut Celalettin Ökten Hocanın gayretleri imam-hatip okullarının yeniden açılma sürecinde İstanbul dışındaki okulların kuruluş ve işleyişinde örnek olmuştur. Ancak bürokratik vesayet bitmemiş yasaları kendilerince yorumlayarak seçilmişlere devletin işletilmesinde engeller çıkarmışlardır. 100 yıllık Cumhuriyet tarihimiz bunun örnekleriyle doludur. Devletin işleyişini yavaşlatan bu bürokratik oligarşinin etkisini azaltmak için Cumhuriyet tarihimizde ilk defa devlet idaresinde parlamenter sistemden Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçilmiştir. Bu sistemle birlikte en üst atanmış bürokratik makam olan müsteşarlık lağvedilerek, seçilmişlerle gelip onlarla giden, halka karşı sorumluluk taşıyan bakan yardımcılığı görevi ihdas edilmiştir. Her devletin iş ve işlemlerini yerine getirecek kadrolara ihtiyacı vardır. Ancak ideal bürokrasi anlayışında bunların liyakatle iş başına gelmesi ve siyasi karar makamı değil, icra makamı olduklarının bilincinde olmaları gerekir. Siyasilerin ise yasaları görmezden gelerek bürokratların işlerine usulsüz olarak müdahale etmekten kaçınmaları gerekmektedir. Böylece devletin yasalara uygun ve hızlı hizmet vermesi sağlanmış olacaktır. Sonraki asırlara ilham olan kadim Türk devlet geleneğinin en önemli yönetim ilkesi Kutadgu Bilig'de şöyle dile getirilir: "idi edgü beglik takı edgürek: törü ol anı tüz yorıtgu kerek" (Beylik iyi bir şeydir. Fakat daha iyi olan kanundur ve onu doğru (adaletli) tatbik etmek lazımdır).

Sonuç olarak, Talim Terbiyedeki bürokratik zevatın Celal Hoca'ya, Tevfik İleri'ye ve hatta Adnan Menderes'e imam-hatip okullarının açılmasına engel olarak gösterdiği 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunu 1950 yılında da yürürlükte idi. Hatta 1961 ve 1982 Anayasaları ile güvence altına alındığı için halen de yürürlüktedir. Dolayısıyla bu kanun, imam-hatip okulu açmaya engel değil bilakis amirdir. Kanun aslında ilahiyat fakültesi ve imam-hatip okullarının güvencesidir. Hatta kanunla değil, kanunun hilafına idari bir tasarrufla, bakan genelgesi ile kapatıldığı için medreselerin bile yeni bir idari düzenleme ile yeniden açılmasına bile teorik olarak imkân vermektedir.

Kaynakça

Akçakaya, Murat - İlhan, Kübra. "Bürokrasi-Siyaset İlişkisi Bağlamında Başkanlık ve Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemlerinin İncelenmesi". *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 23/3 (2021), 589-624. https://doi.org/10.26745/ahbvuibfd.996578

Aydın, Muhammed Şevki. "İlgili İlgisiz Atıflar Mercii: Tevhîd-i Tedrîsât Kanunu". *Yüzüncü Yılında Tevhîd-i Tedrîsat*. ed. İshak Tekin - Ahmet Çakmak. 83-100. İstanbul: DEM Yayınları, 2025.

Aydoğmuş, Çiğdem. "14 Mayıs 1950 Genel Seçimleri". *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi* 11/5 (2024), 3257-3271. https://doi.org/10.46868/atdd.2024.817

Cansız Aktaş, Meral. "Nitel Veri Toplama Teknikleri". *Eğitimde Araştırma Yöntemleri*. ed. Haluk Özmen - Orhan Karamustafaoğlu. 113-136. Ankara: Pegem Akademi, 2. Basım, 2019.

Doğan, Recai. "II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Hareketlerinde Din Eğitim-Öğretimi". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 38/1-4 (1998), 361-446.

Düzdağ, M Ertuğrul. *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-4*. İstanbul: Işık Yayıncılık, 2014.

Ergün, Turgay. "Postmodernizm ve Kamu Yönetimi". *Amme İdaresi Dergisi* 30/4 (1997), 1-13.

İnan, Süleyman. *Adnan Menderes Biyografik Notlar: Kimliği ve Muhalefeti*. Ankara: Liberte Yayınları, 3. Basım, 2025.

Kırpık, Güray - Tokdemir, Muhammet Ahmet. *Talim ve Terbiye Kurulu Kararları (1925-1928)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu, 2020.

Öcal, Mustafa. "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/7 (1998), 241-268.

Öcal, Mustafa. "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri". *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999).

Özdamar, Mustafa. *Celâl Hoca*. İstanbul: Kırk Kandil, 5. Basım, 2016.

Polatoğlu, Yunus. "Demokratik Liderlik Bakış Açısıyla: Tevfik İleri". *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* 5/1 (2022), 53-65. https://doi.org/10.52848/ijls.837601

Pustu, Yusuf. "Osmanlı-Türk Devlet Geleneğinde Modernleştirici Unsur Olarak Bürokratik Elitler". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 9/2 (2007), 197-214.

TBMM, Açık Erişim Koleksiyonu. "Demokrat Parti Programı 1946 yılı". 2026. Erişim 14 Şubat 2026. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/server/api/core/bitstreams/d8014161-27bd-49b0-9a09-bd023ab20deb/content

Yılmaz, Zahide. "Ahmet Tevfik İleri: Cumhuriyet Dönemi Din Eğitiminin Kurumsallaşma Sürecine Katkısı". *Din Eğitiminde Örnek Şahsiyetler*. ed. Şeref Göküş vd. 103-136. İstanbul: Kitap dünyası, 2025.

Yücel, Hasan Ali. *Türkiye'de Orta Öğretim*. Ankara: Kültür Bakanlığı Milli Kütüphane Basımevi, 1. Basım, 1994.

"1 Numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Madde 319", 10 Temmuz 2018. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1&MevzuatTur=19&MevzuatTertip=5

"Başbakan Erdoğan: Bugün git yarın gel bitecek". Milliyet Gazetesi, 10 Haziran 2003. https://www.milliyet.com.tr/gundem/basbakan-erdogan-bugun-git-yarin-gel-bitecek-5173990

"Erdoğan: Benim en büyük rakibim bürokratik oligarşidir". Hürriyet Gazetesi, 27 Nisan 2016. https://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/erdogan-benim-en-buyuk-rakibim-burokratik-oligarsidir-40095456

"Maarif Teşkilatına Dair Kanun Madde 2", 22 Mart 1926. https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf

"T.B.M.M Zabıt Ceridesi I:40 C:1 17 Nisan 1924 sayfa 812", 2026. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/e6952ccb-a48d-4a09-8f74-9a063b5e17a6

"T.B.M.M Zabıt Ceridesi, I:40 C:1 17 Nisan 1924 sayfa 815", 2026. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/e6952ccb-a48d-4a09-8f74-9a063b5e17a6

"T.B.M.M Zabıt Ceridesi I:40 C:1 17 Nisan 1924 sayfa 817", 2026. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/e6952ccb-a48d-4a09-8f74-9a063b5e17a6

"T.B.M.M Zabıt Ceridesi I:40 C:1 17 Nisan 1924 sayfa 817", 2026. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/e6952ccb-a48d-4a09-8f74-9a063b5e17a6

"T.B.M.M Zabıt Ceridesi, I:40 C:1 17 Nisan 1924 sayfa 818", 2026. https://acikerisim.tbmm.gov.tr/items/e6952ccb-a48d-4a09-8f74-9a063b5e17a6

"T.B.M.M Zabıt Ceridesi, İ:13 C:1 09.05.1920 Sayfa 277", 2026. file:///C:/Users/90505/Downloads/199806091_c1.pdf

TTK, Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Kanun No. 430). Resmî Gazete 63 (03 Mart 1924).

Teşkilatı Esasiye Kanunu (1921 Anayasası) 85 (20 Ocak 1921). Erişim 08 Haziran 2026. https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1921-anayasasi/

Teşkilatı Esasiye Kanunu (1924 Anayasası) 491 (20 Nisan 1924). Erişim 08 Haziran 2026. https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1924-anayasasi/

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN YAŞADIĞI DÖNEMDE EĞİTİM TARTIŞMALARINA DAİR BİR İNCELEME

Doç. Dr. Hüseyin ALGUR*

Giriş

1882 yılında Trabzon'da dünyaya gelen Mahmut Celâleddin Ökten, çocukluk ve gençlik zamanlarını Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde geçirmiştir. Küçük yaşta hafız olan Ökten, bir yandan rüşdiye eğitimini tamamladıktan sonra Trabzon İdâdîsi'nde eğitim alırken diğer yandan da medreseye devam etmiştir. Belirtilen eğitimini tamamlamasının ardından 1905 yılında İstanbul'da Dârülmuallimîn-i Âliye[1]'ye girmiştir. Bu okulu bitirdikten sonra Dârülfünun Edebiyat Şubesi[2]'ne kaydolmuş, II. Meşrutiyet'in ilânı sonrasında eğitimine ara vererek 24 Haziran 1909'da Turgutlu'da edebiyat öğretmenliğine başlasa da 5 Kasım 1909'da İstanbul'a dönerek tahsiline devam etmiştir. Dârülfununda Babanzâde Ahmed Naim, İzmirli İsmâil Hakkı ve Mehmed Âkif gibi hocalardan ders almıştır.[3] Görüldüğü üzere Ökten'in çocukluk ve gençlik dönemi Osmanlı'nın son dönemlerinde yaşanan sosyo-politik iklimin içinde geçmiştir. O, bir yandan yeni kurulan rüşdiye[4] ve idâdî[5] gibi mekteplerden ders alırken diğer taraftan medresedeki eğitimine devam etmiştir. İstanbul'daki eğitimini ise Dârülfununda tamamlamıştır. Bu tablo,

* Giresun Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Giresun/Türkiye, huseyin.algur@giresun.edu.tr Orcid: 0000-0002-2028-2151

1 1847 yılında kurulmuştur. İlk müdürü Ahmed Cevdet Paşa'dır. Bk. Osman Ergin, *Türk Maarif Tarihi* (Eser Kültür Yayınları, 1977), 2, 571.

2 19 Ağustos 1900 (h. 1316) yılında açılmıştır. Dârulfünun, Ulûm-i Âliye-i Diniye, Edebiyat, Ulûm-i Riyaziye ve Tabiiye olmak üzere 3 şubeden oluşmaktadır. Şubelerde zamanla değişiklikler olmuştur. Bk. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 3, 1229-1220.

3 Emin Işık, "Celâl Hoca", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1993).

4 Rüşdiyeler 1838 yılında Sıbyan mektebini bitiren çocukların eğitim alması için kurulan mekteplerdir. Bu mekteplerde öğrenciler sıralara oturarak günümüzde olduğu gibi sınıf düzeyinde ders almışlardır. Bu mektepten mezun olan çocukların rüştleri sabit olacağı düşüncesiyle II. Mahmut'un önerisiyle "Rüşdiye" adı verilmiştir. Bk. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 2, 383-385.

5 Kendisinden sonraki mektebe öğrenci hazırladığı için bu isim verilmiştir. 1867 yılında köy ve mahallelerde sıbyan, 500 evli kasabalarda rüşdiye, 1000 evli kasabalarda idadiye ve vilayet merkezlerinde Sultaniye mektepleri yapılması kararlaştırıldıktan sonra bu isim bilinir olmuştur. Sultaniler lise, idadiler ise ortaokul düzeyinde eğitim vermiştir. Bk. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 2, 495-500.

devletlerin siyasi ve eğitim tarihlerinde yaşanan gelişmelerin bireylerin hayatında nasıl bir etki bıraktığına örneklik teşkil etmektedir.

Tanzimat'ın ilanı (1839) sonrasında Osmanlı Devleti'nde birçok alanda ıslah arayışları başlamıştır. Devletin eğitim sisteminde önemli bir yeri olan medreseler de bu arayıştan hariç tutulmamış, daha önceleri niteliğine dair yapılan eleştirilerin dozu artarak bu kurumların varlığı sorgulanır hale gelmiştir. Ökten'in dünyaya geldiği yıllar 1876'da I. Meşrutiyet ve Kanûn-i Esâsî'nin ilan edildikten sonra II. Abdülhamit'in tahta çıktığı (1876-1909) siyasi bir iklimin hâkim olduğu dönemin içinde yer alır. Gençlik yıllarında I. Dünya Savaşı (1914-1918), Millî mücadele (1919-1923), Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kurulması (29 Ekim 1923) gibi çok sayıda gelişmeye şahit olan Ökten'in düşünce dünyası böylesi bir ortamda gelişmiştir.

1961 yılında vefat eden Ökten, özellikle Cumhuriyet dönemindeki tüm gelişmelere şahitlik etmiş, alınan birçok kritik kararın belirginleşme sürecinde aktif rol oynamıştır. Bahse konu gelişmelerden biri cumhuriyet dönemi eğitim tarihinde önemli bir dönüm noktası olan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 3 Mart 1924'te ilan edilmesidir. Bu kanun ile imam hatip okulları ve Dâru'l-Fünûn İlahiyat fakültesinin açılmasının yasal zemini oluşmuştur. Bu doğrultuda 29 imam hatip okulu ve Dâru'l-Fünûn İlahiyat fakültesi açılmıştır. Ancak sadece 9 yıl içinde açılan bu örgün din eğitimi kurumları çeşitli nedenlerle tekrar kapatılmış, 1933'lü yıllardan 1950'li yıllara kadar örgün din eğitimi faaliyetlerinin olmadığı bir dönem yaşanmıştır.[6]

Devlet rejiminin değiştiği, milletin bir varlık mücadelesi verdiği, verilen mücadele neticesinde ulaşılan zafer, kurulan yeni devletin kurum ve kuruluşlarının planlanması; siyasi, ekonomik, kültürel, sosyal ve eğitim açısından yeni bir devletin kurulması… Tüm bu gelişmelerin yaşandığı böylesi bir süreç, yalnızca kurumsal eğitim yapılarının dönüşümüne değil din, kültür, kimlik ve medeniyet tasavvuru etrafında şekillenen derin tartışmalara da sahne olmuştur.

Bu araştırmanın temel problemi yaşadığı dönemde meydana gelen eğitim tartışmalarına değinmek suretiyle yakın dönem eğitim tarihi açısından Ökten'in temsil ettiği yaklaşımın, kendisine görev bildiği davası ve öncülük ettiği din eğitimi faaliyetlerinin daha iyi anlaşılmasına imkân sağlamaktır. Belirtilen problem çerçevesinde mütevazi bir doküman analizi niteliğinde

[6] Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999), 13-50.

olan bu çalışmanın temel gayesi bir din eğitimi tarihi derlemekten ziyade Cumhuriyet dönemi din eğitimi tarihi açısından çok önemli bir değeri daha iyi anlamaya odaklanmaktır.

Çalışmada ayrıca Ökten'in imam-hatip okullarının yeniden açılmasına yönelik çabaları, dönemin hâkim eğitim paradigmasına karşı geliştirmiş olduğu yaklaşımı hakkında değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan incelemelerde Osmanlı'nın son dönemlerindeki başlıca düşünce akımlarına değinilerek Ökten'in eğitim görüşlerinin dayandığı felsefi ve fikrî zemin üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmelerde konunun somut şahsiyetler üzerinden takibinin daha kolay olacağı düşüncesiyle bazı önemli aydınlardan örnekler verilmiştir.

Yapılan değerlendirmelerde din eğitiminin bireysel, toplumsal ve kültürel temelleri, devlet–din ilişkilerinin eğitime yansımaları ve din eğitiminin birey ve toplum açısından bir ihtiyaç olduğuna dair çıkarımlar yapılmıştır. Ökten'in yaşadığı dönem bir devletin yıkılıp devamı niteliğinde yeni bir devletin kurulması, devlet yönetimindeki rejimin değişmesi, laiklik ilkesinin benimsenmesi ve saltanatın kaldırılması gibi oldukça keskin değişim ve dönüşümlerin olduğu bir süreçtir. Bu bağlamda Ökten, içinde bulunduğu şartları göz önünde bulundurarak dinî eğitimin meşruiyetini toplumsal gerçeklik ve pedagojik gereklilikler çerçevesinde temellendirmek için çaba göstermiştir. Doküman analizi yöntemiyle hazırlanan bu çalışmanın amacı Ökten'in yaşadığı dönemdeki eğitim tartışmalarını anlamak suretiyle Türkiye'de din eğitiminin tarihsel serüveni ve güncel eğitim tartışmaları hakkında sağlıklı değerlendirmeler yapabilmeyi sağlamaktır. Bu amacı gerçekleştirmek ve yukarıda belirtilen temel problemi çözümlemek adına araştırmada cevabı aranan alt problemler ise aşağıdaki gibidir:

Ökten'in yaşadığı dönemde olmak üzere;

- Osmanlı'da mektep-medrese ikilemini gidermek ve medreselerin ıslahına yönelik ne gibi çalışmalar yapılmıştır?
- Osmanlı'nın son dönemlerindeki düşünce akımları nelerdir ve temsilcileri kimlerdir?
- Cumhuriyet'in ilanından sonra din eğitimi politikaları nasıl belirlenmiştir?

1. Mektep-Medrese İkilemi ve Medreselerin Islahına Dair Girişimler

Tanzimat sonrasında eğitimde köklü bir değişimin temelleri atılmıştır. Öyle ki söz konusu değişim süreci sadece Batı tarzı okullar açmakla kalmayıp, eğitim paradigmasının da Batı tarzı bir yaklaşıma evrilmesi şeklinde olmuştur.[7] Bu durum, yüzyıllardır süren medreseler ve onların temel var oluş nedeni olan "dini en iyi şekilde öğrenme ve öğretme" ülküsünü yok sayarak Fen bilimlerini ve bilimselliği önceleyen bir eğitim paradigmasının oluşmasına zemin hazırlamıştır. Ancak mekteplerin kurulmasıyla hayata geçirilen yeni paradigma, medreseleri ayakta tutan geleneksel eğitim paradigmasını görmezden gelmeye çalışsa da bu durum mektep-medrese ikileminin oluşmasına neden olmuştur. Söz konusu ikilem sadece iki eğitim kurumu arasındaki yapısal bir sorun olarak kalmamış, bu okullarda eğitim alan bireylerin zihniyetlerindeki ayrışmalara da neden olmuştur.

Medreselerin ıslahına dair çalışmalar, yeni kurulan mekteplerin gölgesinde kalmıştır. Eğitimde yeniliği savunanlar, medreseleri yeni kurulan sistem önünde bir engel olarak tanımlamış ve medreselerin bir şekilde varlığına son verilememesini bir sorun olarak değerlendirmişlerdir. Bu nedenle de kaldırılması gereken bir kuruma dair işe koşulan ıslah çalışmalarını gereksiz olarak nitelendirmişlerdir. Zira bu eğitim kurumlarının yeni açılan mekteplerle birlikte eğitime devam etmeleri, eğitimde ikiliğe neden olmaktadır. Medrese mensupları da işlerin yolunda gitmediği ve tedbir alınmaması halinde medreselerin yok olmakla karşı karşıya kalacağı endişesini taşımışlardır.[8]

Bir yanda eğitimde işlerin yolunda gitmediği gerçeği, bir yanda yüzyıllardır süren medrese geleneği, bir yanda da yeni kurulan Batı tarzı eğitim kurumları… Toplumda yaşayan herkes eğitimde işlerin yolunda gitmediği kanaatinde birleşmektedir. Ancak bu durumun nasıl çözüleceği konusunda ayrışmalar yaşanmıştır. Bu ayrışma neticesinde uzunca bir süre her iki taraf da diğerini görmezden gelmeye, ötekileştirmeye ve değersizleştirmeye çalışmıştır. Oluşan bu çift taraflı yapı ve ikilem içeren söylemler eğitimdeki sorunların çözülmesi bir yana yeni bir sorun alanının oluşmasına zemin hazırlamıştır.[9]

---

[7] Zeki Salih Zengin, *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2009), 120-125.

[8] Zengin, *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, 119.

[9] Bu kapsamdaki değerlendirmeler için ayrıca bk. Zengin, *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, 119-136.

II. Abdülhamit zamanında medreselerin ıslahına dair ilk girişim olarak, Safvet Paşa'nın 1880 yılında Padişaha medreselerin tahsilinin uzunluğu, programın ve medreselerde tahsil görenlerin ilmi yetersizliklerine işaret eden bir belge sunması kabul edilmektedir. Bu kapsamdaki ikinci belge 1902 yılında el-Hac Ali Bağdâdî tarafından padişaha sunulan 15 maddelik bir rapordur. Bu raporda ise medreselerdeki öğrenci sayısının kontrol altına alınmasının gerekliliği ve disiplinin sağlanmasına dair tespitler yer almaktadır. Bunların dışında 1889'da 92 medrese talebesinin imzasıyla Meşihat'a sunulan ve medreselerdeki eğitim yetersizliği, sürenin uzunluğu ve ekonomik sıkıntılara dair talep yazısı; 1898 yılında İstanbul'da görev yapan 4 müderris tarafından medreselerdeki aksaklıkları dile getiren bir yazının Padişah'a sunulması gibi farklı girişimlerden de söz etmek mümkündür. Ayrıca A. Cevdet Paşa, Kırımî Mehmet Neş'et Efendi ve Şeyh Ali-zâde Muhyiddin gibi ilgililer tarafından bireysel tespitler de medreselerde yaşanan sorunlara işaret etmektedir.[10]

Medreselerin ıslahına yönelik çalışmalar II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasında hız kazanmıştır. Bu kapsamdaki ilk girişim 13 Şubat 1910 yılında Padişah tarafından imzalanan "Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi" olmuştur. Bu düzenleme ile medreselerin öğretim süresi 12 yıl olarak tespit edilmiş, öğrencilerin medreselere devamlarına dair belirginleştirmeler yapılmıştır. Bir yıl ikiden fazla dersten kalan öğrencinin sınıfta kalmış sayılması, 3 yıl sınıfta kalanların medrese ile ilişiğinin kesileceği kuralları bu kapsamda örnek verilebilir. Ayrıca medresede okutulan dersler arasında Tarih, Coğrafya, Cebir, Usul-ü Tercüme, Hikmet-i Cedîde, Belâgat-ı Osmâniye, Usul-ü Sak, Mevâlid, Kozmografya'ya yer verilmiştir. Ekonomik imkanların kısıtlı olması, devletin savaşlarla meşgul olması, 2490 medreseden sadece 11'inde düzenleme yapılabiliyor olması gibi farklı nedenlerle bu nizamnameden beklenen iyileştirme gerçekleşememiştir.[11]

1911 yılında Eşrefzâde Muhammed Şevketî, medreselerin ıslahına dair "Medâris-i İslamiye Islahat Programı" adlı bir eser kaleme alarak müstakil bir medrese programı önermiştir. Şevketî'nin önerisi medresenin bina şeklinden eğitim-öğretim tarzına Almanya'da aşina olduğu Batı tarzı eğitim

---

[10] Zengin, *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*, 120-133; Hamit Er, *Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darülhilafe Medreseleri* (İstanbul: Rağbet Yayınları, 2003), 23-38.

[11] İbrahim Turan, "Osmanlı'da Medreselerin Gerilemesi ve Islahat Hareketleri", *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*, ed. Mustafa Köylü - Şakir Gözütok (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017), 261-263; Ömer Özyılmaz, *Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları* (Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002), 14.

sisteminden etkilenmiştir. Ancak bu program da diğer ıslah çalışmaları gibi maddi yetersizlikler, otorite ve yetki boşluğu, Balkanlar'da devam eden savaşlar gibi nedenlerle başarılı olma imkânı bulamamıştır.[12]

Osmanlı'da "cihet" olarak isimlendirilen görevlere hangi usul ve şartlarda görevlendirme/atama yapılacağına dair esasların belirlendiği yasal düzenlemeler olan Tevcîh-i Cihât Nizamnâmelerinin ilki 9 Şubat 1870 tarihinde 15 madde olarak, ikincisi 9 Nisan 1873 tarihinde 16 madde olarak yürürlüğe girmiştir. Bu hususta en kapsamlı nizamnâme ise 62 madde olarak 5 Ağustos 1913'te yayımlanmıştır. 1913 yılında yürürlüğe konulan Tevcîh-i Cihât Nizamnâmesi ile çeşitli dini görevleri yerine getirecek elemanların tanım ve tasnifi yapılmıştır ve bunların yetiştirilmesi bazı esaslara bağlanmıştır. Bu nizamnâme, Osmanlı'nın son döneminde din görevlilerinin (imam-hatip, müezzin, müderris) atanmasında aranılan yeterlikleri göstermesi bakımından da önem arz etmektedir. Burada belirlenen esaslar dikkate alınarak 6 Şubat 1913 (h. 1329) yılında Medresetü'l-Vâizîn ve yine aynı yıl Medresetü'l-Eimme ve Hutebâ açılmıştır. Bu iki medreseden beklenen sonuçlar alınamayınca 1919 yılında Medresetü'l-İrşad adıyla birleştirilmiştir.[13]

1914 yılında Şeyhülislam Mustafa Hayri Efendi tarafından önerilen 24 maddelik Islah-ı Medâris Nizamnâmesi dönemin hükümetince kabul edilmesi sağlanmıştır. Bu nizamnâme ile Dâru'l-Hilâfeti'l-Âliyye Medreseleri kurulmuştur. Bu gelişme yeni bir medrese türü kurmaktan ziyade İstanbul'daki medreselerin tek çatı altında toplanmasını ifade etmekteydi. Bu medreselerin âlî kısmına ek olarak zamanın ilimlerinde uzmanlar yetiştirmek üzere iki yıl süreli Medresetü'l Mütehassisîn kurulmuştur. Belirtilen medreselerin açıldığı 1914 yılında I. Dünya Savaşı'nın başlaması birçok gencin askere alınmasını ve ekonomik sorunların yaşanmasını beraberinde getirdiği için bu ıslah çalışması da istenen etkiyi gösterememiştir.[14]

1917 yılında Şeyhülislam Musa Kazım Efendi'nin öncülüğünde 16 maddeden oluşan Medâris-i İlmiye Hakkında Kanun çıkarılmıştır. 1914 yılında

---

[12] Er, *Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darülhilafe Medreseleri*, 30-38; İbrahim Turan, "Tanzimat Sonrası Eğitim ve Din Eğitimi", *Din Eğitimi*, ed. İbrahim Turan - Bayramali Nazıroğlu (Ankara: Bilay Yayınları, 2020), 102.

[13] Umut Kaya, "Tevcîh-i Cihât Nizamnâmeleri", *Ansiklopedik Türk Tarih Sözlüğü* (Ansiklopedik Türk Tarih Sözlüğü, 2026); Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergah Yayınları, 2015), 117-123; Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 1-2, 160-164.

[14] Turan, "Tanzimat Sonrası Eğitim ve Din Eğitimi", 102-103; Özyılmaz, *Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları*, 14; Zeki Salih Zengin, *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi* (İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011), 103; Er, *Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darülhilafe Medreseleri*, 41.

çıkarılan nizamnâmenin devamı niteliğinde olan bu düzenleme ile Dâru'l-Hilâfe medreseleriyle ilgili bazı düzenlemeler öngörülmüştür. Medresetü'l Mütehassisîn'in adı Süleymaniye Medresesi olarak 2 yıl olan öğrenim süresi de 3 yıl olarak değiştirilmiştir.[15]

1921 yılında TBMM Hükümeti tarafından çıkarılan Medâris-i İlmiye Nizamnâmesi de medreselere dair bazı iyileştirmeler yapma çabası içinde olmuştur. Bu kapsamda Dâru'l-Hilâfe medreselerinin varlığı kabul edilmekle birlikte Anadolu'daki eski medreselerin ıslah edilmesi asıl amaç olarak belirlenmiştir. Medreselerdeki eğitim süresi 12 yıl olarak tespit edilmiş, 6'şar yıldan oluşan iki kısım oluşturulmuştur. Öğrenci yaşlarıyla ilgili de düzenleme yapan nizamnâme ile 12'den küçük 17'den büyük çocukların medreselere alınmama kararı dikkat çekmektedir.[16]

2. Osmanlı'nın Son Dönemindeki Düşünce Akımları ve Önemli Temsilcileri

Çalışmada Ökten'in yaşadığı dönemde dikkat çeken önemli şahsiyetler ve onların görüşlerine değinilerek kendisinin yetiştiği ortam ve gelişiminde etkili olan düşünce akımları hakkında bilgi verilmesi hedeflenmiştir. Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu sorunların nasıl çözüleceğine dair birçok aydın, görüşler beyan etmiştir. İlgili literatürde bu görüşler çerçevesinde Batılılaşma, İslamcılık ve Türkçülük olmak üzere üç ana akım dikkat çekmektedir.

2.1. Batılılaşma

Batılılaşma, Batı uygarlığının düşünce ve kurumlarını benimseyerek ülkenin kurtuluşa ereceğini savunan akımdır. Bu hareket Osmanlı'da ilk olarak askeri, idari ve eğitim alanlarında bizzat devlet eliyle başlatılmıştır. Batıcılığı savunan aydınlar, Avrupa'nın bilim ve teknolojideki ilerlemesini görerek, kurtuluşun onları aynen taklit etmekten geçtiğini öne sürmüşlerdir. Bazı temsilcileri Batı'yı bir bütün olarak almayı savunurken, bazıları da sadece maddi yönünün alınmasını yeterli görmüştür. Cumhuriyet döneminde ise bu akım daha çok geleneği ortadan kaldırıp çağdaş kurumları yerleştirme

[15] Özyılmaz, *Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları*, 14; Turan, "Osmanlı'da Medreselerin Gerilemesi ve Islahat Hareketleri", 266; Er, *Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darülhilafe Medreseleri*, 52. Medresetü'l Mütehassisîn ile ilgili ayrıca bk. Ergin, *Türk Maarif Tarihi*, 1-2, 165-166.

[16] Turan, "Tanzimat Sonrası Eğitim ve Din Eğitimi", 104; Özyılmaz, *Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları*, 14.

hedefiyle ön plana çıkmıştır. Önde gelen temsilcileri arasında Abdullah Cevdet, Celal Nuri, Kılıçzade Hakkı ve Ali Kâmil yer almaktadır.[17]

Abdullah Cevdet (1869-1932)

Ma'mûretülazîz Askerî Rüşdiyesi, Kuleli Askerî Tıbbiye İdâdîsi ve Mekteb-i Tıbbiyye'de eğitim almıştır. Mekteb-i Tıbbiyye'de hâkim olan biyolojik materyalist eğilimlerden etkilenmiştir. Daha sonra İttihat ve Terakkî Cemiyeti adını alacak olan İttihâd-ı Osmânî Cemiyeti'nin kurucuları arasındadır. Aralarında Ziya Gökalp'in de bulunduğu pek çok kimsenin söz konusu teşkilâta üye olmasını sağlamıştır. Abdullah Cevdet'in çıkardığı *İctihad* mecmuası Batıcıların birincil yayın organı olmuştur. Balkan Savaşı'ndan sonra dergiyi çıkaranlardan Abdullah Cevdet'in de olduğu bir kesim Batı'nın tamamen ve her yönüyle örnek alınmasını isterken Celâl Nuri'nin de içinde olduğu diğer görüştekiler ise bu görüşe karşı çıkarak her konuda Batı'nın örnek alınmaması gerektiğini savunmuştur.[18]

Celâl Nuri İleri (1882-1938)

1882'de Gelibolu'da dünyaya gelen Celâl Nuri, İlk eğitimini taşra mektepleri ve özel hocalardan tamamlamıştır. Galatasaray Mekteb-i Sultânîsi'nde eğitimini tamamladıktan sonra Mekteb-i Hukuk'a geçmiş ve II. Meşrutiyet'in ilânından önce mezun olmuştur. Celâl Nuri, 1914 yılı başlarında Abdullah Cevdet ile aralarında çıkan bir fikir tartışması yüzünden *İctihad*'dan ayrılmıştır. Daha önce de ifade edildiği üzere bu anlaşmazlığın nedeni Batı'nın her yönüyle örnek alınmaması gerektiği yönünde görüş belirtmesidir. Fikirlerinde zaman zaman değişimler görülen İleri, Millî Mücadele'nin kazanılmasının ardından gerçekleştirilen inkılâpların hazırlanmasında ve tutunmasında önemli rol oynamıştır.[19]

---

[17] M Cengiz Yıldız, "Osmanlı'nın Son Dönemindeki Üç Düşünce Akımının Sosyolojik Analizi: Batılılaşma, İslamcılık ve Milliyetçilik", *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4 (1999), 280-286.

[18] M. Şükrü Hanioğlu, "Abdullah Cevdet", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1988).

[19] Recep Duymaz, "Celâl Nuri İleri", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1993).

2.2. İslamcılık

İslamcılık, İslam'ı inanç, siyaset ve eğitim gibi her alanda yeniden hayata hâkim kılarak devleti kurtarmayı amaçlayan aktivist bir hareket olarak tanımlanabilir. Tanzimat'la başlayan Batılılaşmaya ve Batıcı yazarların İslam aleyhindeki görüşlerine bir tepki olarak 19. yüzyılın sonlarında ideoloji haline geldiği söylenebilir. Bu akım, Müslüman unsurları "İslam milleti" çatısı altında birleştirmeyi ve "İttihad-ı İslam" (İslam Birliği) düşüncesini savunmuştur. İslamcılar, teknik gelişmelere karşı çıkmamakla birlikte milli ve ahlaki değerlerin korunması şartıyla Batı'nın biliminin alınabileceğini savunmuşlardır. Said Halim Paşa, Mehmet Akif, Şemsettin (Günaltay) ve Ahmet Naim gibi aydınlar bu görüş ile anılan şahsiyetler arasındadır.[20]

Mehmet Akif Ersoy (1873-1936)

Ökten'in derslerine de giren Millî şair Mehmet Akif Ersoy, Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yaşamış önemli şahsiyetlerden biridir. Siyasi istikrarsızlık, savaşlar ve ekonomik sıkıntıların yaşandığı bu dönemin özellikleri onun çalışmaları ve görüşlerine tesir etmiştir. O dönem yaşayan aydınların içinde bulunulan sıkıntıları aşmak üzere önerdikleri ve savundukları bazı siyasi ideolojiler olmuştur. Âkif, "İslâmcılık" olarak isimlendirilen yaklaşımı benimseyenler arasında anılmaktadır. Onun bu yaklaşımla birlikte anılmasının gerekçelerinden biri çocukluğundan beri ailesi, okulu ve sosyal çevresinde İslâm kültürüyle beslenmesi ve hayatında İslâm'dan taviz vermemiş olmasıdır. Mehmed Âkif, İslâm'ın ruhuna aykırı olmamak şartıyla diğer fikir sahipleriyle iş birliği yapabilecek bir karakter göstermiştir. *Safahat* adlı eserinde "kavmiyet" ve "milliyet" kavramlarını birbirinden ayırarak kavmiyet kavramına "ırkçılık" anlamı vererek İslâm'a aykırı olduğunu ve devletin birlik ve bütünlüğüne zarar verebileceği gerekçesiyle karşı çıkmıştır. Milli değerlere olan bağlılığı ile öne çıkan Akif, devlet yöneticilerinin siyasi tercihlerini tasvip etmese de kendisine verilen görevleri kabul etmiş ve ülkenin yaşadığı sıkıntılı dönemlerde siyaseten muhalif bir söyleme girişmemiştir. Batı'da gelişmekte olan bilim ve tekniğin ve pek çok ahlâkî davranışın takipçisi ve hayranı olan Âkif, bu yönüyle birlikte anıldığı siyasî İslâmcılar arasında kendine has bir yaklaşım sergilemiştir.[21]

---

[20] Yıldız, "Osmanlı'nın Son Dönemindeki Üç Düşünce Akımının Sosyolojik Analizi: Batılılaşma, İslamcılık ve Milliyetçilik", 286-292.

[21] M. Orhan Okay - M. Ertuğrul Düzdağ, "Menmed Âkif Ersoy", *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 2003.

Said Halim Paşa (1864-1921)

Mısır Valisi Kavalalı Mehmet Ali Paşa'nın torunu olan Said Halim Paşa, 1864 yılında Kahire'de doğmuştur. İslâmcı düşünürler arasında ilk akla gelenlerden biri olan Said Halim Paşa'nın kaleme aldığı eserleri, günümüze kadar devam eden tesirinden ziyade yaşadığı döneme tanıklık etmesiyle bilinir. İslâm âleminin Batı karşısında geri kalmışlığı ve bu durumdan kurtulmanın imkanına dair karamsar yaklaşım, o ve onun yaşadığı dönemin ön plana çıkan özelliklerindendir. Bahse konu dönemde geçmişte elde edilen başarılarla övünerek içinde yaşanılan sorunlar karşısında kendilerine teselli kaynağı arayanların yanı sıra, Batılılaşmayı bir hedef olarak belirlemek birçok aydın tarafından kabul gören bir yaklaşım olmuştur. Said Halim Paşa, ilerleme ve yeniden yükselme için Batılılaşmanın gereğine inanmakla birlikte edindiği tecrübelerden hareketle bu sürecin Batı'ya tamamen entegre olmaktan ziyade ülkeye has uyarlamalar yapılarak gerçekleştirilmesi düşüncesindedir.[22]

Ahlaklı bireylerin İslâmî değerlerle yetiştirilerek oluşturulacağı düşüncesinde olan Said Halim Paşa, toplumun her bir ferdinden dinin gereklerine uygun bir yaşam sürmesini beklemiştir. Etnik milliyetçiliğe karşı olmuş, İslam dininin ırklara göre değil; onların İslam'a göre istikamet belirlemesinden yana olduğunu ifade etmiştir. Said Halim Paşa, İslâm birliği idealini ön plana alır ve İslâm birliği olmadan millî birliğin kurulamayacağını savunmuştur. İslâm âleminin büyük bir aile gibi olduğuna işaret ederek İslâm'ın katı milletçiliğe karşı olduğuna işaret etmiştir. Said Halim Paşa, devletin çoğu alanda gerilemesinin sebebini dini hükümlere aykırı davranılmasıyla ve bilimden yüz çevrilmesiyle ilişkilendirmiştir. Batı ile İslâm karşılaştırması yapan Said Halim Paşa, Batı'daki gelişmenin anahtarı olarak müsbet ilimleri tanımlarken, Doğu'daki geri kalmışlığın nedenini metafizik ve felsefe dünyasına saplanıp kalmak olarak açıklamıştır. Diğer yandan Batı'da eğitim gören Müslümanların dinin ilerleme ve gelişmeye engel teşkil ettiği yanılgısında olduklarına dikkat çekmiştir. Said Halim Paşa bir milletin gerilemesini birkaç tikel durum üzerinden değil, uzun olaylar silsilesi, insanlığın genel gelişim süreci, içinde yaşanılan toplum ve toplum haricinde oluşan birçok sebep ile açıklanmasından yana olmuştur.[23]

Babanzâde Ahmed Naim (1872-1934)

[22] M. Hanefi Bostan, "Said Halim Paşa", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 2008).

[23] Bostan, "Said Halim Paşa".

1872 Bağdat doğumlu olan Babanzâde Ahmed Naim, Galatasaray Sultânîsi ve Mülkiye Mektebi'nde okumuştur. 1912-1914 yılları arasında Galatasaray Sultânîsi'nde Arapça okutmuştur. 1915 yılında Dârülfünun Edebiyat Fakültesi'nde başladığı felsefe, mantık, ruhiyat ve ahlâk dersleri müderrisliği görevini Dârülfünun'un 1 Temmuz 1933'te lağvedilmesine kadar sürdürmüştür. 13 Ağustos 1934 Pazartesi günü vefat etmiştir. Kabri Edirnekapı Mezarlığı'nda, dostu olan Mehmed Âkif Ersoy'un mezarının yanındadır. Mehmed Âkif'in iyi bir dostu olan Ahmed Naim, tevazusu, tercüme faaliyetlerindeki yetkinliği, güvenirliği ve İslâm'a olan bağlılığı ile tanımlanmıştır. İslâm birliği ve kardeşliğini destekleyen bir anlayışla hareket etmiş, bu birliğe zarar verme ihtimali bulunan her türlü faaliyetin karşısında durmuştur. Milliyetçi söylemleri İslâm'ın varlığı için bir tehdit olarak görmüş, görüşlerini Kur'an ve sünnete dayanarak izah etmeye çalışmıştır.[24]

2.3. Milliyetçilik

Osmanlı'da 19. yüzyılın sonlarında belirmeye başlayan bu akım, toplumun dil, kültür ve ideal birliği etrafında örgütlenmesini esas alır. Ziya Gökalp tarafından sistemleştirilen Türk milliyetçiliği, çok uluslu imparatorlukların yerini "milli devletlerin" alması gerektiğini savunmuştur. Milliyetçiler, Batı'dan etkilenmekle birlikte tamamen seküler bir yol izlememiş; dini, ahlaki ve estetik değerleri milli kimliğin parçası olarak görmüşlerdir. Gökalp, "Türk milletindenim, İslam ümmetindenim, Garp medeniyetindenim" diyerek bu unsurları birleştirmeyi hedeflemiştir. Bu akımın temel gayesi, Türk milletini yükseltmek ve uzak bir ülkü olarak Turan birliğini sağlamaktır. Başlıca temsilcileri Ziya Gökalp, Ahmet Ağaoğlu, Tekin Alp, Ömer Seyfettin, Fuat Köprülü, Hamdullah Suphi, Kazım Duru ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu'dur.[25]

Ziya Gökalp (1876-1924)

Türkçülük akımının teorisyeni, sosyolog ve eğitimci yönleriyle bilinen Gökalp, 1876 yılında Diyarbakır'da doğmuştur. Mahalle mektebi, Askerî Rüşdiye ve Diyarbekir Mülkî İdâdîsi gibi farklı mekteperde eğitim almıştır. 1913-1919 yılları arasında Dârü'l-hilâfeti'l-aliyye Medresesi'nde ve Dârü'l-muallimât'ta, ardından Dârülfünun'da içtimaiyat dersleri vermiştir. Gökalp, 25

[24] İsmail Lütfi Çakan, "Babanzâde Ahmed Naim", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1991).

[25] Yıldız, "Osmanlı'nın Son Dönemindeki Üç Düşünce Akımının Sosyolojik Analizi: Batılılaşma, İslamcılık ve Milliyetçilik", 292-299.

Ekim 1924'te vefat etmiştir. Başta ailesi olmak üzere sosyal çevresinin ilmi ve kültürel açıdan saygın bir konumda olması Gökalp'in bilgi ve kültürünün oluşması ve gelişmesinde etkili olmuştur.[26] Ziya Gökalp'e göre eğitim, yetişmiş neslin kendi toplumuna ait kültürü yeni nesillere aktarma sürecidir. Bu nedenle eğitimin temel amacı millî kültürün korunması ve genç kuşaklara aktarılmasıdır. Gökalp, eğitim ile öğretimi birbirinden ayırır; eğitim kültüre, öğretim ise medeniyete dayanır. Ona göre öğretim bilim, teknik ve çağdaş bilgi aktarımını ifade ettiği için milletlerarası bir karakter taşırken eğitim millîdir ve toplumun dil, din, ahlâk, estetik ve gelenek gibi değerlerini yaşatır. Gökalp, Batı'dan bilim ve teknolojinin alınmasını gerekli görmüş, ancak yabancı kültürlerin taklit edilmesine karşı çıkmıştır. Eğitimin görevi, Türk milletinin millî kimliğini koruyarak çağdaşlaşmasını sağlamaktır. Bu nedenle "Türkleşmek, İslâmlaşmak ve muasırlaşmak" ilkelerini eğitim anlayışının merkezine yerleştirmiştir. Gökalp'e göre fert, ancak millî kültürün temsilcisi olduğunda gerçek bir şahsiyet kazanabilir. Eğitimin hedefi de ahlâklı, karakterli, sorumluluk sahibi ve toplum yararını düşünen şahsiyetler yetiştirmektir. Bu bakımdan eğitim sadece bilgi aktarma süreci değil, aynı zamanda toplumsallaştırma faaliyetidir. Gökalp, halk kültürü, destanlar, folklor ve edebiyatın eğitimde önemli bir işleve sahip olduğunu savunmuş; millî ruhun halk içinde yaşadığını belirtmiştir. Disiplin anlayışında baskı ve korkuya dayalı yöntemleri eleştirmiş, öğrencide iç disiplinin geliştirilmesini istemiştir. Öğretmenin görevi yalnızca bilgi vermek değil, öğrencinin ahlâkî gelişimini desteklemek ve ona millî ülküyü kazandırmaktır. Gökalp, millî kültürü korurken çağdaş bilim ve teknolojiyle bütünleşen, şahsiyet sahibi bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyolojik temelli bir eğitim anlayışı geliştirmiştir.[27]

Hamdullah Suphi Tanrıöver (1885-1966)

1885 yılında İstanbul'da doğan Hamdullah Suphi, ilk öğrenimini Altunîzâde ve Numûne-i Terakkî idâdîlerinde almış, ardından Galatasaray Mekteb-i Sultânîsi'ni 1904 yılında tamamlamıştır. II. Meşrutiyet'in ilanından sonra kurulan Türk Derneği, Türk Yurdu Cemiyeti, Türk Ocağı ve Türk Bilgi Derneği gibi milliyetçi kuruluşların faaliyetlerine katılmış, uzun süre Türk Ocakları'nın başkanlığını yapmıştır. Türk milletinin devamlılığını sağlayan milliyetçilik görüşünü dil, din ve dilek birliğidir olmak üzere üç unsur üzerine bina etmiştir. Anadolu'yu ayakta tutacak tek yolun millî kültür

[26] M. Orhan Okay, "Ziya Gökalp", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1996).
[27] Suat Anar, "Ziya Gökalp", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1996).

olduğunu belirterek millî olana vurgu yapmıştır. Ayrıca Hamdullah Suphi 1925'te Türkiye Büyük Millet Meclisi'ndeki görüşmelerde tekke ve zâviyelerin kapatılmasına dair kanuna da itiraz edenlerden olmuştur.[28]

2.4. Eğitime Dair Geliştirilen Teoriler

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde gerçekleştirilen ıslah çalışmalarının altında yatan temel paradigmanın ne olacağı farklı zaman ve zeminde farklı kişilerce tartışma konusu yapılmıştır. Bu bağlamdaki en bilinen tartışma Emrullah Efendi ile Satı Bey arasında yapılandır.

Emrullah Efendi (1858-1914) ve tûbâ ağacı nazariyesi

Emrullah Efendi, II. Meşrutiyet sonrasında eğitim sisteminin ıslahına dair geliştirdiği "Tûbâ Ağacı Nazariyesi" ile bilinmektedir. Köklerinin yukarıda dallarının aşağıda olduğuna inanılan Tûbâ Ağacının bir metafor olarak kullanıldığı bu nazariyeye göre eğitim reformunun yükseköğretimden ilköğretime doğru olması gerektiği savunulur. Toplumun gelişmesini bilimsel zihniyete, bilimsel zihniyetin de üniversitelerde oluşturulması gerektiğini vurgulayan Emrullah Efendi, bu nedenle eğitimde yenileşmenin üssü olarak Darülfünunu işaret etmiştir. Ona göre eğitim sistemi üniversiteden liseye, öğretmenden öğrenciye ve yukarıdan aşağıya doğru gelişir. Eğitimin amacı bireyin bedenî ve ruhî güçlerini olgunlaştırmak, kişiye tabiî hürriyetini kazandırmaktır. Emrullah Efendi, eğitim kademeleri arasında karşılıklı ilişki bulunduğunu kabul etmekle birlikte, ilmin ve gelişmenin başlangıç noktasının yükseköğretim olduğunu düşünmüştür.[29] Bu anlayış doğrultusunda 1912 yılında Darülfünun'u yeniden düzenlemiş, yükseköğretime işlerlik kazandırmış ve bazı okulları üniversiteye bağlamıştır. Bu görüşün oluşmasında ilköğretimin yaygınlaştırılması için en az üç nesle ihtiyaç olduğu ve yükseköğretim düzeyinde acil müdahalenin şart olduğu yönündeki tespitleri belirleyici olmuştur.[30]

Ayrıca 1915 yılında kız öğrencilerin de Darülfünun'da eğitim görmesine imkân sağlamıştır. Bunun yanında yalnızca yükseköğretime değil ilköğretime de önem vermiş; ilkokul öğretmenlerine devlet bütçesinden maaş

---

[28] Abdullah Uçman, "Hamdullah Suphi Tanrıöver", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 2010).

[29] Murat Polat - İmam Bakır Arabacı, "Emrullah Efendi ve Satı Bey'den Günümüze: Eğitimde Yenileşme Sorunsalı", *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21 (01 Mayıs 2015), 37-38.

[30] Ziya Kazıcı, "Emrullah Efendi", *TDV İslâm Ansiklopedisi* (TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1995).

verilmesini savunmuş, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğunu vurgulamıştır. Ancak onun eğitim anlayışı özellikle reformun hangi eğitim kademesinden başlaması gerektiği konusunda tartışmalara yol açmıştır. Bu tartışmaların en bilineni, eğitimde önceliğin ilköğretime verilmesi gerektiğini savunan Satı Bey ile yaptığı fikir ayrılığıdır. Buna rağmen Emrullah Efendi, eğitim alanında yasa, yönetmelik ve kurumsal düzenlemeler geliştiren önemli bir maarif nazırı olarak Türk eğitim tarihinde etkili bir yere sahip olmuştur.[31]

Satı Bey ve Tûbâ Ağacı Nazariyesine Muhalefeti

Satı Bey, Emrullah Efendi'nin eğitimde reformun yükseköğretimden başlaması gerektiğini savunan "Tûbâ Ağacı Nazariyesi"ne şiddetle karşı çıkmıştır. Emrullah Efendi, toplumun gelişmesi için öncelikle güçlü bir yükseköğretim sisteminin kurulması gerektiğini savunurken, Satı Bey sağlam bir eğitim sisteminin ancak güçlü bir ilköğretim temeli üzerine kurulabileceğini ileri sürmüştür. Ona göre zayıf bir ilköğretim sistemi üzerine nitelikli bir yükseköğretim inşa etmek mümkün değildir. Satı Bey, eğitim kademelerinin birbirine sıkı biçimde bağlı olduğunu ve eğitim sisteminin herhangi bir kademesinin diğerlerinden bağımsız olarak geliştirilemeyeceğini belirtmiştir. Bu nedenle yükseköğretimin gelişmesi, onu besleyen ilk ve ortaöğretimin niteliğine bağlıdır. Satı Bey bu görüşlerini 1909 yılında "Maarif Islahatı Hakkında" başlıklı dilekçeyle Maarif Nazırı Emrullah Efendi'ye sunmuş ve tartışma giderek büyümüştür.[32]

Satı Bey yalnızca eleştirileriyle değil uygulamalarıyla da dönemin modern eğitim anlayışını temsil eden önemli bir eğitimcidir. Türk eğitim tarihinde ilk kez buluş yöntemine dayalı ders anlatımını ve buna uygun ders planlarını uygulamış, anaokulu eğitimi üzerinde çalışmalar yapmış ve Batı kökenli pedagoji anlayışının Osmanlı eğitim sistemine yerleşmesine katkı sağlamıştır. Öğretmenlik mesleğine özel önem veren Satı Bey'e göre eğitim sisteminin asıl taşıyıcısı ilköğretim öğretmenleridir. Bu nedenle ilköğretim olmadan diğer eğitim kademelerinin sağlıklı biçimde gelişmesi mümkün değildir. Sonuç olarak Satı Bey'in Tûbâ Ağacı Nazariyesi'ne karşı çıkışı,

[31] Polat - Arabacı, "Emrullah Efendi ve Satı Bey'den Günümüze", 38.

[32] Polat - Arabacı, "Emrullah Efendi ve Satı Bey'den Günümüze", 38-39.

eğitimde reformun temelden başlaması gerektiğini savunan modern ve pedagojik bir yaklaşım olarak Türk eğitim tarihinde önemli bir yere sahip olmuştur.[33]

3. Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Uygulamaları

Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında yaşanan politik ve eğitimsel gelişmeler, Cumhuriyet kurulduktan sonra oluşturulan yeni devletin kurumsal işleyişi üzerinde belirleyici bir rol üstlenmiştir. Osmanlı Devleti'nde yer alan saltanat ve hilafetin Cumhuriyet kurulduktan sonra kaldırılması, geniş coğrafyalara yayılan birçok toprağın kaybedilmesi yeni kurulan devletin benimsediği ilkeler üzerinde belirleyici olmuştur. Bu kapsamda bir yandan ülkenin teşkilat yapısında Batı tarzı hukuk, eğitim, siyasi vb. sistemlerin tercih edilmesiyle Batılılaşma; diğer yandan millîlik vurgusunun yapılmasıyla milliyetçiliğin etkili olduğu siyasi ve sosyal bir iklim hâkim olmuştur. Laiklik ilkesinin benimsenmesi, hilafetin kaldırılması, 1933-1949 yılları arasında din eğitimi veren bir kurumun olmaması gibi gelişmeler, İslamcılık düşüncesinin yeni kurulan devletin teşkilat yapılanmasında kendisine yer edinemediğini göstermektedir. Dinin yaşanması daha çok bireylerin kendi anlam dünyalarında ve bireysel düzlemde kalmıştır. Mahmut Celâleddin Ökten gibi öncü şahsiyetlerin bireysel gayretleri din ve din eğitiminin toplumdaki görünürlüğünün artmasında oldukça önemli bir rol üstlenmiştir.

3.1. Tevhid-i Tedrisat Kanunu (3 Mart 1924)

Tanzimat döneminde eğitim alanında planlanan yenileşme hareketleri doğrultusunda, geleneksel öğretim kurumları olan medreselerin yanında modern eğitim anlayışını temsil eden mektepler açılmıştır. İlerleyen süreçte bu kurumlara yabancı ve azınlık okulları da eklenmiştir. Farklı amaç ve anlayışlarla faaliyet gösteren bu okul türlerinin toplum içerisinde ayrı düşünce ve kimlik alanları oluşturması, eğitimde ortak ideal ve birlik arayışlarını daha da önemli hale getirmiştir. Zamanla ortaya çıkan mektepli-medreseli ayrımı yalnızca eğitim alanıyla sınırlı kalmamış, askerî yapıda da alaylı-mektepli ayrışmasına dönüşerek ordunun işleyişini ve savaşlardaki başarısını olumsuz etkileyen sonuçlar doğurmuştur. Bu tarihsel ve toplumsal zeminin etkisiyle 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu yürürlüğe konulmuştur. Kanunun özellikle orta ve yüksek düzeydeki din eğitimi kurumlarının yeniden

[33] Polat - Arabacı, "Emrullah Efendi ve Satı Bey'den Günümüze", 38-39.

düzenlenmesine ilişkin hükümleri, bir taraftan yeni eğitim sisteminin temel çerçevesini oluştururken diğer taraftan medreselerin yürüttüğü işlevleri yeni kurumlara devretmiştir. Böylece medreselerin sistem içerisindeki varlık gerekçesi büyük ölçüde ortadan kaldırılmıştır. Her ne kadar kanunda medreselerin kapatılacağı açık biçimde belirtilmemiş olsa da kanunun kabul edilmesinden kısa süre sonra bu kurumların faaliyetlerine son verilmesi, yeni eğitim anlayışında medreselere yer verilmediğini açık biçimde ortaya koymuştur.[34]

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi, imam hatip okulları ile ilahiyat fakültelerinin açılmasına hukuki dayanak oluşturan bir düzenleme olarak kabul edilse de uygulama sürecinde ortaya çıkan bazı gelişmeler özellikle muhafazakâr kesimlerde ciddi rahatsızlıklara yol açmıştır. Medreselerin kapatılmasının ardından öğrencilerin yeni eğitim kurumlarına uyum süreçlerinde yaşanan problemler, ilahiyat fakültelerine aktarılması gereken mali kaynakların sağlanmaması, öğrencilerin diğer fakültelere geçiş haklarının sınırlandırılması ve mezunların istihdamına dair belirsizlikler, din eğitimi politikalarının kanunun öngördüğü çerçevenin dışında şekillenmesine neden olmuştur.[35]

TTK'nın 4. maddesi doğrultusunda 1924 yılında 29 imam hatip mektebi açılmış, ancak sonraki yıllarda bu okulların sayısı giderek azalmıştır. 1929-1930 öğretim yılında sayı ikiye kadar düşmüş, 1931-1932 öğretim yılı sonunda ise öğrenci kalmaması sebebiyle tamamen kapanmışlardır. Açıldıkları ilk yıl 2258 öğrencinin kayıt yaptırdığı imam hatip mekteplerinde yalnızca 1822 öğrencinin yıl sonu sınavlarına katılması, öğrencilerin önemli bir bölümünün eğitimlerini yarıda bıraktığını göstermektedir. Bu durumun arka planında sistemle ilgili çeşitli memnuniyetsizliklerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Okul sayılarındaki düşüşe paralel biçimde öğrenci sayılarının da sürekli azalması dikkat çekicidir.[36]

Öte yandan Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde Dârülfünûn bünyesinde 1900 yılında Ulûm-i Âliye-i Dîniye adıyla bir şube açılmış, böylece medrese dersleri ilk kez medrese dışındaki bir kurumda okutulmaya başlanmıştır. Ancak bu şube, 1915 yılında Medresetü'l-Mütehassısîn'in açılmasıyla

---

[34] Zengin, *Medreseden Darülfününa Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi*, 115.

[35] Zeki Salih Zengin, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi", *Dinî Araştırmalar* V/13 (2002), 87.

[36] Zengin, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi", 94-95; Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 126-136.

kapatılmıştır. 1924'te medreselerin kaldırılmasının ardından Medresetü'l-Mütehassısîn, Dârülfünûn bünyesinde üç yıllık bir ilahiyat şubesine dönüştürülmüştür. 1933 yılına kadar faaliyet gösteren bu kurum, açık kaldığı süre boyunca sürekli meşruiyet tartışmalarına konu olmuş; eleştiriler daha çok eksiklerin giderilmesi yerine kurumun kapatılması gerektiği düşüncesi etrafında şekillenmiştir. Bu durum, söz konusu eleştirilerin ilahiyat fakültesinin tasfiyesine zemin hazırladığı yönündeki değerlendirmeleri güçlendirmektedir. Nitekim 1933 Üniversite Reformu kapsamında Dârülfünûn İstanbul Üniversitesi'ne dönüştürülürken ilahiyat fakültesi kapatılmış ve yerine Edebiyat Fakültesi bünyesinde İslam Araştırmaları Enstitüsü kurulmuştur.[37]

Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Tanzimat'tan itibaren eğitim alanında ortaya çıkan çok başlı yapının ortadan kaldırılması bakımından önemli bir düzenleme olmuştur. Bunun yanında toplumun din eğitimi ihtiyacını karşılayacak yeni kurumların açılmasına hukuki zemin hazırlaması da dikkate değer bir gelişmedir. Aynı işlevi üstlenecek yeni kurumlar kurulmuş olduğu için medreselerin kapatılması belirli ölçüde anlaşılabilir görülebilir. Nitekim dönemin medreseleri ciddi yapısal sorunlarla karşı karşıya bulunmaktaydı. Ancak kanunla oluşturulan yeni yapının sonraki mevzuatlarla yeterince desteklenmemesi, hatta bazı değerlendirmelere göre bilinçli biçimde işlevsiz bırakılması, bu kurumların kısa süre içerisinde toplum hayatından çekilmesine yol açmıştır. Dinin bireysel ve toplumsal hayattaki merkezi konumu dikkate alındığında bu gelişmeler önemli sosyal sonuçlar doğurmuş, toplum içerisinde yeni kutuplaşmaların oluşmasına zemin hazırlamıştır. Böylece din eğitimi, temel bir hak olmanın ötesinde siyasal tartışmaların konusu hâline gelmiş; zamanla niteliğinden çok varlığı sorgulanan bir alan durumuna dönüşmüştür.

3.2. 1933-1949 Din Eğitimsiz Dönem

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesinden henüz on yıl geçmeden, kanunun 4. maddesinde güvence altına alınan düzenlemelerin fiilen işlevsiz hâle gelmesi, din eğitiminin meşruiyet tartışmalarının günümüze kadar uzanan temel zeminini oluşturmuştur. Özellikle 1947'de gerçekleştirilen 7. CHP Kurultayı başta olmak üzere din eğitimi politikalarının ele alındığı pek çok tartışma ortamında mesele; pedagojik, toplumsal ya da bilimsel

[37] Zengin, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi", 97-104; Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 39-42.

boyutlarından çok ideolojik ve siyasal yaklaşımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu durum, din eğitimi alanındaki tartışmaların eğitimsel ihtiyaçlardan ziyade politik kamplaşmalar üzerinden yürütülmesine neden olmuştur.[38] Sonuç olarak din eğitiminin gerekliliğine inanan ve bu eğitimin toplumun tüm kesimlerine ulaştırılmasını savunan eğitimciler, enerjilerini din eğitiminin niteliğini geliştirmeye yöneltmek yerine, öncelikle onun varlığını ve meşruiyetini savunmaya harcamak zorunda kalmışlardır. Bu nedenle din eğitimi alanında uzun yıllar boyunca içerik, yöntem ve kalite tartışmalarından çok, din eğitiminin sistem içerisindeki yeri ve var olma hakkı tartışma konusu olmuştur.

Sonuç

Mahmut Celâleddin Ökten'in yaşadığı dönem, Osmanlı Devleti'nin son yıllarından Cumhuriyet'in kuruluşuna ve erken Cumhuriyet dönemine uzanan köklü siyasal, toplumsal ve kültürel dönüşümlerin yaşandığı kritik bir tarihsel kesiti kapsamaktadır. Bu süreçte yalnızca devlet teşkilatı değil; eğitim anlayışı, din-devlet ilişkileri, toplumsal kimlik algısı ve medeniyet tasavvuru da yeniden şekillenmiştir. Ökten'in eğitim anlayışını, din eğitimi faaliyetlerini ve imam-hatip okullarının yeniden açılmasına yönelik çabalarını sağlıklı biçimde değerlendirebilmek için onu yetiştiren bu tarihsel ve fikrî zeminin dikkate alınması gerekmektedir.

Tanzimat sonrası dönemde Batı tarzı mekteplerin açılmasıyla birlikte Osmanlı eğitim sistemi ikili bir yapıya dönüşmüş; mektep-medrese ayrışması yalnızca kurumsal düzeyde kalmayarak toplumun düşünce dünyasında da belirgin bir kırılma üretmiştir. Bir tarafta modernleşmeyi Batı'yı örnek almakta gören anlayış, diğer tarafta geleneksel dinî ilimleri merkeze alan yaklaşım yer almıştır. Bu ayrışma, eğitimde ortak bir ideal ve yöntem oluşturulmasını zorlaştırmış; eğitim politikaları çoğu zaman ideolojik tartışmaların konusu hâline gelmiştir. Medreselerin ıslahına yönelik girişimler yapılmış olsa da savaşlar, ekonomik yetersizlikler ve siyasal istikrarsızlıklar nedeniyle bu çalışmalar kalıcı ve sistemli sonuçlar üretememiştir.

Osmanlı'nın son döneminde etkili olan Batıcılık, İslamcılık ve Türkçülük akımları, yalnızca siyasî değil aynı zamanda eğitimsel yönelimleri de belirlemiştir. Batıcı düşünürler kurtuluşu Avrupa'nın kurumlarını benimsemekte

[38] Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*, 159; Beyza Bilgin, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitim", *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* XII/35 (1996), 529.

görürken, İslamcı aydınlar dinî ve ahlâkî değerlerin korunmasını merkeze almış, Türkçüler ise millî kültür ile çağdaşlaşmayı uzlaştırmaya çalışmıştır. Mahmut Celâleddin Ökten'in düşünce dünyasının özellikle İslamcı ve millî hassasiyetleri birlikte taşıyan bir çizgide şekillendiği anlaşılmaktadır. Mehmet Âkif, Babanzâde Ahmed Naim ve Said Halim Paşa gibi isimlerin etkisiyle dinin toplumsal hayatın kurucu unsurlarından biri olduğu düşüncesini benimseyen Ökten, Batı'dan bilim ve tekniğin alınmasına bütünüyle karşı çıkmamış; ancak bunun kültürel ve manevî değerleri tasfiye edecek biçimde uygulanmasına mesafeli yaklaşmıştır.

Eğitim reformunun hangi kademeden başlaması gerektiğine dair Emrullah Efendi ile Satı Bey arasında gerçekleşen tartışmalar da dönemin eğitim paradigmasını anlamak açısından önemlidir. Emrullah Efendi yükseköğretimi merkeze alan yukarıdan aşağıya bir reform anlayışını savunurken, Satı Bey ilköğretimi temel alan pedagojik bir yaklaşımı öne çıkarmıştır. Bu tartışmalar, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e uzanan eğitim politikalarının zihinsel arka planını göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Ökten'in yaklaşımında ise yalnızca teknik bir eğitim reformundan ziyade toplumun dinî, ahlâkî ve kültürel ihtiyaçlarını dikkate alan bütüncül bir eğitim anlayışının belirgin olduğu söylenebilir.

Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde birlik sağlanmak istenmiş, medreselerin yerine yeni din eğitimi kurumları kurulmuştur. Ancak kısa süre içerisinde imam-hatip mekteplerinin ve ilahiyat fakültesinin kapatılması, Türkiye'de din eğitiminin uzun yıllar boyunca meşruiyet tartışmalarının merkezinde yer almasına neden olmuştur. Böylece din eğitimi, pedagojik bir ihtiyaç olmaktan çok ideolojik ve siyasal bir mesele olarak değerlendirilmiştir. 1933-1949 yılları arasında örgün din eğitimi veren kurumların bulunmaması, toplumun din eğitimi ihtiyacı ile devlet politikaları arasındaki gerilimi daha görünür hâle getirmiştir.

Mahmut Celâleddin Ökten'in önemi tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır. O, din eğitiminin yalnızca dinî bir talep değil; aynı zamanda toplumsal, kültürel ve pedagojik bir ihtiyaç olduğunu savunmuştur. İçinde bulunduğu siyasî atmosferin zorluklarına rağmen din eğitiminin yeniden kurumsallaşması için çaba göstermiş, imam-hatip okullarının yeniden açılması sürecinde öncü rol üstlenmiştir. Ökten'in yaklaşımı, din eğitiminin ideolojik kamplaşmaların ötesinde toplumsal gerçeklik temelinde değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir.

Hülasa Mahmut Celâleddin Ökten, yalnızca bir eğitimci değil; Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş sürecinde yaşanan kimlik, kültür ve eğitim tartışmalarını şahsında taşıyan önemli bir tarihî figürdür. Onun temsil ettiği yaklaşım, Türkiye'de din eğitiminin tarihsel serüvenini anlamak açısından önemli veriler sunmaktadır. Günümüzde din eğitimi etrafında devam eden tartışmaların sağlıklı biçimde değerlendirilebilmesi için de geçmişte yaşanan bu tarihsel kırılmaların, ideolojik gerilimlerin ve eğitim politikalarının dikkatle incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda Ökten'in mücadelesi, din eğitiminin yalnızca varlığını koruma çabası değil; aynı zamanda toplumun kültürel hafızasını ve medeniyet birikimini yaşatma gayreti olarak değerlendirilmelidir.

Kaynakça

Anar, Suat. "Ziya Gökalp". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1996. https://islamansiklopedisi.org.tr/gokalp-ziya#3-egitim-anlayisi

Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, 1999.

Bilgin, Beyza. "Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Din Eğitim". *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi* XII/35 (1996), 527-535. https://makale.isam.org.tr/handle/123456789/193035

Bostan, M. Hanefi. "Said Halim Paşa". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 2008. https://islamansiklopedisi.org.tr/said-halim-pasa

Çakan, İsmail Lütfi. "Babanzâde Ahmed Naim". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1991. https://islamansiklopedisi.org.tr/babanzade-ahmed-naim

Duymaz, Recep. "Celâl Nuri İleri". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1993. https://islamansiklopedisi.org.tr/celal-nuri-ileri

Er, Hamit. *Medreseden Mektebe Geçiş Sürecinde Darülhilafe Medreseleri*. İstanbul: Rağbet Yayınları, 2003.

Ergin, Osman. *Türk Maarif Tarihi*. Eser Kültür Yayınları, 1977.

Hanioğlu, M. Şükrü. "Abdullah Cevdet". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1988. https://islamansiklopedisi.org.tr/abdullah-cevdet

Işık, Emin. "Celâl Hoca". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1993. https://islamansiklopedisi.org.tr/celal-hoca

Kaya, Umut. "Tevcîh-i Cihât Nizamnâmeleri". *Ansiklopedik Türk Tarih Sözlüğü*. Ansiklopedik Türk Tarih Sözlüğü, 2026. https://sozluk.ttk.gov.tr

Kazıcı, Ziya. "Emrullah Efendi". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1995. https://islamansiklopedisi.org.tr/emrullah-efendi

Okay, M. Orhan. "Ziya Gökalp". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 1996. https://islamansiklopedisi.org.tr/gokalp-ziya#1

Okay, M. Orhan - Düzdağ, M. Ertuğrul. "Menmed Âkif Ersoy". *TDV İslâm Ansiklopedisi*, 2003. https://islamansiklopedisi.org.tr/mehmed-akif-ersoy

Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2015.

Özyılmaz, Ömer. *Osmanlı Medreselerinin Eğitim Programları*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, 2002.

Polat, Murat - Arabacı, İmam Bakır. "Emrullah Efendi ve Satı Bey'den Günümüze: Eğitimde Yenileşme Sorunsalı". *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21 (01 Mayıs 2015), 35-43. https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/article/384205

Turan, İbrahim. "Osmanlı'da Medreselerin Gerilemesi ve Islahat Hareketleri". *Ana Hatlarıyla İslam Eğitim Tarihi*. ed. Mustafa Köylü - Şakir Gözütok. 241-272. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2017.

Turan, İbrahim. "Tanzimat Sonrası Eğitim ve Din Eğitimi". *Din Eğitimi*. ed. İbrahim Turan - Bayramali Nazıroğlu. 93-106. Ankara: Bilay Yayınları, 2020.

Uçman, Abdullah. "Hamdullah Suphi Tanrıöver". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. TDV İslâm Araştırmaları Merkezi, 2010. https://islamansiklopedisi.org.tr/tanriover-hamdullah-suphi

Yıldız, M Cengiz. "Osmanlı'nın Son Dönemindeki Üç Düşünce Akımının Sosyolojik Analizi: Batılılaşma, İslamcılık ve Milliyetçilik". *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4 (1999), 279-301.

Zengin, Zeki Salih. *II. Abdülhamit Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2009.

Zengin, Zeki Salih. *Medreseden Darülfünuna Türkiye'de Yüksek Din Eğitimi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2011.

Zengin, Zeki Salih. "Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun Hazırlanmasından Sonraki İlk Dönemde Uygulanışı ve Din Eğitimi". *Dinî Araştırmalar* V/13 (2002), 81-106. http://ktp.isam.org.tr/detayilhmklzt.php?navdil=tr&midno=32521875&tarama=tedrisat

ERKEN CUMRİYET DÖNEMİNDE DİN EĞİTİMİNİN YENİDEN İNŞASI VE BİR TOPLUMSAL AKTÖR OLARAK MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN

Dr. Öğr. Üyesi Engin KABAN*

Giriş

Erken Cumhuriyet Dönemi, Türkiye'de din eğitiminin ve dinî hayatın kamusal alandaki konumunun yeniden tanımlandığı önemli bir tarihsel kesite karşılık gelmektedir. Cumhuriyet yönetimi, yeni siyasal ve toplumsal düzeni inşa etme amacıyla kapsamlı bir modernleşme programı uygulamış; bu doğrultuda eğitimden hukuka, kültürden toplumsal yaşama kadar birçok alanda köklü dönüşümler gerçekleştirmiştir. Bu dönüşüm sürecinden en fazla etkilenen alanlardan biri de din eğitimi olmuştur. Geleneksel din eğitiminin temel kurumları olan medreselerin kapatılması ve eğitim sisteminin Tevhîd-i Tedrisat Kanunu çerçevesinde yeniden düzenlenmesi, din eğitiminin hem kurumsal yapısını hem de toplumsal işlevini derinden etkilemiştir.

Cumhuriyet'in ilk yıllarında din eğitimi alanında gerçekleştirilen düzenlemeler, bir yandan laik modern ve merkezî bir eğitim sisteminin oluşturulmasını hedeflerken diğer yandan din eğitiminin yeni toplumsal ve siyasal şartlar içerisinde nasıl sürdürüleceği sorusunu gündeme getirmiştir. İmam-hatip mekteplerinin açılmasıyla başlayan bu süreç, söz konusu kurumların kısa süre içerisinde kapatılması nedeniyle kesintiye uğramış; din eğitimi uzun yıllar boyunca informel yapısıyla sorunlu ve tartışmalı bir alan olarak varlığını sürdürmüştür. Özellikle 1940'lı yılların sonlarından itibaren dinî hayata yönelik yükselen toplumsal talepler, din eğitiminin yeniden gündeme gelmesine ve yeni kurumsal arayışların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır.

Bu yeniden inşa sürecinde bazı bireyler, sahip oldukları sosyal statü, sosyal sermaye, entelektüel birikim ve örgütleyici kapasiteleri sayesinde belirleyici roller üstlenmişlerdir. Bu isimlerden biri olan Mahmut Celâleddin Ökten, yalnızca bir eğitimci ve din âlimi olarak değil, aynı zamanda din eğitiminin

* Giresun Üniversitesi Eynesil Kâmil Nalbant MYO Giresun/Türkiye, engin.kaban@giresun.edu.tr
Orcid: 0000-0002-9241-0239

yeniden kurumsallaşması için mücadele eden etkin bir toplumsal aktör olarak öne çıkmaktadır. Geleneksel medrese eğitiminden gelen ilmî birikimini modern eğitim kurumlarında edindiği tecrübeyle birleştiren Ökten, din eğitiminin yeni Cumhuriyet şartlarında meşru ve sürdürülebilir bir zeminde yeniden inşası için yoğun çaba harcamıştır. Özellikle imam-hatip okullarının yeniden açılması ve kurumsallaşması sürecinde üstlendiği öncü rol, onu din eğitimi tarihinin önemli şahsiyetlerinden biri hâline getirmiştir.

Bu çalışma, Mahmut Celâleddin Ökten'in Erken Cumhuriyet Dönemi'nde din eğitiminin yeniden inşası sürecindeki faaliyetlerini toplumsal aktör yaklaşımı çerçevesinde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda öncelikle dönemin din eğitimi politikaları ve toplumsal şartları ele alınacak, ardından Ökten'in eğitimci kimliği, sosyal kişiliği ve imam-hatip okullarının kuruluş sürecindeki girişimleri değerlendirilecektir. Böylece çalışma, Cumhuriyet döneminde din eğitiminin yeniden kurumsallaşmasında bireysel aktörlerin oynadığı role dikkat çekmeyi ve bu anlamda din eğitimi tarihi ile Cumhuriyet Dönemi din sosyoloji literatürüne katkı sunmayı hedeflemektedir.[1]

1. Erken Cumhuriyet Dönemi Siyasal-Toplumsal Zemininde Din Eğitimi

Türkiye'de Cumhuriyet'in kuruluşuyla başlayan süreçte, siyasal ve sosyal alanlardaki radikal değişim ve dönüşümlerin somut biçimde toplumsal hayata yansıdığı dönem 1923'ten başlayarak 1950'deki Demokrat Parti iktidarına kadar olan dönemdir. Bu dönem sadece devletin kurumsal yüzünün yenilendiği bir dönem değil, aynı zamanda din-devlet ilişkilerinin yeni bir forma büründüğü dönemdir.[2]

Din devleti formundan ulus devlet formuna evrilme kararlılığı, çağdaşlaşma yolunda belli bir doğrultuda birbiri ardına gelecek bir dizi reformun kapısını açmıştır. Bu reformlar, hukuk, eğitim, alfabe, dil ve genel olarak yaşam ve kültür alanındaki değişmeleri hedeflemiştir. Bunlar yeni perspektif içinde Cumhuriyet devrimleri olarak tanımlanmıştır.[3] Bu bağlamda Türkiye Cumhuriyeti tarihinin din referanslı önemli sosyal ve siyasî olaylarını; hilafetin ilgası, tevhid-i tedrisât, Şer'iyye ve Evkâf Vekâletinin kaldırılarak eğitimin

[1] Bu çalışmada, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup **İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi** bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

[2] Vahap Vahapoğlu, Âdem Güneş. "1924'ten 1950'ye Din Eğitimini Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar* 11/60 (2018), 1320.

[3] Niyazi Berkes. *Türkiye'de Çağdaşlaşma,* (İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2012), 521.

Maarif Vekâleti çatısı altında birleştirilmesi, şapka giyilmesi hakkında kanun, harf inkılabı, Türkçe ibadet meselesi ve dinî söylemlere dayalı isyan hareketleri olarak sıralamak mümkündür.[4]

Cumhuriyet'in kurucu kadrolarına göre, çağdaş uygarlık düzeyini yakalama ve onun üzerine çıkma hedefine ulaşmanın en önemli yolu olan eğitimin bu hedefe göre yeniden yapılandırılması gerekiyordu. Bu amaçla eğitimin kurumsal yapısına, içerik ve biçimine yönelik değişim ve dönüşümler, kuşkusuz din eğitimini de doğrudan etkilemiştir.

1.1. Eğitimin Dönüşümü ve Din Eğitimi

Eken Cumhuriyet Dönemi'nde, toplumsal yaşamın birçok alanında olduğu gibi, eğitim alanında da radikal kararlar alınmış ve devrimler yapılmıştır. Bu devrimlerle son dönem Osmanlı eğitim sistemi gerek teşkilat yapısı gerekse felsefe ve program açısından köklü değişimlere uğratılmıştır. Cumhuriyet kadroları, eğitim modeli olarak II. Meşrutiyet'in bilimci, akılcı ve materyalist eğitim felsefesini benimseyerek buna uygun bir eğitim sistemi kurma çabası içinde olmuşlardır.[5]

Cumhuriyet'in kuruluşu sonrasında, eğitimin dönüşümüyle ilgili atılan ilk önemli adım olan Tevhîd-i Tedrisât Kanunu'nun yürürlüğe girdiği yılda, fonksiyonlarını kaybetmiş olan medreseler, önceden başlatılan ıslahat çalışmalarının sonuçları da görülmeden kapatılmıştır. Kanun doğrultusunda din öğretimine, Darülfünuna bağlı İlahiyat Fakültesi, Maarif Vekâletine bağlı imam hatip mektepleri ve okullarda din derslerinin okutulması suretiyle devam edilmesi ön görülmüştür. Çeşitli nedenler ve yaşanan tereddütler sonucu, Bakanlığa bağlı imam hatip mektepleri 1931 yılında, Darülfünun İlahiyat Fakültesi ise 1933 yılında kapatılmıştır. Din dersleri, 1930-1931 öğretim yılından itibaren genel öğretim kurumlarından, 1939'dan itibaren de köy ilkokullarından kaldırılmış; böylece din öğretimi genel öğretimin tamamen dışında bırakılmıştır.[6]

Devlet okullarında verilen eğitimin sonlandırılmasıyla din eğitimi alanında oluşan boşluk, Tevhîd-i Tedrisât Kanunu ile faaliyetleri sonlandırılan

---

[4] Şeyma Turan. "Türkiye'de Din Algısı ve Değişiminin Kökenleri: Cumhuriyet Gazetesi Örneği Üzerinden Olgusal ve Kavramsal Bir İnceleme". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi.* 14 (01 Aralık 2022), 245.

[5] Mustafa Gündüz. "Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Değerler ve İdeal Tipler", II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu, (İstanbul: Dem Yayınları, 2012), 825.

[6] Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi,* (İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 2014), 21.

geleneksel medreseler ve resmi sıfatı olmayan eğiticiler tarafından gizlice verilen eğitimlerle doldurulmaya çalışılmıştır. Vatandaşlar, kendi imkânlarıyla ilmihal bilgilerini öğrenme ve din adamı yetiştirme yollarını aramışlardır. Bir süre eski medrese mezunlarınca yürütülen imamlık, vaizlik ve müftülük gibi dinî görevler gün geçtikçe eğitim görmemiş kimselerin eline geçmiş, köylerde çoğu zaman ölüleri defnetmek için hoca bulunamaz olmuştur. İkinci Dünya Savaşı dönemi sıkıntılı günlerinde ihtiyaç o denli artmıştır ki, CHP yöneticileri kurslar vasıtasıyla imam yetiştirme çözümünü dile getirmişlerdir. Erken Cumhuriyet dönemi boyunca, devlet eliyle verilen din eğitiminin kesintili bir süreç halinde ilerlemesine rağmen, din eğitimini sivil mecrada sürdürmeye çalışan geleneksel medreseler, Türkiye'nin çeşitli yörelerinde gizli din eğitimi faaliyetlerini sürdürmüşlerdir. Bu medrese usulü din eğitimi günümüzde de bazı yörelerde halen devam etmektedir.[7]

1.2. Din Eğitiminin Yeniden İnşası

Tevhîd-i Tedrisât Kanunu sonrasında eğitimin inşası bağlamında din eğitiminin içinde bulunduğu durum paralel bir yapı arz etmekteydi. Bir yandan devlet kontrolünde verilen resmi bir eğitim, diğer yandan bu eğitimin karşısında konumlanan sivil yapılar eliyle gizlice sürdürülen bir eğitim söz konusuydu. Bir anlamda kanun sonrası din eğitimi açısından iki farklı yeniden inşa süreci başlamıştı. Yukarıda da belirtildiği gibi, devlet eliyle okullarda yürütülen din eğitimi, çeşitli siyasal ve sosyal nedenlere bağlı olarak 1939 yılı itibariyle sonlandırılmıştır. Buna karşın geleneksel sivil yapıların yürüttüğü gayri resmi din eğitimi faaliyetleri, çeşitli formlarda günümüze kadar varlığını sürdürebilmiştir. Devlet eliyle yürütülen din eğitiminin imam hatip okullarıyla ilgili olan ve Mahmut Celâleddin Ökten'in sosyal aktörlüğünü görünür kılacak yeniden inşa süreci, erken Cumhuriyet Dönemi'nin sonlarında gündeme gelmiştir.

1930'lu yıllarda özellikle din alanına yönelik adımların, geniş toplumsal kitlelerce tepkiyle karşılandığını gören dönemin idarecileri, siyasal ve ekonomik koşulların da etkisiyle, din politikalarını yeniden gözden geçirmek zorunda kalmışlardır. 1945'ten itibaren gözle görülür biçimde yükselen dinî talepler ve bu taleplerin CHP içerisinde, basın yayında, mecliste sıkça tartışılması çözüm konusunda harekete geçilmesini hızlandırmıştır. Din-devlet

[7] Mehmet Zeki Aydın. "Dünden Bugüne Türkiye'de Din Eğitimi", *Kamuda Sosyal Politika* 8/29, (2014), 70; Deniz Aşkın-Nadir Suğur. "Geleneksel Otorite ve Liderlik: Dini Aktörler Olarak Seydalarda Dinsel İtibarın İnşa Süreçleri", *Mukaddime* 10/1 (2019), 197.

ilişkileri ve din eğitimi konusunda gelen toplumsal talepler her mecrada tartışılınca başta siyaset olmak üzere birçok platformda ana gündem maddesi olmuştur. 1946 yılından sonra din öğretimiyle ilgili arayışlar yeniden başlamıştır. 1947'de gerçekleştirilen CHP Kurultayı, din eğitiminin ve dine bakışın yeniden gözden geçirilmesi, klasik CHP yaklaşımı için ciddi bir kırılmanın başlangıcı olmuştur. Kurultaydaki tartışmalarda dile getirilen toplumsal taleplerle ilgili somut adımlar atılmaya başlanmış, 1948'de imam-hatip kursları açılmış, 1949 yılında ise ilkokullara seçmeli olarak din dersi konmuş, aynı yıl Ankara Üniversitesi'ne bağlı İlahiyat Fakültesi açılmıştır. Bu şekilde yaklaşık 16 yıllık bir aradan sonra 1949 yılında genel öğretim içinde din öğretimine yeniden yer verilmiştir.[8]

1.3. Erken Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi Sistemi İçinde İmam-Hatip Okulları

Erken Cumhuriyet Dönemi'nde din eğitiminin hukuki zemini oluşturan Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulünden sonra Maarif Vekili Vasıf Çınar emriyle medreselerin kapatılması üzerine Türkiye'de 29 yerde imam-hatip mektepleri açılmıştır. 1924-1925 öğretim yılında bu mekteplerden bazılarının kapatılması üzerine sayıları 26'ya; 1925-1926 öğretim yılında ise 20'ye düşmüştür. 1926-1927 öğretim yılında Kütahya ve İstanbul İmam-Hatip mektepleri dışındakiler de kapatılmış; 1931-1932 öğretim yılında ise bu okullar da kapatılarak imam-hatip mektepleri yoluyla verilen din eğitimi sona ermiştir.[9]

İmam ve hatip okullarının kapatılmasına öğrenci bulunamaması gerekçe gösterilmiştir. Öcal, o dönem şartlarına göre yeterince öğrenci bulunduğunu ancak Şûrâ-yı Devlet (Danıştay) kararı ile din görevliliğinin devlet memurluğu olmaktan çıkarılması, bu okullara tahsisat ayırılmaması, çeşitli bahanelerle hocaların görevden alınması gibi nedenlerle okulların öğrenci bulamaz duruma getirildiğini belirtmektedir.[10]

---

[8] Abidin Çevik-Fahriye Dinçer. "Cumhuriyet Halk Partisi'nin Değişen Din Siyaseti: 1947 Kurultayı." *Turkish Studies (Elektronik)* 13/23(2018), 30-35; Halis Ayhan, "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bir Bakış: Atatürk'ün İslam Dini ve Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18 (2010), 22.

[9] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 52; Mustafa Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6, (1999), 204.

[10] Mustafa Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (01 Ocak 1998), 243-244.

2. Çok Yönlü Bir Eğitimci Olarak Mahmut Celâleddin Ökten

Trabzon doğumlu Mahmut Celâleddin Ökten, baba tarafından Gürcüzâdeler olarak bilinen, dinî ilimler alanında temayüz etmiş köklü bir aileye mensuptur. Küçük yaşta hafızlığını tamamlamış, Trabzon'da Rüştiye tahsilinden sonra, İdadi mektebiyle birlikte medrese eğitimi de almıştır. Eğitimci kariyeri, İstanbul Darülmuallimîn-i Aliyyeye ve Darülfünun Edebiyat Şubesi gibi dönemin seçkin kurumlarındaki talebeliğiyle şekillenmiştir. Özellikle Darülfününda, devrin önemli hocalarının sevgi ve ilgisini kazanmıştır.[11] Ökten'in klasik medrese eğitimi aldıktan sonra devam ettiği Darülfünun, bir eğitim kurumu olmanın ötesinde, Osmanlı son dönemi ve erken Cumhuriyet Dönemi Modernleşme-Batılılaşma süreçlerinde toplumsal yapıda önemli etkileri olan bir kurumdur.[12] Celâleddin Ökten'in İstanbul'daki talebelik süreci zorluklarla geçmiştir. Buna rağmen kendisini çok yönlü yetiştirmek için zorluklara katlanmıştır. Fransızca olan bir cebir kitabını alabilmek için gümüş köstekli saatini satmıştır. Formel eğitimin yanında, Fatih semtindeki kültür sanat ve edebiyat mekânlarına devam etmiş yanı sıra yabancı dil eğitimi de almıştır. Manevi açıdan da kendisini yetiştirme çabası içinde olmuştur. Dönemin önemli tasavvufî önderleriyle diyaloğu olmuş, onların manevi iklimini paylaşmıştır. Ökten, öğretmenlik yıllarında bu zengin birikimini talebelerine aktarmıştır.[13]

Arapça, Farsça, Fransızca bilen, özellikle Arap edebiyatına vukufiyetiyle tanınan Celal Hoca, İslami ilimlerin yanı sıra Batı kültürüne de hâkim bir din âlimi ve eğitimcidir. Genel felsefe, kelam ve İslam felsefesi alanlarında iyi yetişmiş, söz konusu alanlarda Arapça ve Fransızcadan çeviriler de yapmıştır. Donanımı ve yetkinliği fark edilen Ökten'in Darülfünundan mezun olduktan sonra, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa'ya gönderilmesi kararlaştırılmış ancak bakanlık politikalarındaki değişiklikler nedeniyle bu karar uygulanamamıştır.[14]

Mahmut Celâleddin Ökten, geleneksel İslam din eğitimiyle birlikte modern bilimleri de tahsil etmiş, geleneksel ve modern kültürel donanımı yüksek bir kişilik olarak eğitimci kariyerine başlamıştır. Ökten, öğretmenliği henüz Darülfününda öğrenci iken 24 Haziran 1909'da Manisa Turgutlu

---

[11] Emin Işık, "Celal Hoca" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 04 Haziran 2026).

[12] Ayşe Mahinur Tezcan, "Osmanlı'dan Erken Cumhuriyet'e Darülfünun: Eğitim ve Toplumsal Yapıdaki Değişimler." *darulfunun ilahiyat* 36, ('Darülfünun İlahiyat' Özel Sayısı 2025), 117.

[13] Tahsin Yıldırım, *M. Celaleddin Ökten*, (İstanbul: Önder İmam Hatipliler Derneği Yayını, 2017), 16-24.

[14] Işık, "Celal Hoca".

Rüştiyesinde deneyimlemiştir. Eğitimini tamamlamak isteği nedeniyle bu görevi kısa sürmüş, İstanbul'a dönerek Darülfünundan mezun olmuştur. Sonrasında 1912 yılında İstanbul Sultanisine (İstanbul Erkek Lisesi) Arapça öğretmeni olarak atanmıştır. 1925'te İstanbul İmam ve Hatip Mektebinde Arapça muallimliğine tayin edilen Ökten, bir süre sonra İstanbul Sultanisine geçtiyse de harf inkılabıyla Arapça dersleri kaldırılınca İmam ve Hatip Mektebinde Türkçe derslerine girmiştir. Aynı dönemde Darüşşafaka'da Arapça dersleri de vermiştir. 1 Eylül 1930'da Üsküdar Orta Mektebinde Türkçe muallimliği, Ekim 1934'ten itibaren beş yıl Kabataş Erkek Lisesi yurt bilgisi dersleri muallimliği görevlerinde bulunmuştur. Ardından Gelenbevî Ortaokulunda üç yıl süreyle görev yaptı. 16 Aralık 1942'de Vefa Lisesinde başladığı edebiyat ve felsefe muallimliği ise 1 Ağustos 1947'de yaş haddinden emekliye ayrılıncaya kadar devam etmiştir.

Mahmut Celâleddin Ökten, emekli olduktan sonra eğitim faaliyetlerinden geri durmamıştır. 1949'da açılan İmam-Hatip Kursu'na müdür ve öğretmen olarak atanmış, 17 Ekim 1951'de açılan İstanbul İmam-Hatip Okulunun kurucu müdürü görevine getirilmiştir. Son eğitim hizmetlerinden biri de açılması için fikrî destekte bulunduğu İstanbul Yüksek İslam Enstitüsünde iki yıl süren kelam ve ilm-i tevhit hocalığı olmuştur. Ökten, resmî muallimlik görevinin yanı sıra birçok talebeye Kur'an-ı Kerim, mantık, Arapça, Fransızca ve matematik gibi değişik alanlarda özel dersler vermiştir.[15] Ökten'in çok yönlü ve yetkin bir eğitimci oluşu devlet erkânının da dikkatinden kaçmamıştır. Adnan Menderes'in kendisinden yaz tatilinde çocuklarına Kur'an öğretimi için uygun birisini bulmasını istediği Tevfik İleri; Menderes'e bu iş için Celal Hoca'nın uygun olduğunu belirterek tavsiye etmiştir.[16]

Mahmut Celâleddin Ökten Hoca'nın eğitimci kimliği, döneminin klasik din eğitimcisi profilinin çok ötesinde gözükmektedir. Doğu ve Batı kültürünü tanıyan, Arapça ve Fransızca gibi bir Doğu Bir de Batı diline çeviri yapabilecek düzeyde hâkim, çevresinden saygı gören çok yönlü bir eğitimci olarak temayüz etmektedir. Eğitim faaliyetlerini sadece okul ortamlarıyla sınırlı tutmayıp, cami dersleri, dost meclisleri ev sohbetleri gibi geniş bir alanda yaygın eğitim faaliyetleri de yürüttüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca onun ilmî yetkinliğini gören mektep muallimleri de kendisinden ders almışlardır. Bu açılardan

[15] Yıldırım, *M. Celaleddin Ökten*, 24-25; Hüseyin Yorulmaz, "Ökten, Mahmut Celalettin (1882-1961)" *Türk Maarif Ansiklopedisi*. (Erişim 06 Haziran 2026).

[16] Ertuğrul Düzdağ, *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-1,* (İstanbul: Kaynak Yayınları, 2010), 288.

bakıldığında, Ökten yalnızca bir mektep muallimi değil; aynı zamanda bir halk eğitimcisi ve "Hocaların Hocası" profili olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mahmut Celâleddin Ökten'in bilgiyle ilişkisi de onun çok yönlü eğitimciliğinin göstergesi olarak değerlendirilebilir. O klasik bir muallim olarak sadece bilginin uygulayıcısı ve aktarıcısı değil; mütefekkir münevver bir âlim kişiliğiyle aynı zamanda bilginin üreticisi de olmuştur.[17]

3. Mahmut Celâleddin Ökten'in İmam-Hatip Okullarının Kuruluş ve Gelişimindeki Toplumsal Aktör Rolü

Toplumsal aktör kavramı, süreçlere dâhil olan ve bu süreçleri yürüten sivil toplum veya kamu kurumları içindeki tüm paydaşları, bireyleri, grupları veya koalisyonları ifade eder. Sosyal yaşama ilişkin değişiklikler yapılması taleplerini gündeme getiren toplumsal aktörler, belirli bir yerdeki sosyal veya siyasi sisteme kendi izlerini bırakmaya çalışırlar. Toplumsal aktörlerin eylemleri, müzakerede bulunmak, pazarlık etmek, iletişim kurmak, karşı çıkmak, diyalog kurmak, ittifaklar oluşturmak gibi süreçlerden oluşur. Toplumsal aktörlerin amaçları güç mücadeleleri ve rol müzakereleri ile çeşitli ölçeklerde gerçekleşir. Toplum yaşamına ilişkin değişiklikler yapılması talepleri, toplumsal aktörlerin başlıca başarıları olarak anlaşılabilir.[18]

Mahmut Celâleddin Ökten, imam-hatip okullarının yeniden açılması sürecinde toplumsal aktör rollerini başarıyla yürütmüş, dönemim reel politik ve bürokratik şartlarından kaynaklanan engelleri aşarak taleplerini kabul ettirmeyi başarmıştır. Ökten'in bu toplumsal aktörlük nosyonunda kuşkusuz onun Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerine şahit bir âlim olarak edindiği tarihsel-toplumsal tecrübe ve yürüttüğü eğitim faaliyetlerinin payı büyüktür. Bu anlamda onun sosyal kişiliğinin oluşumuna genel hatlarıyla bakmak, imam-hatip okullarının kuruluşundaki toplumsal aktörlük misyonunu anlamak ve açıklamak açısından önemlidir.

3.1. Sosyal Bir Kişilik Olarak Mahmut Celâleddin Ökten

Taşrada doğmuş birisi olarak Mahmut Celâleddin Ökten, memleketi Trabzon'da henüz çocuk yaşta iken; ailesinin sosyal konumu ve ilmî

[17] Hatice Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği* (İsanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017), 48.

[18] Gilles Sénécal, "Community Development and Social Actor Theories: a Case Study in Montréal (Canada)", *Social Geography Discuss.*, 8, (2012), 37-38.

düzeyinin de etkisiyle aktif bir sosyal kişilik profili çizmiştir. Erken yaşta öksüz ve yetim kalan Ökten, Çarşı Medresesinde dersler almış, hafızlıkla birlikte dinî ilimleri tahsil etmiştir. Medresede herkesin dikkatini çeken Molla Celâleddin aynı zamanda mahalle mektebine de devam etmiştir. Trabzon'da iptidai ve rüştiye eğitimini tamamlamıştır. Yetim ve öksüz bir taşralı olarak hedefine ilim ve kültür merkezi İstanbul'u koymuş ve bu hedefini gerçekleştirmiştir. Henüz çocuk sayılacak yaştaki Celâleddin, ilk İstanbul deneyiminde karşılaştığı zorluklar ve memleket hasreti dolayısıyla kısa süre sonra tekrar Trabzon'a dönmüş ancak İstanbul'da eğitim alma hedefinden vaz geçmemiştir.

İstanbul dönüşü Trabzon'da bulunduğu süreçte dedesinin de vazife yaptığı Çarşı Camii'nde imamlık yapmıştır.[19] Bu görevi sırasında, Hutbelerinde ele aldığı dinî konularla sosyal olaylar arasında herkesin dikkatini çekecek ilginç bağlantılar kurmuş ve cemaat üzerinde etkili olmuştur. Celâleddin Hoca'nın bu kabiliyeti dönemin meşhur Trabzon Valisi Kadri Bey'in dikkatini çekmiş ve bir defasında cuma namazı çıkışında vali kendisini tebrik etmiştir. Yetim ve öksüz bir çocuk olarak başarılı bir talebeliğin yanı sıra Trabzon'un merkezi bir camiinde imamlık görevi yapacak kadar donanımlı ve sosyal yönü güçlü olan Ökten, bu özelliğinin de verdiği motivasyonla büyük hedefine ulaşmak amacıyla tekrar İstanbul'a gitmiştir. Ökten'in, ikinci kez karşılaşacağı zorlukları bilerek yaptığı bu yolculuk bir ilim ve irfan hicreti olmuştur. Yaşadığı zorluklara rağmen yavaş yavaş kendine bir çevre oluşturmuş ve sağlam dostluklar kurmuştur. Tüm sıkıntılara göğüs gererek kendi ayakları üzerinde durma konusunda ısrarcı olmuştur. Maddi sıkıntı çekmesine rağmen medrese arkadaşlarının beraber cerre çıkma konusundaki teklif ve ısrarlarını kabul etmeyip reddetmiştir.[20]

Mahmut Celâleddin Ökten'in ilmî ve fikrî açıdan yetişmesinde emeği olan hocaları; gelenekçi, İslamcı ve modernist gibi farklı kategorilerde değerlendirilebilecek, dönemin seçkin şahsiyetleridir.[21] Bu şahsiyetlerin talebesi olarak yetişen Ökten, imam-hatip okullarının yanı sıra İstanbul'un seçkin liselerinde de öğretmenlik yaparak değişik sosyal profile sahip öğrenci ve öğretmenlerle muhatap olmuş ve eğitim camiasında saygın bir yer edinmiştir. Kendisinden özel ders alan Orhan Okay'ın aktardığı anekdot, Ökten'in

[19] Yıldırım, *M. Celaleddin Ökten,* 10.

[20] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü,* 56-57.

[21] Ahmet Koç - Hatice Öztürk. "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/7 (01 Haziran 2015),14.

sosyal yönü güçlü saygın bir eğitimci olduğunu göstermektedir. Okay, Çapa'daki Yüksek Öğretmen Okulu yatılı öğrencisi iken Celal Hoca'dan akşamları Arapça ders alma imkânı doğmuştur. Okulun çok otoriter, sert ve sıkı bir cumhuriyetçi olan müdürü Kemal Kaya'dan Arapça ders almak için izin istediğinde, müdürün önce bir irkildiğini sonra "Kimden?" diye sorduğunu, Celâl Hoca'nın adını söyleyince de beklemediği bir şekilde hocanın gıyabında ona bir saygı ifadesiyle "Ooo, Celal Bey, tabiî, gidebilirsin" dediğini aktarmıştır. Okay ayrıca Celâl Hoca'nın evini, zaman zaman gelen farklı misafirlerle İslâm tarihi, fıkıh, kelâm gibi konular üzerine bazen gece yarılarına kadar uzayan ilmî sohbetlerin yapıldığı *çağdaş bir medrese* olarak nitelendirmiştir.[22]

Bulunduğu ortamlarda bilgisi ve görgüsüyle ağırlığını hissettiren, sözünü dinleten bir kişiliğe sahip olan Ökten, muhatap olduğu topluluğa duruşu ve konuşması hâkim oluyordu. Kendisini tanıyan herkese bu güveni vermiştir.[23] Evlenmeden önce işten el çektirilerek işsiz kaldığında; kayınvalidesine işsiz kaldığını, bu nedenle kızını vermek istemeyebileceğiyle ilgili haber gönderdiğinde kayınvalidesinin, kızını hocanın vazifesine değil şahsına verdiklerini ifade etmesi Ökten'in ahlaki kişiliğine ve saygın toplumsal konumuna işaret etmektedir[24]

Celal Hoca, resmi derslerinin ve ev sohbetlerinin yanı sıra Beyazıt Soğanağa Camii'nde de cumartesi günleri altı yıl boyunca her kesimden insanın katıldığı İhyâu Ulûmi'd-Dîn sohbetleri yapmıştır.[25] Bunun yanında kendi manevi gelişimi açısından bulunduğu yörede, tasavvufi yelpazenin farklı yerlerinde duran bir takım dergâh ve tekkelerle de ilişki içinde olmuştur. Sohbet halkasına katıldığı Cerrahî Tekkesi şeyhi ile yaşadıkları mahallede önemli sosyal sorumluluk faaliyetlerine imza atmışlardır. Mahalle yönetiminde bulunarak yardım kuruluşunu birlikte organize etmişler, yoksulları ve ihtiyaç sahiplerini tespit ederek ihtiyaçlarını gidermişlerdir. Mahallenin güvenliğini temin etmede rol almışlar, mahallenin bekçi maaşını topladıkları paralarla ödemişlerdir. Evlenme yaşındaki kimsesiz gençlerin evlendirilmesi, dul hanımlar, yetim ve öksüz çocuklarla fakir kızların ihtiyaçlarının giderilmesi gibi savaş yorgunu toplumun tüm dezavantajlı kesimlerini kuşatacak gönüllü

[22] Okay, "Medrese Arkadaşım", 19-20.

[23] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü,* 74.

[24] Nevin Meriç, *Dindar Bir Doktor Hanım* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2020), 27.

[25] Işık, "Celal Hoca".

sosyal hizmet faaliyetlerinde bulunmuşlardır. Bu gönüllü sosyal hizmet faaliyetleri, komşu mahalleler tarafından da örnek alınmıştır.[26]

Sosyal kişilik yönüyle bakıldığında, Mahmut Celâleddin Ökten, geleneksel kültür içinde doğmuş ve şekillenmiş Osmanlı bakiyesi bir münevver olmakla birlikte; Cumhuriyet Dönemi sosyokültürel hayatına da hâkim aydın bir figür olarak görülmektedir. Medrese eğitimiyle birlikte modern eğitim de almış, her iki alanda da yetkinlik sahibidir. Öğretmenlik hayatında Arapçadan Türkçeye, felsefeden tarihe, yurttaşlık bilgisinden edebiyata kadar farklı alanlarda ders verecek donanıma sahip olan Ökten, bu özellikleriyle eğitim camiası ve diğer toplumsal mecralarda kabul ve saygı görmüştür. Resmi öğretmenlik görevinin yanı sıra, gönüllü yaygın eğitim faaliyetleri ve sosyal sorumluluk girişimleriyle de toplumsal aktör kimliğini güçlendirmiştir.

Mahmut Celâleddin Ökten'in yaşam tarzı, dönemin din adamı-hoca algısına göre modern sayılabilecek düzeydedir. Ökten ailesi uzun yıllar Heybeliada'da ev kiralayarak yazları birkaç ay burada yaşamışlardır. Dindar kimliği ve din eğitimciliği mesleğiyle tanınan birisinin; çoğunluğunu gayrimüslimlerin oluşturduğu bir adaya sayfiyeye gitmesi o zamana kadar pek duyulmuş ve alışılmış bir durum değildir.[27] Ökten, bu yıllarda bir Rum ailesinin yanında pansiyoner olarak kalır. Bu süreçte, onların, âdet ve geleneklerini yakından tanıma imkânı bulur. Bu durum kuşkusuz ona önemli bir çokkültürlülük deneyimi kazandırmıştır.[28]

Bir oğlu ve iki kızı olan Celâleddin Ökten, çocuklarının hepsine yüksek tahsil yaptırmıştır. O dönemde özellikle kız çocuklarının üniversiteye gönderilmesi yadırgansa da Ökten bu duruma aldırmamış kız çocuklarını okutmuş, bir din eğitimcisi olarak tüm çocuklarını pozitif bilimler alanında yetiştirmiştir.[29]

3.2. Medeniyet ve Toplum Bilinci Işığında Bir Mücadele: İmam-Hatip Okullarının İhya Sürecinde Mahmut Celâleddin Ökten

Mahmut Celâleddin Ökten, Osmanlı'nın son döneminde yetişen, eğitimini bu dönemin kurumlarında tamamlayan bir münevver olarak

[26] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü*, 86-98.

[27] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü*, 107.

[28] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü*, 341-342.

[29] Mehmet Demirci, "Celâl Hoca ve Ken'an Rifâî", *Kubbealtı Akademi Mecmuası*, 197-200, (Haziran 2021), 90; Yıldırım, *M. Celaleddin Ökten*, 30-32.

Osmanlı'nın çöküşünü ve bu çöküşün arka planındaki medeniyet krizini görmüş, yaşamış birisidir. Onun imam-hatip okulları mücadelesi, sadece din eğitimi ihtiyacını karşılayacak yeni okullar açmak değil, aynı zamanda bir medeniyetin ihyası girişimi olarak görülmelidir. Ökten bu bilinçle, çöküş yaşamış, savaşlarla yorgun düşmüş, savaş sonrası yeni bir medeniyet projesiyle karşı karşıya kalmış toplumun yetkin bir ferdi olarak kendini sorumlu hissetmiştir. Mensubu olduğu medeniyetin köklerini, Cumhuriyet sonrası toplumsal yapıda yeniden yeşertmenin çabası içerisindedir. Ancak içinde bulunulan dönem, yeni medeniyet projesi doğrultusunda toplumsal alanda devrimlerin radikal bir biçimde uygulamaya konduğu ve muhaliflerin bastırıldığı bir dönemdir. Beğenmediği eğitim sisteminin bütün bir nesli heba ettiği düşüncesindedir. Köksüz ve temelsiz bir nesil yetiştirilmek istenmektedir. Ökten bu durumu eğitim ortamı ve farklı mecralarda eleştirmiştir. Bu nedenle zaman zaman gözdağı vermek amacıyla liseden alıp ortaokula görevlendirildiği olmuştur.[30] Cumhuriyetin ilk yılarında birçok muhafazakâr münevver ve din âliminin bir köşeye çekilmesine rağmen Celâleddin Ökten Hoca, her zaman ve her şarta yapılabilecek bir şeyler olduğunu düşünerek gayret ve aksiyon içinde olmuştur.[31]

Ökten'in Osmanlı'nın temsil ettiği İslam medeniyetinin umdelerini Cumhuriyet'in medeniyet projesi içerisine dâhil etme ve bu umdelerle yeni bir nesil yeni bir toplum inşa etme amacıyla çalıştığı proje üç temel üzerine oturmaktadır. İslam medeniyetinin toplumsal düzeninin sacayağını oluşturan *ilim ahlak ve muamelat* konularını önceleyen bu proje eğitim esaslıdır. Bir eğitimci olarak Ökten, medeniyetin ve medeni bir toplumun eğitimle yeniden inşa edileceğine inanmaktadır. Bu bağlamda, çağın İslam dünyasının ihtiyacını karşılayacak "yeni ilm-i kelam", "ilm-i ahlak" ve yeni toplumsal durumlara ve ihtiyaçlara çözüm üretecek bir "usûl-ü fıkıh" gerekli görür ve bu amaçla çalışmalar yapar. Bu projenin, metodolojik ve sosyolojik bakış açısıyla yapılmasının da önemine işaret eder.[32] İmam-hatip okullarının açılması gündeme gelince, bu projeyle ilgili çalışmalara ara verir ve okulların açılmasına odaklanır.

Mahmut Celâleddin Ökten'in imam-hatip okullarının açılmasıyla ilgili aksiyonu 1949 yılında İstanbul imam-hatip kursuna müdür ve öğretmen olarak atanmasıyla başlar. Bu kurslar sadece pratik dinî bilgiler vermeyi

[30] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü,* 104-105.

[31] Işık, "Celal Hoca".

[32] Yıldırım, *M. Celaleddin Ökten*, 51; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü*, 117-120.

amaçlamaktadır. Ökten, daha başlangıçta bu kursların yeterli olamayacağını görerek kursların orta dereceli okullara dönüştürülmesi gerektiği kanaatine varmıştır.[33] Bununla birlikte eldeki bu imkânı da kaybetmemek için her türlü gayreti göstermiştir. Öğrenci sayısının 20 kişinin altına düşmesi durumunda bu kursların kapatılması tehlikesi vardır. Buna engel olmak için sokaktan ameleleri toplayıp kursa katmış, yevmiyelerini de vererek kursun kapanmasına fırsat vermemiştir.[34]

Ökten'in, imam-hatip okullarının açılması ve modern Cumhuriyet eğitim sisteminde din eğitimini yeniden inşası sürecindeki toplumsal aktör rolü büyük ölçüde bu şekilde ferdi gayretlerle yürümüştür. Bu sürecin başlatılmasıyla ilgili herhangi bir toplumsal grubun telkin veya desteğini almayan Celal Hoca; içinde yaşadığı toplumun yapısı, imkân ve kabiliyetlerini bir aydın ferasetiyle gözlemlediğinden, deyim yerindeyse mevcut durumdan vazife çıkararak bu rolü kendi üstlenmiştir. Onun bu role çok erken zamanlarda kendini hazırladığı da söylenebilir. Ökten, daha ilk gençlik yıllarında, Trabzon Çarşı Camii'nde genç bir hafızdan dinlediği Kur'an tilavetinden çok etkilenmiştir. Bunun üzerine "Ya Rabbi! Eğer bana bu kitabın dilinden anlamayı nasip edersen, ölünceye kadar senin dininin dellalı olacağım" duasıyla, bir anlamda din hizmetlerinde yürüteceği toplumsal aktörlük görevine talip olmuştur.[35]

İmam-hatip kurslarıyla gündeme gelen din eğitiminin yeniden inşası ve kursların imam-hatip okullarına dönüştürtülmesi düşüncesi, ilk önce Ökten'in toplumsal aktörlüğünü politik mücadele sahnesinde yürütmesini zorunlu kılıyordu. Ökten bu mücadeleyi tek başına yürütecektir. İmam-hatip kurslarının açılmasına giden süreçte yükselen toplumsal talepler Celal Hoca'yı tatmin etmiyordu. Dönemin şartlarında dinî hayata dair sıkça dile getirilen toplumsal talepler, cenazelerin kaldırılmasını sağlayacak görevli istemenin ötesinde değildi. Hocaya göre avam; "Cenazemizi yıkayacak hoca kalmadı." der ve hocayı cenaze namazından ibaret bilir. Hâlbuki cenazenin üzerine bir teneke su atar yahut bir havuza, göle batırır yıkarsın. Asıl milletin imanını, ruhunu yıkayacak, aklını yıkayacak hoca kalmamıştır.[36] Tek parti döneminin siyasal-toplumsal koşullarında, din eğitiminin uzunca bir süre sekteye uğratıldığı yasaklı süreci yaşayan bir toplumun dinî hayata dair daha

[33] Işık, "Celal Hoca".

[34] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü,* 128.

[35] Yıldırım, *M. Celaleddin Ökten*, 16.

[36] Ertuğrul Düzdağ, *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-4,* (İstanbul: Kaynak Yayınları, 2014), 167-168.

üst düzey taleplerde bulunamayacağının farkında olan Ökten, sosyolojik nosyonu yüksek bir münevver olarak toplum için toplum adına hareket edip inisiyatif alarak Ankara'dan dinî hayata dair daha kapsamlı, işlevsel ve kurumsal taleplerde bulunmuştur. Bu amaçla imam-hatip okullarıyla ilgili olarak başta dönemin Maarif Vekili Tevfik İleri olmak üzere birçok yetkiliyle görüşmeler yapmıştır. Bu süreçte, siyasal anlamda destek görmesine rağmen, yerleşik bürokrasinin engellemeleriyle karşılaşmıştır. Bu engellerden yılmadan, ilerlemiş yaşına rağmen ısrarla amacına ulaşmak için gayret etmiştir. Yalnız başına yürüttüğü yoğun ve yorucu geçen Ankara mesaisi sonunda istediğini elde etmiş imam-hatip okullarının açılması kararını çıkartmıştır. Bu kararla birlikte Mahmut Celâleddin Ökten, 17 Ekim 1951 tarihinde eğitim-öğretime başlayan İstanbul İmam- Hatip Okulu'nun ilk müdürü olmuştur.[37]

İstanbul İmam- Hatip Okulu'nun açılması hadisesi, sadece bir onay yazısından ibaretti. Bakanlık onay dışında okul binası, pansiyon binası, araç gereç gibi giderler için herhangi bir tahsisatta bulunmamış, işin bu kısmını halletmek Celal Hoca'ya kalmıştır. Celal Hoca bu hususta da toplumsal aktör rolü üstlenmiş, çevresindeki hayırseverleri harekete geçirerek okul için bina satın alınıp tamir edilmesini sağlamıştır. Daha sonra onun öncülüğünde 68 hayırseverin desteğiyle 11 Ekim 1951'de İlim Yayma Cemiyeti kurulmuştur. Cemiyet, ilk faaliyet olarak okulun 17 Ekim 1951'de hizmete açılmasını sağlamıştır. Ardından Şehremini 'de bulunan eski halkevi binasını onararak öğrenci yurduna dönüştürmüştür.[38] Celal Hoca, İlim Yayma Cemiyetinin kuruluşuna öncülük ettiği gibi bizzat maddi bağışlarıyla da destekte bulunmuştur.[39]

İmam-hatip okullarının açılış onayının yanında, İstanbul İmam- Hatip Okulu'nun ve yurt binasının temini ve fiziki şartlarının iyileştirilerek eğitim-öğretim sezonuna yetiştirilmesinde Celal Hoca'nın toplumsal aktörlük rolünü başarıyla yerine getirdiği görülmektedir. Siyaset ve bürokrasi cephesinde elde ettiği kazanımlara, toplumu örgütleme konusundaki gayret ve başarılarını eklemiştir. Çok partili hayata henüz geçildiği ve sivil bilincin toplumsallaşmadığı bir dönemde, aktif bir sivil toplum kuruluşunun oluşumuna öncülük etmesi toplumsal aktörlük rolündeki başarısıyla açıklanabilir.

---

[37] Işık, "Celal Hoca"; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü,* 128.

[38] Mustafa L. Bilge - Hamza Akbulut, "İlim Yayma Cemiyeti", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 06 Haziran 2026).

[39] Mahmut Celâleddin Ökten, *Z-9H. Muhtelif Ders Notları ve Yazışmalar,* 6.

Yeni açılan imam-hatip okullarının topluma mâl edilip kurumsallaşmasında da Mahmut Celâleddin Ökten'in toplumsal aktörlük rolünü gözlemlemek mümkündür. Bu amaçla İstanbul'un değişik muhitlerinde bulunan camilerde görev yapan imam ve müezzinlere okul binasında konuşmalar yaparak imam-hatip projesine toplumsal desteği güçlendirme ve bu kurumları yaşatma gayretinde olmuştur. Bunu yaparken, içinde bulundukları çağın gerektirdiği ilmî anlayış ve yönteme, toplumsal değişim gerçeği ve bu değişime karşı takınılacak tutuma da işaret etmektedir. Bu anlamda imam-hatip eğitiminin önem ve fonksiyonuna işaret etmektedir. Özellikle dinî ilimlerin okutulduğunda toplumun geri kalacağı savına itiraz ederek bilakis dinî ilimlerin ilerlemeyi teşvik ettiğini, pozitif bilimleri birlikte okutulacağı imam-hatip okulları modeliyle bunun ispat edileceğini, imam-hatip davasının kökünün buraya dayandığını vurgulamıştır.[40] Celal Hoca, imam-hatip neslinin yetişmesi için imam ve müezzinlerden istediği fedakârlığın kat kat fazlasını ilerlemiş yaşına rağmen kendisi yapmaktadır. Okulun yardımcı personeli bulunmadığı için tatil günü tuvaletlerin temizliğini de yaptığı olmuştur. Bu duruma şahit olan yakın dostu ve öğrencisi Nurettin Topçu'nun bu işi öğrenciler yaptırması yolundaki önerisine, öğrencilerin *tuvalet temizleyerek okudum* diyerek şahsiyetlerinin zedelenmesini istemediği için bunu yaptığını ifade etmiştir.[41]

Mahmut Celâleddin Ökten Hoca, bir idareci ve öğretmen olarak sadece görev yaptığı okulla ilgilenmekle kalmıyor, dinî hayatın ve din eğitimin geleceğiyle ilgili zihinsel mesai harcayarak düşüncelerini eyleme dönüştürüyordu. Yıllar ilerledikçe imam-hatip projesinde umduğu performansı bulamamıştır. Bu kez yeni ve daha radikal bir proje ile Ankara'ya gitmiştir. Proje, Arapçayı teorisiyle ve pratiğiyle öğreten bir Arapça kolejidir. Kolej, eğitimin giderek Arap diliyle yapıldığı özel bir okul olarak tasarlanmıştır. Hoca bu projeyle Terbiye Kuruluna müracaat ederken 74 yaşındadır. Kolej projesi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından reddedilmiştir. Ökten bu defa da Millî Eğitim Bakanlığını mahkemeye vermiştir. Avukat arkadaşıyla birlikte mahkeme için defalarca İstanbul'dan Ankara'ya gitmiştir. Danıştay'a havale edilen dava, 4'e karşı 5 oyla reddedilmiştir.[42]

İmam-hatip okullarının açılmasıyla ilgili süreçte katı bürokratik engellerle karşılaşmasına rağmen Ökten, yılgınlık göstermemiş, hedefine ulaşmak

[40] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü,* 157-158.

[41] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü,* 183.

[42] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü,* 179-181.

adına yeniden aynı zorlu süreçleri daha da ileri bir yaşta göze almıştır. Bu kez toplumsal aktör olarak hukuki bir mücadele yürütmüştür.

Türkiye'de İmam Hatip okullarının kurulması ve gelişiminde öncü olan Celâleddin Ökten, din eğitimin laik eğitim sistemi içine entegre edilmesinde önemli bir rol oynamıştır. Devlet okullarında din eğitiminin sekteye uğraması, Ökten'i çok üzmüş ve bu durumu ele alma sorumluluğunu kişisel olarak hissetmiştir. İmam-hatip okullarının açılışında başarılı bir toplumsal aktör rolü icra eden Celâleddin Ökten'in yaşamı ve çalışmaları, dinî bağlılık, eğitim inovasyonu ve stratejik liderliğin kesişimine örnek teşkil etmektedir. İmam hatip okullarını kurma gayretleri, geleneksel dinî bilgiyi modern bilimsel bilgi eğitim yöntemiyle birlikte programlayarak Türkiye'de sürdürülebilir bir din eğitimi modeli oluşturmuştur. Hedeflerine ulaşmak için kurumsal ortamlarda stratejik olarak yol almış ve Türk eğitim sisteminde kalıcı bir etki bırakmıştır.[43]

Sonuç

Erken Cumhuriyet Dönemi, Türkiye'de din eğitiminin kurumsal yapısının köklü biçimde dönüştürüldüğü ve din-devlet, din-toplum ilişkilerinin yeniden tanımlandığı bir süreç olarak dikkat çekmektedir. Tevhîd-i Tedrisat Kanunu ile başlayan ve uzun yıllar boyunca kesintilerle devam eden bu yeni süreç, din eğitimi açısından bir paralel inşa süreci görüntüsü vermektedir. Yeni ulus devletin laik politikalarının yön verdiği resmî alanın yanında, geleneksel sivil dinî çevrelerin faaliyetlerini yeniden yapılandırarak sürdürdüğü gayri resmî bir alanın varlığı konusu olmuştur. Bu durum, din eğitiminin yeniden inşasını yalnızca bir eğitim politikası meselesi olmaktan çıkararak toplumsal aktörlerin müdahil olduğu çok boyutlu bir dönüşüm alanına çevirmiştir. Bu çalışmada Mahmut Celâleddin Ökten'in söz konusu dönüşüm sürecindeki rolü, toplumsal aktör kavramı çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmamın bulguları, Ökten'in yalnızca bir eğitimci veya din âlimi olmadığını; dönemin siyasal, toplumsal ve bürokratik şartlarını okuyabilen, toplumun eğitimsel ihtiyaçlarını tespit ederek bunları kamusal alana taşıyabilen etkin bir toplumsal aktör olduğunu göstermektedir. Onun imam-hatip okullarının yeniden açılması için yürüttüğü girişimler, siyasî karar alıcılarla kurduğu ilişkiler, bürokratik engeller karşısındaki ısrarcı tutumu ve toplumsal destek

[43] Ahmet Şefik Hatipoğlu, *Reclaiming Religious Education: The Role of Voluntary Associations in Religious Schooling in Turkey (1950–1960)*. (Indiana: Indiana University, Department of Middle Eastern Languages & Cultures, Doktora Tezi, 2024), 154-159.

ağlarını harekete geçirme becerisi, toplumsal aktörlüğünün somut göstergeleridir. Ökten'in din eğitimi anlayışı, geleneksel dinî ilimlerle modern bilimleri karşı karşıya getiren bir yaklaşım yerine, bu iki alanı bütünleştirmeyi amaçlayan bir perspektife dayanmaktadır. Bu nedenle imam-hatip okulları onun nazarında yalnızca din görevlisi yetiştiren kurumlar değil; dinî, ahlaki ve kültürel değerlerle modern bilgi birikimini buluşturarak yeni bir toplum tasavvuruna katkı sağlayacak eğitim kurumlarıdır. Bu yönüyle Ökten'in mücadelesi, yalnızca din eğitiminin yeniden başlatılması değil, aynı zamanda Cumhuriyet döneminin değişen toplumsal şartlarında dinî bilginin meşru ve sürdürülebilir bir zeminde yeniden kurumsallaştırılması girişimi olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak Mahmut Celâleddin Ökten örneği, toplumsal dönüşüm süreçlerinde bireysel aktörlerin etkisini göstermesi bakımından önemli bir tarihsel tecrübe sunmaktadır. Din eğitiminin yeniden inşasında oynadığı öncü rol, devlet-toplum ilişkilerinin şekillenmesinde aracı işlev üstlenmesi ve imam-hatip okullarının kurumsallaşması yolunda yaptığı katkılar, onu Cumhuriyet Dönemi din eğitimi tarihinin olduğu kadar Türkiye'de sivil girişim ve toplumsal liderlik çalışmalarının da önemli şahsiyetlerinden biri konumuna getirmektedir. Bu nedenle Ökten'in hayatı ve faaliyetleri, yalnızca eğitim tarihi açısından değil, toplumsal değişim, sivil toplum, din-siyaset ilişkileri ve ayrıca eğitim yönetimi bağlamında da incelenmeye değer bir örnek oluşturmaktadır.

Kaynakça

Aşkın, Deniz – Suğur, Nadir. "Geleneksel Otorite ve Liderlik: Dini Aktörler Olarak Seydalarda Dinsel İtibarın İnşa Süreçleri", *Mukaddime* 10/1 (2019), 195-212. DOI: 10.19059/mukaddime.460718.

Aydın, Mehmet Zeki. "Dünden Bugüne Türkiye'de Din Eğitimi", *Kamuda Sosyal Politika* 8/29, (2014), 68-72.

Ayhan, Halis. "Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimine Genel Bir Bakış: Atatürk'ün İslam Dini ve Din Eğitimi Hakkındaki Görüşleri", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18, (2010), 5-27.

Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi.* İstanbul: Değerler Eğitim Merkezi Yayınları, 3. Basım, 2014.

Berkes, Niyazi. *Türkiye'de Çağdaşlaşma.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 18. Baskı, 2012.

Bilge, Mustafa L. - Akbulut, Hamza. "İlim Yayma Cemiyeti", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.* Erişim 06 Haziran 2026. https://islamansiklopedisi.org.tr/ilim-yayma-cemiyeti

Çevik, Abidin – Dinçer, Fahriye. "Cumhuriyet Halk Partisi'nin Değişen Din Siyaseti: 1947 Kurultayı." *Turkish Studies (Elektronik)* 13/23 (2018), 25-36. https://doi.org//10.7827/TurkishStudies.14186.

Demirci, Mehmet. "Celâl Hoca ve Ken'an Rifâî", *Kubbealtı Akademi Mecmuası*, 197-200, (Haziran 2021), 88-94.

Düzdağ, Ertuğrul. *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-1,* İstanbul: Kaynak Yayınları, 6. Baskı, 2010.

Düzdağ, Ertuğrul. *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-4,* İstanbul: Kaynak Yayınları, 2014.

Gündüz, Mustafa. "Erken Cumhuriyet Dönemi Eğitiminde Değerler ve İdeal Tipler", *II. Uluslararası Değerler ve Eğitimi Sempozyumu,* 805-827. İstanbul: DEM Yayınları, 2012.

Işık Emin, "Celal Hoca" *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.* Erişim 04 Haziran 2026. https://islamansiklopedisi.org.tr/celal-hoca

Koç, Ahmet – Öztürk, Hatice. "İki Devir Bir Muallim: Mahmut Celâleddin Ökten". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/7 (01 Haziran 2015).

Meriç, Nevin. *Dindar Bir Doktor Hanım.* İstanbul: Timaş Yayınları, 9. Baskı, 2020.

Öcal, Mustafa. "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7/1 (01 Ocak 1998). 241-268. https://izlik.org/JA35RM56XX.

Öcal, Mustafa. "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6 (1999), 201-254.

Ökten, Mahmut Celâleddin. Z-9H. Muhtelif Ders Notları ve Yazışmalar, 6.

Öztürk, Hatice. *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*. İsanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2017.

Sénécal, Gilles. "Community Development and Social Actor Theories: a Case Study in Montréal (Canada)", *Social Geography Discuss,* 8, (2012), 61-81, doi:10.5194/sgd-8-61-2012,

Tezcan, Ayşe Mahinur. "Osmanlı'dan Erken Cumhuriyet'e Dârülfünun: Eğitim ve Toplumsal Yapıdaki Değişimler." *darulfunun ilahiyat* 36, 'Darulfunun İlahiyat' Özel Sayısı (2025): 117–139. https://doi.org/10.26650/di.2025.36.2.1667921

Turan, Şeyma. "Türkiye'de Din Algısı ve Değişiminin Kökenleri: Cumhuriyet Gazetesi Örneği Üzerinden Olgusal ve Kavramsal Bir İnceleme". *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi.* 14 (01 Aralık 2022): 245-271. https://doi.org/10.53112/tudear.1142257.

Yıldırım, Tahsin. *M. Celâleddin Ökten*, İstanbul: Önder İmam Hatipliler Derneği Yayını, 2017.

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celâl Hoca,* Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 5. Baskı, 2025.

Yorulmaz, Hüseyin. "Ökten, Mahmut Celalettin (1882-1961) "*Türk Maarif Ansiklopedisi.* Erişim 06 Haziran 2026. https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/okten-mahmut-celalettin/#yazar-1

Vahapoğlu, Vahap - Güneş, Adem. "1924'ten 1950'ye Din Eğitimini Etkileyen Unsurlar Üzerine Genel Bir Değerlendirme", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar* cilt: 11/ 60 (2018), 1320-1327. http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2018.2877.

إسهام محمود جلال الدين أوكتن في حفظ التراث العربي الإسلامي من خلال تعليم اللغة العربية في تركيا

Öğr. Gör. Dr. Zeyd İSHAKOĞLU*

المقدمة

تُعدّ اللغة العربية الركيزةَ الأساس في حفظ التراث العربي الإسلامي؛ فهي الوعاء الذي نزل به القرآن الكريم، ودُوِّنَت به السنة النبوية، وتشكّلت عبره مختلفُ العلوم الشرعية واللغوية والفكرية التي قامت عليها الحضارة الإسلامية. ولم تكن العربية عبر التاريخ الإسلامي لغةَ تواصلٍ فحسب، بل كانت لغةَ علمٍ وثقافةٍ وإدارة، ووسيلةً لصياغة الهوية الحضارية للأمة. وفي الأناضول خلال العهد العثماني، احتلّت العربيةُ مكانةً مركزية في المؤسسات التعليمية والدينية، بوصفها لغة العلوم الشرعية ومفتاح الاطلاع على مصادر التراث الإسلامي الأصيلة.[1]

غير أن التحولات السياسية والثقافية العميقة التي شهدتها تركيا في القرن العشرين، لا سيما بعد قيام الجمهورية عام 1923م، أحدثت تغييرات جذرية في بنية التعليم ومكانة اللغة العربية، فتراجع حضورها في المؤسسات الرسمية، وضعف ارتباط الأجيال الجديدة بالمصادر الأصلية للتراث العربي الإسلامي.[2] وقد أدى ذلك إلى نشوء فجوة معرفية بين الطلاب وبين النصوص المؤسِّسة للثقافة الإسلامية، مما أفرز حاجةً ملحّة إلى جهود إصلاحية تُعيد الاعتبارَ للعربية بوصفها أداةً أساسية لفهم التراث وصيانته.

في هذا السياق التاريخي برزت شخصية العالم والمربي التركي محمود جلال الدين أوكتن، الذي اضطلع بدور بارز في إحياء تعليم اللغة العربية داخل المؤسسات التعليمية الدينية في تركيا الحديثة، من خلال انشائه مدارس الأئمة والخطباء. فقد أدرك أن حفظ التراث العربي الإسلامي لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال تمكين الطلاب من اللغة التي كُتب بها هذا التراث.

تنبثق إشكالية البحث من ملاحظة وجود فجوة معرفية نشأت نتيجة التحولات اللغوية والتعليمية في تركيا الحديثة، إذ أدى تراجع تعليم العربية إلى إضعاف الاتصال المباشر بالتراث العربي الإسلامي. وفي ضوء ذلك يطرح البحث تساؤله الرئيس الآتي: إلى أي مدى أسهم محمود جلال الدين أوكتن في إحياء اللغة العربية في تركيا الحديثة، وكيف انعكست جهوده على حفظ التراث العربي الإسلامي واستمراره من خلال تعليم اللغة العربية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس جملة من التساؤلات الفرعية: ما واقع اللغة العربية في تركيا في النصف الأول من القرن العشرين، وما العوامل التي أدت إلى تراجعها؟ وما الأسس الفكرية والتربوية التي انطلق منها أوكتن في دعوته إلى إحياء العربية؟ وكيف تجسّدت جهوده عملياً في تطوير مناهج تعليمها داخل المؤسسات الدينية؟

يعتمد هذا البحث المنهج التاريخي الوصفي التحليلي، من خلال تتبّع الأحداث التاريخية المتعلقة بواقع اللغة العربية في تركيا، وتحليل التحولات التعليمية التي أثّرت في مكانتها، ووصف جهود أوكتن وتحليلها في ضوء سياقها التاريخي والثقافي. وتقتصر الدراسة زمنياً على الفترة الممتدة من أواخر العهد العثماني حتى منتصف

* Trabzon Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Trabzon/Türkiye, zeydishakoglu@trabzon.edu.tr
Orcid: 0000-0001-8633-7381

[1] أحمد حسن محمد علي، تعليم اللغة العربية في تركيا – تحدياته وآفاقه، مجلة كلية الإلهيات بجامعة أولوداغ، 1/26 (1 يناير 2017)، 85.

[2] أحمد حسن محمد علي، تعليم اللغة العربية في تركيا – تحدياته وآفاقه، 86.

القرن العشرين مع الإشارة إلى الامتدادات المعاصرة، وجغرافياً على السياق التركي مع بعض الإشارات المقارنة.

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من وجهين: أولها أنها تُقدّم قراءةً توثيقية رائدة لشخصية محمود جلال الدين أوكتن التي لم تنل حقها الكافي في الدراسات الأكاديمية العربية والدولية. وثانيها أنها تُعالج قضية تتصل بجوهر العلاقة بين اللغة والهوية الحضارية في سياق ثقافي غير عربي، مما يُتيح بناء نموذج قابل للتطبيق في بيئات مشابهة.

وقد رصدت الدراسة في مراجعتها للأدبيات السابقة أن معظم الكتابات حول التعليم الديني في تركيا تتناول الجانب السياسي والمؤسسي، في حين يظل الجانب اللغوي والتربوي لشخصية أوكتن بحاجة إلى دراسة معمّقة منفصلة باللغة العربية.

1. اللغة العربية في تركيا في القرن العشرين

يمثل القرن العشرون مرحلة مفصلية في تاريخ اللغة العربية في تركيا، إذ انتقلت من موقع مركزي راسخ في البنية التعليمية العثمانية إلى موقع أكثر انحسارًا في ظل التحولات السياسية والثقافية التي رافقت قيام الجمهورية. ولم يكن هذا التحول مجرد تغيير في سياسة لغوية، بل كان انعكاسًا لتحول عميق في تصور الدولة للهوية والثقافة والتعليم.[3] ومن ثمّ فإن دراسة وضع العربية في تركيا خلال هذا القرن تقتضي النظر في جذورها العثمانية، ثم تحليل عوامل التراجع، وصولًا إلى فهم السياق الذي أفرز الحاجة إلى إحيائها من جديد.

1.1. مكانة اللغة العربية في العهد العثماني

1.1.1. العربية لغة العلوم الشرعية

احتلت اللغة العربية مكانة محورية في الدولة العثمانية، بوصفها لغة النصوص المؤسسة للإسلام، ولغة العلوم الشرعية التي شكّلت أحد أعمدة الشرعية الدينية والسياسية للدولة. وعلى الرغم من أن اللغة التركية العثمانية كانت لغة الإدارة والحياة اليومية، فإن العربية ظلت اللغة الأساسية للمعرفة الدينية، وللتأليف في مجالات التفسير والحديث والفقه وأصوله وعلم الكلام.[4]

وقد ارتبطت شرعية الدولة العثمانية، بوصفها حاميةً للخلافة الإسلامية، بقدرتها على صيانة العلوم الشرعية واستمرارها، وهو ما جعل تعليم العربية جزءًا لا يتجزأ من البنية التعليمية الرسمية. فكان طالب العلم لا يُعَدُّ مؤهلًا للولوج في العلوم الإسلامية إلا بعد التمكن من أدوات العربية، من نحوٍ وصرفٍ وبلاغةٍ وأصول فقه، إذ اعتُبرت هذه العلوم مدخلًا ضروريًا لفهم النصوص واستنباط الأحكام.

ومن ثمّ، لم تكن العربية في العهد العثماني لغةً أجنبية، بل لغةً علمية ذات وظيفة دينية ومعرفية عليا، ومكوّنًا أساسيًا من مكونات الثقافة العالِمة. وقد أنتج هذا الواقع نخبًا علمية تركية متقنة للعربية، قادرة على التأليف بها، والتدريس من خلالها، والتفاعل مع الإنتاج العلمي في مختلف أقاليم العالم الإسلامي.[5]

---

[3] نيكولاس حبيبي - إيديال باتراه - خير المالك، الدراسة التحليلية عن نشأة اللغة العربية في عصر الدولة العثمانية (ديوان: مجلة اللغة العربية وآدابها، المجلد 16، العدد 2، كانون الأول، 2024)، 197.

[4] عمر دورسون، تعليم اللغة العربية في المدارس العثمانية والكتب الدراسية المقررة، مجلة كلية الإلهيات بجامعة غازي في تشوروم، 2002، المجلد 1، ص 275.

[5] عمر دورسون، تعليم اللغة العربية في المدارس العثمانية والكتب الدراسية المقررة، 277.

1.1.2. دور المدارس الشرعية في تعليم العربية

تجلّى حضور العربية بصورة مؤسسية في نظام المدارس الشرعية، التي شكّلت العمود الفقري للتعليم الديني في الدولة العثمانية.[6] فقد قامت هذه المدارس على مناهج تقليدية تُدرّس المتون العربية في مختلف العلوم، وتبدأ عادةً بكتب النحو والصرف، مثل المتون المختصرة، قبل الانتقال إلى شروحها وحواشيها، ثم إلى كتب التفسير والحديث والفقه.

وقد اتسم تعليم العربية في هذه المدارس بطابعٍ منهجيٍّ متدرج، يهدف إلى تمكين الطالب من القراءة الدقيقة للنصوص الأصلية وفهمها دون وسيط. وكانت العربية تُدرَّس بوصفها أداةً لفهم العلوم، لا مادةً مستقلة فحسب، الأمر الذي عزّز اندماجها العضوي في المنظومة التعليمية. كما أسهمت حلقات الدرس في المساجد الكبرى في تركيا في ترسيخ هذا الدور، حيث كان العلماء يدرّسون كتب التراث بالعربية، ويشرحونها لطلابهم في بيئة علمية متصلة بالسند العلمي المتوارث.[7]

ويمكن القول إن هذا النظام التعليمي حافظ على استمرارية تقليد علمي عربي داخل المجتمع التركي، وجعل من العربية عنصرًا طبيعيًا في تكوين النخبة الدينية والفكرية حتى أواخر العهد العثماني.

1.2. تراجع تعليم العربية بعد قيام الجمهورية التركية

1.2.1. إصلاحات التعليم

مع قيام الجمهورية التركية سنة 1923م، دخلت البلاد مرحلة من الإصلاحات الشاملة التي استهدفت إعادة بناء مؤسسات الدولة على أسس قومية وعلمانية. وكان التعليم في صلب هذه الإصلاحات، إذ صدر قانون توحيد التعليم سنة 1924م، الذي وضع جميع المؤسسات التعليمية تحت إشراف وزارة المعارف، وألغى الازدواجية بين التعليم الديني والمدني.[8]

وقد ترتب على هذه الإصلاحات إعادة هيكلة المناهج بما يتوافق مع الرؤية الجديدة للدولة، التي سعت إلى تعزيز الهوية القومية التركية والارتباط بالغرب. وفي هذا السياق، تراجع حضور اللغة العربية في المناهج الرسمية، وأُعيد تعريف موقعها من لغة مركزية للعلوم الشرعية إلى مادة محدودة النطاق، أو إلى لغة ذات وظيفة دينية محصورة.[9]

أدى هذا التحول إلى انقطاع جزئي في السلسلة التعليمية التقليدية التي كانت تُخرّج علماء متقنين للعربية، كما أسهم في تقليص المساحات المؤسسية التي كانت تُمارَس فيها العربية بوصفها لغة علم.

1.2.2. إلغاء المدارس الدينية وتأثيره

كان من أبرز نتائج إصلاحات التعليم إلغاء عدد كبير من المدارس الشرعية التقليدية، التي كانت الحاضنة الرئيسة لتعليم العربية. وقد شكّل هذا الإجراء نقطة تحول حاسمة، إذ فقدت العربية فضاءها التعليمي الطبيعي الذي كانت تتجذر فيه.[10]

---

[6] أحمد ألتون، Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Günümüz Arapça Öğretimine Etkisi [تعليم اللغة العربية في المدارس العثمانية وأثره في تعليم العربية المعاصر]، مجلة أيدين للدراسات العربية 1/1 (يونيو 2019)، 110.

[7] هازر، دورسون، تعليم اللغة العربية في المدارس العثمانية والكتب الدراسية المقررة فيها (مجلة كلية الإلهيات بجامعة غازي، تشوروم، العدد 1 لسنة 2002)، 287.

[8] إريك زوركر، تاريخ تركيا الحديث، ترجمة: عبد اللطيف الحارس، مراجعة: سعد ضاروب (بيروت: الدار العربية للموسوعات، 2013)، 263.

[9] زوركر، تاريخ تركيا الحديث، 265.

[10] آية نصر محمد القطري، (الأتراك والعودة إلى اللغة العربية، مجلة كلية الإلهيات بجامعة بردور محمد عاكف إرسوي 1/1، 2020)، 132.

صحيح أن بعض المؤسسات الدينية استمرت بأشكال مختلفة، إلا أن انقطاع النظام المدرسي التقليدي أضعف آليات نقل المعرفة العربية من جيل إلى جيل. كما أن تضييق المجال على التعليم الديني عمومًا انعكس سلبًا على مكانة العربية، نظرًا لارتباطها الوثيق بالعلوم الشرعية.

وقد ترتب على ذلك ظهور جيلٍ جديدٍ من الطلاب أقلّ احتكاكًا بالعربية، وأكثر اعتمادًا على الترجمات أو الشروح التركية، مما عمّق الفجوة بين النصوص الأصلية وبين المتلقين.

1.2.3. أثر تغيير الحرف العربي

شكّل قرار استبدال الحرف العربي بالحرف اللاتيني سنة 1928 أحد أكثر التحولات تأثيرًا في مسار العربية في تركيا.[11] فالحرف العربي لم يكن مجرد وسيلة كتابة، بل كان رابطًا ثقافيًا ومعرفيًا مع التراث المكتوب عبر قرون. ومع اعتماد الأبجدية اللاتينية، انقطعت الصلة المباشرة بين الأجيال الجديدة وبين النصوص العثمانية والعربية المكتوبة بالحرف القديم.

وقد أثّر هذا التغيير في قدرة الجمهور العام على قراءة المخطوطات والكتب التراثية، كما أسهم في إعادة تشكيل الوعي اللغوي باتجاه الانفصال التدريجي عن الفضاء العربي الإسلامي.[12] ومع أن العربية استمرت بوصفها لغةً دينية في بعض السياقات، فإن التحول الكتابي كان له أثر رمزي وعملي عميق في تقليص حضورها في المجال العام.

1.3. الحاجة إلى إحياء اللغة العربية

1.3.1. ارتباطها بالقرآن والعلوم الشرعية

على الرغم من مظاهر التراجع، ظلّ الارتباط العضوي بين العربية والقرآن الكريم عاملًا حاسمًا في استمرار الحاجة إليها داخل المجتمع التركي. فالنص القرآني لا يمكن فصله عن لغته، وفهمه على وجه الدقة يتطلب معرفة بأدوات العربية وعلومها. كما أن السنة النبوية وسائر مصادر التشريع الإسلامي بقيت محفوظة بالعربية، مما جعلها ضرورة معرفية للدارسين في الحقول الدينية.

ومن هنا برز وعيٌ متجدد لدى بعض العلماء والمربين بأهمية إعادة الاعتبار لتعليم العربية، ليس بوصفها لغة تراثية جامدة، بل أداة حية لفهم النصوص المؤسسة واستيعاب مقاصدها. وقد ارتبط هذا الوعي بإدراك أن الاقتصار على الترجمات لا يفي بالغرض العلمي، ولا يتيح التفاعل العميق مع التراث.[13]

1.3.2. دورها في الحفاظ على الهوية الإسلامية

إلى جانب بعدها المعرفي، ارتبطت العربية ببعدٍ هويّاتيّ واضح، إذ شكّلت عنصرًا من عناصر الانتماء الحضاري إلى الفضاء الإسلامي الأوسع. فمع التحولات القومية والعلمانية، برزت تساؤلات حول كيفية التوفيق بين الهوية الوطنية والمرجعية الإسلامية، وكان تعليم العربية أحد المسارات التي رآها بعض المفكرين وسيلة للحفاظ على التوازن بين البعدين.[14]

لقد مثّل إحياء العربية، في هذا السياق، مشروعًا ثقافيًا يتجاوز حدود اللغة ذاتها، ليصبح سعيًا إلى إعادة وصل المجتمع بجذوره العلمية والدينية. ومن هنا تهيأت الأرضية لظهور مبادرات إصلاحية في النصف الثاني

---

[11] القطري، الأتراك والعودة إلى اللغة العربية، 131.

[12] القطري، الأتراك والعودة إلى اللغة العربية، 131.

[13] القطري، الأتراك والعودة إلى اللغة العربية، 132.

[14] عمر دورسون، تعليم اللغة العربية في المدارس العثمانية والكتب الدراسية المقررة، 275.

من القرن العشرين، استهدفت إعادة إدماج العربية في التعليم الديني النظامي، وتهيئة جيل قادر على قراءة التراث بلغته الأصلية[15].

يتضح من العرض السابق أن اللغة العربية في تركيا شهدت تحولات عميقة خلال القرن العشرين، انتقلت بها من مركزيةٍ راسخة في النظام العثماني إلى حالة من التراجع النسبي في ظل الإصلاحات الجمهورية. غير أن هذا التراجع لم يؤدِّ إلى انقطاع كامل، بل أفرز وعيًا بالحاجة إلى إحيائها، بوصفها شرطًا لفهم التراث العربي الإسلامي وصيانة الهوية الدينية. ومن هذا السياق التاريخي والثقافي انطلقت جهود إصلاحية كان لها أثر في إعادة الاعتبار للعربية داخل المؤسسات التعليمية، وهو ما سيمهد لدراسة دور الشخصيات التي اضطلعت بهذه المهمة في الفصول اللاحقة.

2. محمود جلال الدين أوكتن وتكوينه العلمي في العربية

تمثل شخصية محمود جلال الدين أوكتن (1882-1961م) حلقة وصل جوهرية في تاريخ التعليم الديني في تركيا المعاصرة. لم يكن أوكتن مجرد مؤسس لنموذج تعليمي حديث، بل كان عالمًا لغويًا أدرك مبكرًا أن استمرارية الهوية الإسلامية في الأناضول رهينة بالحفاظ على الوعي اللغوي العربي. يتناول هذا الفصل الجذور المعرفية لأوكتن ورؤيته الفلسفية للغة العربية ومنهجه التطبيقي في تدريسها.[16]

2.1. نشأته العلمية وتعلّمه للغة العربية

2.1.1. مصادر تعلمه

ولد جلال الدين أوكتن في بيئة علمية بمدينة طرابزون، حيث تلقى بذور المعرفة الأولى في الكتاتيب والمدارس التقليدية التي كانت لا تزال تحتفظ برونق المنهج العثماني الرصين. اعتمدت مصادر تعلمه على المتون الكلاسيكية في النحو والصرف والبلاغة. انكب أوكتن على دراسة أمهات الكتب مثل كافية ابن الحاجب وشرح جلال الدين السيوطي ومغني اللبيب.[17]

ولم تقتصر مصادره على الكتب المدرسية، بل شملت المخطوطات العربية التي كان ينسخها بيده، مما ولّد لديه علاقة حميمية مع الخط العربي والتركيب اللغوي الأصيل. هذا الاتصال المباشر بالمصادر الأولية جعله يمتلك ناصية اللغة ليس كأداة للتواصل الفوري فحسب، بل كوعاء معرفي يحمل ثقل الحضارة.[18]

2.1.2. شيوخه في العربية والعلوم الشرعية

تتلمذ أوكتن على يد ثلة من كبار علماء عصره في إسطنبول، في مرحلة كانت تموج بالتحولات. نهل العلم في دار الفنون واستفاد من مجالس العلماء الذين جمعوا بين سعة الأفق الفقهي والتمكن اللغوي. من أبرز ملامح تكوينه العلمي تأثره بالمنهج الأزهري غير المباشر عبر العلماء الذين زاروا مصر أو تأثروا بمدرستها، بالإضافة إلى علماء الدولة العثمانية المتأخرين الذين حافظوا على رصانة الدرس اللغوي.[19]

---

[15] أحمد حسن محمد علي، تعليم اللغة العربية في تركيا – تحدياته وآفاقه، 86.

[16] أحمد كوتش - خديجة أوزتورك، İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten [معلم بين عصرين: محمود جلال الدين أوكتن]، (مجلة كلية الإلهيات بجامعة رجب طيب أردوغان، العدد 7، 2015)، 8.

[17] كوتش - أوزتورك، معلم بين عصرين، 9.

[18] كوتش - أوزتورك، معلم بين عصرين، 14.

[19] خير الدين كارامان، Bir Varmış Bir Yokmuş: Hayatım ve Hatıralar-I [كان يا ما كان: حياتي وذكرياتي - ج1] (إسطنبول: منشورات إيز، 2008)، 1/ 326.

كان شيوخه يمثلون المدرسة التي ترى في العربية عبادة وقربة، وليست مجرد تخصص أكاديمي، وهو ما انعكس على شخصيته لاحقاً؛ حيث امتزجت لديه الصرامة العلمية بالروحانية الصوفية التي تلقاها في حلقات الذكر والصحبة، مما جعل لغته العربية تتسم بالروح والبيان لا بالجمود الآلي.[20]

2.2. رؤيته لأهمية اللغة العربية

2.2.1. العربية مفتاح العلوم الإسلامية

ينطلق أوكتن من فرضية نظرية معرفية مفادها أن العلم بالدين فرع عن العلم بلسانه.[21] بالنسبة له، لا يمكن لمجتهد أو طالب علم شرعي أن يتجاوز عتبة التقليد إلى فضاء الفهم دون التمكن من ناصية العربية. كان يرى أن حرمان الطالب التركي من العربية هو في الحقيقة عزل له عن مصادر الوحي القرآن والسنة وعن ميراث السلف. لذا، قرر أن تكون العربية هي المادة المركزية في منهج مدارس الأئمة والخطباء، معتبراً إياها المفتاح الذي يفتح مغاليق التراث الفقهي والتفسيري.[22]

2.2.2. العلاقة بين اللغة والهوية

في رؤية أوكتن، اللغة ليست مجرد أصوات، بل هي وعاء الهوية. كان يدرك أن القطيعة مع الحرف العربي واللغة العربية في تركيا تعني قطيعة مع التاريخ العثماني والإسلامي للأمة التركية.[23] لذا، كان يشدد على أن تعلم العربية هو فعل مقاومة ثقافية يهدف إلى ترميم الجسور المقطوعة مع الجوار الإسلامي ومع الماضي الذاتي. العربية عنده هي الرابط الذي يحول دون ذوبان الشخصية المسلمة في القوالب التغريبية الوافدة.

2.2.3. نظرته لمشكلة ضعف العربية في تركيا

شخّص أوكتن ضعف العربية في تركيا بوصفه نتيجة لعوامل سياسية ومنهجية. سياسياً، أدى إلغاء المدارس التقليدية وتغيير الحرف إلى فجوة معرفية. ومنهجياً، انتقد أوكتن الطرق التقليدية العقيمة التي كانت تركز على القواعد المجردة دون ممارسة، كما انتقد المناهج الحديثة التي تفرغ اللغة من محتواها القدسي. كان يرى أن الحل يكمن في إيجاد طريق ثالث يعيد للعربية هيبتها العلمية وجدواها العملية في فهم النص الديني.[24]

2.3. ملامح منهجه في تعليم العربية

2.3.1. الجمع بين الأصالة والتجديد

تميز منهج أوكتن بما يمكن تسميته بالأصالة المستنيرة. فقد حافظ على المتون الرصينة التي تضمن قوة التأسيس اللغوي، لكنه في الوقت ذاته تبنى أساليب عرض حديثة تتناسب مع عقلية الجيل الجديد في العصر الجمهوري. لم يكن يكتفي بتدريس القواعد، بل كان يربطه بالبيان والذوق الأدبي، محاولاً تقريب النصوص التراثية بأسلوب تربوي مشوق يكسر حدة الجمود التاريخي.[25]

---

[20] خير الدين كارامان، كان يا ما كان: حياتي ومذكراتي، 326/1.

[21] كوتش - أوزتورك، معلم بين عصرين، 10.

[22] متين توكر، أكبر طالب في العالم في إسطنبول، جريدة جمهوريت، 4 فبراير 1949

[23] نيفين ميريتش، طبيبة متدينة (إسطنبول: 2011)، ص 73.

[24] إسماعيل كاراتشام، من دورات تحفيظ القرآن إلى كلية الإلهيات: عمر في خدمة الدين - ذكريات (إسطنبول: منشورات تشامليجا، 2009)، ص 142.

[25] إسماعيل كاراتشام، Kur'ân Kursundan İlahiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür - Hatıralar [من دورات تحفيظ القرآن إلى كلية الإلهيات: عمر في خدمة الدين - ذكريات] (إسطنبول: منشورات تشامليجا، ط2، 2015)، 125.

2.3.2. التدرج في التعليم

آمن أوكتن بضرورة المنهج الحلزوني في التعليم، حيث يبدأ الطالب بالأساسيات التي تمكنه من القراءة الصحيحة وفهم الكليات، ثم ينتقل تدريجياً إلى الدقائق اللغوية.[26] هذا التدرج لم يكن لغوياً فحسب، بل كان نفسياً أيضاً؛ إذ كان يحرص على تحبيب اللغة للطلاب قبل إغراقهم في تعقيدات الإعراب، مستخدماً النصوص القرآنية والأحاديث النبوية كأدوات تعليمية أولية تجمع بين القداسة والوضوح اللغوي.

2.3.3. التركيز على الفهم لا الحفظ

رغم أهمية الحفظ في الثقافة الإسلامية، إلا أن أوكتن كان ثائراً على الاجترار الآلي للمتون دون فهم مقاصدها. كان يركز في دروسه على تحليل النص واستنتاج القواعد من السياق. فالهدف ليس أن يحفظ الطالب الأجرومية أو ألفية ابن مالك عن ظهر قلب، بل أن يمتلك القدرة على تفكيك النص التراثي واستيعاب معانيه، فكان يقول دائما:" إعداد رجل دين مثقف، مسلّحٍ بالعلوم الحديثة، ومدركٍ لمتطلبات العصر، وعارفٍ بالشرق والغرب جيداً، لا يساوم (في ثوابته) ولكنه متسامح.".[27] هذا التركيز على الفهم جعل خريجي مدرسته يتميزون بالقدرة على التعامل المباشر مع أمات الكتب الإسلامية بوعي نقدي ولغوي متين.

إن مشروع محمود جلال الدين أوكتن اللغوي كان جزءاً لا يتجزأ من مشروعه الإصلاحي الشامل. لقد نجح في إعادة الاعتبار للغة العربية في سياق تربوي مؤسسي في مشروع مدارس الأئمة والخطباء، محولاً إياها من لغة مغتربة إلى لغة حية في صدور طالب العلم التركي. وبذلك، وضع أوكتن اللبنة الأولى لما نراه اليوم من نهضة في الدراسات العربية والإسلامية في تركيا المعاصرة.

3. جهوده العملية في تعليم اللغة العربية

لم يكتفِ محمود جلال الدين أوكتن بوضع الرؤى النظرية حول أهمية اللغة العربية، بل كرس حياته لتحويل هذه الرؤى إلى واقع ملموس عبر نضال مؤسسي ومنهجي. يُعد هذا الفصل استعراضاً للآليات العملية التي اتبعها أوكتن في تطوير المناهج، ودوره المحوري في استعادة المؤسسات التعليمية الدينية لمكانتها، وتحليل الأثر المستدام الذي تركه في البنية العلمية التركية.

3.1. تطوير مناهج تعليم العربية

3.1.1. أسلوبه في تبسيط النحو والصرف

أدرك أوكتن أن العائق الأكبر أمام الطالب التركي هو الجمود القواعدي في الكتب القديمة. لذا، عمل على تطوير أسلوب تعليمي يفكك تعقيدات النحو والصرف دون الإخلال بضوابطها العلمية. اعتمد منهجه بعد تحليل ملخصاته المكتوبة بخط يده لتحضير الدروس على الانتقال من القاعدة المجردة إلى الوظيفة اللغوية، حيث كان يربط الدرس النحوي بالسياق الدلالي. قام بتبسيط المصطلحات وتقريبها عبر مقارنات لغوية ذكية، مما جعل الطالب يشعر أن العربية لغة منطقية قابلة للاستيعاب، وليست مجرد طلاسم إعرابية للحفظ.[28]

---

[26] زبير كوتش، تأسيس مدارس الأئمة والخطباء وجلال الحوجا، جلال الحوجا حياته وشخصيته (إسطنبول: 1962)، ص 81.

[27] كاياء، مقابلة شخصية حول موضوع "محمود جلال الدين أوكتن"، إسطنبول، 21.06.2014.

[28] كوتش - أوزتورك، معلم بين عصرين، 36.

3.1.2. اعتماد النصوص الشرعية في التعليم

كان التجديد الجوهري في منهج أوكتن هو جعل النص الشرعي القرآن الكريم، الحديث النبوي، وغيرها من النصوص الشرعية هي المختبر الأول للتطبيق اللغوي. فعند تحليل المواد التي كتبها بخط يده في تحضيره للدروس نجد أن النصوص العربية عنده لم تكن مجرد أمثلة للإعراب، بل كانت الغاية والوسيلة في آن واحد. فبدمجه للنصوص المقدسة في صلب العملية التعليمية، ضرب عصفورين بحجر واحد: الأول هو تحبيب الطالب في اللغة عبر ربطها قلبه، والثاني هو ضمان أن يكتسب الطالب مفردات واصطلاحات يحتاجها مباشرة في فهم العلوم الشرعية.[29]

3.1.3. معالجة صعوبات الطلاب الأتراك

بصفتة خبيراً في اللسانيات المقارنة والتربية، شخّص أوكتن الصعوبات الصوتية والتركيبية التي تواجه الناطقين بالتركية مثل مخارج الحروف الحلقية وفروق التذكير والتأنيث. وضع تمارين متخصصة لمعالجة هذه الفجوات اللغوية،[30] وكان يركز على السماع والمحاكاة لضبط النطق العربي الصحيح، مما ساعد في بناء ثقة الطلاب في قدرتهم على امتلاك لغة الضاد.

3.2. دوره في المعاهد والمدارس الدينية

3.2.1. مساهمته في افتتاح مدارس الأئمة والخطباء

كان أوكتن الأب الروحي لمدارس لأئمة والخطباء، وذلك لجهوده الأسطورية في إقناع السلطات آنذاك بضرورة افتتاح هذه المدارس عام 1951.[31] لم يكن دوره إدارياً فحسب، بل كان نضالاً من أجل الشرعية الثقافية. استطاع عبر دبلوماسيته العلمية ورصانته أن يثبت أن المجتمع التركي بحاجة إلى رجال دين يجمعون بين المعاصرة والأصالة، وهو ما لم يكن ليتحقق إلا عبر نافذة هذه المدارس. وأدرك أوكتن أن مشروعه ليتحقق يجب عليه أن يربطه بعمل مؤسسي.

3.2.2. إدخال العربية ضمن المناهج النظامية

بعد افتتاح المدارس، خاض أوكتن معركة تثبيت المنهج. أصر على أن تكون اللغة العربية مادة أساسية وأصيلة، لا مادة ثانوية أو اختيارية.[32] نجح في وضع توصيف وظيفي لمادة العربية داخل المناهج النظامية، رابطاً إياها بمواد التفسير والفقه، مما جعل العربية العمود الفقري للمنهج التعليمي، وضمن لها الاستمرارية القانونية والمؤسسية في ظل النظام التعليمي للدولة.

3.2.3. إعداد معلمي اللغة العربية

كان أوكتن يدرك أن المنهج لا ينجح إلا بوجود معلم مؤمن به. لذا، أشرف بنفسه على تكوين الرعيل الأول من المعلمين، ملقناً إياهم ليس فقط كيف يدرّسون، بل لماذا يدرّسون.[33] كان يغرس في المعلمين أنهم حراس ثغور الهوية، وحرص على تعليمهم طرق التدريس الحديثة وكيفية التعامل مع الفروق الفردية للطلاب، مما خلق مدرسة تربوية تخرجت منها أجيال من الكوادر التعليمية المخلصة.

---

[29] كوتش - أوزتورك، معلم بين عصرين، 37.

[30] عند تحليل المخطوطات التي تركها في تعليم اللغة العربية نجد أنه قد استخدم كثيرا من الأساليب لتعليم الطلاب العربية والعلوم الإسلامية

[31] كوتش - أوزتورك، معلم بين عصرين، 37.

[32] كوتش - أوزتورك، معلم بين عصرين، 43.

[33] كوتش - أوزتورك، معلم بين عصرين، 55.

3.3. أثره في طلابه والحركة العلمية

3.3.1. تخريج جيل متمكن من العربية

آتت جهود أوكتن ثمارها في تخريج جيل من العلماء والمثقفين الأتراك الذين يتقنون العربية كتابة وتحدثاً وفهماً. هذا الجيل هو الذي ملأ الفراغ العلمي في الجامعات والمساجد والمؤسسات الفكرية لاحقاً. لم يكن طلابه مجرد ناقلين للمعلومات، بل كانوا جسر تواصل حقيقي مع العالم العربي والإسلامي، مما أعاد لتركيا وزنها الثقافي في المحافل العلمية الدولية.[34]

3.3.2. انتشار التعليم العربي في تركيا

بفضل النموذج الذي أرساه في مدارس الأئمة والخطباء، توسعت رقعة الاهتمام بالعربية لتشمل كليات الإلهيات والمعاهد العليا. تحولت العربية من لغة النخبة أو لغة الطقوس إلى لغة البحث العلمي في تركيا.[35] وأصبح منهج أوكتن في الجمع بين الحداثة التعليمية والعمق التراثي هو المعيار الذهبي الذي يُقاس عليه نجاح أي برنامج تعليمي للعربية في تركيا.

3.3.3. استمرار منهجه بعد وفاته

إن أعظم أثر تركه أوكتن هو المأسسة؛ فقد رحل بجسده وبقي منهجه حياً عبر المؤسسات التي أسسها والكتب التي قررها.[36] استمر طلابه في تطوير طرائقه، وبقيت مدارس الأئمة والخطباء التي ناضل لأجلها صرحاً شامخاً يخرج الآلاف سنوياً. إن النهضة الحالية في تعليم العربية للناطقين بغيرها في تركيا، والاهتمام المتزايد بترجمة التراث العربي، هي في الحقيقة صدقة جارية علمية، وامتداد طبيعي للبذرة التي زرعها محمود جلال الدين أوكتن في ظروف كانت تبدو فيها المهمة مستحيلة.

يُظهر المسح التاريخي والتحليلي لجهود أوكتن العملية أنه لم يكن مجرد معلم لغة، بل كان مهندس هوية. لقد استطاع بذكائه التربوي ونفسه الطويل أن ينقذ العربية من الانزواء في زوايا التاريخ، ليعيدها إلى قلب المؤسسة التعليمية التركية. إن تجربته تظل نموذجاً ملهماً في كيفية الحفاظ على التراث عبر أدوات العصر الحديث.

4. أثر جهوده في حفظ التراث العربي الإسلامي

يُمثل مشروع محمود جلال الدين أوكتن نقطة تحول مفصلية في تاريخ التلقي التركي للتراث الإسلامي. ففي الوقت الذي كادت فيه القطيعة اللغوية أن تؤول إلى قطيعة معرفية كاملة مع المصادر الأم، جاءت جهود أوكتن لتعيد ربط الجيل الجديد بجذوره. يستعرض هذا الفصل الكيفية التي صان بها أوكتن هذا التراث، وتقييماً نقدياً لتجربته، وانعكاسات ذلك على الواقع المعاصر.

4.1. العربية كوسيلة لحفظ التراث

4.1.1. قراءة المصادر الأصلية

كانت قناعة أوكتن الراسخة أن التراث لا يُحفظ بالتقديس العاطفي بل بالاتصال المعرفي. ومن هنا، كانت العربية في مشروعه هي التي سمحت للطالب التركي بتجاوز الترجمات التي قد تفتقر للدقة والولوج مباشرة إلى

---

[34] كوتش - أوزتورك، معلم بين عصرين، 56.

[35] أحمد حسن محمد علي، تعليم اللغة العربية في تركيا – تحدياته وآفاقه، 87.

[36] أحمد كوتش، İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar [تأسيس مدارس الأئمة والخطباء: سنوات جلال الحوجا]، (مجلة البحوث التربوية والعلمية، 2015)، 8.

المصادر الأصلية.[37] إن قدرة الباحث أو الإمام على قراءة أمات الكتب في النحو والفقه باللغة التي كُتبت بها تعني الحفاظ على أمانة النقل واستمرارية الفهم الصحيح للنص، وهو ما نجح أوكتن في تأصيله عبر دروسه ومناهجه.

4.1.2. إحياء كتب التفسير والحديث والفقه

لم تكن العربية عند أوكتن تُدرس بمعزل عن محتواها؛ بل كان يحيي نصوص الزمخشري في التفسير، والنووي في الحديث، والمرغيناني في الفقه، من خلال جعلها نصوصاً تطبيقية في دروس اللغة. هذا الربط الوظيفي أدى إلى بعث هذه الكتب من رفوف المكتبات المهجورة إلى قاعات الدرس الحية. وبذلك، لم تعد هذه العلوم مجرد ذكريات تاريخية، بل أصبحت علومًا فاعلة تساهم في صياغة العقل الفقهي والروحي للجيل الجديد من علماء تركيا.[38]

الخاتمة

تُعد تجربة محمود جلال الدين أوكتن في تعليم اللغة العربية وحفظ التراث العربي الإسلامي في تركيا نموذجاً فريداً للإصلاح من داخل المؤسسة. ففي سياق تاريخي معقد، نجح أوكتن في الموازنة بين الحفاظ على جوهر التراث وبين مقتضيات العصر الحديث، محولاً اللغة العربية من مادة علمية جافة إلى مشروع حضاري لاستعادة الهوية.

فإن عبقريته الفكرية والتربوية تتجلى في كونه لم يتعامل مع اللغة العربية بوصفها مجرد مجالات لسانية أو قوالب نحوية جافة تُدرس لأغراض التواصل اليومي أو الوفاء بمتطلبات المناهج التعليمية العابرة، بل انطلق من رؤية استراتيجية عميقة جعلت من اللغة العربية مركزاً أساسياً في فكره التربوي، وضرورة معرفية حتمية لا يمكن بدونها فهم العلوم الشرعية على وجهها الصحيح. لقد أثبتت التجربة التاريخية والآثار المعرفية التي تركها أوكتن أن وعيه بأهمية لغة الضاد كان مرتبطاً بمسألة بقاء الأمة وحماية تراثها الإسلامي الأصيل من التحريف، أو الزوال، أو النسيان، لا سيما في الفترات الحرجة التي شهدت تحولات سياسية واجتماعية بنيوية. بالنسبة لأوكتن، كانت العربية هي المفتاح الوحيد الموثوق لولوج النص التأسيسي الأول، وتفكيك المتون الفقهية والتفسيرية، وبناء عقل مسلم قادر على استيعاب المقولات الفكرية الإسلامية من مصادرها الينابيعية دون وسائط مشوهة أو ترجمات قاصرة عن إدراك الحقائق الإيمانية والمعرفية.

وفي سبيل تحويل هذه الرؤية الفكرية الكبرى إلى واقع معيش يتجاوز عقبات الواقع المعقد، أحدث جلال الدين أوكتن ثورة منهجية وابتكاراً تعليمياً فريداً كسر من خلاله الجمود التقليدي الذي كان يهيمن على طرق تدريس اللغة العربية في أواخر العهد العثماني وبدايات العهد الجمهوري. فقد نجح في صياغة منهج توفيقي عبقري زاوج فيه بين أصالة المتون اللغوية القديمة ورصانتها العلمية، وبين أحدث الأساليب التربوية والنفسية التي أفرزتها الفلسفات التعليمية الحديثة. ولم يكن هذا الدمج مجرد خلط عشوائي، بل كان هندسة تعليمية واعية راعت الخصائص اللغوية والنفسية للطالب التركي الذي بات يواجه صعوبة في استيعاب نظام لغوي مختلف كلياً عن لغته الأم بعد تغيير الحروف الرسمية. بفضل هذا المنهج التوفيقي، تحولت المادة التعليمية من عبء استذكاري ثقيل إلى مادة جاذبة وميسرة، مما مكن الطلاب من التغلغل في عمق الدرس اللغوي وبناء مهارات التحدث والكتابة والتحليل البياني بيسر وسلاسة.

ولم يقف طموح هذا المربي الفذ عند حدود الإبداع داخل الغرف الصفية، بل أدرك مبكراً أن الأفكار والمناهج المبتكرة تظل عرضة للاندثار ما لم تجد لها وعاءً مؤسسياً يحميها ويضمن لها الديمومة. ومن هنا، فإن النضال المضني والمستمر الذي خاضه أوكتن من أجل افتتاح مدارس الأئمة والخطباء لم يكن مجرد إنجاز إداري عابر أو مكسب بيروقراطي محدود، بل كان تأسيساً حقيقياً لكيان قانوني وتربوي صلب شكل قاعدة

[37] كوتش، تأسيس مدارس الأئمة والخطباء: سنوات جلال الحوجا، 9.

[38] كوتش، تأسيس مدارس الأئمة والخطباء: سنوات جلال الحوجا، 10.

المأسسة المستدامة لتعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية في تركيا. هذا الهيكل المؤسسي المبتكر وفّر الحماية القانونية والدعم المجتمعي اللازمين لاستمرار تعليم العربية لعقود طويلة، وحماها من التقلبات السياسية والقرارات الفجائية، جاعلاً من هذه المدارس واحة علمية رسمية وشرعية تتوارثها الأجيال، وتتطور بين جنباتها المعارف والآداب الإسلامية وفق خطة تعليمية مستقرة ومتراكمة.

من جانب آخر، أسهم مشروع أوكتن التربوي في معالجة قضية وجودية كبرى واجهت المجتمع التركي الحديث، وهي قضية الربط بين اللغة والهوية. فقد عملت مدارس الأئمة والخطباء، التي غرس أوكتن بذورها الأولى، كجسر ثقافي ومعرفي متين قام بترميم الروابط التاريخية والوجدانية التي انقطعت بين الأمة التركية وجذورها العربية والإسلامية. لقد وقفت هذه المؤسسات سداً منيعاً في وجه محاولات التغريب الكلي والقطيعة المعرفية الشاملة التي فرضتها التحولات التاريخية المتسارعة وموجات العصرنة القسرية. من خلال إعادة الحيوية للغة العربية، تمكن الإنسان التركي من إعادة الاتصال بذاكرته الحضارية وقراءة شواهد ماضيه المكتوب، مما ساعد في صون الهوية الفكرية الإسلامية لشرائح واسعة من المجتمع وحافظ على استمرارية التدفق الثقافي بين تركيا ومحيطها الإسلامي الواسع.

وقد أثمرت هذه الرعاية التربوية والمأسسة المستدامة عن خلق نخبة علمية وأكاديمية متميزة تخرجت مباشرة من مدرسة جلال الدين أوكتن أو سارت على هديها المعرفي. هذه الأجيال المتعاقبة من العلماء والباحثين والمفكرين هم الذين يقودون اليوم كبريات المؤسسات الدينية الرسمية والمراكز الأكاديمية وكليات الإلهيات والعلوم الإسلامية المنتشرة في كافة ربوع تركيا. لقد تشربت هذه النخبة حب لغة القرآن وتأهلت لغوياً وعلمياً بطريقة جعلتها قادرة على استخدام العربية كلسان علمي فاعل ومؤثر في الساحة الدولية. ولم ينحصر دور هذه النخبة في حفظ المتون القديمة فحسب، بل امتد لإنتاج معرفة إسلامية معاصرة باللغة العربية، ومخاطبة العالم الإسلامي بلغة علمية رصينة تؤكد عمق الرابطة الفكرية ووحدة الهدف الحضاري.

إلى جانب ذلك، كان لجهود أوكتن أثر بالغ في تغيير الصورة الذهنية النمطية التي حيكت حول اللغة العربية في فترات التحول؛ إذ نجح مشروع مدارس الأئمة والخطباء في إخراج لغة الضاد من دائرة الاتهام بكونها "لغة مرتبطة بالماضي فقط" أو عائقاً أمام التحديث والتقدم، وتحويلها في الوعي الجمعي إلى لغة حية ومرنة وقادرة على التكيف مع المناهج النظامية الصارمة ومتطلبات التعليم الحديث والمجالات التكنولوجية والعلمية المعاصرة. لقد أثبت هذا النموذج التعليمي أن التمسك باللغة العربية والتعمق في علومها لا يعني الانكفاء على التاريخ أو الانعزال عن العصر، بل هو منطلق لامتلاك أدوات الحداثة الواعية التي تجمع بين أصالة المنطلق ومعاصرة الوسيلة، مما جعل المجتمع ينظر للعربية بكثير من الاحترام والتقدير كأداة للتميز الأكاديمي والفكري.

وفي نهاية المطاف، تجاوزت البذور الطيبة التي زرعها هذا المعلم الفاضل حدود الجغرافيا التركية المحلية لتكسب مشروعه طابع العالمية والريادة الدولية. فبفضل ذلك الأساس التربوي الصلب والمؤسسات الراسخة التي نافح عنها طوال حياته، تحولت تركيا في العصر الراهن إلى وجهة عالمية أولى وقبلة علمية يقصدها الآلاف من طلاب العلم الباحثين والراغبين في دراسة اللغة العربية والعلوم الإسلامية من مختلف دول العالم، بما في ذلك أبناء الدول العربية أنفسهم. إن هذا التدفق الطلابي العالمي، والانتشار الواسع للمراكز البحثية والجامعات التي تدرس بالعربية على أرض تركيا، يؤكد نجاح رؤية أوكتن، ويعزز من دور تركيا المعاصر كحاضنة كبرى وموثوقة للتراث الفكري والروحي الإسلامي، لتظل سيرته وجهوده حية متجددة في كل حلقة علم وكتاب يُقرأ بلسان عربي مبين.

المراجع

ألتون، أحمد. Osmanlı Medreselerinde Arapça Öğretimi ve Günümüz Arapça Öğretimine Etkisi [تعليم اللغة العربية في المدارس العثمانية وأثره في تعليم العربية المعاصر]. مجلة أيدين للدراسات العربية. المجلد 1، العدد 1 (يونيو 2019).

توكر، متين. أكبر طالب في العالم في إسطنبول. جريدة جمهوريت. 4 فبراير 1949.

حبيبي، نيكولاس - باتراه، إيديال - المالك، خير. الدراسة التحليلية عن نشأة اللغة العربية في عصر الدولة العثمانية. ديوان: مجلة اللغة العربية وآدابها. المجلد 16، العدد 2 (كانون الأول 2024).

دورسون عمر، هازر. تعليم اللغة العربية في مدارس العثمانية والكتب الدراسية المقررة. مجلة كلية الإلهيات بجامعة غازي في تشوروم. المجلد 1، العدد 1 (2002).

زوركر، إريك. تاريخ تركيا الحديث. ترجمة: عبد اللطيف الحارس. مراجعة: سعد ضاروب. بيروت: الدار العربية للموسوعات، 2013.

القطري، آية نصر محمد. الأتراك والعودة إلى اللغة العربية. مجلة كلية الإلهيات بجامعة بردور محمد عاكف إرسوي. المجلد 1، العدد 1 (2020).

كارامان، خير الدين. Bir Varmış Bir Yokmuş: Hayatım ve Hatıralar-I [كان يا ما كان: حياتي وذكرياتي - ج1]. إسطنبول: منشورات إيز، 2008.

كاراتشام، إسماعيل. Kur'ân Kursundan İlahiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür - Hatıralar [من دورات تحفيظ القرآن إلى كلية الإلهيات: عمر في خدمة الدين - ذكريات]. إسطنبول: منشورات تشامليجا، الطبعة الثانية، 2015.

كايا. مقابلة شخصية حول موضوع: محمود جلال الدين أوكتن. إسطنبول، 21.06.2014.

كوتش، أحمد - أوزتورك، خديجة. İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten [معلم بين عصرين: محمود جلال الدين أوكتن]. مجلة كلية الإلهيات بجامعة رجب طيب أردوغان. العدد 7 (2015).

كوتش، أحمد. İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar [تأسيس مدارس الأئمة والخطباء: سنوات جلال الحوجا]. مجلة البحوث التربوية والعلمية. (2015).

كوتش، زبير. تأسيس مدارس الأئمة والخطباء وجلال الحوجا: جلال الحوجا حياته وشخصيته. إسطنبول: 1962.

محمد علي، أحمد حسن. تعليم اللغة العربية في تركيا – تحدياته وآفاقه. مجلة كلية الإلهيات بجامعة أولوداغ. المجلد 26، العدد 1 (1 يناير 2017).

ميريتش، نيفين. طبيبة متدينة. إسطنبول: 2011.

3. BÖLÜM: ENTELEKTÜEL KİMLİĞİ VE EĞİTİM DÜŞÜNCESİ

ŞAHSİ KÜTÜPHANESİ ÜZERİNDEN CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN ÂLİM VE ENTELEKTÜEL PORTRESİ

Doç. Dr. Osman DEMİRCİ*

Giriş

Şahsi kütüphaneler, kütüphane sahibinin zihin dünyasını, ilgilerini, entelektüel ve ilmi derinliğini, çok yönlülüğünü ve ufkunu, yaşadığı dönemin güncel meselelerini göstermesi bakımından bizlere önemli ipuçları vermektedir. Bir Osmanlı âlimi neler okur? sorusunu Ökten için "son dönem Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerini idrak etmiş bir aydın ve âlim neler okumaktadır ve dönemin tartışma konuları nelerdir?" şeklinde sorarak bu metinde onun hem kemiyet ve çeşitlilik açısından hem de keyfiyet açısından nasıl bir kütüphaneye sahip olduğu üzerinden zihinsel haritasının izleri sürülmeye çalışılacaktır. Dönemi üzerinden Ökten'i, Ökten üzerinden de bu dönemi okuma adına onun kütüphanesi bizlere çok şeyler söylemektedir. Buradan hareketle hangi ilimlerde yoğunlaştığı, hangi âlimlerin eserlerini öne çıkardığı, çağdaşı olan ilim adamlarının eserleriyle ne düzeyde ilgilendiği, belli ideolojik görüşleri temsil eden eserler arasında bir ayrım yapıp yapmadığı irdelenecek konular cümlesindendir. Ökten'in Süleymaniye Kütüphanesi'ne bağışladığı şahsi kütüphanesi Süleymaniye Kütüphanesi, Celal Ökten Koleksiyonu'nda bulunan 1249 eserden müteşekkildir.

Öncelikle Ökten'in kütüphanesinde hemen her İslami ilme dair eser bulunmakla birlikte yoğunluk Arapça ve kelâm ilimlerindedir. Bu ilimleri sırasıyla usûl-i fıkıh, fıkıh ve tefsir ilimleri takip eder. Bunun yanında coğrafya tarih, hukuk, tıp gibi fen ve kültür konularındaki eserlerin varlığı da dikkat çekecek bir yekûn tutmaktadır. Her şeyden önce bir ahlak ve aksiyon insanı olan Ökten'in şahsi kütüphanesi dikkate alındığında kelâmcılığı ön plana çıkmakta ve onun bu yönü karakterine de yansımaktadır. Onun kelâmcı karakterinin baskınlığı hem bilim ve felsefeye dair ilimlerle olan ilgisinde hem de meselelere yaklaşım tarzında görülmektedir. Onun rasyonel ve cedelci cephesini hayatının değişik safhalarında gösterdiği tepkilerde özellikle irtibatlı olduğu mürşitlerle olan tartışmalarında gözlemlemek mümkündür. Bu

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Trabzon/Türkiye, osmandemirci@trabzon.edu.tr Orcid: 0000-0002-0620-6670

meyanda Yeni İlm-i Kelâm tezini ortaya atarak kelâmda yeni bir dönemin Osmanlı coğrafyasında başlatıcısı olan Dârülfünûn'dan kelâm hocası İzmirli İsmail Hakkı (1869-1946), Ökten'in anlaşılan örnek aldığı ve en fazla etkilendiği isimdir ve İzmirli'nin onun düşünce dünyasının şekillenmesinde ayrı bir yeri vardır. İzmirli'nin derslerinde tuttuğu ders notlarının dışında *Yeni İlm-i Kelâm, Usûl-i Fıkıh Dersleri (Hikmet-i teşrî'), Mutasavvife Sözleri mi? Tasavvufun Zaferleri mi? Hakkın Zaferleri*, *Ebû Bekr Muhammed b. Zekeriyyâ er-Râzî*, *Mulahhas İlm-i Tevhîd*, *Dürzî Mezhebi*, *İlm-i Hilâf* gibi onun kaleme aldığı makale ve eserlerini kütüphanesinde görmekteyiz. Ökten şahsi kütüphanesini Süleymaniye kütüphanesine bağışlarken de üstadı İzmirli İsmail Hakkı'nın yolundan gidecektir.[1]

Bazı eserlerin onun kütüphanesinde mükerrer olması dikkatlerden kaçmaz. Mesela Celâleddin el-Mahallî'nin (ö. 864/1459) yarım bırakıp Celâleddin es-Süyûtî'nin (ö. 911/1505) tamamladığı *Tefsirü'l Celâleyn*, Gazzâlî'nin *İhyâü ulûmi'd-dîn*'i Reinhart Pieter Anne Dozy'in *Târih-i İslâmiyyet*'i (çevirmenin ismi yazılmasa da eser Abdullah Cevdet tarafından çevrilmiştir) gibi bazı eserlerin birden fazla olması onun bu eserlere ayrı bir önem vermesi olarak değerlendirilebilir.

Yaşadığı dönemin gerek Doğu gerekse Batı kültürüne vâkıf olan Ökten'in kütüphanesindeki İslam felsefesi ve Batı felsefesine ait birçok tercüme eser, onun hem gelenekle hem de modern dönemin düşünce hareketleriyle yakından ilgilendiğini ve yeni gelişmeleri takip ettiğini göstermektedir. Döneminin birçok düşünüründe olduğu gibi Ökten'de görülen Doğu-Batı sentezine yönelik çaba, onun âlim kimliğinin yanında entelektüel tarafıyla ilgilidir. Ökten'in önemi bu düşünceyi dillendirmesinden ziyade bunların İmam Hatip müfredatıyla vücut bulmasına zemin hazırlamış olmasında aranmalıdır. Bununla birlikte İmam Hatip okullarında felsefi düşüncenin ve eleştiri dilinin hâkim olduğu, taklidin terkedildiği bir eğitim sistemi olduğunu düşünen ve bu durumu bir Rönesans gibi karşılayan Topçu'nun bu beklentisinde bir mübalağa olduğu açıktır. Dahası İmam Hatiplerden beklenen bu misyonun gerçekleşmediği noktasında Topçu da hayal kırıklığı yaşayacak,[2] Celâl Hoca ise başlangıçta İmam-Hatip Okulları ile "din âlimi" yetiştirmek

[1] *Celâl Hoca, Hayatı ve Şahsiyeti*, (İstanbul: Yağmur Yayınları,1962), 4.

[2] Nurettin Topçu, *İslam ve İnsan Mevlana ve Tasavvuf*, haz. Ezel Erverdi - İsmail Kara (İstanbul: Dergâh Yayınları, 1998), 52-54

hedefini daha sonraları "din âlimi namzedi" olarak revize edecektir.[3] Bu beklentinin gerçekleşmesi için şartların olgunlaşması gerekmektedir. Mesele sadece bir müfredatla çözülemeyecek kadar tarihî ve kültürel sebeplere bağlı olarak biriken bir sorunlar yumağının sonucu olarak ortadadır. Bununla birlikte İmam Hatip okullarının müfredat felsefesi halen dinî eğitim olarak en ideal eğitim modeli olarak biricikliğini korumaktadır.

İslam felsefesi ve genel felsefeye dair eserler noktasında Ökten'in kütüphanesi oldukça zengindir. Bu konuda Muhammed Lutfî'nin *Târihu Felâsifeti'l-İslâm* (2 adet) ve Muhammed Sultan'ın *el-Felsefetü'l-Arabiyye*'si gibi Arapça eserler bulunmaktadır. Yeni ilimlerden anlaşılan en fazla sosyoloji ve psikolojiyle ilgilenmektedir. *Dâru'l-Fünûn İctimâiyyât Dersleri, Yeni İctimâ'iyyât Dersleri,* Ali Kâm Akyüz'ün *İctimâ'iyyât,* Şeyhülislam Pîrîzâde Mehmed Sâhib Efendi'nin (1674-1749) *Mukaddime-i ibn Haldûn* Tercümesi hep bu ilginin sonuçlarıdır. Yeni bir İslam düşüncesi geliştirmek projesinin üç sacayağı olan kelâm, ahlak, usûl-i fıkıh ilimleri noktasında sosyolojinin imkânlarından faydalanmayı düşünen Ökten'in döneminin en popüler ilimlerinden olan sosyolojinin yanında yeni gelişen bir ilim olan antropolojin öneminin de farkındaydı. Fakat sosyolojiyle bu kadar ilgilenen, kelâm, fıkıh ve ahlakla ilgili projelerini kendi düşünce sisteminde yeniden kurgulayan Ökten'in büyük Türk düşünürü Ziya Gökalp'in sadece *Türkçülüğün Esasları* adlı eserini bulundurması onun İslamcı yönüyle ve Türkçü düşünürlere olan mesafesiyle tevil edilebilir. Takip ettiği süreli yayınlarda da görüleceği üzere İslamcı bir çizgide duran Ökten, bununla birlikte döneminin İslamcı, Batıcı ve Türkçü yazarlarının eserlerini de takip etme noktasında mutaassıp değildir. Mesela Arapça el-*Menâr, el-Mu'tataf*, Türkçe *Sebîlü'r-Reşâd, Muallimler Mecmûası, İlâhiyyat Fakültesi Mecmûası*'nın yanında kısa süreli yayın hayatı olan ve İttihad ve Terakki partisinin faaliyetlerini açıkça destekleyen *Merâm* gibi süreli yayınları da takip etmiş, döneminin en radikal Batıcı düşünürü diyebileceğimiz Abdullah Cevdet'in (*Tarih-i İslâm*) ve ılımlı Batıcı olan Celâl Nuri (*İttihâd-ı İslâm*) gibi Batıcı yazarlarını da okumuştur.

O, İslam ilimlerinden yenilik yapmak istediği üç temel alandan biri olan ahlakla bağlantısı olması açısından sosyoloji kadar olmasa da psikoloji ilmine de meraklıydı. Bu çerçevede Babanzâde Ahmed Na'îm'in (1872-1934) *İlmu'n-Nefs'i ve İlmu'n-Nefs Mebâdiu'l-Felsefe'si,* Sigmund Freud'ün (1856-1939)

[3] Hatice Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2015), 58.

Freudizm -Psiko Analize Dâir Beş Ders'i, Şâkir Mehmed'in *Hadîkatü'l-Hutebâ'sı*, Emile Durkheim'in (1858-1917) *Ahlâk Terbiyesi*, Ömer Ferid Kâm'ın (1864-1944) *İlm-i Ahlâk'ı*, Mehmed Saîd Efendi'nin *Ahlâk-ı Hamîde'si*, Abdurrahman Şeref'in (1853-1925) *İlm-i Ahlâk'ı*, Ali İrfan Ağrıbozî'nin *Mufassal Ahlâk-ı Medenî'si*, Mustafa Rahmi Balaban'ın (1888-1953) *Ahlâk adlı eseri*, Mehmed Kadrî Nâsih'in (Hoca Kadri Efendi) (1855–1918) *Zulüm ve Adl'i*, Sâlih Zeki'nin (1864-1921) *Felsefe-i Ahlâkiyye'si*, Yusuf b. Abdulganî el-Hüseynî'nin *Ebde'u Mâ Nuzime fi'l-Ahlâki ve'l-Hikem*'i, Abdullah Cevdet b. Ömer Vasfî Arapkirli'nin (1869-1932) *Fenn-i Rûh* adlı eserleri *sayılabilir.* İbrâhim Alâeddin Gövsa'nın (1889-1949) *Çocuk Rûhu* adlı eseri onun bir öğretmen olarak pedagojinin öneminin farkında olduğunu göstermektedir.

Türk-İran ve Arap edebiyatına dair eserlerin yoğunluğu Ökten'in dile ve edebiyata olan düşkünlüğüyle ilintilidir. Kütüphanesindeki eserlerin 898'i Arapça, 333'ü Türkçe, 19'u da Farsçadır. Bu eserlerden 1221'i matbu 24'ü ise yazma halindedir. Arapça ve Farsçanın dışında Fransızcayla da ilgiliydi. Otto Emil'in *Bedreke-i Lisân-ı Fransavî*, İbrâhim Edhem'in Fransızca *Usûl-i İnşâ*, Ali, Nazîmâ'nın *Zübde-i Usûl-i Fransaviyye* gibi eserlerinin yanında belki de döneminin başucu eserlerinden sayılan ve her Fransızca öğrenmek isteyenin elinin altında bulunan Şemseddin Sâmî'nin (1322/1904) *Kâmûs-ı Fransavî* (Fransızca'dan Türkçe'ye) eserini görürüz. Mehmed Ali'nin *Almanca Kavâ'id* isimli eseri ise onun dile olan tutkusunu gösteren bir diğer örnektir. Mehmed Fuat Köprülüzâde'nin, *Türk Edebiyâtı Târihi* eseri güncel edebiyat tarihi araştırmalarını yakından takip ettiğini göstermektedir.

Tıp ilmine olan ilgisini göstermek üzere çocuk hastalıklarıyla Dr. Muhittin Celâl'in *Çocuk Hıfz-ı Sıhhası* ilgili de olmak üzere birçok tıp kitabı vardır. Geleneksel medrese eğitiminin ayrılmaz bir parçası ve kelâm ve felsefe gibi ilimlerin dili olan mantık ilmine dair yine yoğun bir kitap koleksiyonunun yanında onlar kadar olmasa da hadis, tefsir ve tasavvufa dair eserler de görülmektedir.

1. Ökten'de Selefi Tavırlar ve İbn Teymiyye İlgisi

Celâl Hoca'nın İbn Teymiyye'nin (ö. 728/1328) eserlerine olan ilgisinin arkasında hocası İzmirli'nin selefiliğe olan olumlu bakışının akisleri görülmektedir. Vehhabilik ve İbn Teymiyye üzerine kaleme alınan eserlerin yanında bizatihi İbn Teymiyye'nin eserleri geniş bir yer tutmaktadır: M. M. Fetih, *Bugünkü Vehhâbîlik*, Ebû Zehrâ, *Muhammed İbn Teymiyye*, Muhammed Halil el-Herrâs, *İbn Teymiyye es-Selefî*, İbn Teymiyye, *Kitâbü'r-Redd ale'l-*

Mantıkiyyîn, *er-Risâletü'-t-Tedmüriyye (mükerrer)*, *el-Hisbe fi'l-İslâm*, *Cevâbu Ehli'l-İlmi ve'l-Îmân*, *el-Furkân Beyne Evliyâi'r-Rahmân ve Evliyâi'ş-Şeytân*, *Mi'râcu'l-Vusûl*, *Kitâbu'l-Îmân*, *Fetâvâ*, *et-Tevessül ve'l-Vesîle*, *el-Mesh ale'l-Huffeyn*, *İktidâü's-Sırâti'l-Mustakîm*, *er-Reddu ale'l-İhnâî*, *es-Siyâsetu'ş-Şer'iyye fi İslâhi'r-Râ`î ve'r-Ri`âye*, *el-Akîdetü'l-Vâsıtiyye*, *Tefsîru Sûreti'l-İhlâs*, *Risâletü'l-Ubûdiyye*, *el-Cevâbü'l-Bâhir fi Zuvvâril-Mekâbir*, *Kitâbü'n-Nübüvve*, *Ref'u'l-Melâm ani'l-Eimmet'l-A'lâm* bu cümleden sayılabilecek eserlerdir. Ökten'in İbn Teymiyye'nin *Kitâbü'n-nübüvvat* adlı eserini ayrıca tercüme etmesi muhtemelen Yüksek İslam'da verdiği kelâm derslerinde bu eseri bir kaynak olarak kullanmak amacıyla alakalıydı. Ökten, *İbn Teymiyye'*nin *er-Risâletü'-t-Tedmüriyye'*sini (22 sayfa olup Mısır'da 1949 yılında Muhammed Zühri tarafından tahkik ve neşredilen) kaynağını belirtmiş ve *İbn Teymiyye'*nin *el-Akîdetü'l-Vâsıtiyye'*sini (31 sayfa) adlı risalesini defterlere olduğu gibi yazmıştır. Bütün bunlara rağmen Ökten'in bu yoğun İbn Teymiyye ilgisi onu katı bir selefiliğe ve vehhabiliğe götürmemiştir.

İbn Teymiyye, başta hocası İzmirli olmak üzere, Muhammed İkbal (1877-1938) ve hatta bu dönemde münzevi bir yazar olarak yaşamış Tahir Harimî Balcıoğlu (ö.1952) gibi dönemin birçok İslamcı düşünürünün etkilendiği önemli bir profil olarak öne çıkar. Ökten, kendini belli âlimlerin perspektifiyle sınırlandırmamış, İbn Teymiyye'nin yanında Eş'arî kelâmcısı Şeyhülislam Mustafa Sabri Efendi (1869-1954), Hocası İzmirli, Reşîd Rızâ (1865-1935) gibi farklı İslamcı düşünürlerin de eserlerini okumuştur. Hem Yeni İlm-i Kelâm tezini ortaya atan hocası İzmirli'nin hem de bu tezin en sert muhaliflerinden Mustafa Sabri Efendi'nin eserlerine yer vermesi onun entelektüel duruşunun, âlim vizyonunun ve taassuptan uzak geniş ufkunun işaretleri olarak okunabilir. Tam da bu noktada onun İbn Teymiyye düşüncesinin karşısında konumlanan Muhyiddin İbnü'l-Arabî (ö. 638/1240) ve Vahdet-i vücûd felsefesi üzerine eserler de onun sınırlandırılması zor ilmî merakının ve vizyonunun kanıtları gibidir. İbnü'l-Arabî'nin T*efsir-i İbn-i Arabî*. Erzincanlı Mustafa Fevzi Efendi'nin (1343/1924) *Mir'atu'ş-Şuhûd fi Mes'eleti Vahdeti'l-Vücûd*, Mehmed Ali Aynî'nin (1364/1945) *Şeyh-i Ekberi Niçin Severim*, Ebu'l-Mevâhib Abdulvehhâb b. Ahmed b. Ali el-Mısrî el-Ensârî Şa'rânî'nin (ö. 973/1565) âdeta bir İbnü'l-Arabî savunusu olan *el-Yevâkît ve'l-Cevâhir fi Beyâni Akâ'idi'l-Ekâbir'i*, *el-Kibrîtü'l-Ahmer fi Beyâni Ulûmi'ş-Şeyhi'l-Ekber*'i, bir Gazzâli (ö. 505/1111) münekkidi olan Ebû Bekir İbnü'l-Arabî'nin (ö. 543/1148) *el-Avâsım mine'l-Kavâsım'ı*, döneminin hatta bütün bir Osmanlı asırlarının güncelliğini hiç kaybetmeyen vahdeti'l-vücûd ve İbnü'l-Arabî konusundaki

ilgisini göstermekte ve noktada Osmanlı geleneği içerisinde bir İbnü'l-Arabî muhalifi olarak karşımıza çıkmamaktadır.

Anlaşılan İslam kültürü içinde yetişmiş Müslüman ilim adamlarına karşı genel bir hayranlık besleyen Ökten, Karaman'a göre bu noktada da hocası İzmirli'yi takip etmekteydi. İzmirli gibi, Gazzâli, İbn Rüşd (ö. 520/1126), İbn Teymiyye ve Nakşî tasavvuf anlayışına birlikte yer veren Ökten bütün bu düşünürleri belli bir bütünlük içinde yorumlamaya çalışmıştır.[4] Ona has olmayan İbn Teymiyye'ye yönelik ilgi anlaşılan, dönemin hurafe karşıtlığının ve yenilikçi arayışların doğal bir sonucu gibidir. Bundan olacak Süleymancıların Yüksek İslam Enstitüsü'ne yönelik eleştirilerinden birisi de bu kurumlarda Vehhabiliğin yaygınlaşması dahası böyle bir eleştirinin bu kurumlarda görev yapan Ahmed Davutoğlu tarafından dile getirilmiş olmasıdır. Oysa bu kurumların hem Vehhabilikle ilişkilendirilmesi hem de bununla taban tabana zıt olacak şekilde laik sistemin sultası altında olmakla, din âlimi değil, rejimin siparişi olan meslek adamlarının yetiştirme amacını gütmekle[5] itham edilmesi kendi içinde de tutarsız bir eleştiriydi.

Ökten'in İbn Teymiyye hayranlığı, İbn Teymiyye'nin tekfir ettiği İbnü'l-Arabî'ye hayran olmasına engel değildir.[6] Ökten, İbnü'l-Arabî ve Mevlâna (ö. 672/1273) gibi büyük sûfîlere hayran olmakla birlikte vahdet-i vücud düşüncesini kabul etmez, vahdet-i şuhudu caiz görürdü. Topçu'ya göre Ökten, şarkın ruhunu kaybetmeden Garb'a açılmış tam bir Rönesans adamıdır.[7]

2. İhya Dersleri ve İmam Gazzâli

Ökten Soğanağa Camii'nde her cumartesi ikindi namazı sonrası yaptığı ve hemen her meslek ve meşrepten insanın katıldığı *İhyâü ulûmi'd-dîn* derslerinde kelâmî, fıkhî, tasavvufî meselelerin yanında psikoloji, tarih ve edebiyattan bahsetmekteydi.[8] Ökten'in *ihya* derslerinin müdavimlerinden olan Kadir Mısıroğlu, bu derslerde Ökten'in çok ağır felsefe eleştirisi yaptığından bahseder.[9] Kelâm ve felsefeye dair düşüncelerini açıklamaya zemin oluşturacak olan bu derslerde Ökten, genellikle kelâm ilmiyle alakalı konular üzerinde durur, din karşıtı düşünce ve hareketlerin eleştirisini yapardı. Nihilizm,

---

[4] Hayreddin Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş Hayatım Ve Hatıralar* (İstanbul: iz yayınları, 2008), 325.

[5] Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş*, 412-415.

[6] Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş*, 326.

[7] *Celal Hoca, Hayatı ve Şahsiyeti*, 47.

[8] Nevin Meriç, *Ayşe Hümeyra Ökten Kitabı Dindar Bir Doktor Hanım* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2011), 86.

[9] Mustafa Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı* (İstanbul: Kırkkandil Yayınevi, 2016),180.

materyalizm, pozitivizm bu derslerde kanıtlarıyla çürütülmeye çalışılır ve sonuç olarak bu dersler âdeta bir kelâm dersine dönerdi.[10] Yüksek İslam'da ders hazırlarken nübüvvet konusuyla ilgili okul defterinde *İhya* şerhinden notlar çıkarmış ve bu notları İbn Teymiyye'nin *Kitab-ı Nübüvvat*'inden yapılan Arapça alıntılarla tamamlamıştır. *İhya'*nın şerhinin dışında *İhya*'dan kısmi tercümeler de yapmıştır. *İhya* dersleri, eserin müellifi olan Gazzâlî tarafından Bağdat'ta başlatılan bir gelenektir. *İhya* dersleriyle Ökten hem gelenekle olan irtibatını güçlendirmekte hem de onun yenileşmesini gerekli gördüğü ahlak ilminin İslam tarihi içindeki sürekliliğini takip etmektedir. Osmanlı'da *ihya* okuma geleneği *Tarîkat-ı Muhammediye*'sinden hutbelerini hazırladığı Birgivî'nin (ö. 981/1573) de sürdürdüğü bir gelenektir.

Bir diğer açıdan *İhya*, dinî düşüncede bir yenileşme hamlesi olarak da onun misyonuyla örtüşmekte ve Ökten *ihya* dersleri üzerinden felsefî-kelâmî görüşlerini açıklama imkânı elde etmekteydi. *İhya* derslerinin sıkı takipçilerinden olan Mısıroğlu, bu derslerin kitaplaştırılmadığına hayıflanarak Ökten'e bunun nedenini sorduğunda Ökten "Benim kitabımı seleften kimin kitabının yanına koyacaksın?" diyecektir. Ökten'in düşüncelerinin kitaplaşmaması Okay'ı da üzecek[11] bir mevzudur. Meşhur *İhya* derslerini İskenderpaşa Camii'nde yapması hususunda Mehmet Zahit Kotku'dan (1897-1980) gelen teklif,[12] aynı zamanda onun hayatının son demlerinde Kotku'ya intisap etmesiyle manevi arayışını taçlandıracağı bir süreci de tetiklemiştir. Gazzâlî'nin *İhyâü ulûmi'd-dîn* adlı eserini hayatı boyunca sürekli okuttuğu gibi bu eser üzerine yapılan çalışmaları da takip ettiği anlaşılmaktadır: Abdulkadir b. Abdullah b. Abdullah el-Ayderûsî'nin *Mulhak li-İhyâ'i Ulûmi'd-Dîn*'i, Birgivî'nin *İhya*'nın âdeta bir özeti sayılabilecek *Tarîkat-ı Muhammediyye*'si ve onun üzerine yapılan meşhur şerhleri (Receb b. Ahmed el-Amidi'nin *el-Vesiletü'l-Ahmediyye Ale't-Tarîkati'l-Muhammediyye*) ve Ebû Sa'îd el-Hâdimî'nin el-*Berîkatü'l-Mahmûdiyye fî Şerhi't-Tarîkati'l-Muhammediyye*'si (mükerrer) onun hem *İhya* dersleriyle hem tavır olarak Birgivî çizgisiyle olan irtibatıyla alakalıdır. Yoğun olarak *İhya,* merkezi bir noktada olmakla birlikte Gazzâlî'nin diğer eserleriyle de meşgul olduğu anlaşılmaktadır. Fakat burada İbn Teymiyye kadar bir yoğunlaşma gözlenmez. Gazzâlî'nin *el-Hikme fi mahlûkâti'llâhi Azze ve Celle*, *el-Maksadü'l-Esnâ fî Şerhi'l-Esmâ'i'l-Hüsnâ*, *Mişkâtü'l-Envâr fî Letâ'ifi'l-Ahbâr*, *el-Kıstâsü'l-Müstakîm*, *Muhtasaru İhyâu Ulûmi'd-*

[10] Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca* (İstanbul: Hat Yayınları, 2011),199-200.

[11] Orhan Okay, *Silik Fotoğraflar* (İstanbul: Ötüken Yayınları, 2001), 54.

[12] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 201.

Dîn, *el-İmlâ fi İşkâlâti'l-İhyâ'*, *Eyyühe'l-Veled* gibi bir kısım eserden bahsedebiliriz.

Atik Ali Camii'nde okuduğu hutbeleri Birgivî'nin *Tarîkat-ı Muhammediyye* adlı eserinden hazırlayan[13] Ökten'in yine Birgivî gibi *İhya* dersleri yapması onun Osmanlı ilmî geleneğinde Osmanlı selefiliğinin en önemli temsilcisi olan Birgivi'yle irtibatını göstermesi açısından önemlidir. Bu bağlantı nihayetinde onun İbn Teymiyye'ye olan hayranlığını da açıklamakta ve onun selefi karakterini ortaya koymaktadır. Selefi karakteri Brigivî'yi andırır şekilde müdavimi olduğu tarikatlardaki şeyhlerle olan tartışmalarında dahi görülmektedir. Bütün bunlara ilaveten hocası İzmirli'nin belki de Osmanlı tarihi açısından ilk defa olacak şekilde Ehl-i sünnet ekolleri arasında selefi çizgiyi başa koymasını da unutmamak gerekir. *İmtihânü'l-Ezkiyâ, Ravzatu'l-Cennât fi Usûl'l-İ'tikâd, Mu'addilü's-Salât* isimli eserlerin varlığı onun Birgivî'nin *Tarîka* dışındaki eserleriyle de meşgul olduğunu göstermektedir. Bu felsefi çizgiyle ilgili olması açısından İbn Teymiyye'nin öğrencisi İbn Kayyim el-Cevziyye'nin (ö. 751/1350) *Zâdü'l-Mead fi Hedyi Hayri'l-ibad*'ı, *İ'lâmu'l-Muvakki'în'i, Miftâhu Dâri's-Se'âde ve Menşûru Velâyeti'l-İlmi ve'l-İrâde'si, İğâsetü'l-Lehfân fi Mesâyidi'ş-Şeytân'ı, Hâdi'l-Ervâh ila Bilâdi'l-Efrâh'ı, el-Cevâbü'l-Kâfi'si, Tarîku'l-Hicreteyn ve Bâbu's-Se'âdeteyn'i, er-Rûh*'u bu noktada zikredilmelidir.

3. Âlim ve Entelektüel Kişiliğinin Tezahürü Olarak Kelâmcılığı

Ökten, kelâm konusunda özellikle Osmanlı medrese müfredatının klasikleri haline gelen metinlerin ve bu metinler üzerine yapılan şerh ve haşiye türündeki eserlerin yanında modern dönemde kelâm konusunda yazılan eserlerin derli toplu bir koleksiyonuna sahiptir. Ökten, içinde yaşadığı çağla ve bu çağın sorunlarıyla yüzleşmekten kaçınmadığı gibi yeni bir din dilinin üretilmesi noktasında Batı'da gelişen modern bilimleri bir imkân olarak değerlendirerek yaşadığı çağın getirdiği sorunlara çözüm bulma iradesini kendi zaviyesinde ortaya koymuştur. Onun kelâm, usûl-i fıkıh ve ahlakla ilgili bir yenilenmenin gerekliliğine dair hayata geçiremediği projesinin teorik altyapısını bu kütüphanedeki eserler üzerinden de anlamak mümkündür. Yeni İlm-i Kelâm konusunda başta hocası İzmirli olmak üzere Muhammed Abduh (1849-1905) gibi dönemin yenilikçilerini takip etmektedir. Muhammed Abduh'un *Tefsîru'l-Fâtiha*'sı, *el-İslâm ve'n-Nasrâniyye*'si, *Târihu'l-Üstâz*'ı ve onun başyapıtı sayılan *Risâletü't-Tevhîd*'i, Mehmed Emîn'in *Muhtasar Menâr Tercümesi* ilk etapta dikkat çeken eserlerdendir. Manastırlı İsmâil

[13] Celal Hoca, *Hayatı ve Şahsiyeti*, 19.

Hakkı'nın (1846-1912) *er-Risâletü'l-Hamîdiyye Tercemesi Beyyinât-ı Ahmediyye*'si, (bu eserden birçok adet vardır) Abdullatîf Harpûtî'nin (1842-1916) *Tenkîhu'l-Kelâm fi Akāid Ehli'l-İslâm*'ı, Sırrı Paşa'nın (1844-1895) *Nakdü'l-Kelâm fi Akāidi'l-İslâm*'ı, döneminin yeni veya yeni ve eskinin sentezi olan kelâm eserleridir.

Akāidi'l-Adudiyye ve bu kelâm metni üzerine yazılan şerh ve haşiyelerin yoğunluğuna bakılırsa bu eserle çok fazla meşgul olmuştur. Adudüddin el-Îcî'nin (756/1355) *el-Akâ'idü'l-Adudiyye*'si Hüseyin b. Hasan el-Hüseynî el-Halhâlî'nin *Hâşiye ala Akāidi'l-Adudiyye*'si, Şihâbüddin Hârun b. Bahâeddin el-Kazânî el-Mercânî'nin *Hâşiye alâ Şerhi'l-Akā'idi'l-Adudiyye*'si, Edirne Müftüsü Kureyşîzâde Mehmed Fevzi Efendi'nin (1318/1900) *Kenzü'l-Ferâid Şerhu'l-Akāidi'l-Adudiyye*'si, Gelenbevî'nin (ö. 1205/1791) *Hâşiye alâ Şerhi'l-Akā'idi'l-Adudiyye*'si gibi *el-Akā'idü'l-Adudiyye* metni üzere yazılan meşhur şerh ve haşiyeleri bu cümleden sayılabilir. Yine bu akāid metni üzerine Osmanlı medrese müfredatının asırlarca vazgeçilmeyen klasikleşmiş ve medrese kültüründe *Monla Celâl* veya *Celâl* diye meşhur olan Celâleddin ed-Devvânî'nin (ö. 908/1502) *Şerhu'l-Akāʾidi'l-ʿAdudiyye*'sinin yanında Devvânî'nin *Hâşiyetu'l-Celâl ale't-Tasavvurât*, *el-Hâşiyetü'l-Ecedd alâ Şerhi Tecrîdi'l-Akāid* eserleri Ökten'in medrese müfredatı içerisinde Devvânî çizgisini ilgiyle takip ettiğini gösterir.

Kadim kelâm eserleriyle ilgili olarak benzer bir yoğunluk Necmeddin en-Nesefî'nin (537/1142) *Akāidü'n-Nesefî*'si üzerinde görülür. Necmeddin en-Nesefî'nin *Akāidü'n-Nesefî*'si, Sa'deddin Teftâzânî'nin (ö. 792/1390), *Şerhu Akāidi'n-Nesefî*'si, Sırrı Paşa'nın, *Terceme-i Şerhu Akāidi'n-Nesefî*'si, Hayâlî Ahmed Efendi'nin (ö. 875/1470 [?]) *Hâşiye alâ Hâşiyeti Şerhi Akāidi'n-Nesefî*'si, Muhammed Nureddin b. Hüseynî el-Arabî'nin *Şerhu Akāidi'n-Nesefî'si*, Muslihuddin Mustafa b. Muhammed el-Kestelî'nin (901/1496) *Hâşiye alâ Şerhi Akāidi'n-Nesefî*'si, Abdulhakim es-Siyalkûtî'nin (ö. 1067/1657) *Hâşiye ala Hâşiyeti'l-Hayâlî ala Şerhi'l-Akāid*'i, *Akāidü'n-Nesefî* üzerine yazılmış en yaygın şerh ve haşiyeler olarak bu kütüphanede bulunmaktadır. Gelenbevî'nin *Risâletü'l-İmkân*'ı, *Hâşiye ale't-Tehzîb*'i, Kemâlpaşazâde'nin (ö. 940/1534) *Resâ'ilü İbn Kemâl*'i ve Ali Kuşçu'nun (ö. 879/1474) mükerrer *Şerhu Tecrîdi'l-Kelâm li't-Tûsî* eseri Osmanlı medrese müfredatında okutulan klasik kelâm kitaplarındandır. Paçacızâde Mehmed Rüşdî'nin, *Hallu'l-İşkâl fi Mebâhisi'l-Cüz'i'l-İhtiyârî*'si, İbrâhim Hilmî b. Hüseyin el-Vâfi'nin, *Selâmü'l-Ahkâm ale's-Sevâdi'l-A'zam'ı* ise Kelâmla ve kelâmın konularıyla çok yakından ilgilendiğine örnek olarak verilebilir.

4. Ökten ve Osmanlı Düşünce Dünyası

Ökten'in "hased-i akran" denilen ilim adamlarındaki ahlakî afetten uzak, yaşadığı dönemin ilim adamlarının eserlerini taassup ve kıskançlık göstermeden ilmî bir merakla takip ettiğini görürüz. Kütüphanede döneminin İslamcı, Türkçü ve Batıcı yazarlarının farklı seviyelerdeki temsilcilerinin eserlerinin varlığı dikkat çeker. Mesela İslamcılar içinde en gelenekçi çizgide olan Mustafa Sabri Efendi'nin eserlerini okuduğu gibi modernist İslamcı çizginin en önemli ve etkili ismi ve Mustafa Sabri'yle cehennemin ebediliği ve kadın sorunu gibi bazı konularda polemikleriyle de temayüz eden Mûsâ Cârullah'ın (1875-1949) (*Uzun Günlerde Rûze)* eserini okuması bu noktada örnek olarak verilebilir. Anlaşılan döneminin tartışmalı birçok meseleleriyle yakından ilgilenmiştir. Mehmed Sa'îd Halim Paşa'nın (1864-1921) *İnhitât-ı İslâm Hakkında Bir Tecrübe-i Kalemiyye*'si, Döneminin en fazla tartışılan kadın sorununa dair Emîr Muhammed Paşa b. Abdulkâdir el-Cezâirî'nin *Risâle fi Teaddudi'z-Zevcât ve't-Talâk*'ı, Batı felsefe tarihiyle ilgili olarak Elmalılı Hamdî Yâzır'ın (1878-1942) *Metâlib ve Mezâhib* isimli felsefe tarihiyle ilgili tercümesi, Ebû Rîde Muhammed Abdulhâdi, *Tercemetu Târihi Felsefeti'l-İslâm* isimli İslam felsefe tarihiyle ilgili eserleri sayabiliriz.

Kuyucaklı Seyyid Muhammed Âtıf Efendi'nin Mecelle Şerhi (mükerrer), Süleyman Sırrı Efendi'nin *Dâru'l-Fünûn Dersleri -îzâhu'l-Eşbâh- Usûl-i Fıkıh (Hikmet-i teşrî')* eseri onun fıkıhla ve uygulanmaya konan mecelleye yönelik merakına dair zikredilebilecek eserlerdendir. *Ahkâmu Şerhi's-Sıyâm*'ı, *Mevâ'idi İn'âm fi Berâhîn-i Akāid-i İslâm*'ı, *Tercüme-i Risale-i Hamidiye Beyyinat-I Ahmediyye* Manastırlı İsmâil Hakkı'nın eserlerine duyduğu özel temayülü gösterir. İlmî açıdan merakı sınır tanımaz gibidir. Mehmed Şerâfeddin Yaltkaya'nın (1880-1947) *Şeyh Bedreddin -Simavne Kadısı oğlu* eseri Ökten'in yanında anlaşılan son dönem Osmanlı aydınlarının ilgi odağı haline gelmiştir. Yaltkaya'nın biyografisini yazdığı Şeyh Bedreddin'in *Varidat'ını* Şeyhülislam Musa Kazım Efendi Türkçeye tercüme etmiş ayrıca Mehmet Akif'le özel olarak *Varidat* dersleri yapmıştır.

Dönemin birçok düşünürü gibi Bergson'a ilgi duymasında (Henri Bergson *Şu'ûrun Bilâ Vâsıta Mu'tâları Hakkında*) yakın dostu ve öğrencisi doçentlik tezi Bergson üzerine olan Nureddin Topçu'nun da etkisi olmalıydı. Siyaset, siyaset tarihi ve coğrafyayla ilgili eserleri onun gündemi nasıl takip ettiğini göstermesi açısından dikkat çeker. Mustafa Kemal Atatürk'ün *Nutuk* adlı yapıtı, ekonomiyle ilgili olarak Muhammed Câvid'in *İlm-i İktisâd*'ı ve çok saygı duyduğu dönemin önemli hukukçularından Seyyid Bey'in (1873-1925) *Usul-*

i Fıkıh Dersleri adlı eserinin mükerrer nüshası kütüphanesinde bulunmaktadır.

Ökten kendi döneminin önemli ilim adamlarının eserlerini büyük bir merakla takip etmiştir. Şeyhülislam Mustafa Sabri Efendi'nin *Mes'eletü Tercemeti'l-Kur'ân*'ı ve en temel eseri olan *Mevkıfü'l-Akl Ve'l-ilm Ve'l-Alim* isimli eseri (dört adet), Muhammed Zâhid b. Hasan el-Kevserî'nin *Makâlâtü'l-Kevserî*'si, Ömer Nasûhî Bilmen'nin *Muvazzah İlm-i Kelâm Dersleri* bu noktada sayılabilecek eserlerdendir. Kütüphanesinde döneminin önemli simalarından olan Bedîüzzaman Saîd Nursî'nin eserlerinden sadece *Sünûhât* adlı eserinin olması dikkatlerden kaçmaz.

5. Osmanlı Medrese Geleneği Bağlamında Ökten'in Kütüphanesi

Ökten, yoğunluk kelâm müfredatı olmak üzere Osmanlı medrese geleneğini oluşturan iki büyük ismin eserlerine ayrı bir özen göstermekte ve onların tarihi misyonlarının farkında olduğunu ihsas ettirmektedir. Teftâzânî ve *Seyyid Şerîf Cürcânî* (816/1413) âdeta Osmanlı ulemasının düşünce ufkunu belirleyen, medrese müfredatını şekillendiren ve çok yönlü Osmanlı âlim prototipini oluşturan temsil gücü en yüksek âlim profilleridir. Ökten, bu noktada bu çizginin sadık bir takipçisi olduğunu ima edercesine her iki âlimin de eserlerinin koleksiyonunun peşindedir. Teftâzânî'nin, *et-Telvîh ilâ Keşfi Hakâ'iki't-Tenkîh* (mükerrer), *(Usûl-i Fıkıh (Hikmet-i teşrî'), Muhtasaru'l-Me'ânî* (Arap dili), *el-Mutavvel* (Arap dili) (mükerrer), *Şerhu'l-Makâsıd*, Seyyid Şerîf Cürcânî'nin, *Şerhu'l-Mevâkıf fi İlmi'l-Kelâm*(mükerrer), *Hâşiye ale'l-Mutavvel* (Arap dili), *Hâşiye ale't-Tasavvurât, et-Ta'rîfât*, Abdulhakim el-Hindî *es-Siyalkûtî*'nin (1067/1657) *Hâşiye alâ Şerhi'l-Mevâkıf fi İlmi'l-Kelâm* (mükerrer), Hasan Çelebi b. Mehmed Şah b. Muhammed el-Bursevî el-Fenârî'nin, (891/1486), *Hâşiye alâ Şerhi'l-Mevâkıf fi İlmi'l-Kelâm* (mükerrer) eserlerin varlığı onun bu medrese geleneğinin izlerini sürdüğü ve kendisinin de bu geleneğinin bir parçası olduğunu göstermesi açısından önemli eserlerdir. Ökten, böylece Osmanlı döneminden akıp gelen hem Fahreddin Er-Râzî (ö. 606/1210) hem de buna alternatif olamasa da daha selefi bir yönelimi barındıran Birgivî çizgisini takip etmektedir.

İbn Sina'nın (ö. 428/1037) *İşârât ve't-Tenbîhât*'ı ve onun üzerine yazılan Nasîrüddîn-i Tûsî'nin (ö. 672/1274) *Şerhu'l-İşârât ve't-Tenbîhât*'ı, Fahreddin Râzî'nin *Şerhu'l-İşârât ve't-Tenbîhât*'ı, onun İslam felsefesine ve felsefileşmiş kelâma olan alakasını göstermesi bakımından dikkat çeker. Osmanlı medrese müfredatı bağlamında Şemseddin Mahmûd b. Abdurrahman b. Ahmed el-

İsfahânî'nin (749/1349), Sahn-ı Seman medreselerinde okutulan seviye metinlerinden *Metâli'u'l-Enzâr fî Şerhi Tavâli'i'l-Envâr*'ı, felsefe metinlerinden üst düzey bir eser olan Ebherî'nin (663/1264) *Hidâyeti'l-Hikmet*'i ve Muslihuddîn Muhammed (Mehmed) b. el-Lârî'nin (ö. 979/1572) bu eser üzerine yazdığı *Hâşiye ala Şerhi Hidâyeti'l-Hikmet*'i medrese müfredatı kapsamında bu medrese kültürüne bağlılığını ortaya koymaktadır. Felsefeyle ilgisi bununla sınırlı değildir. İbn Rüşd'ün (ö. 520/1126), *Faslu'l-Makâl fi-Ma Beyne'l-Hikmeti ve'ş-Şerî'a mine'l-İttisâl*, *el-Keşf an Menâhici'l-Edille fi Akāidi'l-Mille* gibi medrese müfredatına girmeyen eserleri de okumaktadır. Özellikle felsefî kelâmın Osmanlı son dönemlerinde zayıflamasına rağmen onun bu ilgisi dikkatlerden kaçmaz. Ökten'in Osmanlı ilim geleneğinin Râzi, Devvânî ve Birgivî ekollerine ait temel eserleriyle bu eserlerin şerh ve haşiyelerini kapsayacak düzeyde meşgul olması onun Osmanlı ilim hayatına tamamen vâkıf olma isteğinin bir tezahürü olarak okunabilir.

Sonuç

Şahsi kütüphanesi üzerinden Ökten'in medreseli ve mektepli kimliğinin izlerinin yanında medreseli ve tekkeli izlerini de pekâlâ sürebiliriz. Bununla birlikte Ökten, geleneksel Osmanlı eğitim çizgilerinin içerisinde yoğrulmuş, çağının bilimsel ve felsefî kültürünü de içinde yetiştiği gelenekle harmanlama yoluna gitmiştir. Onun Batı'da gelişen yeni bilim ve felsefeyle ilgisi ise hem ilme olan merakını doyurmak hem de din karşıtı yeni felsefi düşünceleri eleştirmek amacına yöneliktir. Bu noktada da örnek aldığı isim, birçok Osmanlı âliminin de (Saçaklızade-Birgivi vs.) örnek aldığı Gazzâlî'dir. Onun din-felsefe tartışması bağlamında tetiklediği *Tehafü*t tartışmalarına öyküdüğünü söyleyebiliriz, fakat bu özenme herhangi bir eserle uygulama alanına dökülmemiştir. Ökten'in hem dini hem de yaşadığı dönemin bilim ve felsefesini bilen yani çağıyla hesaplaşmış ve yaşadığı toplumun kültürüne vakıf olan bir din adamı tipini yetiştirme hayalinin bizatihi kendi şahsında gerçekleştirme gayretini bu kütüphane üzerinden rahatça okuyabilmekteyiz. Ökten'de Akif, İzmirli gibi hocaları olan yenilikçi İslamcıların yanında Mustafa Sabri ve Ahmet Naim gibi geleneksel çizgileriyle ön plana çıkan İslamcıların da etkisi açıktır. Dönemin önemli İslamcı düşünürleri aynı zamanda onun Darülfünûn'da hocalarıdır. Ökten her birinden farklı açılardan etkilenmiş olsa da en fazla tesirinde kaldığı, kelâm hocası İzmirli İsmail Hakkı'dır. İslamcı camianın içinde olması, eğitimini dinî ilimler alanında yapması onun Batıcı ve Türkçü yazarların eserlerini okumasına engel olmamıştır.

Ökten'in Osmanlı medrese müfredatında okutulan eserleri titizlikle takip etmesi onun Osmanlı ilim geleneğine bağlılığını; modern bilim ve felsefeye olan ilgisi de entelektüel ve kelamcı yönünü göstermektedir. Ökten yeni bir din dilinin kurulmasının gerekliliğine inanmış ve bu amaç doğrultusunda kelam, usûl-i fıkıh ve ahlak alanında bir yenileşmeye gidilmesini ve bu noktada da modern bilimlerden özellikle sosyolojiden istifade edilmesini istemiştir. Kütüphanesinde bu yönde yoğun bir eserin mevcudiyeti onun bu hedefiyle örtüşmekte ve Ökten'in gelenek ve modern dönem arasında bir sentezin peşinde olan ve çağıyla hesaplaşan bir âlim profili olduğunu göstermektedir. Onun şekillendirdiği İmam Hatip müfredatı ve bu okullardan mezun olanlara dair hayal ettiği din adamı profili de kendi ilmî kişiliğinin doğal bir uzantısı gibidir. Bu kütüphanedeki eserler aynı zamanda Ökten'in şer'i ilimler ile pozitif bilimler arasındaki bir uyumun mevcudiyetine ve her iki ilim türünün de öğrenilmesi gerektiğine yönelik düşüncesiyle de paralellik arz etmektedir.

Kaynakça

Celâl Hoca. *Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları,1962.

Karaman, Hayreddin. *Bir Varmış Bir Yokmuş Hayatım Ve Hatıralar*. İstanbul: iz yayınları, 2008.

Meriç, Nevin. *Ayşe Hümeyra Ökten Kitabı Dindar Bir Doktor Hanım*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2011.

Okay, Orhan. Silik Fotoğraflar. İstanbul: Ötüken Yayınları, 2001.

Özdamar, Mustafa. *Celal Hoca Kuşağı*. İstanbul: Kırkkandil Yayınevi, 6. Basım, 2016.

Öztürk, Hatice. *Mahmud Celaleddin Ökten Ve Muallim Kimliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Topçu, Nurettin. *İslam ve İnsan Mevlâna ve Tasavvuf*. haz. Ezel Erverdi-İsmail Kara. İstanbul: Dergâh Yayınları, 3. Basım, 1998.

Yorulmaz, Hüseyin. Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca. İstanbul: Hat Yayınları, 2011.

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN HOCA'NIN İLMİ MİRASI: DEFTERLERİNİN TASNİF VE TANITIMI

Dr. Öğr. Üyesi Adem SÜNGER*

Giriş

Mahmut Celâleddin Ökten, Osmanlı Devleti'nin son döneminden Cumhuriyet Türkiye'sine uzanan geçiş sürecinde yetişmiş, iki farklı eğitim ve düşünce geleneğini şahsında mezcedebilmiş nadir mütefekkir-muallimlerden biridir[1]. Onun hayatı, yalnızca bireysel bir biyografi olarak değil, aynı zamanda geleneksel İslâmî ilimlerle modern eğitim anlayışının karşılaşma ve yeniden şekillenme sürecinin somut bir örneği olarak değerlendirilebilir. Bu bakımdan Ökten, bir geçiş dönemi aydını olmanın ötesinde, bu geçişi yönlendirme ve anlamlandırma gayreti güden kurucu şahsiyetlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

1882 yılında Trabzon'da köklü bir ilim geleneğine sahip bir ailede dünyaya gelen Ökten, küçük yaşta yetim ve öksüz kalmasına rağmen ilmî gelişimini sürdürebileceği bir ortamda yetişmiştir.[2] Rüşdiye ve idâdî eğitimiyle birlikte medrese tahsilini eş zamanlı yürütmesi, onun zihnî dünyasında erken dönemden itibaren çift yönlü bir eğitim perspektifinin oluşmasını sağlamıştır. Bu süreçte klasik İslâmî ilimlere dair güçlü bir altyapı edinirken, aynı zamanda modern eğitim kurumlarının sunduğu disiplinlerle tanışması, ilerleyen yıllarda savunacağı eğitim anlayışının temelini teşkil etmiştir.[3]

İstanbul'a intikaliyle birlikte ilmî ve fikrî gelişimi daha da derinleşen Ökten, Dârülmuallimîn-i Âliye ve Dârülfünun Edebiyat Şubesi'nde aldığı eğitim sayesinde Trabzon'da hem klasik hem de modern ilim çevreleriyle kurduğu teması daha da derinleştirme imkânı bulmuştur. Bu dönemde Babanzâde Ahmed Naim (1872-1934), İzmirli İsmail Hakkı (1869-1946) ve Mehmed Akif Ersoy (1873-1936) gibi önemli isimlerle kurduğu ilmî ilişki, onun düşünce dünyasının şekillenmesinde belirleyici olmuştur. Aynı şekilde farklı

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Trabzon/Türkiye, ademsunger@trabzon.edu.tr Orcid: 0000-0002-7926-5305

[1] Bu çalışmada, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

[2] Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca* (DİB, 2025), 27.

[3] Mehmet Demirci, "Celal Hoca ve Kenan Rıfâî", *Kubbealtı Akademi Mecmuası* 50/197-200 (2021), 88.

hocalardan Arap dili ve edebiyatı ile kelâm, felsefe ve usûl dersleri alması, disiplinler arası bir derinlik kazanmasına imkân tanımıştır. Bu çok yönlü eğitim süreci, onun sadece bilgi aktaran bir öğretmen değil, aynı zamanda farklı düşünce geleneklerini değerlendirebilen bir entelektüel olarak yetişmesini sağlamıştır.[4]

Meslek hayatına Arapça muallimi olarak başlayan Ökten, kısa sürede geliştirdiği etkili öğretim yöntemleri sayesinde "Celâl Hoca" olarak ün kazanmıştır.[5] Ancak Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitim sisteminde meydana gelen köklü değişimler, Celâl Hoca'nın meslek hayatında da yeni yönelimleri beraberinde getirmiştir. Arapça derslerinin kaldırılması üzerine Türkçe, edebiyat, felsefe ve mantık gibi farklı alanlarda dersler vermesi, onun ilmî esnekliğini ve çok yönlülüğünü beslemiştir. Uzun yıllar İstanbul'un çeşitli okullarında görev yaparak farklı alanlarda dersler vermesi, onu yalnızca bir branş öğretmeni olmaktan çıkarıp geniş ufuklu bir eğitimci konumuna taşımıştır.[6]

Celâl Hoca'nın ilmî ve eğitim faaliyetleri, sınıf ortamıyla sınırlı kalmamış, aynı zamanda geleneksel ilim meclislerinin bir devamı niteliğinde olan sohbet halkalarında da sürmüştür. Nitekim o, Beyazıt'taki Soğanağa Camii'nde altı yıl boyunca Gazzâlî'nin (ö. 505/1111) *İḥyâʾü ʿulûmi'd-dîn* adlı eserini okutmuştur. Bu dersler, katılımcılara kelâmdan fıkha, tasavvuftan edebiyata kadar geniş bir yelpazeyi kapsayan çok boyutlu bir eğitim ortamı sunmuştur. Bu yönüyle onun etrafında oluşan ilmî çevre, klasik medrese geleneğinin modern bir yorumu olarak değerlendirilebilir.[7]

Celâl Hoca'nın eğitim tarihindeki en önemli katkılarından biri, imam-hatip okullarının kurumsallaşma sürecindeki öncü rolüdür. Celâl Hoca, 1949 yılında açılan kursların yetersizliğini fark etmiş ve bu yapının daha sistemli bir eğitim kurumuna dönüşmesi gerektiğini savunmuştur. Onun bu çabaları, 1951 yılında İstanbul İmam-Hatip Okulu'nun açılmasına vesile olmuştur. Celâl Hoca, bu okullar aracılığıyla hem dinî ilimlere vakıf hem de modern

---

[4] Emin Işık, "Celâl Hoca", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 7/242.

[5] Çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde Mahmut Celâleddin Ökten için literatürde ve akademik çevrelerde yaygın olarak kullanılan "Celâl Hoca" unvanı tercih edilecektir.

[6] M. Orhan Okay, "Medrese Arkadaşım", *Kubbealtı Akademi Mecmuası* 153 (2010), 20.

[7] Ali Fuat Başgil - vd., *Celâl Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 23; Demirci, "Celal Hoca ve Kenan Rıfâî", 89.

dünyayı tanıyan dengeli bir insan profili oluşturmayı hedeflemiştir. Bu ideal, onun eğitim felsefesinin özünü yansıtan temel bir ilkedir.[8]

Hayatının son dönemine kadar ilmî ve eğitim faaliyetlerini sürdüren Celâl Hoca, 1961 yılında vefat etmiş ve geride güçlü bir talebe geleneği ile kurumsal bir miras bırakmıştır. Onun yetiştirdiği öğrenciler ve öncülük ettiği eğitim kurumları, Türkiye'de din eğitiminin yeniden yapılanmasında belirleyici rol oynamıştır. Bu bağlamda Celâl Hoca, sadece kendi döneminin değil, sonraki nesillerin de düşünce ve eğitim dünyasını etkileyen kurucu bir figür olarak öne çıkmaktadır.

İlmî birikimi açısından değerlendirildiğinde Celâl Hoca'nın, kelâm, felsefe ve ahlâk gibi İslâm düşüncesi başta olmak üzere geniş bir alana yayılan bir entelektüel birikime sahip olduğu görülmektedir. Arapça, Farsça ve Fransızca bilmesi, Doğu ve Batı gibi farklı düşünce geleneklerini doğrudan kaynaklarından takip etmesine imkân tanımış, bu birikimini tercümeler ve dersler aracılığıyla muhataplarına aktarmasına zemin hazırlamıştır. Bununla birlikte ilmî faaliyetlerini müstakil eserler yayımlamaktan ziyade notlar, tercümeler ve ders halkaları üzerinden sürdürmeyi tercih etmiştir. Zira onun ilmî üretimi büyük ölçüde şahsî defterleri, notları ve tercümeleri üzerinden şekillenmiştir. Müstakil eser telif etmemiş olması, ilk bakışta bir eksiklik gibi görünse de geride bıraktığı zengin not mirası, onun düşünce dünyasını doğrudan ve aracısız biçimde takip edebilme imkânı sunmaktadır.

Elinizdeki bu çalışma, Celâl Hoca'nın hayatı, eğitimciliği veya İmam Hatip Okulları'ndaki rolüne odaklanan önceki araştırmaların aksine, şimdiye kadar ihmal edilmiş olan bu şahsî defterlerin sistematik bir incelemesini konu edinmektedir. Çalışmanın temel amacı, söz konusu defterleri içerik ve kullanım amaçları doğrultusunda sistematik bir çerçevede tasnif etmek ve tanıtmaktır. Bu kapsamda araştırmada betimsel ve tematik tasnif yöntemi kullanılarak defterler metin türleri ve ele aldıkları ilmî disiplinler esas alınarak sınıflandırılmıştır. Tasnif sonucu elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenerek defterlerin ilgi alanları, disiplinler arası bağlantıları ve Celâl Hoca'nın entelektüel dünyasına katkıları yönünden değerlendirilmiştir.

Yapılan analizler, defterlerin aklî ve naklî ilimlerin yanı sıra pozitif bilimler gibi oldukça geniş bir sahayı kapsadığını göstermektedir. Bu evrak-ı

[8] Hatice Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 54 vd.

metruke, Celâl Hoca'nın öğrencilik yıllarına ait ders notlarını, çeşitli eğitim kurumlarında verdiği derslerin hazırlık materyallerini, özellikle felsefe ve ahlak alanlarında Fransızcadan yaptığı tercümeler ile bağımsız ilgi alanlarını yansıtan Arapça ve Osmanlıca istinsahları içermektedir.

1. Celâl Hoca'nın Defterlerinin Tasnifi

Celâl Hoca'nın entelektüel mirasını barındıran şahsi defterleri, uzun bir dönem aile arşivinde muhafaza edildikten sonra İbn Haldun Üniversitesi tarafından dijital ortama aktarılarak koruma altına alınmıştır. Bu araştırmada sunulan veriler ve analizler, söz konusu dijital arşiv kayıtları üzerinden yürütülen sistemli incelemelere dayanmaktadır. Defterlerin tasnif süreçlerine ve yapısal özelliklerine geçmeden önce metodolojik bir zorluğun altını çizmekte fayda vardır. Celâl Hoca, geleneksel ulema müktesebatı ile modern disiplinleri şahsında mezcetmiş çok boyutlu bir mütefekkirdir. Onun entelektüel ilgileri fıkıh, kelâm ve tefsir gibi klasik İslâmî ilimlerden sosyoloji, felsefe ve tarih gibi sosyal bilimlere; geometri ve kimya gibi pozitif bilimlerden hüsn-i hat gibi geleneksel sanat dallarına kadar oldukça geniş ve heterojen bir alana yayılmaktadır. Müellifin bu disiplinler arası ve çok katmanlı çalışma metodu, şahsi defterlerinin klasik ilimler tasnifine göre kategorize edilmesini ciddi ölçüde zorlaştırmaktadır. Zira katı ve geleneksel bir sınıflandırma yapılması halinde Celâl Hoca'nın entelektüel ilgisinin ve notlarının önemli bir kısmı bu şemanın dışında kalma riski taşımaktadır. Bu gerekçeyle mevcut çalışmada doğrudan müellifin ilgi duyduğu alanların niteliğini ve defterlerin özgün muhtevasını temel alan içerik odaklı (tematik) bir tasnif modeli benimsenmiştir.

Söz konusu defterlerin tasnif edilmesi ve hacimsel (sayfa sayısı) dökümünün çıkarılması sürecinde belirli kriterler gözetilmiştir. Bu doğrultuda arşivdeki defterler ile diğer evraklar birbirinden ayrıştırılmıştır. Şahsi ve resmi yazışmalar, mektuplar, tebrik kartları, kartpostallar, diplomalar ve kişisel evrak klasöründeki hiçbir belge defter kategorisine dahil edilmemiştir. Benzer şekilde sanatsal bir nitelik taşıyan hüsn-i hat dosyaları da içerik ve biçimsel yapıları gereği defter sınıfının dışında tutulmuştur.[9] Dijitalleştirme (tarama)

[9] Bahse konu evrakların defter kategorisi dışında değerlendirilmesi, onların çalışma kapsamı dışında bırakıldığı veya incelemeye tabi tutulmadığı anlamına gelmemektedir. Söz konusu tercih, yalnızca tasnife yönelik kategorik bir ayrımı ifade etmektedir. Nitekim çalışmanın ilgili kısımlarında, konu ile irtibatlı olduğu ölçüde defter dışı belgelere de yer verilerek içerikleri ve araştırmaya sundukları katkılar ayrıca değerlendirilecektir.

aşamasında mükerrer, yani tekrar eden dosya ve sayfalar tespit edilerek elenmiştir.[10] Ayrıca Celal Hoca'ya nispeti şüphe barındıran defterler, araştırmanın tutarlılığı adına hesaplamalara dahil edilmemiştir. Defterlerin kapak sayfaları sayfa sayımına katılmamıştır. Buna karşın dijital ortama tek tek yapraklar halinde aktarılan belgelerde her bir yaprak ön ve arka yüzüyle "iki sayfa" olarak kaydedilmiştir. Ayrıca, defter kategorisinde değerlendirilmeyen belgeler (daktilo notları hariç) toplam defter sayısına dâhil edilmemiştir.

Belirlenen bu ölçüt ve kriterler ışığında arşivin genel yapısına bakıldığında koleksiyonun toplam iki yüz elli adet dosyadan meydana geldiği görülmektedir. Bu dosyaların iki yüz dokuzunu el yazması defterler, yirmi dördünü daktilo ile kaleme alınmış notlar, 6'sını matbu eserler, 10'unu mektup, resmî yazışma, kartpostal ve çeşitli kişisel notlardan oluşan dosyalar, birini ise hüsn-i hat örneklerini ihtiva eden bir dosya oluşturmaktadır. Bu dağılım, Celâl Hoca'nın arşivinin temel karakterini açık biçimde ortaya koymaktadır. Arşiv içerisinde daktilo metinleri, matbu eserler, yazışmalar ve sanatsal içerikli bazı belgeler bulunmakla birlikte, külliyatın esas ağırlığını müellifin kendi el yazısıyla oluşturduğu defterler teşkil etmektedir. Nitekim el yazması defterlerin toplam koleksiyon içerisindeki baskın oranı, Celâl Hoca'nın ilmî ve fikrî birikiminin en önemli kaynaklarının bu defterlerde muhafaza edildiğini göstermektedir. Bu yönüyle söz konusu defterler, yalnızca kişisel notların kaydedildiği belgeler değil, aynı zamanda müellifin entelektüel gelişimini, ilgi alanlarını ve düşünce dünyasını takip etmeye imkân veren birincil kaynaklar niteliğindedir.

Arşivin sayfa bazındaki genel hacmi incelendiğinde, mevcut koleksiyonun toplam on bin beş yüz otuz beş sayfadan oluştuğu tespit edilmiştir. Sayfaların yazı türlerine göre dağılımı değerlendirildiğinde, on bin doksan sekiz sayfanın (%95,9) bizzat Celâl Hoca'nın el yazısıyla kaleme aldığı metinlerden meydana geldiği görülmektedir. Buna karşılık, arşivin yalnızca dört yüz otuz yedi sayfası (%4,1) daktilo ile yazılmış notlardan oluşmaktadır. Bu veriler,

[10] Bu çalışmada esas itibarıyla İbn Haldun Üniversitesi Dijital Arşivi'nde yer alan kayıtlar temel alınmakla birlikte, tasnif sürecinde arşivdeki mevcut düzenlemeden kısmen farklılaşılmıştır. Bu kapsamda, mükerrer nitelik taşıyan bazı klasörler tasnif dışı bırakılmış, içerik bakımından benzerlik arz eden bazı klasörler birleştirilmiş, bazıları ise muhtevaları dikkate alınarak yeniden sınıflandırılmıştır. Ancak araştırmacıların arşiv kayıtlarıyla kolaylıkla irtibat kurabilmelerini teminen klasör numaraları muhafaza edilmiş ve herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. Ayrıca çalışmada yapılan dipnotlandırmalarda da ilgili klasör numaraları belirtilmiştir. Böylece çalışmada kullanılan tasnif ile dijital arşivdeki kayıtlar arasında sürekliliğin korunması, araştırmacıların ilgili klasörlere doğrudan erişebilmesi ve kaynakların kolaylıkla takip edilebilmesi amaçlanmıştır.

Celâl Hoca'nın ilmî ve fikrî üretiminde el yazması defterlerin merkezi bir konuma sahip olduğunu teyit etmektedir. Bununla birlikte, mevcut sayfa sayısının külliyatın gerçek hacmini bütünüyle yansıtmadığı da belirtilmelidir. Nitekim arşivde yer alan bazı defterlerin ve daktilo metinlerinin eksik olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle burada verilen rakamlar, günümüze ulaşan ve dijital ortama aktarılarak muhafaza altına alınan materyaller üzerinden yapılan hesaplamalara dayanmaktadır. Söz konusu eksiklikler, Celâl Hoca'nın şahsî arşivinin aslında daha geniş bir muhtevaya ve daha yüksek bir sayfa hacmine sahip olduğunu göstermektedir.[11]

Külliyatın dilsel yapısı incelendiğinde, metinlerin önemli bir bölümünün Osmanlı Türkçesi ile kaleme alındığı görülmektedir. Bununla birlikte arşiv, dil bakımından oldukça zengin ve çok katmanlı bir karakter arz etmektedir. Nitekim koleksiyonda Osmanlı Türkçesinin yanı sıra Latin harfleriyle yazılmış Türkçe metinler ile Arapça, Farsça ve Fransızca dillerinde kaleme alınmış defterler de yer almaktadır. Bu çok dilli yapı, Celâl Hoca'nın hem klasik İslâmî ilimler geleneğine hem de modern dönemin farklı ilmî ve kültürel birikimlerine olan ilgisini yansıtmaktadır. Aynı zamanda söz konusu çeşitlilik, onun entelektüel dünyasının farklı bilgi havzaları arasında kurduğu ilişkilere ve disiplinler arası yaklaşımına dair önemli ipuçları sunmaktadır.

Arşivin içerik odaklı tasnifi sonucunda, Celâl Hoca'nın entelektüel ilgilerinin oldukça geniş bir alana yayıldığı görülmüştür. Yapılan incelemeler neticesinde defterler ve diğer arşiv belgeleri; Arap Dili, İslâm Hukuku, Kelâm-Akâid, Tasavvuf, Tefsir, Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Kıraat İlmi, Hadis, Ahlak, Felsefe, Tarih-Biyografi, Psikoloji, Sosyoloji, Geometri, Kimya, Eğitim, Batı Edebiyatı, Muhtelif, Kişisel Evrak ve Hüsn-i Hat olmak üzere toplam on dokuz başlık altında tasnif edilmiştir. Bu tasnif, müellifin ilgi alanlarını yansıtmasının yanı sıra arşivin genel karakterini ve ilmî birikiminin yöneldiği sahaları ortaya koyması bakımından da önem arz etmektedir.

Tasnif sonucunda sayfa hacmi bakımından en geniş grubu Felsefe başlığı altında toplanan eserlerin oluşturduğu görülmektedir. Bu başlık altında kırk iki defter, altı daktilo metni ve nispeti kesin olarak belirlenemeyen bir defter yer almakta olup toplam iki bin yedi yüz seksen üç sayfaya ulaşmaktadır. Bu durum, Celâl Hoca'nın felsefeye yönelik ilgisinin arşivde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir. Felsefe başlığını Arap Dili'ne ilişkin defterler takip etmektedir. Arap Dili başlığı altında toplam altmış üç defter, iki daktilo metni

[11] Burada bir hususu hatırlatmakta fayda vardır. Zikredilen sayfa sayıları zikri geçen kriterlere göre tespit edilmiştir. Farklı kriterler esas alındığında sayfa sayılarında değişiklikler olabilir.

ile Türkçe cümlelerin Arapça karşılıklarını ihtiva eden *Mükâlemât-ı Türkiyye ʿArabiyye* (Türkçe-Arapça Konuşma Kitabı) adlı bir matbu eser bulunmaktadır.[12] Defter sayısı bakımından külliyatın en yoğun grubunu teşkil eden bu bölüm, toplam iki bin beş yüz yirmi yedi sayfadan oluşmaktadır. Dolayısıyla Arapça çalışmaları, defter sayısı bakımından ilk sırada yer almakla birlikte, toplam sayfa hacmi açısından Felsefe başlığının gerisinde kalmaktadır. Her iki alan da arşivin en büyük bölümünü oluşturarak müellifin entelektüel dünyasında merkezi bir konuma sahip görünmektedir. Bunda Celâl Hoca'nın uzun süre Arapça ve Felsefe muallimi olarak görev yapmasının da etkisi olduğu göz ardı edilmemelidir.[13]

Klasik İslâmî ilimlere ilişkin belgeler incelendiğinde, İslâm Hukuku başlığı altında on dokuz defter ve bir daktilo metninin yer aldığı, bunların toplam bin yüz altmış beş sayfaya ulaştığı görülmektedir. Kelâm-Akâid başlığı altında ise on altı defter ve altı daktilo metni bulunmakta olup toplam hacim yedi yüz on iki sayfadır. Tefsir alanında yalnızca dokuz sayfalık bir defter yer alırken, Kıraat başlığı altında üç sayfalık kısa tecvit notları bulunmaktadır. Hadis alanında ise herhangi bir defter tespit edilememiş, yalnızca bir adet matbu eserle karşılaşılmıştır.[14]

Tasavvuf başlığı altında toplam beş defter ve bir matbu eser yer almaktadır. Defterlerin toplam hacmi üç yüz doksan sekiz sayfadır. Ahlak başlığı altında toplam on üç defter bulunmaktadır. Ayrıca geometri defterinin devamında yer alan yüz sayfalık ahlak bölümü de bu gruba dâhil edilmiştir. Böylece ahlak defterlerinin toplam hacmi yedi yüz otuz dört sayfaya ulaşmaktadır. Bu sayfaların yalnızca bir tanesi daktilo ile yazılmış olup geri kalan kısmı müellifin el yazısından oluşmaktadır.

Sosyal bilimlere ilişkin belgeler arasında Sosyoloji ve Psikoloji dikkat çekmektedir. Sosyoloji başlığı altında sekiz defter ve toplam sekiz yüz kırk sayfa yer almaktadır. Psikoloji başlığı altında ise sekiz defter ve toplam dört yüz elli bir sayfa bulunmaktadır. Bu sayfaların yüz on biri Latin harfleriyle kaleme alınmıştır. Tarih-Biyografi başlığı altında dört defter ve iki matbu eser bulunmakta olup, defterlerin toplam hacmi elli üç sayfadır.

---

[12] Mahmut Celâleddin Ökten, Arap Dili: Z57 Mükâlemât-ı Türkiyye ʿArabiyye, s. 1-108.

[13] Celal Hoca'nın Farsça dil ve edebiyat çalışmaları da bulunmaktadır. Bu çalışmalara, müstakil bir başlık altında değil, Arap Dili başlığı altına dahil edilmiştir. Bk. Mahmut Celâleddin Ökten, *Arap Dili: Z16 Fars Edebiyatı*, 1-12.

[14] Mahmut Celâleddin Ökten, *Hadis: Z22I, Hadis Usulü*, 2-16.

Pozitif bilimlere ilişkin defterler daha sınırlı bir hacme sahiptir. Geometri alanında otuz dört sayfalık bir defter, kimya alanında ise elli altı sayfalık bir defter bulunmaktadır. Eğitim ve Din Eğitimi başlığı altında yer alan belgelerin tamamına yakını daktilo ile hazırlanmış olup toplam doksan dokuz sayfadan oluşmaktadır. Batı Edebiyatı başlığı altında ise beş defter ve toplam yüz yirmi altı sayfa bulunmaktadır.

Belirli bir konu altında değerlendirilmesi güç olan belgeler ise "Muhtelif" başlığı altında toplanmıştır. Bu bölümde on yedi defter ve nispeti kesin olarak belirlenemeyen bir defter yer almakta olup toplam sayfa sayısı dokuz yüz on sekizdir. Bunun yanında kişisel evrak başlığı altında mektuplar, resmî yazışmalar, kartpostallar ve çeşitli notlardan oluşan on dosya bulunmaktadır. Bunlar defter niteliğinde olmadıkları için bu kategorinin dışında tutulmuşlardır. Son olarak Hüsn-i hat başlığı altında yüz otuz bir adet hat örneği yer almakta olup bunlar da defter formunda değerlendirilmemiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, Celâl Hoca'nın arşivi bir yandan klasik İslâm ilimlerine dair güçlü bir birikimi yansıtırken diğer yandan felsefe, sosyoloji, psikoloji ve Batı edebiyatı gibi alanlara yönelik ilgisini de ortaya koymaktadır. Bu durum, onun geleneksel ilmî miras ile modern düşünce ve bilimler arasında irtibat kurmaya çalışan çok yönlü entelektüel kimliğinin arşiv malzemesine yansıyan en belirgin göstergelerinden biridir.

2. Defterlerin İçerik Analizi

Celâl Hoca'nın defterleri içerik bakımından incelendiğinde çok katmanlı bir yapı arz ettiği görülmektedir. Geometri defteri örneğinde müşahede edildiği üzere, müellif belirli bir defteri tek bir konuya hasretmemiş, aynı defter bünyesinde birbirinden tamamen farklı bilim dallarına ve disiplinlere ait notları bir arada tutmuştur. Benzer durumlar diğer alanlara ait bazı defterlerde de görülmektedir. Bunun yanı sıra defterlerin yüksek sayfa hacmi, konuların yer yer dağınık bir görünüm arz etmesi ve bazı metinlerin okunmasındaki güçlükler, defterlerin tasnif ve muhteva analizini zorlaştıran başlıca etkenler arasında yer almaktadır.

Bu zorluklar ve sınırlılıklar nedeniyle, çalışmanın kapsamı içerisinde her bir defterin ayrıntılı içerik çözümlemesini yapmak yerine, defterlerin muhtevasına ilişkin genel bir değerlendirme sunulması tercih edilmiştir. Bu doğrultuda defterler, ait oldukları ana konu başlıkları altında gruplandırılarak genel muhteva özellikleri ortaya konulmuştur. Böylelikle hem arşivin bütüncül yapısının görünür kılınması hem de Celâl Hoca'nın disiplinler arası

entelektüel ilgisinin ve zihniyet dünyasının farklı boyutlarının yansıtılması amaçlanmıştır. Son olarak, bir hususun daha belirtilmesinde fayda vardır. Dipnotlarda verilen sayfa numaraları, defterlerin dijital ortama aktarılması sırasında oluşturulan numaralandırmayı ifade etmektedir. Bunlar defterlerin özgün sayfa numaraları değildir. Nitekim bazı defterlerde herhangi bir sayfa numaralandırması bulunmazken, bazılarında ise birden fazla numaralandırma mevcuttur. Kaynak gösteriminde birlik ve düzeni sağlamak amacıyla bu çalışmada dijital aktarım sırasında oluşturulan sayfa numaraları esas alınmıştır.

Bu genel değerlendirmelerin ardından Celâl Hoca'nın defterlerinin muhtevasına geçilebilir. Defterlerin içerik analizinde, öncelikle İslâmî ilimlere dair defterler ele alınacak, ardından aklî ve fennî ilimlere ilişkin defterler incelenecektir. Bu çerçevede değerlendirilmesi gereken ilk alan Arap Dilidir.

Arap Dili, Celâl Hoca'nın arşivinde hem defter sayısı hem de içerik çeşitliliği bakımından öne çıkan alanlardan birini oluşturmaktadır. Defterlerde sarf,[15] nahiv,[16] belâgat,[17] Arap edebiyatı,[18] şiir,[19] imlâ[20] ve sözlük[21] çalışmaları gibi Arap dilinin farklı alt disiplinlerine dair zengin bir malzeme yer almaktadır. Bu durum, Celâl Hoca'nın Arapçayı yalnızca İslâmî ilimlerin anlaşılmasında kullanılan bir araç olarak görmediğini, aynı zamanda müstakil bir ilim ve araştırma alanı olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Nitekim defterlerde yer alan notlar, Arap dilinin hem teorik hem de uygulamalı yönleriyle ele alındığına işaret etmektedir.

Giriş bölümünde de ifade edildiği üzere Celâl Hoca, Arapça öğretimi konusunda döneminin yaygın eğitim anlayışlarından farklılaşan bir yaklaşım benimsemiştir. Klasik medrese geleneğinde hâkim olan ve gramer kurallarının merkeze alındığı öğretim anlayışının aksine, dilin kullanımını önceleyen ve öğrenciyi aktif öğrenme sürecine dâhil eden yöntemlere yönelmiştir. Arşivde yer alan defterler, bu pedagojik yaklaşımın somut izlerini taşımaktadır. Bu bağlamda Celâl Hoca'nın *Mebâdiʾü'l-ʿArabiyye* adlı eserden çokça istifade

[15] Mahmut Celâleddin Ökten, *Arap Dili: 28 Mebâdiʾü'l-ʿArabiyye'nin Dördüncü Kitabının Sarf Kısmının Üçüncü Defteri*, 2-26.

[16] Mahmut Celâleddin Ökten, *Arap Dili: 74 Elfiyye ile İbni Akil'in Tercümesi*, 2-93.

[17] Mahmut Celâleddin Ökten, *Arap Dili: 7 İlm-i Beyân*, 3-89.

[18] Mahmut Celâleddin Ökten, *Arap Dili: 44B Arap Edebiyatı (Cahiliye Dönemi)*, 16-40.

[19] Mahmut Celâleddin Ökten, *Arap Dili: Z67C Muhtelif Şiirler*, 1-6.

[20] Mahmut Celâleddin Ökten, *Arap Dili: 100 İmla*, 3-94.

[21] Mahmut Celâleddin Ökten, *Arap Dili: Z-22C Kelime Anlamları*, 1-8.

ettiği anlaşılmaktadır. Hatta eserin bazı bölümleri Celâl Hoca tarafından Osmanlı Türkçesine tercüme edilmiştir.[22]

Arap Dili'nden sonra Celâl Hoca'nın en yoğun şekilde mesai harcadığı alanın İslâm Hukuku olduğu görülmektedir. Nitekim sayfa hacmi bakımından değerlendirildiğinde İslâm Hukuku defterleri, Arap Dili'nden sonra ikinci sırada yer almaktadır. Bu durum, Celâl Hoca'nın ilmî ilgileri içerisinde fıkıh ve özellikle usûl-i fıkhın önemli bir yer işgal ettiğini göstermektedir. İslâm Hukuku başlığı altında yer alan defterler incelendiğinde, içeriklerin büyük ölçüde usûl-i fıkhın temel meseleleri etrafında şekillendiği görülmektedir. Usûl-i fıkhın tanımı, konusu, gayesi ve temel kavramlarına dair açıklamalar, bu defterlerin merkezî muhtevasını oluşturmaktadır.[23] Bunun yanı sıra Yunan hukuku, hukuk tarihine ilişkin bazı meseleler, velâyet-i âmme ve velâyet-i hâssa gibi konuların da ele alınması, Celâl Hoca'nın hukuk düşüncesini yalnızca klasik fıkıh literatürüyle sınırlı tutmadığını, farklı hukuk gelenekleri ve teorik tartışmalarla birlikte değerlendirmeye çalıştığını göstermektedir.[24]

İslâm Hukuku defterlerinde göze çarpan bir diğer husus, dönemin önemli hukukçularından Haydar Efendi (1837-1903) ve Seyyid Bey'e (1873-1925) ait *usûl-i fıkıh* ders notlarının istinsah edilmiş nüshalarının bulunmasıdır.[25] Bu durum, söz konusu metinlerin Celâl Hoca nezdinde özel bir değer taşıdığını düşündürmektedir. Dahası, bu eserlerin Celâl Hoca'nın Süleymaniye Kütüphanesi'ne bağışladığı basılı kitaplar arasında yer almasına rağmen ayrıca istinsah edilmiş olmaları ilgi çekicidir. Bu durum, istinsah faaliyetinin yalnızca metni muhafaza etme amacı taşımadığını, aynı zamanda metni daha dakik okuma, içselleştirme ve yeniden üretme çabasının bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

İstinsah faaliyetinin yalnızca bu eserlerle sınırlı kalmadığı da görülmektedir. Nitekim Şürünbülâlî'ye (ö. 1069/1659) ait e*n-Nefeḥâtü'l-ḳudsiyye fî ḳırâʾati'l-Ḳurʾân ve kitâbetihî bi'l-Fârisiyye* adlı eser de yazma nüshalardan istinsah edilmiştir.[26] Kur'ân'ın farklı dillerde okunması ve yazılması meselesini ele alan bu risale, Cumhuriyet döneminde yoğun biçimde tartışılan anadilde

[22] Ökten, *Arap Dili: 28 Mebâdiʾü'l-ʿArabiyye*, 2-26.

[23] Mahmut Celâleddin Ökten, *İslâm Hukuku: 10A Usûl-i fıkıh*, 2-19.

[24] Mahmut Celâleddin Ökten, *İslâm Hukuku: 58 Hukuk Tarihi*, 48.

[25] Mahmut Celâleddin Ökten, *İslâm Hukuku: 1 Usûl-i fıkıh notları (Seyyid Bey)*, 2-288; Mahmut Celâleddin Ökten, *İslâm Hukuku: 87 Usûl-i fıkıh notları (Haydar Efendi)*, 2-227.

[26] Mahmut Celâleddin Ökten, *İslâm Hukuku: 24 en-Nefeḥâtü'l-ḳudsiyye*, 2-17.

ibadet meselesiyle doğrudan ilişkilidir. Eserde özellikle namazda Fâtiha sûresinin Arapça dışında bir dille okunması bağlamında Ebû Hanîfe'nin görüşlerine yer verilmesi, Celâl Hoca'nın bu tartışmalarla yakından ilgilendiğini göstermektedir. Bu çerçevede söz konusu istinsah faaliyetini, onun Cumhuriyet döneminde gündeme gelen anadilde ibadet tartışmalarına yönelik fikrî ilgisinin bir yansıması olarak değerlendirmek mümkündür. Hatta bu ilginin, dönemin tartışmaları karşısında klasik fıkhî birikime müracaat ederek meseleye cevap arama çabasıyla ilişkili olduğu da düşünülebilir.

Defterlerde yer alan bir başka önemli unsur ise, Mâlikî âlim İbrâhim b. Mûsâ eş-Şâtıbî'nin (ö. 790/1388) *el-Muvâfaḳāt* adlı eserinin "makāsıd" bölümüne ait tercüme notlarıdır.[27] Bu durum, Celâl Hoca'nın yalnızca klasik usûl meseleleriyle değil, aynı zamanda şer'î hükümlerin amaçlarını konu edinen makāsıd düşüncesiyle de yakından ilgilendiğini göstermektedir. Benzer şekilde Hamdi el-Azamî'nin *el-Mürşid fî 'İlmi Uṣûli'l-Fıḳh* adlı eserine dair notların defterlerde yer alması ve aynı eserin şahsî kütüphanesinde de bulunması, onun çağdaş usûl literatürünü takip ettiğine ve geleneksel usûl birikimi ile modern dönem tartışmaları arasında irtibat kurmaya çalıştığına işaret etmektedir.[28]

İslâm Hukuku defterlerinde öne çıkan bir diğer unsur ise nikâh kayıtlarını içeren bir defterin bulunmasıdır.[29] Bu belge, Celâl Hoca'nın fıkhî meselelerle yalnızca teorik düzeyde ilgilenmediğini, aynı zamanda dinî ve hukukî uygulamaların içerisinde aktif olarak yer aldığını göstermektedir. Başka bir ifadeyle, arşivde yer alan nikâh kayıtları onun ilmî kimliği ile toplumsal ve dinî hizmetleri arasında güçlü bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Celâl Hoca'nın İslâmî ilimler içerisinde mesai harcadığı alanlardan biri de Kelâm-Akâid ilmidir. Biyografik kaynaklarda Celâl Hoca'nın özellikle kelâm ilmine diğerlerinden daha fazla ve özel bir ilgi duyduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, şahsî defterler üzerinden yapılan incelemeler, bu değerlendirmenin yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini düşündürmektedir. Zira kelâm defterleri gerek sayfa hacmi gerekse defter sayısı bakımından Arap Dili ve İslâm Hukuku'nun gerisinde kalmaktadır. Hatta ileride ele alınacağı üzere Felsefe ve Sosyoloji başlıkları altında yer alan defterlerin hacmi de Kelâm-Akâid defterlerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

---

[27] Mahmut Celâleddin Ökten, *İslâm Hukuku: 102 el-Muvâfaḳāt*, 2-9.

[28] Mahmut Celâleddin Ökten, *İslâm Hukuku: Z19B Mürşid*, 1-9.

[29] Mahmut Celâleddin Ökten, *İslâm Hukuku: 116 Nikah Belgeleri*, 2-80.

Kelâm defterlerinin muhtevasında öne çıkan temel unsurların başında istinsah faaliyetleri ve çeşitli ders notları gelmektedir. Bu çerçevede özellikle İbn Teymiyye'ye (ö. 728/1328) gösterilen yoğun ilgi dikkat çekmektedir.[30] Defterlerde yer alan notlar ve alıntılar, Celâl Hoca'nın İbn Teymiyye'yi yakından takip ettiğine işaret etmektedir. Onu "büyük âlimlerden biri" olarak nitelendirmesi de bu ilgiyi açıkça ortaya koymaktadır.[31] Bunun yanı sıra Tahâvî'nin (ö. 321/933) *el-ʿAḳīdetü'ṭ-Ṭaḥâviyye*'si[32] ile Mustafa Sabri Efendi'nin (1869-1954) sûret meselesine dair risalesinin istinsah edilmiş olması, onun hem klasik hem de modern dönem kelâm literatürüne yöneldiğini göstermektedir.[33]

Kelâm defterlerinde göze çarpan bir diğer husus ise Gazzâlî'nin *İḥyâʾü ʿulûmi'd-dîn* adlı eserine ve bu esere yazılan şerhlere ait tercüme notlarının önemli bir yer tutmasıdır.[34] Kaynaklarda Celâl Hoca'nın müstakil *İḥyâʾ* dersleri verdiği bilinmektedir. Söz konusu notların, doğrudan bu derslerin hazırlık sürecinde veya ders esnasında tutulmuş kayıtlar olması kuvvetle muhtemeldir.

Kelâmî meseleler bakımından değerlendirildiğinde defterlerde klasik İslâm düşüncesinin temel ontolojik ve metafizik problemlerinin ele alındığı görülmektedir. Bu çerçevede cevher-i ferd, heyûlâ-sûret ilişkisi, arazların ontolojik statüsü, burhân-ı tatbik ve âlemin kıdemi gibi meseleler etrafında şekillenen tartışmalara yer verilmektedir.[35] Defterlerde ayrıca Ebü'l-Hasan el-Eşʿarî'nin (ö. 324/935-36) *el-İbâne* adlı eserinden yapılan alıntılar yer almaktadır.[36] Bunun yanında Hâricîler, Mu'tezile, Şîa, Eşʿarîlik ve Mâtürîdîlik gibi farklı kelâm ekolleri hakkında bilgiler verilmektedir.[37]

Celâl Hoca'nın klasik ve çağdaş kelâm literatürüne ait eserleri istinsah etmesi, farklı kelâm ekollerine ilişkin notlar tutması ve temel kelâmî problemlere dair müzakerelere yer vermesi, bu alana duyduğu ilgiyi ortaya koymaktadır. Ancak, şahsî defterlerin bütünü göz önünde bulundurulduğunda

---

[30] Celâl Hoca, İbn Teymiyye'nin eserlerinden çokça istifade etmiştir. Daha geniş bilgi için bk. Mahmut Celâleddin Ökten, *Kelâm-Akâid: 9 en-Nübüvvât*, 3; A. mlf., *Kelâm-Akâid: 17A İbn Teymiyye (Akâid Risaleleri I)*, 2-26; A. mlf., *Kelâm-Akâid: 17B İbn Teymiyye (Akâid Risaleleri II)*, 38-175.

[31] Mahmut Celâleddin Ökten, *Kelâm-Akâid: 88*, 16.

[32] Mahmut Celâleddin Ökten, *Kelâm-Akâid: Z44 Tahâvî Akâidi*, 2-32.

[33] Mahmut Celâleddin Ökten, *Muhtelif: 82*, 58-71.

[34] Mahmut Celâleddin Ökten, *Kelâm-Akâid: 54 İhya Şerhi İthaf Tercümesi*, 1-27.

[35] Ökten, *Kelâm-Akâid 88*, 2-98.

[36] Mahmut Celâleddin Ökten, *Kelâm-Akâid: Z-20A*, 17.

[37] Mahmut Celâleddin Ökten, *Kelâm-Akâid: 86*, 4-5.

Celâl Hoca'nın ilmî mesaisinin önemli bir kısmını İmam Hatip Okulları ile Yüksek İslâm Enstitülerinde okutulacak derslerin hazırlanmasına ayırdığı görülmektedir. Nitekim defterlerde yer alan notların önemli bir bölümü, doğrudan ders materyali niteliği taşımakta veya eğitim faaliyetlerinde kullanılabilecek sistematik içerikler ihtiva etmektedir. Bu durum, Celâl Hoca'nın kelâm ilmine yönelik ilgisinin teorik ve akademik bir merakın ötesinde, din eğitimi faaliyetleriyle yakından ilişkili olduğunu da göstermektedir.

Celâl Hoca'nın ilmî şahsiyetinin yanı sıra tasavvufî çevrelerle de yakın ilişkiler içerisinde bulunduğu bilinmektedir. Nitekim biyografik kaynaklarda, dönemin önemli mutasavvıflarından Kenan Rifâî (1867-1950) ile yakın bir münasebet kurduğu, belirtilmektedir.[38] Bu durum, Celâl Hoca'nın yalnızca medrese ve modern eğitim çevreleriyle değil, tasavvufî muhitlerle de irtibat hâlinde olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, şahsî defterler incelendiğinde tasavvufun onun ilmî faaliyetleri içerisinde merkezî bir konumda bulunmadığı görülmektedir. Nitekim tasavvuf başlığı altında tasnif edilen belgelerin sayfa hacmi ve içerik çeşitliliği, Arap Dili, İslâm Hukuku ve Kelâm-Akâid gibi alanlarla kıyaslandığında daha sınırlı kalmaktadır. Bu durum, Celâl Hoca'nın tasavvufa ilgisiz olduğunu değil, tasavvufî yönünün daha çok şahsî ve manevi hayatında etkili olduğunu, ilmî çalışmalarında ise diğer disiplinlerin daha belirleyici bir yer tuttuğunu düşündürmektedir.

Tasavvuf defterlerinin muhtevasında öne çıkan temel unsur, diğer alanlarda olduğu gibi istinsah faaliyetleridir. Bu çerçevede Halvetî tarikatına mensup Şeyh Ahmed Câhidî'nin (ö. 1070/1659-60) *Divanı*'ndan metinler,[39] *Keşfü'l-esrâr* adlı eserden bazı bölümler[40] ve İbnü'l-Fârız'a (ö. 632/1235) nispet edilen *Ḳaṣîde-i ḫamriyye* istinsah edilmiştir.[41] Bu tercih, Celâl Hoca'nın tasavvuf literatürüne yönelik ilgisinin daha çok klasik metinler üzerinden şekillendiğini göstermektedir. Bununla birlikte defterlerde ayrıca ruh, kalp, sır ve benzeri temel tasavvuf kavramlarına dair açıklamalar da yer almaktadır.[42]

Tasavvuf başlığı altında "Haramîler Hakkında İbret Risalesi" adını taşıyan matbu bir eser de bulunmaktadır.[43] Müellifi tespit edilemeyen bu eser, içerik itibarıyla ahlâkî ve tasavvufî öğütler barındırması bakımından

[38] Demirci, "Celal Hoca ve Kenan Rıfâî".

[39] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf: 23 Câhidî'nin Divanı*, 2-123.

[40] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf: 23 Keşfü'l-Esrâr*, 203-215.

[41] Mahmut Celâleddin Ökten, Tasavvuf: 18 Kasîde-i Hamriyye, s. 2-35

[42] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf: Z-19C*, s. 1.

[43] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf: 122 Haramîler Hakkında İbret Risalesi*, 2-25.

tasavvuf eserleri arasında değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, eserin aidiyeti ve tasavvuf literatürü içerisindeki yeri hakkında kesin bir hüküm verebilmek için ayrıca bir incelemeye ihtiyaç bulunmaktadır.

Arşivde tasavvuf alanına ait defterlerin yanı sıra, tefsir ilmine ilişkin kayıtlar da mevcuttur. Tefsir başlığı altında yalnızca dokuz sayfadan oluşan bir defter bulunmaktadır. Sayfa hacmi bakımından oldukça sınırlı olan bu defter, Celâl Hoca'nın arşivinde tefsir ilmine dair tek çalışma olması bakımından önem arz etmektedir. Bahse konu defter, Fâtiha Sûresi'ne dair kaleme alınmış bir şerh veya hâşiye niteliği taşımaktadır. Metnin üslubu incelendiğinde, açıklamaların yer yer tasavvufî yorumlarla zenginleştirildiği ve sûrenin yalnızca lafzî anlamı üzerinden değil, işârî ve manevî boyutlarıyla da ele alındığı görülmektedir. Ancak mevcut veriler ışığında söz konusu metnin müellifi kesin olarak tespit edilememiştir. Metnin son bölümlerinde ise Fâtiha sûresinin namazdaki konumu ve hükmüne dair fıkhî tartışmalara yer verilmektedir. Bu çerçevede, namazın sıhhati için Fâtiha sûresinin okunmasının gerekliliği meselesi ele alınmakta ve "Fâtiha'sız namaz olmaz" rivayetine atıfta bulunulmaktadır.[44] Her ne kadar hacim bakımından oldukça küçük olsa da bu defter, Celâl Hoca'nın arşivinde bulunan bazı metinlerin çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu hususunu teyit etmektedir. Nitekim Fâtiha sûresi ekseninde şekillenen bu metin, tefsirî açıklamaların yanı sıra tasavvufî yorumlar ve fıkhî değerlendirmeler de içermektedir.

Celâl Hoca'nın az da olsa Kur'ân ilimleriyle ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Bu bağlamda Kur'ân-ı Kerîm Okuma ve Kıraat İlmi başlığı altında toplam üç sayfadan oluşan kısa tecvit notları ile bir adet matbu elif cüzü yer almaktadır. Sayfa sayısının azlığı, Celâl Hoca'nın kıraat ve tecvit ilminin ilmî çalışmalarında müstakil ve yoğun bir araştırma alanı hâline gelmediğine işaret etmektedir. Bahse konu tecvit notlarının ilk sayfasında medd-i muttasıl, medd-i munfasıl ve ihfâ konularına ilişkin kısa açıklamalar yer almaktadır. Bu çerçevede ihfânın tanımı ve mertebeleri ile bazı med çeşitlerinin hükümlerine kısaca değinilmiştir. Notların sistematik bir tecvit metninden ziyade, derslerde kullanılmak üzere hazırlanmış özet bilgiler veya hatırlatma notları niteliğinde olduğu anlaşılmaktadır. İkinci sayfada soru-cevap formatında düzenlenmiş bir tecvit meselesi bulunmaktadır. Son sayfada ise kıraat ve tecvit geleneğinde önemli bir yere sahip olan İbnü'l-Cezerî'nin (ö. 833/1429) bazı manzum ifadelerine yer verildiği görülmektedir.

[44] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tefsir, 31B Fatiha Tefsiri*, 35-44.

Hadis ilmi bakımından değerlendirildiğinde Celal Hoca'nın bu başlık altında herhangi bir müstakil defter notu tespit edilememiş olup yalnızca bir adet matbu eser bulunmaktadır. Ancak söz konusu eser eksik nüsha hâlindedir. Eser, Muhammed Şükrî tarafından kaleme alınan "Usûl-i Hadis" adlı çalışma olup soru-cevap yöntemiyle hazırlanmış bir hadis usulü kitabıdır. Ayrıca bu eserin, Celâl Hoca'nın Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi'ne bağışladığı şahsî koleksiyon içerisinde de yer aldığı görülmektedir.[45] Hadis alanında yalnızca bahse konu eserin bulunması ve herhangi bir el yazması defterin tespit edilememesi, Celâl Hoca'nın hadis ilmine yönelik ilgisinin diğer bazı İslâmî ilimlere kıyasla daha sınırlı olduğunu düşündürmektedir. Nitekim Arap Dili, İslâm Hukuku, Kelâm ve Tasavvuf alanlarında çok sayıda defter ve istinsah faaliyetiyle karşılaşılırken, hadis alanında benzer bir yoğunluğun bulunmadığı görülmektedir. Ancak arşivin farklı bölümlerinde özellikle ilimler tasnifi ile ilgili notlarda, hadis ve sünnetin teşrîî değeri, sünnetin delil oluşu ve hadislerin hüküm istinbatındaki yeri gibi konulara dair daha ayrıntılı değerlendirmelere rastlanmaktadır.[46]

Hadis başlığının ardından, Celâl Hoca'nın klasik İslâmî ilimlere dair notlarından kısmen farklı bir karakter arz eden alanlara geçebiliriz. Zira bu noktadan itibaren ele alınacak defterlerde, geleneksel İslâmî literatürün yanı sıra modern felsefî ve sosyal bilimlere ait kaynakların etkisi daha belirgin hâle gelmektedir. Bu bağlamda değineceğimiz ilk alan Ahlak ilmidir. Ahlak defterlerinin muhtevası incelendiğinde, bu bölümün en belirgin özelliklerinden birinin tercüme faaliyetleri olduğu görülmektedir. Defterlerde özellikle Batılı düşünürlerin eserlerinden yapılan tercümeler önemli bir yoğunluğa sahiptir. Bu çerçevede Fulkiye[47] ve Domek[48] gibi isimlerin ahlaka dair görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca Taşköprizâde Ahmed Efendi'nin (ö. 968/1561) ilimler tasnifi ve tarihi alanındaki önemli eseri *Miftâḥu's-saʿâde*[49] ile Tehânevî'nin (ö. 1158/1745'ten sonra) *Keşşâfü ıṣṭılâḥâti'l-fünûn ve'l-ʿulûm*[50] adlı ansiklopedik eserinden yapılan tercümeler de defterlerde kaydedilmiştir. Özellikle Tehânevî'nin eserindeki "ahlak" maddesinin hem el yazması hem de daktilo edilmiş nüshalarının bulunması,[51] Celâl Hoca'nın bazı metinleri yeniden

[45] Ökten, *Hadis: Z22I, Hadis Usulü*, 2-16.

[46] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: Z27 İlimler Tasnifi*, 27 vd.

[47] Mahmut Celâleddin Ökten, *Ahlak: Z38 Fulkiye (Ahlak)*, 1-13.

[48] Mahmut Celâleddin Ökten, *Ahlak: 52A Domek'ten Tercüme*, 64-279.

[49] Mahmut Celâleddin Ökten, *Ahlak: Z55*, 13.

[50] Mahmut Celâleddin Ökten, *Ahlak: 71*, 3.

[51] Mahmut Celâleddin Ökten, *Ahlak: Z-9C, Keşşâf (Ahlak Maddesi)*, 1-2.

gözden geçirdiğini, düzenlediğini ve muhtemelen derslerde veya yayın amacıyla kullanmak üzere hazırladığını düşündürmektedir.

Muhteva bakımından değerlendirildiğinde defterlerde ahlakın tanımı, konusu ve kapsamı gibi temel meselelerin yanı sıra ahlak-metafizik, ahlak-bilim ve ahlak-akıl ilişkileri gibi teorik problemler üzerinde durulduğu görülmektedir. Bunun yanında vazife, hak ve mesuliyet kavramları etrafında şekillenen tartışmalara değinilmektedir.[52] Defterlerde farklı ahlak teorileri de sistematik bir şekilde ele alınmıştır. Bu bağlamda ödev ahlakı, kuramsal ahlak, hazcı ahlak, tekâmülcü ahlak, sosyolojik ahlak ve menfaat ahlakı gibi yaklaşımlar incelenmiştir.[53] Özellikle Immanuel Kant'a yapılan atıflar, Celâl Hoca'nın modern Batı ahlak felsefesini yakından takip ettiğini göstermektedir.[54] Bu yönüyle ahlak defterleri, külliyatın diğer birçok bölümünden ayrılmaktadır. Zira İslâmî ilimlere ilişkin defterlerde genellikle klasik kaynaklar ve geleneksel literatür ağırlık kazanırken, ahlak defterlerinde Batı düşüncesine ait eserler ve modern ahlak teorileri daha görünür bir konumdadır. Hatta mevcut malzeme ile mukayese edildiğinde bu bölümde Batı kaynaklı literatürün klasik İslâm ahlak literatürüne kıyasla daha baskın olduğu söylenebilir.

Batı düşüncesine yönelik ilginin en belirgin şekilde gözlemlendiği alanlardan bir diğeri felsefedir. Celâl Hoca'nın külliyatı içerisinde sayfa hacmi bakımından en geniş bölümü Felsefe defterleri oluşturmaktadır. Bu durum, onun yalnızca dinî ilimlerle sınırlı bir entelektüel ilgiye sahip olmadığını, aynı zamanda felsefî meselelerle de yoğun biçimde meşgul olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Bununla birlikte söz konusu defterler, yalnızca felsefe alanına ait metinleri değil mantık, ilimler tasnifi, bilim felsefesi, psikoloji ve sosyoloji gibi farklı disiplinlere ilişkin notları da ihtiva etmektedir. Özellikle mantık bahislerinin geniş bir yer tuttuğu ve ilimler tasnifi meselesine özel bir önem verildiği görülmektedir.

Defterlerin öne çıkan yönlerinden biri, Batı düşüncesine ait kaynaklardan yapılan tercümelerin yoğunluğudur. Kuvilye,[55] Fulkiye,[56] Buvarak,[57] Şaley[58] ve Domek[59] gibi isimlerden yapılan tercümeler, Celâl Hoca'nın modern

[52] Ökten, *Ahlak: Z55*, 10.

[53] Ökten, *Ahlak: 71*, 5, 15.

[54] Ökten, *Ahlak: Z55*, 14.

[55] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: 8 Kuvilye'den Tercüme (Üçüncü Kısım, Umumî Felsefe)*, 3-88.

[56] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: 61 Fulkiye Muhtasar Tercümesi*, 3-44.

[57] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: 60 Buvarak'ın Tercümesi III. Defter*, 2-35.

[58] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: 12 Şaley'den Tercüme (Medhal, Felsefe)*, 2-201.

[59] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe:101: Domek'ten Tercüme (Felsefe)*, 2-106.

Batı felsefesini yakından takip ettiğini göstermektedir. Bunun yanında İzmirli İsmail Hakkı (1869-1946)[60] ve Lütfi Cuma[61] gibi dönemin önemli müelliflerinden yapılan alıntılar ve tercümeler de bulunmaktadır. Bu durum, Celâl Hoca'nın Batı düşüncesini doğrudan kaynaklarından takip etmeye çalışırken aynı zamanda Osmanlı-Türk düşünce geleneğinin modern temsilcilerinden de istifade ettiğini göstermektedir.

Muhteva bakımından değerlendirildiğinde, bazı defterlerin klasik anlamda bir felsefe ders kitabı veya felsefeye giriş metni niteliği taşıdığı görülmektedir. Bu metinlerde felsefenin tanımı, mahiyeti ve tarihine ilişkin genel bilgiler verilmektedir.[62] Bunun yanı sıra mantık, fizik, psikoloji, sosyoloji, tarih, metafizik ve bilim felsefesi gibi farklı alanların bir bütünlük içerisinde ele alındığı defterler de bulunmaktadır.[63] Defterlerde ayrıca modern mantık anlayışına ve çağdaş felsefî akımlara dair değerlendirmelere de yer verilmektedir.[64] Bu durum, Celâl Hoca'nın yalnızca klasik kaynaklarla yetinmediğini, yaşadığı dönemdeki felsefî gelişmeleri de takip etmeye çalıştığını göstermektedir.

Felsefe defterlerinin genel karakteri incelendiğinde, modern Batı düşüncesinin belirgin bir ağırlığa sahip olduğu görülmektedir. İslâm felsefesine dair bazı notlar bulunmakla birlikte, bunların hacmi Batılı filozoflar ve modern düşünce akımlarına ilişkin defterlerle kıyaslandığında oldukça sınırlı kalmaktadır. Benzer durum mantık ve ilimler tasnifi konularında da gözlemlenmektedir. Bu alanlarda klasik İslâmî literatürden ziyade modern döneme ait yaklaşımlar ve Batılı düşünürlerin görüşleri daha fazla öne çıkarılmaktadır. Bu durum, Celâl Hoca'nın modern eğitim kurumlarında görev yapan bir mütefekkir olarak çağdaş düşünceyle yoğun biçimde temas hâlinde olduğuna işaret etmektedir.

Felsefe başlığı altında değerlendirilen defterler arasında aidiyeti şüpheli bir defter de bulunmaktadır. Söz konusu defterin son sayfasında "1.3.1938 Çarşamba, Darüşşafaka Lisesi, No: 63, Ali Aslanoğlu" şeklinde bir kayıt yer almaktadır.[65] Bu kayıt, defterin Celâl Hoca'dan ziyade öğrencilerinden birine ait olabileceğini düşündürmektedir. İçeriğinde felsefe, mantık ve ilimler

---

[60] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: 115 İslâm Felsefe Tarihi (İzmirli İsmail Hakkı)*, 3-107.

[61] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: 115 İslâm Felsefesi (Lütfi Cuma)*, 3-69.

[62] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: 84, Felsefe Notları*, 2 vd.

[63] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: 21*, 31, 53, 57, 81, 202.

[64] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: 20 Mantık*, 2-30.

[65] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe: 51 Mantık Notları*, 44, 62.

tasnifine dair notlar bulunmakla birlikte, aidiyetine ilişkin bu güçlü karine sebebiyle söz konusu defter Celâl Hoca'nın külliyatına dâhil edilmemiş ve değerlendirmeler dışında tutulmuştur.

Felsefe alanına ait malzemenin yanı sıra külliyatta tarih ve biyografi konularına ilişkin notlar da yer almaktadır. Bu defterlerinin hacmi ve içerik yoğunluğuna bakıldığında, tarihin Celâl Hoca'nın temel çalışma alanlarından biri olmadığı anlaşılmaktadır. Nitekim tarihî konular çoğunlukla özet bilgiler ve biyografik notlar şeklinde ele alınmıştır. Arap Dili, Fıkıh, Kelâm veya Felsefe alanlarında görülen ayrıntılı inceleme ve istinsah faaliyetlerine burada rastlanmamıştır. Bu çerçevede defterlerde kısa bir metin hâlinde ele alınan Baba İshak İsyanı,[66] Arap milletlerinin tarihi[67] ve çeşitli âlimlerin hayatlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.[68]

Tarih-Biyografi başlığı altında yer alan matbu eserler ise içerik bakımından defterlerden farklı bir karakter arz etmektedir. Bu eserler, 1956 yılında gerçekleştirilen İslâmî Genel Kongre (المؤتمر الإسلامي العام) ile ilgili metinlerden oluşmaktadır. Söz konusu kongrede Beytülmakdis (Kudüs), Gazze ve Sina bölgeleri başta olmak üzere İslâm dünyasının karşı karşıya bulunduğu siyasî ve toplumsal meseleler ele alınmıştır. Metinlerde özellikle bu bölgelerde yaşayan Müslümanların maruz kaldığı sıkıntılar, çatışmalar ve güvenlik problemleri üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede Kongre metinlerinde Gazze ve Sina'daki gelişmeler geniş bir şekilde ele alınmaktadır. Bölgedeki Müslüman nüfusun karşı karşıya kaldığı askerî müdahaleler, tutuklamalar, zorunlu göçler ve çeşitli insan hakları ihlalleri dönemin bakış açısıyla aktarılmaktadır. Bu yönüyle söz konusu belgeler yalnızca dinî veya siyasî bir metin olmanın ötesinde, dönemin İslâm dünyasında Filistin meselesinin nasıl algılandığını göstermesi bakımından da önem taşımaktadır.[69]

Celâl Hoca'nın arşivinde dikkat çeken hususlardan biri de Batı Edebiyatına dair defterlerdir. Bu bölümdeki defterler incelendiğinde, bunların ağırlıklı olarak Fransız edebiyatı ve düşünce tarihine ilişkin notlardan oluştuğu görülmektedir. Defterlerde Alphonse Daudet, Guy de Maupassant, Paul Bourget, Anatole France, Hippolyte Taine ve Ernest Renan gibi XIX. yüzyıl Fransız edebiyatı ve düşünce dünyasının önde gelen isimleri hakkında bilgiler yer

[66] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tarih: Z7E Amasya Tarihi*, 1-2.

[67] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tarih: Z32 Arap Milletleri Tarihi*, 1-7.

[68] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tarih: Z34 Âlim Biyografileri*, 1-15.

[69] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tarih, Z59 İslâm Dünyası*, 1-16.

almaktadır.[70] Bunun yanı sıra Johannes Kepler ve Heinrich Heine gibi Alman kültür ve düşünce dünyasına mensup şahsiyetlere de atıfta bulunulmaktadır.[71] Bu durum, söz konusu defterlerin esas itibarıyla Fransız edebiyatı merkezli olmakla birlikte, yer yer Alman edebiyatı ve düşünce tarihine dair değerlendirmeleri de içerdiğini göstermektedir.

Defterlerde yer alan içeriklerin niteliği, bunların büyük ölçüde öğretim faaliyetleriyle ilişkili olduğunu düşündürmektedir. Nitekim çeşitli sınav sorularının, özellikle de Fransız edebiyat tarihi ve Batılı düşünürlere dair değerlendirme sorularının bulunması, bu metinlerin Celâl Hoca'nın derslerinde kullandığı hazırlık notları veya ders materyalleri olabileceğine işaret etmektedir.[72] Batı Edebiyatı defterlerinde göze çarpan bir diğer husus ise Fransızca metinlere doğrudan yer verilmiş olmasıdır. Bu çerçevede Jean de La Fontaine'nin fabllarından bazıları Fransızca aslından istinsah edilmiştir.[73] Öte taraftan defterlerde Montesquieu'nün eserlerinden yapılan bazı seçmelerin Osmanlıca tercümelerine de yer verilmektedir.[74]

Celâl Hoca'nın defterleri arasında modern insan bilimlerine yönelik ilgisini somutlaştıran önemli bir grubu psikoloji notları oluşturmaktadır. Bu alana ait defterlerde öne çıkan temel unsurlardan biri, Fransız psikolog Pierre Janet'nin görüşlerini içeren "Ruhiyat" bölümünden yapılmış tercümelerdir.[75] Bu durum, Celâl Hoca'nın dönemin Batı psikoloji literatürünü takip ettiğini ve modern psikoloji alanındaki gelişmeleri yakından izlediğini göstermektedir. Psikoloji defterlerinde karşılaşılan bir diğer husus, Haydarpaşa Lisesi felsefe öğretmeni Hatemi Senih Sarp tarafından lise ikinci sınıf öğrencileri için hazırlanan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan psikoloji kitabının, Celâl Hoca tarafından Latin harfleriyle istinsah edilmiş bir nüshasının bulunmasıdır.[76] Psikoloji defterlerinin bir diğer önemli özelliği ise disiplinler arası bir karakter taşımasıdır. Nitekim bu defterlerde yalnızca psikolojiye dair notların yanı sıra felsefe, mantık, matematik ve edebiyat gibi farklı alanlara ait kayıtlar da yer almaktadır.[77]

---

[70] Mahmut Celâleddin Ökten, *Batı Edebiyatı: 37 Üçüncü Defter*, 4, 5, 8, 13.

[71] Mahmut Celâleddin Ökten, *Batı Edebiyatı: 103B Sonuncu Defter*, 11.

[72] Ökten, *Batı Edebiyatı: 103B Sonuncu Defter*, 15.

[73] Mahmut Celâleddin Ökten, *Batı Edebiyatı: 63A La Fontaine Masalları*, 4-32.

[74] Mahmut Celâleddin Ökten, *Batı Edebiyatı: 11 Montesquieu*, 2-35.

[75] Mahmut Celâleddin Ökten, *Psikoloji: 42 Janet'ten Tercüme (Felsefe, Birinci Kısım, Ruhiyat)*, 3-26.

[76] Mahmut Celâleddin Ökten, *Psikoloji: 62B Ruhiyat (Hateni Senih Bey)*, 1-113.

[77] Ökten, *Psikoloji: 42 Janet'ten Tercüme (Felsefe, Birinci Kısım, Ruhiyat)*, 3-13.

Celâl Hoca'nın insan bilimlerine yönelik ilgisini ortaya koyan bir diğer grup Sosyoloji defterleridir. Bu grup, sayfa hacmi bakımından değerlendirildiğinde Celâl Hoca'nın külliyatı içerisinde hacimli bir yere sahiptir. Nitekim bu alana ayrılan hacim, birçok klasik İslâmî ilme ait defterlerden daha fazladır. Bu durum, Celâl Hoca'nın yalnızca geleneksel dinî ilimlerle değil, modern toplum bilimleriyle de yakından ilgilendiğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Külliyatın farklı bölümlerinde görülen tercüme faaliyetleri, sosyoloji defterlerinde de belirgin bir şekilde karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Hubert'in sosyoloji alanındaki eserlerinden yapılan tercümeler dikkat çekmektedir. Bu tercümeler, Celâl Hoca'nın Batı sosyoloji literatürünü yakından takip ettiğini göstermektedir. Bununla birlikte, onun ilmî ilgisi yalnızca Batılı kaynaklarla sınırlı değildir. Nitekim Nurettin Topçu'nun (1909-1975) toplum felsefesi ve sosyolojiye dair görüşlerinden yapılan tercümeler, Celâl Hoca'nın modern sosyal bilimlere ilişkin birikimini hem Batı düşüncesinden hem de yerli entelektüel gelenekten besleyerek şekillendirdiğini ortaya koymaktadır.[78]

Muhteva bakımından incelendiğinde sosyoloji defterlerinde toplumsal yapı, devlet teorileri ve ideolojik sistemler üzerine değerlendirmeler yer almaktadır. Bu çerçevede sosyalizm, faşizm, komünizm ve demokrasi gibi modern siyasal ve toplumsal sistemlerin mukayeseli olarak ele alındığı görülmektedir.[79] Bunun yanı sıra milletin oluşumunu sağlayan unsurlar, devlet şekilleri, demokrasiden aristokrasiye kadar uzanan yönetim modelleri, demokratik toplumlarda eşitlik düşüncesinin ortaya çıkış sebepleri ve toplum hayatında kadının konumu gibi meseleler de ayrıntılı biçimde incelenmektedir.[80]

Celâl Hoca'nın külliyatında sosyal bilimlere ilişkin notların yanı sıra pozitif bilimlere ve matematiksel konulara dair çalışmalar da bulunmaktadır. Bu alanlardan ilki geometridir. Geometri defterinin sonunda bulunan "1948" kaydı, büyük ihtimalle metnin kaleme alındığı tarihe işaret etmektedir.[81] Bu tarih esas alındığında, söz konusu notların Celâl Hoca'nın öğrencilik dönemine ait olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak mevcut veriler, bu defterin hangi amaçla hazırlandığı hususunda kesin bir sonuca ulaşmaya imkân vermemektedir. Nitekim Celâl Hoca'nın doğrudan geometri veya matematik alanında ders verdiğine dair açık bir bilgiye rastlanmamaktadır. Bu nedenle defterin

[78] Mahmut Celâleddin Ökten, *Sosyoloji: 112 Nurettin Topçu*, 2-103.

[79] Mahmut Celâleddin Ökten, *Sosyoloji: 85*, ts., 10, 17, 19, 22, 34.

[80] Mahmut Celâleddin Ökten, *Sosyoloji: 117 İçtimaiyyat*, 104, 109, 238.

[81] Mahmut Celâleddin Ökten, *Geometri: 72 Öklid Dışı Geometri (Salih Zeki Bey)*, 34.

bir ders hazırlığı kapsamında mı kaleme alındığı, yoksa müellifin şahsî ilmî merakları doğrultusunda yürüttüğü bir okuma ve derleme faaliyetinin ürünü mü olduğu sorusu cevap beklemektedir. Bu hususta daha sağlıklı değerlendirmeler yapılabilmesi için hem Celâl Hoca'nın eğitim faaliyetlerine dair yeni verilere hem de benzer nitelikteki defterlerle gerçekleştirilecek mukayeseli çalışmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Muhteva bakımından incelendiğinde, defterin ağırlıklı olarak Öklid dışı geometriler meselesine odaklandığı görülmektedir. Bu çerçevede yer alan bilgilerin önemli ölçüde Salih Zeki'nin (1864-1921) *Dârülfünûn Konferansları* adlı eserine dayandığı anlaşılmaktadır. Osmanlı Devleti'nin son döneminde yetişen önemli matematikçi ve bilim tarihçilerinden biri olan Salih Zeki, söz konusu eserinde XIX. yüzyıl matematiğinin temel tartışma alanlarından olan Öklid dışı geometriler ve sanal nicelikler konularını ayrıntılı biçimde ele almaktadır. Celâl Hoca'nın defterin giriş kısmına "muharrir Salih Zeki" şeklinde bir not düşmüş olması da metnin kaynağına işaret eden önemli bir karine niteliğindedir.[82]

Celâl Hoca, fen bilimlerine de ilgi duymuştur. Bu ilginin en somut göstergesi arşivinde yer alan kimya defteridir. Ancak defterde herhangi bir tarih kaydı veya yazım sürecine dair açıklayıcı bir bilgi bulunmadığından, metnin hangi dönemde ve hangi amaçla kaleme alındığını kesin olarak belirlemek mümkün değildir. Defterin yazım üslubu incelendiğinde, geometri defterine kıyasla daha serbest, düzensiz ve yer yer dağınık bir karakter taşıdığı görülmektedir. Metin içerisinde bulunan karalamalar, düzeltmeler ve hızlı yazım izlenimi veren kayıtlar, notların planlı bir redaksiyon sürecinden geçirilmeden doğrudan kaleme alındığını düşündürmektedir. Bu durum, defterin nihai bir metin olmaktan ziyade çalışma notları niteliğinde olduğunu düşündürmektedir.[83]

Kimya defterinin kesin bağlamı belirsizliğini korusa da kimya alanına dair böyle bir eserin külliyat içerisinde yer alması, Celâl Hoca'nın ilgi alanlarının yalnızca dinî ve sosyal bilimlerle sınırlı olmadığını, fen bilimlerine yönelik bir merak ve ilgiyi de kapsadığını göstermesi bakımından önemlidir. Bu yönüyle kimya defteri, onun disiplinler arası entelektüel profilini yansıtan tamamlayıcı belgelerden biri olarak değerlendirilebilir.

---

[82] Ökten, *Geometri: 72 Öklid Dışı Geometri (Salih Zeki Bey)*, 1.

[83] Mahmut Celâleddin Ökten, *Kimya Defterleri*, 2-63.

Külliyatın farklı disiplinlere uzanan bu çeşitliliği içerisinde, Celâl Hoca'nın en belirgin şekilde temayüz ettiği alan ise eğitim bilimleridir. Eğitim–Din Eğitimi başlığı altında yer alan belgeler, içerik bakımından Celâl Hoca'nın eğitimci yönünü ve din eğitiminin kurumsallaşmasına yönelik faaliyetlerini yansıtan önemli belgelerden oluşmaktadır. Diğer birçok başlıkta görülen el yazması defterlerin aksine, bu bölümdeki metinlerin tamamına yakını daktilo ile hazırlanmış olduğu görülmektedir. Bu durum, söz konusu belgelerin şahsî çalışma notlarından ziyade resmî kurumlarda kullanılmak üzere hazırlanmış taslaklar, raporlar veya proje metinleri niteliği taşıdığını düşündürmektedir.

Belgelerin muhtevası incelendiğinde, ağırlıklı olarak örgün din eğitimi kurumlarının teşkilat yapısı, müfredat programları ve öğretim faaliyetlerine ilişkin düzenlemelerin ele alındığı görülmektedir. Bu çerçevede Yüksek İslâm Enstitüsü'nde okutulacak derslere, ders saatlerine ve haftalık öğretim programlarına dair ayrıntılı planlamalar yer almaktadır. Bunun yanı sıra müfredatın genel hedeflerini ve ders içeriklerini açıklayan eğitim programları da bu başlık altında bulunmaktadır.[84] Eğitimle ilgili belgeler arasında Yüksek İslâm Enstitüsü'ne ilişkin teşkilat projesinin bulunması ayrıca önemlidir. Söz konusu proje, kurumun idarî ve akademik yapısının nasıl şekillendirilmesi gerektiğine dair öneriler içermekte ve yüksek din öğretiminin kurumsal çerçevesine ilişkin önemli ipuçları sunmaktadır. Bunun yanında imam-hatip okulları için hazırlanan Arapça müfredat taslakları ile imam-hatip meslek okullarının lise kısmına yönelik program önerileri de yer almaktadır. Bu belgeler, Celâl Hoca'nın özellikle imam-hatip okullarının eğitim yapısının oluşturulması sürecine doğrudan katkı sunduğunu göstermektedir.

Defterler arasında İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü yönetmeliği tasarısı, İstanbul İmam-Hatip Okulu'nun birinci devre müfredat programı ve 1955–1956 öğretim yılına ait öğretmen not defteri gibi belgeler de bulunmaktadır.[85] Bunlar yalnızca belirli kurumların işleyişine dair bilgi vermekle kalmamakta, aynı zamanda Cumhuriyet döneminde din eğitiminin yeniden yapılandırılması ve kurumsallaşması sürecine ışık tutan birincil kaynaklar niteliği taşımaktadır.

Bütün bu veriler birlikte değerlendirildiğinde, Eğitim–Din Eğitimi başlığı altında yer alan belgelerin Celâl Hoca'nın ilmî faaliyetlerinden ziyade

[84] Mahmut Celâleddin Ökten, *Eğitim: Z13 Ders Dağılımları*, 1-35.

[85] Mahmut Celâleddin Ökten, *Eğitim: Z48 İHL Müfredat*, 1-4; A. mlf., *Eğitim: Z45 Öğretmen Not Defteri*, 1-39.

eğitim politikaları ve kurumsal yapılanma alanındaki çalışmalarını yansıttığı söylenebilir. Bu belgeler, onun yalnızca ders veren bir eğitimci olmadığını, aynı zamanda imam-hatip okulları ve Yüksek İslâm Enstitüleri gibi modern din eğitimi kurumlarının teşekkül sürecinde aktif rol oynayan bir fikir ve proje adamı olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu belgeler, Celâl Hoca'nın eğitim tarihindeki yerini ve din eğitiminin modern Türkiye'deki kurumsal gelişimine yaptığı katkıları anlamak bakımından özel bir öneme sahiptir.

Celâl Hoca'nın bazı defterleri, içerik bakımından belirli bir disiplinin sınırları içerisinde değerlendirilemeyecek kadar çok katmanlı bir yapı arz etmektedir. Nitekim bu metinlerde birden fazla ilim dalına ait konu ve kavramlar iç içe geçmiş hâlde bulunmaktadır. Bu durum, söz konusu defterlerin herhangi bir tematik başlık altında kesin biçimde tasnif edilmesini güçleştirmiştir. Bu sebeple, belirli bir disiplin içerisinde değerlendirilemeyen veya birden fazla alana ait muhtevayı birlikte ihtiva eden belgeler "Muhtelif" başlığı altında toplanmıştır. Bu grupta yer alan defterler incelendiğinde, tasavvuf, kelâm, felsefe, edebiyat, aruz ve şiir vezinleri, sözlük çalışmaları, İslâm düşüncesi ve hutbeler gibi oldukça farklı konuların aynı metin içerisinde bir araya gelebildiği görülmektedir.[86]

Arşivde yer alan dikkat çekici belge gruplarından biri de Celâl Hoca'nın kişisel yaşantısına dair izler taşıyan ve "Kişisel Evrak" başlığı altında tasnif edilen belgelerdir. Bu belgeler, Celâl Hoca'nın ilmî çalışmalarından farklı olarak gündelik hayatına, şahsî işlerine ve çeşitli idarî süreçlere dair önemli bilgiler ihtiva etmektedir. Bu dosyalarda mektuplar, kartpostallar, resmî yazışmalar ve çeşitli kişisel notlar bulunmaktadır. Söz konusu notlar, onun akademik ve fikrî faaliyetlerinin dışında kalan yaşam alanlarını görünür kılması bakımından önem arz etmektedir. Belgeler arasında özellikle kızı Ayşe Hanım'ın Medine Hastanesi'nde doktor olarak görevlendirilmesi sürecine ilişkin yazışmalar da bulunmaktadır.[87]

Bahsi geçen bu evraklar, Celâl Hoca'nın ilmî kimliğinin ötesinde günlük hayatına, yazışma alışkanlıklarına ve şahsî uğraşlarına dair önemli ipuçları sunmaktadır.[88] Bu yönüyle söz konusu belgeler, onun biyografisinin daha

[86] Mahmut Celâleddin Ökten, *Muhtelif: 2 Muhtelif Tercümeler*, 4-362.

[87] Mahmut Celâleddin Ökten, *Kişisel Evrak: Z14B*, 1-4.

[88] Mahmut Celâleddin Ökten, *Kişisel Evrak: 65 Kişisel Notlar*, 3-45.

bütüncül bir şekilde anlaşılmasına katkı sağlayan tamamlayıcı arşiv malzemeleri niteliğindedir.

Kişisel Evrak başlığı altında değerlendirilen defterler arasında aidiyeti şüpheli bir defter de bulunmaktadır. Söz konusu defter üzerinde "08.02.1962" tarihli bir kayıt bulunmaktadır.[89] Bu tarih, Celâl Hoca'nın vefatından sonraki bir döneme işaret ettiğinden, ilgili defterin doğrudan ona ait olma ihtimalini zayıflatmaktadır. Mevcut veriler, bu defterin daha sonraki bir dönemde arşive dâhil edilmiş veya tasnif sürecinde koleksiyon içerisine karışmış olabileceğini düşündürmektedir. Bu nedenle söz konusu defter, kronolojik ve içeriksel gerekçelerle diğer defterlerden ayrılmış ve "meçhul" olarak değerlendirilmiştir.

Celâl Hoca'nın arşivinde son olarak değinilecek alan, "Hüsn-i Hat" başlığı altında tasnif edilen belgelerdir. Bunlar defter formunda olmayıp çeşitli hat örneklerinden oluşmaktadır.[90] Bu örnekler, Celâl Hoca'nın ilmî ve fikrî faaliyetlerinin yanı sıra geleneksel İslâm sanatlarına da ilgi duyduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bu çalışma, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait şahsî defterlerin sistematik bir tasnif ve içerik analizi çerçevesinde değerlendirilmesi neticesinde, müellifin ilmî şahsiyetinin çok katmanlı ve disiplinler arası bir karakter taşıdığını ortaya koymaktadır. Elde edilen bulgular, Celâl Hoca'nın ilmî faaliyetlerinin yalnızca klasik İslâmî ilimlerle sınırlı kalmadığını, modern felsefe, sosyal bilimler ve Batı düşüncesiyle de yoğun bir etkileşim içerisinde şekillendiğini göstermektedir. Defterlerin içerik yapısı, onun düşünce dünyasında geleneksel ve modern bilgi alanlarını birlikte değerlendiren sentezci bir yaklaşımın izlerini taşımaktadır. Bu yönüyle söz konusu arşiv malzemesi, yalnızca bireysel bir entelektüel üretimin değil, aynı zamanda bir dönemin eğitim, düşünce ve ilim anlayışının da yansımalarını bünyesinde barındıran önemli bir tarihî kaynak niteliğindedir.

İncelenen belgeler Celâl Hoca'nın ilmî faaliyetlerinde müstakil eser telif etmekten ziyade tercüme, istinsah ve ihtisâr yöntemlerini tercih ettiği göstermektedir. Bu durum, onun fikrî özgünlüğünün ve ilmî katkılarının sınırlarını tespit etmeyi güçleştirmektedir. Nitekim böyle bir değerlendirmenin sağlıklı

[89] Mahmut Celâleddin Ökten, *Kişisel Evrak: 123 Meçhul Defter*, 2.

[90] Mahmut Celâleddin Ökten, *Hüsn-i Hat Koleksiyonu*.

biçimde yapılabilmesi, arşivde yer alan bütün defterlerin ayrıntılı olarak incelenmesini ve metinlerdeki alıntıların aslî kaynaklarıyla karşılaştırılmasını gerektirmektedir. Ancak bu şekilde Celâl Hoca'ya ait özgün fikir ve değerlendirmelerin daha net biçimde ortaya konulması mümkün olacaktır. Bunun ise oldukça kapsamlı ve meşakkatli bir araştırma sürecini gerektirdiği açıktır.

Celâl Hoca'nın hayatı ve düşünce dünyası üzerine yapılan çalışmalarda, onun İslâm düşüncesinin yeniden inşasına yönelik dikkat çekici bazı görüşler ortaya koyduğu ifade edilmektedir. Buna göre hoca, içinde bulunulan dönemin ihtiyaçlarına cevap verebilmek için yeni bir ilm-i kelâm, yeni bir usûl-i fıkıh ve yeni bir ahlâk anlayışının inşa edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak bu düşüncelerin müstakil eserler vasıtasıyla sistematik bir şekilde ortaya konulup konulamadığı hususu tartışmaya açıktır. Zira mevcut külliyat içerisinde bu alanlara tahsis edilmiş müstakil çalışmalar bulunmadığı gibi, şahsî defterlerin de söz konusu hedefleri tek başına gerçekleştirecek mahiyette olduğu söylenemez. Bununla birlikte, Doğu ve Batı düşüncesinden yaptığı tercümeler aracılığıyla bu fikrî arayışa teorik bir zemin hazırlamayı amaçlamış olabileceği düşünülebilir. Ancak mevcut veriler ışığında bu değerlendirme kesinlik taşımamaktadır. Öte yandan Celâl Hoca'nın Arapça öğretiminde klasik yöntemlerin dışına çıkarak modern eğitim metotlarını benimsediği ve uyguladığı belirtilmektedir. Defterlerde yer alan kayıtlar da bu iddiaları destekleyen veriler sunmaktadır. Dolayısıyla onun, kelâm, usûl-i fıkıh ve ahlâk alanlarında öngördüğü yenilikçi projeleri hayata geçirip geçiremediği tartışmalı olmakla birlikte, Arapça öğretimi alanında düşüncelerini uygulamaya aktardığı söylenebilir.

Kaynakça

Başgil, Ali Fuat - vd. *Celâl Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962. https://doi.org/https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1390458.

Demirci, Mehmet. "Celal Hoca ve Kenan Rıfâî". *Kubbealtı Akademi Mecmuası* 50/197-200 (2021), 88-94.

Işık, Emin. "Celâl Hoca". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 7/241-242. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.

Okay, M. Orhan. "Medrese Arkadaşım". *Kubbealtı Akademi Mecmuası* 153 (2010), 18-21.

Ökten, Mahmut Celâleddin. , *Felsefe: 12 Şaley'den Tercüme (Medhal, Felsefe)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Ahlak: 52A Domek'ten Tercüme*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Ahlak: 71*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Ahlak: Z-9C, Keşşâf (Ahlak Maddesi)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Ahlak: Z38 Fulkiye (Ahlak)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Ahlak: Z55*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Arap Dili: 7 İlm-i Beyân*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Arap Dili: 28 Mebâdi'ü'l-ʿArabiyye'nin Dördüncü Kitabının Sarf Kısmının Üçüncü Defteri*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Arap Dili: 44B Arap Edebiyatı (Cahiliye Dönemi)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Arap Dili: 74 Elfiyye ile İbni Akil'in Tercümesi*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Arap Dili: 100 İmla*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Arap Dili: Z16 Fars Edebiyatı*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Arap Dili: Z-22C Kelime Anlamları*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Arap Dili: Z67C Muhtelif Şiirler*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Batı Edebiyatı: 63A La Fontaine Masalları*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Batı Edebiyatı: 11 Montesquieu*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Batı Edebiyatı: 37 Üçüncü Defter*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Batı Edebiyatı: 103B Sonuncu Defter*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Eğitim: Z13 Ders Dağılımları*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Eğitim: Z45 Öğretmen Not Defteri*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Eğitim: Z48 İHL Müfredat*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe: 8 Kuvilye'den Tercüme (Üçüncü Kısım, Umumî Felsefe)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe: 20 Mantık*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe: 21*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe: 51 Mantık Notları*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe: 60 Buvarak'ın Tercümesi III. Defter*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe: 61 Fulkiye Muhtasar Tercümesi*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe: 84, Felsefe Notları*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe: 115 İslâm Felsefe Tarihi (İzmirli İsmail Hakkı)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe: 115 İslâm Felsefesi (Lütfi Cuma)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe: Z27 İlimler Tasnifi*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe:101: Domek'ten Tercüme (Felsefe)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Geometri: 72 Öklid Dışı Geometri (Salih Zeki Bey)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Hadis: Z22I, Hadis Usulü*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Hüsn-i Hat Koleksiyonu*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İslâm Hukuku: 1 Usûl-i fıkıh notları (Seyyid Bey)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İslâm Hukuku: 10A Usûl-i fıkıh*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İslâm Hukuku: 24 en-Nefeḥâtü'l-ḳudsiyye*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İslâm Hukuku: 58 Hukuk Tarihi*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İslâm Hukuku: 87 Usûl-i fıkıh notları (Haydar Efendi)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İslâm Hukuku: 102 el-Muvâfaḳāt*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İslâm Hukuku: 116 Nikah Belgeleri*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İslâm Hukuku: Z19B Mürşid*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kelâm-Akâid: 9 en-Nübüvvât*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kelâm-Akâid: 17A İbn Teymiyye (Akâid Risaleleri I)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kelâm-Akâid: 17B İbn Teymiyye (Akâid Risaleleri II)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kelâm-Akâid: 54 İhya Şerhi İthaf Tercümesi*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kelâm-Akâid: 86*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kelâm-Akâid: 88*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kelâm-Akâid: Z-20A*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kelâm-Akâid: Z44 Tahâvî Akâidi*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kimya Defterleri*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kişisel Evrak: 65 Kişisel Notlar*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kişisel Evrak: 123 Meçhul Defter*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Kişisel Evrak: Z14B*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Muhtelif: 2 Muhtelif Tercümeler*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Muhtelif: 82*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Psikoloji: 42 Janet'ten Tercüme (Felsefe, Birinci Kısım, Ruhiyat)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Psikoloji: 62B Ruhiyat (Hateni Senih Bey)*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Sosyoloji: 85*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Sosyoloji: 112 Nurettin Topçu*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Sosyoloji: 117 İçtimaiyyat*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Tarih: Z7E Amasya Tarihi*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Tarih: Z32 Arap Milletleri Tarihi*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Tarih: Z34 Âlim Biyografileri*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Tarih, Z59 İslâm Dünyası*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Tasavvuf: 23 Câhidî'nin Divanı*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Tasavvuf: 23 Keşfü'l-Esrâr*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Tasavvuf: 122 Haramîler Hakkında İbret Risalesi*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Tasavvuf: Z-19C*.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Tefsir, 31B Fatiha Tefsiri*.

Öztürk, Hatice. *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*. PDF: DİB, 5. Basım, 2025.

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN "MÜNEVVER DİN ADAMI" İDEALİ

Prof. Dr. Ahmet KOÇ*
Süreyya AKBAŞ**

Giriş

Cumhuriyet dönemi eğitim tarihimiz, bilhassa din eğitimi ve öğretimi alanında yaşanan köklü dönüşümler, kurumsal arayışlar ve bu arayışlara yön veren şahsiyetler üzerinden okunmaya ihtiyaç duymaktadır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile başlayan süreçte, medreselerin ilgası ve din eğitiminin genel eğitim sistemi içerisindeki yerinin yeniden tanımlanması, sadece kurumsal bir boşluk oluşturmakla kalmamış, aynı zamanda nitelikli din adamı profilinin nasıl olması gerektiği sorusunu da beraberinde getirmiştir.[1] Bu soruya, Osmanlı'dan tevarüs eden köklü mirası Cumhuriyet'in oluşturmaya çalıştığı yeni sistem içinde değerlendirerek cevap arayan önemli simalardan birisi de Mahmut Celâleddin Ökten (1882-1961) olmuştur.

"Celal Hoca" olarak maruf olan Mahmut Celâleddin Ökten, hayatının ilk evresinde Trabzon'da klasik medrese usulüyle yetişmiş, ardından İstanbul'da Darülmuallimin ve Darülfünun tecrübeleriyle hem klasiğe hem de Batı tarzı eğitim metodolojisine ve felsefi düşünceye vakıf olmuştur.[2]

İki farklı devri ve iki farklı eğitim tarzını bizzat tecrübe etmiş olması, onun eğitim felsefesinin temel dinamiğini oluşturmuştur. Celal Hoca, din eğitiminin sekteye uğradığı ve toplumsal bir ihtiyaç haline geldiği 1950'li yıllarda, İmam Hatip Okullarının kuruluşu aşamasında sadece bürokratik bir mücadele vermemiş, aynı zamanda bu okulların müfredatını ve ruhunu şekillendiren teorik çerçeveyi de çizmiştir.[3]

* İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İstanbul/Türkiye, akoc@29mayis.edu.tr Orcid: 0000-0002-6662-3951

** İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İstanbul/Türkiye, akbassureyyaa@gmail.com Orcid: 0009-0008-3161-5389

[1] Hatice Öztürk, *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2015), 21, 29.

[2] Ekmeleddin İhsanoğlu, Darulfünun Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı,-2, İstanbul: 2010, 574.

[3] Sadettin Ökten, -Celal Hoca'nın Oğlu- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, 27/05/2015.

Celal Hoca'nın eğitim vizyonunun merkezinde yer alan "münevver din adamı" kavramı; Doğu'nun klasik ilimlerini, Batı'nın bilimsel ve felsefi disiplinleriyle sentezleyen, asrın idrakine İslam'ı söyletmeyi gaye edinen bir şahsiyet tasavvurudur. Nitekim kendisi dini ilimler ile müspet ilimlerin aynı müfredat içerisinde ve birbirini nakzetmeden okutulması gerektiğini savunmaktadır.[4]

Mahmut Celâleddin Ökten'in "münevver din adamı" ideali, aslında teorik ve pratik temelleri ile kendisinin hayatı, eserleri ve eğitimciliği ekseninde ortaya çıkmaktadır. Nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi esasına dayanan araştırmamızda; Mahmut Celâleddin Ökten'in münevver din adamı ideali, literatür taraması ve saha verileri ışığında değerlendirilecektir. Çalışmanın çatısının oluşturulmasında önemli ölçüde, bu bildirinin yazarlarından Prof. Dr. Ahmet Koç tarafından yönetilen ve Hatice Öztürk tarafından hazırlanarak 2015 yılında Marmara Üniversitesinde tamamlanan *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği* başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılmıştır. Metin içerisinde atıf yapılan; Celal Hoca'yı yakından tanıyan talebe ve yakın çevre görüşmelerine dair özgün veriler ise Hatice Öztürk tarafından mezkûr tez çalışması kapsamında bizzat gerçekleştirilen röportajlardan, kendisinin de izni ve katkısıyla iktibas edilerek çözümlenmiştir. Bu bütüncül yaklaşımla, geçmişte yaşanan tecrübenin bugünün din eğitimi stratejileri için taşıdığı anlam ve sunduğu modelin tarihsel bir süreklilik içerisinde değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

1. Kavramsal ve Tarihsel Arka Plan

Bu bölüm, Mahmut Celâleddin Ökten'in "münevver din adamı" idealini hem zihinsel kökenleri hem de içinde bulunduğu tarihsel şartlar açısından bütüncül bir perspektifle değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın kavramsal zemini; "*münevver*" kavramının, modern "*aydın*" tipolojisinden ayrılan arka planı ile İslam düşünce geleneğindeki "âlim-hakîm-mürebbi" tasnifi üzerinden inşa edilmektedir. Tarihsel çerçeve ise Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasında din eğitimi alanında oluşan kurumsal ve niteliksel boşluğu analiz ederek, devletin öngördüğü "*memur din adamı*" modeline karşı Celal Hoca'nın savunduğu "*münevver din adamı*" vizyonunun pedagojik ve toplumsal gerekliliğini ortaya koymaktadır.

[4] İsmail Karaçam, *Kur'an Kursundan İlahiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür- Hatıralar*, İstanbul: Çamlıca Yayınları, Mayıs 2009, 142-143.

Mahmut Celâleddin Ökten'in eğitim felsefesinin temel taşını oluşturan "münevver din adamı" idealini doğru konumlandırmak, öncelikle bu kavrama yüklenen epistemolojik derinliğin deşifre edilmesi ihtiyacı doğurur. Celal Hoca'nın zihin dünyasındaki "münevver" tasavvuru, iki temel katman üzerinden ele alınabilir. İlk olarak, kavramın Osmanlı son döneminden Cumhuriyet'e geçiş sürecindeki tarihsel gelişimi ve salt malumat sahibi olmayı ifade eden modern "*aydın*" tipolojisinden ayrılan özgün yönleri irdelenmelidir. İkinci olarak ise bu kavramın kökenlerini İslam düşünce geleneğinden alan; bilgi, hikmet ve ahlakın bütünleştiği "*âlim, hakîm ve mürebbi*" vasıflarıyla olan kopmaz bağı analiz edilmelidir.

Mahmut Celâleddin Ökten'in şahsiyetinde tebarüz eden "münevver" kavramı, sadece malumat sahibi olmayı ifade eden modern "aydın" tipolojisinden farklı olarak, ilmi irfanla yoğuran ve kökleri geleneğe dayanan bir bilgelik halini temsil eder. Nurettin Topçu'nun ifadeleriyle Celal Hoca, "büyük aydınlıkta buluşmuş", kalbini ve ahlakını asrın getirdiği değişimler karşısında bozmamış, "Medine-i Münevvere" remziyle özdeşleşmiş bir şahsiyettir.[5] Bu bağlamda münevver; Doğu'nun klasik ilimlerine vakıf olduğu kadar Batı'nın felsefi ve bilimsel birikimine de bigâne kalmayan, ancak bu sentezi yaparken kendi medeniyet değerlerinden kopmayan bir "terkip kabiliyeti"ne sahip kimse olarak tanımlanabilir.[6] Celal Hoca, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş sürecinde yaşanan travmaları bizzat tecrübe etmiş "muzdarip bir münevver" olarak, sadece bilgiyi nakleden değil, onu şahsiyetinde birleştiren bir modeldir.[7] Onun "münevver" anlayışında, Batı'yı bilmek ancak Batı hayranlığına düşmemek, Doğu'yu bilmek ancak taassuba saplanmamak esastır.[8] Nitekim Celal Hoca'nın "münevver din adamı" ideali; asrın ihtiyaçlarını müdrik, Şarkı ve Garbı iyi bilen, tavizsiz fakat müsamahakâr bir terkibi zorunlu kılmaktadır.[9]

Celal Hoca'nın eğitim anlayışında ve şahsiyetinde, İslam düşünce geleneğindeki bilgi hiyerarşisinin üç temel sacayağı olan ilim (âlim), hikmet (hakîm) ve terbiye (mürebbî) bütünleşmiş haldedir.

---

[5] Ali Fuad Başgil – Emin Işık – Selahaddin Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 50.

[6] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 50-51.

[7] Ahmet Koç – Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmut Celâleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/7 (Haziran 2015), 7.

[8] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 44-45.

[9] Öztürk, *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 58.

Âlim: Celal Hoca, hem medrese usulüyle yetişerek nakli ilimlere (Tefsir, Hadis, Fıkıh, Kelam) hâkim olmuş, hem de Darülfünun eğitimiyle modern bilimlere vukufiyet kazanmıştır.[10] Onun "alim" vasfı, bir meseleyi enine boyuna tahkik etmesi ve şüpheye yer bırakmayacak şekilde hafızasına almasıyla temayüz eder.[11]

Hakîm: Sadece nakilci bir alim olmanın ötesinde, felsefe tahsili yapmış olması ve "İslam Filozofları" üzerine dersler vermesi, onun "hakîm" yönünü ortaya koyar. Felsefeyi, tevhidi daha iyi anlamak ve karşıt düşünceleri kendi silahlarıyla cevaplayabilmek için bir araç olarak görmüş; Gazali, İbn Rüşd ve Batı filozoflarını (Kant, Bergson) mukayeseli olarak incelemiştir.[12]

Mürebbî: Celal Hoca için muallimlik, sadece ders anlatmak değil, talebenin karakterini inşa etmektir. O, talebelerini "gürbüz bir fidan gibi yetiştirmek" gayesiyle hareket eden, yeri geldiğinde okulun temizliğini bizzat yaparak tevazu dersi veren, ilmiyle amil bir "mürebbi"dir.[13] Talebesiyle kurduğu ilişki, resmi bir öğreticilikten ziyade mezuniyetten sonra da devam eden bir manevi babalık hukukudur.[14]

Cumhuriyet'in ilanı ve beraberinde gelen radikal eğitim reformları, dinin toplumsal ve kurumsal temsilinde köklü bir dönüşüm başlatmış; bu durum nitelikli din adamı ihtiyacını yapısal bir sorun olarak kamuoyunun gündemine taşımıştır. Söz konusu meselenin hem kurumsal bir kriz hem de bir zihniyet çatışması ekseninde irdelenmesi gerekir. Bu nedenle öncelikle, Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun ardından geleneksel eğitim kurumlarının tasfiyesiyle doğan hukuki ve pratik boşluk ile bu sürecin toplumsal hayattaki trajik yansımalarına, sonra da bu boşluğu doldurmak amacıyla geliştirilen yaklaşımlar arasındaki temel paradigma farkına işaret edilerek, devletin bürokratik bir ihtiyaç olarak kurguladığı memur din adamı ile Mahmut Celâleddin Ökten'in savunduğu münevver din adamı ideali arasındaki kavramsal gerilim ortaya konulmuş olacaktır. Böylece, dönemin din eğitimi arayışlarının sadece

---

[10] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 3-4.

[11] Mustafa Özdamar, *Celal Hoca Belgesel* (İstanbul: Marifet Yayınları, 1995), 214.

[12] Öztürk, *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 75.

[13] Öztürk, *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 83. Bkz. Harun Tokak "Yedi Kandilli Süreyya" **Yeni Şafak,** 28/11/2010
http://www.yenisafak.com.tr/yazarlar/HarunTokakPazar/yedi-kandilli-sureyya/25063.(erişim tarihi 08/12/1014).

[14] Karaçam, *Kur'an Kursundan İlahiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür*, 140.

bir kadro meselesi değil, aynı zamanda din adamının toplumsal rolüne ve niteliğine dair derin bir kimlik inşası davası olduğu görülmüş olacaktır.

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabulü ve ardından Maarif Vekili Vasıf (Çınar)'ın genelgesiyle medreselerin kapatılması, din eğitimi alanında ciddi bir kurumsal boşluk doğurmuştur. Kanun, medreselerin yerine İlahiyat Fakültesi ve İmam Hatip Mektepleri açılmasını öngörmüşse de açılan bu kurumlar kısa süre içinde öğrenci yokluğu iddiası ve devlet bütçesine yük olma gibi gerekçelerle kapatılmıştır. Din görevliliğinin devlet memuriyetinden çıkarılması ve mezunlara istihdam alanı sağlanmaması neticesinde, İmam ve Hatip Mektepleri işlevsiz hale getirilmiş ve 1930 itibarıyla tamamen lağvedilmiştir.[15] Bu süreç, köylerde cenazeyi yıkayacak ve defnedecek din görevlisinin dahi bulunamadığı, ölülere nöbet bekletildiği trajik bir tablo ortaya çıkarmıştır.[16] Dini hayatı ve tefekkürü bir yana iten bu uygulamalar, toplumu kendi dini ihtiyaçlarını karşılamak için gayri resmi yollara itmiş ve nitelikli din eğitimi imkanını ortadan kaldırmıştır.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun 4. maddesi, açılacak mekteplerin amacını imamet ve hitabet gibi hidemat-ı diniyenin ifası vazifesiyle mükellef memurların yetişmesi olarak tanımlamıştır. Devletin perspektifi, dini hizmetleri ifa edecek bir memur yetiştirmekle sınırlıyken; Celal Hoca'nın vizyonu bu tanımın çok ötesine geçmiştir. O, sadece cami içinde görev yapacak bir memur değil; "münevver bir din alimi"[17] veya "din alimi namzedi" yetiştirmeyi hedeflemiştir.[18]

Celal Hoca'ya göre, tek taraflı bir zihniyete sahip din adamı, toplumun problemlerini çözmekten ziyade kendisi problem haline gelir. Dönemin memur zihniyeti dini sadece bir ritüel olarak görürken, Celal Hoca meseleyi bir medeniyet ve kültür davası olarak ele almıştır.

2. Münevver Din Adamının Temel Nitelikleri

Mahmut Celâleddin Ökten'in şahsında somutlaşan ve Cumhuriyet dönemi din eğitimi arayışlarına yön veren "münevver din adamı" prototipi,

---

[15] Mustafa Öcal, "'Künye Defterleri'ne Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924–1930)", *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 17/2 (2008), 222.

[16] CHP 7. Kurultay Tutanağı, Ankara: 1948, 457.

[17] Kaya, -Celal Hoca'nın Talebesi- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 21/06/2014.

[18] Sadettin Ökten, -Celal Hoca'nın Oğlu- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 27/05/2015.

sadece bir meslek tanımı değil, epistemolojik bir duruş, entelektüel bir derinlik ve yüksek bir ahlaki karakterin terkibidir. Bu başlık altında, Celal Hoca'nın eğitim felsefesinin ve hayat pratiğinin omurgasını oluşturan bu üç temel sacayağı analiz edilecektir.

2.1. Tahkik Merkezli İlim Anlayışı

Celal Hoca'nın ilim anlayışının temelinde, malumat yığınından ziyade meselelerin köklerine inen "tahkik" metodu yatmaktadır. O, geç dönem Osmanlı medreselerindeki yüzeysel eğitimi, "*Bakara'dan biraz okuturlar tefsir okuttuk zannederler, Buhari'den biraz okuturlar hadis okuttuk zannederler*" sözleriyle eleştirmiş; bir ilmin veya kitabın baştan sona, usulüne uygun olarak ve derinlemesine tetkik edilmesi gerektiğini savunmuştur.[19] Kendi çalışma metodunu "araştırılan meselenin dibine darı ekmek" metaforuyla ifade eden Celal Hoca, ele aldığı bir konuyu zihinde hiçbir şüpheye yer bırakmayacak şekilde netleştirmeden ve hafızasına nakşetmeden bırakmamıştır. Bu tahkik hassasiyeti, sadece dini ilimlerde değil, Batı düşüncesini ve felsefi akımları incelerken de geçerli olmuş; bilginin kaynağına inmek, onu "eslafa hürmet" dairesinde fakat eleştirel bir gözle süzgeçten geçirmek temel prensibi olmuştur.[20]

Celal Hoca'nın epistemolojisinde, din ve bilim çatışan iki alan değil, birbirini tamamlayan hakikatlerdir. 1951 yılında İmam Hatip Okullarının programını hazırlarken, Talim Terbiye Kurulu üyelerine hitaben yaptığı konuşmada, tek taraflı bir zihniyete sahip din adamının, toplumun problemlerini çözmekten ziyade kendisinin bir problem haline geleceğini vurgulamıştır.[21] Dolayısıyla onun nazarında münevver din adamı, asrın idrakine İslam'ı söyletebilmek için her iki kanada da hâkim olmalıdır.

2.2. Entelektüel Yeterlilik

Celal Hoca'nın entelektüel portresini belirleyen en önemli araç, sahip olduğu dil hakimiyetidir. "Kur'an ve din lisanı" olması hasebiyle Arapça öğretiminde tavizsiz bir ciddiyet sergilemiş, bu dilin inceliklerine vukufiyetiyle "

---

[19] Kaya, -Celal Hoca'nın Talebesi- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 21/06/2014.

[20] İzmirli İsmail Hakkı, *Mutasavvife Sözleri mi? Tasavvufun Zaferleri mi? - Hakkın Zaferleri* (Şehzadebaşı: Evkaf-ı İslamiye Matbaası, 1341), 6-8.

[21] Karaçam, *Kur'an Kursundan İlahiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür*, 142.

üstâdü'l-esâtize" olarak anılmıştır.[22] Ancak Celal Hoca, sadece Doğu dilleriyle yetinmemiş; Batı düşüncesini ve felsefesini kaynağından takip edebilmek amacıyla Fransızca da öğrenmiştir. Onun nazarında münevver bir alim, Şark'ın klasik kaynaklarına nüfuz edebildiği kadar, Garp dünyasının temel metinlerini de okuyabilmelidir.[23] Ayrıca Türkçenin doğru ve kurallı kullanımına büyük bir hassasiyet göstermiş, medrese hocalarının Türkçeyi ihmal etmelerini bir eksiklik olarak görerek, dilin inceliklerine hem derslerinde hem de günlük hayatında riayet etmiştir.[24]

Celal Hoca, din aliminin sadece nakli ilimlerle yetinemeyeceğini, modern sosyal bilimlere de vakıf olması gerektiğini savunmuştur. Ona göre, "İslam hukuku olan usul-u fıkıh sayesinde Müslümanlar dünyaya müteallik ahvali tanzim edebilirler; ancak dünya umuruna ait kaideler yapılırken cemiyetin ihtiyaçlarını göz önünde tutmak lazımdır, bunun için de sosyoloji bilmek şarttır."[25] Benzer şekilde, kelam ilminin modern felsefi meydan okumalar karşısında yenilenmesi gerektiğine inanmış; hocası İzmirli İsmail Hakkı'nın "Yeni İlm-i Kelam" projesini benimseyerek, İslam akaidini Batı felsefesiyle mukayeseli olarak ele almıştır.[26] Tarih alanında ise Ali Fuad Türkgeldi ile yaptığı okumalarla son dönem siyasi tarihine derinlemesine nüfuz etmiş, olayları analiz ve sentez yeteneğiyle bir tarihçi kimliği de kazanmıştır.[27]

Celal Hoca, yaşadığı dönemin fikri cereyanlarına bigâne kalmamış, bilhassa pozitivizm ve materyalizm gibi akımların, …izm'lerin İslam inancı üzerindeki etkilerini tahlil etmiştir.[28] "İhya Dersleri" adıyla verdiği özel derslerde, dönemin revaçta olan fikir akımları ile İslami düşünceyi karşılaştırmalı olarak değerlendirmiş, Türk münevverinin itikadını bu akımlar karşısında tahkim etmeyi amaçlamıştır. O, Batı karşısında İslam filozoflarının hakkıyla müdafaa edilememesini, ülkede Batı hayranlığının oluşmasının temel sebeplerinden biri olarak görmüş ve bu boşluğu doldurmaya çalışmıştır.[29]

---

[22] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 40.

[23] Koç – Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmut Celâleddin Ökten", 12.

[24] Karaçam, *Kur'an Kursundan İlahiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür*, 140.

[25] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 42.

[26] Orhan Okay, -Celal Hoca'nın Talebesi- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 06/06/2014

[27] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 20.

[28] Mısıroğlu,-"Celal Hoca'nın Talebesi-"Mahmut Celâleddin Ökten konulu görüşme, İstanbul: 26/06/2014.

[29] Karaçam, -Celal Hoca'nın Talebesi- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 30/06/2014.

2.3. Ahlak ve Şahsiyet

Celal Hoca'nın teorik olarak çizdiği ahlaki yaklaşım portresi, bizzat kendi hayatında "teorinin pratiğe dönüşmüş hali" olarak tezahür etmiştir. Nurettin Topçu'nun ifadeleriyle o, "kalbini hiçbir şeye değişmeden sadece Rabbin ilmini öğrenmiş ve öğretmiş, saf ve temiz bir ahlak abidesidir."[30] Hayatının her alanına hâkim olan ciddiyet ve samimiyet, onun karakterinin en belirgin vasıflarıdır.[31] Onun ilmi vakarı, bildiği konularda tavizsiz ve kararlı duruşunda, bilmediği konularda ise "mütalaam yok" diyebilecek kadar mütevazı oluşunda gizlidir.[32]

Celal Hoca, toplumdan kopuk bir fildişi kule alimi değildir. İmam Hatip Okullarının kuruluşu aşamasında bürokratik engellerle mücadele etmiş, okulun temizlik işlerini bizzat yapacak kadar tevazu göstermiş, fakat ilmi haysiyetinden ödün vermemiştir.[33] Talebelerine "evladım" diye hitap eden, onların maddi-manevi dertleriyle ilgilenen bir mürebbi olmakla birlikte, ders ciddiyetini bozan laubaliliklere asla müsamaha göstermemiştir.[34] Popülariteye düşmeyen duruşunun en çarpıcı örneği, resmi makamların Kur'an'ın Latin harfleriyle okutulması yönündeki baskılarına karşı verdiği ilmi ve vicdani cevaptır: "Bugüne kadar postumu cehenneme sermedim, bundan sonra da serecek değilim".[35] Bu tavır, onun sadece bir devlet memuru değil, hakikatin savunucusu olan münevver bir din adamının nasıl olması gerektiğinin de en somut örneklerindendir.

3. Eğitim Modeli ve Müfredat Tasavvuru

Mahmut Celâleddin Ökten'in eğitim anlayışı, geleneksel İslamî ilim birikimini modern bilimsel metodolojiyle harmanlayan sentezci bir model üzerine inşa edilmiştir. Bu kısımda, Celal Hoca'nın "münevver din adamı" idealini hayata geçirmek amacıyla kurguladığı eğitim sisteminin teorik ve pratik boyutları ele alınmaktadır. Bu doğrultuda öncelikle, İmam Hatip Okullarının program mantığı ekseninde şer'î ve müspet ilimlerin birbirini desteklediği *terkip düşüncesi* ile ezberci eğitime karşı geliştirilen *tahkik merkezli* pedagojik

---

[30] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 38,49.

[31] Öztürk, *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 77,79.

[32] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 67.

[33] Harun Tokak, "Yedi Kandilli Süreyya" *Yeni Şafak Gazetesi*, 28.11.2010.

[34] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 17.

[35] Mehmet Yahya Kutluoğlu (hzl.), *Topal Hoca (Hacı Lekur): Mehmet Hanefi Kutluoğlu* (İstanbul: Dernekpazarı Köyleri Kültür ve Dayanışma Vakfı Yayınları, 2004), 100.

yaklaşım irdelenecektir. Devamında ise eğitimin sadece bir bilgi aktarımı değil, bir şahsiyet inşa süreci olduğunu vazeden; *hasbîlik*, *adanmışlık* ve *yaşayan bir rol model olma* ilkeleriyle şekillenen Celal Hoca'nın muallim kimliği analiz edilecektir. Bu iki temel ayağın etkileşimi, Celal Hoca'nın hem müfredatın ruhunda hem de öğretmenin duruşunda hedeflediği bütüncül eğitim vizyonunu ortaya koymaktadır.

3.1. İmam Hatip Okulları ve Program Mantığı

Celal Hoca'nın eğitim tasavvurunun merkezinde, İslam dünyasının geri kalış sebeplerine dair yaptığı teşhis ve buna binaen geliştirdiği terkip düşüncesi yatmaktadır. Ona göre, tek taraflı bir zihniyete sahip din adamı tipi, toplum problemlerini çözmekten çok, kendisi problem olmaktadır.[36] Hoca'nın kurguladığı modelde, din alimi namzedi; tefsir, hadis, fıkıh gibi meslek derslerinin yanı sıra fizik, kimya, tarih, coğrafya ve bilhassa felsefe grubu derslerini de tahsil etmelidir.[37]

Bu bütünleşik modelin temel gayesi, "asrın ihtiyaçlarını müdrik, Şarkı ve Garbı iyi bilen" bir münevver din adamı yetiştirmektir.[38] Nitekim program hazırlık sürecinde Diyanet kanadından gelen kültür derslerinin müfredattan çıkarılması teklifine şiddetle karşı çıkmış, bu derslerin bulunmadığı bir programın eksik kalacağını ve maksattan inhiraf edeceğini savunmuştur.[39] Celal Hoca'ya göre, Batı metotlarıyla ve sosyolojik şartlar göz önünde bulundurularak ele alınan İslami ilimler, İslam dünyasının yeniden kalkınmasını sağlayacak yegâne dinamiktir.[40]

Celal Hoca, klasik medrese eğitimindeki metodolojik eksiklikleri bizzat tecrübe etmiş bir eğitimci olarak, ezbere dayalı öğretim yerine, anlamayı ve tahkiki merkeze alan bir pedagoji geliştirmiştir. Medreselerde bir kitabın başından ve sonundan az bir miktar okunup o ilmin bitirilmiş sayılmasını eleştirmiştir. Celal Hoca, talebelerinden de meseleyi zihinlerinde hiçbir şüpheye yer bırakmayacak şekilde kavramalarını istemiştir.[41]

---

[36] Karaçam, *Kur'an Kursundan İlahiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür*, 142.

[37] Öztürk, *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 54.

[38] Kaya, -Celal Hoca'nın Talebesi- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 21/06/2014.

[39] Kaya, -Celal Hoca'nın Talebesi- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 21/06/2014.

[40] Öztürk, *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 75.

[41] Özdamar, *Sahabeden Günümüze Allah Dostları* 10/123.

Bu metodolojik yaklaşım, özellikle Arapça öğretiminde somutlaşmıştır. Celal Hoca, Arapça gramer kurallarının (sarf ve nahiv) başlangıçta Türkçe anlatılması gerektiğini savunmuş; talebenin önce mantığı kavramasını, ardından metin tahliline geçilmesini istemiştir. "Talebenin dişi ibareye geçmeye başladıktan sonra" Arapça gramer kitaplarının okutulabileceğini belirten Hoca, modern dil öğretim yöntemlerinden istifade ederek, dilin yaşayan bir varlık olarak öğrenilmesini hedeflemiştir.[42]

3.2. Muallim Kimliği

Ökten'in muallimlik algısı, profesyonel bir mesai kalıbının ötesinde, içselleştirilmiş bir mesleki adanmışlık ve pedagojik hasbîlik zemininde yükselmektedir. Nitekim meslektaşları onun için, "Biz alelade bir vazife olarak bu işi yapıyoruz, Celal Hoca ise bu işi aşk ile yapıyor" itirafında bulunmuşlardır.[43] "Kara tahta önünde ölmek istiyorum" sözü, bu adanmışlığın en veciz ifadesidir ve nitekim vefatı da evinde ders hazırlığı yaparken vuku bulmuştur.[44]

Onun muallimliği, "hasbilik" esasına dayanır. İmam Hatip Okulu'nun kuruluşu aşamasında, emekli bir eğitimci olmasına rağmen yaz aylarında bina aramış, okulun sıra ve masalarını taşımış, hatta okulun temizlik işlerini yapacak personel bulunamadığında tuvaletleri bizzat temizlemekten çekinmemiştir.[45] Bu tavrı, sadece bir fedakârlık değil, aynı zamanda talebeye verilen değerin ve davayı sahiplenme bilincinin bir göstergesidir.

Celal Hoca için eğitim, sadece malumat aktarımı değil, bir karakter ve şahsiyet inşa sürecidir. O, talebelerini "gürbüz bir fidan gibi yetiştirmek" gayesiyle hareket etmiş, onların izzet-i nefsini korumayı her şeyin üzerinde tutmuştur. Okulun tuvaletlerini temizlerken kendisine "Hocam siz yapmayın, talebeler yapsın" denildiğinde, "Gençler yaptıkları işlerle şahsiyetleri arasında bağ kurarlar, yarın tuvalet temizleyip okudum diyerek komplekse kapılabilirler" cevabını vermesi, onun pedagojik derinliğini ve talebenin ruh sağlığına verdiği önemi göstermektedir.[46]

---

[42] Orhan Okay, -Celal Hoca'nın Talebesi- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 06/06/2014

[43] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 30-31.

[44] Altıkulaç, -Celal Hoca'nın Talebesi- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 25/06/2014.

[45] İsmail Hakkı Hocaoğlu, **Tohum,** 1 Şubat 1960.

[46] Harun Tokak "Yedi Kandilli Süreyya" **Yeni Şafak,** 28/11/2010

Derslerinde ciddiyet ve disiplinden taviz vermeyen, ciddiyete hezil* karıştırmayan bir otorite figürü olmakla birlikte, talebeleriyle kurduğu ilişki "evladım" hitabıyla şekillenen şefkatli bir baba-oğul ilişkisidir.[47] Talebelerine sadece ders anlatmakla kalmamış, adab-ı muaşeret eğitimini de hal diliyle vermiştir.[48] Mezuniyetlerinden sonra dahi talebelerini takip etmesi, onları görev yerlerinde ziyaret etmesi, hocalığın onun nazarında ömür boyu süren bir manevi ebeveynlik olduğunu göstermektedir.[49] Celal Hoca, ilmiyle amil duruşu, vakarı ve samimiyetiyle talebeleri için yaşayan bir rol model olmuştur.[50]

Tüm bu vasıflarıyla Celal Hoca'nın muallim kimliği, teorik olarak kurguladığı "münevver din adamı" idealinin bir farklı tezahürüdür. Onun nazarında muallimlik, sadece bilgi aktaran bir mesai değil; Şark'ın klasik birikimi ile Garb'ın metodolojisini şahsında sentezleyen ideal insan tipolojisinin talebeye aktarıldığı yaşayan bir köprüdür. Bu bağlamda, "münevver din adamı" profilinin temelini oluşturan entelektüel derinlik ve ahlaki vakar, Celal Hoca'nın hasbi ve aşkla harmanlanmış kişiliğinde ete kemiğe bürünmüştür.

4. Günümüz İçin Model Şahsiyet Analizi

Mahmut Celâleddin Ökten'in "münevver din adamı" ideali, tarihsel bir figür değil, günümüz din eğitimi sisteminin kurumsal ve zihinsel temellerini şekillendiren önemli bir model niteliğindedir. Bu kısımda, Celal Hoca'nın mirası hem pratik eğitim stratejileri hem de teorik pedagoji literatürü açısından değerlendirilecektir. Öncelikle, İmam Hatip Okullarından yüksek din eğitimine kadar uzanan entegre müfredat yapısı ve "entelektüel bir alim namzedine" dönüşüm vizyonunun güncel değeri üzerinde durulacaktır. Sonra da bu şahsiyet modelinin temel taşlarını oluşturan Doğu-Batı sentezi, "tahkik" merkezli bilimsel tutum ve "hasbilik" ahlakı gibi kuramsal katkıların, çağdaş eğitim arayışları için sunduğu dinamik çözüm önerileri incelenecektir. Böylece Celal Hoca'nın eğitim felsefesinin her dönemde yeniden yorumlanarak güncellenebilecek evrensel ve sürdürülebilir bir müktesebat olduğuna dikkat çekilecektir.

---

http://www.yenisafak.com.tr/yazarlar/HarunTokakPazar/yedi-kandilli-sureyya/25063.

* "Hezil"; Arapça'da ciddiyetsiz söz, alay, şaka, oyun anlamlarına gelen ve ciddiyetin karşıtı olarak kullanılan bir kavramdır.

47 Öztürk, *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 67.

48 Kaya, -Celal Hoca'nın Talebesi- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 21/06/2014.

49 Karaçam, *Kur'an Kursundan İlahiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür*, 140.

50 Sadettin Ökten, -Celal Hoca'nın Oğlu- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 27/05/2015.

4.1. Günümüz Din Eğitimi Açısından Değeri

Mahmut Celâleddin Ökten'in çabaları, sadece yaşadığı dönemin kronik din eğitimi sorunlarına çözümler üretmekle kalmamış, günümüz için de önemli birikimlere vesile olmuştur. O, din eğitiminin her kademesinde ve alanında hem fikri hem de uygulamaya yönelik girişimlerde bulunmuştur.

Celal Hoca, ortaöğretim düzeyindeki İmam Hatip Okulları yanında, yüksek din eğitimini de için alan çalışmalar yapmıştır. Nitekim 1959 yılında açılan Yüksek İslam Enstitüsü'nün kuruluşunda fikri destek sağlamış, bu kurumun müfredatının şekillenmesinde ve hoca kadrosunun seçiminde aktif rol oynamıştır.[51] O, bu Enstitüleri İslam kültüründe hakikat kapısını aralayacak bir "Rönesans" hamlesi olarak görmüş; ilahiyat eğitiminin skolastik kalıplardan kurtularak, felsefi ve ilmi bir zihniyetle, serbest eleştiri ve tartışma ortamında yapılmasını arzulamıştır. İlahiyat fakültelerinin bugün tartışmaya devam ettiği "İslam alimi mi yoksa ilahiyatçı mı yetiştiriyoruz?" sorusuna, Celal Hoca, klasik ile moderni sentezleyen ve İslam'ı dönemin ihtiyaç ve beklentilerine göre takdim edebilen bir akademik kimlik önerisiyle yıllar öncesinden cevap vermiştir.[52]

Celal Hoca, din görevlisini sadece namaz kıldıran bir memur statüsüne indirgeyen anlayışla ömrü boyunca mücadele etmiştir. 1949'da açılan 10 aylık İmam Hatip Kursları'nın başına getirildiğinde, "Bu sürede imam değil, ancak ezan okuyan müezzin yetişir" diyerek tepkisini ortaya koymuş ve nitelikli din eğitimi için uzun soluklu (7 yıllık) bir eğitimi şart koşmuştur.[53] Dolayısıyla Ökten'in perspektifi günümüze taşındığında; din görevlisinin salt bir kamu personeli olmanın ötesinde, toplumsal dinamikleri analiz edebilen disiplinler arası bir entelektüel köprü olması gerektiği açıkça görülmektedir.

4.2. Kuramsal Katkı

Celal Hoca'nın şahsında somutlaşan "münevver din adamı" profili, idealize edilmiş, ulaşılması imkânsız bir ütopya değil; bizzat yaşanmış ve tecrübe edilmiş bir modeldir. Bu modelin kurucu unsurları; Doğu ve Batı dillerine hakimiyet, klasik kaynaklara vukufiyet ve modern düşünceyi analiz edebilme yeteneğidir.[54] Ancak bu modelin en belirleyici vasfı, hasbilik ahlakıdır.

---

[51] Ezel Erverdi ve İsmail Kara (hzl.), *İslam ve İnsan Mevlâna ve Tasavvuf* (3. Basım; İstanbul: Dergâh Yayınları, 1998), 52-54.

[52] Koç – Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmut Celâleddin Ökten", 25.

[53] Nevin Meriç, *Dindar Bir Doktor Hanım* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2011), 73.

[54] Öztürk, *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 58.

Onun eğitimciliğinin sadece teorik bir aktarım değil, bir karakter inşası süreci olduğunu kanıtlar. Bu yönüyle Celal Hoca modeli, din eğitimi literatüründe öğretmenin sadece bilgi aktarıcısı değil, aynı zamanda değer aktarıcısı ve rol model olması gerektiğini vazeden kuramsal yaklaşımın en güçlü tarihsel kanıtlarından biridir.

Celal Hoca'nın eğitim felsefesi ve metodolojisi, donuk ve statik bir yapı arz etmediği için günümüze aktarılabilir ve güncellenebilir niteliktedir:

Yöntemde Güncellik: Klasik medrese eğitiminden gelmesine rağmen, Arapça öğretiminde o günün en modern yöntemi olan "Berlitz Metodu"nu[55] benimsemesi ve medreselerin metot eksikliğini eleştirmesi,[56] onun yeniliklere açık vizyonunu gösterir. Bu durum, modelin değişen şartlara ve yeni pedagojik yöntemlere adapte edilebileceğini kanıtlar.

Zihniyette Süreklilik: Onun "tahkik" metodu,[57] ve bilgiyi sadece ezberlemek yerine içselleştirme ilkesi, zaman ve mekândan bağımsız, her dönem geçerli olan evrensel bir bilimsel tutumdur. Ayrıca, İslam akaidini modern felsefi akımlarla karşılaştırmalı olarak okutma çabası,[58] din dilinin her çağda yeniden kurulması gerektiği tezini destekler. Dolayısıyla Celal Hoca'nın mirası, şekilsel bir taklit değil; ilmi ciddiyet, metodolojik arayış ve ahlaki duruş ilkeleri üzerinden bugüne aktarılabilecek dinamik bir müktesebattır.[59]

Sonuç

Mahmut Celâleddin Ökten'in eğitim anlayışı, Cumhuriyet döneminde din eğitiminin yeniden yapılandırılması sürecinde ortaya çıkan felsefi ve kurumsal sorunlara verilen bütüncül bir cevap niteliğindedir. Bu çalışmada, Ökten'in şahsiyetinde somutlaşan "münevver din adamı" idealinin yalnızca

---

[55] **Berlitz Metodu**, yabancı dil öğretiminde öğrencinin ana dilini kullanmadan, hedef dili doğrudan iletişim aracı olarak öğrenmesini amaçlayan bir yöntemdir. Bu yöntemde çeviriye yer verilmez; anlam, görseller, nesneler, jestler ve bağlam aracılığıyla açıklanır. Dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verilerek öğrencinin dili doğal yolla edinmesi hedeflenir. Bu nedenle Berlitz Metodu, dil öğrenme sürecini çocuğun ana dilini edinme sürecine benzeten dolaysız (direct) yöntem yaklaşımının önemli bir uygulaması olarak kabul edilmektedir. Detaylı bilgi için bkz. Gökhan Çetinkaya, "Berlitz (Berliç) Yöntemi ile Yazılmış Bir Farsça Öğretim Kitabı: Berlits-i Fârisî", *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 13 (2023), 1633-1634.

[56] Orhan Okay, -Celal Hoca'nın Talebesi- "Mahmut Celâleddin Ökten" konulu görüşme, İstanbul: 06/06/2014

[57] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 53.

[58] Başgil – Işık – Kaya, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 34-35.

[59] Öztürk, *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 76.

teorik bir tasavvur değil, aynı zamanda pratikte uygulanmış ve kurumsal yapılara yön vermiş bir model olduğu görülmüştür. Burada münevver din adamı kapsamlı bir muhteva içerisinde, insanlara dini öğreten, din hizmeti veren ve dini rehberlik yapan din önderleridir.

Ökten, Osmanlı'dan Cumhuriyet'e geçiş sürecinde yaşanan kültürel ve eğitimsel kırılmaları bir ayrışma ve çatışma unsuru olarak görmek yerine, Doğu'nun klasik ilim geleneği ile Batı'nın bilimsel ve metodolojik birikimini telif etmeye çalışan özgün ve sentezci bir yaklaşım geliştirmiştir. Celâl Hoca bu mefkuresini her şeyden önce belirli bir toplum içerisinde ve yetiştiği muhitin etkisinde oluşturmuştur. Celal Hoca'nın hem kendisi hem de hedeflediği "münevver din adamı"; askeri ve ekonomik olarak yükselmiş modern Batı karşısında varlığını devam ettirmek isteyen, Osmanlı bakiyesi bir toplumun içerisindedir. Dolayısıyla, toplumun içinde bulunduğu mevcut durumun nedenlerini sorgularken de geleceği düşünürken de dini kaynakların doğru anlaşılması belirleyici unsurdur.

Araştırma sonuçları, Ökten'in münevver din adamı modelinin üç temel eksen üzerine inşa edildiğini göstermektedir. Bunlardan ilki epistemolojik donanımdır. Ökten, dini ve müspet ilimlerin birbirini dışlayan değil, tamamlayan alanlar olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşım, din eğitiminin sadece geleneksel metin aktarımına dayanan bir öğretim süreci olmaktan çıkarılarak tahkik, analiz ve eleştirel düşünce temelli bir öğrenme sürecine dönüştürülmesini hedeflemektedir.

İkinci eksen entelektüel yeterlilik boyutudur. Ökten, münevver din adamının hem klasik İslam ilimlerine hem de modern sosyal bilimlere ve felsefeye vakıf olması gerektiğini savunmuştur. Doğu ve Batı dillerine hâkimiyet, tarih, sosyoloji ve felsefe bilgisi, onun nazarında din adamının toplumla sağlıklı iletişim kurabilmesinin temel şartlarıdır. Bunun için din adamı mekanla sınırlı konumundan çıkararak toplumsal rehberlik rolü üstlenen entelektüel bir şahsiyet olarak konumlandırmaktadır.

Üçüncü eksen ise ahlak ve şahsiyet boyutudur. Ökten'in eğitim anlayışında muallimlik yalnızca bilgi aktarma süreci değil, aynı zamanda karakter inşasıdır. Onun hasbilik, mesleki adanmışlık ve rol model olma ilkeleri, eğitim sürecinde öğretmenin değer aktarıcı yönünü ön plana çıkarmaktadır. Bu ideal, din adamının toplumsal rehberlik fonksiyonunu güçlendirmekte; onu değişen toplumsal şartlar karşısında daha etkin, eleştirel ve çözüm üretici bir konuma yerleştirmektedir.

Ökten'in İmam Hatip Okullarının kuruluş sürecinde ortaya koyduğu müfredat tasavvuru, söz konusu modelin kurumsal yansıması olarak değerlendirilebilir. Dini ilimler ile müspet ilimlerin birlikte okutulmasına dayanan bu eğitim modeli, Cumhuriyet dönemi din eğitiminin yeniden yapılanmasında belirleyici bir rol oynamıştır. Ayrıca Ökten'in Yüksek İslam Enstitülerinin kuruluş sürecine sunduğu katkılar, onun yüksek din eğitimi alanındaki vizyonunu da ortaya koymaktadır. Bu durum, Ökten'in yalnızca bir eğitim uygulayıcısı değil, aynı zamanda din eğitimi düşüncesinin kuramsal mimarlarından biri olduğunu göstermektedir. Ökten'in geliştirdiği model, günümüz din eğitimi tartışmaları açısından önemli bir referans değeri taşımaktadır.

Modern eğitim sistemlerinde din eğitiminin niteliği, din görevlisinin toplumsal rolü ve ilahiyat eğitiminin içeriği gibi tartışmalar, Ökten'in ortaya koyduğu sentezci yaklaşım çerçevesinde değerlendirilebilir. Onun tahkik merkezli eğitim anlayışı, disiplinler arası yaklaşımı ve ahlaki temelli öğretmen modeli, çağdaş din eğitimi politikalarının geliştirilmesinde teorik bir zemin sunmaktadır. Bununla birlikte, Ökten'in modeli tarihsel şartlar içerisinde şekillenmiş olup, günümüz eğitim sistemlerine doğrudan aktarılması yerine pedagojik ve kurumsal şartlar dikkate alınarak yeniden yorumlanması gerekmektedir. Bu bağlamda Ökten'in mirası, şekilsel bir taklitten ziyade metodolojik yaklaşımı, ilmi ciddiyeti ve ahlaki duruşu ile değerlendirildiğinde sürdürülebilir bir eğitim perspektifi sunmaktadır.

Mahmut Celâleddin Ökten, Cumhuriyet dönemi din eğitiminin kurumsallaşma sürecinde yalnızca tarihsel bir figür değil, aynı zamanda eğitim düşüncesi açısından normatif bir model olarak değerlendirilebilecek bir şahsiyettir. Onun münevver din adamı ideali, din eğitiminin entelektüel, epistemolojik ve ahlaki boyutlarını bir araya getiren bütüncül bir eğitim felsefesi ortaya koymakta ve günümüz din eğitimi tartışmaları için önemli bir alan oluşturmaktadır.

Öte yandan, bugün din eğitimi kurumlarının, teoride öngörülen bu bütüncül yapıyı pratikte ne ölçüde gerçekleştirebildiği tartışmaya açıktır. Bu durum, Ökten'in idealinin günümüz din eğitimi bağlamında yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Özellikle küreselleşme, dijitalleşme, yapay zekâ ve çoğulculuk gibi çağdaş dinamikler, "münevver din adamı" profilinin içerik ve yetkinlik bakımından yeniden tanımlanmasını zorunlu hale getirmektedir.

Sonuç olarak, Ökten'in münevver din adamı ideali, tarihsel bağlamı aşan bir perspektif sunmakta; din eğitiminin niteliğine ilişkin tartışmalarda hâlâ güncelliğini koruyan bir referans noktası oluşturmaktadır. Bu idealin çağın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yorumlanması, din hizmetlerinin toplumsal karşılığını güçlendirecek ve din adamının entelektüel ve ahlaki sorumluluğunu daha görünür kılacaktır.

Kaynakça

Altıkulaç, Tayyar. "Mahmut Celâleddin Ökten". Görüşmeyi Yapan: Hatice Öztürk. Görüşme Tarihi: 25 Haziran 2015.

Başgil, Ali Fuad, Emin Işık, Selahaddin Kaya. *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Cavdar, Ayşe. *Örselenmiş Osmanlıdan Medeniyet Umuduna*. İstanbul: Hayykitap, 2013.

CHP 7. Kurultay Tutanağı. Ankara: 1948.

Çetinkaya, Gökhan. "Berlitz (Berliç) Yöntemi ile Yazılmış Bir Farsça Öğretim Kitabı: Berlits-i Fârisî". *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 13 (2023), 1631-1645. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1390458

Erverdi, Ezel ve İsmail Kara (haz.). *İslam ve İnsan Mevlâna ve Tasavvuf*. 3. Basım. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1998.

Hocaoğlu, İsmail Hakkı. "Tohum". *Tohum*, 1 Şubat 1960.

İhsanoğlu, Ekmeleddin. *Darulfünun Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı*. 2 Cilt. İstanbul: IRCICA, 2010.

İzmirli, İsmail Hakkı. *Mutasavvufun Sözleri mi? Tasavvufun Zaferleri mi? - Hakkın Zaferleri*. Şehzadebaşı: Evkaf-ı İslamiye Matbaası, 1341.

Karaçam, İsmail. *Kur'an Kursundan İlahiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür-Hatıralar*. İstanbul: Çamlıca Yayınları, 2009.

Kaya, Selahattin. "Mahmut Celâleddin Ökten". Görüşmeyi Yapan: Hatice Öztürk. Görüşme Tarihi: 21 Haziran 2014.

Koç, Ahmet- Öztürk, Hatice. "İki Devir Bir Muallim: Mahmut Celâleddin Ökten". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/7 (Haziran 2015), 7-64.

Kutluoğlu, M. Yahya. *Yolumuzu Aydınlatanlar*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 2014.

Kutluoğlu, Mehmet Yahya (haz.). *Topal Hoca (Hacı Lekur): Mehmet Hanefi Kutluoğlu*. İstanbul: Dernekpazarı Köyleri Kültür ve Dayanışma Vakfı Yayınları, 2004.

Meriç, Nevin. *Dindar Bir Doktor Hanım*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2011.

Mısıroğlu, Kadir. "Mahmut Celâleddin Ökten". Görüşmeyi Yapan: Hatice Öztürk. Görüşme Tarihi: 26 Haziran 2014.

Okay, M. Orhan. *Silik Fotoğraflar: Portreler*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2013.

Okay, Orhan. "Mahmut Celâleddin Ökten". Görüşmeyi Yapan: Hatice Öztürk. Görüşme Tarihi: 06 Haziran 2014.

Öcal, Mustafa. ''Künye Defterleri'ne Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924–1930)''. *Uludağ Üniversitesi İlâhiyat Fakültesi Dergisi* 17/2 (2008): 175-232.

Ökten, Ayşe Hümeyra. "Mahmut Celâleddin Ökten". Görüşmeyi Yapan: Hatice Öztürk. Görüşme Tarihi: 09 Mayıs 2015.

Ökten, Sadettin. "Mahmut Celâleddin Ökten". Görüşmeyi Yapan: Hatice Öztürk. Görüşme Tarihi: 27 Mayıs 2015.

Özdamar, Mustafa. *Celal Hoca Belgesel*. İstanbul: Marifet Yayınları, 1995.

Özdamar, Mustafa. *Sahabeden Günümüze Allah Dostları*. 10 Cilt. İstanbul: Şule Yayınları, 1996.

Öztürk, Hatice. *Mahmut Celâleddin Ökten ve Muallim Kimliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Tokak, Harun. "Yedi Kandilli Süreyya". *Yeni Şafak,* 28 Kasım 2010.

Ülken, Hilmi Ziya. *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ahmet Sait Matbaası, 1966.

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*. 9. Basım. İstanbul: Hat Yayınevi, 2013.

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN EĞİTİM ANLAYIŞINDA GELENEK VE MODERNİTENİN DİNAMİK TERKİBİ

Müdür Başyardımcısı Habib Yusuf DEMİRBAŞ*
Uzman Öğretmen Zübeyde DEMİRBAŞ**

Giriş

Türkiye'de modernleşme tecrübesi, salt bir idari dönüşümün ötesinde, eğitim sahasında epistemolojik ve pedagojik temelli radikal bir paradigma kaymasını beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm süreci, kökleri İslam medeniyetinin klasik ilim havzalarına dayanan asırlık medrese geleneği ile Batı merkezli rasyonalist eğitim modelleri arasında tarihsel bir gerilimin doğmasına sebebiyet vermiştir.[1] Klasik İslâm ilimlerinin muhafazası ve aktarımı gayesi ile modern dünyanın yöntem, içerik ve hedeflerine eklemlenme arzusu arasındaki bu dikotomi, Türk eğitim tarihinin ve özellikle din eğitiminin gelişim seyrini belirleyen ana aksı oluşturmaktadır. Mevcut akademik literatür incelendiğinde, söz konusu gerilimin genellikle birbirini dışlayan zıt kutuplar veya aşılmaz karşıtlıklar üzerinden okunduğu; gelenek ile modernite arasındaki ilişkiyi bütüncül, uzlaştırıcı ve yapıcı bir perspektifle ele alan yaklaşımların ise oldukça sınırlı kaldığı müşahede edilmektedir.

Bu tarihsel ve düşünsel tıkanıklığın aşılmasında, "Celâl Hoca" olarak maruf Mahmut Celâleddin Ökten, hem klasik medrese eğitiminin derinliğine vâkıf hem de Darülfünun Edebiyat Şubesi'nin modern perspektifiyle mücehhez bir şahsiyet olarak merkezi bir konumda durmaktadır.[2] Ökten, Babanzâde Ahmed Naim ve Mehmet Akif gibi dönemin mühim münevverlerinden feyz alarak Doğu'nun klasik birikimi ile Batı'nın metodolojik disiplinini kendi entelektüel dünyasında bizzat tecrübe etmiştir. Onun müstesna konumu, bu iki dünyayı sadece yan yana getirmesinde değil; her iki mecranın imkânlarını kendi zihninde ve eğitim pratiğinde işlevsel, tutarlı ve "dinamik bir terkip" haline getirmesinde saklıdır. Bu çalışma, Mahmut Celâleddin Ökten'in eğitim

* Mahmut Celaleddin Ökten Anadolu İmam Hatip Lisesi, Trabzon /Türkiye, habibdemirbas@gmail.com, Orcid:0009-0005- 5911-1818

** Mahmut Celaleddin Ökten Anadolu İmam Hatip Lisesi, Trabzon /Türkiye, demirbaszubeyde@gmail.com, Orcid:0009-0000-3902-5158

[1] Emin Işık, "Celâl Hoca", TDV İslâm Ansiklopedisi, c. 7 (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 241–242.

[2] Ali Fuad Başgil, Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti (İstanbul, 1962), 15–18.

anlayışındaki bu özgün sentezin kuramsal temellerini çözümlemeyi ve söz konusu yaklaşımın günümüz din eğitimi politikaları, müfredat çalışmaları ve şahsiyet inşası süreçleri açısından taşıdığı referans değerini konu edinmektedir.

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinden itibaren eğitim alanında yaşanan dönüşümler, yalnızca kurumsal bir yeniden yapılanma olarak değerlendirilmemelidir. Bu süreç aynı zamanda bilginin mahiyeti, öğretim yöntemleri, eğitim kurumlarının fonksiyonları ve ideal insan tasavvuru gibi temel meseleleri de içine alan geniş kapsamlı bir zihniyet değişimini ifade etmektedir. Özellikle Tanzimat sonrasında Batı kaynaklı eğitim modellerinin devlet politikası hâline gelmesi, medrese merkezli geleneksel eğitim anlayışı ile modern mektep sistemi arasında belirgin farklılıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

Cumhuriyet döneminde gerçekleştirilen reformlar ise bu dönüşüm sürecini daha ileri bir aşamaya taşımıştır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sisteminin merkezîleştirilmesi, din eğitiminin kurumsal yapısında köklü değişikliklere yol açmış; medreselerin kapatılmasıyla birlikte klasik İslâm ilimlerinin aktarımında yeni yöntem ve kurum arayışları gündeme gelmiştir. Bu dönemde din eğitimi, bir taraftan toplumsal ve kültürel hafızanın korunması göreviyle karşı karşıya kalırken, diğer taraftan modern devletin eğitim anlayışı içerisinde kendisine yeni bir yer bulma mücadelesi vermiştir.

Bu tarihsel bağlam içerisinde Mahmut Celâleddin Ökten'in eğitim anlayışı, gelenek ile modernlik arasında tercih yapmak yerine her iki alanın imkânlarını bir araya getirmeyi hedefleyen özgün bir anlayış olarak dikkat çekmektedir. Onun düşüncesi, yalnızca bir eğitim reformu önerisi değil, aynı zamanda Türkiye'nin modernleşme tecrübesinde ortaya çıkan kültürel ve epistemolojik gerilimleri aşmaya yönelik bir entelektüel çaba olarak okunabilir.

1. Araştırmanın Problemi

Türkiye'nin modernleşme serüveninde din eğitimi alanı, köklü bir epistemolojik ve pedagojik gerilimin merkezinde yer almaktadır. Bu gerilim, bir tarafta asırlara sari klasik İslâm ilim geleneğinin muhafazası ve aktarımı, diğer tarafta ise modern eğitim paradigmalarının yöntem, içerik ve teleolojik hedeflerine uyum sağlama mecburiyeti arasında vuku bulan yapısal bir çatışmaya işaret etmektedir. Mevcut literatür incelendiğinde, bu iki alanın ekseriyetle birbirini dışlayan zıt kutuplar veya uzlaşmaz dikotomiler olarak kurgulandığı

müşahede edilmektedir. Gelenek ile modernite arasındaki ilişkiyi bütüncül, işlevsel ve uzlaştırıcı bir sentez düzleminde ele alan akademik perspektiflerin sınırlı kalması, din eğitiminin kuramsal temellerinde önemli bir boşluk oluşturmaktadır.

Bu bağlamda çalışmanın temel sorunsalı; Mahmut Celâleddin Ökten'in hem medrese hem de Darülfünun tecrübesiyle şekillenen eğitim tasavvurunun, söz konusu gelenek-modernite ikiliğini aşan özgün bir düşünsel çerçeve sunup sunmadığıdır. Araştırma, bu çerçevenin günümüzün çok katmanlı din eğitimi tartışmaları açısından taşıdığı anlamı ve tarihsel bir figürün ötesinde, yaşayan bir model olarak geçerliliğini sorgulamaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Mahmut Celâleddin Ökten'in eğitim anlayışını gelenek–modernite etkileşimi ekseninde derinlemesine analiz ederek, bu yaklaşımın yapı taşlarını gün yüzüne çıkarmaktır. Bu genel amaç doğrultusunda şu spesifik amaçlara odaklanılmıştır:

1.1. Kuramsal temellerin analizi: Ökten'in klasik İslâm ilimleriyle modern disiplinleri kendi zihninde nasıl mezcettiğini ve bu "dinamik terkibin" hangi bilgi-kuramsal dayanaklara yaslandığını tespit etmek.

1.2. Pedagojik yönelimlerin belirlenmesi: Eğitimi salt bir bilgi transferi değil, bütüncül bir **şahsiyet inşası** ve ahlâkî tekâmül süreci olarak konumlandıran Ökten'in önerdiği öğretim metodolojisini çözümlemek.

1.3. Politika ve müfredat imkânları: Ökten'in geliştirdiği dengeli modelin, çağdaş din eğitimi politikalarına, müfredat geliştirme süreçlerine ve öğretmen yetiştirme paradigmalarına sunabileceği **düşünsel referans değerini** ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır.

Böylelikle çalışma, Ökten'in mirasını sadece tarihsel bir başarı hikâyesi olarak değil, günümüzün eğitim krizlerine yanıt verebilecek fonksiyonel bir referans çerçevesi olarak yeniden kurgulamayı hedeflemektedir.

3. Araştırmanın Yöntemi

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, sosyal bilimlerin anlamlandırmacı paradigmasına dayanan nitel araştırma deseni çerçevesinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın metodolojik temelini, verilerin derinlemesine incelenmesine ve yorumlanmasına imkân tanıyan doküman analizi yöntemi oluşturmaktadır. Doküman analizi,

sadece metinlerin içeriğini özetlemekle kalmayıp, bu metinlerin arkasındaki düşünsel yapıyı, tarihsel bağlamı ve kavramsal örüntüleri sistematik bir biçimde çözümlemeyi hedefler. Araştırma soruları, bireylere yöneltilen mülakat soruları olarak değil; incelenen dokümanların içeriğini, düşünsel yapısını ve Ökten'in eğitim anlayışına ilişkin unsurları sistematik biçimde çözümlemeye yönelik analitik sorular olarak oluşturulmuştur.

3.2. Araştırmanın Veri Seti

Bu araştırmanın veri seti, Mahmut Celâleddin Ökten'in eğitim anlayışının incelenmesine imkân veren yazılı belgelerden oluşmaktadır. İncelenen belgeler, araştırmadaki işlevleri ve Ökten'le ilişkileri dikkate alınarak birincil ve ikincil kaynaklar şeklinde iki grupta sınıflandırılmıştır. Birincil Yazılı Kaynaklar: Araştırmanın temel veri kaynağını, Celâl Hoca'nın bizzat kaleme aldığı ve akademik titizliğinin (tahkik metodu) birer göstergesi olan eserler oluşturmaktadır. Bu kapsamda; yaklaşık yüz civarındaki el yazması defteri, şahsi notları ve mektupları incelenmiştir. Ayrıca, onun bilgi dünyasının ve metodolojisinin yansıması olan *Kur'ân-ı Hakîm ve Meâl-i Kerîm* ile *On Kere Kırk Hadis* gibi temel çeviri metinleri, veri setinin merkezinde yer almaktadır. İkincil Kaynaklar: Birincil verileri desteklemek ve tarihsel bağlama oturtmak amacıyla; TDV İslâm Ansiklopedisi gibi temel başvuru kaynakları, biyografik veriler ve konuyla ilgili mevcut akademik literatürden faydalanılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, belirli bir kavramsal ağ üzerinden sistematik içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz sürecinde metinler; ilim, eğitim, ahlâk, öğretmen ve şahsiyet gibi temel kategoriler üzerinden okunmuştur. Analiz sırasında şu aşamalar takip edilmiştir:

a. **Veri Okuma ve Kodlama:** Metinlerdeki temel kavramların hangi bağlamlarda kullanıldığı öncelikle tespit edilmiştir.

b. **Tematik Tasnif:** "Gelenek" ve "Modernite" kavramlarının Ökten'in zihnindeki karşılıkları ve bu iki kutup arasındaki geçiş noktaları analiz edilmiştir.

c. **Sentez ve Yorumlama:** Ökten'in titiz (müşkülpesent) akademik tavrı ile bu kavramlar arasındaki dinamik ilişki çözümlenerek, önerdiği "dinamik terkip" kuramsal bir çerçeveye oturtulmuştur.

Böylelikle, dokümanlar üzerinden gerçekleştirilen bu derinlemesine analiz, Ökten'in eğitim felsefesinin sadece tarihsel bir kronolojisini değil; bugüne ışık tutan bütüncül bir modelini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

3.4. Kuramsal Temeller

Mahmut Celâleddin Ökten, 1882 yılında Trabzon'da, bölgenin dinî ve ilmî hayatında köklü bir geçmişe sahip olan Gürcüzâdeler ailesinin bir ferdi olarak dünyaya gelmiştir.[3] Babası, Trabzon'un dinî otoritelerinden biri olan Gürcüzâde Mahmut Celâleddin Efendi'dir. Henüz küçük yaşta hem babasını hem de annesini (Emine Şerife Hanım) kaybetmiş olması, hayatının ilk yıllarında trajik bir kırılma yaratsa da babaannesi ve diğer yakınlarının himayesiyle eğitim hayatına kararlılıkla devam etmiştir. Bu ailevî arka plan, onun geleneksel İslâmî ilimlere olan bağlılığının ve ilmî tecessüsünün kökenlerini oluşturmuştur.

Eğitim Hayatı ve Kurucu Şahsiyetlerin Etkisi: Ökten'in eğitim süreci, Türkiye'nin modernleşme tarihindeki gelenek ve modernite karşılaşmasının bireysel bir izdüşümü niteliğindedir. Eğitim hayatına Trabzon İdâdisi'nde başlayan Ökten, 1905 yılında İstanbul'a gelerek yükseköğrenimini Darülmuallimin-i Âliye'de (Yüksek Öğretmen Okulu) sürdürmüştür. Buradaki tahsilinin ardından Darülfünun Edebiyat Şubesi'nden (Edebiyat Fakültesi) 1911 yılında mezun olmuş, böylelikle hem pedagojik formasyon hem de modern sosyal bilimler alanında derinlik kazanmıştır. Onun entelektüel derinliğini şekillendiren en önemli unsurlardan biri, döneminin zirve isimlerinden aldığı derslerdir. Babanzâde Ahmed Naim'den felsefe, mantık ve ahlâk; İzmirli İsmail Hakkı'dan İslâm felsefesi ve kelâm; Mehmet Akif'ten ise edebiyat ve belâgat dersleri alması, onun geleneksel bilgiyi modern bir metodolojiyle harmanlamasına zemin hazırlamıştır.[4] Bu kurucu şahsiyetlerin etkisiyle Ökten, Doğu'nun hikmetini Batı'nın disipliniyle birleştiren "çift kanatlı" bir münevver tipolojisinin temsilcisi olmuştur.

Dil Yetkinliği ve Tahkik Odaklı Akademik Metodoloji: Ökten, klasik medrese birikiminin gereği olan Arapça ve Farsça dillerine üst düzeyde hâkim olmanın yanı sıra, Batı dünyasının düşünsel kodlarını çözebilmek amacıyla Fransızca öğrenmiştir. Fransızca üzerinden Batı felsefesi ve sosyolojisini yakından takip etmesi, onun İslâmî ilimlerin öğretiminde modern metodolojik

[3] Nahit Dinçer, 1913'ten Bu Güne İmam-Hatip Okulları Meselesi (İstanbul, 1974), 61.

[4] Mahir İz, Yılların İzi (İstanbul, 1975), 337–339.

yaklaşımları kullanma arzusunu tetiklemiştir. Özellikle İslâmî ilimlerde sosyolojik perspektifin uygulanması gerekliliği üzerindeki vurgusu, onun yenilikçi yönünü ortaya koymaktadır. Karakteristik bir özellik olarak "müşkülpesent" (son derece titiz ve zor beğenen) bir tabiata sahip olan Ökten, akademik çalışmalarında hiçbir veriyi birincil kaynaklarından "tahkik" (bilimsel doğrulama) etmeden kabul etmemiştir. Bu aşırı titizliği ve her konuyu derinlemesine araştırma tutkusu, hayattayken çok az eser yayımlamasına neden olsa da geride bıraktığı yaklaşık 100 adet el yazması defter, onun bitmek bilmeyen ilmî mesaisinin ve "tahkik" metoduna olan sadakatinin en somut kanıtıdır. Onun bu metodolojik disiplini, din eğitiminde taklitçilikten uzak, araştırmacı ve sorgulayıcı bir nesil yetiştirme idealinin de temelini oluşturmaktadır.

Ökten'in İlim Anlayışı ve Epistemolojik Yaklaşımı: Mahmut Celâleddin Ökten'in eğitim düşüncesinin merkezinde yer alan kavramlardan biri "ilim"dir. Ancak onun ilim anlayışı, yalnızca belirli disiplinlere ait bilgilerin aktarılmasından ibaret değildir. Ökten'e göre ilim, insanın hakikate ulaşma çabasının sistematik bir tezahürüdür. Bu nedenle bilgi, yalnızca zihinsel bir kazanım değil; aynı zamanda ahlâkî, manevî ve toplumsal sorumluluklar doğuran bir değerdir. Ökten'in ilim anlayışında dikkat çeken hususlardan biri, dinî ve dünyevî ilimler arasında keskin bir ayrım yapmamasıdır. Klasik İslâm düşüncesinde olduğu gibi tüm bilgi alanlarını insanı hakikate ulaştıran araçlar olarak değerlendirmektedir. Bu yaklaşım, modern dönemde sıkça karşılaşılan "din-bilim çatışması" söyleminden farklı olarak, bilgi alanları arasında tamamlayıcı bir ilişki kurmaktadır.

Onun Fransızca öğrenerek Batı düşüncesini takip etmesi ve aynı zamanda klasik İslâmî kaynaklar üzerinde yoğunlaşması, bu bütüncül yaklaşımın pratik bir yansımasıdır. Ökten, Batı kaynaklı bilimsel gelişmeleri reddetmek yerine onları İslâmî düşünce geleneğiyle birlikte değerlendirmeyi tercih etmiş, böylece eleştirel fakat yapıcı bir modernleşme anlayışı geliştirmiştir.

Gelenek ve Modernite Tartışmalarının Kuramsal Arka Planı: Gelenek ve modernite arasındaki ilişki, yalnızca eğitim bilimlerinin değil, sosyoloji, felsefe, siyaset bilimi ve din bilimlerinin de temel tartışma alanlarından biridir. Modernleşme teorileri uzun yıllar boyunca geleneksel yapıları gelişmenin önündeki engeller olarak değerlendirmiştir. Özellikle Auguste Comte, Émile Durkheim, Max Weber gibi isimlerin etkisiyle şekillenen klasik modernleşme yaklaşımı, toplumsal ilerlemenin geleneksel yapılardan uzaklaşma ile mümkün olacağını savunmuştur. Buna karşılık yirminci yüzyılın ikinci yarısından

itibaren ortaya çıkan eleştirel yaklaşımlar, modernleşmenin geleneğin bütünüyle tasfiyesi anlamına gelmediğini ortaya koymuştur.

İslam dünyasında modernleşme tartışmaları daha karmaşık bir karakter taşımaktadır. Çünkü burada mesele yalnızca teknik ilerleme veya kurumsal dönüşüm değildir. Aynı zamanda dinî bilgi, otorite, kültürel hafıza ve medeniyet tasavvuru gibi unsurlar da dönüşüm sürecinin merkezinde yer almaktadır. Bu nedenle İslam toplumlarında modernleşme tartışmaları çoğu zaman gelenek ile modernlik arasında bir tercih yapma zorunluluğu doğurmuştur. Türkiye tecrübesi bu açıdan özgün bir örnek sunmaktadır. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e uzanan süreçte eğitim kurumları modernleştirilirken medrese geleneğinin nasıl değerlendirileceği önemli bir problem olarak ortaya çıkmıştır.[5] Bu problem, din eğitimi alanında daha da belirginleşmiş; bir tarafta geleneksel dini ilimleri savunan çevreler, diğer tarafta modern eğitim anlayışını merkeze alan yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Mahmut Celâleddin Ökten'in önemi tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır. O, söz konusu tartışmayı sıfır toplamlı bir mücadele olarak değerlendirmemiş; her iki alanın güçlü yönlerini koruyarak yeni bir sentez geliştirmeye çalışmıştır. Bu yönüyle o, Türkiye'deki modernleşme tartışmalarında uzlaştırıcı bir düşünce hattının temsilcisi olarak değerlendirilebilir.

4. Bulgular: Geleneğin Modernite ile Dinamik Terkibi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, Mahmut Celâleddin Ökten'in eğitim anlayışının gelenek ve modernite arasındaki dikotomiyi aşan, telif edici ve dinamik bir yapı üzerine inşa edildiğini göstermektedir. Bu dinamik terkip, aşağıda sunulan dokuz temel analitik sütun üzerinden kategorize edilebilir:

4.1. Dinamik Gelenek Tasavvuru

Ökten'in gelenek tasavvuruna ilişkin bulgular, onun biyografisi ve ilmî çalışma pratiğinde somutlaşmaktadır. Arapça ve Farsçaya hâkimiyeti sayesinde klasik İslâmî kaynaklara doğrudan müracaat etmesi, bilgiyi kaynağından tahkik etme konusundaki titizliği ve geride bıraktığı çok sayıdaki el yazması defter, klasik birikimi yalnızca nakledilecek bir miras olarak görmediğini ortaya koymaktadır[6]. Ökten'in klasik ilimlerdeki birikimini Darülmuallimin-i Âliye ve Darülfünun'da edindiği pedagojik ve akademik formasyonla

[5] Hilmi Ziya Ülken, Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi (İstanbul, 1979), 83.

[6] Işık, "Celâl Hoca", 241–242 ;Başgil, Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti (İstanbul, 1962), 15–18.

birlikte sürdürmesi de geleneği değişen şartlardan yalıtılmış bir yapı olarak değerlendirmediğine işaret etmektedir.[7] Bu bulgulardan hareketle Ökten'in geleneğe yaklaşımı, geçmişte üretilen bilgilerin aynen tekrarlanmasından ziyade, klasik kaynakların tahkik edilerek korunması ve çağın meseleleriyle ilişkilendirilerek yeniden yorumlanması şeklinde tanımlanabilir. Dolayısıyla "dinamik gelenek" nitelemesi, geleneğin bütünüyle dönüştürülmesini değil; kaynaklarla bağın muhafaza edildiği, ancak bu kaynaklardan elde edilen bilginin güncel ihtiyaçlar karşısında yeniden anlamlandırıldığı bir süreklilik anlayışını ifade etmektedir.

4.2. Yeniden Yorumlanan Modernleşme

Ökten'in modernleşme anlayışı, geleneğin tasfiyesi veya reddi biçimindeki radikal yaklaşımlardan farklı olarak, klasik birikimin çağdaş bilgi ve öğretim imkânlarıyla yeniden yorumlanmasına dayanmaktadır. Bu tespit, soyut bir değerlendirmeden ziyade onun eğitim hayatı ve uygulamalarında izlenebilen üç bulguya dayanmaktadır: Ökten'in Arapça ve Farsça üzerinden klasik İslâm ilimlerine hâkimiyetini Darülmuallimin-i Âliye ve Darülfünundaki modern yükseköğrenim tecrübesiyle birleştirmesi; Fransızca öğrenerek Batı düşüncesi ile sosyolojisini takip etmesi ve sosyolojik yöntemin İslâmî ilimlerin incelenmesinde kullanılmasını gerekli görmesi; ayrıca İstanbul İmam-Hatip Okulunun programında dinî ilimlerle genel kültür ve fen derslerini birlikte konumlandırması.[8] Bu veriler, Ökten'in Batı kaynaklı bilimsel ve metodolojik birikimi bütünüyle reddetmediğini; onu klasik İslâm ilimlerinin öğretimi ve yorumlanmasında seçici ve işlevsel biçimde değerlendirdiğini göstermektedir.[9]

Ökten'in yaklaşık yüz adet el yazması defteri, şahsi notları ve mektupları üzerinde yapılan doküman analizi bulguları; onun modernleşmeyi, modern pedagojik yaklaşımların ve pozitif bilimlerin metodolojik yeniliklerinin klasik İslâm ilimleriyle irtibatlandırılarak "asrın idrakine" uygun şekilde yeniden üretilmesi süreci olarak tanımladığını doğrulamaktadır. Bu tespit, soyut bir değerlendirmeden ziyade Ökten'in eğitim hayatı ve kurumsal uygulamalarında izlenebilen şu üç somut bulguya dayanmaktadır:

---

[7] Mahir İz, Yılların İzi (İstanbul, 1975), 337–339, 346

[8] Mahir İz, Yılların İzi (İstanbul, 1975), 337–339, 346; Emin Işık, "Celâl Hoca", TDV İslâm Ansiklopedisi, c. 7 (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 241–242.

[9] Işık, "Celâl Hoca", 241–242; Nahit Dinçer, 1913'ten Bu Güne İmam-Hatip Okulları Meselesi (İstanbul, 1974), 61.

1. **Akademik Süreklilik:** Ökten, Arapça ve Farsça üzerinden elde ettiği klasik İslâm ilimleri hâkimiyetini, Darülmuallimin-i Âliye ve Darülfünundaki modern yükseköğrenim tecrübesiyle kendi zihninde birleştirmiştir. Bu durum, onun geleneksel bilgiyi modern bir metodolojiyle harmanlamasına zemin hazırlamıştır.

2. **Metodolojik Sentez:** Batı dünyasının düşünsel kodlarını çözebilmek amacıyla Fransızca öğrenmiş; Batı felsefesi ve sosyolojisini yakından takip ederek, sosyolojik yöntemin İslâmî ilimlerin incelenmesinde ve öğretilmesinde işlevsel bir araç olarak kullanılmasını gerekli görmüştür. Özellikle "Yeni İlm-i Kelâm" ve "Usûl-ü Fıkıh" çalışmalarında Batı'nın teknik ve bilimsel metodolojisini, dinî ilimlerin ihyası için birer imkân olarak değerlendirmiştir.

3. **Kurumsal Uygulama:** 1951 yılında açılan İstanbul İmam-Hatip Okulu'nun müfredat programında, dinî ilimlerle genel kültür ve fen derslerini (matematik, fizik, kimya vb.) birlikte konumlandırması, bu teorik yaklaşımın en somut uygulama zeminidir.

Bu veriler, Ökten'in Batı kaynaklı bilimsel ve metodolojik birikimi toptancı bir reddedişle karşılamadığını; aksine onu klasik İslâm ilimlerinin öğretimi ve yorumlanmasında seçici ve işlevsel biçimde kullandığını göstermektedir. Dolayısıyla Ökten'in modelinde modernleşme, gelenekten kopuşu değil, geçmişle bağı koparmayan metodolojik bir sentezi ve bilgi üretiminde tarihsel sürekliliği esas alan "dinamik bir terkibi" ifade etmektedir.

4.3. Eğitimde Şahsiyet İnşası

Ökten'in eğitim anlayışında bilgi ile ahlâk arasında doğrudan bir ilişki kurulmaktadır. Öğrencileri ve meslektaşlarının aktardığı hatıralarda onun derslerinde ilmî doğruluğa, çalışma disiplinine ve bilginin davranışa yansımasına önem verdiği belirtilmektedir. Bilgiyi kaynağından doğrulamaya dayanan tahkik anlayışı ve ilmî konulardaki titizliği, öğrencilerin yalnızca bilgi edinmelerini değil; araştıran, sorgulayan ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmelerini hedeflediğini göstermektedir.[10] Ökten'in öğretmenlik ve yöneticilik uygulamalarında sergilediği örneklik de eğitimi ders içeriğinin aktarımıyla sınırlandırmadığını ortaya koymaktadır. İstanbul İmam-Hatip Okulundaki çalışmalarında akademik yeterlilik ile ahlâkî olgunluğu birlikte gözetmesi, yetiştirilmek istenen öğrenci tipinin fikrî, ahlâkî ve toplumsal

[10] Mahir İz, Yılların İzi , 337–339.

yönleriyle bir bütün olarak ele alındığına işaret etmektedir[11]. Bu bulgulardan hareketle Ökten'in eğitim anlayışındaki "şahsiyet inşası", teorik bilginin davranış, sorumluluk ve ahlâkî tutarlılıkla bütünleştirilmesi süreci olarak tanımlanabilir.

4.4. Kurumsal Uygulama: İmam-Hatip Okulları

Bu dinamik terkibin kuramsal düzlemden uygulama zeminine taşındığı en somut tezahür, 1951 yılında açılan İstanbul İmam-Hatip Okulu'dur. Ökten, bu okulun hem kurucu müdürü hem de müfredat programının mimarı olarak, zihnindeki geleneksel ilimler ile modern disiplinleri mezceden bütüncül eğitim modelini kurumsal bir yapıya dönüştürmüştür.[12] Cumhuriyetin ilk yıllarındaki zorlu şartlarda pek çok âlimin inzivaya çekildiği bir dönemde, onun "her şartta yapılabilecek işler vardır" şeklindeki iyimser ve gayretli tutumu, bu kurumsal yapının harcını oluşturmuştur. Bu uygulama, önerdiği modelin sadece teorik bir teklif değil, sürdürülebilir bir eğitim politikası olduğunu kanıtlamıştır.

4.5. Öğretmen Modeli ve Eğitim Liderliği

Ökten'in öğretmenlik anlayışına ilişkin bulgular, öğrencileri ve meslektaşlarının aktardığı hatıralar ile İstanbul İmam-Hatip Okulundaki yöneticilik uygulamalarında somutlaşmaktadır. Mahir İz'in aktardığı hatıralarda Ökten'in derslerine hazırlıklı girdiği, ilmî meselelerde kaynaklara dayanmayan bilgileri kabul etmediği ve öğrencilerinden de aynı araştırma disiplinini beklediği belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencileriyle yakından ilgilenmesi ve davranışlarıyla örnek olmaya çalışması, öğretmenliği yalnızca ders anlatma göreviyle sınırlandırmadığını göstermektedir.[13] İstanbul İmam-Hatip Okulunun kuruluşunda sorumluluk üstlenmesi, okulun programının hazırlanmasına katkıda bulunması ve güç şartlar altında kurumun devamlılığını sağlamaya çalışması ise Ökten'in eğitim liderliğinin kurumsal göstergelerini oluşturmaktadır.[14] Bu bulgulardan hareketle Ökten'in öğretmen modeli; alan bilgisi, ilmî titizlik, öğrenciyle yakından ilgilenme, davranışlarla örnek olma ve kurumsal sorumluluk üstlenme özelliklerinin bir araya geldiği bir anlayış olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla onun eğitim liderliği, teorik bir

[11] Tahsin Banguoğlu, Kendimize Geleceğiz , 100–101. ; Başgil, Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti , 15–18.

[12] Tahsin Banguoğlu, Kendimize Geleceğiz, 100–101.

[13] Mahir İz, Yılların İzi, s. 342-344

[14] Tahsin Banguoğlu, Kendimize Geleceğiz ,100–101. ; Işık, "Celâl Hoca",241–242

öğretmenlik tasavvurundan ziyade, öğretim ve yönetim uygulamalarında gözlemlenebilen mesleki ve ahlâkî bir tutuma dayanmaktadır.

4.6. Din Eğitimi ve Toplumsal Dönüşüm

Ökten'in din eğitimine yüklediği toplumsal işlev, İstanbul İmam-Hatip Okulunun kuruluş sürecindeki çalışmaları ve bu okul için benimsediği eğitim programında somutlaşmaktadır. Cumhuriyet'in ilk dönemlerinde din eğitiminin kurumsal devamlılığının tartışıldığı bir ortamda Ökten, dinî bilgiyi çağdaş eğitim kurumları içerisinde yeniden yapılandırmaya çalışmıştır. İstanbul İmam-Hatip Okulunda dinî ilimlerle genel kültür ve fen derslerinin birlikte okutulmasını benimsemesi, öğrencilerin hem kültürel ve dinî mirasla bağ kurmalarını hem de yaşadıkları dönemin bilgi ve toplum şartlarını kavramalarını amaçladığını göstermektedir.[15]

Ökten'in okulun kuruluşunda ve devamlılığının sağlanmasında üstlendiği sorumluluk, din eğitimini bireysel bilgi ve dindarlık kazanımıyla sınırlandırmadığına işaret etmektedir. Onun eğitim uygulamasında din eğitimi; toplumun ihtiyaç duyduğu din görevlilerinin ve bilinçli bireylerin yetiştirilmesi, dinî-kültürel birikimin yeni kuşaklara aktarılması ve bu birikimin çağdaş hayatın gerekleriyle ilişkilendirilmesi gibi toplumsal amaçlar taşımaktadır. Bu bulgulardan hareketle Ökten'in yaklaşımı, geleneksel değerlerin kurumsal eğitim yoluyla korunmasını ve öğrencilerin modern toplumun şartlarından kopmadan yetiştirilmesini birlikte gözeten bir din eğitimi anlayışı olarak değerlendirilebilir.

4.7. Günümüz Din Eğitimi Tartışmaları Açısından Değerlendirme

Dijital teknolojilerin bilgiye erişim ve öğrenme biçimlerini dönüştürmesi, din eğitiminin amaçlarının, içeriğinin ve öğretim süreçlerinin yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim UNESCO'nun 2023 Küresel Eğitim İzleme Raporu, dijital teknolojilerin öğrenme kaynaklarına erişimi artırdığını; ancak bu teknolojilerin eğitimde etkili biçimde kullanılabilmesi için pedagojik uygunluk, erişilebilirlik, yönetişim ve öğretmen yeterliği gibi şartların birlikte ele alınması gerektiğini belirtmektedir.[16] Bu durum, din eğitiminin yalnızca yeni teknolojik araçları kullanmasını değil, değişen bilgi

[15] Dinçer, *1913'ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi*, s. 61; Işık, "Celâl Hoca", s. 241-242.

[16] UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms?* (Paris: UNESCO, 2023), 35.

ortamında dinî bilginin nasıl öğretileceğini ve değerlendirileceğini de yeniden düşünmesini gerektirmektedir. Ökten'in eğitim anlayışı, dijitalleşmenin doğurduğu güncel sorunlara doğrudan çözüm sunan tarihsel bir program olarak değerlendirilmemelidir. Bununla birlikte bu anlayışta belirginleşen klasik kaynaklara bağlılık, bilginin tahkik edilmesi, dinî ilimlerin çağdaş bilgi alanlarıyla ilişkilendirilmesi ve öğretimin dönemin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ilkeleri günümüz din eğitimi tartışmaları açısından anlamlı bir değerlendirme zemini oluşturmaktadır.[17] Bu çerçevede Ökten'in eğitim anlayışının güncel değeri, geçmişte geliştirilmiş bir eğitim uygulamasının aynen bugüne aktarılmasında değil; dinî ve kültürel birikimle bağ korunurken öğretim içeriği ve yöntemlerinin değişen şartlar doğrultusunda yeniden ele alınmasına imkân vermesinde aranmalıdır. Dolayısıyla Ökten'in eğitim anlayışı, günümüz din eğitiminin gelenek, bilimsel bilgi ve pedagojik değişim arasındaki ilişkiyi tartışmasında kullanılabilecek tarihsel ve düşünsel bir referans olarak değerlendirilebilir. Gelenek ile moderniteyi uzlaştıran bu anlayış, günümüz din eğitimi politikaları açısından önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır.[18]

4.8. Ökten'in Eğitim Anlayışının Çağdaş Eğitim Kuramlarıyla Karşılaştırılması

Ökten'in eğitim anlayışı ile çağdaş eğitim kuramları arasında yapılacak karşılaştırma, tarihsel ve kavramsal farklılıklar göz önünde bulundurularak yürütülmelidir. Ökten'in yaşadığı dönemde ortaya koyduğu görüşleri doğrudan günümüz kuramlarından biriyle özdeşleştirmek mümkün değildir. Bununla birlikte bilgi edinme süreci, ahlâk eğitimi ve öğrencinin çok yönlü gelişimi bakımından bazı sınırlı benzerliklerden söz edilebilir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramında öğrenci, kendisine sunulan bilgiyi edilgen biçimde alan kişi değil; önceki bilgileri, deneyimleri ve sosyal çevresiyle etkileşimi aracılığıyla anlam oluşturan etkin bir katılımcıdır.[19] Ökten'in bilgilerin kaynaklarından araştırılmasına ve doğrulanmasına dayanan tahkik anlayışı da hazır bilginin sorgulanmadan benimsenmesine karşı çıkması bakımından yapılandırmacı öğrenmeyle sınırlı bir benzerlik taşımaktadır. Ancak tahkik, öncelikle bilginin kaynağını ve doğruluğunu araştırmaya yönelik

---

[17] İz, *Yılların İzi* , s. 337-339, 346; Işık, "Celâl Hoca", s. 241-242.

[18] Işık, "Celâl Hoca", 242.

[19] Jean Piaget, *Science of Education and the Psychology of the Child*, çev. Derek Coltman (New York: Orion Press, 1970), 35-38. ; Lev S. Vygotsky, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, ed. Michael Cole vd. (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978), 86-90.

ilmî bir tutumken yapılandırmacılık, öğrenmenin bilişsel ve toplumsal olarak nasıl gerçekleştiğini açıklayan bir öğrenme kuramıdır. Bu nedenle iki kavramın özdeşleştirilmesi değil, öğrencinin bilgi karşısındaki etkin konumu bakımından karşılaştırılması daha isabetlidir.[20]

Karakter eğitimi, öğrencilerin ahlâkî değerleri tanımalarını, benimsemelerini ve davranışa dönüştürmelerini amaçlamaktadır. Lickona, karakter gelişimini ahlâkî bilme, ahlâkî duyarlılık ve ahlâkî davranış boyutlarının birlikteliği üzerinden açıklamaktadır.[21] Ökten'in eğitim anlayışında ilmî doğruluk, sorumluluk, çalışma disiplini ve öğretmenin davranışlarıyla örnek olması üzerinde durulması, karakter eğitimiyle karşılaştırılabilecek unsurlardır. Öğrencileri ve meslektaşlarının aktardığı hatıralar, Ökten'in bilgiyi yalnızca zihinsel bir kazanım olarak değerlendirmediğini; ilmî titizliğin davranış ve sorumlulukla birlikte bulunmasını önemsediğini göstermektedir.[22] Bununla birlikte bu benzerlik, Ökten'in eğitim anlayışının çağdaş karakter eğitiminin bir örneği olduğu anlamına gelmemektedir; yalnızca her iki anlayışın bilgi ile davranış arasında ilişki kurduğunu göstermektedir.

Bütüncül eğitim anlayışı ise öğrencinin yalnızca akademik başarısına değil; zihinsel, duygusal, toplumsal, ahlâkî ve manevi gelişimine birlikte odaklanmaktadır. Bu anlayışta eğitimin amacı, bireyin farklı gelişim alanları arasında dengeli bir bütünlük kurmaktır.[23] Ökten'in dinî ilimlerle genel kültür ve fen derslerini aynı eğitim programında bir araya getirmesi, öğretmenin ilmî yeterliği kadar ahlâkî örnekliğine de önem vermesi ve eğitimi toplumsal sorumlulukla ilişkilendirmesi, bütüncül eğitim anlayışıyla karşılaştırılabilecek yönlerdir.[24]

4.9. Eğitim Liderliği Perspektifinden Celâl Hoca

Eğitim liderliği, okulun idarî işlerinin yürütülmesiyle sınırlı olmayıp eğitim amaçlarının belirlenmesini, öğretim süreçlerinin geliştirilmesini, eğitim çalışanlarının desteklenmesini ve kurum kültürünün şekillendirilmesini kapsayan bir süreçtir. Eğitim liderinin etkisi çoğunlukla öğretmenlerin çalışma

---

[20] İz, *Yılların İzi*, s. 337-339, 346.

[21] Thomas Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (New York: Bantam Books, 1991), 51-53.

[22] İz, *Yılların İzi*, s. 342-344; *Başgil*, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, s. 35.

[23] Mahmoudi, Sirous vd. "Holistic Education: An Approach for 21 Century". *International Education Studies* 5/3 (2012), 178-186.

[24] Banguoğlu, *Kendimize Geleceğiz*, s. 100-101; Işık, Celâl Hoca, s. 241-242

şartları, kurumun amaçları ve öğretim uygulamaları üzerinden dolaylı olarak öğrenci öğrenmesine yansımaktadır.[25]

Ökten'in eğitim liderliğine ilişkin bulgular, İstanbul İmam-Hatip Okulunun kuruluş ve kurumsallaşma sürecindeki faaliyetlerinde somutlaşmaktadır. Ökten'in okulun kuruluşunda sorumluluk üstlenmesi, kurucu müdür olarak görev yapması, öğretim programının hazırlanmasına katkıda bulunması ve sınırlı imkânlar altında okulun devamlılığı için çalışması, onun görevini idarî işlemlerle sınırlandırmadığını göstermektedir.[26] Mahir İz'in aktardığı hatıralarda belirtilen ilmî titizliği, çalışma disiplini ve eğitim hizmetindeki kararlılığı da Ökten'in kurumsal sorumluluk anlayışını destekleyen göstergelerdir.[27]

Dönüştürücü liderlik kuramında ortak bir amaç belirleme, çalışanları bu amaç doğrultusunda harekete geçirme, davranışlarla örnek olma ve kurumsal değişimi yönlendirme temel unsurlar arasında değerlendirilmektedir.[28] Ökten'in din eğitiminin yeniden kurumsallaştırılması amacıyla farklı kişi ve çevreleri bir araya getirmesi, okulun kuruluşunda karşılaşılan güçlüklere rağmen çalışmaları sürdürmesi ve eğitim programının oluşturulmasında etkin rol üstlenmesi, dönüştürücü liderliğin amaç belirleme, örnek olma ve kurumsal değişime öncülük etme boyutlarıyla karşılaştırılabilir.

Bununla birlikte Ökten'i doğrudan "dönüştürücü lider" olarak nitelendirmek, tarihsel dönem ve kavramsal çerçeve farklılıkları nedeniyle ihtiyatla karşılanmalıdır. Mevcut veriler, onun liderliğinin bütün boyutlarını ölçmeye değil, eğitim uygulamalarında gözlemlenen belirli özellikleri tespit etmeye imkân vermektedir. Bu nedenle Ökten'in eğitim liderliği; kurumsal sorumluluk üstlenme, ortak bir eğitim amacı etrafında insanları harekete geçirme, ilmî ve ahlâkî tutumuyla örnek olma ve din eğitiminin yeniden kurumsallaşmasına öncülük etme özellikleri üzerinden tanımlanabilir.

5. Tartışma ve Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma

Bu çalışmada Mahmut Celâleddin Ökten'in eğitim anlayışı; geleneğin yorumlanması, çağdaş bilimlerle ilişki kurulması, bilginin tahkik edilmesi,

[25] Kenneth Leithwood vd., *How Leadership Influences Student Learning* (New York: The Wallace Foundation, 2004), 5-7.

[26] Banguoğlu, *Kendimize Geleceğiz*, s. 100-101; Işık, Celâl Hoca, s. 241-242

[27] İz, *Yılların İzi*, s. 342-344

[28] Bernard M. Bass - Ronald E. Riggio, *Transformational Leadership*, 2. bs. (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006), 21.

öğretmenin örnekliği, öğrencinin ahlâkî gelişimi ve din eğitiminin kurumsallaştırılması boyutları üzerinden incelenmiştir. Araştırmada Ökten'in eğitim anlayışına ilişkin dört temel bulguya ulaşılmıştır.

Birinci bulgu, onun klasik İslâm ilimleriyle çağdaş bilgi alanlarını birbirini dışlayan iki ayrı alan olarak değerlendirmediğidir. Ökten'in Arapça ve Farsçaya hâkimiyeti sayesinde klasik kaynaklara doğrudan müracaat etmesi, Darülmuallimin-i Âliye ve Darülfünun'da pedagojik ve akademik eğitim alması, Fransızca öğrenerek Batı düşüncesi ve sosyolojisine ilişkin çalışmaları takip etmesi bu tespitin biyografik göstergelerini oluşturmaktadır.[29] Bu bulgu, Ökten'in geleneği aynen tekrarlanacak kapalı bir bilgi bütünü olarak değil, kaynaklarla bağı korunarak araştırılması ve değişen şartlar içinde yorumlanması gereken bir birikim olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

İkinci bulgu, Ökten'in ilmî çalışmalarında tahkike verdiği önemdir. Bilgiyi birincil kaynaklarından doğrulama konusundaki titizliği, Arapça ve Farsça kaynaklar üzerinde çalışması ve geride bıraktığı çok sayıdaki el yazması defter, bilgiyi sorgulanmadan aktarılacak bir malumat olarak görmediğine işaret etmektedir.[30] Tahkik, Ökten'in eğitim anlayışı içerisinde bağımsız bir eğitim kuramı değil, bilginin kaynağını ve doğruluğunu araştırmaya yönelik ilmî bir çalışma yöntemidir. Bu özelliğiyle tahkik, öğrencinin bilgi karşısında etkin olmasına yaptığı vurgu bakımından yapılandırmacı öğrenmeyle sınırlı biçimde karşılaştırılabilir. Bununla birlikte yapılandırmacılık, öğrenmenin bilişsel ve toplumsal olarak nasıl gerçekleştiğini açıklayan bir kuramken tahkik, bilginin doğruluğunu araştırmaya yönelik ilmî bir yöntemdir. Dolayısıyla bu iki kavram özdeşleştirilmemelidir.[31]

Üçüncü bulgu, Ökten'in ilmî yeterlik ile ahlâkî tutarlılığı birlikte önemsemesidir. Mahir İz'in aktardığı hatıralarda Ökten'in derslerine hazırlıklı girmesi, kaynak kullanımındaki titizliği, öğrencilerinden beklediği çalışma disiplini ve davranışlarıyla örnek olma çabası öne çıkmaktadır.[32] Bu veriler, onun eğitimi yalnızca ders içeriğinin aktarılmasıyla sınırlandırmadığını; öğrenilen bilginin sorumluluk, çalışma disiplini ve ahlâkî davranışla ilişkilendirilmesini önemsediğini göstermektedir. Bilgi ile davranış arasında kurulan bu ilişki, karakter eğitiminin ahlâkî bilme, ahlâkî duyarlılık ve ahlâkî

[29] İz, *Yılların İzi*, 337-339, 346; Işık, Celâl Hoca, 241-242.

[30] Başgil, *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*, 15-18; Işık, Celâl Hoca, 241-242.

[31] Piaget, *Science of Education*, 72.; Vygotsky, *Mind in Society*, 102.

[32] İz, *Yılların İzi*, 342-344.

davranış boyutlarıyla karşılaştırılabilir.[33] Benzer şekilde öğrencinin ilmî, ahlâkî ve toplumsal yönlerinin birlikte önemsenmesi, bütüncül eğitimin bireyin farklı gelişim alanlarını bir arada ele alan anlayışıyla bazı ortak noktalar taşımaktadır.[34] Ancak bu benzerlikler, Ökten'in eğitim anlayışının çağdaş karakter eğitimi veya bütüncül eğitim kuramlarıyla özdeş olduğu anlamına gelmemektedir.

Dördüncü bulgu, Ökten'in eğitim anlayışının İstanbul İmam-Hatip Okulunda kurumsal bir uygulama alanı bulmasıdır. Ökten'in okulun kuruluşunda sorumluluk üstlenmesi, kurucu müdürlük yapması ve öğretim programının hazırlanmasına katkıda bulunması, görüşlerinin teorik düzeyle sınırlı kalmadığını göstermektedir. Programda dinî ilimlerle genel kültür ve fen derslerinin birlikte yer alması, klasik dinî birikim ile çağdaş eğitim içeriğinin aynı kurum içerisinde buluşturulmasına yönelik somut bir uygulamadır.[35]

Ökten'in İstanbul İmam-Hatip Okulunun kuruluşunda ortak bir eğitim amacı belirlemesi, karşılaşılan güçlüklere rağmen çalışmaları sürdürmesi ve kurumun öğretim programının hazırlanmasında sorumluluk üstlenmesi, dönüştürücü liderliğin amaç belirleme, insanları harekete geçirme ve kurumsal değişime öncülük etme boyutlarıyla karşılaştırılabilir.[36] Bununla birlikte tarihsel bağlam ve kavramsal farklılıklar nedeniyle Ökten'in doğrudan "dönüştürücü lider" olarak nitelendirilmesi uygun değildir. Mevcut veriler, yalnızca onun eğitim liderliğinde gözlemlenen belirli özelliklerin çağdaş liderlik literatürüyle karşılaştırılmasına imkân vermektedir.

Türkiye'de modernleşme sürecinde medrese, mektep, dinî bilgi ve çağdaş bilimler arasındaki ilişki önemli bir tartışma alanı oluşturmuştur. Ökten'in Türkiye'de çağdaş düşüncenin gelişimine ilişkin değerlendirmeleri de geleneksel bilgi kurumları ile modernleşme sürecinde ortaya çıkan yeni düşünce ve eğitim biçimleri arasındaki gerilime dikkat çekmektedir.[37] Ökten'in eğitim anlayışını farklılaştıran husus, bu gerilim karşısında alanlardan birini bütünüyle reddetmek yerine klasik kaynaklara bağlılık ile çağdaş bilimsel ve pedagojik birikimden yararlanmayı aynı eğitim sürecinde bir araya

[33] Lickona, *Educating for Character*, 78.

[34] Mahmoudi vd., "Holistic Education", 182.

[35] Banguoğlu, *Kendimize Geleceğiz*, 100-101; Dinçer, *1913'ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi*, 61; Işık, Celâl Hoca, 241-242.

[36] Bass - Riggio, *Transformational Leadership*, 6.

[37] Ülken, *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*, 83.

getirmeye çalışmasıdır. Bu nedenle onun eğitim anlayışı, gelenek ile modernite arasındaki bütün sorunları çözen bir model olarak değil, farklı bilgi alanları arasında ilişki kurmaya yönelik tarihsel bir eğitim tecrübesi olarak değerlendirilmelidir.

Ökten'in eğitim anlayışının günümüz din eğitimi açısından taşıdığı değer de bu sınırlar içerisinde ele alınabilir. Dijitalleşme, bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi, dinî bilginin doğruluğu ve öğretmenlerin rehberlik yeterlikleri günümüz eğitiminde tartışılan konular arasındadır. Ökten'in kaynaklara müracaat etmeye dayanan tahkik yöntemi, ilmî disiplin vurgusu ve öğretmenin örnekliğine verdiği önem, bu tartışmalar bakımından tarihsel bir karşılaştırma zemini sunmaktadır. Ancak onun yaşadığı dönemde geliştirdiği uygulamaların günümüz eğitim kurumlarına doğrudan aktarılabileceği ileri sürülemez. Bu ilkelerin güncel şartlardaki geçerliliğinin belirlenebilmesi için kuramsal karşılaştırmaların alan araştırmaları ve uygulamalı çalışmalarla desteklenmesi gerekmektedir.

5.2. Sonuç

Bu çalışmanın sonucunda, Ökten'in eğitim anlayışının klasik kaynaklara bağlılık, bilginin tahkik edilmesi, çağdaş bilgi alanlarının takip edilmesi, ilmî yeterlik ile ahlâkî sorumluluğun birlikte gözetilmesi ve din eğitiminin kurumsal bir yapı içerisinde sürdürülmesi unsurlarından meydana geldiği belirlenmiştir.

Ökten'in klasik İslâm ilimlerindeki birikimini çağdaş bilimsel ve pedagojik gelişmelerle ilişkilendirmesi, geleneği değişmeden tekrar edilecek kapalı bir yapı olarak görmediğini ortaya koymaktadır. Tahkike verdiği önem, bilgiyi kaynağından araştırmaya ve ilmî doğruluğu korumaya dayanan bir çalışma yöntemini benimsediğini göstermektedir. Öğretmenlik uygulamalarında ilmî titizlik, çalışma disiplini, sorumluluk ve davranışlarla örnek olma özelliklerini birlikte taşıması ise eğitimde bilgi ile ahlâk arasında ilişki kurduğuna işaret etmektedir.

İstanbul İmam-Hatip Okulunun kuruluşu ve öğretim programının hazırlanmasındaki rolü, Ökten'in eğitim anlayışının kurumsal uygulamasını oluşturmaktadır. Dinî ilimlerle genel kültür ve fen derslerinin aynı program içerisinde yer alması, dinî birikimin korunması ile çağdaş eğitim ihtiyaçlarının karşılanması arasında ilişki kurulmaya çalışıldığını göstermektedir.

Ökten'in günümüz açısından önemi, geçmişteki uygulamalarının değişmeden sürdürülmesinde değil; dinî birikimin korunması ile değişen bilimsel, toplumsal ve pedagojik şartların dikkate alınması arasındaki ilişkinin yeniden düşünülmesine imkân vermesinde bulunmaktadır. Bununla birlikte mevcut bilgi ve belgeler, Ökten'in görüşlerini kapsamlı bir eğitim felsefesi veya bütün unsurları belirlenmiş bir eğitim modeli olarak nitelendirmek için yeterli değildir. Bu konuda ilave araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır.

5.3. Öneriler

Ökten'e ait birincil kaynakların incelenmesi: Ökten'in el yazması defterleri, mektupları, ders notları ve tercüme çalışmaları tasnif edilerek eleştirel neşirleri hazırlanmalıdır. Bu belgelerde insan, bilgi, öğretim, öğretmen, öğrenci ve eğitimin amacıyla ilgili ifadeler belirlenerek kavramsal içerik analizine tabi tutulmalıdır. Böylece görüşlerinin bir eğitim felsefesi oluşturacak bütünlüğe sahip olup olmadığı daha güçlü veriler üzerinden tartışılabilir.

Öğretim programlarının karşılaştırılması: Ökten'in hazırlanmasına katkıda bulunduğu İstanbul İmam-Hatip Okulu programı, aynı dönemde uygulanan ortaöğretim ve din eğitimi programlarıyla karşılaştırılabilir. Derslerin dağılımı, amaçları, içerikleri ve öğretim süreleri incelenerek dinî ilimler ile genel kültür ve fen dersleri arasında nasıl bir ilişki kurulduğu somut verilerle ortaya konulabilir.

Tahkik yönteminin öğretim süreçlerinde araştırılması: Ökten'in tahkik anlayışından hareketle kaynak doğrulama, metin karşılaştırma ve bilgi güvenilirliğini değerlendirme etkinlikleri geliştirilebilir. Bu etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve bilgi okuryazarlığı becerileri üzerindeki etkisi uygulamalı veya deneysel araştırmalarla sınanmalıdır.

Öğretmen eğitiminde meslek ahlâkının incelenmesi: Ökten'in ilmî titizlik, sorumluluk ve davranışlarla örnek olma özellikleri, din eğitimi öğretmenlerinin meslek ahlâkı bakımından incelenebilir. Öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi ve öğretim becerilerinin yanında kaynak kullanımı, bilgi doğrulama, öğrenciye rehberlik ve mesleki sorumluluk konularına yer verilmesinin sonuçları araştırılmalıdır.

Günümüz din eğitimi kurumlarında uygulanabilirlik araştırmalarının yapılması: Ökten'in eğitim anlayışının imam-hatip okulları, ilahiyat fakülteleri ve diğer din eğitimi kurumları açısından taşıdığı imkânlar; öğretmen, öğrenci ve yöneticilerden elde edilecek verilerle değerlendirilmelidir. Dinî bilgi

ile çağdaş bilimler arasındaki ilişkinin nasıl kurulduğu, kaynak doğrulama uygulamalarına ne ölçüde yer verildiği ve öğretmen örnekliğinin nasıl algılandığı belirlenmelidir.

Kaynakça

Banguoğlu, Tahsin. *Kendimize Geleceğiz*. İstanbul: Derya Dağıtım, 1. Basım, 1984.

Başgil, Ali Fuad. *Celal Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Türkiye Yayınevi, 1962.

Bass, Bernard M. - Riggio, Ronald E. *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2. Basım, 2006.

Dinçer, Nahit. *1913'ten Bugüne İmam-Hatip Okulları Meselesi*. İstanbul: Yağmur Yayınevi, 1974.

Işık, Emin. "Celâl Hoca". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 7/241-242. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.

İz, Mahir. *Yılların İzi*. İstanbul: İrfan Yayınevi, 1975.

Leithwood, Kenneth vd. *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation, 2004

Lickona, Thomas. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991.

Mahmoudi, Sirous vd. "Holistic Education: An Approach for 21 Century". *International Education Studies* 5/3 (2012), 178-186.

Piaget, Jean. *Science of Education and the Psychology of the Child*. çev. Derek Coltman. New York: Orion Press, 1970.

UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education: A Tool on Whose Terms?* Paris: UNESCO, 2023.

Ülken, Hilmi Ziya. *Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi*. İstanbul: Ülken Yayınları, 2. Basım, 1979.

Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. ed. Michael Cole vd. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN LİDERLİK ÖZELLİKLERİ: DİN EĞİTİMİ KURUMLARI YÖNETİCİ VE LİDERLERİNE ÖRNEK BİR ÖNCÜ

Dr. Mehmet YILMAZ*

Giriş

İmam Hatip Okullarının kökeni Osmanlı Devleti'ne dayanmakla birlikte Cumhuriyet döneminde gelişerek devam etmiş, program çeşitliliği ile birlikte günümüzde toplumumuzun birliği ve değerlerinin korunmasında kurumsal açıdan önemli bir yer teşkil etmektedir.

Türkiye'nin imam hatip modeli bütün unsurlarıyla Cumhuriyet döneminde ortaya çıkmış ve biçimlenmiş bir model değildir. Bu modelin düşünsel ve pratiğe dönük bazı unsurları Cumhuriyet öncesi dönemde şekillenmeye başlamıştır. Bunlardan ilki modelin fikri temellerini oluşturan Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde Batıyla giriştiği yüzleşmede yaşadığı entelektüel dönüşüm sürecidir. İkincisi ise Selçuklu-Osmanlı çizgisindeki medrese geleneğinin modernleşme sürecinde batı eğitim düşüncesi ve yaklaşımıyla karşılaşması ve etkileşmesi sonrasında, Cumhuriyet döneminde, Tanzimat'tan itibaren devam eden fikri ve pratiğe dönük girişimlerin neticelenmesi, eğitim sistemi içerisindeki konumunun belirlenmesi ve unsurlarının bir araya getirilmesi ise Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile mümkün olmuştur.[1] 13 Ekim 1951 tarih ve 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile Özel Okullar Müdürlüğüne bağlı olarak İmam Hatip Okulu açılması kararlaştırılmıştır.[2] Bu okulların açılması, planlanıp hayata sokulmasında Mahmut Celâleddin Ökten'in büyük gayretleri olmuştur.[3] Bu büyük çabanın arkasında Celal Hoca'nın liderlik yönlerinin bulunması önem arz etmektedir. Onun bu

* Millî Eğitim Bakanlığı Kastamonu/Türkiye, mehmetyilmaz-37@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3081-8722

[1] İbrahim Aşlamacı, *Pakistan Medreselerine Model Olarak İmam hatip Liseleri* (Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2013), 12.

[2] Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları, 2011), 186,187.

[3] Zübeyir Koç, "İmam Hatip Okullarının Kuruluşu ve Celal Hoca", *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 81.

özelliklerini tanımak, tanıtmak bizim için önemli hale gelmiştir. Bu konuda büyük bir vizyonun sahibini, liderlik yönüyle öncelikle din eğitimcilerinin, yöneticilerin ve liderlerin öğrenmesi ve gelecek kuşaklara iyi bir miras bırakma, milli ve dini sorumluluklarımızın bilincinde olmamız temel görevlerimiz arasındadır. Bu hususta lider ve liderlik kavramını tanımak bizim öncelikli konularımızdandır. Çünkü bizim bu konuya neden önem vermemiz gerektiğini Rabbimizin وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا "Bizi takva sahiplerine önder kıl" (Furkan, 74), ayetiyle hatırlatmak isteriz. Rabbimiz bizden takva sahibi olanlara önder/lider olma konusunda dua etmemizi istiyor. Rabbimiz takva sahibi olmamızı vurgulamakla birlikte lider/önder kimselerin yetiştirilmesinin önemine de özellikle dikkat çekmektedir. Rabbimiz, bizlerden hem takva sahibi olmamızı hem de lider olma ve lider yetiştirme konusunda bizleri sözlü ve fiili davranışa yönlendirmektedir.

Bu tebliğde Mahmut Celâleddin Ökten'i ele alan çalışmalar, yönetim bilimi, örgütsel psikoloji ve liderlik konularını ele alan bilimsel çalışmalardan yararlanılarak içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu bağlamda, Ökten'in vizyonerliği ve stratejik düşünme becerisi, iletişim becerisi ve insan ilişkileri, karar verme ve sorumluluk alma/risk alma becerisi, kararlılığı ve özgüveni, motivasyon kaynağı olması/ilham vermesi, problem çözme becerisi, esneklik ve değişime açıklığı, dürüstlük ve güvenirliliği, öğrenmeye açık olması/gelişim odaklılığı ve manevi dünyası değerlendirilmiştir.

1. Liderlik ve Özellikleri

İnsanlar yaratılışından günümüze kadar toplu halde yaşamışlardır. İnsanların topluluk halinde yaşamaları, kendilerini korumaları ve ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için bir gerekliliktir. Bu konuda insanlar birbirinin yardımına muhtaçtır. Toplu halde yaşayan insanların, kendi aralarındaki düzeni ve diğer topluluklarla aralarındaki düzeni sağlayacak bir düzenleyiciye/lidere ihtiyaçları vardır. Liderlik ilk çağlardan beri insanların ilgisini çeken konulardan biri olmuştur. Liderlik kavramı etimolojik olarak incelendiğinde; "liderlik etmek"," lider" ve "liderlik" kelimelerinin Anglo-Sakson kökenli olup, "leadare" kelimesinden türediği görülmektedir. "Leadare" kelimesi, insanları yolculuğa çıkarmak ve onlara bu yolculukta kılavuzluk yapmak anlamına gelmektedir.[4] Araştırmacılar, liderliği geçmişten günümüze farklı yönlerden incelemişlerdir. Liderde aranan özellikler, kültüre, zamana,

[4] Nezahat Güçlü (ed.), "Liderliğe Genel Bakış", *Eğitim Yönetiminde Liderlik, Teori, Araştırma ve Uygulama* (Ankara: Pegem Akademi, 2023), 5.

ortama ve konuma göre öncelik ve önem kazanmaktadır.[5] Bu noktalar ışığında liderlik, belirli şartlar altında, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kişinin diğerlerini bu amaç doğrultusunda toplayabilme ve onların faaliyetlerini etkileme süreci; lider ise başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevk eden, onlara ilham veren ve etkileyen, o kişilerin kendisini isteyerek izlemelerini sağlayan kişidir.[6] Liderlik, makam ve statüden çok kişiliğin ürünüdür. Liderler genellikle kendine güvenirler, daha az kişisel davranırlar, çabuk fikir üretirler, eyleme geçerler, çevresindekilerin davranışlarına karşı duyarlı olurlar.[7] Liderliğin en önemli belirleyicilerinden birisi etkileme becerisidir. Etkili liderlik, bilgiyi algılamak ve anlamak için entelektüel veya bilişsel becerileri, olasılıkları tahmin etmeyi, sezgileri kullanmayı, yargılara varmayı, sorunları çözmeyi ve kararlar vermeyi gerektirir. Bu beceriler vizyonu, misyonu ve insanların aklını kazanacak olan bu vizyon ve misyonu izlemek için değer paylaşımını beraberinde getirecektir.[8] Etkileme becerisinin en önemli unsuru, duygulara ve değerlere hitap edebilmektir. Liderlik sürecinin esasını oluşturan etkileme olayı liderin kullandığı güç kaynakları ile de yakından ilgilidir.[9] Liderler çeşitli güç kaynaklarına sahiptirler. Güç kaynaklarıyla ilgili en çok kullanılan sınıflama French ve Raven tarafından yapılan sınıflamadır. Bu sınıflamaya göre bir liderin gücünü alabileceği beş önemli kaynak vardır.[10]

Ödüllendirme gücü: Bu gücün temel liderin çalışanlara ödül dağıtma kapasitesinde ve izleyicilerin ödülü algılayabilmesindedir. Liderler izleyicilere terfi, maaş artışı, prim, ikramiye vb. ödüller verebilecek pozisyonda ise lider izleyicileri etkileyebilecek önemli bir güç kaynağına sahiptir. Ancak, bu güç izleyicilerden imkansıza yakın bir iş istendiğinde ödülün uzak bir ihtimal olması nedeniyle etkili olmayabilir.

Zorlayıcı güç: Ödül gücünün tam tersi olan bu gücün temeli korkuya dayanır. Korkunun kaynağı ise azarlanma, işten çıkarma, istenmeyen göreve verilme, terfi ettirilmeme vb. cezalandırıcı davranışlardır. Bu tür davranışlara

---

[5] Bahattin Ergezer, *Liderlik ve Özellikleri* (Ankara: Ocak yayınları, 2003), 21.

[6] Tamer Koçel, *İşletme Yöneticiliği* (İstanbul: Beta Basım, 2025), 585.

[7] Ziya Bursalıoğlu, *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005).

[8] Ebru Tolay Sabuncuoğlu, "Liderlik, Değişim ve Yenilik", *Liderlik Ve Motivasyon, Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*, ed. Celalettin Serinkan (Ankara: Nobel, 2012), 67.

[9] Güçlü, "Liderliğe Genel Bakış", 7.

[10] Koçel, *İşletme Yöneticiliği*, 572,573.

maruz kalmak istemeyen astlar liderin istediği davranışlarda bulunarak onu izlerler.

Yasal güç: Liderin bulunduğu pozisyon ya da sahip olduğu unvandan kaynaklanan güçtür. Belirli bir pozisyonda bulunan liderin isteklerine, astlar kendilerini uymaya mecbur hissederler.

Benzeşim ve karizmatik gücü: Kişisel cazibe ve çekicilikten kaynaklanır. Çekici kişiliği olan liderler sahip oldukları özellikler dolayısıyla diğerleri tarafından takdir edilir ve onlara benzemek, onlarla birlikte olmak isteyenler tarafından izlenirler.

Uzmanlık gücü: Kişinin sahip olduğu yetenek, bilgi ve uzmanlıktan kaynaklanır. İzleyiciler lideri bilgili, deneyimli ve yetenekli olarak algılıyorlarsa lider diğerlerini bu gücüyle daha kolay ikna eder.

Lider kalıp yargıları, kültürden kültüre farklılık gösterir. Kolektif kültürlerde, ilişki odaklı babacan liderler tercih edilir. Bu durum, kolektif toplumlarda yönetilenlerle yöneten arasında kabul gören güç mesafesi yani hiyerarşi ile de ilgilidir. Bireyci kültürlerde gruptaki ilişkiler ikinci plandadır ve iş odaklı liderler tercih edilir.[11] Başarılı liderlerde görülen özellikler olarak zekâ, anlayış, ve kendine güven; başarısız liderlerde ise kararsızlık, iletişim kuramama ve pasiflik bulunmuştur.[12] Çimendereli'nin yaptığı çalışmada[13] liderde olması gereken özellikler ve yüzdelik oranları şu şekilde oluşmuştur:

Özellik	**%**
Bilgi	37.28
İkna kabiliyeti	20.33
Özgüven	16.94
Zekâ, kararlılık, ileri görüş	15.25
Tecrübe, analiz yeteneği, motivasyon, cesaret	11 .83
Sözel yetenek	10.16
İletişim kurabilme, yenilikçilik, karizma	8.45
İnsanları tanıma, çabuk karar verme	6.76
Yaratıcılık, güvenilirlik, dürüstlük, sosyallik, soğukkanlılık	5.08
Hoşgörü, dış görünüş, çalışkanlık, pratiklik, tarafsızlık, hırs(azim)	1.69

[11] Çiğdem Kağıtçıbaşı, *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş* (İstanbul: Evrim Yayınevi, 2014), 322.

[12] Sedef Çimendereli, *Liderlik Yaklaşımları ve Bir Araştırma* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 1994), 24.

[13] Çimendereli, *Liderlik Yaklaşımları ve Bir Araştırma*, 71.

Mahmut Celâleddin Ökten'in Uzmanlık Gücü'nün liderlik yönünün en önemli kısmını oluşturmakla birlikte Çimendereli'nin yaptığı çalışmada bilginin liderlik özelliği bakımından ön planda olduğu anlaşılmaktadır. Diğer özellikler bakımından da Ökten'in liderlik yönünün ne kadar güçlü olduğunu göstermektedir. Biz bu çalışmada Ökten'in liderlik özelliklerini 10 başlıkta değerlendirmeye çalıştık.

2. Mahmut Celâleddin Ökten'in Liderlik Özellikleri

Liderde aranan özellikler, kültüre, zamana, ortama ve konuma göre değişmektedir. Lideri önemli kılan, şartları, imkanları iyi okuyarak gerekli zamanda gerekli değişiklikleri yapabilme becerisidir. Liderlerin yetişmesinde eğitimin rolü inkâr edilemez. Tecrübenin yanında eğitimde büyük önem arz etmektedir. Etkili liderlik, bireylerin ortak hedeflere ulaşmaları için başkalarını yönlendirmelerini, etkilemelerini ve ilham vermelerini sağlayan çeşitli özellikleri kapsar. Liderlik özellikleri genellikle etkili bir liderin temelini oluşturan kişisel nitelikler, beceriler, davranışlar ve etik standartların karışımıdır.[14] Mahmut Celâleddin Ökten'in liderlik özellikleri bakımından ön plana çıkan temel özelliklerinin başında vizyonerliğinin ve stratejik düşünme becerisinin geldiğini söyleyebiliriz.

2.1. Vizyonerliği ve Stratejik Düşünme Becerisi

Vizyon, liderliğin en tanımlayıcı özelliklerinden biridir. Güçlü bir vizyon, özellikle değişim veya belirsizlik zamanlarında insanları ortak bir hedefe motive eden ve hizalayan bir amaç sağlar.[15] Vizyoner liderler, insanlara enerji yayarlar, umut duygusunu insanlara vizyona ulaştırıcı güven olarak yansıtırlar.[16] Vizyon gelecekle ilgili yalnızca tahminler yapmak değil, aynı zamanda kararlar almaktır. Örgütün gelecekte ulaşmak istediği hedefleri ortaya koyan bu hedefin hangi temeller üzerinde kurulacağı ve nasıl bir gelecek oluşturulmak istendiği konularında yol gösteren bir ifadedir.[17] Tasarımcılık rolünü oynayan lider, örgütü bir bütün olarak tasarlamaya çalışır. Tasarımcı olarak lider, örgütün temel değer, vizyon, misyon ve felsefesini birbiriyle

[14] Hasan Tutar, *Liderlik ve İletişim* (Kocaeli: Umuttepe Yayınları, 2024), 11.

[15] Tutar, *Liderlik ve İletişim*, 11.

[16] Ali Akdemir, *Liderlik ve Vizyon Yönetimi* (Ankara: Orion Yayın Grubu, 2024), 127.

[17] Mustafa Kılıç, "Stratejik Yönetim Sürecinde Değerler, Vizyon ve Misyon Kavramları arasındaki İlişki", *Sosyoekonomi* 13/13 (2010), 81-98.

bütünleştirir. Tasarımcılık rolü açısından, liderin büyük bir entelektüel derinliğe sahip olması gerekir.[18] Vizyoner liderliğin üç temel rolü vardır. Bu roller, yolu görmek, yolda yürümek ve yol olmaktır.[19]

Yolu Görmek: Vizyoner liderlik açısından, öncelikle yolu görmek büyük önem taşımaktadır. Yol, vizyonun gelecekteki görüntüsüdür; ulaşılması gereken hedeftir. Vizyoner lider, değişik yollardan en uygun olan yolu görebilmelidir. Geleceğe yönelik projesi ve tasarımı olan liderlerin yolu görme kaygısı ve arayışı olabilir. Aksi takdirde geleceği düşünmeyen, projesiz ve plansız bir lider için yolu görmek bir yana, "bir arpa boyu ilerisini görmek" de mümkün değildir.

Yolda Yürümek: Vizyoner liderin başarısı sadece yolu görme ile sınırlı değildir. Yolu gören ancak yolda yürümeyen çok lider vardır. Vizyoner lider yolu görmenin yanında gördüğü yolda yürümesini başaran liderdir. Vizyoner liderlikte yolu görmek çok önemlidir. Ancak yolda yürümek de en az yolu görmek kadar önem taşımaktadır. Yolda yürümek, vizyoner liderin kararlılığını göstermektedir. Yolda yürüme ile vizyona ulaşılabilir. Görülen yol ve yürünen yol ayrı ise vizyona ulaşılamaz.

Yol olmak: Vizyoner lider, vizyonuyla insanları arkasından sürükleyen kişilerdir. Bu liderler ürettikleri vizyonlarla yeni yollar açan kişilerdir. Vizyoner liderin üçüncü önemli rolü yol almaktır. Yol olmak, yol açmak demektir. Vizyoner liderin açtığı bu yoldan, izleyenler güven içinde yürüyebilir ve yolun sonundaki hedefe ulaşabilir. Vizyonun önemini kaybetmesiyle birlikte yeni bir yol arayışı da görülebilir. Böylece yollar değişebilir. Vizyoner lider, yolu görme, yolda yürüme ve yol olma rolünü geliştirdiği yeni vizyona dayalı olarak oluşturmaya çalışır. Dolayısıyla düşünce ve sezgi kaynağından beslenen vizyon, liderin olaylar ve ortamlar karşısında geliştireceği yeni vizyonlarla değişim gösterir.

Stratejik düşünme becerisi, liderlerin en önemli özelliklerinden biridir. Stratejik düşünme kavramı, mevcut eğilimleri, fırsatları ve zorlukları anlayarak geleceği planlama becerisini ifade eder. Etkili liderler uzun vadeli hedefler belirleyerek ve bunlara ulaşmak için planlar geliştirerek stratejik düşünürken, aynı zamanda koşullar değiştikçe stratejilerini ayarlayacak kadar esnek olurlar.[20] Vizyon sahibi olan ve stratejik düşünen liderler amaçlarını adım

[18] Vehbi Çelik, *Eğitimsel Liderlik* (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2003), 121.

[19] Çelik, *Eğitimsel Liderlik*, 184,185.

[20] Tutar, *Liderlik ve İletişim*, 15.

adım gerçekleştirmeye çalışırlar. Vizyon ve stratejisi olmayan lider hedefe atılmayan ok gibidir, yanlış sonuçlar doğurabilir. Bu hususta Mahmut Celâleddin Ökten'in vizyon ve stratejisiyle İmam Hatip Okullarının günümüze kadar gelmesinde etkisi bulunmaktadır.

Celal Hoca'nın insan yetiştirme vizyonunu daha küçükken yaptığı *"Ya Rabbi!.. Eğer bana bu kitabın dilinden anlamayı nasip edersen ölünceye kadar senin dininin dellalı(tellalı) olacağım."*[21] duası ve nasıl bir insan yetiştireceğini ifade eden *"Asrın ilimleriyle mücehhez, şark ve garbı bilen, tavizsiz fakat müsamahakâr din alimi yetiştirmek."*[22] sözleriyle özetleyebiliriz. Bu vizyonun ülkemizde büyük etkisi olmakla birlikte ülkemizin sınırlarını aştığını da söyleyebiliriz. Celal Hoca'nın bu konu da miras bıraktığı en büyük eser, şüphesiz plan ve projesi ile devlete kabul ettirilişi, inşa ve halka mal edilişi ile İstanbul İmam Hatip Okulu'nun şahsında bütün İmam Hatip okullarıdır. Ayrıca İstanbul Yüksek İslam Enstitüsü'nün kuruluşunda da gözle görülür derecede emeği vardır.[23] Bu iki büyük projede emekleri çoktur.

Yukardaki projelerden ayrı olarak ahlak, kelam ve fıkıh alanlarında projeleri de vardı. Celal Hoca metot sahibi bir alimdi.[24] Liderlerin vizyon ve stratejisini, hızlı bir şekilde uygulamaya almasının en önemli unsurlarından biri de liderlerin iletişim becerisi ve insan ilişkilerindeki etkililiği yatmaktadır.

2.2. İletişim Becerisi ve İnsan İlişkileri

İletişim ve insan ilişkileri kültürümüzde önemsenmektedir. Ayrıca iletişim ve yönetim, yakından ilişkili iki kavramdır. İletişim, iki veya daha fazla kişi arasında bilgi alışverişi yapma sürecini ifade etmektedir. Planlamadan organize etmeye, liderlik etmeden kontrole, yönetim rol süreçlerinin her birinin başarısı etkili iletişime bağlıdır.[25] Lider/yönetici, dünyanın en iyi planını yapabilir veya kararını verebilir, ancak bu uygulamaya aktarılmadığı sürece anlamsızdır. Uygulamaya aktarmanın ilk şartı ise iletişimdir.[26] İnsanlar yalnızca iletişim kurmakla kalmaz, aynı zamanda kurdukları iletişim hakkında

---

[21] Emin Işık, "Hayatı", *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 11.

[22] Hatice Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 58.

[23] Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca* (İstanbul: Hat yayınları, 2012), 13.

[24] Nurettin Topçu, "İlmi ve Ahlaki Şahsiyeti", *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 42-44.

[25] Elif Daşcı Sönmez, "Yönetimin Temel Kavramları ve Özellikleri", *Yönetim Bilimi, Kuram-İlke-Uygulama*, ed. Necati Cemaloğlu- Elif Daşcı Sönmez (Ankara: Eğiten Kitap, 2023), 5.

[26] Koçel, *İşletme Yöneticiliği*, 540.

da iletişimde bulunurlar. İnsanlar yalnızca bir şeyler söylemekle kalmaz, söylediklerine bir anlam verir veya söylediklerini nitelerler. Kişilerarası iletişimde ne söylendiği kadar bunun nasıl söylendiği de önemlidir. Başarılı ve etkili bir kişilerarası iletişim için en az söylediklerimiz veya söyleyeceklerimiz kadar bunları söyleyiş biçimlerimize de dikkat etmeliyiz. Bir şeyi söylemenin tek bir yolu değil, onlarca yolu vardır. Önemli olan bu yollardan amacımıza en uygun ve en etkili olanı seçebilmektir.[27] Etkili iletişim liderliğin merkezinde yer alır. Liderler, başkalarının düşüncelerini, endişelerini ve girdilerini aktif olarak dinlerken fikirlerini, beklentilerini ve geri bildirimlerini açıkça ifade edebilmelidir. İyi iletişim, herkesin vizyonu, hedefleri ve rolleri anlamasını sağlar.[28]

İletişimin sürekli hale gelmesiyle iki ya da daha fazla kişi arasında oluşan sosyal bağ, sosyal ilişki ya da duygusal yakınlık kişiler arası ilişkiler olarak tanımlanmaktadır. Kişiler arası ilişkiler aile, arkadaşlık ortamı gibi farklı yapılarda ortaya çıkabilmektedir. Kişilerarası ilişkilerde yakınlık düzeyi ve paylaşılanlar yaşanan ilişkiye göre değişebilmektedir. Aile ilişkileri, arkadaşlık ilişkileri, kişiler arası ilişkilerin önemli bir kısmını oluşturmaktadır.[29] İnsan ilişkileri, kendini karşındaki kişilerin yerine koymayı (empati), duygudaşlığı, hoşgörüyü, anlamayı, ilgili olmayı, dostluğu, güveni, saydamlığı, adaleti, biz olmayı ve kendini bilmeyi gerektirdiğini ifade etmektedir.[30] İnsan ilişkileri becerisi insanlarla bir arada çalışmaya ilişkindir ve tutumlar, iletişim, bireysel ve grupsal çıkarlara yöneliktir. Pek çok yönetici ve liderin örgütsel amaçlara ulaşmadaki başarısızlıklarının nedeni teknik beceri eksikliğinden çok, insan ilişkileri becerisindeki yetersizliktir.[31]

Kültürümüzde, iletişimi ve insan ilişkileri güçlü liderlerin ön plana çıktığı görülmektedir.[32] Celal Hoca'nın bu yönlerini güçlendiren İstanbullu olmayı iki husus üzerinden çok önemsemiştir. Bunlardan biri lisan ve telaffuz, diğeri ise muaşerettir. İnsanlarla olan ilişkide zarafet, nezaket ve insan varlığına saygısı büyük bir devletin insan anlayışıyla birleştiren İstanbul

---

[27] Alim Kaya, "İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçler", *İnsan İlişkileri ve İletişim*, ed. Alim Kaya (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2024), 19.

[28] Tutar, *Liderlik ve İletişim*, 11.

[29] Diğdem Müge Siyez, "Kişilerarası İlişkilerin Başlangıcı ve Gelişimi", *İnsan İlişkileri ve İletişim*, ed. Alim Kaya (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2024), 72.

[30] İbrahim Ethem Başaran, *Yönetimde İnsan İlişkileri* (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004).

[31] Semra Güney (ed.), "Lider ve Liderlik", *Dünden Bugüne Liderlik* (Ankara: Nobel, 2021), 19.

[32] Nalan Sabır Taştan, "Küresel ve Çok Kültürlü Liderlikte Kültürel Zekâ: Bibliyometrik Bir Analiz", *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi* 49 (2025), 247-270.

muaşeretini de benimsemiştir. Celal Hoca ailesine, öğrencilerine ve dostlarına daima bu muaşeretin çizgisi ve dairesi içinde hitap etmeyi tercih etmiştir.[33] Mahmut Celâleddin Ökten'in ciddi bir mizacı vardı. Her işi ciddiye alır. Herkesle olan ilişkilerinde ciddiyetten ayrılmamayı tercih ederdi. Bu anlayışın yanında latifelerden vazgeçmezdi. Latife yaparken de istihza, alay ve küçümseme gibi insana yakışmayan tavırlardan uzak durmuş ve *"Latife latif gerek"* diyerek ortamı yumuşatmıştır.[34] Celalliydi fakat hırpalayan yanı yoktu.[35] Hiç kimseyi tefrik etmiyor. Müslümansa kardeşimiz gözüyle bakıyor, günahkâr görüp kimseyi kınamıyor. Celal Hocanın, kırılgan, nahif bir tarafı vardı. Hocanın latifeleri kalabalık içinde olmaz. Bir veya birkaç kişilik gruplar arasında yapardı şakalarını. Kimsenin bir topluluk önünde mahcup olmasına gönlü razı olmazdı. Alındığını gördüğü kimsenin gönlünü almasını da bilirdi. Nasıl başkasının kendi onuruyla oynamasına rıza göstermezse, kendisi de başkasının haysiyet ve onurunun rencide olmasını istemezdi.[36]

Sosyal hayatta, alışverişlerinde, randevusuna bağlı kalmada, verdiği sözü yerine getirmede, işine verdiği önemde, derslerine her defasında yeniden hazırlanmada, çocuklarını yetiştirmede, ibadetlerinde hep dakik bir prensip adamı olarak yaşamıştır. Hayatında bir sistem adamı olmakla birlikte ahlak sahibi bir kişiliğe sahip olması, karar ve sorumluluk alırken, bu hususlara dikkat etmesi, onun belirleyici özellikleri olarak söyleyebiliriz.

2.3. Karar Verme ve Sorumluluk Alma/Risk Alma Becerisi

Karar verme becerisi, kavramsal beceri, tanı koyma becerisi, analitik beceri, eleştirel düşünme becerisi, niceliksel akıl yürütme becerisi ve zaman yönetimi becerilerinin yanı sıra yaratıcı olma, eğilimleri algılama, değişiklikleri öngörme ve sorunları ve fırsatları tanıma becerilerini de içerir.[37] Yönetimde karar vermek en zor işlerden biridir. Verilen karar, kuruluşu tamamıyla etkileyebilir. Karara ortak olmayan topluluklar; çalışma, başarılı olma disiplininden uzaklaşır. Liderin kendisinin ve çevresindekilerin davranışlarının sorumluluğunu üstlenmesi, liderliğin temelidir. Kendi hata ve başarılarından kimseyi sorumlu tutmamak lideri yüceltir.[38] Liderlerin genellikle baskı

[33] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 22.

[34] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 23.

[35] Mustafa Özdamar, *Celal Hoca* (İstanbul: Kırkkandil Yayınevi, 2016), 116.

[36] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 299.

[37] Güney, "Lider ve Liderlik", 21.

[38] Ergezer, *Liderlik ve Özellikleri*, 47.

altında ekiplerini ve organizasyonlarını etkileyen kritik kararlar almaları gerekir. İyi karar alma, verileri analiz etmeyi, başkalarının girdilerini dikkate almayı ve olası riskleri ve faydaları tartmayı içerir.[39] Liderlerin kararları kendilerinin vererek belirli bir faaliyetin üzerine yoğunlaşmaları, daha önce olmayan bir işe başlamaları veya devam eden bir faaliyetin durdurulması ya da çabanın yönü ve özelliğinin kendileri tarafından değiştirilmesi gibi durumları içerir.[40]

Celal Hoca, İmam Hatip Okullarının açılışında hiçbir şeyi rastlantıya bırakmamış bürokrasinin ne yapacağı belli olmaz diye iş adamlarıyla görüşerek İmam Hatip Okulunun teçhizat ve ihtiyaçlarını gidermeye çalışmıştır. İlerlemiş yaşına rağmen kenarda oturmamış. Ömrünün sonuna kadar bu uğurda mücadele etmiştir. Yanlışa boyun eğmez, istemediği teklifle gelenlerin yüzüne karşı *"Evladım, raporu istediğiniz gibi yazın! Şimdiye kadar sermedim, bu yaştan sonra da postumu cehenneme serecek değilim!"* demiştir. Dini konuda taviz vermez, ebedi olanı dünyevi çıkarlarına tercih etmediği için ölümsüzleşmiştir.[41] Bu konularda risk almış, sorumluluk almış gerektiği yerde cevabını da vermiştir. Risk almasının altında kendine tam bir güveninin olduğunu söyleyebiliriz.

2.4. Kararlılığı ve Özgüveni

Kararlılık ve özgüven, liderlerin ayakta kalabilme vasıflarından biridir. Kararlılık, eksik veya karmaşık bilgilerle karşı karşıya kalındığında bile net ve zamanında kararlar alma yeteneğidir. Liderlerin çoğu zaman zor seçimler yapması gerekir. Kararlı liderler gerekli bilgileri toplar, çeşitli seçenekleri değerlendirir ve kararlarıyla güvenle ilerler. Özgüven ise kararları güvenle ve inançla almaktır. Yeteneklerine güvenen liderler başkalarına güven aşılar. Bu özellik kibirle ilgili değil, kişilerin kararlarına ve hedeflerine ulaşma becerisine dair sağlam bir inanca sahip olmakla ilgilidir. Kendine güvenen bir liderin inisiyatif alma, zorlukları sakin bir şekilde ele alma, başkalarını hesaplanmış riskler almaya teşvik etme olasılığı daha yüksektir.[42] Bu konularda Celal Hoca'nın yetiştiği ortam ve durumlarının etkisinin olduğunu söyleyebiliriz.

---

[39] Tutar, *Liderlik ve İletişim*, 15.

[40] Celalettin Serinkan, "Liderlik ve Motivasyonda Güncel Konular", *Liderlik Ve Motivasyon, Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*, ed. Celalettin Serinkan (Ankara: Nobel, 2012), 153.

[41] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 177.

[42] Tutar, *Liderlik ve İletişim*, 13.

Mahmut Celaleddin Ökten, tek başına İstanbul'a gitmiş ve zorluklara katlanmıştır. Yol gösteren olmadı, bir bakıma kendi göbeğini kendisi kesti. Okulda, medresede her yerde başı çekiyor, birinciliği kimseye kaptırmıyordu. İkinciliği kendine yediremezdi. Tuttuğunu koparan, doğru bildiği yoldan tek başına da olsa yürümenin ve düşüncesini her şartta savunurdu. Projelerinden her türlü zorluğa rağmen vazgeçmiyordu.[43] On aylık kurslar için, İstanbul esnafına konuyu anlatmaya başlayınca halk konunun ciddiyetini kavradı. On aylık kurslarda ilerlemiş yaşına rağmen daha fazla şeyler öğretmek için çabalıyordu. İmam hatip projesinden vazgeçmiyor bu konuda kararlılığını gösteriyordu.[44] Ve şöyle diyordu: *"Bir ay Ankara'da süründüm. Çamaşırım kalmadı. Param bitti. Akşamları, otelden aldığım çayla, odamda ekmeği çaya batırıp yemek zorunda kaldım. Artık uykularım kaçıyordu."*[45] Bürokratların baştan savıcı teklifine inatla ve kararlılıkla ikna olmuyordu. Onca ısrarı ve ikna kabiliyeti Ankara'nın inatçı mekanizmasına ancak üç yıllık okul projesine inandırdı. *"Bu İmam Hatip Mektebine bir yer bulana kadar ne çektiğimizi bir ben bilirim, bir de şu bizim emektar bastonla Orhan!"* demiştir.[46] Bütün bu özellikler Celal Hoca'nın kendine güvenden kaynaklanan kararlılığının bir göstergesiydi. O, aynı zamanda bu konularda gelecek kuşaklara motivasyon ve ilham kaynağı olmuş, olmaya da devam etmektedir.

2.5. Motivasyon Kaynağı Olması/İlham vermesi

Hayatımızın her safhasında motive etmek veya motive edilme ihtiyacını duyarız. Motivasyon, kişilerin belirli bir amacı gerçekleştirmek üzere harekete geçmeleridir.[47] Kişilerin motivasyonu içsel ya da dışsal olabilir. İçsel motivasyon, daha çok kişilerin ilgileri, yetenekleri ve kişinin kendisiyle; dışsal motivasyon ise ödül ve ceza ile ilgilidir. Daha öz bir anlatımla, etkili liderler, kişileri severek ve kendiliğinden isteyerek yapacakları işlerle buluşturabilmelidir.[48] Duygusal zekâsı yüksek olan liderler, pozisyondan kaynaklanan güç veya otorite yerine kişisel güçlerini kullanırlar. Bilişsel ve ruhsal zekaya ilave olarak duygusal zekâ; vizyonun, misyonun ve stratejilerin takip

---

[43] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 55-56.

[44] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 140,141.

[45] Ahmet Koç - Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 7-64.

[46] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 136.

[47] Koçel, *İşletme Yöneticiliği*, 637.

[48] Uğur Akın, "Yönetim Süreçleri", *Yönetim Bilimi, Kuram-İlke-Uygulama*, ed. Necati Cemaloğlu - Elif Daşcı Sönmez (Ankara: Eğiten Kitap, 2023), 178.

edilmesini, insanlara ilham vermeyi ve onlara düşündürmeyi sağlayan değer paylaşımının ifade edilmesine ve geliştirilmesine kilit bir rol oynar. Duygusal zekaya sahip liderler insanların kalbini kazanır.[49] Dönüşümcü liderler, daha fazla çaba göstererek büyük işler başarabilecekleri konusunda ilham verir ve kendisini takip edenleri heyecanlandırırlar. Aynı zamanda yüksek beklentiler oluştururlar.[50]

Celal Hoca, yatılı öğrencileri ziyaret ederek onlara moral verirdi. Konuştuğu, tanıştığı herkesi işin içine dahil eder, konunun önemini anlatırdı. Hangi meslek ve meşrepten olursa olsun ikna olmayan insan çıkmazdı. İmam Hatip Okulları olmasaydı, Yüksek İslam Enstitüleri de açılamazdı. Bu okullar, Yüksek İslam Enstitülerinin açılmasına ilham kaynağı olmuştur. Fedakardır. Zor şartlarda okuyan öğrencileriyle tek tek ilgilenmiştir. Hasta öğrencilerini kızı Dr. Hümeyra hanıma göndermiştir.[51]

Kadro yokluğu sebebiyle iş başa düştüğünde bazı geceler okulun tuvalet ve lavabolarını kendisi temizlemiştir. Okulu kendi temizlerdi. Gençlere yaptırmazdı. *"Gençler yaptıkları işlerle şahsiyetleri arasında bağ kurarlar, yarın tuvalet temizleyip okudum diyerek komplekse kapılabilirler. Onları gürbüz bir fidan gibi yetiştirmek bizim vazifemiz."*[52] Anadolu'dan gelen öğrencilere şefkat göstermiştir.

2.6. Problem Çözme Becerisi

Liderlik genellikle zorluklarla mücadele etmeyi ve karmaşık sorunlara çözümler bulmayı içerir. Liderlerin sorunları belirlemek, olası çözümleri değerlendirmek ve en etkili eylemleri uygulamak için güçlü problem çözme becerilerine ihtiyaçları vardır. Bu hem eleştirel düşünmeyi hem de yaratıcılığı içerir. Bu beceri, sorunların temel nedenini doğru bir şekilde teşhis etme, sorunu çözmek için birden fazla yaklaşım üzerinde beyin fırtınası yapma, seçenekleri değerlendirme ve en etkili çözümü seçme, çözümü eyleme geçirme ve ilerlemeyi izleme gibi ayırıcı yetenekler gerektirir.[53] İnsanların doğaları gereği çeşitli konular hakkında görüşleri farklıdır ve bunları dile getirdiklerinde çatışmalar yaşanır. Çatışma, ele alınış biçimine göre yıkıcı ya da yapıcı

[49] Sabuncuoğlu, "Liderlik, Değişim ve Yenilik", 67.

[50] Sabuncuoğlu, "Liderlik, Değişim ve Yenilik", 72.

[51] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 173.

[52] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 83.

[53] Tutar, *Liderlik ve İletişim*, 16.

olur. Başkalarıyla olan uyumsuzlukları ortak bir anlaşma zemininde bir araya getirerek çözümleyen bir insan saygı uyandırır.[54]

Kurslarda öğrenci sayısının yirmi kişinin altına düşmemesi için sokaktan amele toplamış ücretlerini karşılamaya çalışmıştır. Öğrenci sayısının 20 kişinin altına düşmemesi gerekiyordu. Celal Hoca bunun çaresini şöyle bulmuş: Sokaktan ameleleri toplamış, "*Kaç para kazanıyorsanız ben vereyim. Yeter ki gelin sınıfta oturun. Müfettiş geldiğinde öğrenci yok diye kursu kapatmasın"* demiştir.[55] İmam Hatip okulunun kurulma iznini zorluklara rağmen çıkartabilmiştir. Bu onun problem çözme becerisini göstermektedir.

2.7. Esneklik ve Değişime Açıklığı

Değişim en genel anlamıyla bir durum üzerinden meydana gelebilecek farklılaşma, başkalaşma, bir yerden bir başka yere hareket olarak tanımlanabilir.[56] Değişimi genel olarak toplumsal, teknolojik ve ekonomik olarak sınıflamak mümkündür. Toplumsal değişme ile toplumda meydana gelen nüfus, yerleşim, ekonomik, toplumsal sınıflar, eğitim, siyaset, aile, din gibi kurum ve müesseslerdeki yön ve farklılaşmalar kastedilmektedir. Toplumsal değişme toplumdaki maddi ve manevi kültürün değişimidir. Teknolojik değişme ise teknoloji ile gelen değer, refah, kültürel öğenin değişimidir. Ekonomik değişim ise ekonomik ilişkilerdeki değişimdir.[57]

Celal Hoca, geçmiş kültürü biliyor, yeni kültüre tepki göstermiyor. Köprü vazifesi görüyor. Hem kendini hem yetiştiği ortamı hem de dünyayı mukayeseli olarak daha etraflı ve derin manada tanımıştır. Bu konuda o günkü Talim Terbiye Dairesinde İmam Hatip Okullarının ders programını hazırlayan komisyona Sosyoloji ve Metodolojinin bu okullarda okutulması zaruretinden bahsetmiştir.[58]

Celal Hoca'ya göre, modern dünyanın gereklerine ve ortaya çıkan problemlere göre bir Müslümanın alması gereken tavırlar vardır. Böyle bir dünyada yaşamak zorunda olan bir Müslümanın, hayatın bu realitesi karşısında gerek ferdi olarak gerekse sosyal olarak ahlak anlayışının yeniden düzenlenmesi gerekir. Bu düzenlemeler, kendi şartları içerisinde İslam anlayışı

---

[54] Serinkan, "Liderlik ve Motivasyonda Güncel Konular", 153.

[55] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 31.

[56] Koçel, *İşletme Yöneticiliği*, 677.

[57] Nezahat Güçlü- Ekrem Tuğrul Şehitoğlu, "Örgütsel Değişim Yönetimi", *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi* 13 (2006), 240-254.

[58] Işık, "Hayatı", 21.

çerçevesinde olmalıdır. Ayrıca Celal Hoca, Kur'an'da anlatılan İslam ahlakının Batı ahlakının metotları ile yeniden düzenlenmesini istemiştir.[59] Her Müslümanın içinde yaşanılan çağın meselelerine müdrik bulunması ve çare araması gerektiğine inanırdı.[60] Din aliminin olmazsa olmazı olarak din dili olan Arapça kadar bir batı dilini de gerekli görmüştür.[61] Onun değişime açıklığı ve bu konularda esnek olması, yeni ihtiyaçları anlamayı kolay hale getirmiştir. Dürüst ve güvenilir kişiliğe sahip olması da geçiş sürecinde yeni duruma adapte olmayı kolaylaştırmıştır.

2.8. Dürüstlük ve Güvenirliliği

Dürüstlük, liderliğin temel taşlarından biridir. Bir liderin eylemlerinin değerleri, ilkeleri ve etik standartlarıyla uyumlu olmasını ifade eder. Dürüst liderler dürüst, şeffaf ve davranışlarında tutarlıdır bu da takipçilerinde güven ve itibar oluşturmaya yardımcı olur.[62] Güvenirliliğin temel öğesi dürüstlüktür. Araştırmalar, dürüstlüğün sürekli olarak, hayranlık duyulan liderlerin bir numaralı niteliği olarak belirlendiğini göstermektedir.[63] Dürüstlük ve güven, liderde bulunması gerekli en önemli özelliklerden biridir. İnsanlar güven duymadıkları kişilerin peşinden gitmezler. Bu sebeple güven liderliğin temeli sayılabilir. Güven beraberinde saygıyı getirir. Eğer lider karşısında duran insana saygı duymazsa, karşısındaki insan için o lider değildir. Lider, kendisini destekleyenlere ayrım yapmadan hizmet götürebilen, çevresindekilere yol gösteren ve onların iyi yetişmeleri için gayretli olandır.[64] Güven duygusu insanın en temel ihtiyacıdır. Genç çalışanlarla yapılan araştırmalar, yöneticilerden en büyük beklentilerinin güven duyulmak olduğunu ortaya koymaktadır.[65] Bu hususta aslında başka insanlara beslenilen güven duygusunun temelinde, kendine güven yatar. Kendine güvenmeyen başkalarına da güvenemez. Güven duygusunun üç boyutu vardır: Kendine güven duymak, güvenilir olmak, başkalarına güven duymak.[66] İnsanlar, değerlerini ve inançlarını etkileyen liderden yönetsel bağlamda eşitlik, dürüstlük, adalet,

[59] Topçu, "İlmi ve Ahlaki Şahsiyeti", 44.

[60] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 135.

[61] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 97.

[62] Tutar, *Liderlik ve İletişim*, 11.

[63] Âdem Öğüt (ed.), "Liderlik ve Güven", çev. Münevver Çetin, *Yönetimin Esasları, Temel Kavramlar ve Uygulamalar* (Ankara: Nobel, 2016), 317.

[64] Ergezer, *Liderlik ve Özellikleri*, 74.

[65] Acar Baltaş, *Bir Yolculuk Olarak Liderlik* (İstanbul: Remzi Kitapevi, 2025), 127.

[66] Baltaş, Acar, *Ekip Çalışması ve Liderlik* (İstanbul: Remzi Kitapevi, 2015), 70.

sorumluluk, tarafsızlık, şeffaflık, hoşgörü ve hesap verebilirlik gibi ilkelere uygun davranmasını beklerler.[67]

Celal Hoca, gözünü daldan budaktan esirgemez, zaman zaman sert tabiatıyla bildiğini okumaktan çekinmeyen dobra bir kişiliğe sahipti. Küçük yaşta bile yalanı dolanı tahammül edemezdi. Aldatmanın ve ikiyüzlülüğün şakasına bile katlanmazdı.[68] Bilgi ve görgüsüyle ağırlığı olan, sözünü dinleten bir kişiliğe sahipti. Bulunduğu mecliste bilgisi ve görgüsüyle ağırlığı olan, sözünü dinleten bir kişiliğe sahipti. Bir meclise girdiği zaman o mecliste konuşması ve duruşuyla hâkim olurdu. Dost düşman kendisini tanıyan herkese bu güveni vermişti. Birincilik dururken ikinciliği kendine sindiremez. Bu kendine olan güvenini gösterirdi. Güvenilir ve dürüst olması, O'nun kabulünü ve etkililiğini artırmıştır. Liderler, kendilerini yenilemeye ihtiyaç duyarlar. Bu yüzden, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye açık olmaları onların liderlik yönlerini güçlendirmesine katkı sağlayacaktır.

2.9. Öğrenmeye Açık Olması/Gelişim Odaklılığı

Bilgi toplumunun gerektirdiği insan modeli bilgi insanıdır. Bilgi insanı, bilgiyi kendi hayatına hâkim düstur olarak benimseyen, bilginin gerekliliğine, önemine ve önceliğine inanan, bilgiyle hareket eden ve sürekli gelişme kaygısı hisseden kişidir. Bilgi insanı, kendisindeki eksiklikleri öncelikle görür, düzeltme ve düzenlemeye kendisiyle başlar. Yeni bilgiler edinmek için aktif çaba gösterir. Bilgi insanının en temel özelliği sürekli öğrenme disiplinidir.[69] Öğrenme, her şeyden önce kültürel bir olgudur. Örgütsel öğrenme ise çok boyutlu bir konudur. Öğrenen örgüt, bir örgüt ortamında yer alan insanların bireysel ve örgütsel kapasitelerini artırmak için sürekli olarak kendilerini geliştirmelerini ifade etmektedir. Örgütsel öğrenme, örgütsel süreçlerin, ürünlerin, sürekli iyileştirilmesini, bilginin eyleme aktarılmasını ifade etmektedir.[70] Öğrenen lider, öğrenmeden sorumlu olmayı liderliğin temel boyutu olarak görmektedir. Öğrenen liderin asıl görevi öğrenen örgütü kurmak ve geliştirmek olduğu için, bu liderler bütün enerji ve çabasını öğrenme süreci üzerinde yoğunlaştırırlar.[71]

---

[67] Mehmet Durdu Karslı, *Yönetsel Etkililik* (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004), 86.

[68] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 33.

[69] İlhami Fındıkçı, *İnsan Kaynakları Yönetimi* (İstanbul: Alfa, 2018), 235.

[70] Mehmet Şişman, *Örgütler ve Kültürler* (Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007), 161.

[71] Çelik, *Eğitimsel Liderlik*, 121.

Mahmut Celaleddin Ökten, meraklı ve okumaya ihtiras derecesinde tutkun bir kimseydi. Sadece okumakla kalmıyor, okuduğunu anlama ve değerlendirme yeteneğiyle de dikkat çekiyordu. Bir şeye körü körüne inanmazdı. Her şeye evet demeyen, sorgulayan, kılı kırk yararcasına araştıran bir yapısı vardı. Onun merakı sadece Kur'an, hadis, fıkıh gibi dini ilimlere değil, matematik, fizik, kimya gibi müspet ilimlere karşı ilgisi ve yatkınlığı da vardı. Küçük yaşlarda aşk derecesinde okumaya ve araştırmaya başlamış, eline geçen parayı kitaba vermiştir.[72]

Celal Hoca kendi tabiri ile *"Yangından mal kaçırırcasına"* öğrenciye fikirler ve bilgi vermeye, İslami ahlak ve ideal aşılamaya büyük bir önem verirdi.[73] Kurs müdürlüğüne getirilince ilerlemiş yaşına rağmen gecesini gündüzüne katarak çalışmaya başladı. Kısa zamanda fazla şeyler öğretmek için çırpınıyordu. Kafası, kalbi, her şeyi sağlam bir nesil yetiştirmek istiyordu.[74] Bu konularda hem öğrenmeye hem de öğretmeye yatkındı. Çünkü öğrenmeden, öğretme isteği ve iştiyakı oluşmaz.

Celal Hoca'ya göre matematik, insan zihnini şekillendiren, doğru ve mantıklı düşünmeyi temellendiren, zihni eğiten, dikkatleri dağıtmadan bir noktada toplamayı sağlayan bir bilim dalıdır. Türkçe kelimelere ve bu kelimelerin iştikaklarına karşı ilgiliydi. Daha o sıralarda kelimelerin kökeniyle oynamayı sever, nereden nasıl geldiğini, hangi şekilde dönüşüme uğradığını merak ederdi. Türkçe ve Arapça kelimelerin morfolojisiyle ilgilenmiştir.[75] Devamlı Efendi olarak değil *"hoca "*olarak anıldı. Bu sıfatı hiçbir titre değişmedi ve hocalığıyla gurur duydu.[76] Liderlerin manevi kişiliği, onların yakıtı gibidir, yakıta göre yol alırsın. Kişinin manevi dünyası, onun ne kadar yol alacağını gösterir.

2.10. Manevi Dünyası

Liderliğin manevi boyutu, insanları ne aradıkları ve ne yaptıkları konusunda harekete geçiren anlamlı ve değerli olma özlemi ile ilgilenir. Bu anlamlı ve değerli olma hissi vizyona ve paylaşılan değerlere dayanır.[77]

---

[72] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 33.

[73] Selahattin Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hatıralar", *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 26.

[74] Özdamar, *Celal Hoca*, 44.

[75] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 63.

[76] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 80,127.

[77] Sabuncuoğlu, "Liderlik, Değişim ve Yenilik", 67.

Ruhsallık seviyesi yüksek olan bireylerin stresle baş etme, hayattan zevk alma, umut, iyimserlik, depresyon, hastalıklarla baş etme ve kendine güven gibi konularda daha olumlu sonuçlara ulaşırlar[78]. Maneviyat, kişinin kendisini aşan bir amaca hizmet etmesidir. Bunun ifadesi de *"vatana ve millete hizmet etmek"* veya *"iyi bir Müslüman olarak yaşamak"* cümlelerinde kendisini açık olarak ortaya koyar. Din, maneviyat için çok iyi bir araçtır. Kişinin uyması gereken bütün kuralları bir elkitabı olarak sunar ve kişiden buna uygun yaşaması beklenir. Çünkü doğru olmayan davranışları Allah görecek, ilahi adaletiyle cezalandıracaktır.[79] İnsanın hayatına anlam kazandıran ve yön veren en önemli özellik, inanç ve olumlu değerlere sahip olmasıdır. Yaratıcıyla olan bağını güçlü tutan kişinin yıpranma, motivasyon yitimi az olmakla birlikte zorluklarla mücadelesi de kişiyi bu konuda daha diri tutacaktır. Kişinin zorluklar karşısında dik durabilmesinde en önemli motivasyon kaynağını kişinin Rabbiyle kurduğu bağ ve onun emir ve yasakları konusunda gösterdiği hassasiyette yatmaktadır.

Onun dünyalık şeylerde gözü yoktu. Olanı da elinin tersiyle iterek tok gözlülük sergilerdi. Nice insanın arkasından koştuğu dünyalık makam ve mevki, para ve pul gibi şeylere dönüp bakmadı. Devrinde cehenneme giden yolun bunlarla döşeli olduğunu gördü. Ebedi olanı kısa bir an'a tercih etmediği için ölümsüzleşmiştir.[80] Dinin yegâne kurtarıcı olduğuna inanıyordu. Eğitim alanında çalışırken *"Esbaba tevessül, zahire riayet"* bu kalıplaşmış sözü dilinden düşürmez, elimizden geldiği kadar hayırlı iş yapmamız gerektiğine, yapılan iyiliğin hiçbir zaman heba olmayacağını, olmuyorsa bunun Allah'ın takdiri olduğuna inanıyordu. Rüyalara önem veriyordu. Hak, hukuka dikkat ederdi. Dini konularda ve kutsal olan şeylerde şakası olmazdı. Her zaman doğrunun yanındaydı. Yanlışa tahammülü yoktu.[81]

Tahkik metodu ve ilim, kuvvetli bir iman ile birleşmiş ve ona şahsiyetini vermiştir. Kur'an'a ve Hz. Peygambere sıkı sıkıya bağlı idi. *"Allah'a giden tek yol, Muhammed Aleyhisselam'ın yoludur."* ve *"Aşkı Resulullah her şeyin başında gelir."* sözleri telkinde kalmamış bizzat hayatına etki etmiştir.[82] Tam bir

---

[78] Sinem Didem Altınel, "Spiritüel Liderlik", *Dünden Bugüne Liderlik*, ed. Semra Güney (Ankara: Nobel, 2021), 259.

[79] Baltaş, *Bir Yolculuk Olarak Liderlik*, 164,165.

[80] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 286.

[81] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 157, 292, 296, 312.

[82] Kemaleddin Nomer, "Celal Hoca", *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 71,72; Ali Ulvi Kurucu, "Medine Hatıraları", *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 56-64.

Peygamber aşığı idi.[83] Duaya önem veriyordu. Oğlu Sadettin Ökten'e *"Her sabah üniversiteye giderken gelip elimi öpeceksin dua edeceğim, her sabah uğruyorsun ve öyle gidiyorsun"* şeklinde söylemiştir. Oğul Ökten, bu davranışını aksatmadığını ve her gün yanına uğrayarak elini öpüp duasını aldığını ilgili sempozyumda ifade etmiştir. Dua, ibadetlerin özüdür. Bir liderin en önemli yakıtının dua olduğunu söyleyebiliriz.

Sonuç ve Öneriler

Mahmut Celaleddin Ökten, liderlik özellikleriyle yönetici ve liderlere örneklik teşkil etmektedir. O'nun bu örnekliğine günümüzde sorumluluk alma, kendini yetiştirme ve eğitime adanma konularında daha çok ihtiyacımız olduğu apaçık gözükmektedir. Yaptığı işi samimiyetle yapan, gösterişten uzak bir anlayış ile geleceğe adım atmamız gerekmektedir.

Celal Hoca'nın tasarımcılığı, planlama ve programlama yeteneği İmam Hatip Okullarının kurularak günümüze kadar gelmesinde büyük bir etkisi bulunmaktadır.

Celal Hoca'nın insanlarla olan ilişkilerde, günlük hayatta en üst düzey ilişkilere kadar her türlü usul ve erkan, hitap tarzı, davranışlar sergilemiştir. Hayatında bir sistem adamı olmakla birlikte ahlak sahibi bir kişiliğe sahipti. Ebedi olanı dünyevi çıkarlarına tercih etmeyerek yanlışa boyun eğmemiştir. İlerlemiş yaşına rağmen kenarda oturmamış, risk almıştır.

Celal Hoca, tuttuğunu koparmış, doğru bildiği yoldan tek başına da olsa yürüyerek düşüncesini her şartta savunmuştur. Projelerinden her türlü zorluğa rağmen vazgeçmemiştir. İmam Hatip Okulları'nın açılması, Yüksek İslam Enstitülerinin de açılamasına zemin hazırlamış, günümüze kadar birçok güzel işe vesile olmuştur. Problemleri çözerek emin adımlarla tasarımını günümüze taşımasında büyük mücadeleler vermiştir.

Celal Hoca, bilgi ve görgüsüyle ağırlığı olan, sözünü dinleten bir kişiliğe sahipti. Güvenilir ve dürüst olması, O'nun kabulünü ve etkililiğini artırmıştır. Din dili olan Arapça kadar bir batı dilini de gerekli görmüştür. Bireysel ve sosyal olarak ahlak anlayışının yeniden düzenlenmesi gerektiği kanaatindedir.

Celal Hoca, İslami ahlak ve ideal aşılamaya büyük bir önem verirdi. Onun dünyalık olan şeylerde gözü yoktu. Tok gözlüydü. Nice insanın arkasından koştuğu dünyalık makam ve mevki, para ve pul gibi şeylere dönüp

bakmamıştır. Ebedi olanı kısa bir an'a tercih etmediği için ölümsüzleşmiştir. Dinin yegâne kurtarıcı olduğuna inanıyordu. O *"hoca "*olarak anılmış, bu sıfatı da hiçbir titre değişmemiştir.

İmam Hatip Okulları, dünyada Müslümanlar arasında birliği yakalamak için bir fırsat olarak imam hatip okul programları yaygınlaştırılabilir.

Konunun önemine binaen imam hatip okullarında hitabet derslerinde liderlik konusu ele alınabilir. İmam hatip Okullarında liderlik bilincinin güçlenmesi için İmam Hatip Okullarının giriş kitabesine وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا "Bizi takva sahiplerine önder kıl"(Furkan, 74), Ayeti yazılabilir. Bu ayet gençler için bir vizyon kitabesi olabilir.

Liderlik programları hazırlanabilir.

Örnek öncüler, farklı faaliyetlerle tanıtılabilir.

Gençlere yetenekleri ile ilgili sorumluluk verilerek kendilerini tanımaları sağlanabilir.

Kaynakça

Akın, Uğur. "Yönetim Süreçleri". *Yönetim Bilimi, Kuram-İlke-Uygulama*. ed. Necati Cemaloğlu- Elif Daşcı Sönmez. Ankara: Eğiten Kitap, 2023.

Ali Akdemir. *Liderlik ve Vizyon Yönetimi*. Ankara: Orion Yayın Grubu, 2. Basım, 2024.

Altınel, Sinem Didem. "Spiritüel Liderlik". *Dünden Bugüne Liderlik*. ed. Semra Güney. Ankara: Nobel, 1. Basım, 2021.

Aşlamacı, İbrahim. *Pakistan Medreselerine Model Olarak İmam hatip Liseleri*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2013.

Baltaş, Acar. *Bir Yolculuk Olarak Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 9. Basım, 2025.

Baltaş, Acar. *Ekip Çalışması ve Liderlik*. İstanbul: Remzi Kitapevi, 14. Basım, 2015.

Başaran, İbrahim Ethem. *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.

Bursalıoğlu, Ziya. *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2005.

Çelik, Vehbi. *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 3. Basım, 2003.

Çimendereli, Sedef. *Liderlik Yaklaşımları ve Bir Araştırma*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 1994.

Ergezer, Bahattin. *Liderlik ve Özellikleri*. Ankara: Ocak yayınları, 4. Basım, 2003.

Fındıkçı, İlhami. *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa, 9. Basım, 2018.

Güçlü, Nezahat (ed.). "Liderliğe Genel Bakış". *Eğitim Yönetiminde Liderlik, Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi, 9. Basım, 2023.

Güçlü, Nezahat - Şehitoğlu, Ekrem Tuğrul. "Örgütsel Değişim Yönetimi". *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi* 13 (2006), 240-254.

Güney, Semra (ed.). "Lider ve Liderlik". *Dünden Bugüne Liderlik*. Ankara: Nobel, 1. Basım, 2021.

Işık, Emin. "Hayatı". *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Kağıtçıbaşı, Çiğdem. *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar, Sosyal Psikolojiye Giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi, 2014.

Karslı, Mehmet Durdu. *Yönetsel Etkililik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2004.

Kaya, Alim. "İletişime Giriş: Temel Kavramlar ve Süreçler". *İnsan İlişkileri ve İletişim*. ed. Alim Kaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 17. Basım, 2024.

Kaya, Selahattin. "Hocadan Fikirler ve Hatıralar". *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Kılıç, Mustafa. "Stratejik Yönetim Sürecinde Değerler, Vizyon ve Misyon Kavramları arasındaki İlişki". *Sosyoekonomi* 13/13 (2010), 81-98.

Koç, Ahmet- Öztürk, Hatice. "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 7-64.

Koç, Zübeyir. "İmam Hatip Okullarının Kuruluşu ve Celal Hoca". *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Koçel, Tamer. *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım, 20. Basım, 2025.

Kurucu, Ali Ulvi. "Medine Hatıraları". *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Nomer, Kemaleddin. "Celal Hoca". *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Düşünce Kitabevi Yayınları, 1. Basım, 2011.

Öğüt, Âdem (ed.). "Liderlik ve Güven". çev. Münevver Çetin. *Yönetimin Esasları, Temel Kavramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel, 2016.

Özdamar, Mustafa. *Celal Hoca*. İstanbul: Kırkkandil Yayınevi, 6. Basım, 2016.

Öztürk, Hatice. *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Sabır Taştan, Nalan. "Küresel ve Çok Kültürlü Liderlikte Kültürel Zeka: Bibliyometrik Bir Analiz". *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi* 49 (2025), 247-270.

Sabuncuoğlu, Ebru Tolay. "Liderlik, Değişim ve Yenilik". *Liderlik Ve Motivasyon, Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. ed. Celalettin Serinkan. Ankara: Nobel, 3. Basım, 2012.

Serinkan, Celalettin. "Liderlik ve Motivasyonda Güncel Konular". *Liderlik Ve Motivasyon, Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. ed. Celalettin Serinkan. Ankara: Nobel, 3. Basım, 2012.

Siyez, Diğdem Müge. "Kişilerarası İlişkilerin Başlangıcı ve Gelişimi". *İnsan İlişkileri ve İletişim*. ed. Alim Kaya. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 17. Basım, 2024.

Sönmez, Elif Daşcı. "Yönetimin Temel Kavramları ve Özellikleri". *Yönetim Bilimi, Kuram-İlke-Uygulama*. ed. Necati Cemaloğlu- Elif Daşcı Sönmez. Ankara: Eğiten Kitap, 2023.

Şişman, Mehmet. *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 2007.

Topçu, Nurettin. "İlmi ve Ahlaki Şahsiyeti". *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Tutar, Hasan. *Liderlik ve İletişim*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları, 1. Basım, 2024.

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*. İstanbul: Hat yayınları, 4. Basım, 2012.

4. BÖLÜM: MUALLİM KİMLİĞİ, DİN-AHLAK EĞİTİMİ ANLAYIŞI

TANIKLARIN KALEMİNDEN MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN VE TÜRKİYE'DE İMAM-HATİPLERİN DOĞUŞU

Prof. Dr. Muzaffer BAŞKAYA*

Giriş

3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte Türkiye'deki tüm eğitim kurumları Maarif Vekâleti'ne bağlanmıştır. 3 Mart günü kabul edilip 6 Mart'ta yürürlüğe giren Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile hiçbir eğitim kurumu kapatılmadığı halde Maarif Vekili Vasıf Bey tarafından hazırlanıp bütün illere gönderilen bir genelge ile daha önce Şerriye ve Evkaf Vekâleti'ne bağlı olan ve söz konusu kanunla Maarif Vekâleti'ne devredilen medreseler kapatılmıştır. Medreselerin kapatıldığına ve talebesi ile hocaları hakkındaki uygulamaların nasıl olacağına dair düzenleme ise 11 Mart 1340/1924 tarihli tamimle ilan edilmiştir. Böylece asırlık bir eğitim kurumu tarihe karışırken onun yerine açılacağı vaat edilen İmam-Hatip Mektepleri bazı bölgelerde faaliyete geçmiştir. Fakat kısa süre sonra bu okullar da öğrencisizlik nedeniyle kapatılmıştır. 1930'lara gelindiğinde dönemin eğitim anlayışının ana eksenini oluşturan laiklik politikası gereği ilk ve ortaokullarda din derslerinin sayısı azaltılmış ve zamanla tamamen yasaklanmıştır. Böylece İkinci Dünya Savaşı'nın sonuna kadar devam edecek olan din eğitiminin kısıtlanması süreci başlamıştır.

1946 sonrasında Türkiye'de çok partili hayata geçilmesiyle birlikte din eğitimi konusunda sergilenen sert tutum gevşemiş ve 1949'da 10 aylık imam-hatip kursları açılmaya başlanmıştır. Fakat Türkiye'de gerçekten serbest bir din eğitimi ancak 1950 sonrasında verilmeye başlanmıştır. Bu eğitimin ana omurgasını oluşturacak olan imam-hatip okullarının kurucusu ise Celal Hoca lakabıyla bilinen Mahmut Celaleddin Ökten'dir. Bir imparatorluğun yıkılışına şahitlik eden Ökten, Cumhuriyetin ilk yıllarında din eğitimi alanında yaşanan buhranın giderilmesi adına dönemin Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri'nin teşviki ve Başbakan Adnan Menderes'in desteği ile yürüttüğü çalışmalar neticesinde imam-hatip okulu kurma iznini elde etmiştir. Ökten bu süreçte Tek Parti Devrinden kalan bürokratik engellemeler karşısında dik

* Trabzon Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Trabzon/Türkiye, mbaskaya61@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4593-0979

durmuş, ilerlemiş yaşına ve bazı sağlık sorunlarına rağmen mücadelesinden vazgeçmemiştir.

Bu çalışmada Mahmut Celaleddin Ökten'in Türkiye'de din eğitimine katkısı bağlamında 1950 sonrasında İmam-Hatip Mekteplerinin açılması sürecinde gösterdiği tavır ele alınacaktır.

1. Cumhuriyetin İlk Yıllarında Türkiye'de Din Eğitimi Meselesi

24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Barış Antlaşması'yla siyasi tarihimizde yeni bir sayfa açılmış, artık silahlı mücadele dönemi geride kalmış, hem adıyla hem de kurumlarıyla yeni bir devletin inşa edilme süreci başlamıştır.[1] Cumhuriyetin ilanının ardından ise ülkede, o zamana dek görülenlerle karşılaştırılamayacak kadar önemli siyasal, ekonomik, hukuki ve kültürel değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu değişikliklerden en dikkat çekeni 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu'dur. Söz konusu kanunun kabulünden birkaç gün önce Mustafa Kemal Paşa meclisin ikinci devre toplantı yılını açış konuşmasında, "milletin ara-yı umumiyesinde tespit olunan terbiye ve tedrisatın tevhidi umdesinden bila-ifade- tatbiki lüzumunu müşahede ediyoruz. Bu yolda teehhürün zararları ve bu yolda tehalükün ciddi ve derin semereleri ve seri kararınıza vesile–i tecelli olmalıdır" diyerek, kanunun bir an önce uygulanmaya konmasının ne kadar gerekli olduğunu ifade etmiştir.[2]

Mustafa Kemal'in 1 Mart 1924 meclisi açış konuşmasından bir gün sonra Halk Fırkası grubu toplanmış, bu toplantıda konuşan Recep Bey (Peker), "herkesin bütün öğretim yuvalarını Milli Eğitim Bakanlığına bağlanması konusunda düşünce birliği halinde olduğunu" ifade etmiş, bu toplantıdan bir gün sonra Büyük Millet Meclisi'ne, Öğretim Birliği hakkında Vasıf Bey (Çınar) ve arkadaşlarının sunduğu kanun önergesinin müzakeresine girişilmiştir. Bu konuda önerilen kanun teklifi şöyle idi:

"*Riyaseti Celile'ye*

Bir devletin irfan ve maarifi umumiye siyasetinde milletin fikir ve his itibariyle vahdetini temin etmek için Tevhid-i tedrisat en doğru, en ilmi ve en asri ve her yerde fevait ve muhessenatı görülmüş bir umdedir. 1255 Gülhane Hattı Hümayunundan sonra açılan Tanzimat-ı Hayriye devrinde Saltanat-ı Münderise-i Osmaniye, Tevhid-i Tedrisata başlamak istemişse de muvaffak olamamış ve bilakis bu hususta bir

[1] Ünsal Yavuz, *İmparatorluktan Milli Devlete*, Ankara 1999, s. 85.

[2] Komisyon, *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*, Ankara 2006, s. 450.

ikilik bile vücuda gelmiştir. Bu ikilik vahdet-i terbiye ve tedris nokta-i nazarından birçok muzır neticeler tevlit etti. Bir millet efradı ancak bir terbiye görebilir. İki türlü terbiye bir memlekette iki türlü insan yetiştirir. Bu ise, vahdet-i his ve fikir ve tesanüt gayelerini külliyen muhildir. Teklif-i kanunimizin kabulü takdirinde Türkiye Cumhuriyeti dâhilinde bilumum irfan müessesatın merci-i yegânesi Maarif Vekâleti olacaktır. Bu suretle bil cümle mekatipte bundan böyle cumhuriyetin irfan ve siyasetinden mesul ve irfaniyatımızı vahdet-i his ve fikir dairesinde ilerletmeye memur olan Maarif Vekâleti müspet ve müttehit bir maarif siyaseti tatbik edecektir. Teklifimizin bugün derakap ve müstacelen müzakeresiyle kanuniyet kesbetmesini heyet-i celileden rica ederiz. (2 Mart 1924)"[3]

Tevhid-i Tedrisat hakkında verilen kanun teklifi:

1.Türkiye dâhilinde bütün müessesatı-ı ilmiye ve tedrisiye Maarif Vekâletine merbuttur

2.Şerriye ve Evkaf Vekâleti veyahut hususi vakıflar tarafından idare olunan bilcümle 3.Medrese ve mektepler Maarif Vekâletine devir ve raptedilmiştir.

4.Şerriye ve Evkaf Vekâleti bütçesinde Mekatib ve Medreseye tahsis olunan meblağ, maarif bütçesine aktarılacaktır.

5.Maarif Vekâleti, yüksek din uzmanları yetiştirmek üzere Darülfünun'da bir ilahiyat fakültesi tesis edilecektir.

6.Bu kanunun yayınlandığı tarihten itibaren daha önce Müdafaa-i Milliyeye bağlı olan askerî okullar ve Sıhhiye Vekâletine bağlı olan sağlık okulları Maarif Vekâletine bağlanacaktır.[4]

Esasen bakıldığında Tevhid-i Tedrisat Kanunu[5] ile hiçbir eğitim kurumu kapatılmadığı halde Maarif Vekili Vasıf Bey tarafından hazırlanıp bütün bölgelere gönderilen bir tamim/genelge ile medreseler kapatılmıştır. Medreselerin kapatıldığına ve talebesi ile hocaları hakkındaki uygulamanın nasıl

---

[3] Mustafa Baydar, *Atatürk ve Devrimlerimiz*, İstanbul 1973, s. 195.

[4] *TC. Resmi Gazete*, 7 Nisan 1340

[5] Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun kabul edilmesiyle ülkede tam bir eğitim birliği sağlanmış ve yıllardan beri devam ede gelen eğitim ikiliğine son verilmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu birleşik, modern, seküler, eşitlikçi ve millî bir eğitim sistemini beraberinde getiriyordu. Sistemin ulusçuluğu geliştiren bir rolü olması, özellikle millî kimlik yerine İslam kimliğine sahip olan ve aynı zamanda çok sayıda bölgeye, kabilelere, ırklara ve dil birimlerine ayrılmış olan bu ülke için hayati bir öneme sahipti. Michael Winter, "Kemalist Türkiye'de Eğitimin Modernleşmesi", *Atatürk ve Türkiye'nin Modernleşmesi*, Yay. Haz: Jacop. M. Landau, Çev: Meral Alakuş, İstanbul 1999, s.239.

olacağına dair 11 Mart 1340/1924 tarihli tamimle ilan edilmiştir.[6] Söz konusu tamimle şu şekilde bir düzenlemeye gidilmiştir:

1. Devletin bütçelerinde ve teşkilatında kadrosu, hey'et-i ta'limiye ve programları mevcut ve muayyen olan Medâris-i İlmiyenin devam-ı tedrisatına müsaade edilmez. Binaenaleyh bu emrin vüruduyla beraber vilayetinizin merkez kaza ve köylerinde mevcut olan bu gibi medreseler heman seddedilecektir.

2. Bu medreselerde mevcut olan talebe, o mahallin İbtidâi Mekteplerine veyahut Lise ve İdadilerin kısm-ı ibtidâiyelerine behemahal naklolunacaktır.

3. Bu medreselerin müderrisleri arzu ettikleri takdirde mekteplerimizin ulûm-ı diniye muallimliklerine tayin olunacaklardır.

4. Memleketin ibtidai ders ve terbiyesinin ancak Maarif Mekteplerinde temin edilmesi son kanunun icâbâtından olmağla eski Dâru'l-Hilâfe Medreselerinin İbtidâi mekteplerimizin sınıflarına tekabül eden İhzârî kısımları ilga edilmiştir. Buradaki talebe mahallî İbtidâi Mekteplerine veyahut lise ve İdâdi kısm-ı ibtidâilerine behemahal nakledilecektir.

5. Eski Dâru'l-Hilâfe Medreselerinin İbtidâ-i Hariç ve Dâhil kısımları son kanunun Dördüncü maddesine tevfikan imam ve hatip yetiştirilmek üzere Vekâlet'in idaresi altında ibka edilmişlerdir. Ders programları ve kadroları derdest-i tanzimdir (tanzim edilmiştir). İsimleri, bulundukları mahallin isimlerine izafeten İmam ve Hatip Mektebi olacaktır. Medâris-i İlmiyenin İbtidâi Dâhil ve Hariç kısımları mevcut ise ve arzu ederlerse bunların talebesi İmam ve Hatip Mektebine nakledileceklerdir.[7]

Tevhid-i Tedrisat Kanununda belirtildiği üzere imam ve hatip yetiştirmek üzere ayrı mektepler açılacaktı. İşte bu noktada 29 yerde mevcut olduğu anlaşılan Darü'l Hilafeti'l Aliyye Medreseleri kapatılmayıp İmam ve Hatip Mektebine dönüştürülecekti. Tamimde ifade edildiği gibi her bir mektebin başına açıldıkları yerin ismi eklenerek Mart 1924 itibariyle; "Ankara İmam ve Hatip Mektebi", "Kütahya İmam ve Hatip Mektebi", gibi 29 yerdeki Darü'l Hilafeti'l Aliyye Medresesi İmam ve Hatip Mektebi olarak öğretime açılmıştır.[8]

---

[6] Mustafa Öcal, "Künye Defterlerine Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930)", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 2, 2008, s. 178.

[7] Öcal, "Künye Defterlerine Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930)",s. 180

[8] Öcal, "Künye Defterlerine Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930)",s. 182-183.

Fakat bu olumlu durum fazla uzun sürmedi. Zira daha açılışının üzerinden bir yıl dahi geçmeden öğrenci yetersizliği gerekçesi ile 1924-1925 eğitim-öğretim yılında bu okullardan 5 tanesi kapatılıp yerine 2 yenisi açılarak genel sayı 26'ya düşürülmüştür. 1925-1926 eğitim-öğretim yılında ise 8 İmam Hatip mektebi kapatılıp yerine 2 tane daha açılarak genel sayı bu sefer 20'ye düşürülmüştür. 1926-1927 eğitim-öğretim yılına gelindiğinde ise İstanbul ve Kütahya dışındaki tüm İmam Hatip Mektepleri yine aynı gerekçe ile kapatılmıştır. Son kalan bu iki İmam Hatip mektebi de 1929-1930 eğitim-öğretim yılında yine öğrenci yetersizliği gerekçe gösterilerek resmen kapatılmış, 1931-1932 eğitim-öğretim yılı sonunda verdiği son mezunlarıyla birlikte bu okullarda eğitim- öğretim faaliyetleri yeniden açıldıkları 1951 yılına kadar fiilî olarak sonlandırılmıştır.[9]

İmam-Hatip Mekteplerinin faaliyetinin sonlandırıldığı sırada ilkokul ve üst kademelerdeki eğitim kurumlarındaki din dersleri de tedrici olarak azaltılmıştır. Zira 1927-1928 öğretim yılı başında ilkokullar için yeni bir müfredat programına geçilmiş ve bu programa göre de Din Bilgisi dersi 3., 4., ve 5. sınıflarda haftada birer saat olarak yer almış ve 1930 programında Din Bilgisi dersi program dışı olarak sadece 5. sınıf öğrencilerine, ebeveynleri isterse, sadece perşembe günleri öğleden sonra yarım saat olarak verilen bir ders haline gelmiştir. Şehir okullarındaki isteğe bağlı Din Bilgisi dersi 1933'te müfredattan tamamen kaldırılmıştır.[10]

İmam-Hatip Mekteplerinin kapatılmasının ardından dinî eğitim konusunda yaşanan boşluk uzun yıllar giderilememiştir. Ancak bu durum 1946 yılı sonrasında değişmiş, Demokrat Parti'nin (DP) kurulması ve iktidara alternatif bir parti olarak ortaya çıkması, iktidarın yani Cumhuriyet Halk Partisi'nin (CHP) bazı politikalarını gözden geçirmesine neden olmuştur. Bu değişen politikalardan biri de din eğitimi konusuydu. Zira din eğitimi noktasında o güne kadar muhafazakâr bir tutum içinde olan CHP, 1950 seçimleri öncesinde tavır değiştirerek, ülke genelinde imam-hatip kursları kurmaya karar vermiştir. Söz konusu değişiklik basına şu şekilde yansımıştır:

Şehrimizde İmam-Hatip Kursları Açılıyor. Bu hususta bakanlıktan gerekli emir gelmiş ve hazırlıklara başlanılmış bulunuyor. Hükümetimizin

---

[9] Mehmet Koyuncu, "İmam Hatip Okulları: Türk Eğitim Sistemindeki Yeri, Amaçları ve Program Yapısı Temelinde Sorunları", *Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1, Cilt:1, Eylül 2023, s. 8.

[10] Eyüp Şimşek, "Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi Ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 49, Yıl: 2013, s. 393.

teklif ettiği bir tasarının kanunlaşması üzerine yurdun bazı il merkezinde İmam-Hatip kurslarının açılması takarrur etmiş bulunuyordu. Memnuniyetle haber aldığımıza göre bu cümleden olarak ilimizde bir kurs açılmasına karar verilmiş ve gerekli talimat bakanlıktan valiliğe gelmiş bulunmaktadır. Gerek il makamı ve gerekse Milli Eğitim Müdürlüğü hemen gerekli hazırlıklara başlamışlar ve ilk iş olarak bir okul binası temini yolunda teşebbüslere geçilmiş bulunmaktadır. Aldığımız malumata göre kursa iştirak etme şartları arasında ortaokul mezunu olmak ve 18 yaşını doldurmuş bulunmak vardır.[11]

Basına yansıyan haberlere bakılacak olursa açılacak imam-hatip kursu çocuklara değil de genç ve yetişkinlere yönelik olacaktı. 1949 yılı sonunda toplam 50 mezun verebilen bu kurslar daha sonra iki yıla çıkarılarak meslek okulları mezunlarına da açılmış ise de, bütün bu adımlar nihayetinde istenilen neticeler elde edilememiştir. Dönemin meşhur yazarlarından ve aynı zamanda Cumhurbaşkanı İnönü'nün de damadı olan Metin Toker, söz konusu kurslarla ilgili şu değerlendirmelerde bulunmuştur: "Sorarım bu kursları açanlara, imamlık ve vaizlik ne demektir? Manasını bilmeden birkaç Arapça dua gevelemek, dünyanın bir öküzün boynuzları arasında bulunduğunu söylemek, ölü gömmek ve namaz mı kıldırmak?" Neticede 1946 sonrasında hayata geçirilen İmam-Hatip yetiştirme kurslarının, toplumdan gelen talepler ile devletin öncelikleri arasında şekillendiği ve bir ihtiyacı karşılamaktan ziyade giderek büyüyen tepkileri kontrol altında tutmaya yönelik sınırlı bir girişim olarak kaldığı görülmektedir. Bu gerilimin aşılması için Türkiye'de siyasal iktidarın değişmesi beklenmiştir.[12]

1.1. Türkiye'de İktidar Değişimi ve Din Eğitiminde Yaşanan Gelişmeler

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından Türkiye'de çok partili siyasa hayata geçilmiştir. Bu süreci ateşleyen en önemli gelişme ise Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün 1945 yılı 19 Mayıs nutkudur. Zira İnönü bu konuşmasında "Bundan böyle siyaset ve fikir hayatımızda demokrasi prensipleri daha geniş bir ölçüde hüküm sürecektir"[13] diyerek çok partili hayata geçiş için yeşil ışık yakmıştır. Bu gelişmeler neticesinde ilk girişim ünlü iş adamı Nuri Demirağ

---

[11] *Yeniyol Gazetesi*, 7 Şubat 1949

[12] Hicret K. Toprak, "Zoraki Meşruiyet: Erken Dönem Cumhuriyet Koşullarında İmam Hatip Okullarına Yer Açmak", *100. Yılında İmam Hatip Liseleri Uluslararası Sempozyumu*, İstanbul 2015, s. 787-788.

[13] Gül Tuba Taşpınar Dağcı "Türk Siyasi Tarihinde Hürriyet Partisi'nin Yeri", *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, Sayı: 8, Yıl: 2012, s. 15.

tarafından yapılmış ve 24 Temmuz 1945 tarihinde İstanbul'da Milli Kalkınma Partisi kurulmuştur.[14] Fakat asıl etkili muhalefet oluşumu o günlerde CHP içinden kopan bir grup tarafından gerçekleştirilmiştir. CHP'den ayrılan Celal Bayar, Fuat Köprülü, Adnan Menderes ve Refik Koraltan, başlattıkları muhalefet çalışmalarını bir parti çatısı altında devam ettirmek amacıyla 7 Ocak 1946'da Demokrat Parti'yi kurmuşlardır.[15]

Güçlü bir muhalefetin kuruluşunun ardından Demokrat Parti'nin bir anda toplumsal ilginin odak noktası haline gelmesi ve artık bir iktidar alternatifi olarak ortaya çıkması, CHP ile aralarında kıyasıya bir rekabetin doğmasına neden olmuştur. Bu gergin ortam içinde gerçekten serbest ve adil bir şekilde cereyan eden 14 Mayıs 1950 seçimleri yapılmış ve DP, 27 yıllık Tek Parti rejimine son vererek iktidar koltuğuna oturmuştur.[16]

Bu sonuç dışarıdan bakıldığında siyaseten iktidarla muhalefetin yer değiştirmesi olarak görülse de esasen ülke yönetimi noktasında farklı çizgide bulunan bir partinin iktidara gelişi anlamı taşıyordu. Yani DP'nin ezici bir çoğunlukla işbaşına gelmesi eğitimden, sosyal politikalara, laiklik uygulamalarından, ekonomik anlayışa kadar geniş bir sahada yeni politikaların uygulamaya konulması demekti.

DP'nin iktidara gelişiyle birlikte bilhassa Türkiye'de büyük değişimler yaşanmış, ekonomik refah artmış, özgürlük alanı genişlemiştir. Bu kapsamda din eğitimi alanında bazı olumlu gelişmeler meydana gelmiştir. Bunun ilk işaretleri Başbakan Menderes'in TBMM kürsüsünden okuduğu hükümet programından da anlaşılmaktadır. Başbakan, 1950 yılında Mecliste hükümet programını okurken din eğitimi ile ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:[17]

İrticai tahrike asla müsaade etmemekle beraber din ve vicdan hürriyetinin icaplarına riayet edeceğiz. Hakiki laikliğin manasını biz böyle anlamaktayız. Programımızda da sarahatten ifade edildiği gibi hakiki lâikliği dinin devlet siyasetiyle hiçbir ilgisi bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması şeklinde anlıyoruz. Bu itibarla gerek din dersleri meselesinde gerekse din adamlarını yetiştirecek yüksek müesseselerin faaliyete geçmesi hususunda icap eden tedbirleri süratle ittihaz etmek kararındayız.

---

[14] Orhan Özacun, , "Siyaset Tarihimizde Milli Kalkınma Partisi", Yakın *Dönem Türkiye Araştırmaları,* Sayı: 2, Yıl: 2005, s.209.

[15] *Vakit Gazetesi*, 8 Ocak 1946

[16] "CHP İktidarı Devrediyor", *Ulus Gazetesi*, 15 Mayıs 1950

[17] *Zafer Gazetesi*, 30 Mayıs 1950

Başbakan'ın bu sözlerinden de anlaşılacağı üzere din eğitimi konusunda yeni bir dönem başlıyordu. Bu kapsamda yeni iktidar halkın düşünce ve taleplerine uygun olarak büyük destek gören İstanbul ve Ankara radyolarında, her pazartesi, çarşamba ve cuma günleri tanınmış hafızlar tarafından Kur'an okunması uygulamasını başlatmış ve ardından ilkokulların 3, 4 ve 5. sınıflarına din dersi konulmasına ve dinî eğitim veren okulların açılmasına karar verilmiştir.[18] Buna ilave olarak 1956-1957 öğretim yılından itibaren Din Bilgisi dersleri ortaokul ve dengi okulların 1. ve 2. sınıflarına da okutulmaya başlanmıştır.[19]

DP'nin iktidara gelişinin ardından din eğitiminin yanı sıra dinî özgürlükler konusunda da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bunun ilk örneklerinden biri, seçimlerden yaklaşık bir ay sonra Türkçe ezan okuma mecburiyetini kaldıran düzenlemenin kabul edilmesidir. Söz konusu kanunla 1932'den beri Türkçeden başka bir dilde okunması yasaklanan ezan, artık Arapça da okunabilecekti.[20] Bazı CHP'lilerin desteğiyle kabul edilen bu kanun 1960 müdahalesine giden yolda ilk merhale olmakla birlikte aslında 27 yıl boyunca uygulanan laiklik uygulamalarının da sona erdiği anlamını taşıyordu.

2. İmam-Hatip Okullarının Kuruluşu

Demokrat Parti Samsun Milletvekili olan Tevfik İleri, DP döneminin en uzun süre Milli Eğitim Bakanlığı görevini yürüten kişi olmuştur. Bu nedenle DP döneminin eğitim stratejilerini belirleyen ve uygulayan kişi olarak bilinen İleri, aynı zamanda Mahmud Celaleddin Ökten'in de öğrencisi idi. İleri'nin bakanlığı sürecinde CHP döneminden farklı olarak "Din Eğitimi Programları" düzenlenerek yürürlüğe konulmuştur. Tevfik İleri, 1946 sonrası faaliyete geçen İmam-Hatip Kurslarının yetersizliğine karşın İmam-Hatip Okullarının açılması gerektiğini düşünüyordu. Aslında bu düşünce tabandan gelen bir istektir. Zira halk İmam-Hatip Okullarının açılması için büyük bir istek içindeydi. Halkın bu konudaki isteklerini dile getirmek amacıyla bazı yerlerde "İmam-Hatip Okullarını Koruma ve Kurma Dernekleri" kurulmaya başlanmıştı.[21]

---

[18] Hüseyin Şeyhanlıoğlu, "Demokrat Parti Döneminde Türkiye'de Kültürel Faaliyetler (1946-1960)", Tarih ve Gelecek Dergisi, Aralık 2020, Cilt 6, Sayı 4, s. 1377.

[19] Şimşek, Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi Ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)",s. 401.

[20] "Ezan Artık Arapça Okunacaktır", *Yeniyol Gazetesi*, 14 Haziran 1950

[21] Atiye Emiroğlu -Necmi Uyanık, "Demokrat Parti Dönemi Din Eğitimi Bağlamında İmam-Hatip Okulları", Tarihin Peşinde -Uluslararası Tarih Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 18, Yıl: 2017, s.57.

Gerek halkın talebi gerekse DP iktidarının bu konudaki kararlı tutumu sonucunda İmam-Hatip Okullarının açılmasına yönelik süreç olgunlaşmıştır. Nihayet tabandan gelen istekler karşısında Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, bir beyanatta bulunarak imam-hatiplerin açılacağı müjdesini vermiştir. Tevfik İleri'nin bu açıklaması üzerine İmam Hatip Okullarının açılışı konusunda gerekli hazırlıklar yapılmaya başlanmıştır. İmam Hatip Okullarının açıldığı yıllarda Din Eğitimi Müdürlüğü / Genel Müdürlüğü olmadığı için bu okulların Özel Okullar Müdürlüğüne bağlı olarak açılması kararlaştırılmıştır. Dönemin Özel Okullar Müdürü Faik Binal, "Bakanlık Yüksek Katına" hitaben 12 Ekim 1951 tarihli bir yazı kaleme alıp göndermiştir. Söz konusu yazıda; "Ankara, Seyhan, İstanbul, Isparta, Maraş, Konya ve Kayseri illeri merkezinde 1951-1952 ders yılı başından itibaren birer İmam Hatip Okulu açılması hususunda gerekli karar verilmek üzere yazımızın Müdürler Komisyonuna havalesine müsaadelerinizi rica eder, saygılarımı sunarım" denilmiştir.

Müdürler Komisyonu üyeleri 13 Ekim 1951 günü teklif yazısını İmam Hatip Okullarının açılış kararnamesi haline getirerek imzalamış ve Bakanın onayına sunmuşlar. Bakan Tevfik İleri de 17 Ekim 1951'de kararı onaylamış, böylece adı geçen illerde birer İmam-Hatip Okulu açılması kesinleşmiştir.[22]

2.1. Tanıkların Dilinden İmam-Hatiplerin Kuruluşu ve Mahmut Celâleddin Ökten

Türkiye'de bugünkü İmam-Hatip Okullarının kurucusu Mahmut Celaleddin Ökten'dir. "Celal Hoca" lakabıyla tanınan Ökten'in, söz konusu okulların gerek teknik gerekse altyapısının oluşturulmasında azımsanmayacak katkıları olmuştur. Esasen 1950 sonrasında İmam-Hatip Okullarının kuruluş süreci, sanılanın aksine, oldukça sıkıntılı geçmiştir. Bilhassa Tek Parti Döneminden devralınan bürokratik yapının aşılması kolay olmamış, bu süreç laiklik konusunda hassasiyet gösteren bazı çevrelerin tepkisini de çekmiştir.

Celal Hoca'nın öncülük ettiği imam-hatip okullarının kurulma süreci İkinci Dünya Savaşı sonrası başlayan İmam-Hatip Kursları zamanına dayanmaktadır. Zira 10 aylık kurs şeklinde açılan bu kurumların ihtiyacı karşılamadığı aşikâr olduğu halde Celal Hoca, bu kurslardan İstanbul'da açılanın müdürlüğünü üstlenmiştir. Açılan kursların yetersizlikleri karşısında Celal

[22] Mustafa Öcal, "İmam Hatip Okulu Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmesi", Talim, Sayı: 9, Mart 2025, s.11.

Hoca hayalindeki İmam Hatip Okulları programını hazırlamaya başlamış ve bu programı hazırlarken yakın dostları ile de istişareler yapmıştır.[23]

Esasen o dönemin bazı bürokratları da 10 aylık kursların yetersiz olduğunun farkındaydı. Mesela M. Âsım Köksal'ın hatıralarından, 1940'ların başında İmam-Hatip Okullarını açma teşebbüsünde bulunulduğu anlaşılmaktadır. Zira teşebbüste bulunulmuş ancak sonuç alınamamıştır. Âsım Köksal'a göre devrin Başbakanı Refik Saydam, on yıl önce kapanan İmam-Hatiplerin Tevhid-i Tedrisat Kanunu ışığında yeniden açılabilmesi için Ahmet Hamdi Akseki'den (dönemin Diyanet İşleri Başkanı) bunu revize etmesini ve proje hazırlamasını istemiştir. Refik Saydam'ın ölümünden sonra Başbakanlığa Şükrü Saraçoğlu geldiği zaman, Ahmet Hamdi Akseki selefi zamanında açılması düşünülen İmam-Hatip projesinden bahsetmiş, Başbakan Saraçoğlu da "Bu milletin başına yeniden sarık sardırmayız! Bu okullar katiyen açılmayacaktır!" diyerek kendi döneminde konuyu kapatmıştır. Böylece imam-hatip açma düşüncesi başka bir bahara kalmıştır.[24]

Fakat 1950 sonrası Demokrat Parti'nin iktidara gelişi ve Millî Eğitim Bakanlığı'na da Celal Hoca'nın öğrencisi olan Tevfik İleri'nin getirilmesi, imam-hatip okulu açılmasını isteyen kişiler tarafından -ki başta Celal Hoca olmak üzere- bir fırsat olarak görülmüştür. Ayrıca DP iktidarının ezan yasağı konusundaki tavrı Celal Hoca'yı da umutlandırmıştır.

İmam-Hatip projesini zihninde taşıyarak zaman içinde olgunlaştıran Celâl Hoca, âdeta bu işle yatıp kalkmıştır. Millî Eğitim ve Diyanet İşleriyle temasları sırasında ise ummadığı kişilerden destek görmüş; talebelerinin, meslektaşlarının ve tanıdıklarının yanında olduğunu fark etmiştir. Böyle bir atmosferin varlığı onu daha da umutlandırmış ve kendine olan güvenini artırmıştır.[25]

Fakat bilhassa İmam-Hatip Okulunun ders müfredatını onaylayacak olan Talim ve Terbiye Kurulu üyelerinin katı ve anlayışsız tavırları Celal Hoca'yı çok uğraştırmıştır. Hocanın muhatapları kendi ifadesiyle sadece "cahil değil, zır cahildi". Mesela bazı kurul üyeleri İmam-Hatip Okulunda Arapçaya ihtiyaç yok diyecek kadar konuyla ilgisiz kişilerdi. Selahattin Kaya'nın anlattığına göre hatt-ı Osmanî deyince Hafız Osman anlıyorlardı. Bir kısmı İlm-i Kelamı ilk defa duyuyordu, bir kısmı da "siyer ne demek?" diye

[23] Ahmet Koç-Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı:7, Yıl: 2015, s. 23.

[24] Cüneyd Köksal, *M. Âsım Köksal Hayatı ve Hatıraları*, Kasım 2000, s. 89-90.

[25] Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca,* Ankara 2025, s.134.

soruyordu. Mehmet Kutluoğlu'nun anılarına göre Celâl Hoca, "Milli Eğitim Bakanlığının en üst seviyesindeki bir ilmî kurulun içinde böylesine cahil kişilerin bulunması beni çok üzüyor" ifadesini kullanmıştı.[26]

Ankara'da bulunduğu süre zarfında Celal Hoca'nın yaşadığı zorluğu hatıralarında nakleden Ali Ulvi Kurucu, eserinde şu ifadelere yer vermiştir:[27]

Celâl Hocamızın Ankara'da Tâlim Terbiye Kurulu'ndan İmam hatip Okullarının açılmasına dair izin alışının, Hoca'nın ağzından dinleyip de bugün hatırlayabildiğim kadarıyla hikâyesi:

Celâl Hocamızın anlattıkları

Merhum Celâlettin Ökten Hocamız şöyle anlatmıştı:

Memleketimizde 1940'lı yıllarda, halkın ağzında dolaşan bir söz vardı:

"Cenazelerimizi yıkayacak imam kalmayacak!.." Bu söylentide doğruluk payı vardı. Bazı köylerde imam olmadığı ve ölenlerin yıkanıp gömülmesi için yakın köylerden imam gelmesinin beklendiği bilinen bir şeydi. Zaman geçtikçe, bu halin daha kötüleşeceği de belli idi...

Asıl, imanları yıkayacak hoca yoktu

Hâlbuki asıl tehlike bu değildi... Cenazenin üzerine bir teneke su atarsın yahut bir havuza, bir göle batırırsın yıkarsın... Avam: Cenazemizi yıkayacak hoca kalmadı, der; hocayı, cenaze namazından ibaret bilir... Fakat asıl tehlike şu idi ki:

Milletin imanını yıkayacak, ruhunu yıkayacak, aklını yıkayacak hoca kalmamıştı; kalmayacaktı...

Memleketin imanını yıkayan, koruyan, Mustafa Sabri Efendiler, Hamdi Efendiler, Naim Beyler, Akif Beyler, Ferid Beyler, İzmirli İsmail Hakkı Beyler gitmişti...

Memleketin imanı gidiyordu. Memleket, sade cehaletin değil, küfrün istilâsına giriyor; küfrün silindiri altında eziliyor, eriyordu...

Tevfik İleri talebem idi

Ne yapıp edip küfrün kalesinde bir delik açmak için bir İmam Hatip Okulu'nun açılmasına arkadaşlarla karar verdik... Elimde baston, rahatsız halimle trene bindim; Ankara'ya gittim.

---

[26] Yahya Kutluoğlu, *Topal Hoca: Mehmet Hanefi Kutluoğlu*, İstanbul 2004, s. 99.

[27] M. Ertuğrul Düzdağ, *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-4*, İstanbul 2014, s.173-177.

O günün Maarif Vekili olan Tevfik İleri merhum, talebelerimden idi. Terbiyeli bir talebe idi. Beni unutmamıştı...

Daha önce de onun tavassutu ile Başbakan Adanan Menderes'in oğullarına Kur'ân-ı Kerîm okutmak, dinî bilgiler öğretmek için beni tâyin etmişlerdi. O işin de tek âmili Tevfik İleri idi.

Adnan Bey'in oğullarının İstanbul'da olduğu günlerde, Hâriciye Vekili Fatin Rüştü Zorlu'nun evine gider, çocuklara ders verirdim. Bunu herkes de bilmez.

Tevfik İleri ile daha önce konuşmuştum,

"Hocam Ankara'ya gelin. Ümit ederim ki, inşallah bu İmam Hatip kararını çıkarırız" demişti.

Masonlar, dönmeler bakanı dinlemiyor.

Ankara'da bir otelde kaldım. Günler geçiyor, Tevfik İleri'nin verdiği emirler, Tâlim Terbiye Daire'sinden bir türlü çıkmıyor. Bekle bekle bir ses yok... Tevfik İleri'nin talebem olması, gelin demesi, bana güç vermişti. Fakat işin bu kadar zor olacağı, masonların, dönmelerin bakanı dahi dinlemeyecekleri hesapta yoktu. Bir ay uzayacağını ise hiç beklemiyordum...

Müdür: "Mevzuat, kanunlar müsaade etmiyor. Bunun için Tevhîd-i Tedrisat Kanunu'nun değişmesi lâzımdır. Bu kanun ile İmam Hatip Mektepleri kapatılmış; o günden bu güne, buna dair bir kanun da çıkmamış... Karar, bizim salahiyetimizin dışındadır. Parlamento'dan bir kanun çıkması lâzım. Biz böyle bir izin veremeyiz" diyor, direniyordu.

Param bitti, çay ekmek yiyorum.

Müdür olacak adam, sarı bir herif... Yılan gibi bakışları var... Beni çok soğuk karşılıyor. Diyebilse, bana:

"Hoca defol git!" diyecek... Demedi ama bakışları öyle... Bir ay boyunca, her gittiğimde, bu Dönme, beni: "Yine mi geldin Hoca! Boşuna yorulma!.." diyen bakışlarla karşılıyor.

Bir ay Ankara'da süründüm. Çamaşırım kalmadı. Param bitti. Akşamları, otelden aldığım çayla, odamda ekmeği çaya batırıp yemek zorunda kaldım. Artık uykularım kaçıyordu. Hatta bir gece kaşınmaya başladım.

Bitleneceğim; altıma kaçırıyorum...

"Eyvah, bitlendim mi acaba?" diye korktum, gözlüğümü takıp bakındım... Çünkü temiz çamaşırım kalmamıştı. Girişken bir kimse değilim. Davet

eden kimse de yok. Ancak Tâlim Terbiye Kurulu'na ve Tevfik Bey'e giderim, otele dönerim.

Vallahi Ali Ulvi Bey, bir ay içinde kimseye söylemedim: Oturup beklerken, bacağımın altına mendil koyuyordum. Prostatım var, kaçırıyorum.

"Abdeste gideceğim" de diyemiyorum ki;

"Ulan, abdestini tutamayan adamın, burada ne işi var" derler mi diye...

Nihayet bir gün, artık çok sıkıldım, rahatsızlandım... Sarı adam, gittiğimde artık yüzüme bile bakmaz olmuştu... Bastonuma dayandım:

"Buradan doğru trene gideyim" diye kalktım. Yalnız Tevfik İleri Bey'e bir daha uğrayayım, hem vedâ edeyim dedim. Tevfik Bey, o kırgın halimi gördü; rengimi beğenmedi:

"Hocam, siz rahatsızsınız..."'

"Tevfik Bey, ben gidiyorum..." dedim... Üzüldü; düşündü:

"Hocam iyi sabretmişsiniz... Son bir çare olarak, meseleyi Adnan Bey'e açalım" dedi.

Birlikte Adnan Menderes Bey'e, başvekâlete gittik. Vaziyeti anlattık. Adnan Bey hayret etti, üzüldü. Tâlim Terbiye Dairesi'ndeki bir adamın, Bakana karşı koyduğuna şaştı: "Bu derece mi Tevfik Bey?"

"Evet, efendim, bu derecedir..."

Başbakan biraz düşündükten sonra dedi ki:

"Hocam, yarın siz Tevfik Bey'e gelin; Tevfik Bey'le beraber Tâlim Terbiye'ye gidin... Ben aynı saatte baskın yapayım... Bir de bu şekilde tecrübe edelim. Belki Allah yardımcımız olur."

Ertesi gün Adnan Bey'in dediği gibi, Tevfik Bey'le birlikte Tâlim Terbiye'ye gittik. O memurun masasında iken Başbakan geldi.

Girer girmez selâm verdi. Sonra:

"—Tevfik Bey neredesin yahu! Ne zaman sorsam, Tâlim Terbiye'de diyorlar!.. Nedir bu?.. Allah aşkına senin Tâlim Terbiye'de bu kadar ne işin var?."

"Efendim, Celâl Ökten Hoca, benim hocamdır. Bir aydan beri buradadır..."

"Hayırdır ne işi varmış?.."

Tevfik Bey,

"Efendim, böyle böyle..." diye anlattı...

Lâzım olanı yazın, ben imza ederim!..

Adnan Bey, memura sordu:

"Beyefendi bunun mahzuru nedir?"

"Efendim, bana meşguliyetimin (mesuliyetim olmalı) dışında bir teklif yapılıyor. Ben böyle bir karar verememem. Böyle bir müsaadeyi benden istiyorlar. Benden çıkması lâzımmış. Binaenaleyh mevzuat böyle bir karar vermeme müsaade etmez. Vekil Bey üzerime büyük baskı yapıyor..."

"Peki, Tevfik Bey'in verdiği tâlimat kâfi gelmiyorsa; emri ben vereyim: Bu emri günün Başvekili vermiş deyin..."

"Muhterem başvekilim, ben mes'ul olurum; şifahî emir beni kurtaramaz..."

"O halde, lâzım olanı yazın, ben imza edeyim..."

Merhum Adnan Menderes'in bu kararlı tavrı karşısında, artık Tâlim Terbiye Dairesi Başkanlığı'nın söyleyecek sözü kalmadı.

Bizim vekâletten bir şey istediğimiz de yok... Binayı bulacağız, kirası, bakımı; idareciler, öğretmenler, hademe vs. maaşları, hepsi bize ait olacak...

Tevfik Bey de sormuştu:

"Hocam nereye açacaksınız? Kimler okutacak?.."

"Siz hele bize bir izni verin; Allah'ın lütfu ü keremi ile onlar bulunur..."

O gün, benim için bayram oldu. İstanbul'dan telgraf çekip sorarlar:

"Ne zaman geleceksin?"

"Geldim, geliyorum" derken, neyse müjdeyle döndüm.

O gün nasıl çıldırmadım, hâlâ şaşarım.

O gün, muvafakat emrini alıp da, Başvekâletten otele gelirken, nasıl çıldırmadım, nasıl aklımı kaybetmedim, diye hâlâ şaşarım... Ne evlendiğim gün, ne de icazet aldığım zaman böyle sevindim.

O gün bu kadar sevinmiştim!..

Görüldüğü üzere Mahmut Celalettin Ökten'in karşılaştığı en büyük engeli, Tek Parti döneminden kalan bürokratik anlayışı sürdüren bürokratlar oluşturmuştur. Fakat Celal Hoca'nın sabrı ve kararlılığı ile Başbakan Menderes'in sorumluluk alması neticesinde söz konusu problem aşılmış ve İmam-Hatip Okulu projesi gerekli onayı almıştır.

Sonuçta İmam-Hatip okullarının açılmasının önünde engel kalmamış ve Celâl Hoca, 17 Ekim 1951 tarihinde öğretime başlayan İstanbul İmam-Hatip

Okulu'nun ilk müdürü olmuştur. Türkiye'nin dinî, ilmî, kültürel ve sosyal hayatında önemli yeri olan İmam-Hatip okullarının kurulması fikrinin ilk sahibi ve ilk program yapımcılarından biri olması dolayısıyla Celâl Hoca'nın bu okulların[28] tarihinde çok önemli ve unutulmaz bir yeri vardır.[29]

"Hayatımda o günkü kadar sevinmedim" diyen Celal Hoca, İmam-Hatip okullarının sadece dini eğitim veren birer "kurs" değil hem dini hem de fen ilimlerinin birlikte okutulduğu tam teşekküllü ortaöğretim kurumları olması için büyük bir mücadele vermiştir. Celal Hoca'nın, müfredata yabancı dil, felsefe, fizik ve kimya gibi derslerin konulmasına karşı çıkan muhafazakâr kesimle; Arapça dersinin yer almasına karşı çıkan bürokratik kesim arasında "orta yolu" bulmaya çalıştığına Mahir İz bizzat şahitlik etmiştir.[30]

Sonuç

Sonuç olarak Mahmut Celaleddin Ökten'in Türkiye'de İmam-Hatip Okullarının yeniden açılması sürecindeki rolü, yalnızca bir eğitim kurumunun kuruluşuna katkı sunmakla sınırlı kalmamıştır. Celal Hoca, uzun yıllar boyunca kesintiye uğrayan din eğitiminin yeniden kurumsal bir yapıya kavuşması için hem fikrî hem de fiilî bir mücadele vermiştir.

1949'da açılan kısa süreli imam-hatip kurslarının ihtiyacı karşılamadığını görerek daha kapsamlı ve düzenli bir eğitim modeli üzerinde çalışan Celâl Hoca, hazırladığı programın kabulü için dönemin Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri ile yakın temas kurmuş ve Ankara'daki bürokratik direnç karşısında geri adım atmamıştır. Dönemin şahitlerinin aktardığı hatıralar, bu sürecin ne derece meşakkatli geçtiğini ve Celâl Hoca'nın ilerlemiş yaşına ve sağlık sorunlarına rağmen yaklaşık bir ay boyunca Ankara'da kalarak izin almaya çalıştığını açık biçimde göstermektedir. Başbakan Adnan Menderes'in doğrudan devreye girmesiyle bürokratik engelin aşılması, İmam-Hatip Okullarının açılmasında siyasi irade kadar Celâl Hoca'nın ısrar ve kararlılığının da belirleyici olduğunu ortaya koymaktadır.

---

[28] Okulun ilk açıldığı zamanlarda bakanlığın tahsisat vermemesinden okula hademe tutulamamıştır. 280 öğrencinin ve hocaların kullandığı binanın temizliği ve bakımını büyük ölçüde Celal Hoca üstlenmiştir. Bunu, niçin talebelerin değil de kendisinin yaptığını Hoca şöyle ifade etmektedir: *"Talebeler gözümüzün nuru, dinimizin yarınki hadimleri. Onların izzet-i nefsini kıramam! Haysiyet duygularını zedeleyemem! İnkisar-ı hayale uğratamam".* Ahmet Koç-Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten, s. 32.

[29] Emin Işık, "Celal Hoca" *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 7, İstanbul 1993, s. 242.

[30] Mahir İz, *Yılların İzi*, İstanbul 1975, s. 184

Kaynakça

Süreli Yayınlar

Resmî Gazete, 7 Nisan 1340

Ulus Gazetesi, "CHP İktidarı Devrediyor", 15 Mayıs 1950.

Vakit Gazetesi, 8 Ocak 1946.

Yeniyol Gazetesi, 7 Şubat 1949.

Yeniyol Gazetesi, "Ezan Artık Arapça Okunacaktır", 14 Haziran 1950.

Zafer Gazetesi, 30 Mayıs 1950.

Kaynak Eserler

Baydar, Mustafa, *Atatürk ve Devrimlerimiz*, İş Bankası Yayınları, İstanbul 1973.

Düzdağ, M. Ertuğrul, *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-4*, MED Kitap, İstanbul 2014.

Emiroğlu, Atiye - UYANIK, Necmi, "Demokrat Parti Dönemi Din Eğitimi Bağlamında İmam-Hatip Okulları", Tarihin Peşinde - *Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 18, Yıl: 2017, ss. 53-70.

Işık, Emin, "Celal Hoca", *Diyanet İslam Ansiklopedisi*, Diyanet Vakfı Yayınları, Cilt: 7, İstanbul 1993, ss. 241-242.

İz, Mahir, *Yılların İzi*, İrfan Yayınevi, İstanbul 1975.

Koç, Ahmet - Öztürk, Hatice, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 7, Yıl: 2015, ss. 7-64.

Komisyon, *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*, ATAM Yayınları, Ankara 2006.

Koyuncu, Mehmet, "İmam Hatip Okulları: Türk Eğitim Sistemindeki Yeri, Amaçları ve Program Yapısı Temelinde Sorunları", *Ordu Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 1, Cilt: 1, Eylül 2023, ss. 3-30.

Köksal, Cüneyd, *M. Âsım Köksal Hayatı ve Hatıraları*, Ketebe Yayınevi, İstanbul, Kasım 2000.

Kutluoğlu, Yahya, *Topal Hoca: Mehmet Hanefi Kutluoğlu*, Dernekpazarı ve Köyleri Yayınevi, İstanbul 2004.

Öcal, Mustafa, "Künye Defterlerine Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930)", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 17, Sayı: 2, 2008, ss. 175-232.

_____, "İmam Hatip Okulu Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmesi", Talim, Sayı: 9, Mart 2025, ss.7-46.

Özacun, Orhan, "Siyaset Tarihimizde Milli Kalkınma Partisi", *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, Sayı: 2, Yıl: 2005, ss. 205-233.

Şeyhanlıoğlu, Hüseyin, "Demokrat Parti Döneminde Türkiye'de Kültürel Faaliyetler (1946-1960)", *Tarih ve Gelecek Dergisi*, Aralık 2020, Cilt: 6, Sayı: 4, ss. 1369-1384

Şimşek, Eyüp, "Çok Partili Dönemde Yeniden Din Eğitimi ve Öğretimine Dönüş Süreci (1946-1960)", *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 49, Yıl: 2013, ss.391-414.

Taşpınar Dağcı, Gül Tuba, "Türk Siyasi Tarihinde Hürriyet Partisi'nin Yeri", *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, Sayı: 8, Yıl: 2012, ss. 15-29.

Toprak, Hicret K., "Zoraki Meşruiyet: Erken Dönem Cumhuriyet Koşullarında İmam Hatip Okullarına Yer Açmak", 100. Yılında İmam Hatip Liseleri -Uluslararası Sempozyumu, İstanbul 2015, ss.777-795.

Winter, Michael, "Kemalist Türkiye'de Eğitimin Modernleşmesi", *Atatürk ve Türkiye'nin Modernleşmesi*, Yay. Haz.: Jacop M. Landau, Çev.: Meral Alakuş, Sarmal Yayınları, İstanbul 1999.

Yavuz, *Ünsal, İmparatorluktan Milli Devlete*, TTK Yayınları, Ankara 1999.

Yorulmaz, *Hüseyin, Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara 2025.

MAHMUT CELÂLETTİN ÖKTEN'İN DİDAKTİK YAKLAŞIM OLARAK KULLANDIĞI FARSÇA ŞİİRLER VE ÇİZDİĞİ AHLAK VE DEĞERLER TASAVVURU

Dr. Öğr. Üyesi Cevat SIDDIKİ*

Giriş

Trabzonlu, ilimle meşgul bir aileye mensup olan Mahmûd Celâleddin Ökten, küçük yaşta hem annesini hem de babasını kaybederek öksüz ve yetim büyümüştür[1]. Annesinin vasiyeti üzerine küçük yaşta hafızlığını tamamlamış; çocukluk ve gençlik yıllarını memleketinde hem modern eğitim kurumlarında hem de geleneksel medrese çevresinde ilim tahsil ederek geçirmiştir. İlk, orta ve lise öğrenimini sürdürürken medrese derslerine de devam etmiş, klasik İslâmî ilimlerde icazet almıştır.[2] Bu çift yönlü eğitim süreci, onun hem geleneksel dinî ilimlere hem de modern akademik disiplinlere hâkim çok yönlü bir âlim olarak yetişmesinde belirleyici olmuştur.

Daha sonra İstanbul'a gelen Ökten, burada Dârülmuallimîn'i tamamlamış, ardından Dârülfünun Edebiyat Fakültesi Felsefe Şubesi'nden mezun olmuştur. 1912 yılında İstanbul Sultanîsi'nde Arapça öğretmenliği görevine başlamasıyla birlikte çevresinde "Celal Hoca" olarak tanınmaya başlamıştır. Meslek hayatı boyunca farklı eğitim kurumlarında Arapça, Türkçe, Edebiyat ve Felsefe dersleri vermiştir. 1947 yılında resmî görevinden emekli olmasına rağmen eğitim faaliyetlerini sürdürmüş; 1948 yılında açılan İmam-Hatip kursunun müdürlüğünü üstlenerek bu kurumun yedi yıllık İmam-Hatip Okulu'na dönüşmesinde öncü rol oynamış ve okulun ilk müdürü olmuştur. Daha sonra 1959 yılında Yüksek İslam Enstitüsü'nde Tevhid ve Kelâm dersleri hocası olarak görev yapmıştır.[3]

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Trabzon/Türkiye, cevat@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1443-3678

[1] Bu çalışmada, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

[2] Hayreddin Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş Hayatım ve Hatıralar* (İz Yayıncılık, 2015), 324.

[3] Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş Hayatım ve Hatıralar*, 324.

Ökten'in ilmî şahsiyetinin şekillenmesinde Arapça, Farsça ve Fransızcayı ileri derecede bilmesi önemli bir yer tutmaktadır.[4] Nitekim onun yaşadığı dönemde ilmî ve entelektüel çevrelerde yer alan münevverlerin büyük çoğunluğu Arapça ve Farsçaya vakıf olduğu söylenebilir.[5] Özellikle 1951 yılında açılan İmam-Hatip okullarının müfredatında Farsça derslerinin yer alması[6] da bu kültürel ve ilmî geleneğin devamı niteliğindedir. Bu dillerin yalnızca dil öğrenimi açısından değil, aynı zamanda klasik İslâm düşüncesi, divan edebiyatı ve tasavvuf geleneğinin doğru anlaşılması bakımından da vazgeçilmez olduğu söylenebilir.

Ökten'in ilmî ve fikrî yönünü en belirgin biçimde ortaya koyan faaliyetlerinden biri de Beyazıt'taki Soğanağa Camii'nde gerçekleştirdiği cumartesi dersleridir. Her hafta ikindi namazından sonra başlayıp akşam namazına kadar süren bu dersler, İmam Gazâlî'nin ruhuna Fâtiha okunarak başlar, dua ile devam ederdi. Derslerin merkezinde İhyâü Ulûmiddîn bulunmakla birlikte, bu sohbetler klasik bir metin şerhinden ziyade Ökten'in geniş ilmî birikimini aktardığı derinlikli ilmî meclisler niteliği taşımaktaydı.[7] Bu çerçevede kelâm ve felsefe meseleleri ele alınır; Gazâlî ve İhyâ üzerinden kelâmî ve fıkhî konular tartışılır; tasavvufî mankıbeler, Mesnevî'den kıssalar, tarihî hikâyeler, hikmetli sözler ve gündelik hayattan örneklerle dersler zenginleştirilirdi. Ayrıca Arapça, Farsça ve Türkçe şiirler okunarak[8] ilim ile edebiyat arasında güçlü bir bağ kurulurdu.

Ökten'in hocalığında dikkat çeken en önemli hususlardan biri de onun çok yönlü kültürel birikimi ve güçlü hafızasıdır. Kendisi şiir yazmamakla birlikte şiiri hayatının merkezine yerleştirmiş; duygu ve düşüncelerini çoğu zaman yerinde ve zamanında okuduğu beyitlerle ifade etmiştir. Okuduğu şiirler dinleyenleri derinden etkilerdi.[9] Özellikle Fuzûlî, Bâkî, Nef'î ve Şeyh Gâlib gibi klasik şairleri büyük bir hayranlıkla takip etmiş, onların pek çok şiirini ezbere bilmiştir. Ona göre Osmanlı Türkçesi, başta Türkçe olmak üzere Arapça ve Farsçanın birleşiminden oluşan zengin bir medeniyet diliydi. Divan ve tasavvuf edebiyatı ise asırlar boyunca incelmiş, hem lirik hem de hikmet ve bilgi bakımından derinleşmiş bir düşünce ve edebiyat geleneğini

[4] Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş Hayatım ve Hatıralar*, 324.

[5] Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş Hayatım ve Hatıralar*, 324.

[6] Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca* (Diyanet İşleri Başkanlığı, 2022), 229.

[7] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 183.

[8] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 183.

[9] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 319.

temsil etmekteydi.[10] Bu mirasın eğitim yoluyla yeni nesillere aktarılmasını önemsemesi, onun eğitim anlayışında yalnızca bilgi aktarımını değil, aynı zamanda kültürel ve ahlâkî terbiyeyi de merkeze aldığını göstermektedir.

Ökten'in ilmî şahsiyeti incelendiğinde, onun eğitimci kimliğinin yanında güçlü bir fikrî birikime sahip bir mütefekkir olduğu söylenebilir. Ancak bu ilmî miras, klasik anlamda yayımlanmış müstakil eserlerden ziyade, ders halkaları, öğrencilerine aktardığı sözlü bilgi birikimi, çeşitli alanlarla ilgili tuttuğu not defterleri ve sınırlı sayıdaki makaleleri üzerinden şekillenmiştir. Yaklaşık yüz defterlik not defterini bırakmış olması,[11] onun düşünce dünyasının yazılı eserlerden çok eğitim faaliyetleri ve yetiştirdiği talebeler aracılığıyla günümüze ulaştığını göstermektedir. Bu durum, Ökten'in 'müellif' kimliğinden ziyade 'muallim' kimliğinin daha baskın olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın amacı, Mahmut Celalettin Ökten'in eğitim anlayışını, not defterlerinde yer alan Farsça şiirler üzerinden incelemek ve bu şiirlerin onun ahlak, değer ve insan tasavvurundaki yerini ortaya koymaktır. Ayrıca bu şiirlerin hangi pedagojik amaçlarla kullanıldığı ve Ökten'in eğitim anlayışına nasıl yön verdiği değerlendirilmektedir. Araştırma, Ökten'in eğitim anlayışını seçtiği Farsça şiirler bağlamında ele alması açısından özgün bir nitelik taşımaktadır. Literatürde genellikle Ökten'in kurumsal eğitim faaliyetleri ön plana çıkarılırken, bu çalışmada not defterlerinde yer alan, hem bireysel entelektüel birikimini besleyen hem de öğrencilerine aktardığı seçkin şiirler çerçevesinde onun eğitim anlayışı ile ahlak ve değer tasavvurunun incelenmesi, literatüre özgün bir katkı sunması bakımından önem arz etmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın soruları ise:

1. Ökten'in not defterlerinde yer alan Farsça şiirler hangi şairlere ve edebî geleneklere dayanmaktadır?
2. Bu şiirlerde öne çıkan temel ahlaki ve eğitsel temalar nelerdir?
3. Şiirin, Ökten'in eğitim anlayışında değerlerin içselleştirilmesi ve ahlaki farkındalığın geliştirilmesi açısından nasıl bir işlevi bulunmaktadır?
4. Şiirlerde ideal insan ve ahlak anlayışı nasıl tasvir edilmektedir?

Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda, Ökten'in tuttuğu not defterlerinde kendi el yazısıyla kaydettiği Farsça şiirler

[10] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 319.

[11] Osman Demirci, "Mahmut Celâleddin Ökten ve Eserleri", *Trabzonlu müellifler ve eserleri Osmanlı dönemi* (Trabzon: Trabzon : Ortahisar Belediyesi Kültür Yayınları, 2023), 344-345.

incelenmiş; söz konusu şiirlerin hangi şairlere ait olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Ardından şiirlerin içerik analizi yapılarak öne çıkan temel temalar belirlenmiştir. Şiirlerde sıkça vurgulanan hikmet, edep, sorumluluk, tevazu, nefis terbiyesi ve insanın kendini bilmesi gibi kavramların, Ökten'in ideal insan ve toplum tasavvuruyla nasıl örtüştüğü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

1. Didaktik Edebiyat Geleneğinde Farsça Şiirlerin Yeri

"Didaktik" kelimesi Yunanca "didaktikos" sözcüğünden gelir ve öğretici anlamındadır.[12] Arap edebiyatında bunun karşılığı "et-ta'lîmî" olarak kabul edilir. Didaktik şiir, din, dil, edebiyat, hikmet, ahlâk ve felsefe gibi konuları öğretmek ve ezberlemeyi kolaylaştırmak amacıyla yazılan şiirlerdir.[13]

Klasik Fars edebiyatı, estetik yönünün yanı sıra ahlakî, dinî ve eğitsel değerlerin aktarımında önemli bir işlev üstlenmiştir. Bu gelenekte şiir, yalnızca duygulara hitap eden bir tür değil, aynı zamanda hikmet, irfan ve ahlakı öğreten didaktik bir araç olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle Fars şiiri, estetik ve öğretici unsurları bir arada barındıran önemli bir eğitim vasıtası niteliği taşımaktadır.

Farsça şiir ve edebiyatı, Osmanlı ilim ve eğitim çevrelerinde önemli bir yer edinmiş ve medrese müfredatında kendine geniş ölçüde yer bulmuştur. Medreselerde Farsça şiirler yalnızca dil öğretimi amacıyla değil, aynı zamanda ahlak terbiyesi, hikmet eğitimi ve irfan geleneğinin aktarımında da temel kaynaklar arasında değerlendirilmiştir. Özellikle Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Sâdî-i Şîrâzî, Hâfız-ı Şîrâzî ve Ferîdüddin Attâr gibi şairlerin eserleri,[14] öğrencilerin zihnî ve manevî terbiyesinde başlıca kaynaklar arasında yer almıştır.

Mahmut Celalettin Ökten'in not defterlerinde yer alan Farsça şiirler de bu geleneğin modern dönemdeki devamı niteliğindedir. Onun seçtiği beyitlerde hikmet, tevazu, nefis terbiyesi, sabır, ilim-amel ilişkisi ve insanın kendini bilmesi gibi temaların öne çıkması, ahlak ve değer eğitiminde işlevsel bir araç olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

---

[12] Kadri Yıldırım, "Didaktik Şiirin Abbasiler Döneminde Ortaya Çıkışı ve Gelişimi Üzerine Bir İnceleme", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/1 (01 Ocak 2009), 173.

[13] Yıldırım, "Didaktik Şiirin Abbasiler Döneminde Ortaya Çıkışı ve Gelişimi Üzerine Bir İnceleme", 173.

[14] Musa Balcı, "Sıbyân Mektepleri'nde Farsça ve Nasîhat-ı Hukemâ Adlı Risale/Persian And Book of Nasihat-i Hokema at Sibyan Schools", *Şarkiyat Mecmuası* 28 (13 Temmuz 2017), 4.

2. Ökten'inin Farsça Şiir Seçkisinde Öne Çıkan Şairler

Ökten'in şahsî kitaplığındaki not defterleri incelendiğinde, Farsça şiirlerin yer aldığı toplam yedi ayrı defter tespit edilmiştir. Söz konusu defterlerde yer alan şiirler, onun hem bireysel olarak entelektüel ve manevi gelişimini besleyen hem de öğrencilerine aktarmayı amaçladığı değerler sistemini şekillendiren metinler olarak dikkat çekmektedir. Bu defterlerin isimleri ise şunlardır:

32 Farsça Şiir Tahlili

44C Fars Edebiyatı

50 Farsça Edebiyat

55 Farsça

119 Ajandası

Z-9A Edebiyat (Arapça-Farsça)

Z-16 Fars Edebiyatı

Bu not defterlerinde yer alan Farsça şiirlerin önemli bir kısmında şair isimlerinin belirtilmediği görülmektedir. Şiirler üzerinde gerçekleştirilen metin incelemeleri ve e-kütüphanelerin taramaları neticesinde, söz konusu şiirlerin hangi şairlere ait olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Buna rağmen, şairi belirlenemeyen bazı beyitler de bulunmaktadır. Bu beyitlerin, klasik edebiyat geleneğinde yaygın olarak görülen anonim şiir örnekleri olabileceği değerlendirilmektedir. Öte yandan, not defterlerinde yalnızca şiir metinlerinin değil, aynı zamanda Farsça deyim ve darbımesel örneklerinin de yer aldığı tespit edilmiştir. Not defterlerindeki şiirlerin şairleri ise şunlardır:

Sa'dî-i Şîrâzî, Nizâmî Gencevî, Mevlânâ Celâleddîn Rûmî, Molla Câmî, Abdülkâdir Geylânî, , Hâfız-ı Şîrâzî, Firdevsî, Sâib-i Tebrîzî, Ebu Said Ebu'l-Hayr, Sanâî, Urfî-i Şîrâzî, Şeyh Bahâî, Nazîrî Nişâburî, Ferîdüddin Attâr (Nişaburî), Rûdekî, Melikü'ş-Şuarâ Bahâr, Atıf İsfahânî, Neşât-ı İsfahânî, Sa'deddin Verâvînî, Esedî Tûsî, Molla Ahmed Nârâkî, İbn Yemîn, Emir Muizzî, Rızâkuli Han Hidâyet, Selîm-i Tahrânî, Kâânî Şîrâzî, Rıza Talabani, Bâbâ Fığânî Şîrâzî, Vahşî-i Bâfakî, Kelîm-i Kâşânî.

Ökten'in not defterlerinden "55 Farsça" adlı defterde tamamen Abdülkâdir Geylânî'nin gazelleri yer almaktadır. "Z-16 Fars Edebiyatı" adlı defterde ise Mevlana'nın mesnevisinin 1., 4. ve 5. defterinden üç hikâye yer almaktadır. Ökten'in diğer not defterlerinde ise farklı şairlere ait seçme şiirler, kasideler, mev'izeler, mesneviler, gazeller, rubaileri ve beyitler yer

almaktadır. Ökten'in not defterindeki şiirler ağırlıklı olarak Sa'dî-i Şîrâzî'ye aittir. Sa'dî-i'nin şiirlerinde öne çıkan temalar; tevekkül ve kader anlayışı, dünyanın geçiciliği, nefis terbiyesi, ahlak ve edep, tevazu, ilim-amel ilişkisi, sabır, iyilik ve merhamet, ölüm bilinci ve Allah'a yöneliş etrafında yoğunlaşmaktadır.

3. Didaktik Araç Olarak Farsça Şiirlerin Yapısal ve Tematik Analizi

Ökten'in not defterinde yer alan şiirler incelendiğinde, metinlerin büyük ölçüde klasik Fars şiiri geleneğine ait örneklerden oluştuğu görülmektedir. Şiirlerin nazım şekilleri bakımından kaside, mesnevi ve gazel gibi klasik edebî türler etrafında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu durum, not defterinin klasik Fars edebiyatı estetiği ve şiir anlayışıyla güçlü bir ilişki içerisinde olduğunu göstermektedir. Ayrıca şiirler, içerik ve anlam dünyaları dikkate alınarak tematik açıdan sınıflandırılmıştır. Bu bağlamda metinlerde Allah'ın varlığı, nefis terbiyesi, manevi aşk, tasavvuf, ahlâk, hikmet ve insanî değerlerin öne çıktığı görülmektedir. Şiirlerin konu ve anlam sıklığı esas alınarak yapılan tematik tasnif, Ökten'in edebî ve entelektüel yönelimlerini ortaya koyması bakımından önemli veriler sunmaktadır.

3.1. Allah'ın Varlığı, Birliği ve Şanının Yüceliği

Tema, Allah'ın varlığı, birliği, kudreti, yaratma sanatı, ilmi, merhameti, bağışlayıcılığı ve her şeyi kuşatıcılığı gibi ilahi sıfatlar etrafında şekillenmektedir. İncelenen dosyada en yoğun biçimde işlenen tema olduğu görülmektedir. Defterlerde yer alan Firdevsî, Sâdî, Mevlânâ, Attâr ve Nizâmî gibi şairlerin şiirlerinde bu temanın sıklıkla işlendiği tespit edilmiştir.

Firdevsi:

Can ve akıl sahibi olan Allah'ın adıyla;	به نام خداوند جان و خرد
ki, bundan daha yücesi(yok)ne düşünce erişemez.[15]	کز این برتر اندیشه بر نگذرد

Sa'di Şirazi:

O'nun zatı, zıtlık ve benzerlik isnadından uzaktır;	بری ذاتش از تهمتِ ضد و جنس
O'nun mülkü, cinlerin ve insanların kulluğundan müstağnidir.[16]	غنی، ملکش از طاعتِ جن و انس

[15] Ökten, *50 Farsça Edebiyat*, 43.

[16] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 46.

Mevlâna:

Kul, fani olmadıkça (nefsini aşmadıkça),	تا بنده ز خود فانی مطلق نشود
Tevhid onun için (Allah'ın birliğini gerçek anlamda idrak) tahakkuk etmez.	توحید به نزد او محقق نشود
	توحید حلول نیست نابودن تست
Tevhid, Allah'ın insana "hulûl etmesi" (yerleşmesi) değildir; kendi benliğinin yok oluşudur.	ورنه به گزاف باطلی حق نشود
Yoksa, çoklukla bâtıl hakikate dönüşmez.[17]	

3.2. Nefis Terbiyesi, Ahlak ve İnsan-ı Kamil Olma Yolu

Tema, insanın kendini tanıması, nefsin kötü arzularından arınması, sabır, şükür, kanaat, tevazu, ihlas ve güzel ahlak gibi erdemlere ilişkin öğütleri kapsamaktadır.

Sa'di Şirazi:

Sen kendin bağ ve bahçeye bakmazsan;	تو خود مطالعهٔ باغ و بوستان نکنی
Ki bostan-ı bahar ve güller bahçesi sensin.	که بوستان بهاری و باغ لالستان
Hangi çiçek senin güzelliğine yakışır?	کدام گل بود اندر چمن به زیباییت؟
Bostanda hangi servi senin boyuna erişebilir?[18]	کدام سرو به بالای تست در بستان؟

Sa'di Şirazi:

Nefsin peşinden gitmekten sakın;	حذر از پیروی نفس که در راه خدای
Allah yolunda bundan daha tehlikeli bir yol kesici yoktur."[19]	مردم افکن‌تر ازین غول بیابانی نیست

3.3. Dünya Hayatının Geçiciliği ve Ahiret Bilinci

Tema, dünya malına ve makama aldanmama, ölümü hatırlama ve asıl yurdun ahiret olduğu bilincini taşıma düşünceleri etrafında şekillenmektedir.

[17] Mahmut Celâleddin Ökten, *119 Ajandası*, ts., 26.

[18] Mahmut Celâleddin Ökten, *44C Fars Edebiyatı*, ts., 45.

[19] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 13.

İncelenen metinlerde bu tema, dünyevî bağlılıklardan uzaklaşmayı ve ahiret merkezli bir yaşam anlayışını teşvik eden öğütlerle ele alınmaktadır.

Firdevsi:

Dünya hiçbir kimse için kalıcı değildir;	نباشد جهان بر کسی پایدار
Geride kalan, yalnızca iyi isim ve güzel hatıradır.[20]	همه نام نیکو بود یادگار

Nizâmî-i Gencevî:

Tüm dünya, eskisinden yenisine,	جملهٔ دنیا ز کهن تا به نو
Geçici olduğu için iki arpaya bile değmez.[21]	چون گذرنده است، نَیَرزد دو جو

Sa'di Şirazi:

Mal ile neden gururlanıyorsun? Çünkü bir iki gün sonra	به مال غره چه باشی که یک دو روزی بعد
Hepsi mirasçıların payı olacaktır.[22]	همه نصیبهٔ میراث خوار خواهد بود

3.4. Mânevî Aşk ve Tasavvuf (Fenâ Fillah)

Tema, beşerî aşktan ziyade ilahî aşk, Allah'a kavuşma arzusu, aşkın meydana getirdiği cezbe hâli ve "fenâfillâh" anlayışı etrafında şekillenmektedir. İncelenen beyitlerde, tasavvufî düşüncenin etkisiyle kulun ilahî aşkta benliğini yok ederek hakikate ulaşma çabası ön plana çıkarılmaktadır.

Mevlana:

Âşıklık, gönlün inleyişinden bellidir;	عاشقی پیداست از زاریّ دل
Gönül derdi gibi bir hastalık yoktur.	نیست بیماری چو بیماریّ دل
Âşığın derdi, diğer dertlerden ayrıdır;	علّت عاشق ز علت‌ها جداست
Aşk, Allah'ın sırlarını gösteren bir usturlaptır.[23]	عشقْ اصطرلاب اسرارِ خداست

[20] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 25.

[21] Ökten, *50 Farsça Edebiyat*, 16.

[22] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 38.

[23] Ökten, *Z-16 Fars Edebiyatı*, 7.

Hafız-ı Şirazi:

Bizim mezhebimizde şarap helâldir ama,	در مذهبِ ما، باده، حلال است ولیکن
Ey selvi boylum, senin yüzün yoksa haramdır.	بی‌رویِ تو ای سَروِ گُل‌اندام، حرام است
Senin gamın viran gönlümde oldukça,	تا گنجِ غمت در دِلِ ویرانه، مقیم است
Benim için her zaman 'harabat' (derviş meclisi) makamdır.[24]	همواره مرا کویِ خرابات، مقام است

Urfi:

Bir gece o nazlı sevgili rüyama geldi;	آمد آشفته بخوابم شبی آن مایه ناز
Yüzünde sevgiyi artıran, sabrı yakıp eriten bir hâl vardı.[25]	بروش مهر فزاو بنگه صبر گداز

3.5. İlim ve Hikmetin Önemi

Tema, ilmin fazileti, cehaletin ayıplanması, hikmetli sözün değeri ve insanı insan yapan temel nitelikler olan marifet, edep ve akıl gibi unsurlar etrafında şekillenmektedir. İncelenen metinlerde, bilgi ve hikmetin insanı olgunlaştıran en önemli değerler olduğu vurgulanmaktadır.

Nizâmî-i Gencevî:

İlim talep et ve yücelik öğren;	دانش طلب و بزرگی آموز
Ta ki yarının, bugünden daha iyi olsun.[26]	تا به نگرند روزت از روز

Sa'di Şirazi:

Terbiye ilacını (eğitim ve ahlak terbiyesini) tarikat pirinden al;	داروی تربیت از پیر طریقت بستان[27]
Çünkü insan için cehalet hastalığından daha kötü bir illet yoktur.	کادمی را بتر از علت نادانی نیست

[24] Ökten, *119 Ajandası*, 38.

[25] Ökten, *50 Farsça Edebiyat*, 47.

[26] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 5.

[27] Not: Ökten bu beytin sadece ikinci mısrası defterinde yazmıştır.

Nizâmî-i Gencevî:

Kendi varlığının bilgisini öğren;	تشریح نهاد خود درآموز
Çünkü bu, gönlü aydınlatan bir marifettir.[28]	کاین معرفتی است خاطرافروز

3.6. Tevekkül, Kader ve Rızık

Tema, kadere teslimiyet, rızkın Allah tarafından taksim edildiği inancı, çalışmanın gerekli olmakla birlikte sonucun Allah'a nispet edilmesi gerektiği düşüncesi etrafında şekillenmektedir. İncelenen şiirlerde, insanın çabasını sürdürmesi gerektiği ancak nihai neticenin ilahî takdir doğrultusunda gerçekleştiği anlayışı vurgulanmaktadır.

Mevlâna:

Haydi tevekkül et, el ve ayağını titretme;	هین توکل کن ملرزان پا و دست
Senin rızkın sana senden daha çok âşıktır.[29]	رزق تو بر تو ز تو عاشق‌ترست

Molla Ahmed Nârâkî:

Eğer dünyanın kılıcı yerinden oynasa bile,	اگر تیغ عالم بجنبد ز جای
Allah dilemedikçe hiçbir damarı kesemez.[30]	نبرد رگی تا نخواهد خدای

Sa'di Şirazi:

İster yürüyerek ister baş üstünde git,	اگر به پای بپویی و گر به سر بروی
Sana yazılmamış rızık verilmez.[31]	مقسمت ندهد روزیی که ننهادست

3.7. Sosyal ve Ahlaki Öğütler (Dostluk, Adalet, Kötü Arkadaş)

Tema, iyi ve kötü arkadaşın nitelikleri, adaletin önemi, cimrilik ve kibirden uzak durulması gibi toplumsal ahlakı ilgilendiren konular etrafında şekillenmektedir. İncelenen metinlerde, bireyin sosyal ilişkilerinde erdemli davranışlar sergilemesi ve toplumsal düzeni koruyan ahlaki ilkeleri gözetmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

[28] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 7.

[29] Ökten, *50 Farsça Edebiyat*, 17.

[30] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 64.

[31] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 9.

Senâî-yi Gaznevî:

Kötülerle oturma; çünkü kötülerin sözleri,	منشین با بدان که صحبت بد
Sen temiz olsan bile seni kirletir.[32]	گرچه پاکی تو را پلید کند

Mevlâna:

Ahmakla konuşmak delilikten başka bir şey değildir. Onun cevabı susmaktır.[33]	پس جواب او سکوت است و سکون هست با ابله سخن گفتن جنون

Sa'di Şirazi:

Özgür ve iyi insanların yolunu tut;	ره نیک‌مردان آزاده گیر
Eğer ayaktaysan, düşmüş olanın elinden tut.[34]	چو استاده‌ای دست افتاده گیر

3.8. Hz. Peygamber'e (sav) Bağlılık, Övgü ve Şefaat

Tema, Peygamber Efendimize duyulan derin muhabbet, onun sevgisi ve şefaati etrafında şekillenmektedir. İncelenen metinlerde, Hz. Peygamber'in örnek kişiliği üzerinden ona duyulan sevgi ve bağlılık güçlü bir şekilde ifade edilmektedir.

Abdülkadir Geylani:

Ey Allah'ın Resulü! Güzelliğin(iyiliğin) tam kemâl sahibi olan sensin;	یا رسول الله توئی کان ملاحت پرکمال
İki âlemin bütün güzelleri, güzelliklerini senden almalıdır.[35]	کزتو باید برد خوبان دو عالم را نمک

Sa'di Şirazi:

Peygamber'e aykırı bir yol seçen kimse,	خلاف پیمبر کسی ره گزید
Asla menzile ulaşamayacaktır.	که هرگز به منزل نخواهد رسید
Ey Sadi, sanma ki hakikat yoluna,	مپندار سعدی که راه صفا
Mustafa'nın izinden başka bir yoldan gidilebilir.[36]	توان رفت جز بر پی مصطفی

[32] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 29.

[33] Ökten, *50 Farsça Edebiyat*, 17.

[34] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 64.

[35] Ökten, *55 Farsça*, 5.

[36] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 70.

Abdülkâdir Geylânî:

Mahşer gününde Allah'tan rahmet, senden şefaat;	از خدایت رحمت و از تو شفاعت روز حشر
Ümmetinin günahkârlarının kurtuluşunda şüphe yok.[37]	در نجات عاصیان امّت تو نیست شک

4. Ökten'in Ahlak ve Değerler Tasavvurunun Şiirler Bağlamında Okunması

Mahmut Celâlettin Ökten'in ahlak ve değerler tasavvuru, seçtiği Farsça şiirler üzerinden incelendiğinde, yalnızca estetik bir tercih değil; aynı zamanda bilinçli bir eğitim yaklaşımı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu şiirler, klasik İslam düşüncesinin tasavvufî ve ahlakî birikimini yansıtırken, Ökten'in zihninde bütüncül bir insan tasavvurunun inşasında temel bir işlev görmektedir. Söz konusu tasavvur, Allah, insan ve toplum ilişkisini birlikte ele alan bütüncül bir değerler sistemi üzerine kuruludur.

Ökten'in seçtiği şiirlerde ahlak anlayışının merkezinde tevhid düşüncesi yer almaktadır. Tevhid, yalnızca Allah'ın birliğine iman etmek değil, aynı zamanda varlığı bu birlik perspektifi içerisinde anlamlandırmayı ifade eder. Nitekim Sa'dî'nin "به امرش وجود از عدم نقش بست"[38] (O'nun emriyle varlık yokluktan yaratıldı) beyti, varlığın ilahî iradeye bağlılığını vurgulayarak insanın ontolojik sınırlarını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde "جهان متفق بر الهیتش، فرومانده از کنه ماهیتش"[39] (Dünya O'nun ilahiliğinde birleşmiştir, ancak O'nun mahiyetini idrakten acizdir. Sadi) ifadesi, insan aklının sınırlılığını ve ilahî hakikatin kuşatılamazlığını dile getirir. Bu anlayış, bireyin bilgi ve davranış düzeyinde tevazu geliştirmesini zorunlu kılar.

Bununla birlikte Ökten'in şiir seçiminde tevhid anlayışı yalnızca ontolojik bir bilinç oluşturmakla kalmaz, aynı zamanda rahmet ve umut ekseniyle dengelenir. Sa'dî'ye ait "خداوند بخشندهٔ دستگیر کریم خطابخش پوزش‌پذیر"[40] (Bağışlayan, yardım eden, cömert, affeden ve özrü kabul eden Allah) beyti, ilahî rahmetin genişliğini ortaya koyarken; "کوری آنها که نومیدم کنند از رحمتت"[41] (onların kör olması, beni rahmetinden ümitsizliğe düşürüyor) ifadesi, insanı ümitsizliğe sevk eden yaklaşımların eleştirisini içerir. Bu bağlamda insan, hata yapabilen ancak tövbe ile yeniden yönelme imkânına sahip bir varlık olarak değerlendirilir.

---

[37] Ökten, *55 Farsça*, 5.

[38] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 58.

[39] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 58.

[40] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 40.

[41] Ökten, *55 Farsça*, 11.

Bu değerler sisteminin önemli bir boyutunu nefis terbiyesi oluşturmaktadır. Şiirlerde sıkça vurgulanan "حذر از پیروی نفس"[42] (nefsin peşinden gitmekten sakın) uyarısı, insanın içsel eğilimlerine karşı bilinçli bir kontrol geliştirmesi gerektiğini ortaya koyar. "گو برو آئینه دل را بزن صیقل ز زنگ"[43] (Gönül aynasını pasından arındır ve parlat) ifadesi ise kalbin ahlaki bir ayna olarak sürekli arınmaya muhtaç olduğunu ifade eder. Bu çerçevede ahlak, dış davranışlardan ziyade içsel dönüşümle ilişkilendirilmekte ve karakter inşasının temeline yerleştirilmektedir.

Ökten'in seçtiği şiirlerde edep ve toplumsal ahlak da önemli bir yer tutmaktadır. Nizâmî'ye ait "با خلق خدا ادب نگه‌دار"[44] (İnsanlara karşı edepli ol) beyti, bireyin toplumsal ilişkilerinde ölçü ve saygıyı esas alması gerektiğini ifade eder. Sa'dî'nin "میازار موری که دانه‌کش است"[45] (Bir karıncayı bile incitme) sözü ise ahlakın yalnızca insan ilişkileriyle sınırlı olmadığını, tüm canlıları kapsayan bir merhamet anlayışına dayandığını göstermektedir. Bu yönüyle ahlak, evrensel bir sorumluluk alanına dönüşmektedir.

Aynı zamanda söz konusu şiirler, toplumsal hayata yönelik güçlü bir eleştirel bilinç de içermektedir. Özellikle dinin şekilci ve gösterişçi bir anlayışa indirgenmesi eleştirilmektedir. Sa'dî'nin "روی در مسجد و دل ساکن خمار چه سود؟"[46] (Yüzün mescitte, kalbin dünyevî arzulardaysa bunun ne faydası var?) beyti, dışsal ibadet ile içsel durum arasındaki tutarsızlığa dikkat çeker. Benzer şekilde ikiyüzlülüğe yönelik eleştiriler, ahlaki tutarlılığın önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda ahlak, görünüş ile öz arasındaki uyum olarak tanımlanmaktadır.

Şiirlerde ilim ve hikmet de merkezi bir konuma sahiptir. Ancak burada kastedilen bilgi, salt teorik bir birikim değil, davranışa dönüşen ve hayatı dönüştüren bir nitelik taşımaktadır. Nizâmî'nin "دانش طلب و بزرگی آموز"[47] (İlim öğren ve yüceliği elde et) beyti, bilginin insanı kemale ulaştıran bir araç olduğunu ifade ederken; "بار درخت علم ندانم مگر عمل"[48] (Bilgi ağacının meyvesi ancak ameldir) sözü, bilginin değerini pratiğe dönüşmesiyle kazandığını ortaya koymaktadır.

---

[42] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 13.

[43] Ökten, *55 Farsça*, 8.

[44] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 5.

[45] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 27.

[46] Ökten, *50 Farsça Edebiyat*, 13.

[47] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 5.

[48] Ökten, *50 Farsça Edebiyat*, 15.

İnsan tasavvurunun önemli bir boyutu da tevazu kavramıdır. İnsanın topraktan yaratıldığı ve yine toprağa döneceği fikri, kibirden uzak bir yaşam anlayışını desteklemektedir.

"به خاک بر مرو ای آدمی به کشی و ناز - که خاک پای تو همچون تو آدمیزادست"[49]

"Ey insan! Kibir ve naz ile toprağa basma, Çünkü ayaklarının altındaki toprak da senin gibi bir zamanlar insandı." Sa'dî'ye ait bu ifadelerde, insanın faniliğini hatırlatarak alçakgönüllülüğün zorunluluğunu vurgular.

Ökten'in seçtiği şiirlerde dünya hayatı geçici bir imtihan alanı olarak değerlendirilmektedir. Dünyanın aldatıcı yönüne yapılan vurgu, insanı kalıcı olanı öncelemeye yönlendirir. Ölümün kaçınılmazlığı ise bireyin davranışlarını daha bilinçli ve sorumlu bir zemine taşımasını sağlar. Bu perspektif, ahlaki eylemlerin süreklilik ve kalıcılık boyutunu ön plana çıkarır. "تو را ز دست اجل کی فرار خواهد بود"[50] "Ecelden kaçış mümkün değildir." Sadi.

Son olarak sabır, bu ahlak tasavvurunun tamamlayıcı unsurlarından biridir. Zorluklar karşısında sabretmenin nihai olarak hayra ve güzelliğe kapı aralayacağı düşüncesi, bireyin yaşam karşısındaki tutumunu şekillendirir.

"بر زمستان صبر باید طالب نوروز را"[51] "Baharı talep eden kışa sabretmesi gerekir" Sadi.

Bütün bu unsurlar bir arada değerlendirildiğinde, Mahmut Celâlettin Ökten'in seçtiği şiirler üzerinden kurduğu ahlak ve değerler tasavvurunun; tevhid temelli, rahmetle dengelenmiş, nefis terbiyesiyle derinleşen, ilim ve hikmetle desteklenen ve toplumsal sorumlulukla tamamlanan bütüncül bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Bu yaklaşımda insan, yalnızca bilen değil; aynı zamanda dönüşen, sorumluluk üstlenen ve kendini sürekli inşa eden bir varlık olarak konumlandırılmaktadır. Bu yönüyle söz konusu şiirler, lirik/estetik metin olmanın ötesinde, insanın ahlaki ve eğitsel inşasına katkı sağlayan pedagojik bir işlev de üstlenmektedir.

Sonuç

Bu araştırmada Mahmut Celâlettin Ökten'in not defterlerinde yer alan Farsça şiirler incelenmiş ve söz konusu şiirlerin onun eğitim anlayışı, ahlak ve değerler tasavvurundaki yeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma bulguları, Ökten'in Farsça şiiri yalnızca estetik unsuru olarak değil, aynı

[49] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 11.

[50] Ökten, *32 Farsça Şiir Tahlili*, 32.

[51] Ökten, *50 Farsça Edebiyat*, 13.

zamanda ahlakî, fikrî ve manevî eğitimin önemli bir aracı olarak değerlendirdiğini göstermektedir.

Ökten'in not defterlerinde yer alan şiirlerin büyük ölçüde klasik Fars edebiyatının didaktik ve tasavvufî geleneğine mensup şairlerden seçilmiş olması dikkat çekicidir. Sa'dî-i Şîrâzî, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Nizâmî Gencevî, Ferîdüddin Attâr, Hâfız-ı Şîrâzî ve Molla Câmî gibi isimlerin yoğun biçimde yer alması, onun ahlak ve hikmet merkezli bir şiir geleneğini tercih ettiğini göstermektedir. Ökten'in not defterlerinde yer verdiği şiirlerin muhtevası incelendiğinde, ahlakî ve manevî olgunlaşmayı merkeze alan bir insan tasavvurunun öne çıktığı görülmektedir.

Bu çerçevede şiirlerde tasvir edilen ideal insan modeli ise tevhid bilincine sahip, nefsini terbiye eden, ilmi amele dönüştüren, tevazu ve merhameti hayatının merkezine yerleştiren, dünya hayatının geçiciliğinin farkında olan ve toplumsal sorumluluk taşıyan bir kişilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu insan tipi, İslam düşüncesindeki insan-ı kâmil anlayışıyla büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Dolayısıyla Ökten'in eğitim anlayışının nihai hedefinin yalnızca meslek sahibi bireyler yetiştirmek değil; aynı zamanda ahlaklı, erdemli ve sorumluluk sahibi insanlar yetiştirmek olduğu söylenebilir.

Kaynakça

Balcı, Musa. "Sıbyân Mektepleri'nde Farsça ve Nasîhat-ı Hukemâ Adlı Risale/Persian And Book of Nasihat-i Hokema at Sibyan Schools". *Şarkiyat Mecmuası* 28 (13 Temmuz 2017), 1-42.

Demirci, Osman. "Mahmut Celâleddin Ökten ve Eserleri". *Trabzonlu müellifler ve eserleri Osmanlı dönemi*. Trabzon: Trabzon : Ortahisar Belediyesi Kültür Yayınları, 2023.

Karaman, Hayreddin. *Bir Varmış Bir Yokmuş Hayatım ve Hatıralar*. İz Yayıncılık, 2015.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *32 Farsça Şiir Tahlili*, ts.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *44C Fars Edebiyatı*, ts.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *50 Farsça Edebiyat*, ts.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *55 Farsça*, ts.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *119 Ajandası*, ts.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Z-9A Edebiyat (Arapça-Farsça)*, ts.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Z-16 Fars Edebiyatı*, ts.

Yıldırım, Kadri. "Didaktik Şiirin Abbasiler Döneminde Ortaya Çıkışı ve Gelişimi Üzerine Bir İnceleme". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 18/1 (01 Ocak 2009), 171-207.

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*. Diyanet İşleri Başkanlığı, 2022.

İLİMLERİN TEVHİDİ FİKRİNİN İMAM-HATİPLERİN YENİDEN İNŞASI SÜRECİNDE HAZIRLANAN MÜFREDATLAR ÇERÇEVESİNDE İNCELENMESİ (1949-1955)

Dr. Elif UĞUR*

Giriş

Bilime bütünlükçü yaklaşımı öngören Kur'an mutlak bir ilmi takdir etmekte ve insanları buna teşvik etmektedir[1]. Kur'an'ın ilme bütüncül bakışını kavrayan ilk asır Müslümanları, ilimleri dini olan ve dini olmayan şeklinde tasnif etmemişlerdir. Onlar her tür ilme özel bir ad vererek, ilim kavramının altına yerleştirmişlerdir. İlim şemsiye bir kavram olarak görülmüş; her türlü ilim bu şemsiyenin altında ilmi disiplin fark etmeksizin yer almıştır.[2]

Yukarıda zikredilen ilme bütüncül başka bir deyimle tevhidi bakış, onaltıncı asrın sonlarına kadar devam etmiştir. Zamanla ilimde sığlaşma ile eğitim kurumlarında fen bilimlerinden kaçış başlamış ve medreseler sadece din ile ilgili eğitim veren kurumlara dönüşmeye başlamıştır.[3] Medreselerde sözü edilen ilimlerde zihniyet ayrılığı Tanzimat Fermanı'nın ilanıyla daha belirgin hale gelmiştir. Nitekim bu kanunla Avrupa örneğine uygun mektepler açılmıştır. Bu mekteplerde din diğer dersler arasında yer alan bir branşın konusu olarak kabul edilmiştir.[4] Bu durumda eğitim alanında kurumlar olarak ikili eğitim sistemi ortaya çıkmış ve İslami eğitimin ihlal edilen bütünlüğü iyice göz ardı edilmiştir. İslam adına öğretilenlerle diğer ilimlere ilişkin öğretilenler arasındaki fark giderek açılmış, zıtlaşma kendini göstermeye başlamıştır.[5]

Yukarıda sözü edilen zıtlıklar, farklılıklar tartışmalara neden olmuş ve bu tartışmalar Cumhuriyet'in ilanından sonra da devam etmiştir.[6] Bununla birlikte Atatürk değişik yer ve zamanlarda "Milletimizin, memleketimizin

* Kur'an Kursu Öğreticisi Kayseri/Türkiye, elifugur_25@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-8513-8791

[1] Bu çalışmada, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

[2] Muhammet Şevki Aydın, *Din Eğitimi Bilimi* (Kayseri: Kimlik, 2018), 40.

[3] Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 46.

[4] Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: DEM, 2014), 37-38.

[5] Aydın, *Din Eğitimi Bilimi*, 190.

[6] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 40.

darulirfanları bir olmalıdır. Bütün memleket evladı kadın ve erkek aynı surette oradan çıkmalıdır." (3 Şubat 1923, İzmir)[7] ifadelerine yer vermiştir.

Yukarıdaki konuşma ve benzeri konuşmalardan 1 yıl sonra 3 Mart 1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunu ilan edilmiş ve bütün eğitim kurumları Maarif Vekaleti'ne bağlanmıştır. Bu kanunla yüksek din mütehassısları yetiştirmek için Darulfünun'da bir İlahiyat Fakültesi ve din hizmetlerini yürütecek görevliler yetiştirmek için İmam-Hatip Mektepleri açılmıştır.[8] İlahiyat Fakültesi'nde okutulacak dersler şu şekilde belirlenmiştir: "Tefsir ve Tefsir Tarihi, Hadis ve Hadis Tarihi, Fıkıh Tarihi, Kelâm Tarihi, Tasavvuf Tarihi, İslâm Felsefesi Tarihi, Tarih-i Felsefe, Tarih-i Edyân (Dinler Tarihi), Türk Tarih-i Dinisi, İslâm Tarihi, Mâba'de't-Tabiiyyât (Metafizik), İctimâiyât (Sosyoloji), Ruhiyât (Psikoloji), İctimâi Ruhiyât (Sosyal Psikoloji), Ahlâk, Akvâm-1 İslâmiye Etnografyası (İslâm Milletleri Etnografyası), Din Felsefesi, Hâl-i Hazırdaki İslâm Mezhebleri, Arabî, Fârisî".[9] İmam-Hatip Mektepleri programı ise şu şekildedir: Türkçe, Hüsn-i Hatt, Arabî (Arapça), Fransızca, Tarih, Coğrafya (Tabiî ve Beşeri Coğrafya), Hesap, Cebir, Hayvanât ve Fizyoloji, Nebâtât, Kur'an-ı Kerîm Ma'a Tecvîd, Din Dersleri, Terbiye-i Bedeniye(Beden Eğitimi), Mûsıkî (Gınâ), Hitâbet ve İnşâd, Ahlâk ve Malûmât-ı Vataniye, Hendese, Resm-i Hattî, Hadîs-i Şerif, Edebiyat (Türk Edebiyatı), Rûhiyât (Psikoloji), Arziyât (İlm-i Arz), Fizik, Kimya, Fıkıh, İlm-i Tevhîd, Tabakât, Malûmât-ı Kanuniye, Hıfzı's-Sıhha, Tefsîr, İctimâiyât (Sosyoloji), Usûl-i Tedris.[10] İlgili derslere bakıldığında İslam'ın ilme bütüncül bakışının izlerini görmenin mümkün olduğu söylenebilir.

Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile Din Eğitimi konusunda yapılan düzenlemeler, Tevhid-i Tedrisat ile Türk maarifinin laik ve dünyevi mahiyet kazandığını düşünen negatif laiklik tutumunu benimsemiş belli bir kesim tarafından farklı değerlendirmelere tabi tutulmuştur. Din eğitimine dair yapılan düzenlemelere rağmen onlara göre bu yasa dinle ilgili her şeyin çıkarılması gerektiğini öngörmekteydi. Öbür tarafta ise medreselerin kapatılmasından hareketle din ve din eğitimi adına endişe ederek Tevhid-i Tedrisat kanuna olumsuz yaklaşan bir kesim bulunmaktaydı.[11]

---

[7] Muhammet Şevki Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı* (İstanbul: DEM, 2016), 64.

[8] Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 65.

[9] Mustafa Öcal, "İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi" 1/1 (1986), 114.

[10] Mustafa Öcal, "'Künye Defterleri'ne Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930)" 17/2 (2008), 199.

[11] Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 84.

Yukarıda anlatılanların sonucu olarak İmam-Hatip Mektepleri, 'tasarruf tedbirleri' adı altında yalnızca İmam ve Hatip Mekteplerinin ödenekleri kesilmesi; din görevliliği devlet memuriyetinden çıkarıldığı için, görev ifa edeceklere maaş verilmemesi; lise kısımlarının açılmaması sebebiyle mezunlarına yüksek tahsil imkânı verilmemesi; mezunlara kendi alanlarında maaşlı hizmet sunma imkânı verilmeyip, alternatif olarak öğretmenliğin çıkarılması; bazı mekteplerde birtakım bahanelerle hocalar görevden alınması; bütün bunların arka planında ise o dönemde ortaya çıkan zihniyetin bu mekteplerin devam etmesine taraftar olmaması, sebebiyle 1930'da kapatılmıştır.[12]

1933-1946 yılları arasında din ve din eğitimine karşı takınılan olumsuz tavrın neticesi olarak okullarda din derslerine yer verilmemiştir. Eğitimde negatif laikliği savunan bu zihniyetin ürünü ise Ahmet Hamdi Akseki'nin raporunda belirttiği gibi cenazeleri kaldıracak bilgi ve beceriye sahip insanların olmaması, din adına hurafelerin, istismarların yayılması şeklinde kendini göstermiştir.[13] Diğer taraftan 1924-1950 yılları arasında çocukların hakiki bir din ve ahlak terbiyesinden mahrum kaldığı, bu durumun ise onları olumsuz dış etkenlere karşı açık hale getirdiği ifade edilmiştir. Bu durumun tek çaresinin dine hak ettiği ehemmiyeti vermekte olduğu dile getirilmiştir.[14] Bütün bu olumsuzlukların neticesinde nihayet din eğitimi devletin yeniden gündemine gelmiştir. Bu bağlamda 15 Şubat 1949 tarihinden itibaren yalnızca ilkokullara ihtiyari olarak din dersleri konulmuştur.[15]

Diğer taraftan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 10 ay süreli olmak üzere 10 il merkezinde faaliyete başlayan İmam Hatip Kursları açılmıştır.[16] İstanbul'da açılan İmam-Hatip kursu müdürlüğüne ise Trabzon'da doğan hem mektep hem medrese eğitimi almış, dışarıdan takip ettiği çeşitli derslerle pek çok sahada kendini yetiştirmiş, 1909 yılından itibaren başlayan hocalık hayatında imam hatip mekteplerinde fiili olarak görev almış "Celâl Hoca" adıyla meşhur olan Mahmut Celâleddin Ökten getirilmiştir.[17] Celâl Hoca bu kurslarda Akaid, Ahlak ve Hutbe derslerini vermiştir. Fakat Hoca, ilgili kurslarda imam-müezzin yetişmeyeceğini şu ifadelerle belirtmiştir: "Bu on aylık kursta

[12] Öcal, "'Künye Defterleri'ne Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930)", 223-224.

[13] Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 89.

[14] Ahmet Koç, "İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar", *Eğitime Bakış* 35 (2015), 3.

[15] Aydın, *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*, 89.

[16] Koç, "İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar", 3.

[17] Koç, "İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar", 3; Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca* (Ankara: DİB, 2023), 127.

talebelere ancak ezan okuması öğretilir, bu süre zarfında imam, müezzin yetişmez."[18]

1950 seçimlerinden sonra Demokrat Parti iktidara gelmiş, Türkiye'de din eğitimi konusunda ciddi değişmeler, başlangıçlar olmaya başlamıştır.[19] Bunun üzerine Mahmut Celâleddin Ökten yakın dostları Yusuf Türel, Seniyüddin Başak, Hasan Basri Çantay, Nurettin Topçu ile istişare ederek daha önce oluşturduğu İmam-Hatip Okulları projesini, o dönemin yetkililerine sunmuştur.[20] Bu projede ilmi bütün olarak ele almış ve Kur'an-ı Kerim, Arapça gibi derslerin yanında fizik, kimya gibi derslere de yer vermiştir.[21]

Mahmut Celâleddin Ökten İmam-Hatip Okullarıyla ilgili hazırladığı projeyi Diyanet ve Talim Terbiye kurulu üyelerine sunduğunda Diyanet'tekilerin felsefe, sosyoloji, psikoloji, matematik, fizik, kimya gibi derslere gerek yok dediği; Talim Terbiye Kurulundakilerin de Arapça, Kur'an derslerini inkılaba aykırı buldukları için Latin harfleriyle yazılsın dediklerini, dile getirmiştir. Ardından "İki arada bir derede kalarak açıldı bu mektepler." ifadesine yer vermiştir.[22] Sonuç olarak İmam-Hatip Okulları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde 13.10.1950 tarih ve 601 sayılı Müdürler Komisyonu kararı ile açılmıştır.[23]

İmam-Hatip Okulları ilk olarak 5 yıllık ilkokulun ardından 4 yıl eğitim veren 1. devresi açılmıştır. Bahsi edilen okulların 1954-1955 öğretim yılında mezunlarını verdikleri dönemde 3 yıllık 2. devre kısımları da açılmıştır. Böylece İmam Hatip Okulları 4+3=7 yıl eğitim veren bir öğretim kurumu haline gelmiştir.[24]

Dönemin ilme bakış açısı, programın amaçlarına programda hangi derslerin konulacağına, derslerin dağılımına, içeriğine, ölçme-değerlendirme sorularına doğrudan etki etmektedir. Nitekim 16. yüzyılın sonlarına kadar dinin, medreselerde bütün derslerin içine sinmiş olması, Tanzimat Fermanı'nın

---

[18] Koç, "İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar", 3.

[19] Tecelli Karasu, "İmam Hatip Okullarının Tarihsel Gelişimi, Modeli ve İlgili Tartışmalar" 11/37 (2022), 220.

[20] Hatice Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği* (İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 54.

[21] Mahmut Celâleddin Ökten, *İmam-Hatip Okulları Birinci devre ders dağıtım cetveli*, Z-51 İHL Müfredat Prog. içinde, 8; Mahmut Celâleddin Ökten, *İmam-Hatip Okulları II. devre Ders dağıtım cetveli*, Z-51 İHL Müfredat Prog. içinde, 5.

[22] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 138.

[23] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 176.

[24] Karasu, "İmam Hatip Okullarının Tarihsel Gelişimi, Modeli ve İlgili Tartışmalar", 221.

ilanıyla birlikte mekteplerde dine ayrı bir branş olarak yer verilmesi, tek partili dönemde dinin eğitimden tamamen çıkarılmasının sebeplerinden biri dönemin ilmi zihniyeti, eğitime yön verenlerin ilme bakışı olabilir. Tek partili dönemden sonra yeniden inşa edilen İmam-Hatip Okullarının müfredatı da bu müfredatı hazırlayanların zihniyetine, o dönemin ilmi zihniyetine dair birtakım bilgiler sunmaktadır. Bu bağlamda Mahmut Celâleddin Ökten'in ilimlerin tevhidi fikrinin, İmam-Hatiplerin yeniden inşası sürecinde hazırlanan müfredatlara nasıl yansıdığı incelenmek istenmiş ve araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir: "İlimlerin tevhidi fikrinin, İmam-Hatiplerin yeniden inşası sürecinde hazırlanan müfredatlardaki izdüşümleri nelerdir?" Bu temel problem çerçevesinde şu alt problemler belirlenmiştir:

- İmam-Hatip Okullarının yeniden inşası sürecinde hazırlanan müfredatlardaki derslerde, ilimlerin tevhidi fikrinin izdüşümleri nelerdir?
- İmam-Hatip Okullarının yeniden inşası sürecinde hazırlanan müfredatlardaki dersler içeriklerinde, ilimlerin tevhidi fikrinin izdüşümleri nelerdir?

Bu araştırmanın amacı yukarıda belirlenen temel problem ve alt problemler çerçevesinde, ilimlerin tevhidi fikrinin İmam-Hatiplerin yeniden inşası sürecinde hazırlanan müfredatlar çerçevesinde incelenmesidir. İlgili müfredatların incelenmesi, Din Eğitimi Tarihi özelde İmam-Hatip Ortaokullarının/Liselerinin tarihine dair yapılacak çalışmalara ışık tutabilir. Diğer taraftan günümüz İmam-Hatiplerinin müfredatının hazırlanmasına, güncellenmesine katkı sağlayabilir.

Yukarıda anlatılanlar bağlamında bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Bu sayede derinlemesine veri elde edilmesi ve elde edilen verilerin bütüncül bir biçimde incelenmesi hedeflenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak doküman analizinden faydalanılmıştır.[25] Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.[26] Bu bağlamda İbn Haldun Üniversitesi kütüphanesinde Mahmut Celâleddin Ökten ile ilgili yazılı materyallere ulaşılmıştır.

Ulaşılan verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda daha önce belirlenen alt problemler çerçevesinde farklı temalar

[25] Bu tebliğde, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

[26] Hasan Şimşek - Ali Yıldırım, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Ankara: Seçkin, 2016), 190.

belirlenerek veriler analiz edilmiştir. Bu kapsamda şu temalar oluşturulmuştur: "İmam-Hatip Okullarının yeniden inşası sürecinde hazırlanan müfredatlardaki derslerde ilimlerin tevhidi fikrinin izdüşümleri" ve "İmam-Hatip Okullarının yeniden inşası sürecinde hazırlanan müfredatlardaki ders içeriklerinde ilimlerin tevhidi fikrinin izdüşümleri". "İmam-Hatip Okullarının yeniden inşası sürecinde hazırlanan müfredatlardaki derslerde ilimlerin tevhidi fikrinin izdüşümleri" temasında İmam-Hatip Okulları müfredatlarındaki ders alanları ve ders alanlarının dağılımları incelenmiştir. "İmam-Hatip Okullarının yeniden inşası sürecinde hazırlanan müfredatlardaki ders içeriklerinde ilimlerin tevhidi fikrinin izdüşümleri" temasında ise sırasıyla Celâl Hocanın çağın ihtiyacı olarak gördüğü Ahlak, Yeni İlm-i Kelam ve Fıkıh Usulû derslerinin içerikleri tetkik edilmiştir. Analizler neticesinde elde edilen veriler literatür ışığında değerlendirilmeye çalışılmıştır.

1. Müfredatlarda İlimlerin Tevhidi Fikrinin İzdüşümleri

Bu bölümde İmam-Hatip Okulları müfredatında yer alan derslerin alanları ve dağılımları İmam Hatip kursları ile karşılaştırılarak ele alınmıştır. Bu kapsamda öncelikle İmam-Hatip okulları ve kurslarının açılış amaçlarına odaklanılmıştır. Nitekim müfredatlar amaçlara göre düzenlenmektedir.[27]

Yukarıda anlatılanlar bağlamında öncelikle İmam-Hatip kursları müfredatına yer verilmiştir. İmam-Hatip kurslarının açılış amacında "İmamlık ve Hatiplik gibi din hizmetlerini yapacak elemanlar yetiştirilmesi" ifadesinin yer aldığı görülmektedir.[28] Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı 10 ay süreli olmak üzere 10 il merkezinde faaliyete başlayan İmam Hatip Kursları açılmıştır.[29] Ancak daha sonra adı geçen kursların süresi 5 aya indirilmiştir.[30] İlgili kurslarda yer alan dersler aşağıda yer almaktadır.[31]

---

[27] Ömer Cem Karacaoğlu, *Eğitimde Program Geliştirme* (Ankara: Nobel, 2020), 154.

[28] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 169.

[29] A. Çağlar Deniz, "Tek Parti Döneminde Devrimsel bir Ric'at olarak Dini Açılımlar: İmam-Hatip Kursları Örneği", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7/3 (2014), 107.

[30] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 171.

[31] Deniz, "Tek Parti Döneminde Devrimsel bir Ric'at olarak Dini Açılımlar: İmam-Hatip Kursları Örneği", 107.

Tablo 1. İmam Hatip Kursları Ay/ Haftalık Ders Programı (Maarif Vekilliği, Milli Talim ve Terbiye Heyeti, 30 Aralık 1948 ve 247 sayılı kararı)

Dersler	1.Ay	2.Ay	3.Ay	4.Ay	5.Ay	6.Ay	7.Ay	8.Ay	9.Ay	10.Ay
Kur'an-ı Kerim	5	5	4	4	5	5	6	6	5	5
Hadis ve Tefsir	-	-	1	1	1	1	1	2	2	2
Akaid	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3
İbadet	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5
Ahlak	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1
Türkçe	4	4	4	4	3	3	3	2	2	2
Hutbe	-	-	-	1	1	1	2	3	4	4
Tarih (Türk ve İslam)	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Coğrafya (Türk ve İslam)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Yurt Bilgisi	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-
Sağlık Bilgisi	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-
Toplam	24	24	24	24	24	24	24	24	24	24

Tabloya ders dağılımı açısından bakıldığında, her ay toplam 24 saat olduğu görülmektedir. Toplam ders saati içerisinde İlahiyat alan bilgisi derslerinin bütün derslerin çoğunluğunu oluşturduğu görülmektedir. Alan dersleri arasında 10 aylık programda en fazla yer verilen dersin Kur'an-ı Kerim olduğu görülmektedir. İlgili dersin aylara dağılımı incelendiğinde 1. ve 2. ayda 5, 3. ve 4. ayda 4, 5. ve 6. ayda 5, 7. ve 8. ayda 6, 9. ve 10. ayda 5 saat olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bahsedilen programda haftada yalnızca 1 veya 2 saat Kur'an-ı Kerim'e yer verildiği görülmektedir. Programda en az kredi ise Hadis ve Tefsir dersine verilmiştir. İlgili dersin dağılımına bakıldığında, 1. ve 2. ay zikredilen derse yer verilmemiştir. 2. 3. 4. 5. 6. 7. ayda 1 saat, 8. 9. ve 10. ayda 2 saat olduğu müşahede edilmektedir. Genel kültür derslerinin dağılımına bakıldığında, en fazla krediye sahip olan dersin Türkçe olduğu görülmektedir. İlgili dersinin ilk 4 ay 4, sonraki 3 ay 3, son 3 ay ise 2 saat olduğu müşahede edilmektedir. En az krediye sahip derslerin ise Coğrafya (Türk ve İslam), Yurt Bilgisi ve Sağlık dersleri olduğu, bunların da ayda 1 ders olarak programda yer aldığı müşahede edilmektedir.

Tabloya derslerin alanları açısından bakıldığında İslam bilimleri içerisinde "Kur'an-ı Kerim, Hadis ve Tefsir, Akaid, İbadet, Ahlak, Hutbe" derslerinin yer aldığı görülmektedir. Zikredilen ilahiyat alan derslerinin İmam-Hatip yetiştirmek için gerekli olduğu söylenebilir. Zira bir İmam-Hatip'in ilgili

dersleri bilmesi onun temel yeterlikleri arasında yer almaktadır.[32] Ancak bahsedilen alan derslerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Nitekim İslam'ın bütününü anlayabilmek için Siyer, İslam Tarihi, Fıkıh, Arapça derslerinin müfredat programında yer alması beklendiği söylenebilir. Bu hususla ilgili olarak, o dönemde Fıkıh dersinin İmam-Hatip kursları programında yer almaması tartışma konusu olmuştur. Bir kaynakta dönemin başbakanı Günaltay ilgili konuyla alakalı 'Biz zaten fıkhı kaldırdık, bizim hayata dair bütün kanunlarımızı Meclis yapar' ifadelerine yer vermiştir.[33] Bu konuda Celâleddin Ökten'in genelde Fıkıh özelde ise Usul-u Fıkıh ile ilgili yorumu kayda değerdir: "*İslam hukuku olan usul-u fıkıh sayesinde Müslümanlar dünyaya müteallık ahvali, dine uygun şekilde tanzim edebilirler. Dünya umuruna ait kaideler ve kanunlar yapılırken, cemiyetin ihtiyaçlarını göz önünde tutmak lazımdır*."[34] İlgili derslere ek olarak, "Türkçe, Tarih (Türk ve İslam), Coğrafya (Türk ve İslam), Yurt Bilgisi, Sağlık Bilgisi" derslerinin de müfredatta mevcut olduğu görülmektedir. İlgili derslerin İmam-Hatiplerin İlahiyat alan bilgisi ve diğer disiplinler arasındaki bağı kurabilmesi için gerekli olduğu söylenebilir. Ancak zikredilen derslerin İmam-Hatiplerin dinin diğer disiplinlerle bağı kurmasında, günlük hayatla bağı kurabilmesinde ne derece yeterli olduğu tartışılabilir.

Buraya kadar anlatılanlardan hareketle İmam-Hatip kurslarının müfredatlarında yer alan derslerin "din görevlisi" yetiştirmek için sınırlı kaldığı söylenebilir. Bu yetersizliklerin dile getirilmesi sonucu 1950'de Tevhid-i Tedrisat Kanunu'na dayanarak açılan İmam-Hatip okulları açılmıştır.[35] İmam-Hatip Okullarının amacına bakıldığında "imam hatiplik, din hizmetlerini yapacak elemanlar yetiştirilmesi; olgun kültürlü hatip ve imamların yetiştirilmesi" ifadelerine yer verildiği görülmektedir.[36] Bu kapsamda oluşturulan İmam-Hatip Okulları birinci devre müfredatı aşağıda yer almaktadır.[37]

[32] DİB, "Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri" (DİB) (2014), 25.

[33] Deniz, "Tek Parti Döneminde Devrimsel bir Ric'at olarak Dini Açılımlar: İmam-Hatip Kursları Örneği", 107.

[34] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 53.

[35] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 175-176.

[36] Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi*, 169,176.

[37] Ökten, *İmam-Hatip Okulları Birinci devre ders dağıtım cetveli*, 8.

Tablo 2. İmam-Hatip Hatip Okulları Birinci Devre Ders Dağılım Cetveli

Dersler	**Sınıflar**			
	I	**II**	**III**	**IV**
Kur'an-ı Kerim (Arap H.)	2	I	I	I
Kur'an-ı Kerim (Türk H.)	I	I	I	-
Tefsir	5	5	6	5
Akait	-	-	-	2
Kelam	-	-	-	2
Din Dersleri	3	2	2	-
Fıkıh Usulü	-	-	-	I
Siyer ve Ahlak	I	I	I	I
Hadis ve Hadis Usulü	-	-	-	I
Türkçe	5	4	4	5
Türkçe Hitabet	-	-	-	I
El Yazısı	I	I	-	-
Psikoloji	-	-	-	I
Tarih	I	I	I	I
Coğrafya	I	I	I	I
Yurt B. Kanun B.	I	I	I	I
Matematik	3	3	2	2
Fizik	-	2	I	I
Kimya	-	-	2	-
Beden Eğitimi	I	I	I	I
Müzik	I	I	I	I
Tabiat B.	2	2	I	-
Biyoloji-Sağlık B.	-	-	-	I
Türk İslam Sanatı Tarihi	-	-	-	I
Yabancı Dil	2	2	2	-
Resim-İş	I	I	I	-
Toplam	32	32	32	32

Tabloya alan derslerinin dağılımı açısından bakıldığında toplam ders saatinin 128 olduğu görülmektedir. Toplam ders içerisinde İlahiyat alan bilgisi derslerinin oranının yaklaşık %40 olduğu ortaya çıkmaktadır. Genel kültür

dersleri ise toplam ders saatinin yaklaşık %60'ını oluşturmaktadır. Bu durumda genel kültür derslerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

İmam-Hatip Okulları birinci devre tablosu müfredatlarında yer alan dersler bakımından incelendiğinde ilahiyat alanıyla ilgili olarak, "Kur'an-ı Kerim (Arap H.), Kur'an-ı Kerim (Türk H.), Tefsir, Akait, Kelam, Din Dersleri, Fıkıh Usulü, Siyer ve Ahlak, Hadis ve Hadis Usulü, Türk İslam Sanatı Tarihi," derslerinin yer aldığı görülmektedir. Zikredilen derslere bakıldığında Kur'an-ı Kerim dersinin Arapça ve Latin harfleri olmak üzere iki farklı şekilde müfredatta yer aldığı görülmektedir. Kur'an- Kerim'in Latin harflerle yazılı olan halinden okutulacağını öğrenen Mahmut Celâleddin Ökten kararın iptalini istemiştir. Bir takım girişimler üzerine 3 saat olarak belirlenen Kur'an-ı Kerim dersinin 2 saatinin Arap harfli aslından, 1 saatinin ise Latin harfleri ile yazılmış halinden işlenmesine karar verilmiştir.[38] Müsbet, sosyal bilimler, genel kültür alanında ise "Türkçe, Türkçe Hitabet, El Yazısı, Psikoloji, Tarih, Coğrafya, Yurt B. Kanun B., Matematik, Fizik, Kimya, Beden Eğitimi, Müzik, Tabiat B., Biyoloji-Sağlık B., Yabancı Dil, Resim-İş" dersleri yer almaktadır. Bahsedilen derslerin İmam-Hatip okullarında eğitim gören öğrencilerin ilahiyat alanıyla genel kültür alanında bağ kurmasına imkân sağlayabilecek çeşitlilikte olduğu söylenebilir.

İlgili program doğrultusunda ilk mezunlar 1954-1955 ders yılında verilmiş ve İmam- Hatip Okulları ikinci devresi 3 yıl olarak açılmıştır. İlgili okulun müfredatında yer alan dersler aşağıdaki tabloda mevcuttur.[39]

Tablo 3. İmam-Hatip Okulları II. Devre Ders Dağılım Cetveli

Dersler	**Sınıf I**	**II**	**III**
Kur'an-ı Kerim ve Tilavet	2	I	I
Arapça	5	5	5
Tefsir	I	I	I
Kelam	-	-	I
Fıkıh	-	I	I
Dinler Tarihi	-	I	I
İslam Tarihi	I	I	-
Hadis	-	-	2

[38] Mustafa Öcal, "İmam Hatip Okulu Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmesi", *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 9/1 (2025), 14.

[39] Ökten, *İmam-Hatip Okulları II. devre Ders dağıtım cetveli*, 5.

Psikoloji	-	2	1
Sosyoloji ve Din Psikolojisi	-	-	3
Felsefe ve İslam Felsefesi	-	-	3
İslam Türk Sanatları	1	2	-
Türk Dili ve Edebiyatı	5	4	4
Tarih	2	1	1
Coğrafya	1	1	1
Fizik	2	2	-
Kimya	1	1	-
Biyoloji ve Sağlık Bil.	2	1	-
Matematik (Cebir Geo.)	3	2	-
Kozmografya	-	-	1
Beden Eğitimi	1	1	1
Farsça	2	2	2
Yabancı Dil	2	2	2
Milli Savunma	1	1	1
Toplam	32	32	32

Tabloya toplam ders dağılımı açısından bakıldığında toplam ders saatinin 96 olduğu müşahede edilmektedir. Toplam ders saati içerisinde İlahiyat alan derslerinin yaklaşık %42 oranında olduğu görülmektedir. Genel kültür derslerinin ise toplam derslerin yaklaşık %58'ini oluşturduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla İmam Hatip Okulları ikinci devre okullarında da genel kültür derslerinin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

İmam-Hatip Okulları ikinci devre müfredat programında yer alan İlahiyat alan bilgisi içerisinde "Kur'an-ı Kerim ve Tilavet, Arapça, Tefsir, Kelam, Fıkıh, Dinler Tarihi, İslam Tarihi, Hadis, Sosyoloji ve Din Psikolojisi, Felsefe ve İslam Felsefesi, İslam Türk Sanatları" dersleri mevcuttur. Bahsedilen derslere bakıldığında Temel İslam Bilimleri dersleri arasında o dönemin bir kesimi tarafından inkılaba aykırı bulunan Arapça dersinin mevcut olduğu müşahede edilmektedir.[40] Yine Felsefe ve Din Bilimleri grubundan Sosyoloji ve Din Psikolojisi, Felsefe ve İslam Felsefesinin de yer aldığı görülmektedir. Bu noktada Celâl Hocanın Felsefe formasyonun İmam-Hatip Okulları ikinci

[40] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 138.

devre müfredat programına yansımasından söz edilebilir.[41] Genel kültür alanında ise "Psikoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Fizik, Kimya, Biyoloji ve Sağlık Bil., Matematik (Cebir Geo.), Kozmografya, Beden Eğitimi, Farsça, Yabancı Dil, Milli Savunma" dersleri yer almaktadır. Zikredilen derslerin dinin hayatla ilişkisini kurmada etkili olabileceği söylenebilir.

Sonuç olarak, İmam Hatip kursları ve İmam Hatip okulları programında yer alan derslerin dağılımı açısından karşılaştırıldığında İmam Hatip okullarında genel kültür, müsbet ilimlere ait derslerinin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Ayrıca İlahiyat alan bilgisi derslerinin ise İmam Hatip okullarında, İmam Hatip kurslarına kıyasla daha fazla olduğu aşikardır. Bu noktada Mahmut Celâleddin Ökten'in, İmam Hatip okulları programında ilahiyat alanı ile müspet bilimler arasında ilişki kurduğu dolayısıyla ilgili programlarda ilimlerinin tevhidinin izlerini görmenin mümkün olduğu söylenebilir.

İmam-Hatip Okulları ve İmam-Hatip kursları, müfredatlarında yer alan dersler bakımından karşılaştırıldığında İmam-Hatip Okullarındaki müfredatta mevcut olan derslerin gerek İlahiyat alanı gerekse genel kültür alanı, müsbet ilimler bakımından çeşitlendirilmiş olduğu görülmektedir. Örneğin, İmam-Hatip Okulları müfredat programına İlahiyat alanında eklenen dersler arasında tartışmaya gündem olan Arapça, Fıkıh derslerinin yer aldığı görülmektedir. Yine ilgili müfredatta genel kültür alanında matematik, fizik, kimya gibi birçok disipline ait derslerin yer aldığı müşahede edilmektedir. Bu noktada Mahmut Celâleddin Ökten'in İslam ilimleri ve müspet ilimler arasında ayrım gözetmediği, dolayısıyla tevhidi yaklaşım sergilediği anlaşılmaktadır. Celal Hocanın müfredatlara tevhidi yaklaşımının, İmam Hatip okullarında genel eğitim ile din eğitiminin bütünleşmesine hizmet ettiği anlaşılmaktadır.[42]

2. Ders İçeriklerinde İlimlerin Tevhidi Fikrinin İzdüşümleri

Bu bölümde yeniden inşası sürecinde İmam-Hatip okullarının müfredatlarında yer alan ders içerikleri incelenmiştir. Bu kapsamda Celal Hocanın çağın ihtiyacı olarak gördüğü,[43] Ahlak, Kelam ve Usul-i Fıkıh derslerinin

[41] Ensar Vakfı Haber Bülteni Eki, "Celal Hoca (Mahmut Celâleddin Ökten)" (1993), 5.

[42] İbrahim Aşlamacı, "Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri", *Turkish Studies= Türkoloji Araştırmaları: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/5 (2014), 273.

[43] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 49.

içerikleri ilimleri tevhidi bakımından incelenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda ilgili dersler Ahlak alanından başlanarak sırasıyla incelenmiştir.

✓ **Ahlak**

Kitapta ahlak "Keşşaf-ı Istılahat-ı Fûnunda beyan olunduğuna göre" şu şekilde tanımlanmıştır: "İlm-i Ahlak; süluk ilmidir. [Bilimidir] Ameli […] nev'lerindendir. Bu ilme [bilime] tehzip ahlakı ve hikmet-i hulgiyye adı da verilir.[44] Tanıma bakıldığında ilim ve bilim kavramlarını aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Celâl Hoca'nın "İlim ilim olmak itibariyle birdir. İlimler ilim olması bakımından hiçbir zaman birbiriyle taarruz halinde olamaz."[45] ifadeleri bahse konu olan tanımda, ilimlerin tevhidi açısından, ilim ve bilim kavramlarını aynı anlamda kullanmasının bir açıklaması olarak kabul edilebilir. Diğer taraftan anlatılanlardan hareketle ahlak kavramının tanımında gelenekten yararlanıldığı ifade edilebilir.

Celâl Hoca Ahlakın tanımı ile ilgili ifadelere yer verdikten sonra "Felsefi Ahlak" başlığını açmıştır. Bu başlıkta ahlakın tanımını ikiye ayırmıştır:

1. "Hayırın (*le bien*) tetkiki ve bilimi [ilmi].

2. Vazifenin (*devoir* = ödevlerin) ve vazifelerin (*ödevlerin)* tetkiki ve bilimi."[46]

"Vazife (*ödevl*) Ahlakında" başlığında ise Celâl Hoca Kant'ın "Ödev Ahlakına" yer vermiştir. Burada Kant'ın "ödevi" kesin bir buyruk olarak ele aldığını belirtmiştir.[47] Bu ifadelerden hareketle Celâl Hoca'nın ahlakın tanımını felsefeden yararlanarak temellendirdiği anlaşılmaktadır. Ahlak ders notlarında Celâl Hocanın ahlak ile psikoloji arasında bağ kurduğu görülmektedir. Buna ilave olarak Ahlak ve psikolojinin ayrılan hususları da dile getirilmiştir.[48]

Yukarıdaki anlatılanlardan hareketle ahlak ilminin, geleneğin yanında psikoloji, felsefe ile de bağının kurulduğu sonucuna ulaşılabilir. Dolayısıyla ahlak dersinin içeriğinde Celâl Hoca'nın ilimlere tevhidi yaklaşımını görmek mümkündür. Ahlak dersine ilgili yaklaşımla alakalı olarak bir çalışmada şu ifadelere yer verilmiştir: "Hocaya göre ahlakın tarif ve kapsamı Hz. Muhammed (a.s) ahlakı ve dolayısıyla Kur'an'da belirtilen İslam ahlakıdır. Bu

[44] Mahmut Celâleddin Ökten, *71 Ahlak ders kitabı (İHL için)*, Eğitim, Din Eğitimi, 2.

[45] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 157.

[46] Ökten, *71 Ahlak ders kitabı (İHL için)*, 3.

[47] Ökten, *71 Ahlak ders kitabı (İHL için)*, 6.

[48] Ökten, *71 Ahlak ders kitabı (İHL için)*, 3.

durumda geriye yapılacak iş olarak kalan; bu ahlakın esaslarının ortaya çıkarılması ve batı ahlak metotları ile derleyerek uygulama alanına konulmasıdır."[49]

✓ **Kelam**

İlm-i Kelam, marifetullahın (Allah'ı bilmenin) üstünde bir bilgi olmaması hasebiyle ilimlerin en yükseği, en faydalısı olarak görülmüştür.[50] Yeni İlm-i Kelam notlarında kelam ilminin felsefe ile benzer ve farklı noktalarına değinildiği görülmüştür.[51] Bu kapsamda Kelam ilminin arşivde yer alan bir sınavı şu şekildedir:

1. Kelâm nedir? İslâmdan önceki kelâm, İslâmda kelâmın doğuşu.

2. Kelâm ile felsefenin münasebetine toplu bir bakış. İslâm aleminde başlıca kelâm kolları. Kelâm bilginleri ve eserleri (kısaca).

3. Maturîdiye, Eş'ariye, Ehl-i Sünnet ile Mutezile, Ehl-i Sünnet ile Şia, Ehl-i Sünnet ile Havariç arasındaki telakkî ve usul farkları.

4. Bugünün müsbet ilim zihniyeti karşısında Kelâma toplu bir bakış.[52]

Felsefe notlarında ise Kelam ilmi ile doğrudan bağlantılı olduğu düşünülen "Bilim Felsefesi" ve "Bilginin Kaynağı ve Doğuştan Fikirler" bahisleri incelenmiştir. İlgili incelemeler Bilim Felsefesinden başlayarak aşağıda verilmiştir.

Bilim Felsefesi notları kapsamında "*Fizik Bilimlerinin Değeri, Bilimsel Olgular, Kanunlar, Bilimsel Kuramlar*" başlıkları yer almaktadır.[53] İlgili başlıklar arasında yer alan "Kanunlar" başlığı altında, "*Bütün cisimler boşlukta düşer; Isı cisimleri imbisat ettirir [genişletir]; hepimiz öleceğiz*" kanunlarının itibari değil, nesnel gerçeklik olduğu ifade edilmiştir.[54] İlgili ifadelerin kainattaki denge, sünnetullah ile ilişkisi kurulabilir.

Özetle, Kelam ders içeriğinin Mantık, Felsefe dersleri tarafından konusu geldikçe desteklediği söylenebilir. Bu noktada bir çalışma Celal Hoca'nın, eski kelam ilminin yeterli olmadığını, Aristo felsefesine tepki olarak doğan kelam ilminin de tekâmül gerekliliğine inandığını ifade etmiştir. Bunun için

[49] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 49.

[50] Mahmut Celâleddin Ökten, *Yeni İlm-i Kelam*, Kelam, Akaid içinde, 1.

[51] Ökten, *Z-18 Yeni İlm-i Kelam* (Kelam, Akaid).

[52] Mahmut Celâleddin Ökten, *Z-51 İHL Müfredat Programı*, Eğitim, Din Eğitimi içinde, 6.

[53] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe ders notları*, Eğitim, Din Eğitimi içinde, 29-31.

[54] Ökten, *Z-29 Felsefe ders notları* (Eğitim, Din Eğitimi), 31.

ise yine İslam esaslarına dayanmakla birlikte yeni Felsefeden yararlanarak Yeni İlm-i Kelam oluşturulmasını önermiştir.[55]

✓ **Usul-i Fıkıh**

Usul-i Fıkıh ile ilgili olarak, "Kur'an, sünnet, icma, kıyas, edille-i icmaliyedir. Emir, nehiy, matlub, mukayyed, âm ve has da böylece edille-i icmaliyedir." ifadeleri yer almaktadır.[56] Fıkıh usulü tedvin edilirken, iki mesleğe ittiba edilmiştir. Mütekellimin mesleği, fukahanın veya hanefiyyenin mesleği."[57] Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere Fıkıh Usulü ilmi tedvin edilirken Kelam ilmine başvurulmuştur.

Fıkıh ilminin diğer bir bağlantısının ise sosyoloji ile olduğu söylenebilir. Bu bağlamda sosyoloji notları içerisinde ictimai fizyoloji kısmında yer alan "dini, ahlaki, hukuki, iktisadi, bedii, lisani müesseseler tedkik edilir" ifadeleri fıkıh sosyoloji ilişkisine örnek olarak gösterilebilir.[58] İlgili alanlardaki tetkikin fıkıh ilmine, toplumun ihtiyaçlarını gözetme açısından katkı sağlayabileceği söylenebilir. Bununla alakalı olarak Celâl Hoca şu ifadelerde bulunmuştur: "*…Dünya umuruna ait kaideler ve kanunlar yapılırken, cemiyetin ihtiyaçlarını göz önünde tutmak lazımdır. Bunun içinde sosyoloji bilmek şarttır*."[59] Özetle, fıkıh usulü ilminde hem İslami Bilimlerin izlerini hem de diğer sosyal bilimlerin izlerini görmenin mümkün olduğu söylenebilir. Buradan hareketle fıkıh ilminde de ilimlerin birbiriyle alakası kurulduğu, dolayısıyla ilimlerde tevhidi yaklaşımın yansımalarının görüldüğü söylenebilir.

Sonuç olarak, Celâl Hoca'nın incelenen derslerin içeriğinde ilimlerin çeşitliliği açısından geniş bir yelpazeye yer verdiği söylenebilir. Nitekim ders içeriklerinde hem geleneğin hem müspet ilimlerin hem sosyal bilimlerin izine rastlamak mümkündür. Bu açıdan İmam Hatip müfredatları kapsamında incelenen ders içeriklerinde ilimlerin tevhidi fikri göz önünde bulundurulduğu söylenebilir. Bu yaklaşım sayesinde içerik daha iyi anlaşılabilir; içeriğin hakikat ile bağı daha iyi kurulabilir.

Ders içeriklerinin ilimlerin tevhidi gözetilerek ele alınmasının İmam Hatip okullarının yetiştirdiği din görevlilerinin de nasıl bir donanıma sahip olması gerektiğine dair ışık tuttuğu söylenebilir. Bu kapsamda bahsi edilen okullardan yetişenlerin ilahiyat bilgisini genel kültür ve güncel hayat ile

[55] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 51.

[56] Mahmut Celâleddin Ökten, *Usul i Fıkıh Notları*, Eğitim, Din Eğitimi içinde, 4.

[57] Ökten, *Z-66 Usul i Fıkıh Notları*, Eğitim, Din Eğitimi içinde, 3.

[58] Ökten, *Z-23 Sosyoloji*, Sosyoloji içinde, 18.

[59] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 53.

ilişkilendirebilecek düzeyde formasyonda olmasının hedeflendiği söylenebilir. Bu durum günümüz din görevlilerinde bulunması gereken niteliklerle de bağdaştırılabilir.[60]

Sonuç ve Öneriler

İlimlerin tevhidi fikrinin İmam Hatiplerin yeniden inşası sürecinde hazırlanan müfredatlar çerçevesinde incelenmesini konu alan bu araştırma, temel ve alt problemler kapsamında oluşturulan temalara göre analiz edilerek değerlendirilmiştir. Bu bağlamda İmam Hatip Okulları ve kurslarındaki dersler alanları bakımından incelendiğinde gerek ilahiyat gerekse genel kültür açısından İmam Hatip Okulları programın çeşitlendirilmiş olduğu görülmektedir. Bahse konu olan okullarda ve kurslarda yer alan ders alanlarının dağılımları karşılaştırıldığında ise İmam Hatip okullarında genel kültüre ait derslerin ağırlıkta olduğu görülmüştür. Ayrıca İlahiyat alan bilgisi derslerinin İmam Hatip okullarında, İmam Hatip kurslarına kıyasla daha fazla olduğu müşahede edilmiştir.

İmam-Hatip Okulları müfredatlarında yer alan ders içerikleri kapsamında ise sırasıyla Ahlak, Yeni İlm-i Kelam, Fıkıh Usulû ilimleri incelenmiştir. İlgili 3 derste de hem müspet ilimlerin hem de sosyal bilimlerin izlerinin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda müsbet ve sosyal bilimler alanının metot ve içerik bakımından İslam bilimlerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle yeniden inşası sürecindeki İmam-Hatip Okulları müfredatlarında ilimlerin tevhidi fikrinin yansımalarının olduğu söylenebilir. Bu durum daha önce ifade edildiği gibi genel olarak İmam Hatip okullarının açılış amacıyla ilgili olduğu söylenebilir. Özel olarak ise İmam-Hatiplerin açılış amacında geçen "İmam Hatip" kavramına yüklenen anlam ile ilgili olduğu söylenebilir.

İmam Hatip kavramına yüklenen anlamlara bakıldığında, ilgili kavramının içeriğinin, ders alanları ve dağılımlarının incelenmesinden hareketle İmam Hatip kurslarının açılış amaçlarında farklı, İmam Hatip Okullarının açılış amaçlarında farklı doldurulduğu ifade edilebilir. Bu farklılığın sebeplerinden biri din-bilim çatışması olabilir. Nitekim bilim ve din arasında zıtlık olduğunu öngören pozitivist bilimin ve eğitim paradigmasının ülkemizde bir

[60] Muhammed Esad Altıntaş, "Bir Hatip Olarak Din Görevlilerinde Bulunması Gereken Temel Yeterlikler", *dergiabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)* 6/12 (2018), 428-429.

dönem egemen kılınmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu durum ise İslam'ı hayatın tüm alanlarından sadece iman ve ibadet konularıyla ilgilenir kılmak anlamına gelmektedir. Bu hal ise iman, ibadet konularının doğru anlaşılmasına da engel teşkil etmektedir. Nitekim İslam'ın bütününü idrak edebilmek için İslami bilimlerin yanında genel kültür bilgisine de ihtiyaç duyulmaktadır.

Yukarıda bahsedilen din-bilim çatışması ise din-devlet ilişkilerine yansıyabilmektedir. Nitekim İmam-Hatip Okullarının ve İlahiyat Fakültelerinin yeniden açılmasıyla alakalı müzakerelerin yapıldığı dönemde laiklik anlayışı, din işlerinin cemaatlere devri, DİB'in konumu, Tevhid-i Tedrisat anlayışı gereği din eğitiminin bakanlık bünyesinde kalması meseleleri de gündeme taşınmıştır. Bahsi edilen hususlarda da din-bilim çatışmasının izlerini görmek mümkündür.

Din-devlet ilişkisi doğal olarak, devlet-vatandaş ilişkisine de yansımıştır. Zira uzun bir dönem din eğitiminden mahrum kalan halkta batıl inanç artış göstermiştir. Bu durumun ise halkın kendi özünden, kültüründen uzaklaşmasına sebebiyet verdiği söylenebilir. Tam bu noktada İmam-Hatip okullarının açılması, ilkokullara din derslerinin konulması halk tarafından ilgiyle karşılanmıştır. Dolayısıyla İmam Hatip Okullarının açılması başta halkın din ihtiyacının devlet eliyle karşılanması açısından devlet-vatandaş ilişkisine olumlu yansımıştır. Diğer taraftan hazırlanan müfredatta tevhidi bakış açısının gözetilmesinin, toplumun İslam bilimlerinde daha derin anlayışa sahip olmasına, farklı açılardan hayata bakmalarına ortam hazırlandığı söylenebilir. Yukarıda bahsedilen sonuçlardan hareketle şu öneriler geliştirilebilir:

- Eğitim kurumları programlarının ilimlere tevhidi bakış açısıyla ele alınmasının, imkân ve sınırlılıklarına dair yeni araştırmalar yapılabilir.
- İslam bilimlerinde günümüzdeki problemlerin çözümüne yönelik yapılmış çalışmalar, ilimlerin tevhidi yaklaşımıyla incelenerek, değerlendirilebilir.
- Mahmut Celâleddin Ökten'de izleri sürülmeye çalışan tevhit fikrinin sonraki dönem düşünürlerinde etkileri üzerine ilave araştırmalar yapılabilir.
- Mahmut Celâleddin Ökten'de izleri sürülmeye çalışan tevhit fikrinin günümüz örgün ve yaygın din eğitimindeki işlevselliği tartışılabilir.

Kaynakça

Akyürek, Süleyman. "Türkiye'nin İmam Hatip Okulları Tecrübesi". *Din Hizmetleri ve Din Eğitiminde Türkiye Tecrübesi*. 239-282. İzmir: DİB, 2020.

Altıntaş, Muhammed Esad. "Bir Hatip Olarak Din Görevlilerinde Bulunması Gereken Temel Yeterlikler". *dergiabant (AİBÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi)* 6/12 (2018), 416-429.

Aşlamacı, İbrahim. "Türkiye'nin İslam Eğitim Modeli: İmam-Hatip Okulları ve Temel Özellikleri". *Turkish Studies= Türkoloji Araştırmaları: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 9/5 (2014), 265-278.

Aydın, Muhammet Şevki. *Cumhuriyet Döneminde Din Eğitimi Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdamı*. İstanbul: DEM, 2016.

Aydın, Muhammet Şevki. *Din Eğitimi Bilimi*. Kayseri: Kimlik, 2018.

Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: DEM, 2014.

Deniz, A. Çağlar. "Tek Parti Döneminde Devrimsel bir Ric'at olarak Dini Açılımlar: İmam-Hatip Kursları Örneği". *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7/3 (2014).

DİB. "Diyanet İşleri Başkanlığı Personel Yeterlikleri". DİB. 2014. Erişim 26 Mart 2026. https://hukukmusavirligi.diyanet.gov.tr/Documents/Diyanet%20%C4%B0%C5%9Fleri%20Ba%C5%9Fkanl%C4%B1%C4%9F%C4%B1%20Personel%20Yeterlikleri.pdf

Ensar Vakfı Haber Bülteni Eki. "Celal Hoca (Mahmut Celâleddin Ökten)" (1993).

Kara, İsmail. *Cumhuriyet Türkiyesi'nde Bir Mesele Olarak İslâm 2*. İstanbul: Dergâh, 2016.

Karacaoğlu, Ömer Cem. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Nobel, 2020.

Karasu, Tecelli. "İmam Hatip Okullarının Tarihsel Gelişimi, Modeli ve İlgili Tartışmalar" 11/37 (2022), 212-243.

Koç, Ahmet. "İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar". *Eğitime Bakış* 35 (2015).

Öcal, Mustafa. "İlahiyat Fakültelerinin Tarihçesi" 1/1 (1986). https://acikerisim.uludag.edu.tr/server/api/core/bitstreams/2b39f90f-1fd1-4b24-b716-911c4311c309/content

Öcal, Mustafa. "İmam Hatip Okulu Modelinin Ortaya Çıkışı ve Gelişmesi". *Talim: Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 9/1 (2025), 7-46.

Öcal, Mustafa. "'Künye Defterleri'ne Göre İstanbul İmam ve Hatip Mektebi (1924-1930)" 17/2 (2008), 175-232.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *71 Ahlak ders kitabı (İHL için)*. Eğitim, Din Eğitimi içinde.1-25.

Ökten, Mahmut Celâleddin. Z-29 *Felsefe ders notları*. Eğitim, Din Eğitimi içinde. 2-47.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İmam-Hatip Okulları Birinci devre ders dağıtım cetveli*. Z-51 İHL Müfredat Prog.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İmam-Hatip Okulları II. devre Ders dağıtım cetveli*. Z-51 İHL Müfredat Prog.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Sosyoloji*. Sosyoloji içinde. 2-26.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Usul i Fıkıh Notları*. Eğitim, Din Eğitimi içinde. 1-35.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Yeni İlm-i Kelam*. Kelam, Akaid içinde. 1-41.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Z-51 İHL Müfredat Programı*. Eğitim, Din Eğitimi içinde.

Öztürk, Hatice. *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Şimşek, Hasan - Yıldırım, Ali. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin, 2016.

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*. Ankara: DİB, 2023.

ERKEN CUMHURİYET DÖNEMİNDE AHLAK TARTIŞMALARI VE MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN AHLAK ÖĞRETİMİ YAKLAŞIMI

Arş. Gör. Hilal BAYRAKDAR*
Prof. Dr. Cemil OSMANOĞLU*

Giriş

Mahmut Celâleddin Ökten (1882-1961), Osmanlı'nın son dönemlerinde yetişmiş önemli ilim adamlarımızdandır[1]. Yaşadığı dönemin zor şartlarında ilme olan sevgisi, çalışkanlığı ve mücadeleci kişiliğiyle öne çıkmış, eğitim tarihimizin unutulmaz isimlerinden biri haline gelmiştir. Münevver bir ilim adamı olan Ökten (Celal Hoca) hem mümtaz şahsiyeti hem de hayatı boyunca eğitime yaptığı hizmetler sebebiyle araştırılmaya ve anlaşılmaya ihtiyaç duyulan önemli bir isimdir. Cumhuriyet dönemi din eğitiminin serencamı üzerinde çalışılırken, Ökten'e yer vermemek bilhassa Türkiye Cumhuriyeti'nin en eski eğitim kurumlarından olan imam hatip okullarının tarihini ve mahiyetini anlamada eksik kalmaya yol açabilir. Bu okulların tekrar eğitim hayatına başlaması yolunda büyük gayret gösteren Ökten, imam hatip okullarının kuruluş aşamasında bir basamak teşkil eden imam hatip kurslarında yönetici olarak vazife yapmıştır. Ökten, 1948 senesinde yapılandırılan ve on aylık eğitim veren kursların imam hatip yetiştirme imkânından yoksun olduğunu düşünmesine rağmen bu kursları imam hatip okullarının açılması yolunda önemli bir adım olarak görmüştür. Ökten'in bir yandan idarecisi ve hocası olduğu imam hatip kurslarının eğitim hayatına devam etmesi için önemli bir çaba gösterdiği öte yandan bu kursların mevcut ihtiyacı karşılamadığı ve imam hatip okullarının yeniden açılmasının elzem olduğu düşüncesiyle mücadelesini sürdürdüğü bilinmektedir.[2]

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Trabzon/Türkiye, hilalbayrakdar@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7651-142X

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Trabzon/Türkiye, cemilosmanoglu@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3088-8357

[1] Bu çalışmada, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

[2] Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca* (İstanbul: Hat Yayınevi, 2011), 141.

Bu çalışmanın temel amacı Celal Hoca'nın imam hatip kursu için hazırlamış olduğu ahlak notlarının incelenmesi ve Ökten'in ahlak öğretimi yaklaşımının tespit edilmesidir. Ökten'in ailesi tarafından İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi'ne bağışlanan metrukesinin incelenmesi sonucunda Ökten'in kendi el yazsısıyla imam hatip kursu için hazırlanmış olduğu anlaşılan üç defterden oluşan ahlak notlarının olduğu görülmüştür.[3] Bu notların çalışılmasının o dönemin ahlak eğitimi anlayışının kavranmasında ve Ökten'in imam hatipler için tasavvur ettiği ahlak öğretimi anlayışının izinin sürülmesinde önem arz ettiği düşünülmüştür. Çalışma üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu kapsamda öncelikle Ökten'in notlarını teorik zeminde incelemek adına Erken Cumhuriyet Dönemi ahlak tartışmaları ve mevcut ahlak öğretimi anlayışı ortaya konacak, ardından Ökten'in Osmanlı Türkçesi ile kaleme aldığı notları latinize edilerek içerik analizine tabii tutulacak ve bu notların mahiyeti tartışılacaktır. Son olarak söz konusu notların muhtevasından yola çıkılarak Ökten'in ahlak ders notlarını hazırlarken ne tür bir ahlak öğretimi hedeflediği anlaşılmaya çalışılacaktır.

1. Erken Cumhuriyet Dönemi Ahlak Tartışmaları ve Öğretime Yansımaları (1924-1950)

Türkiye'de, erken Cumhuriyet döneminde ahlak öğretiminin düşünsel ve eğitim-bilimsel temellerinin doğru anlaşılması için yoğun fikri tartışmalar ve gelgitlere sahne olan Meşrutiyet döneminin ikliminin analiz edilmesi anlamlıdır. Meşrutiyet döneminde ahlakın kaynağı tartışılmış ve birbirinden farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Emrullah Efendi gibi dinî ahlakı savunanlar olduğu gibi Satı Bey gibi insanî ve laik ahlak anlayışını öne süren eğitimciler de olmuştur.[4] Ziya Gökalp ise dinî ve millî ahlakın Batı'nın bilimsel yöntemiyle yeniden yorumlanıp toplumun ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür.[5] Cumhuriyet'in kuruluş felsefesi ve eğitim ideali Gökalp'in öne sürdüğü sentezci yaklaşımı devralarak; devletine yürekten bağlı, çağdaş bir nesil inşa etmek amacıyla eğitimi yeniden yapılandırmıştır.[6]

---

[3] Mahmut Celâleddin Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter,* Eğitim, Din Eğitimi, 71 Ahlak ders kitabı (İHL için) içinde, 1-25; Mahmut Celâleddin Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, Ahlak, 26 Ahlak II içinde, 2-21; Mahmut Celâleddin Ökten, *Ahlak (Devam 38-50),* Ahlak, 68 Ahlak içinde, 1-14.

[4] Safiye Kesgin, "Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 52/1 (Nisan 2011), 213.

[5] Safiye Kesgin, *Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi* (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2010), 67.

[6] Kesgin, "Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlak Eğitimi",214.

1924-1938 yılları arasında şekillenen öğretim programlarında ahlak, milliyetçi bir söylemle işlenerek "iyi yurttaş" yetiştirme hedefinin en temel aracı olarak kullanılmıştır. 1924 yılında ahlak öğretimi "Musahabat-ı Ahlakiye" ve "Ahlak-ı Malumat-ı Medeniye" gibi derslerde işlenirken, 1926 ve sonrasındaki programlarda "Yurt Bilgisi" ve "Yurttaşlık Bilgisi" dersleri içerisinde verilmiştir.[7] Bu dersler dönemin eğitim anlayışına uygun olarak davranışçı ve öğreten merkezli bir yaklaşımla işlenmiştir. Bu dönem ders kitaplarında ahlak; çocuğun çevresine uyum sağlaması, vatanını ve milletini sevmesi, sorumluluklarının farkında olması ekseninde işlenmiş; dinî inanç ile ahlak arasında doğrudan bir teolojik bağ kurmaktan ziyade millî ve laik bir ahlak anlayışı tesis edilmeye çalışılmıştır.[8] Genel olarak bu dönemde ahlak öğretimiyle vatanına, devletine, milletine karşı sorumluluklarının bilincinde olan, bilhassa cumhuriyetin değerlerini özümsemiş modern bireyin oluşturulmaya çalışıldığını söylemek mümkündür.[9]

1938-1950 arasında eğitim politikalarına hümanist, pozitivist ve laik bir anlayış hâkim olmaya başlamıştır. Bu değişimin bir yansıması olarak din eğitimi 1924 yılından itibaren önce liselerden ardından ortaokullardan ve 1931 yılına kadar kademeli olarak tüm örgün eğitim kurumlarından kaldırılmıştır.[10] Bu dönemde ahlak dersiyle ilgili konular lise felsefe ve sosyoloji kitaplarında yer almakta olup bu tür konuların determinizmin de etkisiyle bir doğa bilimi gibi rasyonelleştirilerek işlendiği görülmektedir.[11] Buna bağlı olarak dönemin felsefe kitaplarında bireysel ve dinî vicdanın toplumsal/millî vicdana dönüşmesinde Fransız sosyolog Emile Durkheim'ın etkisinin olduğu söylenebilir.[12] Bu dönemde ahlaki değerin en önemli ölçütü devletin ve toplumun bekası olarak düşünülmüştür. Durkheim'ın etkisinin yanı sıra Osmanlı'nın son dönemlerinden beri yaygın olan çeviri faaliyetleriyle Batılı düşünürlerin fikirlerinin Türkiye sathında belirgin bir etki alanı oluşturduğu söylenebilir. Bir dönem Darülfünun'da müderrislik vazifesi de yapmış olan

---

[7] Seval Yinilmez Akagündüz, *"Türkiye'de Ahlak Eğitimi Üzerine Bir İnceleme"*, (Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2016), 173.

[8] Y. Akagündüz, *"Türkiye'de Ahlak Eğitimi Üzerine Bir İnceleme"*, 166.

[9] Muhammet Demirkaya vd., "Muallim Orhan Fuad Tarafından İlk Mekteplerin 4. Sınıfları İçin Yazılan 'Musâhabât-ı Ahlakiye ve Malûmât-ı Vataniye' Adlı Ders Kitabının Değerlendirilmesi", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 15 (2021), 67.

[10] Mustafa Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7/7 (1998), s. 244.

[11] Aytekin Demircioğlu, "Siyasal Etki Bağlamında İlk Dönem Lise Felsefe Ders Kitaplarında Ahlaksal Konuların İşlenişi", *Millî Eğitim Dergisi* 203 (2014), 251, 264.

[12] Emile Durkheim, *Ahlak Eğitimi*, çev. Oğuz Adanır (İstanbul: Say Yayınları, 2023), 7.

Mehmed İzzet'in Fransız filozof Abel Rey'den çevirdiği *Amelî Ahlak* ve *Nazarî Ahlak* gibi eserlerin ve doğrudan Kant'ın *Amelî Felsefe* isimli eserini Türkçe'ye aktarması bu anlamda örnek olarak gösterilebilir.[13]

Eğitim sisteminde giderek öne çıkan bu rasyonel ve laik ahlak anlayışına paralel olarak din derslerinin öğretim programlarından tamamen kaldırılması halkın dinî ve manevi ihtiyaçlarının yok sayılmasına zemin hazırlamıştır. Yıllar geçtikçe halkın dinî ihtiyaçlarının karşılanamaması neticesinde çeşitli toplumsal sorunlar ortaya çıkmıştır. İkinci Dünya Savaşı'nın tüm dünyada görülen çeşitli etkileri ve komünizm tehlikesi, bilhassa gençler arasında yaygınlaşan ahlaki yozlaşma ve din görevlilerine duyulan ihtiyacın görmezden gelinemeyecek bir seviyeye ulaşması, çok partili hayata geçişin hemen öncesinde dönemin iktidarını bu ihtiyacı giderme yolunda adımlar atmaya mecbur bırakmıştır.[14] Bu doğrultuda ivedilikle ihtiyaç duyulan din görevlilerini yetiştirmek amacıyla 1949 yılının Ocak ayında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak 10 aylık İmam-Hatip Yetiştirme Kursları açılmıştır.[15]

Her ne kadar bu kurslar, kurs müdürü Mahmut Celâleddin Ökten'in de ifade ettiği gibi sürelerinin kısalığı ve müfredatlarının yüzeyselliği sebebiyle tam donanımlı din görevlisi yetiştirmekten uzak olsa da, devlet eliyle din eğitimine dönüşün ilk kurumsal adımı olması bakımından tarihî bir öneme sahiptir.[16] Ayrıca ahlak dersinin yeniden ders programında yer almış olması da mevcut ihtiyacın bir göstergesi niteliğindedir.[17] Bu dönemde İmam Hatip Kurslarının açılmasının yanı sıra din eğitimi alanında farklı gelişmeler de yaşanmıştır. 1948 yılında alınan kararlarla ilkokulların 4. ve 5. sınıflarına, velilerin yazılı isteğine bağlı olmak ve ders saatleri dışında verilmek şartıyla "Din Bilgisi" derslerinin konulması kabul edilmiş ve bu uygulama 1949 yılında fiilen hayata geçirilmiştir.[18] Programa eklenen bu derslerde; çocuklara İslam'ın temel inanç ve ibadet esaslarının yanı sıra sevgi, saygı, kardeşlik, vatan ve

---

[13] İrfan Görkaş, "Mehmet İzzet'in Bilinmeyen Bir Eseri: Medrese-i Aliyye Felsefe Dersleri Birinci Kitab İlm-i Ruh", *Felsefe Dünyası Dergisi* 72 (2020), 200.

[14] Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", 245; Abdullah Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)*, (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2010), 79.

[15] Hatice Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 30.

[16] Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)*, 94; Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 31.

[17] Mustafa Öcal, *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2017), 166.

[18] Öcal, "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", 261.

millet sevgisi gibi ahlaki erdemler işlenerek dinî ve millî ahlak yeniden sentezlenmeye çalışılmıştır.[19]

Sonuç olarak, erken Cumhuriyet döneminde ahlakı dinden bütünüyle soyutlayarak salt rasyonel ve vazife odaklı bir zemine oturtma çabaları, çok partili hayata geçiş arifesinde toplumun sosyolojik gerçekleriyle uyuşmaması ve halkın karşı konulamaz ihtiyaçlarından doğan talepleri doğrultusunda mevcut hükümet, bu ihtiyacı karşılamaya dönük adımlar atmak durumunda kalmıştır, denebilir. Böylelikle dönemin iktidar partilerinin siyasi ve ahlaki zorunluluklardan ötürü öğretim programlarına yeniden dinî değerleri dahil etmeye başladıkları ve pedagojik bir denge politikasına yönelme gayreti taşıdıkları anlaşılmaktadır.

2. Mahmut Celâleddin Ökten'in Ahlak Notlarının Analizi

2.1. Notların Muhtevası

Ökten'in didaktik bir mahiyette kaleme aldığı ahlak notları, ailesi tarafından İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi'ne bağışlanan evrakı metrukesi içerisinde yer almaktadır. Notlar, müellifin kendi el yazısı ve Osmanlı Türkçesi ile kaleme aldığı "İmam Hatip Kursu İçin Ahlak Notu" başlığını taşıyan bir defter ve onun devamı niteliğindeki iki defterle birlikte toplamda üç defterden ve 58 sayfadan oluşmaktadır. Sistematik bir tasnif gözetilerek hazırlanan metin, "Fasıl" olarak adlandırılan 16 ana bölüm altında yapılandırılmıştır. Muhteva açısından notlar, temel olarak felsefi ahlakın ikili disipliner taksimine sadık kalınarak kuramsal (nazarî) ve pratik (amelî) ahlak şeklinde yapılandırılmıştır. Ökten'in korunan özgün terkibi doğrultusunda, metindeki 16 faslın genel içerik şeması şu şekildedir:

[19] Akın, *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)*, 155-163.

Tablo1: *İmam Hatip Kursu İçin Ahlak Notu*'nun Konu Başlıkları

Fasıllar	Nazarî (Kuramsal) Ahlak Fasılları (I-VIII)	Fasıllar	Amelî (Pratik) Ahlak Fasılları (IX-XVI)
Fasıl I	Felsefi Ahlak (la morale) Ahlakın Karakteri	Fasıl IX	Pratik (Kılgın) Ahlak/ Ödevler
Fasıl II	Kuramsal Ahlak / Vicdan (la conscience morale)	Fasıl X	Kişisel Ahlak/ Ferdiyet (Bireylik)
Fasıl III	Ahlak ve Bilim	Fasıl XI	Evcil Ahlak/ *Morale Domestique*/ Aile
Fasıl IV	Ahlakın Metodu (Tümdengelim, Sezgisel, Tümevarım)	Fasıl XII	Medeni ve Siyasi Ahlak/ Millet, Vatan
Fasıl V	Ahlaki Hayatın Psikolojik (Ruh Bilimsel) Şartları	Fasıl XIII	Medeni ve Siyasi Ahlak/ Devlet
Fasıl VI	Ödev (Vazife) Ahlakı / Yüküm (Mükellefiyet) Obligation	Fasıl XIV	Toplumsal Ahlak / Beşeriyet/ Humanité
Fasıl VII	Ahlaki Yaptırım la sanction morale	Fasıl XV	Toplumsal Ahlak (ma'baad)/ Mülkiyet ve Emek
Fasıl VIII	Ahlaki Hayat Hakkında Büyük Kavrayışlar	Fasıl XVI	Toplumsal Ahlak (Son)/ Şefkat Ödevleri

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, incelenen metnin birinci faslından sekizinci faslına kadar olan kısmı, ahlaki hayatın genel karakterlerini inceleyen kuramsal ahlak alanına ayrılmıştır.[20] Dokuzuncu fasıl ile on altıncı fasıl arasını kapsayan amelî ahlak bölümü ise insanın pratik hayattaki muhtelif vazifelerini inceleyen dört alt kategoriden oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla; insanın bedeni ve zihni üzerindeki vazifelerini inceleyen kişisel ahlak, aile yapısı ile ebeveyn-çocuk ilişkilerini ele alan evcil ahlak, millet, vatan ve devlet hakkındaki ödevleri tanzim eden medeni ve siyasi ahlak ile şefkat, mülkiyet ve emek gibi geniş insanlık ülkülerini içeren toplumsal ahlaktır.[21]

İmam Hatip Kursu öğrencileri için hazırlanan bu metinde öğretilmeye değer bulunan konuların seçimi, Ökten'in geleneksel olan ile günceli harmanlayan pedagojik bir ufka sahip olduğunu göstermektedir. Notlara başlarken Muhammed A'lâ b. Ali et-Tehânevî'nin *Keşşaf-ı Istılahat-ı Fünun* eseri ile Seyyid Şerîf Cürcânî'nin *Ta'rîfât* adlı eserinden yaptığı alıntılarla İslam ulemasının ahlak tanımlarından hareket edilmiş olsa da müfredatın asıl gövdesini Antik Yunan'dan modern Batı felsefesi, sosyoloji ve iktisadına uzanan geniş bir yelpazedeki düşünürlerin fikirleri oluşturmaktadır. Bu bağlamda Sokrat, Eflâtun, Aristippos ve Epikuros gibi Antik Çağ isimlerinin yanı sıra Kant, Comte, Rousseau, Mill, Spencer, Hobbes ve Hegel gibi filozofların yaklaşımlarına müracaat edildiği görülmektedir. Ahlakın sosyolojik temellerinin; klan, boy ve totem kavramları ekseninde kavimlerin menşei yahut

[20] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 3- Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 23.

[21] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*-Ökten, *Ahlak (Devam 38-50)*, 50.

anaerkil ve ataerkil aile yapılarının evrimi[22] üzerinden muhtevaya dâhil edilmesi dikkat çekicidir. Benzer şekilde, suç ve ceza bağlamında Cesare Lombroso ve Enrico Ferri'nin suçun genetik mi yoksa toplumsal bir ürün mü olduğuna dair kriminolojik teorilerine değinilmesi de metnin disiplinlerarası yaklaşımını ortaya koymaktadır.[23] Ökten'in bir dönem Fransa'yı meşgul eden "doğum buhranının" (*natalite*) ahlaki boyutlarını[24], uluslararası ahlak bağlamında Milletler Cemiyeti'nin tesisi ile sulh idealini ve sömürgeci devletlerin tabi halkları medenileştirme ve hürriyetlerine kavuşturma vazifesini ifade eden "Kolonyal Ödev"[25] konusunun öğretilmeye değer güncel siyasi konular olarak müfredatına eklediği görülmektedir.

Notların muhtevasında üzerinde durmaya değer kısımlardan birini toplumsal ahlak başlığı altında dönemin ideolojik tartışmalarından olan ekonomik sistemlerin masaya yatırılması oluşturmaktadır. Metin boyunca emeğin ve mülkiyetin doğası işlenirken; mevcut ekonomik rejimin haklılığını ve sermayedar-işçi yapısını savunan Klasik İktisat ekolü (Frédéric Bastiat)[26] ile bu sistemin iktisadi anarşi ve sınıf mücadelesi yarattığını öne sürerek işçilerin özgürleşmesini (*émancipation*) ve devrimi savunan Sosyalizm (Charles Fourier, Karl Marx)[27] tarafsız ve analitik bir dille öğrencilerin dikkatine sunulmuştur. Ökten, iki sistem arasındaki tercihin dogmatik bir dayatmayla değil, "yalnız hayat tecrübesi" ile belirleneceğini vurgulamıştır.[28] Bu içerik haritası, ahlak notlarının sadece bireysel faziletleri telkin etmeyi değil, aynı zamanda bireyin rasyonel dünyadaki yerini, ideolojileri ve çağdaş küresel problemleri analiz edebilme becerisini geliştirmeyi amaçladığını ortaya koymaktadır.

2.2. Ahlakın Tanımlanması

Ökten'in notlarında ahlak kavramı hem İslam düşünürlerinin yaklaşımları hem de Batı felsefesinin disipliner-kategorik ayrımları ekseninde geniş bir perspektifle tanımlanmıştır. Buna göre, sözlük anlamı itibarıyla ahlak; "âdet, tabiat, din ve mürüvvet" manalarına gelen "huluk" ve "hulk" kelimelerinin çoğuludur.[29] Ulema örfünde ise ahlak, "nefste yerleşmiş (*râsih*) bir

[22] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 29.
[23] Ökten, *Ahlak (Devam 38-50)*, 39.
[24] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 31.
[25] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 35.
[26] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 37.
[27] Ökten, *Ahlak (Devam 38-50)*, 45-47.
[28] Ökten, *Ahlak (Devam 38-50)*, 48.
[29] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 1.

meleke" olarak tanımlanmıştır. Kişinin eylemleri, herhangi bir ön fikre, düşünmeye (*rü'yet*) yahut kendini zorlamaya (*tekellüf*) gerek kalmaksızın bu meleke sayesinde kolaylıkla sadır olur. Seyyid Şerîf Cürcânî'nin *Ta'rîfât* adlı eserine yapılan atıfta da bu durum detaylandırılarak; bir fiilin nefis ona alışıncaya kadar tekrarlanması neticesinde geçici bir hâl olmaktan çıkıp nefiste sabit, ortadan kalkması zor (*zevâli ağır*) bir niteliğe (*keyfiyete*) dönüşmesinin ahlakı, yani melekeyi oluşturduğu vurgulanır.[30]

Ahlak, felsefi bağlamda ele alındığında ise "hayrın ve vazifenin tedkiki veya bilimi" şeklinde tanımlanmıştır.[31] Psikoloji disiplininden farklı olarak ahlak, yalnızca var olanı, yani mevcut insan duygularını ve arzularını incelemekle yetinmez. Söz konusu beşerî verilere, bazı eylem ve duyguların iyi, diğerlerinin ise kötü olduğu yargısını ve ahlaki bir ideal *(kemal/mükemmellik)* kavramını ekleyerek düzgüsel (*normatif/kaidevi*) bir bilim vasfı kazanır.[32] Ökten, notlarında kuramsal bütünlüğü sağlamak adına felsefi ahlakı iki ana bölüme ayırmaktadır. Bu doğrultuda; ahlaki yükümlülük ve hayatın gayesi gibi konuları inceleyen nazarî (kuramsal) ahlak ile doğrudan aile veya toplum hakkındaki belirli vazifeleri konu edinen amelî (pratik) ahlak, eserin kavramsal iskeletini oluşturan temel ayrımlar olarak öne çıkmaktadır.[33] Bu yaklaşımda ahlak, bireyin içsel yetilerinden toplumsal sorumluluklarına kadar uzanan geniş bir eylem ve değerler alanı olarak sunulmuştur.

2.3. Ahlakın Temellendirilmesi

Ökten'in notlarında ahlakın temellendirilmesi; insanın psikolojik yapısı, vicdan ve aklın otoritesi, metodolojik yaklaşımlar ve felsefi idealler üzerinden çok boyutlu bir sistem olarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda ahlaki eylemin merkezine yerleştirilen vicdan, en temel ifadeyle "hayır ve şer diye yargılamak, hükmetmek fakültesi" olarak tanımlanır.[34] Notlarda vicdanın işleyişinin iki aşamalı bir yapıya sahip olduğu belirtilmektedir; eylemden evvel kişiye ödevin emirlerini veren vicdan, eylemden sonra ise menfaat gözetmeyen, hasbî duygular üretmektedir. Kişinin iyi hareket ettiğinde "ahlaki sevinç", fena hareket ettiğinde ise "vicdan azabı" veya "pişmanlık" duyması bu

[30] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 1.
[31] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 2.
[32] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 2.
[33] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 2.
[34] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 2.

işleyişin bir tezahürüdür.[35] Vicdanın kaynağına dair felsefi tartışmalarda onun sadece toplumsal tesirlerin bir ürünü mü olduğu (Montaigne, Pascal) yoksa bireysel aklın eseri mi olduğu sorusu üzerinde durulmuş; nihayetinde vicdanın hem toplumsal geleneklerin hem de bireysel eylem ve düşüncelerin ortak mahsulü olduğu fikrine ulaşılmıştır.[36] Ahlakın temellendirilmesinde aklın üstlendiği rol ise, ecdattan intikal eden çelişik gelenekler arasında mantıklı seçimler yapmak ve bencilce arzulardan sıyrılarak herkes için makbul olan hakikatleri aramaktır.[37]

Ahlaki hayatın dâhili ve psikolojik ön şartları bağlamında, notlarda ahlaklılığın (*moralitenin*) var olabilmesi için insanın bazı melekelere sahip olması gerektiği vurgulanır. Bunların ilki, muhtemel eylemler ve varlıklar arasında seçim yapmayı zorunlu kılan ve ahlaki bir ideali kavramayı sağlayan "düşünme (*refleksiyon*)" melekesidir. İkinci ve en kritik şart ise, muhtelif eylemler arasında nispi bir seçim kudreti anlamına gelen "erginlik", yani özgür irade ve hürriyet kavramıdır. İnsanın ahlaken yükümlü tutulabilmesi için hür olması şart koşulmuş ve bu durum Immanuel Kant'ın *"Mecbur isem, kadir olmam lazımdır"* düsturuyla açıklanmıştır.

Metodolojik temellendirme bağlamında Ökten, ahlaki ideali herkesin kabul edebileceği şekilde tanımlamak için aklın başvurduğu metotları üç ana kategoride ele alır. Bunlardan birincisi ahlakı doğrudan bir dinden, metafizik bir sistemden (Eflâtun) veya sosyolojiden (Comte) yola çıkarak türeten "tümden gelimsel ahlaklar"dır. İncelenen ikinci yöntem, ahlaki hakikatlerin (Rousseau) veya ödev hissinin (Kant) vasıtasız ve doğrudan bir sezgiyle bilinebileceğini savunan "sezgisel ahlaklar" yaklaşımıdır. Üçüncüsü ise salt olan biteni bildiren tarih veya dış gözlem yerine, toplumsal gelenekler ile bireyin kişisel deneyimlerini birleştiren ve Frédéric Rauh ile örneklendirilen "tümevarımlı ahlaklar" ya da "ahlaki deney" yöntemidir.[38] Notlarda, bu son metot ile geniş bir tümevarım yapılarak, "bütün doğru kalplerce ve iyi iradelerce kabul olunabilen ahlaki bir ideal" anlayışı öne sürülmüştür.[39]

Ahlakın itici gücü, yükümlülük ve yaptırım mekanizmaları da metinde geniş bir yer tutmaktadır. Bireyi görevini yapmaya iten his "yüküm (mükellefiyet) duygusu" olarak adlandırılmış; Kant, Spencer ve Jean-Marie Guyau

[35] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 4.
[36] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 6.
[37] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 9.
[38] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 10.
[39] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 12.

gibi düşünürlerin bu konudaki farklı teorileri betimlenmiştir. Kurallara uyulup uyulmadığını denetleyen mekanizmalar ise adli, bedeni, toplumsal ve dini yaptırımların yanı sıra, hepsinin fevkinde yer alan dâhili yaptırım (ahlaki sevinç veya vicdan azabı) ekseninde öne çıkarılmıştır. Tarihsel süreçte ahlaki hayatı yönlendiren muharrikler olarak haz (Aristippos), şahsi menfaat (Epikuros), genel menfaat (Jeremy Bentham, John Stuart Mill), duygu ve sempati (Adam Smith, Arthur Schopenhauer, Auguste Comte), kemal/tekemmül (Leibniz, Spinoza) ve ödev (Kant) ahlakları teker teker incelenerek eleştirel bir süzgeçten geçirilmiştir.[40]

Tüm bu felsefi notlar sonucunda Ökten'in, ahlakın nihai hedefini evrensel bir sonuca ulaştırmaya çalıştığı söylenebilir. Kant'ın ödev ahlakı, vazifenin kesin buyruk karakterini iyi kavramış olsa da pratik sahada yetersiz bulunarak eleştirilmiştir.[41] Metin boyunca ahlaki ideali tanımlamak için tümden gelim (dinden veya metafizikten türetme), sezgi ve tüme varım (toplumsal deneyim ve geleneklerin sentezi) metotları bir arada değerlendirilmiştir. Bu bağlamda Ökten, bireysel egoizmi aşan nihai ideali "beşeriyet ve kâinat için/göre hareket etmek, her şeyi anlamak, her şeyi sevmek" olarak özetlemektedir. İnsanın sonlu şahsiyeti ile kâinatın sonsuzluğu arasında eylem, bilgi ve aşk vasıtasıyla kurulan bu ahenk, notlarda en yüce ahlaklılık durumu olan "tümel aşk ahlakı" olarak adlandırılmış ve temellendirilmiştir.[42]

2.4. Dil, Üslup ve Anlatım Biçimi

Ökten'in ahlak ders notları, sistematik ve terminolojik açıdan zengin bir dille kaleme alınmıştır. Notların dil mimarisindeki en belirgin husus, geleneksel İslam ahlak literatürü ile çağdaş Batı felsefesinin kavramsal dünyasını harmanlayan ikili bir terminolojinin tercih edilmiş olmasıdır. Metnin giriş kısmında geleneksel ulema örfüne atıfla "süluk ilmi", "ameli hikmet", "tehzîb-i ahlak", "rü'yet", "tekellüf", "râsih" ve "meleke" gibi doğrudan Osmanlıca ve klasik İslami terimlerin kullanılmasıdır. Buna mukabil "Felsefi Ahlak" (Le Morale) bölümüne geçildiğinde, Türkçe kavramların hemen yanına Fransızca karşılıklarının parantez içinde eklendiği bir terminoloji göze çarpmaktadır. Örneğin; hayır (*le bien*), vazife/ödev (*devoir*), kuramsal (*théorique*), vicdan (*la conscience morale*), kesin buyruk (*impératif catégorique*), vicdan azabı (*le remord*), hazcılık (*hédonisme*), faydacılık (*utilitarisme*), şefkat (*la charité*) ve

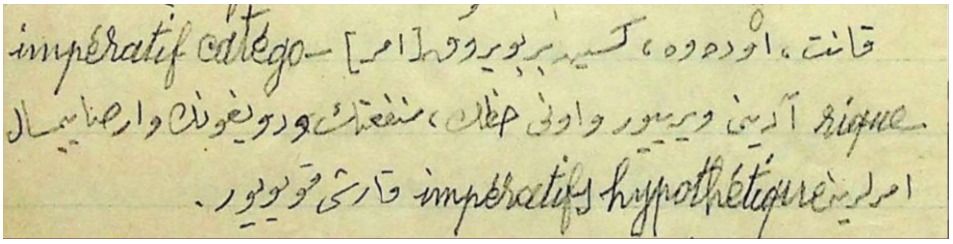
[40] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 18.

[41] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 22.

[42] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 22.

özgürleşme (*émancipation*) gibi pek çok felsefi, sosyolojik ve iktisadi terim orijinal dillerindeki karşılıklarıyla birlikte verilmiştir. Toplam 16 ana başlıktan oluşan ahlak notları incelendiğinde dikkate değer bu çaba, Osmanlı'nın son döneminde yetişmiş Darülfünun mezunu bir muallimin harf inkılabına ve değişen entelektüel sisteme uyumlanma süreci olarak da okunabilir. Müellifin metinde terimleri hem Türkçe anlamlarıyla hem de Fransızca karşılıklarıyla sunma çabası el yazısıyla hazırladığı notlarından şu şekilde örneklendirilebilir:

Görsel 1:



Kant, ödeve, kesin bir buyruk [emir] -impératif catégorique- adını veriyor ve onu hazzın, menfaatin ve duygunun varsayımsal emirlerine -impératifs hypothétique- karşı koyuyor.[43]

Söz konusu notların üslubu, dogmatik bir telkinden ziyade nesnel, kapsayıcı ve mukayeseli bir nitelik taşımaktadır. Ökten, tartışmalı sosyolojik, siyasi veya ekonomik meseleleri ele alırken kendi şahsi yargısını dayatmak yerine farklı düşünce ekollerinin argümanlarını tarafsız bir yaklaşımla özetlemiştir. Örneğin; ailenin değeri tartışılırken Eflâtun komünizmi, sosyalizm, anarşizm ve feminizmin eleştirileri peş peşe sıralanmış;[44] devletin varlığı sorgulanırken anarşizm, ferdiyetçilik ve devletçilik kuramları bir arada sunulmuştur.[45] Benzer şekilde mülkiyet rejimleri incelenirken Klasik İktisat ile Sosyalizm yan yana işlenmiş ve nihai kararın "yalnız hayat tecrübesi" ile verileceği belirtilmiştir.[46] Bu yönüyle metin, öğrenciyi ezberciliğe yönlendirmekten ziyade analitik düşünmeye ve aklın rehberliğine davet eden bir üsluba sahiptir.

Anlatım biçimi açısından değerlendirildiğinde, soyut kuramsal fikirlerin anlaşılır kılınması adına sık sık "Misal" başlığı altında somutlaştırma yoluna

[43] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 4.

[44] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 30-31.

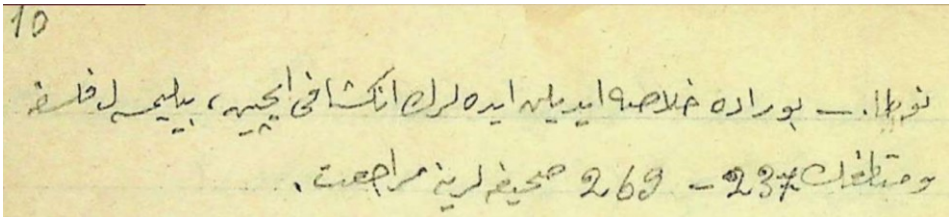
[45] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 37.

[46] Ökten, *Ahlak (Devam 38-50)*, 48.

gidildiği görülür. Örneğin felsefi akımlar aktarılırken Kant, Sokrat ve Epikür-os gibi filozofların isimleri zikredilmiş; ahlaki yargıların çevreye göre değişimi açıklanırken "yamyamlık" veya "kölelik" gibi tarihi olgulara değinilmiştir.[47] Aile teşkilatının türleri işlenirken "Avustralya zencileri" veya "Tibet" gibi antropolojik örneklere başvurularak konunun zihinde somutlaşması amaçlanmıştır.[48]

Anlatımın yapısal açıdan en karakteristik yönü ise her ana temanın veya faslın sonunda yer alan sistematik referans ve yönlendirme cümleleridir. Ökten, notların sadece bir kılavuz olduğunu vurgulamak ve öğrencileri daha derinlemesine öğrenmeye sevk etmek amacıyla; hemen hemen her bölüm sonunda *Bilimsel Felsefe ve Moral* isimli esere atıf yaptığını belirtmiştir.[49]

Görsel 2:



Not. Burada hülasa edilen idelerin inkişafı için, Bilimsel Felsefe ve Mantık 237-269 sayfalarına müracaat.[50]

Bu referans tekniği, metnin doğrudan ve önemli ölçüde belli bir felsefe/ahlak kitabına endeksli, pratik ve yönlendirici bir "ders notu" ya da "Giriş" olarak tasarlandığını ortaya koymaktadır. Bu durum, derslerin belirli bir akademik disiplin ve sistematiğe bağlı olarak işlendiği kanaatini oluşturmaktadır.

2.5. İsimler, Akımlar ve Kaynaklar

Ökten'in ahlak notları, kaynak çeşitliliği ve referans gösterdiği ilmî ve felsefi geleneklerin genişliği bakımından oldukça dikkate değer bir yapı arz etmektedir. 58 sayfalık bu kısa metin içerisinde Ökten'in, toplamda 33 farklı tarihsel şahsiyetin ismini zikrederek onlara atıf yapmasının yahut konuları açıklarken örnek vermesinin, tesadüfi bir durum olmayıp bilinçli bir tercihin sonucu olduğu düşünülmektedir. Metin; geleneksel İslam ulemasının

[47] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 6.

[48] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 29.

[49] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 29.

[50] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 1-25.

eserlerinden başlayıp Antik Yunan felsefesine, Aydınlanma dönemi düşünürlerinden modern sosyologlara, kriminologlara ve ekonomi politik kuramcılarına kadar uzanan çok yönlü bir isim ve akımlar yelpazesi sunmaktadır. Bu geniş çerçeve, Ökten'in ahlak öğretiminde tek boyutlu bir yaklaşımdan ziyade, çağdaş felsefi literatür ile köklü bir geleneği harmanlama gayretini ortaya koymaktadır.

Notlar ilk olarak "ahlak" kavramının doğrudan İslam düşünce geleneğine başvurularak tanımının yapılması ve "meleke" kavramını psikolojik olarak ele alınmasıyla başlamıştır. Bu bağlamda, Muhammed A'lâ b. Ali et-Tehânevî'nin ansiklopedik eseri olan *Keşşaf-ı Istılahat-ı Fünun* ile Seyyid Şerîf Cürcânî'nin *Ta'rîfât* adlı eserlerinden doğrudan alıntılar yapılarak notların terminolojik temeli geleneksel literatür üzerine inşa edilmiştir.[51]

Notların "Felsefi Ahlak" olarak isimlendirilen ana gövdesinde ise çok sayıda Batılı düşünür, fikirleri ve mensup oldukları ekollerle birlikte sunulmuştur. Ahlaki vicdanın kökenleri, haz ve menfaat tartışmaları ile adalet konuları ele alınırken Antik Çağ felsefesinden Sokrat, Eflâtun, Aristoteles (Aristo), Kireneli Aristippos, Epikuros, Epiktet ve Revakiler (Stoacılar) sıklıkla müracaat edilen referans kaynakları olmuştur. Kronolojik akış içerisinde vicdan, akıl, ödev ve hürriyet temelleri inşa edilirken Descartes, Leibniz, Malebranche, Spinoza, Montaigne ve Pascal gibi Aydınlanma ve modern dönem filozoflarının fikirleri verilmiştir.[52] Bilhassa ahlakın temellendirilmesi kısmında, "kesin buyruk" kavramıyla Immanuel Kant ve "sezgisel/idealist" kuramlarıyla Jean-Jacques Rousseau'nun merkeze alınan filozofların başında geldiği görülmektedir.

Ökten'in, çağdaş dönemin pozitivist, faydacı ve sosyolojik ekollerini de hazırladığı bu ders notlarına dahil ettiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Auguste Comte, Herbert Spencer, Adam Smith, Stuart Mill, Jeremy Bentham, Arthur Schopenhauer, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Émile Durkheim, Jean-Marie Guyau ve Frédéric Rauh eserlerine ve kuramlarına atıf yapılan başlıca modern düşünürlerdir. Ayrıca Ökten'in, toplumsal ahlak fasıllarında kriminoloji ve ekonomi politik gibi spesifik disiplinlerden güncel teorisyenlerini de konulara dahil ettiği görülmektedir. Suç ve ceza bölümünde suçun biyolojik mi yoksa toplumsal mı olduğu tartışılırken İtalyan kriminologlar Cesare Lombroso ve Enrico Ferri'ye değinilmiş;[53] mülkiyet ve ekonomik

[51] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 1.

[52] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 9.

[53] Ökten, *Ahlak (Devam 38-50)*, 39.

sistemler masaya yatırılırken Klasik İktisat adına Frédéric Bastiat; Ütopik ve Bilimsel Sosyalizm adına Charles Fourier ve Karl Marx bir araya getirilmiştir.[54] Vatan, millet ve enternasyonalizm tartışmalarında ise Ernest Renan, Leon Tolstoy, Maurice Barrès ve Jean Jaurès gibi dönemin önemli yazar ve siyasetçilerinden örnekler verilmiştir.[55]

Notlardaki bu zenginlik yalnızca şahıs isimleriyle sınırlı kalmamış, felsefi ve politik akımlar üzerinden de analitik bir değerlendirme sunulmuştur. Hazcılık (Hedonizm)[56], Faydacılık (Utilitarizm)[57] gibi ahlak yaklaşımlarının yanı sıra; aileyi, mülkiyeti ve devleti eleştiren yönleriyle Sosyalizm[58], Anarşizm ve Feminizm[59] akımlarına yer verilmiştir. Siyasi rejimler bağlamında ise Nasyonalizm (Milliyetçilik), Anti-nasyonalizm, Enternasyonalizm[60], Devletçilik (Etatisme)[61] sistematik olarak tanımlanmış, güçlü ve zayıf yönleriyle metnin sınırları içinde tahkik edilmiştir.

Ökten'in notlarını kaleme alırken başvurduğu kaynaklar ve literatürün izini sürmek amacıyla yürütülen arşiv ve literatür araştırmaları, burada incelme konusu edilen metnin arka planına dair ilginç bilgiler sunmaktadır. Bilhassa bölüm sonlarında zikredilen "*Bilimsel Felsefe ve Moral*" adlı esere yapılan yönlendirmelerinden hareketle Fransız kütüphane arşivlerinde yapılan taramalarda, metnin dönemin Fransız ahlak literatürüyle önemli ölçüde benzeştiği görülmüştür. Özellikle *Bilimsel Felsefe ve Moral* adlı esere yapılan oldukça sık göndermeler, metnin temel kurgusunun Fransızca bir ders kitabının özeti olduğu yönünde imalar oluşturmaktadır. Net bir eser tespiti yapılamamış olsa da bu, son dönem Osmanlı aydınlarının ahlak eğitimi hususunda Fransız entelektüel birikimine yaklaşımlarını göstermesi bakımından anlamlıdır.

Ökten'in 1911 yılında Darülfünun Edebiyat Şubesi'nden mezun bir muallim olmasından hareketle, talebelik yıllarında ders almasının muhtemel olduğu Emrullah Efendi'nin *İlm-i Ahlak* ve Babanzâde Ahmet Naim'in *Ahlak-ı*

[54] Ökten, *Ahlak (Devam 38-50)*, 47.
[55] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 34-35.
[56] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 19.
[57] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 20.
[58] Ökten, *Ahlak (Devam 38-50)*, 47.
[59] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 30.
[60] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 35.
[61] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 37.

İslamiyye Esasları isimli eserleri incelenmiş[62]; ancak bu çalışmaların tamamen klasik İslam ahlak geleneğine ait olduğu ve bu yönüyle incelenen notlarla örtüşmediği saptanmıştır. Buna mukabil Ökten'in notlarının; Darülfünun'un son dönemlerinde ahlak dersi hocalığı yapan Mehmed İzzet'in Fransız düşünür Abel Rey'den tercüme ederek hazırladığı *Amelî Ahlak Mebâhisi* ve *Nazarî Ahlâk*[63]eserleriyle hem metodolojik hem de içeriksel olarak önemli benzerlikler taşıdığı tespit edilmiştir. Bu durum, notlardaki Fransız felsefesi etkisini doğrular niteliktedir.

Ayrıca 1931-1932'den itibaren din derslerinin müfredattan çıkarılarak[64] ahlak konularının Yurt Bilgisi ve Felsefe dersleri içerisine konumlandırıldığı[65] tarihsel süreç dikkate alındığında, dönemin lise felsefe dersi kitaplarının içerik yönünden Ökten'in notlarıyla büyük ölçüde benzeştiği sonucuna ulaşılmıştır.[66] Nitekim A. Gleyse ve A. Hesse tarafından kaleme alınan ve yine Mehmed İzzet tarafından Türkçe'ye tercüme edilen *İçtimaiyyat Dersleri* isimli kitaptaki "Beytî İçtimaiyyat" ve "Siyasi İçtimaiyyat" başlıklarının, Ökten'in notlarındaki "Evcil Ahlak" ile "Medeni ve Siyasi Ahlak" bölümleriyle paralellik arz etmesi, dönemin ahlak anlayışı üzerindeki sosyolojik (içtimai) ahlak etkisini de açıkça kanıtlamaktadır.

2.6. Ahlak Öğretiminin Değeri, Amacı ve Mahiyeti

Ökten'in hazırladığı notlarda ahlak, yalnızca felsefi bir tartışma alanı veya kuramsal bir disiplin olarak değil, bireyi ve toplumu inşa eden, onlara yön veren önemli bir pedagojik araç olarak ele alınmıştır. Metnin muhtevasından hareketle, ahlak öğretiminin temel amaçlarından ilkinin, vicdanın eğitilmesi ve akli bir idealin inşası sürecinde kendisini göstermesi olduğu düşünülebilir.[67] Metne göre ahlaki yargıların merkezinde yer alan vicdan, her ne kadar temel bir yetenek olsa da "asla hata etmez değildir". Zira vicdan bazen hurafelerin meşru geleneklere karıştığı tesirler altında kalarak yanlış

---

[62] Melek Yıldız Güneş, Darülfünun'da Ahlak Dersleri Programlar-Ders Notları-Hocalar (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 71-87.

[63] Aydın Topaloğlu, "Mehmed İzzet", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (Erişim 15 Haziran 2026).

[64] Kesgin, "Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlâk Eğitimi", 215.

[65] Kesgin, *Cumhuriyet Dönemi Örgün Eğitim Kurumlarında Ahlâk Eğitimi*, 102.

[66] Demircioğlu, "Siyasal Etki Bağlamında İlk Dönem Lise Felsefe Ders Kitaplarında Ahlaksal Konuların İşlenişi", 251-252.

[67] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 3.

yargılarda bulunabilir.[68] Bu doğrultuda ahlak öğretiminin temel gayesi, ecdattan intikal eden ve kimi zaman birbiriyle çelişen toplumsal gelenekler arasında aklın rehberliğiyle doğru seçimi yapmak ve "gayrı şahsi hakikatleri" tefrik etmektir (ayrıştırmaktır).[69] Böylece ahlak öğretimi, vicdan tarafından hatalı bir şekilde meydana gelen öznel yargıları aşarak, bütün insanlar için kabul edilebilir, akli bir idealin bireye kazandırılmasını hedefleyebilir.

Ahlak öğretimine yüklenen önemli bir diğer vazife ahlaki hakikatlerin varlığını inkâr eden "ahlaki septisizm" yani şüphecilik dalgasıyla mücadele etmektir. Ahlaki idelerin zamanla (kölelik, taassup gibi) veya farklı çevrelerle (yamyamlık gibi) değişebildiği kabul edilmekle birlikte, ahlak ilmi bütün insanlarda müşterek olan bazı aslî benzerlikleri (vazife duygusu, şecaatin takdiri gibi) ortaya çıkarır.[70] Ökten'e göre bu süreç ilerledikçe farklı çevrelerin insanları kendi ahlaki idelerini giderek daha fazla paylaşacak ve nihayetinde "planeter ahlak" (evrensel ahlak) seviyesine ulaşılacaktır.[71] Bu doğrultuda ahlak öğretimi salahiyetli ve yetkin bütün insanlar tarafından kabul görecek ortak ahlaki hakikatleri inşa etmenin en değerli vasıtası olarak anlaşılabilir.

İncelenen notlarda, salt ahlak bilgisine sahip olmanın tek başına ahlaklılığı meydana getirmeye yetmeyeceği ifade edilmektedir. Buna mukabil "kılgın" yani pratik ahlak öğretiminin asıl büyük değeri ve faydası, kişiye ödevin nerede olduğunu daha net bildirmesi ve onu icra etmenin sebeplerini daha iyi izah etmesidir.[72] Karmaşık durumlarda ödevler arasında çelişkiler doğduğunda —örneğin adil olmayan bir kanuna itaat edilip edilmeyeceği meselesi— ahlak öğretimi devreye girmektedir. Metinde bu durum, vicdanın müşküllerini halletme bilimi anlamına gelen *kazustik* işlev ile açıklanmakta ve pratik hayatta bireye doğru yönü gösteren bir pusula ve rehberlik biçimi olarak sunulmaktadır.[73]

Ahlak öğretiminin bir diğer amacı, insanı hayvani arzu ve alışkanlıklarının baskısından kurtararak onu gerçek bir erginliğe, özgür iradeye ve hürriyete ulaştırmaktır.[74] İnsan, ahlak öğretimi sayesinde akli olarak kavradığı ahlaki idealler ile benliği arasındaki çatışmayı çözmeyi öğrenir.[75] Akıl, ahlaki

[68] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 7.
[69] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 9.
[70] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 8.
[71] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 9.
[72] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 24.
[73] Ökten, *Ahlak İkinci Defter*, 29.
[74] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 13.
[75] Ökten, *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter*, 15.

bir ideyi doğru olarak kabul ettiğinde, bireyi bencillikten doğan zıt arzulara karşı koymaya sevk eder. Dolayısıyla ahlak öğretiminde talebeye sadece bireysel faziletleri telkin etmek değil, ona bencilliğini aşma noktasındaki ihtiyaçlarını da hissettirmek gerekir. Şu hâlde öğretmen, dışsal otoritelere körü körüne itaat yerine, iyi donatılmış bir vicdanın rehberliğinde kendi iç otoritesini kuran, ahlaki özerklik duygusuna sahip, sonuçlarını kabul ettiği eylemlerin faili olan mesuliyet sahibi fertler yetiştirmeyi hedeflemelidir.

İncelenen metinlerde ortaya konan ahlak öğretimi muhteva olarak üç temel bileşene sahiptir. Bunlardan ilki ahlakın kavramsal- kuramsal temelleriyle ilgili meseleleri içine alır. Burada ahlakın tanımı, iyi ve kötü arasında hüküm verme yetisi olan vicdanın işleyişi ve bir eylemi sadece doğru olduğu için yapmayı ifade eden vazife (ödev) kavramları öğretime konu edilir. Muhtevanın ikinci ana bileşeni, bireyin kendine ve en yakın çevresine karşı olan somut sorumluluklarını içeren pratik ahlak konularını ihtiva eder. Metinde kişisel ahlak başlığı altında bedenin korunması (sağlık, temizlik, zararlı alışkanlıklardan kaçınma) ve ruhun yüceltilmesi (haysiyet, şeref, tevazu, sabır ve cesaret) gibi erdemleri detaylıca anlatılır. Ardından evcil (ailevi) ahlak konusuna geçilerek; ailenin kutsallığı, evlilik tipleri, anne ve babaya hürmet, çocukların eğitimi ve kardeşler arası yardımlaşma gibi toplumsal yapının temelini oluşturan ödevler üzerinde durulur. Ayrıca bölümde tarih boyunca gelişen farklı ahlak teorileri (hazcılık, faydacılık, duygu ahlakı, kemal ahlakı) karşılaştırmalı olarak sunularak, öğrenci geniş bir felsefi perspektif kazanmaya ve kendi ahlaki duruşunu temellendirmeye sevk edilir.

Ahlak öğretiminin son ve en geniş halkasını ise toplumsal, siyasal ve evrensel sorumluluklar alanı oluşturur. Medeni ve siyasi ahlak kapsamında millet ve vatan kavramları tanımlanarak; vatandaşlık görevleri (vergi, askerlik, seçimlere katılım) ve devletin işleyişi (adalet, hukuk, demokrasi) gibi konular işlenir. İktisadi ahlak başlığı altında mülkiyet ve emek meseleleri, klasik ekonomi ile sosyalizm arasındaki tartışmalar eşliğinde analiz edilirken; toplumsal ahlak bölümünde adalet ve şefkat (iyilik) arasındaki farklar, insan hakları ve düşünce hürriyeti gibi evrensel ilkeler öğretime konu edilir.

Sonuç

Ökten'in ahlak notlarının ortaya çıktığı tarihsel zeminin, Cumhuriyet'in ilk yıllarında din eğitiminin eğitim sistemi içerisindeki konumuna ilişkin yaşanan dönüşümlerle yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Erken Cumhuriyet döneminde ahlakın dinî referanslardan bağımsız olarak rasyonel, seküler ve

vatandaşlık temelli bir çerçevede yeniden tanımlanmaya çalışılması, toplumda çeşitli zaafların oluşmasını tetiklemiştir. Din eğitiminin müfredattan kademeli olarak çıkarılmasıyla oluşan boşluk, çok partili hayata geçiş döneminde yeniden değerlendirilmiş ve 1949 yılında açılan İmam Hatip Kursları din eğitimine dönüşün ilk kurumsal adımı olmuştur. Ökten'in hem idareci hem de öğretmen olarak görev aldığı bu kurslar, dinî ve millî ahlak anlayışı ile Cumhuriyetin ortaya koyduğu ideallerin birlikte-yan yana ele alınmaya çalışıldığı bir eşik olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ulaşılan önemli bir sonuç, Ökten'in ahlak anlayışının geleneksel İslam düşüncesi ile modern Batı düşüncesini bir araya getiren sentezci karakteridir. Bu çalışmada incelenen ders notları, müellifin entelektüel ufkunu ve disiplinlerarası yaklaşımını açık biçimde ortaya koymaktadır. On altı fasıldan oluşan metnin klasik ahlak felsefesindeki nazarî ve amelî ahlak ayrımını esas alan sistematik bir yapı üzerine inşa edildiği, bununla birlikte metnin, ilk sayfalarda Tehânevî ve Cürcânî gibi İslam düşünürlerinin ahlaka ilişkin tanımlarına yer verilirken, devamında Batı ahlak felsefesi ve sosyal bilim literatüründen yoğun biçimde yararlanılarak geleneksel ve modern bilgi kaynaklarını aynı-ortak bağlamda buluşturma çabasını desteklediği anlaşılmıştır. Bu durum, Ökten'in ahlak öğretimini yalnızca dinî bilgi aktarımı olarak değil, farklı düşünce geleneklerini bir araya getiren kapsamlı bir eğitim faaliyeti olarak tasarladığını göstermektedir.

Ders notlarının dikkat çekici yönlerinden biri de sahip olduğu geniş entelektüel referans ağıdır. Metinde Antik Çağ'dan modern döneme uzanan çok sayıda filozof, düşünür ve siyaset teorisyenine yer verilmesi; sosyoloji, iktisat, siyaset ve kriminoloji gibi farklı disiplinlerden örneklerin kullanılması; ahlak meselelerinin karşılaştırmalı ve analitik bir perspektifle ele alınması dikkat çekicidir. Özellikle Fransızca kavram karşılıklarının sistematik biçimde kullanılması, metinde yer alan bölümlerin belirli kaynaklara dayandırılması, notların dönemin Fransız felsefe literatüründen beslenen, metodik biçimde hazırlanmış bir ders izlencesi niteliği taşıdığını izlenimini oluşturmaktadır. Bu yönüyle metin, imam hatip eğitiminin ilk yıllarında felsefi ve sosyal bilimsel birikimin din eğitimiyle nasıl ilişkilendirildiğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın ortaya koyduğu bir diğer sonuç, Ökten'in ahlak öğretiminde bireysel davranışların düzenlenmesini aşan daha kapsamlı bir insan ve toplum tasavvuruna sahip olduğudur. Müellif, ahlakı yalnızca faziletlerin öğretildiği normatif bir alan olarak değil, insanın karşılaştığı vicdani ve

ahlaki sorunları çözmesine yardımcı olan bir rehber olarak anlamış gibidir. Nitekim akıl ile vicdan arasındaki ilişkiye özel bir önem atfetmiş; bireyin sübjektif eğilimlerini aşarak daha yüksek bir ahlaki bilinç düzeyine ulaşma idealini çok yönlü olarak işlemiştir. Nihai olarak ise insanın bencil eğilimlerinden sıyrılarak kendisini toplumla ve bütün mevcudatla ilişki içinde kavramasını sağlayan, evrensel nitelikte bir sevgi ve sorumluluk ahlakını eğitim sürecinin temel hedefi olarak ortaya koymuştur.

Sonuç olarak Ökten'in ahlak ders notları, erken Cumhuriyet dönemindeki ahlak anlayışını, din eğitimi politikalarını ve doğu-batı sentezi arayışlarını anlamaya imkân veren önemli bir kaynak niteliğindedir, denebilir. Söz konusu notlar, imam hatip eğitiminin kuruluş dönemindeki düşünsel arka planı ve pedagojik yönelimleri anlama bakımından daha ileri okumaları hak etmektedir. Nitekim söz konusu notların sınıf içi uygulamalarda nasıl işe koşulduğu, öğrenciler üzerinde ne tür etkiler bıraktığı ve Ökten'in öğretim yöntemleri ile nasıl bağdaştırıldığı gibi hususlar araştırmacıların ilgisini beklemektedir. Gelecekte yapılacak çalışmaların yeni arşiv belgeleri, sözlü tarih verileri ve farklı birincil kaynaklar (özellikle biyografik veriler) üzerinden ilerletilmesi hem Ökten'in eğitim anlayışının hem de Cumhuriyet dönemi din eğitimi tarihinin daha derinlikli biçimde anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

Yinilmez Akagündüz, Seval. "Cumhuriyet'in İlk Yıllarından Günümüze Ders Kitaplarında Ahlak Eğitimi". *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi* 13/26 (2017), 149-180.

Yinilmez Akagündüz, Seval. *Türkiye'de Ahlak Eğitimi Üzerine Bir İnceleme.* Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, 2016.

Akın, Abdullah. *Cumhuriyet Dönemi Din Eğitimi (1920-1950)*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2010.

Aktaş, Yusuf İzzettin. *Son Dönem Osmanlı Düşüncesinde Ahlak*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023.

Demircioğlu, Aytekin. "Siyasal Etki Bağlamında İlk Dönem Lise Felsefe Ders Kitaplarında Ahlaksal Konuların İşlenişi". *Millî Eğitim Dergisi* 203 (2014), 250-267.

Demirkaya, Muhammet vd. "Muallim Orhan Fuad Tarafından İlk Mekteplerin 4. Sınıfları İçin Yazılan "Musâhabât-ı Ahlakiye ve Malûmât-ı Vataniye" Adlı Ders Kitabının Değerlendirilmesi". *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi* 15 (2021), 56-68.

Görkaş, İrfan. "Mehmet İzzet Bey'in Bilinmeyen Bir Eseri: Medrese-i Aliyye Felsefe Dersleri Birinci Kitab İlm-i Ruh". *Felsefe Dünyası* 72 (2020), 198-238.

Görkaş, İrfan. "Mehmet İzzet'in Kayıp Eseri: 'Ahlak'". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 19/37 (2021), 549-591.

Güneş, Melek Yıldız. *Darülfünun'da Ahlak Dersleri Programlar-Ders Notları-Hocalar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Öcal, Mustafa. "Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7/7 (1998), 241-268.

Öcal, Mustafa. *Osmanlı'dan Günümüze Türkiye'de Din Eğitimi.* İstanbul: Dergâh Yayınları, 2. Basım, 2017.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İmam Hatip Kursu için Ahlak Notu Birinci Defter.* Eğitim, Din Eğitimi, 71 Ahlak ders kitabı (İHL için) içinde. 1-25.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Ahlak İkinci Defter*. Ahlak, 26 Ahlak II içinde. 2-21.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Ahlak (Devam 38-50).* Ahlak, 68 Ahlak içinde. 1-14.

Öztürk, Hatice. *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği.* İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*. İstanbul: Hat Yayınevi, 1. Basım, 2011.

CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN EĞİTİMCİLİĞİ VE EĞİTİM ANLAYIŞI ÜZERİNE BÜTÜNCÜL BİR DEĞERLENDİRME

Dr. Zehra AKMAN*

Giriş

Mahmut Celâleddin Ökten Osmanlı'nın son dönemi ile Cumhuriyet yıllarında yaşamış, İmam Hatip Okulları'nın yeniden açılışında gösterdiği çabasıyla tanınmış bir ilim adamı ve mütefekkirdir[1]. İlmî birikimi, disiplinli öğretim anlayışı, benimsediği öğretim metodu sayesinde toplumun saygısını kazanmış ve "Celâl Hoca" olarak anılmıştır. Ökten, eğitimciliğiyle yalnızca kendi dönemini etkilemekle kalmamış, yetiştirdiği öğrenciler ve ortaya koyduğu eğitim anlayışıyla sonraki nesiller üzerinde kalıcı izler bırakmıştır.

Celâleddin Ökten çeşitli eğitim kurumlarında Arapça, Din dersleri, Edebiyat ve Felsefe; Yüksek İslam Enstitüsü'nde İlm-i Tevhid ve Kelâm dersleri okutmuştur. Kur'ân'ın dili olması sebebiyle Arapçaya özel bir önem atfeden Ökten, bu dilin öğretiminde farklı bir yöntem ve titiz bir yaklaşım benimsemiştir. Onun eğitim anlayışında, eğitimcinin ilmî yetkinliği kadar ahlâkî şahsiyeti ve temsil kabiliyeti de önemli bir yer tutmuştur. Bilgiyi nicelikten ziyade nitelik açısından değerlendiren Ökten, öğrenme sürecinin kalıcı bir kazanıma dönüşmesini hedeflemiştir. Mektep ve medrese eğitimini birlikte almış olması, gelenek ile modern eğitim anlayışı arasında dengeli bir yaklaşım geliştirmesine katkı sağlamıştır. Ayrıca Batı düşüncesine olan hakimiyeti ve toplumsal sorumluluk bilinci, onun çağın ihtiyaçlarını dikkate alan bir din eğitimi anlayışı geliştirmesinde etkili olmuştur.

Bu çalışmada, literatür taraması ile Ökten'in yakın çevresi, talebeleri ve aile fertleri tarafından aktarılan hatırat ve biyografik verilerle birlikte İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi'nde muhafaza edilen Celâleddin Ökten'e ait arşiv belgelerinden yararlanılmıştır. Bu verilerin analizinden hareketle, onun eğitimci kimliği ve eğitim anlayışını şekillendiren temel unsurlar bütüncül bir perspektifle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu nedenle çalışma

* MEB (TOKİ Celalettin Ökten Kız AİHL), İstanbul/Türkiye, akmanzehraa@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7348-4534

[1] Bu çalışmada, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

Ökten'in eğitimci yönüyle sınırlandırılmış, hayatı ve diğer faaliyetlerine yalnızca konunun anlaşılmasına katkı sağladığı ölçüde yer verilmiştir.

Literatürde Ökten'in hayatını ve hatıratını kaleme alan çeşitli eserler ile muallim kimliğini konu edinen sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Hatice Öztürk tarafından hazırlanan *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*[2] başlıklı yüksek lisans tezi ile bu tezden üretilen "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten"[3] adlı makale akademik çalışmalar olarak dikkat çekmektedir. Bununla birlikte Ökten'in eğitimciliğini bütüncül bir perspektifle inceleyen müstakil bir çalışma tespit edilememiştir. Bu bakımdan araştırmanın, Ökten'in eğitimci kimliğinin ve eğitim anlayışının temel dinamiklerini ortaya koyarak ilgili literatüre katkı sağlaması beklenmektedir.

1. Eğitimci Kimliği

Celâleddin Ökten'in "Asrın ilimleriyle mücehhez, şark ve garbı bilen, tavizsiz fakat müsamahakâr din âlimi yetiştirmek istiyorum" ifadesi eğitim anlayışını özetler mahiyettedir. Ökten bu sözleriyle kendisini yalnızca bilgi aktaran bir öğretici olarak değil belirli bir ideal doğrultusunda şahsiyet yetiştirmeyi hedefleyen bir eğitimci olarak benimsediğini göstermektedir. Bu anlayış onun muallimlik faaliyetlerine de yansımış; kendi ifadesiyle derslerinde "yangından mal kaçırırcasına" öğrencilerine bilgi aktarmaya, İslâm ahlakı ve ideal şuuru kazandırmaya çalışmıştır.[4]

Ökten, eğitimi zaman ve mekânla sınırlı bir faaliyet olarak görmemiş, günlük hayatın her anını öğretim fırsatı olarak değerlendirmiştir. Bu doğrultuda yolda, tramvayda veya vapurda dahi çevresindekilere bilgi aktarmaya, düşünce ufku kazandırmaya ve zamanı verimli kullanmaya gayret etmiştir.[5] Kaynaklarda, Ökten'le temas eden kimselerin onun ilmi, ahlâkı ve manevî yönlerinden istifade ettikleri ifade edilmektedir.[6] Ökten'in eğitimci kimliğinin bir diğer yönü ise öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir süreç olarak görmesidir. Öğrenmeyi hayat boyu devam eden bir süreç olarak gören Ökten

---

[2] Hatice Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015).

[3] Ahmet Koç - Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 7-64.

[4] Emin Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 2015), 45.

[5] Ali Fuad Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 26; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 45.

[6] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 50; Nurettin Topçu, *Millet Mistikleri* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2009), 121.

hem öğrenen hem öğreten bir eğitimci olarak yeniliklere açık bir yaklaşım sergilemiştir.[7] Darüşşafaka'da görev yaptığı yıllarda değişen felsefe terimlerini öğrenmeye yönelik gayreti[8] onun kendini yenileme çabasının dikkat çeken bir örneğini teşkil etmektedir.

Bu çerçevede, Ökten'in eğitimci kimliğini şekillendiren temel özellikler aşağıda farklı başlıklar altında kısaca ele alınacaktır.

1.1. İlmî Otoritesi ve Şahsiyeti

Celâleddin Ökten'in sahip olduğu ilmî birikim, farklı disiplinlere olan hakimiyeti, meseleleri ilmî titizlikle ele alışı ve olayları objektif bir bakış açısıyla değerlendirmesi sayesinde hem yaşadığı dönemde hem de sonraki nesiller nezdinde ilmine ve kişiliğine saygı duyulan hocalardan biri olmuştur.[9] Nurettin Topçu, Ökten'in seçkin bir âlim ve mütefekkir olarak temayüz eden ilmî şahsiyetini şu sözlerle değerlendirmektedir:

"Bütün maddi imkân kendisine verilmiş olsaydı, hayatının son yıllarında dahi İslâm dinini medeniyet aleminde yirminci asır cemiyetini yaşatabilecek bir seviyeye yükseltici inkılabı yapmaya muktedir bir mütefekkirdir. Onun gibi bir ilim ve din adamını, değil memleketimizde hatta İslâm dünyasının ufukları arasında bile tasavvur etmek zordur."[10]

Ökten'in "Celâl Hoca" olarak tanınması, ilmî şahsiyeti ve eğitimci kimliğinin bir yansıması olarak görülmektedir. Bu unvanla anılmasında, derslerinde uyguladığı öğretim yöntemleri ve İstanbul'un önde gelen Arapça hocaları arasında yer alması etkili olmuştur.[11] Ökten'in Arapçaya olan hâkimiyeti ve bu dili öğretmedeki başarısı özellikle vurgulanmakta[12] onun bu alanda meslektaşları arasında temayüz ettiği ifade edilmektedir.[13] Benzer

---

[7] Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca* (Ankara: DİB Yayınevi, 2021), 84.

[8] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 20, 34; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 36; Sadettin Ökten - Ayşe (söyleşi) Çavdar, *Örselenmiş Osmanlı'dan Medeniyet Umuduna* (İstanbul: Hayy Kitap, 2013), 16.

[9] M. Orhan Okay, *Silik Foroğraflar Portreler* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2013), 76.

[10] Topçu, *Millet Mistikleri*, 113; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 121.

[11] Mustafa Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)* (İstanbul: Kırkkandil Yayınları, 2016), 82; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 68; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 80-81.

[12] Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 48.

[13] İstanbul Sultanisi'nde Arapça hocası olan arkadaşı Süleyman Efendi "Biz de Arapça okutuyoruz. Fakat bu işi alelade bir vazife olarak yapıyoruz. Celâl Hoca ise bu işi aşkla yapıyor" demiştir. Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 30-31; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 52; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 81.

şekilde kendisine verilen "Üstâzü'l-esâtîze" unvanı da Arapça öğretimindeki yetkinliği ve benimsediği öğretim yöntemiyle ilişkilendirilmektedir.[14]

Ökten dinî ilimlere olduğu kadar müspet ilimlere, özellikle dil ve matematik alanlarına özel bir ilgi duymuştur.[15] Asıl branşı Arapça olmasına rağmen felsefe dersini Batılı filozofların görüşleriyle mukayeseli olarak anlatmış[16] ve dönemin felsefe hocalarının takdirini kazanmıştır. Öyle ki zaman zaman "Felsefeci Celâl Hoca" olarak anıldığı ve bu sıfatın asıl branşının önüne geçtiği ifade edilmiştir.[17]

Ökten'in söz ve davranışlarındaki tutarlılık ile ilkelerinden taviz vermeyen kararlı duruşu çevresinde saygın bir yer edinmesinde etkili olmuştur.[18] Ökten'in yalnızca kendi çevresinde değil farklı kesimler nezdinde de saygın ve itibarlı bir kimse olduğu anlaşılmaktadır. Orhan Okay'ın onun verdiği Arapça dersine katılmak için yurt müdüründen izin istediğinde, müdürün Celâl Hoca'nın adını duyunca tereddütsüz izin vermesi bu itibarı ortaya koymaktadır.[19]

1.2. Disiplin, Ciddiyet ve Sorumluluk Bilinci

Ökten'in eğitimci kimliğinin disiplin, ciddiyet ve sorumluluk ekseninde şekillendiğini söylemek mümkündür. Topçu'nun ifadesine göre "Ömrü boyunca kaide ve kural adamı olan Ökten konuşmalarında, düşünce tarzında ve yaşayışında Batılı insan ciddiyeti sergilemiştir".[20] Özellikle ciddiyetsiz tutum ve davranışları eğitim ve ilmî ortamın ciddiyetini zedeleyen unsurlar olarak değerlendirmiştir. Nitekim Arapça dersinde bir talebenin camdan dışarı baktığını görünce: "Siz nasıl talebesiniz, bu Kur'an lisanıdır bunun müsamahası olmaz anladınız mı"[21] diyerek tepki göstermiştir.[22]

---

[14] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 40; Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 82; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 69; Topçu, *Millet Mistikleri*, 110.

[15] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 62.

[16] Ökten'in arşiv belgelerinde Antik Yunan filozoflarının fikirleri İslam düşünürlerinin ve Kelamcıların görüşleriyle karşılaştırılmaktadır. Celâleddin Ökten, *Felsefe, Mantık*, 88 Felsefe-Kelam içinde, 2-3.

[17] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 33-34, 41; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 325-332, 336.

[18] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 283-285.

[19] Okay, *Silik Fotoğraflar Portreler*, 79-80.

[20] Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 90.

[21] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 17; Topçu, *Millet Mistikleri*, 117-118.

[22] Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 31-32; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 81-82.

Kayınbiraderi Cevdet Soydanses de Ökten'in eğitim konusundaki ciddiyetini şu sözlerle anlatmaktadır:

"Arapça, Fransızca ve Cebir derslerinde eksikliğim vardı. Biraz zorlanıyordum bu derslerde. Durumu kendisine açtım. Derhal ders vermeye başladı. Zira üçünde de üstattı. Derse başlayınca nerde olursak olalım, dostluk yüzünü çıkarır, hocalık yüzünü takardı adeta. Ders sırasında bazen azıcık gevşeyerek latife yapmaya kalksam: 'Ciddiyete hezil [ciddiyetsizlik] karıştırma' diye uyarırdı. Sonra ders bitince yine arkadaşlık havasına dönerdik".[23]

Ökten'in eğitimci kimliğinde ciddiyet ve disiplin kadar dikkat çeken bir diğer husus sorumluluk bilincidir. Her ders için ders notlarını önceden hazırlayan Ökten, yaz tatillerini dahi ders dönemine hazırlık yaparak geçirmiştir.[24] Mesleğine olan bağlılığını "Kara tahta önünde ölmek istiyorum" diyerek dile getirmiş ve çalışma masasında bir sonraki günün dersine hazırlanırken vefat etmiştir.[25]

Ökten'in sorumluluk bilincini İmam Hatip Okullarının açılış sürecinde gösterdiği öncülük ve gayrette de görmek mümkündür. Nitekim İstanbul'da açılan on aylık İmam-Hatip Kurslarının yetersiz olduğunu, Doğu'yu ve Batı'yı bilen, kültürlü, iyi yetişmiş, yabancı dil sahibi aydın din adamlarına duyulan ihtiyacı dönemin Millî Eğitim Bakanı Tevfik İleri'ye izah ederek İmam-Hatip Okullarının yeniden açılmasında etkin rol oynamıştır.[26] Tevfik İleri'nin ondan bu hususta bir rapor hazırlamasını talep etmesi üzerine daha önceden ayrıntılı şekilde hazırlamış olduğu okul plan ve programı içeren raporu çıkararak bakana takdim etmiştir.[27]

1.3. Öğrencilerine Yönelik Rehberlik Faaliyetleri

Ökten talebelerine hayatlarında benimseyecekleri yol-yöntem, toplumsal davranış biçimleri, olaylar karşısında sergileyecekleri tutumlar ile çalışma ve öğrenme yöntemleri konusunda rehberlik etmiş, onlara faydalı ve yönlendirici öğütlerde bulunmuştur.[28] Aktarılan hatıralar arasında Ökten'in

---

[23] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 66-67; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 105-106; Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 35.

[24] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 75.

[25] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 24-25, 72.

[26] Yahya Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar (İstanbul'un Meşhur Ulemâ, Evliyâ ve Mürşidleri)* (İstanbul: İBB Kültür A.Ş. Yayınları, ts.), 312-313.

[27] Okay, *Silik Fotoğraflar Portreler*, 67.

[28] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 26; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 46.

öğrencilerine yönelik rehberlik faaliyetinin pek çok somut örneği yer almaktadır. Bu örneklerden birinde Kıbrıs'a tayini çıkan bir öğrencisini (Halil Ziya Erce) İngilizce öğrenmeye teşvik ederek bu konuda kendisinden söz almıştır.[29] Saim Yeprem'in aktardığı hatırada da Ökten "Sen kendini tanıtamamışsın, git kendini tanıt!" diyerek onu yönlendirmiş[30] böylelikle öğrencinin kendini ifade etmesi, hakkını savunması ve haksızlık karşısında durması gerektiğini dolaylı biçimde öğretmiştir.

Ökten kendi talebeliğinde yaşadığı birtakım sıkıntıları öğrencilerine aktararak model olma, zorluklara sabretme ve başa çıkma açısından pedagojik bir yaklaşım sergilemiştir. Bu minvalde talebelerine kaldığı handaki odasında yakmak için mendil arasında kömür aldığını anlatmış, bir gece köpeklerin kovalaması sonucu yere düşen ve çamura bulanan kitabını göstererek öğrencinin her türlü sıkıntıya katlanması gerektiğine dair tavsiyelerde bulunmuştur.[31]

Ökten'in öğrencilerinin gayret ve kabiliyetlerini tespit ederek kısa sürede bu potansiyeli ortaya çıkardığı belirtilmektedir.[32] Ayrıca yıllar önce sarf edilmiş bir sözü dahi hatırlayarak bundan hareketle kişinin karakterine ilişkin değerlendirmede bulunabilmiştir.[33] Kendi dikkatli ve titiz tutumunu talebelerinde de görmek isteyen Ökten tecrübesi sayesinde derse kimin dikkatle katıldığını kimin de zihnen meşgul olduğunu kolaylıkla fark edebilmiştir. Evinde gerçekleştirdiği bir derste, dalgın olduğunu fark ettiği bir öğrencinin dikkatini ölçmek amacıyla ona bir soru sormuş öğrencinin konuyu takip etmediğini ortaya koyan cevabı üzerine de onu azarlamıştır.[34]

Talebelerine değer veren Ökten'in yeri geldiğinde onlardan özür dilediği ve talebelerinden yana tavır alarak öğrencileriyle ilişkilerinde pedagojik hassasiyet sergilediği anlaşılmaktadır.[35] Ökten'in bu tutumu hoca-talebe ilişkisinde anlayış, empati ve karşılıklı güvene dayalı bir iletişimi ortaya koymaktadır.

---

[29] Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 119.

[30] Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 54-55.

[31] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 66-67.

[32] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 47; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 82.

[33] Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 79.

[34] İsmail Karaçam, *Kur'an Kursundan İlâhiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür-Hâtıralar* (Çamlıca Yayınevi, 2009), 141.

[35] Bkz. Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 200-206; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 167-168.

2. Eğitim Anlayışının Temel İlkeleri

Bu bölümde, Celâleddin Ökten'in talebeleri ve yakın çevresi tarafından nakledilen hatıraların yanı sıra şahsî arşivinde yer alan ders notları esas alınarak onun eğitim anlayışının temel ilkeleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Söz konusu kaynaklar incelendiğinde, Ökten'in eğitim düşüncesinin dil ve üslup hassasiyetli, tetkik ve tahkike dayalı, gelenek ile modernite arasında denge kuran ve metodolojiye önem veren sistematik bir yapı arz ettiği anlaşılmaktadır.

2.1. Dil ve Üslup Hassasiyeti

Celâleddin Ökten'in dil ve üslup konusundaki hassasiyeti, eğitim anlayışının ayırt edici yönlerinden birini oluşturmaktadır. Aktarılan bilgiler, Ökten'in dil kullanımına gösterdiği hassasiyetin yalnızca ders ortamıyla sınırlı kalmadığını, günlük hayatında da kelimelerin doğru ve yerinde kullanılmasına büyük önem verdiğini göstermektedir. Ökten'in ders dışı ortamlarda talebelerinin kelime ifade ve vurgu yanlışlarını "Bir de böyle söyle bakayım" diyerek düzelttiği aktarılmaktadır.[36] Benzer şekilde yaşlılık döneminde kendisine refakat eden bir talebesinin konuşma sırasında "Hocam mütevaziliğinizden böyle konuşuyorsunuz" demesi üzerine kelimenin hatalı kullanımına tepki göstererek doğru ifadenin "tevazu" olduğunu belirtmiştir.[37] Böylelikle hatalı kullanımların sıradanlaştırılmasına müsaade etmediği gibi dilin yanlış kullanımını da engelleme çabası içerisinde olmuştur.

Konuşmalarında cümle yapısına, kelimelerin köken ve vezinlerine, Türkçenin ifade inceliklerine gösterdiği titizlik sebebiyle "âdeta kitap gibi konuştuğu ve bu nedenle onunla konuşurken son derece dikkatli olunması gerektiği" ifade edilmiştir. Bu yaklaşımın bir sonucu olarak dilin kullanımında bir ihmal veya dikkatsizlik gördüğünde sert tepki göstermiştir.[38] O, yaygın hale gelmiş hatalı kullanımları benimsemek yerine tek başına kalsa dahi doğru ifadeleri kullanmayı tercih etmiştir. Ona göre bu hassasiyet, zamanla doğru kullanımın yaygınlaşmasına ve dil bilincinin oluşmasına katkı sağlayacaktır.[39]

---

[36] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 77; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 122; Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 95.

[37] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 78; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 122-123; Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 96-97; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 299-300.

[38] Karaçam, *Kur'an Kursundan İlâhiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür-Hâtıralar*, 140.

[39] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 295.

Ökten Arapçaya Kur'an'ın dili olması sebebiyle ayrı bir önem atfetmiş ve öğretiminde titiz bir yaklaşım benimsemiştir. Hatta onun bir kelimenin iştiyakına dair Hasan Basri Çantay ile tartıştıkları anlatılmaktadır.[40] Kayınbiraderi Soydanses bir gün kendisine "Efendim eskiden pek insafsızmışsınız şimdi çok müsamahakâr davranıyormuşsunuz acaba bunun sebebi yaşınızın ilerlemesi midir?" diye sorması üzerine: 'Hayır! O zaman Arapça hocasıydım, şimdi Arapça hocası değilim de ondan. Şu anda Arapça okutmuş olsam aynı titizliği yine gösteririm.' diye cevap vermiştir."[41]

Ökten, Arapça öğretiminde yaşanan güçlüklerin yöntem eksikliğinden kaynaklandığını düşünmüş ve bu nedenle dil öğretiminde yeni yöntemler deneme yoluna gitmiştir.[42] Anadilini hiç kullanmadan sırf Arapça konuşarak bu dili öğretmeye dayanan Berlitz metodunu[43] derslerinde uygulamıştır. Orhan Okay "Berlitz metodunu Türkiye'de uygulayan ilk hoca galiba Celâl Hoca'ydı" demektedir.[44] Bu doğrultuda *Ta'lîmü'l-Lugati'l-Arabiyye 'ale't-Tarîkati Berlitz* adlı eseri temel kaynak olarak kullanmıştır.[45]

Arapçanın küçük yaşlardan itibaren öğretilmesi gerektiğini savunan Ökten bunun Amerikan, Alman ve Fransız Koleji uygulamalarında pratik sonuçları olduğunu görmüştür. Ona göre öğrenciler erken yaşta Arapça eğitimi almadıkları takdirde başta Kur'ân ve hadis olmak üzere diğer İslâmî ilimleri de gereği gibi kavrayamayacaklardır. Bu nedenle Arapçanın etkin biçimde öğretilerek dînî ilimlerin anlaşılmasını sağlamak ve bu dili konuşma becerisiyle birlikte kazandırmak amacıyla Arapça Koleji açmayı tasarlamıştır. Ancak Ökten'in söz konusu projesi Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kabul edilmemiştir. Bunun üzerine konuyu yargıya taşımışsa da dava Danıştay tarafından reddedilmiş ve proje hayata geçirilememiştir.[46]

---

[40] Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 103, 210.

[41] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 68; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 107.

[42] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 334.

[43] Berlitz (Berliç) Metodu, Berlitz dil okullarının kurucusu Maximilian Berlitz tarafından 1800'lü yıllarda geliştirilmiş olan, konuşarak yabancı dil öğretmeyi amaçlayan bir yöntemdir (bkz. Gökhan Çetinkaya, "Berlitz (Berliç) Yöntemi ile Yazılmış Bir Farsça Öğretim Kitabı: Berlits-i Fârisî", *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 13, (2023): 1631-1645).

[44] Okay, *Silik Fotoğraflar Portreler*, 80.

[45] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 30; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 51; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 335.

[46] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 21, 30; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 51; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 179-181; ed. Murat Şahin, *Bir Neslin Ardındaki Meçhul Kahraman: Mahmud Celaleddin Ökten* (İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Kültür Müdürlüğü, t.y.), 23-24.

Ökten Arapça dersi verecek kişinin de ehliyetli olmasına büyük önem vermiştir. Bu doğrultuda Emin Saraç Hoca'nın Arapça yeterliliğini değerlendirmek amacıyla Hasan el-Benna'nın damadı Said Ramazan'dan gelen bir mektubu kendisine okutmuştur. Saraç Hoca bunu: "Bana bir şey hissettirmedi, hâlbuki kendi derslerine hoca olarak girip giremeyeceğimi anlamak için beni imtihan ediyormuş" sözleriyle aktarmıştır.[47]

Ökten'in Arapça konusundaki hassasiyeti Türk dil ve gramerine vukufunda da meşhur olmasına[48] ve kelimelerin Türkçe karşılıklarını araştırmasında etkili olmuştur. Onun bu konuda Gramerci Tahir Nejat Gencan ile Türkçe terimler üzerine gramer çalışması yaptıkları fakat çalışmanın tamamlanamadığı belirtilmiştir.[49]

Ökten, Tanzimat'tan itibaren Osmanlı aydınları arasında yaygınlık kazanan Fransızcaya da özel bir önem atfetmiştir. Klasik dönemde Arapçayı din ve ilim dili olarak konumlandırdığı gibi, kendi çağında Fransızcayı da Batı medeniyetine açılmanın temel araçlarından biri olarak görmüştür.[50] Bir dilin ancak edebiyatı üzerinden derinlemesine kavranabileceğini düşünen Ökten Türkçe, Arapça ve Farsçanın[51] yanı sıra Fransızcayı da edebiyatıyla birlikte öğrenmiştir.[52] Batı felsefesini doğrudan kaynaklarından okuyabilmek amacıyla öğrendiği belirtilen[53] Ökten'in Fransızcasının en karmaşık felsefî metinleri anlayabilecek düzeyde olduğu söylenmiştir.[54]

2.2. Ahlak Temelli Eğitim Anlayışı

Celâleddin Ökten, ahlak hakkında A'râf suresi, 33. ayeti[55] okuyarak Allah'ın bir ayette bütün ahlakı cemettiğini söylemiştir. Ezher ulemâsından Abdullah Draz'ın ahlaka dair kaleme aldığı *La Moral du Koran* adlı eserini beğenip takdir etmiş ve tercüme etmek istemiştir.[56]

---

[47] Kabakçı Recep - Kutan M. Fatih, "Emin Saraç Hocaefendi ile Hasbihâl", ts. (İZÜ-İsmail Kara Türkiye'de Dini Hayat Arşivi); Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 202-203.

[48] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 40-41.

[49] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 40; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 301.

[50] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 62.

[51] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 318-319.

[52] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 67.

[53] Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 82.

[54] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 70, 325.

[55] "*De ki: Rabbim ancak açık ve gizli kötülükleri, günahı ve haksız yere sınırı aşmayı, hakkında hiçbir delil indirmediği bir şeyi Allah'a ortak koşmanızı ve Allah hakkında bilmediğiniz şeyleri söylemenizi haram kılmıştır.*" A'râf Suresi, 7/33.

[56] Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 61.

Ökten'in arşivinde yer alan belgeler arasında ahlâka dair notlar önemli bir yer tutmaktadır. Bu belgeler, onun ahlâk eğitimine ilişkin görüşlerini ortaya koyması bakımından dikkat çekmektedir. Ökten, eğitimi salt bilgi aktarımından ibaret görmemiş bireyin olgunlaşmasının ve toplumun varlığını sürdürebilmesinin temel şartlarından biri olarak değerlendirmiştir.[57] Asıl eğitimin fikir ve ahlak eğitimi olduğunu vurgulayan[58] Ökten'e göre eğitim, bireyin yalnızca zihinsel yetilerini geliştiren bir faaliyet değil, aynı zamanda kalbini ve ahlâkını da şekillendirerek onu topluma faydalı ve erdemli bir şahsiyet hâline getiren bütüncül bir süreçtir. Ökten, ilmin ahlâkî değerlerle desteklenmediği durumlarda eğitimin eksik kalacağını ve terbiye olmadan sadece bilimde yükselen bir toplumun gerçek anlamda varlık gösteremeyeceğini savunmuştur.[59]

Ökten'e göre aile ortamında atılan ahlaki temellerin toplumsal ve ulusal bir karaktere bürünmesi, okul aracılığıyla sağlanmaktadır. Ailede verilen eğitimin daha çok bireysel nitelik taşıdığını belirten Ökten, fikrî, toplumsal/içtimâî ahlak ve terbiyenin okul ortamında verilmesi gerektiğini belirtmektedir.[60] Sadece kendi vatanına hapsolan toplumların "gölette yaşayan kurbağalara" benzeyeceği, bu nedenle çocuklara dünyanın her yerinde yaşayabilecekleri evrensel bilgi ve terbiyenin verilmesi gerektiğini ifade etmektedir.[61] Ökten'e göre ideal eğitimin bireye geniş bir dünya görüşü kazandıran, ahlâkî, sosyal ve bedensel gelişimini destekleyen ve onu ruhen ve zihnen donanımlı bir şahsiyet olarak yetiştirmeyi hedefleyen bütüncül bir süreç olduğu anlaşılmaktadır.

2.3. Tetkik ve Tahkik Esaslı İlmî Yaklaşım

Celâleddin Ökten titiz ve zor beğenen yapısıyla her kelimeyi özenle değerlendiren, kaynak eserleri derinlemesine tahkik eden ilmî bir yaklaşıma sahiptir.[62] Zira onun için bir meseleyi titiz bir şekilde inceleyip tetkik ve tahkik etmenin yalnızca bir prensip olmadığı aynı zamanda güçlü bir imanla birleşerek şahsiyetini şekillendirdiği ifade edilmiştir.[63] Ökten herhangi bir konuda

[57] Ökten, *Ahlak*, 49 Ahlak IV içerisinde, 58, 72.

[58] Ökten, *Ahlak*, 49 Ahlak IV içerisinde, 66.

[59] Ökten, *Ahlak*, 49 Ahlak IV içerisinde, 56, 66, 72.

[60] Ökten, *Ahlak*, 49 Ahlak IV içerisinde, 58, 64.

[61] Ökten, *Ahlak*, 49 Ahlak IV içerisinde, 64.

[62] Emin Işık, "Celâl Hoca", *Celâl Hoca* (İstanbul: DİA, 1993), 7/242.

[63] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 71; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 112-113.

kesin bilgi iddiasında bulunmaktan kaçınarak yeterli bilgi sahibi olmadığı hususlarda hüküm vermek yerine "mütalaam yok" diyerek konuyu derinlemesine araştırmayı tercih etmiştir.[64] Kendisi bu metodunu "Benim araştırma hususundaki metodum, araştırdığım meselenin dibine darı ekmektir! Meseleyi dibine kadar götürürüm ve hepsini hafızama alırım"[65] sözleriyle açıklamıştır.

Kemalettin Nomer'in aktardığına göre Ökten, ele aldığı meseleleri leh ve aleyhteki bütün yönleriyle incelemeyi ve kaynakları titizlikle tetkik etmeyi ilmî prensip olarak benimsemiştir.[66] Mahir İz de Ökten'in özelliğinin çok şey bilmek amacıyla değil, öğrenmek istediği ilmi veya meseleyi hiçbir tereddüte mahal bırakmayacak şekilde derinlemesine araştırıp sonuçlandırmak olduğunu belirtmiştir.[67] Nurettin Topçu ise onun gramerci, felsefeci ve tarihçi yönünü "tahkik" metoduna verdiği öneme bağlamaktadır.[68] Ökten hakkında yapılan ortak değerlendirmelere göre de onun benimsediği bu yöntem, yazılı eser telif etme sürecini ve arkasında eser bırakmasını önemli ölçüde etkilemiştir.[69]

Ökten, öğrenme konusunda ilke edindiği bu yöntemi öğretme metodu olarak da uygulamıştır. Ona göre önemli olan çok şey öğretmek değil, öğretilen bilginin anlamlı ve kalıcı olması esastır. Bu nedenle derslerinde yüzeysel bilgi aktarmaktan ziyade konuların derinlemesine kavranmasını esas almış, meselelerin öğrencide herhangi bir tereddüte yer vermeyecek şekilde anlaşılmasına önem vermiştir.[70]

Ökten'in ele aldığı mesele ve olaylara bütün dikkatini vererek yoğun bir odaklanma gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Felsefe hocalığı yaptığı yıllarda "zaman" kavramı üzerine derinlemesine düşünürken dalmış ve o dönem ayakkabıların çıkarılarak oturulduğu "yaylı" adı verilen atlı araçtan ayakkabılarını giymeden inerek evine gitmiştir.[71] Benzer şekilde Hz. Ali ile Muâviye arasında yaşanan mücadelelerin tarihî sebeplerini derinlemesine inceleyerek

---

[64] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 67; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 106-107.

[65] Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 209.

[66] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 310.

[67] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 311; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 87.

[68] Topçu, *Millet Mistikleri*, 116; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 314.

[69] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 311.

[70] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 53.

[71] Hayreddin Karaman, *Bir Varmış Bir Yokmuş -Hayatım ve Hatıralar-* (İstanbul: İz Yayıncılık, 2015), 1/324.

haftalar süren müzakereler gerçekleştirmesi de bu yaklaşımın bir tezahürü olarak değerlendirilmiştir.[72]

2.4. Gelenek ile Modernite Arasında Dengeli Yaklaşım

Celâleddin Ökten'in eğitim anlayışında dikkat çeken temel hususlardan biri de gelenek ile modernite arasında kurmaya çalıştığı dengeli ve uzlaştırıcı yaklaşımdır. O, medrese geleneğinden tevarüs ettiği ilmî birikimi ve dinî hassasiyeti korurken aynı zamanda modern eğitimin disiplin ve sistematik yapısını da göz ardı etmemiştir. Bu doğrultuda Ökten'in kelâm, fıkıh ve ahlak alanlarına dair gerçekleştirmek istediği üç projesi bulunmaktadır.

Ökten klasik kelâmın ortaya çıktığı tarihî ve fikrî şartlar içerisinde önemli bir işlev üstlenmekle birlikte, modern dönemde ortaya çıkan yeni problemleri karşılamada yetersiz kaldığını düşünmüştür. Bu sebeple İslâm dünyasının yeniden ilmî ve fikrî bir canlılık kazanabilmesinin, çağın meselelerini dikkate alan yenilenmiş bir İlm-i Kelâm anlayışıyla mümkün olacağına inanmıştır. Ona göre Avrupa'da gelişen çağdaş felsefeden istifade eden ve kelam ilminin devamı niteliğinde olacak bu yeni yaklaşım, İslâm dünyasında fikrî ve ilmî yenilenmeyi hedefleyen bir "rönesans" niteliği taşımaktadır.[73] Bu düşüncesini temellendirirken Gazzâlî'yi örnek gösteren Ökten, onun kendi döneminin felsefî birikimini dikkate alarak İslâm'a uygun yönlerini benimsediğini, akîdeyle bağdaşmayan unsurları ise eleştirerek etkisiz hâle getirdiğini ve bu suretle kelâmda yeni bir çığır açtığını ifade etmektedir. Günümüzde de benzer bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğine inanan Ökten'in bu görüşü aynı zamanda hocası İzmirli İsmail Hakkı'nın da tezidir.[74] Ökten hocası İzmirli tarafından kaleme alınan *Yeni İlm-i Kelâm*'ın hem tamamlanamamış olması hem de ilk eser olmasından kaynaklanan eksikliklerini gidermek amacıyla kapsamlı hazırlıklar yapmış, gerekli malzeme ve planları oluşturmuş ancak söz konusu projeyi tamamlayamamıştır.[75]

Ökten'in üzerinde durduğu bir diğer projesi fıkıh alanına ilişkindir. Ona göre modern dönemde ortaya çıkan yeni toplumsal ve hukukî meseleler, İslâm hukukunun metodolojik açıdan yeniden değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu sebeple, alanın uzmanlarından oluşan bir ilim heyeti ve

---

[72] Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 88.

[73] Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 84; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 71.

[74] Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 58; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 118.

[75] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 35; Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 49-50.

istişare kurulu oluşturulmalı onların hazırladığı Usûl-i Fıkıh yazılmalıdır.[76] Ökten, İslâm fıkhının çağdaş hukuk sistemleriyle mukayese edilebilir bir yapıya kavuşturulmasının mümkün olduğuna inanmış, bunun da ancak modern metodoloji ve sosyoloji disiplinlerinden istifade edilmesiyle gerçekleştirilebileceğini düşünmüştür.[77] Bu konuda da yeni bir Usûl-i Fıkıh kitabı hazırlamak istemiş, alanla ilgili bütün kitapları gözden geçirmiştir. Hatta Seyyid Bey'in Usûl-i Fıkıh kitabının matbu nüshasını bulamadığı için Süleymaniye Kütüphanesi'nden ödünç alarak istinsah ettirmiştir. Sonra da bu nüsha ile kendi notlarını Mahmut Bayram hocayla birlikte mukabele etmişlerdir.[78]

Ökten'in üzerinde durduğu üçüncü proje ise İslâm ahlâkının yeniden ele alınmasına yönelik ahlâk projesidir. Ona göre ahlâkın temelini ahlâk-ı Muhammedî oluşturmaktadır. Bu sebeple yapılması gereken söz konusu ahlâkın temel esaslarını ortaya koyduktan sonra Batı düşüncesindeki aile, millet ve insanlık içindeki uygulamalarını ortaya koymaktır. Bu doğrultuda Ökten, Kur'ân'a dayalı İslâm ahlâkının Batı ahlâk düşüncesinin metodolojik imkânlarından da yararlanılarak yeniden tedvin edilmesini istemiş ve bu amaçla bir taslak çalışma hazırlamış olmakla birlikte söz konusu projeyi tamamlayamamıştır.[79] Ökten, klasik ahlâk literatürünün değerini teslim etmekte ve bu eserlerin bireysel ahlâkı son derece ayrıntılı ve yetkin bir şekilde ele aldığını kabul etmektedir. Nitekim İmam Gazalî'nin *İhyâ*'sı, İmam Birgivî'nin *Tarîkat-ı Muhammediyye*'si gibi eserleri bu alandaki önemli örnekler arasında değerlendirmektedir. Ancak ona göre bu çalışmalar, kaleme alındıkları dönemin şartları içerisinde şekillendiğinden modern toplumların karşı karşıya kaldığı sosyal meseleler ve ahlâkî problemlere doğrudan cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle İslâm ahlâkının, ilgili ayet ve hadisler ışığında çağın ihtiyaçları dikkate alınarak yeniden sistemleştirilmesi ve güncel problemlere çözüm üretebilecek bir çerçevede ele alınması gerekmektedir.[80]

Ökten şer'î ilimler ile müspet ilimler arasında kurduğu bu dengeli yaklaşımı, Doğu ve Batı ilimlerini birlikte ve tamamlayıcı bir perspektifle değerlendirmesinde de ortaya koymuştur. Batı'yı bilmenin ve eğitimde çağa ayak uydurmanın gerekliliğini "Şarkı da Garbı da tüm yönleriyle bilmeyenlerin

---

[76] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 119.

[77] Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 72; Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 84; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 120.

[78] Okay, *Silik Fotoğraflar Portreler*, 74; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 119.

[79] Topçu, *Millet Mistikleri*, 114; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 74; Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 85-86; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 117.

[80] Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 61; Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 51.

miyop olacaklarını ve gözlerinin önünü dahi göremeyeceklerini" söyleyerek ifade etmiştir.[81] Ökten'in Batı'yı doğrudan tecrübe etmemiş olmasına rağmen onun düşünce ve ahlâk alanındaki güçlü yönlerini takdir edebilmesi, buna karşılık Doğu'nun manevi ve kültürel birikimini koruyarak Batı'nın ilmî ve fikrî birikiminden istifade edilmesini savunması, onun medeniyetler arasında uzlaştırıcı ve sentezci bir perspektife sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum onun bir "rönesans adamı" olarak nitelendirilmesinin temel gerekçelerinden biri olarak değerlendirilmiştir.[82]

2.5. Metodolojiye Dayalı Eğitim Tasavvuru

Prensip ve metot sahibi olan Ökten[83] gerek Arapça öğretiminde gerekse felsefî ve ilmî meselelerin ele alınışında sistematik düşünmeyi temel bir ilke olarak benimsemiş, düzensizlik ve ciddiyetsizliği ise ilmî faaliyetin önündeki başlıca engeller arasında görmüştür.[84] Ona göre bilgi, yalnızca birikmiş ve dağınık malumat yığınından ibaret olmayıp belirli bir yöntem ve sistem dâhilinde anlam kazanmaktadır. Bu sebeple eski âlimlerde yöntem eksikliği, yenilerde ise bilgi yetersizliği olduğunu düşünmüştür.[85] Ökten'e göre metot, yalnızca ders esnasında başvurulan bir öğretim yöntemi değil, aynı zamanda müstakil olarak öğretilmesi gereken temel bir bilgi alanıdır. Nitekim o, eğitim ve öğretim sahasında kaydedilen gelişmelerin büyük ölçüde kullanılan yöntemin gelişmesi ve yetkinleşmesiyle doğrudan ilişkili olduğunu şu sözleriyle belirtmiştir:

"İyi bir metodun yardımını görmemiş bir bilim, fena tanımlanmış bir bilimdir ki ya az terakki eder ya da hiç etmez. Eğer eski ve orta zamanda doğa bilimleri teşekkül etmemişlerse onun başlıca sebebini kullanılan nakıs metotlarda veya metot yokluğunda aramak lazımdır."[86]

---

[81] Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 102; M. Ertuğrul Düzdağ, *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-4* (İzmir: Kaynak Yayınları, 2014), 208.

[82] Topçu, *Millet Mistikleri*, 117; Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 89; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 78.

[83] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 116.

[84] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 175.

[85] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 43.

[86] Celâleddin Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi*, Z-28 Muhtelif Ders Notları ve Sorular içinde, 26.

Ona göre hakikati elde etmek için kullanılan metot a) zekaya kılavuz olur, b) insanın zihnî ve manevî melekelerini düzenli biçimde kullanmasını ve bunları uygulama yoluyla geliştirmesini sağlayarak ruhu kuvvetlendirir.[87]

Ökten'in metodolojik hassasiyeti, derslerinde takip ettiği öğretim yönteminde de açıkça görülmektedir. Tariflerin ilmî bir dille yapılması ve her ilmin kendi ıstılahları çerçevesinde öğretilmesi gerektiğine inanan Ökten, kelâm derslerinde hocası İzmirli'nin *Yeni İlm-i Kelâm* adlı eserini kelime kelime tahlil ederek okutmuştur. Eserin kavramsal ve terminolojik yapısının kendi içinde bir bütünlük arz ettiğini bu sebeple metindeki herhangi bir unsurun çıkarılmasının eserin sistematiğini ve anlam bütünlüğünü bozacağını düşünmüştür.[88]

Ökten'e göre İslâmî ilimlerin yeniden canlılık kazanabilmesi, bu ilimlerin çağın ihtiyaçları doğrultusunda, Batı'nın metodolojisinden istifade edilerek yeniden değerlendirilmesine ve içinde bulundukları sosyolojik şartların dikkate alınmasına bağlıdır. Bu şekilde gerçekleştirilecek ilmî yenilenme, yalnızca İslâmî ilimlerin değil, aynı zamanda İslâm dünyasının da kalkınmasına zemin hazırlayacaktır.[89] Çünkü metodoloji düşünceyi sübjektiflik ve keyfilik gibi hatalardan koruyarak onu objektif ve evrensel aklın gereklerine yönlendiren bir çerçeve sunarken sosyoloji ise toplumun sürekli değişen ihtiyaçlarına uyum sağlamanın hayati bir zorunluluk olduğunu ortaya koymaktadır.[90] Bu kapsamda Batı felsefesiyle mukayeseli bir İlm-i Kelâm, toplumsal ihtiyaç ve şartları dikkate alan metodolojik ve sosyolojik temellere dayalı bir Usûl-i Fıkıh ile Batı düşüncesinin açıklama yöntemlerinden yararlanan bir İslâm Ahlâkı anlayışı birlikte ele alınmalı ve geliştirilmelidir.[91]

Bütün bu yönleriyle Ökten'in metodoloji anlayışının, toplumsal ihtiyaçları ve çağın şartlarını dikkate alarak İslâmî ilimlerin yeniden ihyasını hedeflediği söylenebilir.

3. Ders Notlarında Eğitim Metodu

Celâleddin Ökten'in felsefe, mantık, psikoloji, bilim tarihî, usûl-ü fıkıh, ahlak gibi geniş bir alanı kapsayan ders notları bulunmaktadır. Bu notlar,

---

[87] Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi,* Z-28 Muhtelif Ders Notları ve Sorular içinde, 25.

[88] Karaçam, *Kur'an Kursundan İlâhiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür-Hâtıralar*, 142.

[89] Başgil vd., *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 41; Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 70; Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 82-83; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 326.

[90] Işık, *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*, 72.

[91] Özdamar, *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*, 86.

Ökten'in sahip olduğu bilgi birikimini ders formatında nasıl sistemleştirdiğini ve öğrencilere nasıl aktarmayı hedeflediğini ortaya koyduğundan onun eğitim metodunu anlamamıza imkân sağlamaktadır. Bu notlar incelendiğinde onun eğitim anlayışının salt bilgi aktarımına dayanmayan, öğrenciyi düşünmeye, sorgulamaya ve muhakeme etmeye yönelten bir yaklaşım üzerine kurulu olduğunu göstermektedir. Ayrıca notların düzeni, kavramları sunuş tarzı, tartışma biçimi ve değerlendirme araçlarından hareketle onun sistemli, analitik ve muhakemeye dayalı bir eğitim metoduna sahip olduğu söylenebilir.

Ökten'in ders notlarında en dikkat çeken özellik, bilginin düzenli bir tasnifle verilmesidir. Konuları rastgele anlatmak yerine "Kitap", "Bölüm", "Fasıl", "Kısım" ve "Ders" gibi ana başlıklara ayırmış, içerikleri ise Roma rakamları (I, II, III), harfler (a, b, c) ve maddeler (1, 2, 3) halinde hiyerarşik bir düzende oluşturmuştur.[92]

Ders notlarına genellikle kavramların tanımlarıyla başlayarak öğrencilerin zihninde sağlam bir temel oluşturmayı amaçlamıştır.[93] Eğitim metodunun en belirgin araçlarından biri, öğrencilerin kavramları yanlış anlamasını veya birbirine karıştırmasını önlemek için "Tenbih" başlıklarını kullanmasıdır. Ökten bu başlıkla uyarılarda bulunarak öğrencinin dikkatini çekmiştir.[94] Ayrıca konuyu zihinde canlandırmak için "Misal" başlığı altında örneklerle somutlaştırarak öğrencinin zihnine yerleştirmiştir.[95] Yine felsefi bir akımı, bilimsel teoriyi veya fıkıh kuralını anlattıktan sonra "Eleştiri, Münakaşa" gibi başlıklar açarak zıt görüşleri sunmuş ve tezin zayıf yönlerini tartışmıştır.[96]

Ayrıca Ökten'in metodunda İslami ilimler ile Batı felsefesi ve pozitif bilimler birbirine entegre edilmiştir. Sadece kendi geleneğini değil, Descartes, Kant, Bacon, Newton, Einstein, Claude Bernard gibi Batılı düşünürlerin

---

[92] Mahmut Celâleddin Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi*, Z-28 Muhtelif Ders Notları ve Sorular içinde, 9, 24, 61.

[93] Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi,* Z-28 Muhtelif Ders Notları ve Sorular içinde, 12. Örneğin İmam Hatip Kursu için hazırladığı ahlak notlarında Teftâzânî'nin *Keşşâf-ü Istılâhâti-l-Fünûn,* Seyyid Şerif Cürcânî ve İmam Gazzâlî'nin *İhya-ü Ulum-id-Din* adlı eserlerine atıf yaparak ahlakla ilgili kavramları açıklamıştır. Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi,* 71 Ahlak Ders Kitabı (İHL için) içinde, 2; *Ahlak,* Z-9C Ahlak içinde, 9C.

[94] Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi,* Z-28 Muhtelif Ders Notları ve Sorular içinde, 14, 19.

[95] Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi,* Z-28 Muhtelif Ders Notları ve Sorular içinde, 22, 23, 62.

[96] Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi,* Z-28 Muhtelif Ders Notları ve Sorular içinde, 31, 71, 73; *Eğitim, Din Eğitimi*, Z-29 Felsefe Ders Notları içinde, 30.

metotlarını da aktarmıştır.[97] Konuya soru sorarak başladığı[98] gibi en nihayetinde imtihan sorularıyla da öğrenciyi aktif düşünmeye sevk eden bir yöntem belirlemiştir. Bu amaçla konunun öğretilmesinin ardından, öğrencinin konuyu ne kadar anladığını ve sentez yapıp yapamadığını görmek amacıyla mukayese ve kavrayış gerektiren imtihan soruları eklemiştir.[99]

Sonuç

Ökten'i yalnızca İmam Hatip Okullarının açılışında rol oynayan bir eğitimci olarak değerlendirmek eksik olacaktır. Arşiv belgeleri onun belirli bir eğitim felsefesi, bilgi anlayışı ve öğretim metoduna sahip sistemli bir eğitim düşünürü olduğunu göstermektedir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre Mahmut Celâleddin Ökten'in hayatının hemen her alanında görülen disiplin, ciddiyet, sorumluluk bilinci, ilmî titizlik gibi özellikler ilmî ve ahlâkî şahsiyetinin temel özellikleri arasında yer almaktadır. Ökten'in şahsiyetini oluşturan bu özelliklerin eğitimciliği ve eğitim anlayışını da etkilediği görülmektedir. Bir başka ifadeyle onun şahsiyeti, ilmî kimliği, eğitimciliği ve eğitim anlayışının karşılıklı olarak birbirini şekillendiren bütüncül bir yapı arz ettiğini söylemek mümkündür.

Ökten, eğitimi ve muallimliği okul duvarlarıyla sınırlı görmemiş, hayatın her anını ve her alanını eğitim fırsatına dönüştürme çabası içerisinde olmuştur. Öğrencilerin zihinsel gelişimi kadar ahlâkî ve fikrî gelişimlerini de hedeflemiş, bu sebeple eğitimi ilim, ahlâk ve şahsiyet bütünlüğü çerçevesinde ele almıştır. Ökten'in ahlak notları incelendiğinde, eğitim metodunun insanı zihinsel, ruhsal ve bedensel olarak bir bütün halinde ele alan, ailede başlayıp okulda devam eden kapsamlı ve ahlak merkezli bir süreç olduğunu göstermektedir.

Ökten'in dil konusunda göstermiş olduğu hassasiyet, kılı kırk yararcasına meseleleri tetkik ve tahkik etmesi, gelenek ile modernite arasında dengeli bir yaklaşım geliştirmesi ve metodolojiye önem vermesi eğitim anlayışının öne çıkan yönlerini oluşturmaktadır. Ayrıca onun eğitim anlayışı şer'î ilimler ile müspet ilimleri uzlaştıran, Doğu ile Batı ilimlerini birlikte değerlendirerek çağın ihtiyaçlarını dikkate alan bütüncül bir yapı arz etmektedir. Bu yaklaşımıyla aynı zamanda hem din eğitimcisinin hem de yetiştirdiği

[97] Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi,* Z-29 Felsefe Ders Notları içinde, 7, 14, 25,27; *Eğitim, Din Eğitimi,* Z-28 Muhtelif Ders Notları ve Sorular içinde, 61.

[98] Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi,* Z-29 Felsefe Ders Notları içinde, 7, 21.

[99] Ökten, *Eğitim, Din Eğitimi,* Z-28 Muhtelif Ders Notları ve Sorular içinde, 8, 18, 23, 42.

talebelerin bir taraftan klasik İslami ilimlere vâkıf diğer taraftan çağın ilmî gerekliliklerini barındıran bir donanıma sahip olmaları gerektiğini ortaya koymuştur.

Ökten'in gerçekleştirmek istediği yeni İlm-i Kelâm, Usûl-i Fıkıh ve Ahlâk projeleri ise İslami ilimlerin çağın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden ele alınması gerektiğine dikkat çeken güçlü bir vizyon ortaya koymaktadır. Her ne kadar bu projeler tamamlanamamış olsa da ortaya koyduğu düşünce ve metodolojik yaklaşım, sonraki nesiller için önemli bir yön tayin eder niteliktedir.

Kaynakça

Başgil, Ali Fuad vd. *Celal Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Düzdağ, M. Ertuğrul. *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-4*. İzmir: Kaynak Yayınları, 2014.

Işık, Emin. "Celâl Hoca". *Celâl Hoca*. 7/241-242. İstanbul: DİA, 1993.

Işık, Emin. *Celâl Hoca Hayatı ve Şahsiyeti*. İstanbul: Yağmur Yayınları, 2. Basım, 2015.

Karaçam, İsmail. *Kur'an Kursundan İlâhiyat'a Din Hizmetinde Bir Ömür-Hâtıralar*. Çamlıca Yayınevi, 2009.

Karaman, Hayreddin. *Bir Varmış Bir Yokmuş -Hayatım ve Hatıralar-*. İstanbul: İz Yayıncılık, 3. Basım, 2015.

Koç, Ahmet - Öztürk, Hatice. "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 7-64.

Kutluoğlu, Yahya. *Yolumuzu Aydınlatanlar (İstanbul'un Meşhur Ulemâ, Evliyâ ve Mürşidleri)*. İstanbul: İBB Kültür A.Ş. Yayınları, ts.

Okay, M. Orhan. *Silik Fotoğraflar Portreler*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2013.

Ökten, Sadettin - Çavdar, Ayşe (söyleşi). *Örselenmiş Osmanlı'dan Medeniyet Umuduna*. İstanbul: Hayy Kitap, 2013.

Özdamar, Mustafa. *Celâl Hoca (Belgesel biyografi)*. İstanbul: Kırkkandil Yayınları, 6. Basım, 2016.

Öztürk, Hatice. *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans, 2015.

Recep, Kabakçı - M. Fatih, Kutan. "Emin Saraç Hocaefendi ile Hasbihâl", ts. İZÜ-İsmail Kara Türkiye'de Dini Hayat Arşivi.

Şahin, ed. Murat. *Bir Neslin Ardındaki Meçhul Kahraman: Mahmud Celaleddin Ökten*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür ve Sosyal İşler Daire Başkanlığı Kültür Müdürlüğü, t.y.

Topçu, Nurettin. *Millet Mistikleri*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 2. Basım, 2009.

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*. Ankara: DİB Yayınevi, 2021.

5. BÖLÜM: İSLAMİ İLİMLERLE ETKİLEŞİMİ

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN FIKIH USULÜ ALANINDAKİ MESAİSİ

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÇİL*

Giriş

Eğitimci kişiliğiyle tanınan ve bu itibarla 'Celâl Hoca' namıyla anılan Mahmut Celâleddin Ökten'in mevzubahis kimliğiyle irtibatlı ilmî bir yönü de bulunmaktadır. Hakkındaki kimi çalışmalar onun öne çıkan vasıfları arasına 'fıkıhçı' oluşunu da katar. 'Fıkıh usulü' ise ilmî mesaisinin yoğunlaştığı merkezî alanlardan biri olarak gösterilir. Zira Celâl Hoca yeni bir kelam ve ahlak anlayışını gerekli gördüğü gibi yeni bir fıkıh usulüne de ihtiyaç olduğu kanaatindedir.

Celâl Hoca'nın biyografik incelemelerde yer verilen 'usûl-i fıkha ait düşünceleri' onun nasıl bir usulü niçin istediğine cevap olabilecek genel mahiyette ve nispeten iç içe girmiş kısa ifadeler hâlindedir. Fıkıh usulüne verdiği öneme yapılan vurgular da kendi ilmî mesaisinden örneklerle desteklenmiş değildir. Dolayısıyla onun ürettiği ilmî malzemenin yeterince tanınmadığı iddiası fıkıh usulü alanı bakımından özellikle isabetli sayılabilir. Başka bir ifadeyle Celâl Hoca'nın hayatının fıkıh usulü kesiti hâlen muhtelif araştırmalara açık durumdadır.

Celâl Hoca'nın fıkıh usulü düşüncesini ortaya koymak kanaatimizce üç aşamalı bir işlem gerektirmektedir. Bu bağlamda onun fıkıh usulüyle ilişkili malzemesi tanınmalı, yaşadığı dönemin şartları da dikkate alınarak görüş ve eğilimleri irdelenmeli, bunların ilmî kıymeti ve genel usul anlayışındaki yeri belirlenmelidir.

Bu incelemede Mahmut Celâleddin Ökten'in fıkıh usulü altyapısına ve öğretimine dair veriler bir araya getirilip değerlendirilmektedir. Evrâk-ı metrûkesi içindeki fıkıh usulü notları biçimsel olarak tanıtılırken[1] usuldeki

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Trabzon/Türkiye, mustafacil@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5588-5473

[1] Tanıtımı yapılan notlar Mahmut Celâleddin Ökten'in İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesinde muhafaza edilen dijital arşivinden temin edilmiştir.

genel yönelimleri de belirlenmeye çalışılmaktadır. İlmî, ahlaki, içtimai vb. görüşlerine vâkıflık ve notlarının ileri derecede tetkiki ile geçilmesi mümkün diğer iki aşama için ise özellikle 'makasıd' kavramını önceleyen geniş araştırmaların gereğine işaret edici, çoğunlukla temel düzeyde tespitler yapılmaktadır.

1. Mahmut Celâleddin Ökten'in Fıkıh Usulü Birikimi

Celâl Hoca'nın eğitim hayatıyla ilgili tespitler arasında onun fıkıh usulü öğrenim ve öğretimine dair kısa bilgilerle de karşılaşılır. Şahsi kütüphanesinde de istifade ettiği[2] birçok fıkıh usulü eseri bulunmaktadır.

1.1. Fıkıh Usulü Öğrenim ve Öğretimi

M. Celâleddin Ökten eğitim gördüğü her kurumda seçkin bir öğrenci,[3] ders verdiği her ortamda örnek bir öğretmen olmuştur.[4] Onun bütün bu süreçlerdeki mesaisinde fıkıh usulü de belli bir yer tutmuştur.

1.1.1. Fıkıh Usulü Tahsili

Aile ortamında başladığı din eğitimi esnasında annesinin teşvik ve takibiyle küçük yaşta hıfzını bitiren[5] M. Celâleddin, ilk ve orta öğrenimini de doğduğu şehir Trabzon'da tamamlamıştır. Aynı dönemde Çarşı Camii Medresesine[6] devam ederek icâzet almıştır.[7] Dönemin rüştiye ve idadilerindeki

---

[2] Yalnızca kütüphanesinde bulunmasının, kişinin, bir eserden kayda değer derecede istifade ettiğini göstermeyeceği düşüncesinde olmakla birlikte başka birtakım destekleyici verilere dayanarak bu ifadeyi kullandık. Örnek bazı veriler için bk. *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), [4]; Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca* (İstanbul: Hat Yayınevi, 2011), 134.

[3] Mahir İz, "Celâleddin Ökten", *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 53; Ahmet Koç - Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 9.

[4] Yorulmaz, *Celal Hoca,* 11.

[5] Mustafa Özdamar, *Celâl Hoca -Belgesel-* (İstanbul: Marifet Yayınları, 1995), 183-184, 253.

[6] Medrese hakkında bazı bilgiler için bk. Mustafa Zeki Terzi - Hayrettin Öztürk, "Sâlnâmelere Göre Osmanlılar Döneminde Trabzon'da Medreseler", *Karadeniz İncelemeleri Dergisi* 34 (2023), 411.

[7] Kemâleddin Nomer, "Celâl Hoca", *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 69; Şükrü Öztürk, *Meçhul Kahraman İmam-Hatip Liselerinin Banisi Celâl Hoca Mahmut Celâleddin Ökten* (Ankara: TDV Basımevi, 2016), 12.

programlarda fıkıh usulü dersi bulunmaz.[8] Medresede tahsil ettiği ilimlere dair de bir bilgi yoktur. Bununla birlikte medreselerin genel programına uyulduğu varsayılırsa onun bu süreçte fıkıh usulü ile de tanıştığı söylenebilir. Zeki ve başarılı bir öğrenci oluşu,[9] donanımlı bir kişi olan[10] hocası Mehmed Bahâeddin Efendi'nin[11] kendisine özel ilgi göstermesi,[12] Çarşı Camii'nde imamlık yapacak ve medresede hocası adına ders verebilecek yeterliliğe ulaşması,[13] 'mahallenin müftüsüymüş gibi fıkhi meselelerin kendisine sorulması'[14] ve 'Molla Celâleddin' diye anılması[15] gibi anekdotlar da bu ihtimali güçlendiricidir.

M. Celâleddin İstanbul'daki ilk yıllarında, ikamet ettiği Fatih semti civarındaki medreselerle irtibat hâlinde olmuş,[16] cami derslerine katılmıştır.[17] Devam ettiği yükseköğrenim kurumlarında müstakil bir fıkıh usulü dersi bulunmasa da[18] evrakı arasında bu dönemde tutulmuş notlar da vardır.[19]

---

[8] Program ve dersler için bk. Hayrettin Arıcı, *XIX. Yüzyılda Trabzon Vilayeti'nde Eğitim (Vilâyet Salnamelerine Göre)* (Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006), 46, 79-81.

[9] Emin Işık, "Hayatı", *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 11; Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 9.

[10] Özdamar, *Celâl Hoca,* 17.

[11] M. Bahâeddin Efendi, Çarşı Camii Medresesinde M. Celâleddin'i yetiştiren müderris olarak tanıtılmaktadır. -İsim benzerliği değilse- aynı dönemde Trabzon Mülkiye İdadi Mektebinde 'Arabî' ve 'ulûm-i dîniyye' dersleri de vermiştir. bk. Arıcı, *XIX. Yüzyılda Trabzon Vilayeti'nde Eğitim,* 78, 80.

[12] M. Celâleddin'in dedesi Ömer Feyzi Efendi Çarşı Camii imamı idi. Yanındaki medresede de ders veriyordu ve Bahâeddin Efendi'yle arkadaştı. Vefatından sonra, M. Celâleddin, hocası nezdinde arkadaşının bir emaneti gibi muamele görmüştür. Öztürk, *Meçhul Kahraman Celâl Hoca,* 14-15.

[13] Işık, "Hayatı", 11; Yorulmaz, *Celal Hoca,* 52.

[14] Işık, "Hayatı", 11.

[15] Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 9.

[16] Bu irtibatların ona sağladığı ilmî istifadenin sınırlı olduğunu da belirtmek gerekir. Selâhaddin Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 27; Öztürk, *Meçhul Kahraman Celâl Hoca,* 16.

[17] Işık, "Hayatı", 13, 16; Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", 27; Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 11.

[18] Dârülmuallimîn ders programları için Hamza Altın, "II. Abdülhamid Döneminde Bir Eğitim Kurumu: Dârülmuallimîn-i Âliye", *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8/16 (Güz 2018), 99-102'ye, Dârülfünun Ulûm-i Edebiye Şubesinin ders programları için de Mustafa Selçuk, *İstanbul Darülfünun Edebiyat Fakültesi (1900–1923)* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2010), 26, 29, 53'e bakılabilir.

[19] Bu notların son sayfasında "Ders burada bitmiştir." cümlesi ve 10 Haziran 1905 Cumartesi gününe denk gelen hicri ve miladi tarih kayıtları bulunmaktadır. M. Celâleddin -kendisine aitse- bu usul notlarını Dârülmuallimîndeki Ulûm-i Dîniyye dersi kapsamında tutmuş olabilir. Birlikte bk. Mahmut Celâleddin Ökten, *27 İslam Hukuku*, 81; Altın, "Dârülmuallimîn-i Âliye", 99. (Bu çalışmadaki dipnotlar ve kaynakçada Ökten'in evrakı arasındaki defterlere atıf yaparken sayfa

Dârülfünundaki öğrenciliği döneminde yakın ilgi ve sevgilerine mazhar olup kendilerinden çokça istifade ettiği hocaları arasında İzmirli İsmail Hakkı (öl. 1946) gibi bu alanda meşhur zatlar da bulunmuştur.[20] Onun fıkıh usulü öğrenimi ile ilgili en açık bilgi "Fatih dersiamlarından sabık Fetva Emini Muğlalı Ali Rıza Efendi'den fıkıh ve usûl-i fıkıh okuduğudur."[21] İlgili çalışmalarda çokça tekrar edilen bu bilgi başka bir ayrıntı içermez. Bununla birlikte birtakım işaretlerden bu derslerin M. Celâleddin'in Turgutlu'dan İstanbul'a dönüşü ile Dârülfününu bitirip İstanbul'da yeniden öğretmenliğe başlaması arasındaki sürede (5 Kasım 1909 - 29 Ocak 1912) icra edildiği veya yoğunlaştığı anlaşılmaktadır.[22] -A. Rıza Efendi'nin kariyeri dikkate alındığında-[23] derslerin Fâtih Camii'nde yapıldığı ve klasik bir fıkıh usulü metni takip edildiği değerlendirilebilir. M. Celâleddin -muhtemelen- Dârülfünundaki anlatım ve vurgulardan fıkıh usulü ilminin önemini daha iyi kavramış ve bu alandaki bilgisini artırma amacıyla söz konusu derse yönelmiştir.

M. Celâleddin'in öğretmenlik yıllarında durağanlaşan fıkıh usulü mesaisi emekliliği sonrası hareketlenmiş, imam hatip okullarının açılmasıyla belli bir ivme kazanmıştır.[24]

1.1.2. Fıkıh Usulü Tedrisi

İyi yetişmiş bir eğitimci olan[25] 'Celâl Hoca' imam hatiplerin yeniden açılışı ve programlarının belirlenmesinde en etkili isim olmuştur.[26] O, önceki okullarında olduğu gibi İstanbul İmam ve Hatip Okulunda da birçok derse

numarası olarak verilen sayı, ilgili defterin dijitale aktarılmış hâlindeki fotoğrafların sıra numarasını göstermektedir.)

[20] Emin Işık, "Celâl Hoca", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 7 Mart 2026); Özdamar, *Celâl Hoca,* 12; Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 12-13; Yorulmaz, *Celal Hoca,* 69.

[21] Işık, "Hayatı", 16; Nomer, "Celâl Hoca", 69.

[22] Işık, "Hayatı", 16; a.mlf., "Celâl Hoca"; Özdamar, *Celâl Hoca,* 29.

[23] Muğlalı Ali Rıza Efendi (öl. 1943) son fetva eminidir. Kurşunlu Camii Medresesi ile Fâtih Camii'nde yüksek tahsil görerek icâzet almıştır. Müderrislik yapmış, uzun süre Fetvahânede çalışmış, 1916'da fetva emini olmuştur. Başka birçok önemli görev de ifa etmiştir. Geniş bilgi için bk. Talip Ayar, *Osmanlı Devleti'nde Fetvâ Eminliği (1826-1922)* (Ankara: DİB Yayınları, 2014), 224-225.

[24] Murat Şahin (ed.), *Bir Neslin Ardındaki Meçhul Kahraman Mahmud Celaleddin Ökten* (İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi - ÖNDER), 19; Yorulmaz, *Celal Hoca,* 129.

[25] Yorulmaz, *Celal Hoca,* 106.

[26] Işık, "Hayatı", 21; a.mlf., "Celâl Hoca"; Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 53.

girmiştir.[27] Bunlar arasında varlığını önemseyerek müfredata koydurduğu[28] fıkıh usulü de bulunmaktadır.[29]

Celâl Hoca başta Arapça olmak üzere meslek derslerinin öğretimine ayrı bir titizlik göstermiş,[30] bu derslerin Bakanlığın görevlendireceği ve yetki alanları belirlenmiş ehil kişilerce izlenip denetlenmesini istemiştir.[31] O, öğretmen olacak ilahiyat fakültesi öğrencilerine mutlaka okutulmasını istediği dersler arasında fıkıh usulünü de saymaktadır.[32]

Celâl Hoca'nın fıkıh usulü dersini işleyişine özel bir tavrı bilinmemektedir. Hazırladığı notlardan,[33] muhatabının seviyesini dikkate almaya da çalışan[34] ağdalı bir dille,[35] takrir yöntemi ağırlıklı[36] ve ciddiyetle[37] ders işleme biçiminin fıkıh usulü için de geçerli olduğu söylenebilir.[38]

Celâl Hoca halka açık ders olarak, vefatına kadar "Beyazıt'ta evinin yakınındaki Soğanağa Camii'nde cumartesi günleri altı yıl süreyle *İhyâ'ü 'ulûmi'd-dîn* okutmuştur."[39] Onun bu derslerde zaman zaman fıkhi konulara girdiği belirtilmekte, bunların da ibadetlerin teşrîî hikmeti merkezli olduğu anlaşılmaktadır.[40]

---

[27] Nurettin Topçu, "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyyeti", *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 40-41; Nomer, "Celâl Hoca", 71.

[28] İmam hatip okulları müfredat programlarında 'fıkıh usulü' müstakil bir ders olarak yalnızca 1951 tarihli programda yer almıştır. Burada 1. devrenin 4. sınıfı ile 2. devrenin 2. ve 3. sınıflarına birer saat fıkıh usulü dersi konulmuştur. bk. ve krş. Fatih Çınar, "1924'ten 2000'e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması", *Millî Eğitim* 197 (Kış 2013), 186-204.

Celâl Hoca'nın evrakı arasında, muhtelif dersler için hazırlanmış saat-konu çizelgesi örnekleri vardır. Mesela bk. Mahmut Celâleddin Ökten, *52B Fıkıh Usulü*, 2, 6, 10. Onun, fıkıh usulü dersi için de böyle bir çizelge yapmış olması muhtemeldir.

[29] Mesela 'Celâlettin Ökten' adına düzenlenmiş bir Öğretmen Not Defteri'nin kapağından onun 1957-1958 Öğretim Yılında 6/A ve 6/B sınıflarına 'Usul-u Fıkıh' dersine girdiği anlaşılmaktadır. Görsel için bk. Şahin (ed.), *Mahmud Celaleddin Ökten*, 34.

[30] Özdamar, *Celâl Hoca,* 123.

[31] Kendisi de bir süre bu görevi yapmıştır. Yorulmaz, *Celal Hoca,* 83-84, 177, 184-185 (görselde).

[32] Yorulmaz, *Celal Hoca,* 184 (görselde).

[33] Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 53.

[34] Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", 26.

[35] Özdamar, *Celâl Hoca,* 102.

[36] Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 55.

[37] Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 43-44.

[38] Celâl Hoca'nın öğretim yöntemi ve muallim olarak nitelikleri için bk. Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 37-56.

[39] Işık, "Celâl Hoca".

[40] Yorulmaz, *Celal Hoca,* 199-200.

Celâl Hoca, ilgisi farklı alanlara dağıldığı için hiçbir ilimde mütehassıs olamadığını[41] ifade etmiş ise de fıkıh da dâhil birçok ilimde üstat kabul edilmiş,[42] fıkıh usulüne kuvvetli vukufu[43] gibi gerekçelerle 'geç kalmış bir Ebüssuûd ve İbn Kemal' olarak görülmüştür.[44]

Celâl Hoca tahsil ve tedris sürecinde topladığı kitaplarla, neşeli zamanlarında 'bizim dükkân' dediği[45] kıymetli bir kütüphane de oluşturmuştur.[46]

1.2. Kütüphanesindeki Fıkıh Usulü Eserleri

Süleymaniye Kütüphanesinin -Celâl Hoca'nın, vasiyeti gereğince bağışlanan[47] kitaplarını muhtevi- Celal Ökten Koleksiyonu'nda 1239 katalog kaydı bulunmaktadır.[48] Bunların 226'sı hukuk kategorisine dâhil edilebilir. Çok ciltli, mükerrer vb. olanlar düşüldüğünde kalan 138 eserin önemli bir kısmının Hanefî âlimlerin telif ettiği temel muhtasar metinler olduğu görülür. Diğer mezheplere ait kitaplar da mevcuttur. *Mecelle* şerhleri ayrıca dikkat çeker. Risâlelerin çoğunlukla dönemin güncel konularıyla ilgili olduğu söylenebilir. Biyografik eserlerde 'İbn Teymiyye (öl. 728/1328)' adı belirgindir. Hukukun hemen her dalında müstakil metinler barındıran Koleksiyon'da hacimli fıkıh ve fetva kitapları azdır. Meri hukukla ilgili yayınların da Celâl Hoca'nın kütüphanesine girdiği görülmektedir.

Koleksiyon'un fıkıh usulü ile bağlantılı eserleri ise şunlardır:[49]

A- Klasik dönem eserleri

1- Temel fıkıh usulü metinleri ve/veya bunları merkeze alan eserler

a. Ebü'l-Berekât en-Nesefî'nin (öl. 710/1310) *Menârü'l-envâr*'ı. Bunun İbn Melek (öl. 885/1480) ve İbnü'l-Aynî (öl. 893/1488) tarafından yapılmış *Şerh*'leri (birlikte basım). Mehmed Emin Konevî'nin (13./19. yüzyıl) *Muhtasar Menâr Tercümesi.*

---

[41] Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", 28.

[42] Topçu, "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyyeti", 46.

[43] Topçu, "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyyeti", 42; Öztürk, *Meçhul Kahraman Celâl Hoca,* 70.

[44] Topçu, "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyyeti", 49. Nurettin Topçu'nun, bu tür vasıfları kullanmada oldukça seçici davrandığı ile ilgili bk. Yorulmaz, *Celal Hoca,* 392.

[45] Nomer, "Celâl Hoca", 72.

[46] *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-,* [4].

[47] *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-,* [4].

[48] bk. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı (TYEKB), *Yazma Eserler Portalı* (Erişim 24 Ocak 2026).

[49] Katalogda yazılı bazı eser ve müellif adları daha tanınır hâle aktarılma vb. amaçlarla tarafımızdan düzenlenmiştir.

b. Abdülazîz el-Buhârî'nin (öl. 730/1330) *Keşfü'l-esrâr*'ı.

c. Sadrüşşerîa'nın (öl. 747/1346) *et-Tavzîh*'i ve Teftâzânî'nin (öl. 792/1390) buna yazdığı *et-Telvîh* adlı hâşiye (birlikte basım).

d. Tâceddin es-Sübkî'nin (öl. 771/1370) *Cem'u'l-cevâmi'*i (*Mecmû'ü'l-mütûni'l-kebîr* içinde).

e. Molla Hüsrev'in (öl. 885/1480) *Mirkātü'l-vüsûl*'ü. Aynı metnin müellif şerhi olan *Mir'âtü'l-usûl* ile bunun Tarsûsî Mehmed Efendi (öl. 1145/1732), Mevlânâ Mehmed İzmîrî (öl. 1165/1751), Hoca Mustafa el-Vidinî (öl. 1272/1855) ve Mustafa Sıdkı Karabeg'e (öl. 1295/1878) ait *Hâşiye*'leri.

2- "Klasik anlamda bir fıkıh usulü kitabı olmayıp bu ilmin bazı temel meselelerine yoğunlaşan veya bunları farklı ve daha genel açıdan ele alan eserler"[50]

a. İbn Kayyim el-Cevziyye'nin (öl. 751/1350) *İ'lâmü'l-muvakkı'în*'i.

b. Şâtıbî'nin (öl. 790/1388) *el-Muvâfakât*'ı.

c. Ebü'l-Mevâhib eş-Şa'rânî'nin (öl. 973/1565) *el-Mîzânü'l-kübrâ*'sı.[51]

d. Şah Veliyyullah ed-Dihlevî'nin (öl. 1176/1762) *Hüccetullâhi'l-bâliga*, *'İkdü'l-cîd* ve *el-İnsâf* adlı eserleri.

B- Yakın dönem eserleri

1- Geleneği farklı bir üslupta sunan veya çeşitli bakımlardan ıslah ve yenilik amacı taşıyan eserler

a- Sıddîk Hasan Han'ın (öl. 1307/1890) *Husûlü'l-me'mûl*'ü.

b- Şirvanlı Ahmed Hamdi Efendi'nin (öl. 1307/1890) *Türkçe Muhtasar Usûl-i Fıkıh*'ı.

c- Büyük Ali Haydar Efendi'nin (öl. 1903) *Usûl-i Fıkıh Dersleri* adlı eseri.

d- Hasan Hüsnü Sipâhîzâde'nin (öl. 1903'ten sonra[52]) *Müntehabü'l-usûl li'ntidâbi'l-vüsûl*'ü,

e- Seyyid Bey'in (öl. 1925) *Usûl-i Fıkıh Dersleri* adlı eseri.

f- Çankırılı Sadreddin Efendi'nin (öl. 1931) *ez-Zerîa fî ilmi'ş-şerîa*'sı.

---

[50] Asım Cüneyd Köksal - İbrahim Kâfi Dönmez, "Usûl-i Fıkıh", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 1 Şubat 2026).

[51] Özellikle girişindeki 'fasıl'lar dikkate alınarak bu gruba katılmıştır.

[52] Müellifin vefat tarihini tespit edemedik. Kitabın kapağındaki (Koleksiyon No.: 00159) "basım hakları müellife aittir" notundan hareketle basım tarihi olan 1903'te müellifin hayatta olduğu kanaatine vardık.

g- İzmirli İsmail Hakkı'nın *Usûl-i Fıkıh Dersleri* ve *İlm-i Hilâf*'ı.

h- Hamdî el-A'zâmî'nin (öl. 1971) *el-Mürşid*'i.

2- Fıkıh usulü konuları da içeren çeşitli çalışmalar

a- Mahmud Esad Seydişehrî'nin (öl. 1917) *Târîh-i İlm-i Hukûk*'u.

b- İçelli Süleyman Sırrı'nın (öl. 1931) *Medhal-i Fıkıh*'ı.

c- Muhammed Hüseyin Kâşifülgıtâ'nın (öl. 1954) *Aslü'ş-Şî'a ve usûlühâ*'sı.

d- *Hikmet-i Hukûk-u İslâmiyye*.[53]

Farklı gruplardaki[54] bu fıkıh usulü eserleri geneli itibarıyla ihtiyaç odaklı edinilmiş izlenimi vermekte ve nicelik bakımından kütüphanenin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

2. Mahmut Celâleddin Ökten'in Fıkıh Usulü Notları

Israrlı taleplere rağmen[55] aşırı titizlik vb. nedenlerle[56] kitap yazmaktan imtina eden M. Celâleddin Ökten, yetkin olduğu ilmî sahalarda önemli çalışmalar ve araştırmalar yapmıştır.[57] Onun istinsah, çeviri, ders notu vb. türde çeşitli evrakı günümüze ulaşmıştır.[58] Bunlar arasında fıkıh usulü ile ilgili olanlar da vardır.

2.1. Alana Özgü Çalışmaları

M. Celâleddin Ökten'in, bir kısmını, kapağına "*Fıkıh ve Usul-i Fıkıh Notları*" yazılı bir dosyada[59] topladığı fıkıh usulü notları üç grupta tasnif edilebilir:

A- İstinsahlar: Seyyid Bey (*1 Usûl-ı Fıkıh Notları (Devam)* ve *86 Usûl-ı Fıkıh Notları (Devam)* Numaralı Defterler) ve Büyük Ali Haydar Efendi'nin

---

[53] Ders notu görünümlü bir yazmadır. Başında "Mülkiye Mektebi birinci sınıf talebesinden Balıkesirli Hamd[i] Nâfiz" ifadesi bulunur. Son kısmında 'kazâ' bahsi özeti yer almaktadır. (Koleksiyon No.: 00376)

[54] Eserlerle ilgili genel mahiyetli bazı değerlendirmeler için bk. Köksal - Dönmez, "Usûl-i Fıkıh".

[55] Mesela bk. Özdamar, *Celâl Hoca,* 186.

[56] Işık, "Celâl Hoca".

[57] Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 47.

[58] Celâl Hoca bu çalışmaları çoğunlukla emekliliği sonrası tatil dönemlerinde yapmış ancak sistematize etme, tamamlayıp gün yüzüne çıkarma imkânı bulamamıştır. Halil Ziya Erce, "Celâl Hoca'dan Hâtıralar", *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962), 74-75; Yorulmaz, *Celal Hoca,* 308; Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 16, 53.

[59] Bahsi geçen dosyada 'içindekiler' işlevli bir 'bilgilendirme sayfası' da bulunmaktadır. Mahmut Celâleddin Ökten, *Z-66 Fıkıh ve Usul-i Fıkıh Notları*, 1.

eserlerinden (*10A Usûl-i Fıkıh (Mukaddimat)*, *52B Fıkıh Usulü*, *87 Usul-ı Fıkıh Notları Haydar Efendi* Numaralı Defterler[60]) yapılan istinsahlar bu grupta sayılabilir. Bazı sayfalarında gözden geçirildiğini gösterir ta'lîkāt bulunan[61] bu notları Ökten'in kütüphanesinin yazma eserleri kapsamında görmek de mümkündür. Zira o bütün fıkıh usulü eserlerini toplayıp mukayese ve terkip etmek istemiş,[62] Seyyid Bey'in *Usûl-i Fıkıh*'ı gibi -henüz- temin edemediği bazı kitapları da istinsah etmiş/ettirmiştir.[63]

B- Çeviriler: Celâl Hoca'nın ilmî faaliyet kapsamında yaptığı çevirileri de bulunmaktadır:

1- *el-Muvâfakât'ın Kitâbü'l-Makâsıd'ının Tercümesi*: Şâtıbî'nin *el-Muvâfakât*'ının "kitâbü'l-makâsıd" bölümünün girişi ve devamındaki "birinci nev'"in ilk iki 'mesele'sinin çevirisidir. Kapaklar hariç 7 sayfadır. (Defter No.: *102 Fıkıh (Usul)*) Öğrencileri temel kaynaklarla buluşturma gayesine hizmet amaçlı olduğu izlenimi vermektedir.[64]

2- *Usûl-i Fıkıh İlmine Dair Mürşid Adlı Eserden Terceme*: Hamdî el-A'zâmî'nin tam adı *el-Mürşid fî ilmi usûli'l-fıkh ve târîhi'l-fıkhi'l-İslâmî* olan eserinin fıkıh usulü ile ilgili ilk kısmının çevirisidir.[65] 49 sayfadır. 8-27 arası sayfaları eksiktir. (Defter No.: *Z-66 Fıkıh ve Usul-i Fıkıh Notları*)

Ökten bu çevirilerinin bazı yerlerine, -köşeli ayraç içinde- alternatif karşılıklar, kısa izahlar, bilgilendirme notu vb. de koymuştur.[66]

C- Ders notları: Matbu kitapların bulunmayışı[67] nedeniyle, Celâl Hoca, imam hatip okulu meslek dersleri için birtakım ders notları hazırlamıştır.[68]

---

[60] Kapak sayfalarında, eserin, Büyük Ali Haydar Efendi'ye ait *Usul-i Fıkıh Dersleri* olduğu bilgisi vardır. Ancak içeriği müellifin elimizde bulunan aynı adlı eseriyle tam uyumlu değildir. Bu itibarla istinsah *Usul-i Fıkıh Dersleri*'nin mevcudu kalmamış ilk baskısından yapılmış olabilir. Ayrıca bk. Uğur Ünal, "Osmanlı Hukukçularından Büyük Ali Haydar Efendi (1837-1903) -Hayatı ve Çalışmaları-", *Tarih Araştırmaları Dergisi* 26/41 (01 Mayıs 2007), 136.

[61] Mesela bk. Mahmut Celâleddin Ökten, *87 Usul-ı Fıkıh Notları Haydar Efendi*, 46, 48, 65, 139, 146, 194, 206, 220.

[62] Ökten'in bu işin nihayetinde yeni bir usul eseri ortaya koyma niyetinde olduğu şeklinde bir kanaat için bk. Yorulmaz, *Celal Hoca,* 19.

[63] Yorulmaz, *Celal Hoca,* 17, 134.

[64] Celâl Hoca öğrencilerin temel kelam ve fıkıh kaynaklarına müracaat kudreti kazanmasını önemsemiştir. Ancak ona göre Arapça metinler "talebenin dişi ibareye geçmeye başladıktan sonra" okunmalıdır. Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", 29; Yorulmaz, *Celal Hoca,* 185 (görselde).

[65] Ökten eserin ikinci kısmını da kısmen çevirmiştir. (Defter No.: *Z-22E Fıkıh (Tarih)*)

[66] Bazı örnekler için bk. Ökten, *Z-66 Fıkıh ve Usul-i Fıkıh Notları*, 6, 22, 24.

[67] Öztürk, *Meçhul Kahraman Celâl Hoca,* 56.

[68] Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 53.

1- *Usul-i Fıkha Ait 18 Sahifelik Not*: "İmam-Hatip Okulunun 4. sınıfı için hazırlanmış"[69] bu çalışma *el-Mürşid*'in baş tarafının çevirisinin Latin harfleriyle daktilo edilmiş hâlidir. 4-10 arası sayfalar eksiktir. Son sayfadaki cümlenin tamam olmayışı notların devamının da bulunduğunu göstermektedir. (Defter No.: *Z-19B*)

2- *Usul-i Fıkha Ait 27 Sayfalık Not*: "İmam Hatip Okulunun 6-7'nci sınıfları için hazırlanmış, baştan 7 sayfası eksik"[70] bu notları bulamadık.[71]

3- Ökten'in evrakı arasında 'hüküm' konusuyla ilgili kısa bir not da vardır. (Defter No.: *Z-7D Fıkıh*)

2.2. Diğer Bazı Çalışmalarında Fıkıh Usulü

M. Celâleddin Ökten'in kelam alanındaki yayımlanmış yazılarında şer'î delillerle ilgili bilgiler de bulunur. Bunlar sünnetin Kitab'a göre yeri, rivayet bakımından hadis çeşitleri, Hz. Peygamber'in (s.a.v.) fiilleri vb. ile ilgilidir.[72] İlimlerin tasnifine yer verdiği notlar arasında "şer'î delillerin kaynakları" da tanıtılmıştır. (Defter No.: *Z-27 İlimler Tasnifi*[73]) Onun yazma evrakı arasında hukuk tarihi (Defter No.: *58 Hukuk Tarihi*), fıkıh tarihi (Defter No.: *Z-22E Fıkıh (Tarih)*), 'felsefe-i teşrî ve ahlak' (Defter No.: *47 Muhtelif Meseleler*), suç ve ceza ilişkisi (Defter No.: *19 Hukuk Felsefesi*) konulu çeşitli türde notlar vardır. Kur'ân-ı Kerîm'in tercümesi-resmi (Defter No.: *24, Z-31*) ve suların temizliği, abdest, teyemmüm, mesh gibi konularla ilgili birtakım tartışmalı meseleler (Defter No.: *Z-7C Fıkıh, Z-7A Fıkıh, Z-7F Fıkıh*) için de mesai harcamış olan Ökten'in bunlara dair notlarında da usul ilminden istifade örnekleri bulunmaktadır.[74]

---

[69] Ökten, *Z-66 Fıkıh ve Usul-i Fıkıh Notları*, 1.

[70] Ökten, *Z-66 Fıkıh ve Usul-i Fıkıh Notları*, 1.

[71] Sonraları bu müfredata uygun olarak hazırlanmış yardımcı ders kitaplarının (Hayreddin Karaman'ın *Fıkıh Usûlü* adlı çalışması gibi) içeriği bu notların mahiyetini tahmine yardımcı olabilir.

[72] Osman Demirci, "Mahmut Celâlettin Ökten ve Eserleri", *Trabzonlu Müellifler ve Eserleri (Osmanlı Dönemi)*, ed. Süleyman Gür - Ahmet Cevdet Karaca (İstanbul: Ensar Neşriyat, 2023), 345.

[73] Bu defterin 42-58 arası görselleri ise başka bir çalışmanın devamı niteliğinde olup hakikat-mecaz gibi lafız konularını içermektedir.

[74] Ökten'in evrakı ve notları kısmen karışık ve iç içe olup tam bir tasnifi henüz yapılmamıştır. O bakımdan bizim bakabildiklerimiz dışındaki evrakında da fıkıh usulü ile ilişkili notların bulunması muhtemeldir.

3. Mahmut Celâleddin Ökten'in Fıkıh Usulü Görüşleri

3.1. Yeni Fıkıh Usulü Projesi

M. Celâleddin Ökten'e göre İslam dünyasının kalkınması İslami ilimleri canlandırmaya bağlıydı. Bunun için de Doğu ilimleri Batı'nın metodolojisine uygun olarak tedvin edilmeli ve sosyolojik verileri dikkate alan metotlu bir düşünüş hâkim kılınmalıydı.[75] Ona göre modern dünyanın gereklerine ve ortaya çıkan problemlerine göre bir Müslümanın alması gereken tavırlar vardır. Bu durum da -kısaca- yeni bir ahlak, kelam ve fıkıh usulü anlayışını icap ettirmektedir.[76] Ökten, bu ilimler üzerine konumlandırdığı toplumsal projesi[77] için zihnî olarak ve kaynak toplama anlamında uzun süreli[78] bir hazırlık yapmıştı. Emeklilik döneminde üzerinde yoğunlaşmak istediği bu çalışma onun bu dönemde gündemine giren[79] 'modern ilimlerle mücehhez, asrın ihtiyaçlarını müdrik din adamı yetiştirme'[80] ve bunun için 'din eğitimini dinî temellere sadık kalınarak modern bilgi tekniğinin içine oturtulması'[81] düşüncesine hizmet edecek bir imam hatip okulu projesiyle -bize göre- birleşti. Bu nedenle Ökten, yeni fıkıh usulü düşüncesini de içeren projesinin yazımını, imam hatip okulu tecrübesiyle alacağı şekli de görme isteğiyle erteledi.[82] O, imam hatip müfredatı hazırlanırken projesini de göz önünde tutmuş olmalıdır. Nitekim dönemin maarif vekiline gönderdiği bir yazıdaki "ilm-i kelâm, usûl-i fıkıh ve ahlak hakkında Vekâlete takdim ettiğim programın izahı için icap ederse Ankara'ya çağrılmaklığım"[83] ifadesinden projenin -belki küçük bir modelinin- Bakanlığa da ulaştırıldığı anlaşılmaktadır.

Celâl Hoca'nın yüksek bir terkip kabiliyeti vardı.[84] Projenin yazılmasını 'şiddetli bir ihtiyaç' görüyordu.[85] Buna rağmen çeşitli nedenlerle[86] bu proje yazıya geçirilememiştir.

---

[75] Topçu, "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyyeti", 41.

[76] Şahin (ed.), *Mahmud Celaleddin Ökten*, 19.

[77] Yorulmaz, *Celal Hoca,* 144.

[78] Yorulmaz, *Celal Hoca,* 129.

[79] Özdamar, *Celâl Hoca,* 253.

[80] Özdamar, *Celâl Hoca,* 206; Şahin (ed.), *Mahmud Celaleddin Ökten*, 27.

[81] Özdamar, *Celâl Hoca,* 255.

[82] Yorulmaz, *Celal Hoca,* 144.

[83] Yorulmaz, *Celal Hoca,* 184 (görselde).

[84] Topçu, "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyyeti", 43.

[85] Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", 35.

[86] Ökten'in kişilik özellikleri, projenin hacmi, ekip çalışması imkânı bulunmayışı vb. bunlar arasında sayılabilir. bk. Topçu, "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyyeti", 47; Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", 36; Yorulmaz, *Celal Hoca,* 129-130, 322; Şahin (ed.), *Mahmud Celaleddin Ökten*, 19, 20.

3.2. Kendisine Atfedilen Usul Anlayışı

Hakkındaki kimi çalışmalar M. Celâleddin Ökten'in 'fıkıh usulüne dair düşüncelerini' müstakil pasajlar hâlinde aktarmaktadır.[87] Bu anlatımlar onun fıkıh usulü anlayışına şu ilkelerin hâkim olduğunu göstermektedir:[88]

'Muasır hukukla boy ölçüşecek bir İslam fıkhı' yapmak mümkündür. Bunun için yeni bir fıkıh usulü anlayışına ihtiyaç vardır. Bu anlayış dünya işlerini dine uygun biçimde tanzim etmeyi ve bu kapsamda toplumsal problemlere çözüm üreterek Müslüman halka yol göstermeyi öncelemelidir. Bu doğrultuda mevcut fıkhi birikimde gerekli ıslah ve tadiller yapılmalı, farklı mezhep görüşlerinden istifade edilerek toplum hayatı rahatlatılmalıdır. İhtilaflı meseleler, teşkili lazım bir ilim şurasında görüşülüp karara bağlanmalıdır. Toplumdaki dinî hassasiyetin korunması için bu işlemler gereklidir.

İslam'ın ana kaynakları bellidir. Sünnet malzemesinin önemi ve gerekliliği müsellemdir.[89] Fıkıh usulünün temel ilkeleri korunmalıdır. Ancak ikinci derece bazı kuralları güncellemek mümkün olabilir. Mesela ihtiyaçlar zaruretlerle birlikte değerlendirilmelidir. İctihad teorisinde modern metodolojiye ve sosyolojiye de yer verilmelidir. Fıkıh usulü âlimi bilgi ve birikimini somut meselelere tatbik kudret ve basiretine sahip olmalıdır.

Ferdî hayatta -birkaç hususta telfik yapılsa da-[90] tek bir mezhebe bağlılık mümkün hatta gereklidir. Kişi, keyfi tutumlardan sakınmalı; söz ve uygulamalarını dinî bir otoriteye dayandırmalıdır.

Ökten'in fıkıh usulü görüşlerinin dönemin toplumsal şartları ve bazı tarihî tecrübeler ışığında şekillendiği söylenebilir. Bu bakımdan onun fıkıh usulü meselelerine ilişkin görüşlerinden ziyade fıkıh ve usulünün mahiyet, amaç ve işlevlerine yönelik önerileri bulunduğunu söylemek daha isabetli olacaktır. Bu önerilerin kendisinin ve -belki- bazı öğrencilerinin gayretleriyle toplumun dinî hayatında belli bir karşılık bulduğu, en azından mevcut benzer yaklaşımları pekiştirdiği de bir gerçektir.[91]

---

[87] Mesela bk. Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", 35; Topçu, "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyyeti", 42-43; İz, "Celâleddin Ökten", 53-54.

[88] Bilgilerin bir arada verildiği bu anlatımlar benzer ve kolay erişilebilirdir. Bu nedenle, burada, sözü geçen pasajları alıntılama yerine içerdikleri ana fikirleri çıkarıp tasnif etmeyi daha faydalı bulduk.

[89] Demirci, "Mahmut Celâlettin Ökten ve Eserleri", 345.

[90] Yorulmaz, *Celal Hoca,* 135.

[91] Mesela Ökten'in görüşleri ile Diyanet İşleri Başkanlığı Din İşleri Yüksek Kurulunun fetva yöntemi arasındaki benzerlikler dikkat çekicidir. bk. *Din İşleri Yüksek Kurulu Fetvalar* (İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2019), 45-46.

3.3. Usule Dair Yönelimleri

Projesi için kitap toplamış olan M. Celâleddin Ökten, projesine uygun eserlere öncelik ve ağırlık vermiş olmalıdır. Onun, kütüphanesi ve çalışmaları dikkate alınarak belirlenen, fıkıh usulü yönelimleri -bize göre- şu aşamalara ayrılabilir:

Başlangıç aşaması: Yeni başlayanlara fıkıh usulünü ana hatlarıyla tanıtmayı amaçlayan bu ilk aşamanın muhatap kitlesi imam hatip okulu öğrencileri olmuş, ağırlıklı olarak *el-Mürşid* kullanılmıştır.[92]

Temel aşama: Ökten'in, Osmanlı medreselerinde okutulan ana kaynaklara vâkıf olmayı gerektiren bu aşama için, Abdülazîz el-Buhârî'nin *Keşfü'l-esrâr*'ını övüp[93] önerdiği söylenebilir.[94]

Geçiş aşaması: Klasik usule yeni bir bakış getirmeye çalışan, çoğunlukla Türkçe metinlerin[95] kullanıldığı bu aşamayı İzmirli'nin usul anlayışı[96] temsil edebilir. Nitekim Ökten, kendisine ayrı bir değer verdiği hocası İzmirli'den etkilenmiş,[97] onun bazı usul görüşlerini 'daima tekrar etmiştir.'[98]

Hedef aşama: Fıkıh usulüne makasıd anlayışının yansıdığı bu aşamada Şâtıbî'nin *el-Muvâfakât*'ı[99] etkili olmuştur. Bu ve benzer amaçlı eserlere ilgisi dikkate alınırsa; Ökten, Şâtıbî'nin usul anlayışının 'modern zamanda ortaya

---

[92] *el-Mürşid*'in, bu aşamaya elverişli oluşu dışında, tercihinde etkili özel bir yönünü tespit edemedik.

[93] Ökten "usûl-i fıkıh alanında yazılan eserler içinde bilhassa Keşf-i Pezdevî'yi ve yeni bir metotla yazılan el-Muvâfakât'ı çok takdir eder ve en iyi ana kaynaklar arasında zikrederdi." Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", 35.

[94] Ökten, *Keşfü'l-esrâr*'ı eserin üslûbu, yöntemi ve farklı görüşlere hoşgörülü yaklaşımı gibi nedenlerle öne çıkarmış olmalıdır. Eserin bahsi geçen özellikleri hakkında bk. Şükrü Ayran, "Abdülaziz Buhârî (ö. 730/1330) ve *Keşfü'l-Esrâr* Adlı Eserindeki Yöntemi", *Mîzânü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi* 9 (Aralık 2019), 148-153.

[95] Bunlar arasında 'fıkıh usulü ile kelam ilmi arasında üst düzey irtibatlar kuran' metinler de vardır. Köksal -Dönmez, "Usûl-i Fıkıh".

[96] İzmirli'nin bu ifademize kaynak olabilecek tavrı 'teoride ictihada çok önem atfetmesi, pratikte ise zamana ve insanların maslahatına daha uygun olduğu gerekçesiyle bazı konularda tercih yoluna gitmekle birlikte bilgi ve hüküm bazında nakle ağırlık vermesidir.' Yahya Macit, "Son Dönem İslam Hukukçularından İzmirli İsmail Hakkı (1868-1946}", *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 6 (2005), 267-268.

[97] Koç - Öztürk, "İki Devir Bir Muallim", 12-13.

[98] Mesela bk. Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", 35.

[99] Şâtıbî bu eserinde "usule makasıd esasına dayalı külli bir bakış kazandırmaya çalışmıştır." Abdurrahman Haçkalı - Tayip Nacar, "Şâtıbî'nin Aristo Mantığına Karşı Çıkış Gerekçeleri ve Alternatif Yöntem Teklifi", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16 (2019), 40.

çıkan birtakım problemlerin giderilmesinde çözüm kaynağı olabileceğini'[100] fark etmiştir,[101] denilebilir.

Uygulama aşaması: Usulcünün önceki aşamaları geçerek toplumsal meselelere çözüm üretebilecek konuma ulaşma ve bunu gerçekleştirme durumunu ifade eder. Ökten'in 'Nizip Harbi' örneği üzerinden yaptığı anlatımlar bu aşamaya verdiği önemin göstergesidir.[102]

M. Celâleddin Ökten kendisi fıkhi meselelerde ihtiyatla hareket etmiş,[103] şüphe ile amel edilemeyeceğini söylemiştir.[104]

Yönelimleri ile söz ve tutum örneklerine bakıldığında, Ökten'in görüşlerinin fiilî olarak durmayı tercih ettiğinden daha ileri bir aşamada olduğu söylenebilir. Bununla birlikte o 'kendi bilgi ve görüşlerini açıklayıp yaymayı ikinci planda tutmuştur.'[105]

Sonuç

Öğrencilik döneminde kabiliyeti ve başarısıyla temayüz eden Mahmut Celâleddin Ökten, hocalarından da etkilenerek, bazı ilimlere özel ilgi göstermiştir. Fıkıh usulü de bunlardan biridir. Onun bu alanla irtibatı kuramcı ve öğretmen olarak devam etmiştir. Ökten bu süreçte öğrenimini klasik metinler, önerisini makasıd temelli anlayış, öğretimini ise başlangıç düzeyli yeni tarz eserler üzerinden yürütmüştür.

Değerlere bağlı toplumsal bir terakki için dinî ilimlerde yenilik ve sentez vurgusu yapan Ökten'in itikad, amel ve ahlak üzerine kurmak istediği 'proje'de fıkıh usulü ana bileşendir. O, esasları korunmuş, tali kuralları güncellenmiş, maslahatı gözeten, sosyoloji ile modern metodolojinin imkânlarını kullanan, çözüm üretme odaklı ve uygulama becerisi kazandıran bir usul taraftarıdır. Kendisi, ferdî hayatta tek mezhebe bağlılığı önemsemekle birlikte, toplumun ihtiyaçlarını karşılamada farklı mezheplerden istifadeyi, şura

---

[100] Tayip Nacar, *Şâtıbî'nin Usûl Anlayışında Manevî İstikrâ* (Rize: Recep Tayyip Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020), 335.

[101] Ökten'in ilimlerin sentezi projesini irdeleyecek bir çalışmanın Şâtıbî, İzmirli ve bunların referanslarını özellikle görmesi gerekeceği anlaşılmaktadır. Örnek mahiyetinde bazı bilgiler için bk. Nacar, *Şâtıbî'nin Usûl Anlayışında Manevî İstikrâ,* 336; Macit, "İzmirli İsmail Hakkı", 248, 251, 254-255.

[102] Kaya, "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar", 35. Ökten'in İbn Teymiyye'ye olan ilgisinin onun fıkhi kişiliğine bakan yönü de muhtemelen, İbn Teymiyye'nin, bulunduğu şartlar içinde böyle bir çabaya girişmesi ve -tartışma ve tenkide açık da olsa- bir biçimde bunu yapabilmiş olmasıdır.

[103] Mesela bk. Yorulmaz, *Celal Hoca,* 292.

[104] Öztürk, *Meçhul Kahraman Celâl Hoca,* 69.

[105] Erce, "Celâl Hoca'dan Hâtıralar", 74.

kararı niteliğinde görüşler oluşturmayı ve hukukun ana gayelerine azami riayeti gerekli görür.

Kaynak temini ve fikrî anlamdaki hazırlıklara rağmen Ökten'in 'yeni fıkıh usulü' yazıya geçirilememiştir. Bu nedenle mahiyeti tam olarak belli değildir. Bununla birlikte imam hatip okullarında kısmi uygulama alanı bulmuştur. Onun bilinen fıkıh usulü çalışmaları da bu uygulamayı kolaylaştırıcı notlar kabilindendir.

Mevcut veriler, Ökten'in, önceki bazı usul anlayışlarını kendi dönemine taşıdığını ve yeniden biçimlendirip güçlendirdiğini göstermektedir. Fıkıh usulünün toplum hayatı için gerekliliğini açıkça vurgulayabilmiş olması ve bu ilmin yeni eğitim sisteminde yer bulmasına öncülük etmesi onun bu alandaki en belirgin başarısıdır. Bu bakımdan Ökten'in usul mesaisi -farklı meşguliyetleri nedeniyle sınırlı kalmış ise de- içinde bulunduğu şartlar dikkate alındığında oldukça değerlidir.

Kaynakça

Altın, Hamza. "II. Abdülhamid Döneminde Bir Eğitim Kurumu: Dârülmuallimîn-i Âliye". *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8/16 (Güz 2018), 93-111.

Arıcı, Hayrettin. *XIX. Yüzyılda Trabzon Vilayeti'nde Eğitim (Vilâyet Salnamelerine Göre).* Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2006.

Ayar, Talip. *Osmanlı Devleti'nde Fetvâ Eminliği (1826-1922).* Ankara: DİB Yayınları, 2014.

Ayran, Şükrü. "Abdülaziz Buhârî (ö. 730/1330) ve *Keşfü'l-Esrâr* Adlı Eserindeki Yöntemi". *Mîzânü'l-Hak: İslami İlimler Dergisi* 9 (Aralık 2019), 141-154.

Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Çınar, Fatih. "1924'ten 2000'e Kadar Uygulanmış Olan İmam Hatip Lisesi Öğretim Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması". *Millî Eğitim* 197 (Kış 2013), 180-208.

Demirci, Osman. "Mahmut Celâlettin Ökten ve Eserleri". *Trabzonlu Müellifler ve Eserleri (Osmanlı Dönemi)*, ed. Süleyman Gür - Ahmet Cevdet Karaca. 343-348. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2023.

Din İşleri Yüksek Kurulu Fetvalar. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 6. Basım, 2019.

Erce, Halil Ziya. "Celâl Hoca'dan Hâtıralar". *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-.* 74-76. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Haçkalı, Abdurrahman - Nacar, Tayip. "Şâtıbî'nin Aristo Mantığına Karşı Çıkış Gerekçeleri ve Alternatif Yöntem Teklifi". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 16 (2019), 14-46.

Işık, Emin. "Celâl Hoca". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 7 Mart 2026. https://islamansiklopedisi.org.tr/celal-hoca

Işık, Emin. "Hayatı". *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-*. 9-25. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

İz, Mahir. "Celâleddin Ökten". *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-*. 52-55. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Kaya, Selâhaddin. "Hocadan Fikirler ve Hâtıralar". *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-*. 26-37. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Koç, Ahmet - Öztürk, Hatice. "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 7-64.

Köksal, Asım Cüneyd - Dönmez, İbrahim Kâfi. "Usûl-i Fıkıh". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi.* Erişim 1 Şubat 2026. https://islamansiklopedisi.org.tr/usul-i-fikih

Macit, Yahya. "Son Dönem İslam Hukukçularından İzmirli İsmail Hakkı (1868-1946)". *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi* 6 (2005), 233-268.

Nacar, Tayip. *Şâtıbî'nin Usûl Anlayışında Manevî İstikrâ.* Rize: Recep Tayyip Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020.

Nomer, Kemâleddin. "Celâl Hoca". *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-*. 69-73. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *27 İslam Hukuku.* 1-117.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *52B Fıkıh Usulü.* 1-16.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *87 Usul-ı Fıkıh Notları Haydar Efendi*. 1-228.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Z-66 Fıkıh ve Usul-i Fıkıh Notları*. 1-34.

Özdamar, Mustafa. *Celâl Hoca -Belgesel-*. İstanbul: Marifet Yayınları, 2. Basım, 1995.

Öztürk, Şükrü. *Meçhul Kahraman İmam-Hatip Liselerinin Banisi Celâl Hoca Mahmut Celâleddin Ökten.* Ankara: TDV Basımevi, 2016.

Selçuk, Mustafa. *İstanbul Darülfünun Edebiyat Fakültesi (1900–1923).* İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2010.

Şahin, Murat (ed.). *Bir Neslin Ardındaki Meçhul Kahraman Mahmud Celaleddin Ökten.* İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi - ÖNDER, ts..

Terzi, Mustafa Zeki - Öztürk, Hayrettin. "Sâlnâmelere Göre Osmanlılar Döneminde Trabzon'da Medreseler". *Karadeniz İncelemeleri Dergisi* 34 (2023), 401-427.

Topçu, Nurettin. "İlmî ve Ahlâkî Şahsiyyeti". *Celâl Hoca -Hayatı ve Şahsiyeti-*. 38-51. İstanbul: Yağmur Yayınları, 1962.

TYEKB, Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı, *Yazma Eserler Portalı.* Erişim 24 Ocak 2026. https://portal.yek.gov.tr/works/search/full?key=celal+%C3%B6kten&search_key_type=3&search_form_type=ALL_FIELDS

Ünal, Uğur. "Osmanlı Hukukçularından Büyük Ali Haydar Efendi (1837-1903) -Hayatı ve Çalışmaları-". *Tarih Araştırmaları Dergisi* 26/41 (01 Mayıs 2007), 131-142.

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*. İstanbul: Hat Yayınevi, 2011.

CUMHURİYET DÖNEMİ DİN EĞİTİMİNDE TASAVVUFİ SÜREKLİLİK: MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN VE HACIVEYİSZÂDE MUSTAFA KURUCU ÖRNEĞİ

Dr. Öğr. Üyesi Sami BAYRAKCI*

Giriş

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte eğitim ve din kurumlarında köklü yapısal değişimler meydana gelmiş; 1924 tarihli Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu ile medreseler, 1925 yılındaki düzenlemeyle ise tekke ve zâviyeler kapatılarak kurumsal dinî-manevî eğitim merkezleri lağvedilmiştir.[1] Ancak bu yasal ve kurumsal kısıtlamalar, İslâm'ın manevî boyutu olan tasavvufî düşünceyi ve pratikleri Türk toplumunun hafızasından bütünüyle silememiş; bu birikim, idealist âlim ve muallimlerin şahsî gayretleriyle sivil alanda sürekliliğini muhafaza etmiştir. Zira tasavvuf, kurumsal bir çatı altında yürüyen bir tarikat faaliyeti olmanın ötesinde; insanın iç dünyasını terbiye eden, ahlakını güzelleştiren ve onu ilim ile amel arasında kemâle erdiren manevi bir disiplindir. Tasavvufi müesseselerin yasaklanması ya da ortadan kalkması bu disiplinin kendisini değil yalnızca kurumsal zeminini zayıflatmış ve kısmen ortadan kaldırmış; tasavvuf, âlim ve muallimin şahsiyetine, ders halkasına, cami kürsüsüne ve nihayet yeni açılan din okullarına taşınarak varlığını sürdürmüştür. Bu çalışmanın incelediği iki şahsiyet, söz konusu taşınmanın en bariz örneklerindendir.

Bu bildiride, Cumhuriyet dönemi din eğitiminin temsil gücü yüksek iki ismi olan Mahmut Celâleddin Ökten (Celâl Hoca) (ö. 1961) ile Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu'nun (ö. 1960) eğitim anlayışlarındaki tasavvufî süreklilik; her iki muallimin hayatları, din hizmetleri, İmam-Hatip okullarına ve öğrencilerine bakışları bağlamında mukayeseli olarak incelenecektir. Bu çalışmada tasavvufî süreklilik, tarikat kurumlarının devamı anlamında değil; tasavvufun ürettiği ahlakî ve pedagojik tavrın yeni eğitim kurumlarına taşınması anlamında kullanılmaktadır. Bu çalışmada söz konusu ahlâkî ve pedagojik

* Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Konya/Türkiye, sami.bayrakci@selcuk.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3987-2469

[1] Hatice Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği* (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2015), 21.

unsurlar, yalnızca genel dinî değerler olarak değil; Ökten ve Kurucu'nun doğrudan temas ettikleri tasavvuf çevreleri, okuttukları tasavvuf klasiklerinin muhtevası ve benimsedikleri hizmet anlayışı bağlamında değerlendirilmiştir.

Her iki şahsiyet hakkında müstakil biyografik çalışmalar bulunmakla birlikte, onları Cumhuriyet dönemi din eğitiminde tasavvufî sürekliliğin taşıyıcıları olarak karşılaştırmalı biçimde ele alan bir inceleme henüz yapılmamıştır. Bu çalışmanın temel sorusu şudur: Tekke ve medresenin kapatıldığı bir dönemde tasavvufî terbiye, kurumsal bir tarikat yapısı olmaksızın din eğitimi içinde nasıl ve hangi biçimlerde sürdürülebilmiştir? Soruya cevap aranırken döneme ait hatıratlar, biyografiler, ansiklopedi maddeleri ve Celâleddin Ökten'in dijital arşivindeki birinci el materyaller birlikte değerlendirilmiş;[2] çalışma, iki muallimin tasavvufî arka planını, eğitim anlayışlarını ve tedrîsattaki tasavvufî muhtevayı inceledikten sonra Hacıveyiszâde'nin irşad ve hizmet faaliyetlerini ele alıp mukayeseli bir değerlendirmeyle neticelenmektedir. Çalışmada tarihsel-biyografik yöntemle birlikte, tasavvufu tarikat aidiyetinden ziyade zühd, edep, mücâhede ve hizmet gibi ahlakî-manevî göstergeler üzerinden okuyan kavramsal bir çerçeve esas alınmıştır.

1. Tasavvufî Arka Plan ve İntisabı Görünür Kılmama Hassasiyeti

Mahmut Celâleddin Ökten ve Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu, son devir Osmanlı medrese geleneğinden icâzetli olmalarının yanı sıra dönemlerinin en yetkin manevî şahsiyetlerinin tedris ve irşadından da beslenmişlerdir. Hacıveyiszâde Mustafa Efendi, Nakşibendî-Hâlidî geleneğinden feyz almış ve Şeyh Bahâeddin Efendi'nin sohbetlerine devam etmiştir.[3] Şerîata bağlılığı esas alan, bid'atlerden sakınmayı ilke edinen ve aklî-naklî ilimlerin tedrisini tasavvufla birleştiren Nakşibendiyye ekolünün bu çizgisi,[4] Kurucu'nun ileriki yıllardaki ilim-amel bütünlüğüne dayalı hizmet anlayışının da zeminini oluşturmuştur.

---

[2] Bu çalışmada, Mahmut Celâleddin Ökten'in İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesinde muhafaza edilen dijital arşivinden istifade edilmiştir.

[3] Mustafa Fayda, "Hacıveyizade Mustafa Kurucu Hoca Efendi", *Şehir ve Alimleri* (Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları, 2017), 163.

[4] İsmail Bilgili, "Bekir Sami Paşa Nakşî-Hâlidî Zaviyesinin Konya Islâh-ı Medâris-i İslâmiye Medresesine Dönüşümü ve Zaviyenin Para Vakfiyesi", *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (2019), 19.

Hacıveyiszâde'nin ilmî ve manevî terbiyesi Konya'nın köklü medrese muhitinde şekillenmiştir. Tanınmış âlim Hacı Veyis Efendi'nin oğlu olan Mustafa Efendi, ilk tahsilini ve hıfzını babasının yanında tamamladıktan sonra Bekir Sâmi Paşa Medresesi'nde başta Şeyh Mehmed Bahâeddin Efendi olmak üzere onun oğulları Zeynelâbidin ve Ahmed Ziyâ efendilerden ders görüp 1904'te icâzet almıştır. Onun hocaları hakkında "Mehmed Fahreddin (Kulu) Efendi ile birlikte Mehmed Bahâeddin efendimizin sâhib-i tertîb cemaati idik" sözü, İplikçi (Altunabâ) Camii'ndeki hocalarına yalnızca ilim tahsili bakımından değil mânevî terbiye cihetiyle de bağlı olduğunu göstermektedir.[5]

Mustafa Efendi'nin eğitimle iç içe geçen bu manevî terbiyesi kısa sürede fiilî bir hizmete dönüşmüştür. Nitekim medreselerin günün şartlarına uyarlanması amacıyla 1909'da kurulan Islâh-ı Medâris-i İslâmiyye Cemiyeti'nce Bekir Sâmi Paşa Medresesi binasında 1910'da açılan yeni medresede, bu kurumun I. Dünya Savaşı sırasında kapanmasına kadar Arapça ve dinî ilimler okutmuştur.[6] Hacıveyiszâde Mustafa Efendi'nin tasavvufî birikiminin derinliği, yeğeni Ali Ulvi Kurucu'nun hatıratında açık biçimde tasvir edilir. Kurucu, amcasını tarikatin bütün seyr-i sülûkunu tamamlamış, velâyet-i suğra ve velâyet-i kübra mertebelerine ulaşmış, "manen bir okyanus" gibi kâmil ve ârif bir zat olarak tanıtır.[7] Ancak bu derin manevî kemâl, bir tarikat şeyhliği iddiası yahut kurumsal bir aidiyet gösterisi olarak değil; bütünüyle memlekete, onun ilmine ve irfanına vakfedilmiş bir hizmet olarak tezahür etmiştir.[8]

Celâl Hoca'nın manevî arayışları ise İstanbul'un köklü dergâhlarında karşılık bulmuştur. Eyüp'teki Kaşgârî Dergâhı'nda Abdülhakîm Arvâsî'nin sohbetlerine katılmış, Fatih'te Kenan Rifâî ile diyaloglar kurmuş, sonrasında Mehmed Zâhid Kotku ile yakınlaşmıştır.[9] Ancak hayatındaki asıl kırılma noktası, aynı mahallede komşuluk ettiği Karagümrük'teki Cerrâhî şeyhi İbrahim Fahreddin Eren ile kurduğu derin manevî bağdır.[10] Nitekim Celâl

[5] Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu'nun tasavvufi intisabı hakkında geniş bilgi için bk. Ali Osman Koçkuzu, *Paşadairesi: Fahrettin Kulu ve Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu Hoca Efendilerin Hayatı* (Konya: Damla Ofset, 2004), 326-334; Yusuf Küçükdağ, *Konyalı Üç Müderris Hacı Veyis ile Oğulları Mustafa ve İbrahim Efendiler*, (Konya: Konya Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, 2018), 94-103.

[6] Ali Osman Koçkuzu, "Hacıveyiszâde Mustafa", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1996), 14/506.

[7] M. Ertuğrul Düzdağ (haz.), *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-1* (İstanbul: Kaynak Yayınları, 2015), 229.

[8] Düzdağ, *Hatıralar-1*, 222.

[9] Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca* (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2025), 206, 308.

[10] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 86-88.

Hoca'yı İmam-Hatip okullarının açılması için mücadeleye yönlendiren ve "İtalyan mektebi, Fransız mektebi var… Siz neden Arapça tedrîsat adı altında bu gibi bir din-diyânet öğreten okul açmıyorsunuz?" diyerek teşvik eden de bizzat Şeyh Fahreddin Efendi olmuştur.[11]

Hüseyin Yorulmaz'ın Celâl hoca hakkında kaleme aldığı geniş biyografi, hocanın manevî arayışlarını detaylı bir şekilde ele almaktadır.[12] Balkan Harbi yıllarında aylarca maaşını alamayacak kadar zorlu bir dönemde başlayan bu arayış içinde üniversite çevresi ve muallimlik onu tatmin etmemiş; İstanbul Suriçi'ndeki çeşitli tekkelerle temas kurmuş, ancak bir kısmından "Şia kokusu var" diyerek uzak duracak kadar da seçici davranmıştır.[13] Eyüp'teki Kaşgârî Dergâhı'nda Abdülhakîm Efendi'ye (ö. 1943) gönlü meylettiği hâlde intisap ona kısmet olmamıştır; oğlu Sadettin Ökten'in naklettiği bir hadisede, Celâl Hoca'nın içinden geçirdiği "şeyh-i müsellekin[14] evsafı" mevzuunu Abdülhakîm Efendi'nin onu görmeden derste açması, aralarındaki keşf düzeyindeki manevî irtibatı göstermektedir. Fatih'teki Kenan Rifâî ile de yakın bir ilişki kurmuş -ondan Fransızca dersleri alıp oğluna Arapça okutmuş- fakat ona da herhangi bir mensubiyeti söz konusu olmamıştır. Celâl Hoca'nın asıl ve kalıcı bağlılığı ise, tekkelerin kapatılmasından önce 1924'te intisap ettiği Cerrâhî şeyhi İbrahim Fahreddin Efendi'ye olmuştur. Aynı mahallede yıllarca komşuluk ettikleri, mahallenin ihtiyar heyetinde birlikte görev alıp fakir fukarayı gözettikleri Fahreddin Efendi'den, rüya tabiri kabiliyetini de "el vererek" icazet suretinde almıştır. Bununla birlikte Celâl Hoca, tekkenin sıradan bir bağlısı gibi her şeye "evet" demeyen, doğru bildiğini şeyhine dahi söylemekten çekinmeyen bir mürid olmuştur.[15] Bu açıdan aralarındaki mürit-mürşit ilişkisinin klasik şeyh-mürit ilişki biçiminden farklı olduğunu vurgulamak gerekir. Kırk yıla yakın süren bu bağlılığın ardından, ömrünün son yıllarında, yetmiş yedi yaşında Nakşî şeyhi Mehmed Zâhid Kotku'ya (ö. 1980) da bağlanmıştır.[16] Bütün bu derin manevî irtibatlara rağmen Celâl

[11] Sema Bekiroğlu, *Sadettin Ökten'de Medeniyet Tasavvuru ve Çağdaşı Düşünürlerle Mukayesesi* (Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 2020), 10.

[12] Celal Hoca'nın manevi arayışları hakkında değerlendirmeler için bk. Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 85-89.

[13] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 86.

[14] Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınan tasavvufî metinlerde geçen "şeyh-i müsellek" kavramı, "kâmil, olgun, kemale ermiş ve eksiksiz mürşit" anlamında kullanılan bir tabirdir.

[15] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 87-88, 302-303.

[16] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 206.

Hoca'nın hiçbirini bir kimlik yahut aidiyet gösterisine dönüştürmemesi, çalışmamızın temel tezini bir kez daha teyit etmektedir.

Celâl Hoca'nın ilmî şahsiyeti de bu manevî arayışla iç içe gelişmiştir. Dârülfünun Edebiyat Şubesi'nde Babanzâde Ahmed Naim, İzmirli İsmâil Hakkı ve Mehmed Âkif gibi hocaların yakın alâkasına mazhar olan; Arapça, Farsça ve Fransızca'ya vâkıf, İslâmî ilimlerin yanında Batı kültürünü de yakından inceleyen Ökten, bütün ilmî hayatı boyunca tahkik metodunu benimsemiştir.[17] Mütareke yıllarında kayınbiraderinin yerine Vasat Atik Ali Paşa Camii'nde on yıl kadar imamlık da yapan Ökten; klasik kelâmı, çağımız insanının ve İslâm dünyasının ihtiyacını karşılayacak yeni bir ilm-i kelâm hâline getirmeyi, İslâmî ilimlerde modern metodoloji ile sosyolojinin uygulanmasını arzu eden bir âlimdir. Onun bu yönelimi, ileride tasavvufî ahlakı modern felsefî kavramlarla buluşturan tedris üslûbunun da bir tür habercisi sayılabilir. Günümüz insanının tasavvur edemeyeceği kadar sade bir hayat yaşayan Hoca, pek çok âlimin bir köşeye çekildiği bir vasatta her şartta yapılabilecek işler olduğuna inanan iyimser bir mizaçla eski kültürün yeni nesle aktarılmasına emek vermiştir.[18]

Her iki ismin eğitim anlayışındaki en dikkat çekici husus, -yukarıda kısaca izah edilen- sahip oldukları derin tasavvufî bağlantıları bir kimlik ya da etiket olarak kullanmaktan özenle kaçınmalarıdır. İntisaplarına dair kesin ve gösterişli ifadelerden uzak durmuş; tasavvufu kurumsal bir kimlik beyanından ziyade zühd, edep, diğerkâmlık ve ümmete hizmet ahlâkı olarak bizzat kendi derûnî hayatlarında yaşamışlardır. Bu tutum, dönemin konjonktüründe tasavvufun kurumsal görünürlüğünün kısıtlandığı bir vasatta, onu bir aidiyet gösterisi olmaktan çıkarıp içselleştirilmiş bir ahlaka dönüştürme yönünde bilinçli bir tercih olarak yorumlanabilir.

2. Eğitim Anlayışlarına Tasavvufî Neşvenin Yansıması

İki ismin ortak yönlerinden bir tanesi geleneksel ve modern eğitim kurumlarını şahıslarında birleştirmiş olmalarıdır. Ökten, klasik medrese tahsilinin yanı sıra Dârülmuallimîn-i Âliye ve Dârülfünun Edebiyat Şubesi'nde okumuş; İslâmî ilimlerle Batı kültürünü bir arada özümsemiştir. Hacıveyiszâde ise medreselerin günün şartlarına uydurulması amacıyla 1909'da kurulan Islâh-ı Medâris-i İslâmiyye'de Arapça ve dinî ilimleri okutmuş; böylece

[17] Emin Işık, "Celâl Hoca", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 7/241-242.

[18] Işık, "Celâl Hoca", 7/241-242.

geleneksel medrese terbiyesini ıslah edilmiş ve modernleşen bir müfredatla buluşturan kadronun içinde yer almıştır. Her ikisinin de ileride İmam-Hatip mektebini hem köklü bir ilim geleneğinin hem de çağın ihtiyaçlarının buluştuğu bir zemin olarak görmesi, bu çift kanatlı formasyonun tabii bir uzantısıdır. Her iki hocaefendinin de farklı şehirlerde yaşamalarına ve farklı şahıslarla irtibat halinde bulunmalarına rağmen aynı iklim ve zeminden beslendiklerini, aynı hedef ve ideallere inandıklarını, aynı rüyayı gördüklerini ve aynı usul ile kulluğa devam ederek hizmet ürettiklerini söylemek mümkündür.

Tasavvuf, bu iki muallimin öğrencilerine, eğitime ve topluma bakışını şekillendiren temel saiklerden biri olmuştur. Hacıveyiszâde Mustafa Efendi, tasavvufun klasik keramet anlayışını modern dönemin eğitim ihtiyaçlarına uyarlayarak talebelerine "Oğlum, bugünün kerameti hizmettir" düsturunu aşılamıştır.[19] Hacıveyiszâde'nin hizmet anlayışının en somut tezahürlerini, Konya İmam-Hatip Okulu'nun yapımı sırasında bizzat kendisi infak ederken ve halkı infaka teşvik ederken görmek mümkündür.[20] Aynı dervişâne hizmet ahlâkını Mahmut Celâleddin Ökten'in İstanbul İmam-Hatip Okulu'ndaki kurucu müdürlüğü yıllarında da görmek mümkündür. Mektebin ilk açıldığı dönemde tahsisat yokluğu sebebiyle hademe alınamadığında, Celâl Hoca okulun tuvaletlerini bizzat temizlemiştir. Kendisini bu hâlde gören Nurettin Topçu'ya verdiği cevap, nefs terbiyesinin eğitime nasıl yansıdığını göstermesi bakımından dikkat çekicidir: "Gençler yaptıkları işlerle şahsiyetleri arasında bağ kurarlar, yarın tuvaletleri temizleyip okudum diyerek komplekse kapılabilirler… Esasen bu gibi işler insan tabiatına giran gelir. Kendi nefsimin hoşlanmadığı bu işi talebelerime yaptıramazdım."[21]

Celâl Hoca'nın da, Hacıveyiszâde Hoca'nın da İmam-Hatip okullarına yüklediği mana çok büyüktür. Bu okulları modern eğitim kurumları olmanın ötesinde bir "mektep" ve "dergâh" olarak gördüklerini söylemek çok abartılı olmayacaktır. Onların bu okullara ve öğrencilerine hizmete nasıl bir mana yükledikleri; bazı hocaların İmam-Hatip öğrencilerini "bu mektebin istikbâli yok" diyerek soğutmaya çalışması, çıkarılan bürokratik engeller ve İmam Hatip okullarına yönelik her türlü saldırı ve töhmet karşısında farklı vesilelerle, farklı zaman ve mekânlarda, kısmen farklı cümlelerle tekrarladıkları Fuzûlî'nin şu şiirindeki manada billurlaşmaktadır: "Yâr için ağyâra minnet

[19] Düzdağ, *Hatıralar-1*, 207.

[20] Fayda, "Hacıveyiszade Mustafa Kurucu Hoca Efendi", 170-171.

[21] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten*, 61, 83.

etdiğim ayb eylemen / Bâğbân bir gül için bin hâre hizmetkâr olur." Hacıveyiszade Hoca'nın "Ben bir bahçıvanım, bir gül için bin dikene hizmetkâr olurum… Benim de bir yârim var, davam var, gayem var: İnsan yetiştirmek… Bir talebenin yetişmesi uğruna bin münâfığın kahrını çekerim!"[22] ifadelerine karşılık Celâl Hoca'nın "Bu mektepler gerçek idarecileri buluncaya kadar bu müdürler başımıza bevletse de katlanacağız."[23] ifadeleri aynı bakış açısını ve aynı kahra, aynı rıza ile mukavemet gösterme iradesini göstermesi açısından önemlidir. Bu ifadeler, talebeyi bir "insan-ı kâmil" adayı olarak gören bir eğitim telakkisinin ve bu uğurda gösterilen tevekkül, sabır ve rızânın işaretleri olarak çok değerlidir.

Her iki ismin şahsî pedagojik yaklaşımları, İmam-Hatip okullarının resmî müfredatındaki ahlak ve edep vurgusuyla da örtüşmektedir. Nitekim Ökten'in arşivinde muhafaza ettiği, Diyanet İşleri Başkanlığı Müşavere Kurulunca hazırlanan 10 Ekim 1951 tarihli İmam-Hatip Lise müfredat programı, derslerin gayesini açıkça ahlakî terbiye etrafında tarif eder: Hadis tedrisinin amacı, Hz. Peygamber'in muttasıf olduğu mekârim-i ahlak ve âdâb-ı seniyye ile Müslümanların "te'dib ve tehzib-i ahlakı" olarak belirlenir; tefsir derslerinde ise âyetlerdeki ahkâm, taalim ve âdâbın "asr-ı hazır"ın içtimaî şartlarına tatbiki ve neticede saadet-i ümmetin temini hedeflenir. Bu resmî çerçeve, Ökten ve Kurucu'nun İmam-Hatip mektebini sıradan bir öğretim kurumu olarak değil, ahlak ve karakter inşasına dayalı bir terbiye mektebi olarak telakki etmeleriyle örtüşmektedir. Aynı programda mantık ve münazara dersi için Ahmed Cevdet Paşa'nın *Mi'yârü's-sedâd*'ı ile Gelenbevî'nin *Âdâb Risâlesi*'nin okutulması öngörülmüş; tefsir derslerinde *Celâleyn Tefsiri* esas alınarak âyetlerin yalnızca Asr-ı saâdet'e değil "asr-ı hâzır"ın içtimaî şartlarına da tatbiki istenmiştir. Klasik medrese müktesebatını modern bir mektebin müfredatına taşıyan bu tercihler, İmam-Hatip tedrisatının gelenekle kurduğu sürekliliği yansıtmaktadır.[24]

Celâl Hoca'nın eğitim tasavvurunun kuşatıcılığını gösteren bir başka husus, imam ve müezzinlerin fizik ve kimya okumalarına, köylerde görev yaparken hastalara ilk yardım yapabilecek kadar sağlık bilgisi edinmelerine dair tavsiyeleridir; bu tavsiyeler zamanla İmam-Hatip Okulu müfredatlarında yerini almıştır. Mektep açıldıktan sonra Hoca, bilhassa İstanbul dışından gelen öğrencilerin beslenme, barınma ve burslarıyla bizzat ilgilenmiş; bu

[22] Düzdağ, *Hatıralar-1*, 232.

[23] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 349.

[24] Mahmut Celâleddin Ökten, *Z-49 İHL Müfredat prog*, Eğitim, Din Eğitimi içinde, 1-3.

yönüyle de tedrisatı bir nefs ve şahsiyet terbiyesi olarak gören anlayışını fiiliyata dökmüştür.[25] Benzer bir yaklaşımın Hacıveyiszâde Hoca'da da bulunduğunu görmekteyiz. İmam Hatip okullarının inşasını ve eğitim müfredatını, vaktiyle hem talebesi hem de hocası olduğu, programında dinî ilimlerin yanı sıra fizik, kimya, astronomi gibi fen ilimlerinin de yer aldığı Islâh-ı Medâris-i İslâmiye'nin modern bir devamı ve ihyası olarak görmüştür.[26] Tıpkı Celâl Hoca gibi o da sadece derse girmekle yetinmemiş; gençlerin beslenme ve barınma ihtiyaçlarını şahsi bir dert edinmiştir. Okulun inşası ve talebelerin iaşesi için hasat mevsimlerinde köy köy dolaşarak arabalar dolusu buğday toplamıştır.[27] Celâl Hoca'nın, din görevlilerinin ilk yardım ve sağlık bilgisi edinmeleri gerektiği yönündeki geniş ufkunu Hacıveyiszâde pratik hayata yansıtmış; eğitim faaliyetlerinin yanı sıra cemiyetin tıbbî ihtiyaçları için Konya Verem Hastahanesi, aşevleri ve dispanserlerin inşasına bizzat öncülük etmiştir.[28] Bu bağlamda her iki âlim de din eğitimini salt nazarî bir aktarım olarak değil; insanın zihnini, kalbini ve sosyal hayatını birlikte inşa eden, toplumun her türlü yarasına merhem olmayı amaçlayan kuşatıcı bir fütüvvet ve hizmet ahlakıyla eyleme dönüştürmüşlerdir.

3. Ders Halkalarında Tasavvuf: *İhyâ* Dersleri, *Mesnevî* Okumaları

Celâl Hoca ile Hacıveyiszâde, medrese ile tekkenin birbirinden koparıldığı bir çağda zâhir ve bâtın ilimlerini şahıslarında meczetmişlerdir. Bu birikimin en belirgin örneklerinden biri, Mahmut Celâleddin Ökten'in vefâtına altı yıl kala, emeklilik döneminde Soğanağa Camii'nde her cumartesi tamamen "fîsebîlillah" olarak başlattığı *İhyâu Ulûmi'd-dîn* dersleridir.[29] Hoca, İmam Gazzâlî'nin bu hacimli eserini okuturken kuru bir metin tercümesiyle yetinmemiş; felsefe, kelâm ve tasavvuf birikimini harmanlayarak dinleyicilerine gayriresmî bir manevî irşad sunmuştur.[30] Celâl Hoca her cumartesi, İmam Gazâlî'nin ruhuna Fâtiha okuyarak başladığı derslerde *İhyâ*'yı merkeze almış; kelâm ve felsefe görüşlerini, fıkhî ve kelâmî meseleleri, tasavvufî anekdotları, *Mesnevî*'den kıssaları, hikmetli sözleri ve Arapça-Farsça-Türkçe şiirleri bir arada işlemiştir. İhtisası kelâm olan Hoca, bu kürsüde Türk

[25] Hüseyin Yorulmaz, "Ökten, Mahmut Celalettin", *Türk Maarif Ansiklopedisi* (Erişim 15 Haziran 2026).

[26] "Bekir Sami Paşa Nakşî-Hâlidî Zaviyesinin Dönüşümü", 48.

[27] Düzdağ, *Hatıralar-1*, 228-229.

[28] Fayda, "Hacıveyiszade Mustafa Kurucu Hoca Efendi", 169.

[29] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 181-187.

[30] Ahmet Koç - Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 36.

münevverinin itikadını sarsan şüpheci, nihilist ve materyalist cereyanları tahlil ederek İslâmî telakkinin üstünlüğünü ortaya koymuş; namaz, oruç, zekât gibi konulara din psikolojisi açısından baktıktan sonra tasavvufa geçmiştir. Müdavimleri arasında Nurettin Topçu, Kadir Mısıroğlu ve Bekir Topaloğlu gibi isimler bulunan derslerde, Kadir Mısıroğlu'nun da belirttiği üzere Hoca bu derslerde âdeta Gazâlî'den beri yapılmayanı yapmaktadır. Nitekim Hoca, İmam-Hatip'te artık alamadığı manevî hazzı bu mütevazı kürsüden almaya başlamış; aynı dersi, Mehmed Zâhid Kotku'nun isteğiyle salı günleri İskenderpaşa Camii'nde de sürdürmüştür. Celâl Hoca, resmî kurumların daraldığı bir vasatta tasavvuf klasiklerini sivil bir muhite taşıyarak ilim ile irşadı yeniden bir araya getirmiştir. Yaz kış aksamadan altı yıl boyunca sürdürülen bu meclis, klasik bir tasavvuf metninin canlı bir irşad halkasına dönüştüğü müstesna bir tedris örneğidir.[31] Hocanın tasavvuf ders notları da bu birikimin ilmî tedrîsatın merkezinde durduğunu teyit etmektedir.[32]

Aynı dönemde Hacıveyiszâde Mustafa Efendi de Islâh-ı Medâris-i İslâmiyye Medresesi'nde edindiği, dinî ve fennî ilimlerin birlikte okutulduğu çok yönlü eğitim vizyonuyla hareket etmiştir.[33] Bu vizyonu derin bir tasavvufî neşveyle taçlandıran Hacıveyiszâde'nin manevi dünyasının şekillenmesinde, feyz aldığı Nakşbendî mürşidi Şeyh Muhammed Bahâeddin Efendi'nin büyük rolü vardır. Ancak Hacıveyiszâde'nin en dikkat çekici yönlerinden biri, tasavvufî ufkunun bir tarikatın sınırlarını aşan genişliğidir. O, Nakşibendî-Hâlidî geleneğine mensup olmasına rağmen Muhyiddin İbnü'l-Arabî'ye duyduğu muhabbetle öne çıkmış; Sadreddin Konevî'yi ve Füsûs şârihi Abdullah Bosnevî'yi de hürmetle yâd etmiştir.[34] Bu zengin tasavvufî arka plan, Sultan Selim Camii Hatibi Filibeli Mesnevîhan Sıdkı Dede'den aldığı Farsça icazetiyle birleşerek onun irşad dilini ve pedagojisini derinden şekillendirmiştir.[35] Hacıveyiszâde, sahip olduğu bu engin manevî birikimi halkla buluşturmayı başarmış; Piri Mehmet Paşa Camii'nde öğle ile ikindi vakitleri arasında cemaatine *Mesnevî* okutarak tasavvufu ahlakî bir düstur olarak aşılamıştır. Yeğeni Ali Ulvi Kurucu'nun aktardığına göre, o bu derslerde salt metin okumaz, *Mesnevî*'deki beyitlerin "ruhu" üzerinde uzun uzun durarak cemaatini fikrî ve manevî bir derinliğe sevk ederdi.[36] Dahası Kurucu,

[31] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 183-188.

[32] Mahmut Celâleddin Ökten, *23 Tasavvuf*, Tasavvuf içinde.

[33] Bilgili, "Bekir Sami Paşa Nakşî-Hâlidî Zaviyesinin Dönüşümü", 35.

[34] Fayda, "Hacıveyiszade Mustafa Kurucu Hoca Efendi", 167.

[35] Fayda, "Hacıveyiszade Mustafa Kurucu Hoca Efendi", 164.

[36] Düzdağ, *Hatıralar-1*, 236-237.

tasavvufu kapalı bir dergâh ritüeli olmaktan bütünüyle çıkarıp doğrudan "halka hizmet ve irşad" biçimine dönüştürmüştür.[37] Hastanelere giderek şifa âyetleri okuması, hapishanelerdeki mahkûmlara ümit aşılaması ve hatta Bursa'dan elleri zincirli olarak getirilen aklî dengesi bozuk bir gence Fâtiha ve şifa âyetleri okuyarak onun manevî tedavisine vesile olması, Hacıveyiszâde'nin tasavvufî neşvesini cemiyetin yaralarını sarmak için nasıl fiilî bir şefkat ve hizmete dönüştürdüğünün en çarpıcı örnekleridir.[38]

Ökten'in geride bıraktığı ilmî tereke içerisindeki defterler arasında yer alan ve İmam-Hatip için hazırlanmış ahlak ders notları, onun tasavvufî terbiyeyi modern ahlak diliyle nasıl mezcettiğini gösterir. Notlarda ahlak, klasik gelenekteki gibi nefste râsih bir meleke olarak -Gazâlî'nin *İhyâ*'sındaki hulk tanımıyla örtüşür biçimde- tanımlanır; vazife Kant'ın kategorik buyruğu çerçevesinde ele alınır, nedâmet ve vicdan azabı gibi kavramlar tasavvufî tevbe ve muhâsebe geleneğiyle buluşturulur; hakiki saadet ise Spinoza'ya atıfla tartışıldıktan sonra feragat, tevazu ve aşk gibi tasavvufî faziletlerle tanımlanır.[39] Tekkenin kapatıldığı ve kurumsal tasavvufun görünür olmaktan çıktığı bir devirde tasavvufî ahlak, böylece sınıfın ve ders notunun diline tercüme edilerek sürdürülmüştür.

4. Mukayeseli Bir Değerlendirme

Mahmut Celâleddin Ökten ile Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu, farklı şehirlerin ilmî ve manevî muhitlerinde yetişmiş olmalarına rağmen Cumhuriyet dönemi din eğitiminde tasavvufî geleneğin sürdürülmesi bakımından dikkat çekici ortaklıklar sergilemektedir. Her iki şahsiyet de son dönem Osmanlı medrese geleneğinden yetişmiş, klasik dinî ilimlerle birlikte güçlü bir manevî terbiyeden geçmiş ve bu birikimi Cumhuriyet döneminin yeni eğitim şartları içerisinde yeniden yorumlamıştır.

Tasavvufî arka planları bakımından aralarında bazı farklılıklar bulunmakla birlikte, bu farklılıkların eğitim anlayışlarına yansıyan temel yönelimleri değiştirmediği görülmektedir. Hacıveyiszâde Mustafa Efendi'nin Nakşbendî-Hâlidî çevrelerle, Mahmut Celâleddin Ökten'in ise Cerrâhî ve farklı tasavvuf çevreleriyle kurduğu ilişkiler, her iki ismin de tasavvufu öncelikle bir ahlâk ve hizmet disiplini olarak kavradıklarını göstermektedir. Nitekim

[37] Fayda, "Hacıveyiszade Mustafa Kurucu Hoca Efendi", 171-172.

[38] Düzdağ, *Hatıralar-1*, 215, 217, 222.

[39] Mahmut Celâleddin Ökten, *71 Ahlak ders kitabı (İHL için)*, Eğitim, Din Eğitimi içinde, 2, 5-6, 13-14, 17-18, 20, 23.

kaynaklarda her iki şahsiyetin de tasavvufî bağlantılarını kamusal temsilin merkezine yerleştirmekten kaçındıkları; buna karşılık zühd, tevazu, hizmet ve insan yetiştirme idealini hayatlarının merkezinde tuttukları görülmektedir.

Bu ortak yaklaşımın en belirgin tezahürü eğitim anlayışlarında ortaya çıkmaktadır. Her iki muallim de İmam-Hatip okullarını yalnızca din görevlisi yetiştiren kurumlar olarak değil, karakter ve şahsiyet inşasının gerçekleştiği bir terbiye zemini olarak değerlendirmiştir. Hacıveyiszâde'nin "bugünün kerameti hizmettir" anlayışı ile Ökten'in öğrencilerini korumak adına okulun en ağır işlerini bizzat üstlenmesi, tasavvufî terbiyenin eğitim alanındaki somut yansımaları olarak okunabilir. Bu örneklerde dikkat çeken husus, tasavvufun olağanüstü hâller veya sembolik aidiyetler üzerinden değil, hizmet, fedakârlık ve sorumluluk bilinci üzerinden görünür hâle gelmesidir.

Tedris faaliyetleri açısından bakıldığında da benzer bir süreklilik dikkat çekmektedir. Ökten'in İhyâu Ulûmi'd-dîn dersleri ve ahlâk notları ile Hacıveyiszâde'nin Mesnevî okumaları ve irşad faaliyetleri, klasik tasavvuf literatürünün Cumhuriyet döneminde farklı eğitim ortamlarına taşındığını göstermektedir. Ancak burada söz konusu olan, tasavvuf metinlerinin yalnızca okunması değil; onların ürettiği ahlâkî ve pedagojik perspektifin yeni nesillere aktarılmasıdır. Bu yönüyle her iki isim, klasik tasavvufî birikimi modern din eğitiminin dili ve ihtiyaçlarıyla buluşturan şahsiyetler olarak değerlendirilebilir.

Bu bulgular, Cumhuriyet döneminde tasavvufun devamlılığını yalnızca tarikat yapıları veya kurumsal örgütlenmeler üzerinden incelemenin yeterli olmadığını göstermektedir. Ökten ve Kurucu örneklerinde görüldüğü üzere tasavvufî gelenek, kurumsal görünürlüğünün sınırlandığı bir dönemde eğitim, irşad ve şahsiyet terbiyesi alanlarında yeni temsil biçimleri geliştirmiştir. Dolayısıyla burada söz konusu olan süreklilik, öncelikle kurumsal değil; ahlâkî, pedagojik ve kültürel bir sürekliliktir.

Nihayet, iki muallimin en dikkat çekici ortak vasıflarından biri, müstakil bir telif eser bırakmamış olmalarıdır. Hacıveyiszâde'nin basılmış herhangi bir eseri yoktur; kendisinden kitap yazmasını istirham edenlere yetiştirdiği öğrencilere işaretle "Bilmiyor musunuz benim yüzlerce hatta binlerce eserimin olduğunu. Bir kalpten bin kitap çıkar ama bin kitaptan bir kalp çıkmaz" yanıtını vermiştir.[40] Ökten ise tabiatındaki aşırı titizlik sebebiyle birikimini

[40] Küçükdağ, *Konyalı Üç Müderris*, 124.

kitaplaştırmamış, yalnızca ders notları, tercümeler, mektuplar vb. oluşan bir tereke bırakmıştır. Onun "Ben yazacağım da eslâftan kimin kitabının yanına koyacaksınız?" sözü,[41] her iki âlimin de eserlerini kâğıda değil, yetiştirdikleri talebenin gönlüne ve şahsiyetine yazmayı tercih ettiğini gösterir. Bu tutum, tasavvufî edebin tevazu ve ihlas boyutunun ilmî üretim anlayışına dahi sirayet ettiğini ve sürekliliğin asıl taşıyıcısının metin değil insan olduğunu ortaya koymaktadır.

Sonuç

Bu çalışma, Cumhuriyet döneminde tekke ve zâviyelerin kapatılmasıyla birlikte tasavvufun toplumsal hayattaki etkisinin bütünüyle ortadan kalkmadığını; Mahmut Celâleddin Ökten ve Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu örneklerinde görüldüğü üzere farklı temsil biçimleri altında varlığını sürdürdüğünü ortaya koymuştur. Her iki şahsiyet de güçlü bir tasavvufî terbiyeden geçmiş olmalarına rağmen bu yönlerini kamusal bir kimlik ve aidiyet söylemi hâline getirmemiş; tasavvufî birikimlerini eğitim, irşad ve insan yetiştirme faaliyetleri içerisinde görünür kılmışlardır.

Araştırma bulguları, Cumhuriyet döneminde tasavvufun sürekliliğinin yalnızca tarikatların veya kurumsal yapıların devamı üzerinden açıklanamayacağını göstermektedir. Bu süreçte tasavvufî gelenek, özellikle ahlâk, hizmet, edep ve şahsiyet terbiyesi gibi unsurlar üzerinden yeni eğitim ortamlarına taşınmış; muallimlerin şahsiyetinde yeniden üretilmiştir. Bu nedenle çalışmada kullanılan "tasavvufî süreklilik" kavramı, kurumsal bir devamlılıktan ziyade ahlâkî ve pedagojik bir devamlılığa işaret etmektedir. Yetiştirdikleri talebelerden ders halkalarına, bizzat temizledikleri okul mekânlarından her türlü mihnete karşı gösterdikleri sabır ve rızaya kadar sergiledikleri fedakârlıklar, kurumsal sınırların ötesine geçen bir tasavvufî sürekliliğin somut karînelerini oluşturmaktadır.

Ökten ve Kurucu örnekleri, Cumhuriyet dönemi din eğitimi tarihinin aynı zamanda tasavvuf tarihinin de önemli bir parçası olarak okunabileceğini göstermektedir. Zira her iki isim, İmam-Hatip okullarını yalnızca bilgi aktarımının gerçekleştiği kurumlar olarak değil, insan yetiştirmeyi hedefleyen ahlâkî bir terbiye mekânı olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşım, tasavvufun klasik dönemde üstlendiği birçok fonksiyonun yeni eğitim kurumları içerisinde farklı biçimlerde yaşamaya devam ettiğine işaret etmektedir.

[41] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*, 185.

Bu çerçevede çalışma, Cumhuriyet döneminde tasavvufun tarihini yalnızca tekke ve tarikatların hukuki veya kurumsal serüveni üzerinden okumanın eksik kalabileceğini ortaya koymaktadır. Tasavvufî geleneğin etkisi, bazı durumlarda kurumlardan ziyade şahsiyetler, eğitim halkaları ve ahlâk merkezli hizmet anlayışları üzerinden izlenebilmektedir. Mahmut Celâleddin Ökten ve Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu'nun temsil ettiği çizgi, bu dönüşümün somut örneklerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Bundan sonraki araştırmalarda farklı şehirlerde faaliyet gösteren benzer muallim ve âlimler üzerinde yapılacak mukayeseli çalışmalar, Cumhuriyet dönemi boyunca tasavvufî geleneğin eğitim ve toplum hayatında hangi kanallar aracılığıyla varlığını sürdürdüğünü daha kapsamlı biçimde ortaya koyacaktır. Böylece Cumhuriyet dönemi din eğitimi tarihi ile tasavvuf tarihi arasındaki ilişkinin daha bütüncül bir şekilde değerlendirilmesi mümkün olacaktır.

Kaynakça

Bekiroğlu, Sema. *Sadettin Ökten'de Medeniyet Tasavvuru ve Çağdaşı Düşünürlerle Mukayesesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 2020.

Bilgili, İsmail. "Bekir Sami Paşa Nakşî-Hâlidî Zaviyesinin Konya Islâh-ı Medâris-i İslâmiye Medresesine Dönüşümü ve Zaviyenin Para Vakfiyesi". *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 47 (2019), 15-56.

Düzdağ, M. Ertuğrul (haz.). *Üstad Ali Ulvi Kurucu Hatıralar-1*. İstanbul: Kaynak Yayınları, 2015.

Fayda, Mustafa. "Hacıveyiszade Mustafa Kurucu Hoca Efendi". *Şehir ve Alimleri*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Yayınları, 2017.

Işık, Emin. "Celâl Hoca". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 7/241-242. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.

Koç, Ahmet - Öztürk, Hatice. "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 7-64.

Koçkuzu, Ali Osman. "Hacıveyiszâde Mustafa". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 14/506. İstanbul: TDV Yayınları, 1996.

Koçkuzu, Ali Osman. *Paşadairesi: Fahrettin Kulu ve Hacıveyiszâde Mustafa Kurucu Hoca Efendilerin Hayatı*. Konya: Damla Ofset, 2004.

Küçükdağ, Yusuf. *Konyalı Üç Müderris: Hacı Veyis ile Oğulları Mustafa ve İbrahim Efendiler*. Konya: Konya Büyükşehir Belediyesi Kültür Yayınları, 2018.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *23 Tasavvuf*. Tasavvuf içinde. 1-221.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *71 Ahlak ders kitabı (İHL için),* Eğitim, Din Eğitimi içinde. 1-25.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Z-49 İHL Müfredat prog*., Eğitim, Din Eğitimi içinde. 1-3.

Öztürk, Hatice. *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2015.

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celal Hoca*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2025.

Yorulmaz, Hüseyin. "Ökten, Mahmut Celalettin". *Türk Maarif Ansiklopedisi*. Erişim 15 Haziran 2026. https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/okten-mahmut-celalettin.

CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN TEDRİSATINDA TASAVVUF: ETKİLEŞİM AĞLARI VE MANEVÎ MOTİVASYON

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim EROL*

Giriş

Celâleddin Ökten, Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde dinî bilginin, kurumların ve din eğitimi pratiklerinin yeniden biçimlendiği bir vasatta yalnızca bir "eğitimci" olarak değil; aynı zamanda iç dünyası, tefekkür disiplini ve manevî yönelişiyle dikkat çeken çok katmanlı bir şahsiyet olarak temayüz etmektedir[1]. Psikobiyografik açıdan bakıldığında Ökten'in mücadeleci şahsiyetinin gerek oluşumunun gerekse de devamlılık arz etmesinin arka planında onu motive eden bazı dinamiklerin olması şüphe götürmeyen bir gerçektir. Onun ilmî kimliği, meslekî sorumlulukları ve toplumsal şartların dayattığı görünür görev alanı ve araştırmaların da bu görünen alana yönelmesi çoğu zaman Ökten'in daha mahrem kalan/görünmeyen motivasyon kaynaklarını gölgede bırakmıştır.

Mücadele hayatını izah eden kaynaklar Ökten'i benzerleriyle kıyaslarken; cumhuriyetin ilk yıllarındaki din adamı profiline dair de bazı betimlemeler yapmıştır. Buna göre; cumhuriyetin ilk yıllarında birçok din âlimi ve münevver zevât bir köşeye çekilmiş ve mücadeleden uzak sade bir hayatı tercih etmiştir. Bu zevâtın aksine Ökten her zaman ve her şart altında mutlaka yapılabilecek bir şeylerin olabileceği ümidini diri tutarak iyimserliğini muhafaza etmiştir.[2] Bununla birlikte 1925'te İstanbul'da ilk açılan İmam Hatip okulunda tevhîd-i tedrîsât kanununu eleştirmesi bahane edilerek görevine son verilmesi, bu hususta açılan soruşturmadan berat etse bile görevine iade edilmemesi ve daha sonra başka eğitim kurumlarına gönderilmesi bazı kaynaklar tarafından "İstanbul'un bütün okullarını dolaşmak" olarak nitelendirilmiştir. 1947 yılında Ökten'in yaş haddi sebebiyle devlet tarafından emekli edilmesi *"devlet Celal Hoca'yı emekli etti ama Celal Hoca kendini emekli etmedi"* şeklinde yorumlanmıştır.[3]

---

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Trabzon/Türkiye, ibrahimerol@trabzon.edu.tr
Orcid: 0009-0005-1110-2576

[1] Bu çalışmada, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

[2] Emin Işık, "Celal Hoca", *TDV İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 7/242.

[3] Mustafa Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı* (İstanbul: Marifet Yayınları, 1993), 45.

Tüm olumsuzluklara rağmen Ökten'in mücadele dinamizmindeki devamlılığın maddî sebeplerle açıklanabilir olmadığı kanaatindeyiz. İşte bu noktada tebliğimiz; hizmet düsturunu manevî terakkinin önemli bir unsuru olarak kabul eden tasavvufî düşüncenin ve merkezlerin önemi ve etkisine dikkatleri çekmektedir. Zira Ökten'in dönemin meşhur sûfî şahsiyetlerinden Altay Ümmî Kenan Dergâhı şeyhi Kenan Rifâ'î (öl. 1950), Nureddîn-i Cerrâhî Dergâhı şeyhi Fahreddin Efendi (öl. 1966), Nakşbendî-Hâlidî geleneğin temsilcilerinden Abdülhakîm Arvâsî (öl. 1943) ve Mahmed Zâhid Kotku'nun (öl. 1980) sohbetlerine iştirak ettiği bilinmektedir.[4]

İsmi geçen bu sûfîlerle ilişkileri dikkate alındığında Ökten'in bir müridi sadık mı yoksa sadece muhip mi olduğu sorusu akla gelmektedir. Bir diğer soru da Ökten'in, sohbetlerine katıldığı şeyhler vasıtasıyla ilişkiler geliştirdiği ihvan netwörkünün/ağının onun mücadele azminin diri kalmasında ne denli etkili olduğudur. Çalışmamızın ilk kısmında ağırlıklı olarak bu konu Celal Hoca'nın evrâk-ı metrukesi dikkate alınarak incelenmektedir. Çalışmanın değerlendirdiği bir diğer mesele de Ökten'in tasavvuf ilmine dair hangi kavramlara, müelliflere ve eser türlerine öncelik verdiğidir. Zira tasavvuf ilmine dair ders notları dikkate alındığında onun hem bir tasavvuf öğrencisi hem de bu ilmin öğreticisi konumunda olduğu sonucunu çıkarmamız mümkün gözükmektedir.

Bu yönüyle bu çalışma, Celâleddin Ökten'in din eğitimi mücadelesinin arka planında yer alan tasavvufî/manevî motivasyonları görünür kılmayı hedeflemektedir. Bunun yanı sıra eğitim müfredatının bir parçası olarak tasavvuf ilminin modern dönemde kurumsal din eğitimi içindeki aktarım biçimlerine dair somut bir örnek sunmayı hedeflemektedir. Bu çalışma, Celâleddin Ökten literatürüne kaynak temelli bir katkı sunmayı hedeflemesinin yanı sıra, onun tasavvufî kimliğinin değerlendirilmesine yönelik yeni bir okuma imkânı sağlaması bakımından önem arz etmektedir.

1. Ökten'in Erken Dönem Tasavvufî Eğitimi

Bu çalışma açısından üzerinde özellikle durulması gereken hususlardan biri Celâl Hoca'nın henüz İstanbul'a intikal etmeden önce, çocukluk ve ilk gençlik yıllarını geçirdiği Trabzon safhasıdır. Zira bir sûfî şahsiyetin manevî yönelişinin ve tasavvufî kimliğinin teşekkülünde erken dönem eğitim ve

[4] Arzu Eylül Yalçınkaya, *Ken'an Rifâî: Hayatı, Eserleri ve Tasavvuf Anlayışı* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020), 124.

irşad çevresi belirleyici bir rol oynamaktadır. Celâl Hoca'nın İstanbul'a geldikten sonra da çeşitli tasavvufî önder ve rehberlerle irtibatını sürdürmüş olması, onun tasavvufî ilgisinin sonradan kazanılmış bir yönelim değil, Trabzon'daki ilk yıllarında şekillenmeye başlayan süreklilik arz eden bir manevî terbiyenin ürünü olduğunu göstermektedir. Bu sebeple, İstanbul öncesi dönemde hangi şeyh ve irşad çevreleriyle temas kurduğu, ne tür bir zikir ve seyrüsülûk terbiyesinden geçtiği ve tasavvufî düşüncesinin hangi kaynaklar üzerinden beslendiği hususları, Celâl Hoca'nın tasavvufî şahsiyetinin anlaşılması bakımından temel araştırma konuları arasında yer almaktadır

Celal Hoca'nın evrâk-ı metrukesine bakıldığında kendisi tarafından mütalaa edildiğini düşündüğümüz bazı tasavvufî eserler görmekteyiz. Bu tasavvufî eserlerin hemen hepsinde yukarıda zikredilen döneme ve daha öncesine işaret eden istinsah tarihleri mevcuttur. Bunlardan ilki Halvetiyye-Uşşâkiyye Tarikatı'nın Cihâdiyye kolunun kurucusu kabul edilen Ahmed Câhidî Efendi'nin (öl. 1070/1659-60) *Divan'*ıdır.[5] Gazel-ilâhi tarzında yazılmış yaklaşık yüz şiirin bulunduğu bu divanın Celal Hoca tarafından öğrencilik yıllarında okunmuş olduğu anlaşılmakla birlikte eserin onun tarafından istinsah edildiğine dair kayıt bulunmamaktadır.[6]

Celâl Hoca'nın evrâkında bulunan bir diğer tasavvufî eser de Müstakim Mustafa Niyazî'nin (öl. 1185/1772) *Sohbetü'l-ğâye* adlı risâlesidir.[7] Eserde insan vücudundan bulunan manevî latîfeler, Nakşbendî Tarikatı'nın bazı usûl ve esasları, Fâtiha Sûresi'nin anlamı, sûfînin Allah'a ulaşma gayreti, tasavvuf yolunun zorluk ve imtivanları vb. konular ele alınmıştır.[8] Risâlenin ilk müstensihinin, Trabzon Camii Kebîr vaizi Koçali Efendi b. İsmail olduğu; istinsah edilen nüshanın ise bu zâtın oğlu tarafından temize çekildiği belirtilmektedir. Celâl Hoca'nın arşivinde yer alan nüshanın ise Mehmet Tâhir b. İsmail adlı biri tarafından istinsah edildiği bilgisi mevcuttur. Risâlenin sonunda istinsah tarihi olarak hicrî 1319 (1902) kaydı bulunmaktadır.[9] Bu tarihte onun henüz

---

[5] Eserin aslı için bk. Câhidî Ahmed Efendi, *Divan* (İstanbul: Süleymaniye Ktp. Uşşaki Tekkesi, 245-01), 2a-55b.

[6] Bk. Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf,* 23 Tasavvuf içinde, 4-123.

[7] Eserin aslı için bk. Müstakim Mustafa Niyazî, *Sohbetü'l-ğâye* (İstanbul: Süleymaniye Ktp. Esad Efendi, 1478-08), 180a-216a.

[8] Eserin detaylı analizi için bk. Tuğba Günertürk, *Müstakim Mustafa Niyazi'nin Sohbetü'l-ğâye İsimli Eserinin İncelenmesi* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018).

[9] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf,* 23 Tasavvuf içinde, 124-167.

İstanbul'a göçmediği bilindiğinden bu risâleyi Trabzon'da talim ettiği düşünülebilir.

Ahmed Şemseddin Marmaravî'nin (öl. 910/1505) istinsah edilmiş üç eserinin Celal Hoca'nın evrâk-ı metrukesinde bulunduğu görülmektedir. Bunların ilki *Mukaddimetü's-sâliha fi't-tarîki't-tasavvuf* adlı risâlesidir. Tasavvuf yolunun incelikleri, Ehl-i sünnet itikadının hususiyetleri ve rüya tabirleri/vâkıât konularının ele alındığı bu eserin istinsah tarihi h. 1319 (1902) olarak kaydedilmiştir.[10] Yine Marmaravî'nin *Ravzatü'l-vâsılîn fî tarîki't-tasavvuf* adlı eseri de Celâl Hoca'nın evrâkında yer almaktadır. Allah'ın birliği, mahlûkatın yaratılışı ve tevhidin hakikati hakkında yazılan risâle soru cevap şeklinde kaleme alınmıştır. Ayrıca risâlede rüya tabirlerine ait bir bölüm bulunmakta, havâtır ve ilhama dair malumat da yine soru cevap şeklinde aktarılmıştır.[11]

Arşivde yer alan son eser ise Marmaravî'nin *Keşfu'l-esrâr* risâlesidir. Bu Eser Marmaravî tarafından önceki bazı eserlerinin daha iyi anlaşılması için yazdığı diğerlerine göre daha muhtasar bir risâledir.[12] Eserde zâhir ve bâtın ilimleri, varlık mertebeleri, tevhide ait meseleler, Allah'ın isim, fiil ve sıfatlarına dair izahlar yer almaktadır. Ayrıca diğerlerinde olduğu gibi bu risâlede de rüya tabirlerine ait bilgiler yer almaktadır.[13] Arşivdeki bu risâlenin sonunda herhangi bir tarih bulunmamakla birlikte diğerleriyle aynı tarihte istinsah edildiği düşünülebilir.

Celâl Hoca'nın arşivinde yer alan bu risalelerin bazılarında bulunan tarihler dikkate alındığında, söz konusu eserlerin istinsah edildiği dönemin onun henüz yirmili yaşlarına tekabül ettiği ve Trabzon'da bulunduğu süreçte kaleme alındığı anlaşılmaktadır. Bu durumda, Celâl Hoca'nın henüz Trabzon'da bulunduğu dönemde tasavvufa ilgi duyduğu ve sûfî bir muhitte tasavvufî risâleleri meşk ettiği söylenebilir. burada dikkat çekici bir diğer husus, onun Câhidî ve Marmaravî gibi Halvetî düşünce geleneğine mensup sûfî müelliflerin eserlerini okumuş olmasıdır. Bu bağlamda, İstanbul'a intikalinin ardından sûfî ihvan ağlarıyla sürekli bir irtibat kurma gayreti içinde olması,

---

[10] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf*, 23 Tasavvuf içinde, 168-178.

[11] Eserin aslı içi bk. Ahmed Şemseddin Marmaravî, *Ravzatü'l-vâsılîn fi tarîki't-tasavvuf* (İstanbul: Süleymaniye Ktp. Veliyyüddin Efendi, 1805-1), 5a-22b. Ayrıca bk. Süleyman Uludağ, "Ahmed Şemseddin Yiğitbaşı", *TDV İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1989), 2/158.

[12] Bk. Marmaravî, *Keşfu'l-esrâr* (İstanbul: Süleymaniye Ktp. Uşşaki tekkesi, 423-003), 43a-b.

[13] İçerik analizi için bk. Ahmet Ögke, "Tasavvuf Düşüncesinde Sır Kavramı ve Marmaravî'nin *Keşfu'l-esrâr* İsimli Risâlesi", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (2000), 239.

rüyalara özel bir önem atfetmesi ve bu yönüyle temâyüz etmesi gibi hususlar daha anlaşılır hâle gelmektedir.

Celâl Hoca'nın rüya tabirlerine yönelik hususî ilgisinin, Halvetî şeyhlerinin "vakı'ât" adıyla kaleme aldıkları rüya tabirnâmelerinden neşet ettiğini söylemek isabetli görünmektedir. Zira sonraki dönemlerde onun, tabir ilmini daha da geliştirme gayretinde olduğunu görmekteyiz. Celâl Hoca'nın evrâkı arasında bulunan Seyyid Süleyman el-Hüseynî'ye ait *Kenzü'l-menâm* adlı eserin künyesinin kaydedilmiş olması[14] onun rüya tabirciliğini ciddiye aldığına işaret etmektedir.

2. Celaleddin Ökten'in Manevî Etkileşim Ağları

Bazı araştırmalar, Osmanlı ve Anadolu tasavvuf ricâlinin genel tasavvuf kültürüne fikir ve düşünce yönünden fazla bir yenilik katmamakla birlikte; tasavvufu ferdî cihetten çıkarıp ictimaî cihat haline soktuklarını iddia etmişlerdir. Onlara göre Osmanlı/Anadolu tasavvuf düşüncesinin belirgin vasıfları arasında tekkeyi müesseseleştirerek tasavvufu toplumun fertlerine ve ihtiyaçlarına uygun bir hale getirme özelliği mevcuttur. Bu bağlamda dergâhlar; gönüllerin terbiye edildiği bir mektep, güzel sanatların öğrenildiği bir akademi, bilgi ve iletişimin merkezi olmakla birlikte siyasî, askerî ve sosyal meselelerin istişare edildiği bir iletişim merkezi konumundadır.[15] Bundan hareketle dergâhların ve sûfîlerin toplumsal hayatın manevî, kültürel ve kurumsal boyutlarını aynı çatı altında bütünleştiren müessesevî yapılar olarak tarihsel süreçte belirleyici bir rol icra ettiği söylenebilir.

Celal Hoca hakkında malumat veren kaynaklar onun karakterinin tasavvufa yatkın olduğunu belirtmiştir. Ölümünün ardından onu ve şahsiyetini konu alan bir yazısında Nurettin Topçu, Celal Hoca'yı; kalbi ve karihasının genişliği sebebiyle üstün bir ahlak sahibi olarak tavsif etmiştir. Sahip olduğu yüksek ahlakî meziyetlerin de sağlamış olduğu düşünce sistematiğinde, tasavvufu; maneviyatın perdesini kaldıran bir ilim olarak görmüş ve bu ilmi zevken de müşahede etmiştir. Topçuya göre celal Hoca; tevazu sahibi, hizmet ve teslimiyet ehli bir insandır. Topçu, Celal Hoca'nın gençliğinden beri bir mürşid-i kâmil arayışında olduğunu, bu sebeple dönemin tanınmış bazı şeyhleriyle görüşüp onlardan feyz almaya yönelttiğini de eklemiştir.[16]

---

[14] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf*, Z-52 Muhtelif mektup ve Yazışmalar, 2.

[15] Hür Mahmut Yücer, *Osmanlı Toplumunda Tasavvuf (19. Yüzyıl)* (İstanbul: İnsan Yayınları, 2004), 73.

[16] Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı*, 84.

Kenan Rifâî

Ökten'in tasavvufî yönelişleri hakkında bilgi veren Emin Işık onun ilk önce İstanbul Fâtihte bulunan Ümmî Kenan Dergâhı'nda Kenan Rifâî'ye intisap ettiğini belirtmiştir.[17] Bazı araştırmalar bu intisabın mütareke yıllarında (1918-1922) olduğunu belirtmiştir.[18] Mütareke yıllarında Celal hocanın, kayın pederinin yerine vekâleten Vasat Atik Ali Paşa Camii'nde imamlık vazifesinde bulunduğu bilindiğinden[19] otuzlu yaşlarının ortalarında ilk intisabının gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Söz konusu dönemde Celal hocanın dağınık ve derbeder bir halde olduğu, yeni evlendiği ve mütareke yıllarının vermiş olduğu sıkıntılardan bîhuzûr olduğu, bu sebeple Ümmî Kenan Dergâhı'na özellikle Cuma günleri gidip ferahlamaya çalıştığı mervîdir.[20]

Kızı Ayşe Hümeyra Hanım'ın ifadelerine göre Celal Hoca'nın dergâh ziyaretleri Cuma akşamlarının dışında özel gün ve gecelerde de süreklilik kazanmıştır. O, babasının; bayram sabahları namazı kıldırdıktan sonra henüz eve dönmeden, önce Kenan Rifâî'yi ziyaret ettiğini, onunla bayramlaşıp sonra eve döndüğünü ifade etmiştir.[21]

Kaynaklar Kenan Rifâî'nin hüsn-hâl sahibi, ilim ve fazilette yüksek bir mertebeyi haiz, mütesibi olduğu mesleğe/meşrebe âşık ve kâmil bir zat olduğunu vurlamıştır. Ayrıca onun dergâhta her cuma günü *Mesnevî* dersi yaptığı da rivayet edilmiştir.[22] Rifâî zikir ayinleri cehrî ve ku'ûdî-kıyâmîdir. Zikrin sonunda aynı zamanda cezbenin bir tür sonucu olarak burhan gösterme şeklinde bir uygulama da mevcuttur.[23] Bir Rifâî dervişi olarak Celal Hoca'nın bu zikir meclislerine katıldığı muhakkaktır. Hatta kendisinde cezbe halinin ortaya çıktığını, bu sebeple ilimden ve kitaplarından mahrum kaldığını ve bu durumdan şikâyetçi olduğunu bizzat şeyhi Kenan Rifâî belirtmiştir.[24] Tekke, zaviye ve türbelerin kapatılmasıyla birlikte Kenan Rifâî tekke ve bağlı bulunduğu tekkenin faaliyetlerine son vermiş ve vakfiyesini feshettirmiştir. Söz

---

[17] Özdamar, Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı*, 139.

[18] Mehmet Demirci, "Celal Hoca ve Ken'an Rifâî", *Kubbelatı Mecmuası* 50 (Haziran: 2021), 88.

[19] Emin Işık, "Celal Hoca", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1999), 7/241.

[20] Demirci, "Celal Hoca ve Ken'an Rifâî", 91.

[21] Nevin Meriç, *Dindar Bir Doktor Hanım* (İstanbul: Timaş Yayınları, 2020), 84.

[22] Hüseyin Vassâf, *Sefîne-i Evliyâ,* hz. Mehmet Akkuş-Ali Yılmaz (İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2015), 1/264.

[23] Ömer Toğrul İnançer, "İstanbul Zikir ve Ayinleri", *Büyük İstanbul Tarihi Ansiklopedisi* (İstanbul: İSAM Yayınları, 2015), 5/325.

[24] Kenan Rifâî, *Sohbetler* (İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı, 2000), 155.

konusu düzenlemeden sonra sohbet, Mesnevî dersleri, zikir ve semâ âyini gibi tasavvufî faaliyetlerin tamamını da sonlandırmıştır. Rifâî'nin özellikle dikkat çeken yönü, müridlerinin bu faaliyetleri sürdürme yönündeki taleplerine karşı sergilediği tutumdur. O, açıkça yasaklanmış bir uygulamanın gizli biçimde icra edilmesini de doğru bulmadığını ifade etmiş bu tarihten sonra aile içi sınırlı sohbetler dışında, geleneksel anlamda bir irşad faaliyeti yürütmemiş; sistematik bir seyr ü sülûk süreci de tatbik etmemiştir.[25]

Kenan Rifai ile yakın dostluğu bulunan Celâl Hoca'nın aktardığı bir rüya, tasavvufî çevrelerde rüyanın işaret değeri ve manevî süreklilik anlayışı bakımından dikkat çekici bir örnek teşkil etmektedir. Celâl Hoca'nın Beyazıt Soğanağa'daki mütevazı dairesinde anlattığı bu rüyada, kendisini uzun bir masanın bulunduğu bir odada görür. Masanın başında, vefatının üzerinden bir yılı aşkın süre geçmiş olan Ken'an Rifâî oturmaktadır. Masanın iki yanında, önlerinde kâğıt ve kalem bulunan iki kişi yer almakta; Celâl Hoca ise masanın diğer ucunda, adeta bir hazır ol vaziyetinde ayakta durmaktadır. Rüyada Ken'an Rifâî'nin Celâl Hoca'ya hitaben, "Oğlum Kâzım'a senden ders aldıracağım" dediği; Celâl Hoca'nın ise buna "Başüstüne efendim" şeklinde mukabele ettiği aktarılır. Ardından Rifâî'nin, "Seni ihyâ ederim" diyerek önündeki bir deste banknotu işaret etmesi ve hemen sonrasında yanındaki kişilere dönerek emredici bir üslupla "Yazın!" demesi, rüyanın dikkat çeken sahneleri arasında yer almaktadır.

Celâl Hoca, bu rüyayı naklettikten sonra ihtiyatlı bir tutumla "Hayırdır inşallah, bekleyelim" diyerek yorumunu zamana bırakmıştır. Nitekim bir müddet sonra, Edebiyat Fakültesi mezunu bir hanımın kendisinden Arapça ders talebinde bulunması üzerine, bu durumu rüyanın tahakkuku olarak değerlendirmiştir.[26] Söz konusu hanımın Ken'an Rifâî'nin talebelerinden olması, rüyada zikredilen "oğlum" ifadesinin tasavvufî literatürde mürid-mürşid ilişkisi çerçevesinde "manevî evlatlık" anlamına geldiğini düşündürmektedir.

Celal Hocanın görev yaptığı Vasat Atik Camii ile Ümmî Kenan Dergâhı İstanbul'un Fâtih ilçesinde bulunmakta olup aralarındaki yürüme mesafesi oldukça kısadır. Bu sebeple onun, Kenan Rifâî ile ilişkisi sadece dergâh görüşmeleri şeklinde inhisar edilemez. Onun bölgede görevli bir imam olduğu düşünüldüğünde Rifâî müritleriyle hem ihvan ilişkisi hem de imam cemaat

[25] Arzu Eylül Yalçınkaya, *Ken'ân Rifâî: Hayatı, Eserleri ve Tasavvuf Anlayışı* (Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020), 109.

[26] M. Orhan Okay, "Medrese Arkadaşım", *Kubbealtı Mecmuası* 150 (Ocak 2010), 18.

ilişkisi geliştirdiği muhtemeldir. Bu ilişkinin gelecek yıllarda da hiç kopmadığını, Ökten'in arşivlerinden bize ulaşan mektuplardan anlamamız mümkündür. Bu mektuplar daha sonra ilgili başlıkta incelenecektir.

Fahreddin Efendi

Tanıkların ifadelerine göre Celal Hoca'nın Cerrâhî şeyhi Fahreddin Efendi'yle (öl. 1966) ilişkisi Ümmî Kenan Dergâhı'na gittiği sıralarda başlamıştır. Bu da muhtemelen Vasat Atik Ali Paşa Camii'nde imam-hatip görevini sürdürdüğü döneme denk gelmektedir. Zira Atikali Mahallesi'nin "ihtiyar heyeti" isimli yardım kuruluşunda hem o hem de Fahreddin Efendi birlikte faaliyet göstermişlerdir.[27] Akran olmaları münasebetiyle da birbiriyle daha rahat konuştukları, fakirleri tespit edip yardım organizasyonları düzenledikleri, hatta para toplayıp bekçi maaşlarını ödeyip bekârların da evlenmelerine yardımcı oldukları belirtilmiştir. Bununla birlikte Celal Hoca'nın rüya tabiri hususunda gayet maharetli olmasının onun Fahreddin Efendi'den aldığı feyzle ilişkili olduğu rivayet edilmiştir.[28]

Nûreddin Cerrâhî Dergâhı meşâyihinden Sefer Dal Efendi, Celal Hoca'nın tekke ve zaviyelerin kapatılmasından sonra daha önce tanışıklıkları olan Fahreddin Efendi'ye intisap ettiğini nakletmiştir. Bu muhtemelen Kenan Rifâî'nin 1925'ten sonra Ümmî Kenan Dergâhı'ndaki faaliyetlerini durdurduktan sonraki dönemde gerçekleşmiştir. Tasavvufu benimsemekle birlikte tekkelerde icra edilen devrân uygulamasına eleştirel yaklaşan Ökten, Fahreddin Efendi tarafından ikaz edilmiş; kendisine dergâha devam etmesi ve söz konusu tenkitlerinden vazgeçmesi tavsiye edilmiştir. Cehrî zikre karşı mesafeli olan Ökten, takip eden süreçte Fahreddin Efendi'yle birlikte devrân ettiği hatta bu esnada vecde gelip kendinden geçtiği de mervîdir.[29]

Celal Hoca'nın Fahreddin Efendi'yle ortak noktalarından biri de rüya tabirleri konusudur. Önceleri kendi gördüğü rüyaları Fahreddin Efendi'ye tabir ettiren Ökten daha sonraları diğer dervişlerin rüyalarını yazılı olarak toplayarak şeyhe ulaştırmıştır.[30] Bununla birlikte Celâl Hoca'nın tevhid, vahdet-i vücûd, tasavvufî hal ve makamlar vb. konularda Fahreddin Efendi'yle hem yüz yüze hem de yazılı olarak iletişimini devam ettiği görülmektedir. Evrâk-

[27] Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celâl Hoca* (İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2025), 98.

[28] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celâl Hoca,* 88.

[29] Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı*, 219-220.

[30] Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı*, 220; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celâl Hoca,* 87.

ı metrukede bulunan ve Fahreddin Efendi tarafından yazılan bir mektup bu konuda bize ışık tutmaktadır. Mektupta Fahreddin Efendi'nin, şeyhi ve amcası Yahyâ Galip Efendi'den tevhide ve diğer konulara dair dinlemiş olduğu tasavvufî konuları yazılı olarak Celâl Hoca'ya aktardığı görülmektedir. İfadeler incelendiğinde Fahreddin Efendi ve müntesibi olduğu Cerrâhî tefekküründe "Lâ vücûde illâ hû" (Ondan başka varlık yoktur) ifadesiyle formüle edilen vücûdî tevhidin hakiki tevhid anlayışı olduğu söylenmektedir. Ona göre bu tevhid tevhîd-i hakiki olup evliyanın tevhididir. İkinci olarak da tevhid-i şuhûdîden bahsedilmiş, Nûreddin Cerrâhî'nin bu manevî tecrübeyi yaşadığı belirtilmiştir.[31]

Bu mektuplaşma, Celâl Hoca ile Fahreddin Efendi arasındaki ilişkinin yalnızca yüzeysel bir ilmî temas olmadığını; bilakis süreklilik arz eden, derinlikli ve çok katmanlı bir irfanî etkileşim zemini üzerinde şekillendiğini göstermektedir. Nitekim hem şifâhî hem de yazılı iletişimin birlikte sürdürülmesi, ilişkinin tesadüfî değil, bilinçli bir talep ve yönelişin ürünü olduğuna işaret etmektedir. özellikle bu irtibatın mahiyeti, klasik anlamda bir "hoca-talebe" ilişkisinden ziyade, müzakereye dayalı bir ilmî ve tasavvufî paylaşım olarak değerlendirilebilir.

Abdülhakim Arvâsî

Celaleddin Ökten'in sohbetlerine katıldığı bir diğer şeyh de Abdülhakim Arvâsî'dir (öl. 1943). Onun Arvâsî ile olan ilişkisine dair rivayetler incelendiğinde, bu irtibatın Fahreddin Efendi ile olan münasebetinden önce mi yoksa sonra mı gerçekleştiği hususu tartışmalıdır. Onun Fahreddin Efendi ile vefatına kadar irtibatını sürdürdüğü dikkate alındığında, her iki şahsiyetle de aynı dönemde sohbetlere iştirak ettiğini söylemek mümkündür. Celal Hoca'nın Arvâsî ile mülakî olduğu fakat ona intisap etmediği bilinmektedir. Hatta kendisinin bir sohbet esnasında; şeyhlerin vasıflarını merak ettiğini, Arvâsî'nin de kürsüye çıkıkıp Celal Hoca'ya dönerek; *"bugün ki dersi burada kesiyorum, şimdi bir müridin şeyhte hangi vasıfları araması lazım ki gönlü o şeyhe aksın, intisap etsin, bu konuyu anlatacağım."* Dediği nakledilmiştir. Ökten'in Arvâsî'yle, Abdülkadir Geylânî'nin (öl. 561/1166) *Mektûbât* isimli eserini birlikte mütalaa ettikleri belirtilmiştir.[32]

---

[31] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf,* 99 Sosyoloji içinde, 57.

[32] Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı,* 261.

Mehmet Zâhid Kotku

Celal Hoca'nın sohbetine katıldığı son şeyh Mehmed Zâhid Kotku (öl. 1980) olmuştur. Mehmed Zahid Efendi'nin hem şeriat hem de tarikat ilimlerinde yüksek seviye sahibi oluşu Ökten'in onu sıkça ziyaret etmesinde etkili olan hususlardan biridir. Sohbetlerin yapıldığı İskenderpaşa Camii aynı zamanda dinî, sosyal ve siyasî problemlerin müzakere edildiği bir mekân olmuştur. Zira ziyaretçilerin imam-hatip okullarının çoğaltılması, bu eğitimin yükseköğrenim seviyesine çıkarılması, öğrenciler için yurtlar yapılması vb. meseleler konuşulduğu rivayet edilmiştir.[33] Mehmed Zahid Efendi'nin şeriat ve tarikat hassasiyeti, İskenderpaşa muhitinin de sosyo-dinî meselelerin konuşulduğu bir mekân oluşu sebebiyle Celal Hoca'nın buranın müdavimi olduğunu söylemek mümkündür.

Celal Hoca haftalık mutat olarak yaptığı *İhya* derslerini bir müddet sonra İskenderpaşa Camii'ne taşımıştır.[34] Buraya gelen muhiplere ve mürid-i sâdıklara Mehmed Zahid Efendi'yi övmüş; şer'î ilimlerde bilgi sahibi olduğu halde Şeyh Efendi'yle tanışmasının kendisi için büyük bir bahtiyarlık olduğunu, aksi takdirde ahirete imân-ı tâm ile göçememekten endişe duyduğunu dile getirmiştir. Ayrıca pek çok problemini Mehmed Zahid Efendi sayesinde halledebildiğini de ekleyen Ökten, şeyhin manevî derecesinin çok yüksek olduğunu ziyaretçilere bir nasihat şeklinde ifade etmiştir.[35]

3. Celaleddin Ökten'in Mücadele Hayatında Manevî Motivasyon

Buraya kadar ifade edilen bilgiler Celal Hoca'nın sürekli bir maneviyat arayışı içerisinde olduğunu bu sebeple çevresindeki tasavvuf önderleriyle irtibatını hiç koparmadığına işaret etmektedir. Onun maneviyat arayışı ve şeyhlerle kurduğu irtibatların, Türkiye'de hâkim olan siyasî teamüllerin din eğitimi aleyhine bir tutum sergilediği bir döneme tekabül ettiği görülmektedir. Bu dönem içerisinde Celal Hoca'nın imam hatip okullarının tekrar faaliyete geçirilmesi, müfredatının geliştirilmesi ve mezunlarının ilahiyat fakültelerine gidebilmesi için yoğun çaba harcadığı görülmektedir. Yine aynı dönemde Ökten'in dini eğitim kurumları için pek çok bürokratik engellerle

[33] Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı*, 107.

[34] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celâl Hoca,* 203.

[35] Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı*, 265.

karşılaştığı, görevine son verildiği ve farklı eğitim kurumlarında zorunlu olarak görevlendirildiği anlaşılmaktadır.[36]

Ders verme ve hazırlık süreçleri, bürokratik faaliyetler ile günlük maişetin temini gibi çok yönlü zorlukların üstesinden gelme hususunda Ökten'in sürekliliğini koruması ve hizmet motivasyonunu muhafaza etmesi, maddî unsurların ötesinde güçlü bir mânevî dinamizmi de gerekli kılmaktadır. Bu mânevî dinamizmin sürdürülebilirliğinde tasavvufun ve sûfî çevrelerin ne ölçüde etkili olduğu meselesi ayrıca önem arz etmektedir. Nitekim mevcut bazı rivayetler ve mektuplar, irtibat hâlinde bulunduğu sûfî ağların Celâl Hoca'nın mânevî dinamizmine olumlu katkılar sağladığına işaret eden mühim ipuçları sunmaktadır.

Şeyh ve İhvan Etkileşimi

Kenan Rifâî ile münasebetleri Celal Hoca için manevî bir motivasyon kaynağı teşkil etmiştir. Oturduğu semte uzak bir okula zorunlu olarak tayini çıkarıldığında Celal Hoca dertli bir şekilde Rifâî'ye gelerek bunu yapanlara beddua etmiştir. Bunun üzerine Rifâî, zahiren her ne kadar sürülmüş gibi görülse de sebeplerin yaratıcısının Hz. Allah olduğunu hatırlatmış ve ona, kendini tavaf etmesi tavsiyesinde bulunmuştur. Onun bu sözünü itiraz eden Celal Hoca, Hz. Peygamberin de zamanında bir kavme beddua ettiğini dolayısıyla kendi bedduasının mazur görülmesi gerektiğini izah etmeye çalışmıştır. Bunun üzerine Rifâî, Hz. Peygamberin kendi hevasından bir söz söylemeyeceğini, bunun Allah Teâlâ'nın izni ve kudreti doğrultusunda olduğunu söylemiştir. Buna gerekçe olarak da; Allah Teâlâ'nın belki o kavmi helak etmeyi murat ettiğini, bu sebeple habibine bu duayı ettirdiğini söylemiştir. Rifâî, Celal Hoca'ya nasihate devam etmiştir:

"Bil ki kimsede bir şey yoktur. Sana bir zarar gelecek olsa onu kimse çevirmeye muktedir değildir. Bir hayır da gelecek olsa onu da kimsenin tebdil etmeye kudreti yoktur. Bunun için kimseye beddua etme. Her şeyi Hak'tan bil! Her ne şey ki vaki olur, Allah'ın emriyledir. Çünkü hüküm O'nundur: "El-hükmü lillâhi'l-aliyyi'l-kebîr." Semavat ve arzın anahtarları O'nun kudreti elindedir. Kulluğun gayesi, Allah'a teslim olup işlerini O'na ısmarlamaktır. Fakat bu da yakînsiz, yani gerçek bilgiyi elde etmeden olamaz."[37]

---

[36] Geniş bilgi için bk. Ahmet Koç, "İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar", *Eğitime Bakış: Eğitim Bilim Araştırmaları Dergisi* 11/35 (Aralık 2015), 33-41.

[37] Kenan Rifâî, *Sohbetler,* 385. Ayrıca bk. Demirci, "Celâl Hoca ve Ken'an Rifâî", 92.

Yukarıdaki diyalogdan anlaşılacağı üzere Rifâî'nin Celal Hoca'yı beddu-asından vazgeçirmeye çalışarak onu, olayları zahirî olarak değil takdir-i ilahî perspektifinden bakmaya teşvik etmeye çalışmıştır. Bundan hareketle Celal Hoca'nın mağduriyet olarak telakki ettiği şeyin kader ve tevekkül ekseninde hayır ve hizmetlerin kapısı olduğu anlatılmaya çalışılmıştır. Bu düşüncenin zorunlu sonucu olarak da nefsi için kızıp beddua etmek yerine teslimiyet bilinciyle her şeyi Hakk'tan bilme yolunun tercih edilmesi gerektiği anlatılmıştır.

Celal Hoca'nın etkileşimde olduğu Fahreddin Efendi'nin imam hatip okullarının açılmasında ona çok yardımcı olduğu nakledilmiştir.[38] Hoca'nın hacca gitmeyi ve hatta Medin'de ikamet etmeyi planladığını öğrenen Fahreddin Efendi, onu bu düşüncesinden vazgeçirmeye çalışmıştır. Fahreddin Efendi, Celal Hoca'nın Türkiye'de kalmasını, eğitim ve öğrencilerle ilgilenmesi gerektiğini söyleyerek onu en iyi bildiği şeyi yapmaya motive etmeye çalışmıştır.[39]

Celal Hoca'nın manevî motivasyonunu sağlayan ve yükselten önemli unsurlardan bir diğeri de etkileşimde olduğu ihvan ağlarındaki müridlerin ona ve mücadelesine gösterdikleri yakın ilgidir. Bu ilgi türlerinden biri de rüya tabirleridir. Celâl Hoca'nın etkileşimde olduğu sûfîler onun rüya tabirlerine özel bir ilgisinin olduğunu bilmektedirler. Ona gönderilen bazı mektuplarda bu ilgi ve alaka açık şekilde görülmektedir. Bunlardan biri 1955 yılında Celal Hoca'ya rüyasını yazılı olarak gönderecek kadar kendisiyle yakın olan bir sûfînin ona gönderdiği bir mektup söz konusu motivasyon hakkında bize bazı ip uçları vermektedir. Mektup şu şekildedir:

"Fâzıl Muhterem Celal Efendimiz. Rabbi yessir velâ tü'assir rabbi temmim bi'l-hayr. (Rüyamda) Bizim dergâh kapısının bulunduğu yani türbe-i şerifin yol pencereleri önünde(yiz). Bendeniz (o sırada) bir iş ile meşgulüm. Siz kapıdan girdiniz. Aman havâcem, nasıl oldu? Müjdemiz hayırlı çıkmıştır inşallah dedim. (Gûyâ) Sizin Ankara ….. kuyusuna bir kuyu kovanız düşmüş. Ancak siz Hacı Bektâşî velî'den bir kuyu çengeli götürmüşsünüz ve o çengel ile kovayı çıkardık dediniz. (o sırada) ben de uyandım. Hayrolur inşallah. Aldığım haber bundan ibarettir. Hürmet ile arz-ı muhabbet ederim. Muvaffakiyetlerinizi Allah'dan niyaz ederim efendim."[40]

---

[38] Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı*, 155.

[39] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celâl Hoca,* 201-202.

[40] Mektubun aslı için bk. Ek-1.

Mektuptaki ifadelerden; Fahreddin Efendi'ye müntesip bir mürid olduğu ve zikrettiği türbenin Nûreddin Cerrâhî Efendi'nin (öl. 1133/1721) kabrinin olduğu yerleşkeyi kastettiği anlaşılmaktadır. Ayrıca rüyayı gören kişinin Celal Hoca'nın eğitim ve bürokratik takip ve faaliyetlerinden haberdar olduğu, gördüğü rüyayı müjde vermek amacıyla yazılı şekilde ona ulaştırma gereği hissettiği de görülmektedir. Muhteva olarak rüyada Celal Hoca'nın Ankara'da bir iş takibinde olduğu, bir probleminin bulunduğu veya bir güçlükle karşılaştığına işaret edilmektedir. Celal Hoca'nın, karşılaştığı bu güçlüğün Hacı Bektaş gibi büyük bir zâtın manevî himmetiyle üstesinden geleceği müjdesi sembolik bir dille ifade edilmiştir. Rüyayı gören ve yazılı metin halinde Ökten'e gönderen kişinin bunu bir müjde olarak takdim etmesi de câlibi dikkattir.

Dinî Mûsikî

Celâl Hoca gibi dönemin ilmî ve sanat çevrelerini yakından takip eden münevver bir insanın dinî musikiyle de ilgilendiği görülmektedir. Kaynaklar onun musiki zevkine sahip olduğunu, her okuyanı beğenmediğini, tilavetinden hoşlandıklarını da taltif ettiğini vurgulamaktadır.[41] Celâl Hoca'nın arşivinden çıkan ve kendisi tarafından cemedildiğini düşündüğümüz bir ilahi defterinin bulunması bu görüşü desteklemektedir.

Kenan Rifâî Efendi tarafından kaleme alınan yaklaşık elli adet güftenin yer adlığı bir ilahi mecmuası Celâl Hoca tarafından ya istinsah edilmiş veyahut da elde edilerek muhafaza edilmiştir. Mecmuada yer alan şiirlerin hepsinin bestelerinin yapıldığı sayfa başlarında yer alan ve bestenin makamını gösteren kayıtlardan anlaşılmaktadır. Yazıların bir kısmı silinmiş olmakla birlikte, güftelerin bestelendiği makamlar ile bu makamlarda bestelenmiş güfte sayıları tespit edilebilmektedir. Mecmuada uşşak on bir, rast dört, suzinak üç, nihavend üç, hüzzam üç, saba üç, hicazkâr üç, hicaz iki, hüseynî iki, segâh iki, nikriz iki, mahur iki, nevâ bir, tahir bûselik bir, eviç bir, ferahnâk bir, şevk-efzâ bir ve zâvulî bir olmak üzere yaklaşık kırk altı ilahi mevcuttur. Bu güftelerin baş tarafında şeyhim efendim kaydı düşülerek hem güftenin hem de bestenin Kenan Rifâî'ye ait olduğu belirtilmiştir. Bazı güftelerde ise İzzeddin Hümayi Elçioğlu'nun (öl. 1950) bestesi olduğuna dair kayıt mevcuttur.[42]

---

[41] Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celâl Hoca,* 91.

[42] Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf,* 25 Tasavvuf II İçinde, 5-100. Kenan Rifâî güfte ve besteleri için ayrıca bk. https://divanmakam.com/wiki/kenan-rifai.3988/ (Erişim 1 Mayıs 2026).

Netice itibarıyla, Celâleddin Ökten'in zorlu ve çok katmanlı mücadele hayatında dinî mûsikinin hem estetik bir meşguliyet olduğu hem de onun manevî direncini besleyen, içsel dengesini tahkim eden ve hizmet motivasyonunu süreklilik içerisinde canlı tutan unsurlardan biri olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle Kenan Rifâî'ye ait güfteleri ihtiva eden ve bizzat cem veya istinsah ettiği anlaşılan mecmua, Ökten'in mûsikiyi tasavvufî terbiyenin bir uzantısı olarak idrak ettiğini de göstermektedir. Nitekim farklı makamlarda bestelenmiş ilâhilerin çeşitliliği, onun mûsikî zevkinin inceliğini ortaya koyduğu gibi, her bir makamın kendine özgü duygulanım dünyası üzerinden ruhî tecrübeyi derinleştiren bir işlev gördüğüne de işaret etmektedir. Bu bağlamda mûsikî, Ökten'in hayatında yalnızca bir dinleme pratiği değil; aynı zamanda kalbî rikkati artıran, tefekkür ufkunu genişleten ve karşılaştığı idarî, sosyal ve pedagojik güçlükler karşısında sabır ve sebatını pekiştiren bir "manevî enerji kaynağı" olarak temayüz etmektedir.

Dünyevî Müşkilatın Çözümlerinde İhvan Ağı

Celal Hoca bazı dünyevî müşküllerinin halli için irtibatta olduğu ihvan ağlarıyla iletişime geçmiş ve problemleri bu şekilde halletme yoluna gitmiştir. Bu bağlamda onun Mehmed Zahid Efendi ile arasındaki güçlü manevî bağı gösteren kerâmetvâri bir hadise nakledilmiştir. Rivayete göre Celal Hoca ikinci kez hacca gitmek istemiş fakat dönemin sert siyasî şartları sebebiyle pasaport alamama problemi ortaya çıkmıştır. Celâl Hoca bu olumsuz durumu hem mektup ile Ankara'daki bazı dostlarına bildirmiş hem de içinde beslediği Allah ve Hz. Peygamber muhabbetini yakın çevresiyle paylaşmıştır.[43] Özellikle evrâk-ı metrûkede yer alan ve Celâl Hoca tarafından Zahid Efendi'ye gönderildiği anlaşılan bir mektup ikisi arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından aydınlatıcı bir metin niteliği taşımaktadır. Bu mektupta Celâl Hoca karşısındaki zata hitaben; muhterem, fazıl, efendimiz hazretleri şeklinde hitap etmekte, Su'ûd sefiri ile yakın dostluğuna vurgu yapmakta ve arabuluculuğu için şeyhe teşekkür etmektedir. O, mektubu şu şekilde nihayete erdirmektedir: *"Cümlemiz cümlenize dâhilen ve haricen selamlar ve arz-ı*

[43] Bu bağlamda Ankara'da Bedri Bey adındaki yetkili bir şahsa yazdığı mektup Celâl Hoca'nın hac yapma ve Medine'de kalma özlemini ortaya koyma bakımından önemlidir. Bu mektubu sonunda o şöyle demiştir: *"Azizim Bedri Bey! Allah ve Rasûlullah aşkına beni mahbûb ve maşukuma gönder".* Mektubun aslı için bk. Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf,* Z-22K Muhtelif içinde, 109.

hürmetler eder, tekrar ellerinizden öperken hâsıl olan kusurlarımızın affını rica ile hatm-i tasrîfât eylerim Efendim hazretleri."[44]

Bu dönem de Zahid Efendi, Ökten'i sahip olduğu Hz. Peygamber aşkı ve özlemi sebebiyle takdir etmiş ve onu hacca teşvik etmiştir. Hacca gidip gidemeyeceğinin ortaya çıkardığı belirsizlik durumunun Ökten'in canını bir hayli sıkmış olduğu günlerde o, Zahid Efendi'yi ziyaret ederek konuyu Şeyh'e arz etmiştir. O da kendisine; *"yakında alırsın inşallah"* cevabını vermiştir. Bu esnada Celâl Hoca "beyne'n-nevmi ve'l-yakaza" olarak ifade ettiği, uyku ile uyanıklık arasındaki bir hal yaşamış ve rüyasında kendisinin Ankara'da bir pasaport dairesinde bulunduğu ve bir memur tarafından pasaportunun hazır olduğunun bildirildiğini görmüştür. Uyandığında ise Zahid Efendi kendisine; *"hadi hayırlı olsun, tebşîrâtı aldınız, yolunuz açık olsun"* diyerek hacca gideceğinin müjdesini vermiştir.[45]

Sonuç olarak söz konusu rivayet, Celâl Hoca'nın tasavvufî çevrelerle kurduğu ilişkinin yalnızca manevî irşad boyutuyla sınırlı kalmadığını, aynı zamanda dünyevî meselelerin çözümünde de etkin bir ihvân ağı işlevi gördüğünü göstermektedir. Hac yolculuğu için gerekli pasaportun temin edilememesi gibi bürokratik bir müşkil karşısında Celâl Hoca'nın hem Ankara'daki dostlarıyla hem de Mehmed Zahid Efendi ile irtibat kurması, tasavvufî çevrelerde sosyal dayanışma ve aracılık mekanizmalarının önemli bir yer tuttuğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla bu hadise, Celâl Hoca'nın tasavvuf anlayışında ihvân ağının hem sosyal destek sağlayan pratik bir dayanışma zemini hem de manevî güven ve teslimiyet duygusunu motive eden bir unsur olduğunu göstermektedir.

Sonuç

Bildiride ortaya konulan veriler, Celâleddîn Ökten'in çok yönlü mücadelesinin yalnızca pedagojik bir idealizm veya kişisel gayretle açıklanamayacağını; bu mücadelenin arka planında güçlü bir tasavvufî-manevî motivasyonun bulunduğunu göstermektedir. Özellikle evrâk-ı metrûkesinde yer alan tasavvufî risâleler, mektuplar, rüya kayıtları ve ilahi mecmuaları, onun tasavvufla ilişkisinin yüzeysel ve kültürel yakınlıktan ibaret olmadığını; erken yaşlardan itibaren şekillenen, okumaya, meşke ve irfanî tecrübeye dayalı süreklilik arz eden bir yöneliş olduğunu ortaya koymaktadır. Trabzon dönemine

[44] Mektubun aslı için bk. Mahmut Celâleddin Ökten, *Tasavvuf*, Z-52 Muhtelif Mektup ve Yazışmalar, 0001. Bk. Ek-2.

[45] Özdamar, *Celal Hoca Kuşağı*, 212; Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celâl Hoca*, 205-206.

ait istinsah tarihleri, Ökten'in henüz İstanbul'a gelmeden önce Halvetî düşünce geleneğiyle tanıştığını, rüya-vâkıât literatürüne ilgi duyduğunu ve tasavvufî kavram dünyasını erken dönemde içselleştirdiğini göstermektedir.

Çalışmanın ikinci önemli bulgusu, Ökten'in Cumhuriyet döneminin önde gelen sûfî şahsiyetleriyle kurduğu ve süreklilik arz eden etkileşim ağıdır. Kenan Rifâî, Fahreddin Efendi, Abdülhakîm Arvâsî ve Mehmed Zâhid Kotku ile olan ilişkileri incelendiğinde, bu irtibatların yalnızca sohbet meclislerine katılım düzeyinde kalmadığı; ilmî müzakere, rüya tabiri, mektuplaşma, manevî rehberlik ve sosyal dayanışma boyutlarını da içerdiği anlaşılmaktadır. Bu durum, Ökten'in tasavvufî çevreleri pasif bir dinleyici olarak değil, aktif bir katılımcı ve etkileşim öznesi olarak tecrübe ettiğini göstermektedir. Özellikle Fahreddin Efendi ile tevhid, vahdet-i vücûd ve tasavvufî makamlar üzerine yürüttüğü yazılı müzakereler, onun tasavvufî düşünceye entelektüel düzeyde de nüfuz ettiğini ortaya koymaktadır.

Çalışmada dikkat çekilen bir diğer husus, sûfî ihvan ağlarının Ökten'in mücadele dinamizmini besleyen sosyal ve manevî bir sermaye işlevi görmesidir. Bürokratik engeller, görevden uzaklaştırılmalar, ekonomik sıkıntılar ve din eğitimi alanındaki siyasî baskılar karşısında Ökten'in sebatını korumasında, şeyhlerin telkinleri, ihvanın rüya ve mektuplarla sunduğu moral destek ve dergâh çevrelerinin oluşturduğu dayanışma atmosferi belirleyici görünmektedir. Hac pasaportu meselesi etrafında şekillenen rivayet de, tasavvufî çevrelerin yalnızca uhrevî değil, dünyevî müşküllerin çözümünde de aracılık ve destek mekanizmaları ürettiğini göstermesi bakımından önemlidir.

Dinî mûsikîye dair bulgular ise Ökten'in tasavvuf anlayışının estetik boyutunu görünür kılmaktadır. Kenan Rifâî'ye ait güfteleri ihtiva eden mecmua, onun mûsikîyi sadece bir sanat faaliyeti olarak değil, kalbî rikkati artıran, tefekkürü derinleştiren ve manevî direnci besleyen bir terbiye vasıtası olarak değerlendirdiğini göstermektedir. Bu yönüyle mûsikî, Ökten'in hizmet anlayışında ruhî dengeyi koruyan ve uzun soluklu mücadeleyi sürdürülebilir kılan önemli unsurlardan biri olarak temayüz etmektedir.

Sonuç itibarıyla bu çalışma, Celâleddîn Ökten'i yalnızca "İmam Hatiplerin kurucusu" veya "Cumhuriyet dönemi din eğitimcisi" şeklindeki yerleşik biyografik çerçevenin ötesine taşıyarak, onu tasavvufî irfanla beslenen bir eğitim mütefekkiri olarak yeniden okumayı teklif etmektedir. Elde edilen bulgular, modern Türkiye'de kurumsal din eğitiminin şekillenme sürecinde tasavvufî çevrelerin görünenden daha etkili bir rol oynadığını; manevî

motivasyon, ihvan dayanışması ve irfanî kültürün eğitim alanındaki direniş ve inşa süreçlerine önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Bu bakımdan çalışma, hem Celâleddîn Ökten literatürüne kaynak temelli yeni veriler kazandırmakta hem de Cumhuriyet dönemi din eğitimi tarihinin tasavvufî boyutunu görünür kılan yeni bir yorum imkânı sunmaktadır.

Kaynakça

Ahmed Şemseddin Marmaravî. *Keşfü'l-esrâr*. İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi, Uşşaki Tekkesi, nr. 423-003.

Ahmed Şemseddin Marmaravî. *Ravzatü'l-vâsılîn fî tarîki't-tasavvuf*. İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi, Veliyyüddin Efendi, nr. 1805-1.

Câhidî Ahmed Efendi. *Divan*. İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi, Uşşaki Tekkesi, nr. 245-01.

Demirci, Mehmet. "Celal Hoca ve Ken'an Rifâî". *Kubbealtı Mecmuası* 50 (Haziran 2021), 87-94.

Günertürk, Tuğba. Müstakim Mustafa Niyazi'nin Sohbetü'l-ğâye İsimli Eserinin İncelenmesi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2018.

https://divanmakam.com/wiki/kenan-rifai.3988/. Erişim 1 Mayıs 2026.

Işık, Emin. "Celal Hoca". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 7/241-242. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1993.

İnançer, Ömer Tuğrul. "İstanbul Zikir ve Ayinleri". *Büyük İstanbul Tarihi Ansiklopedisi*. 5/325-337. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.-İSAM Yayınları, 2015.

Kenan Rifâî. *Sohbetler*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı, 2000.

Koç, Ahmet. "İmam Hatip Okullarının Kuruluşu: Celal Hoca'lı Yıllar". *Eğitime Bakış: Eğitim Bilim Araştırmaları Dergisi* 11/35 (Aralık 2015), 33-41.

Meriç, Nevin. *Dindar Bir Doktor Hanım*. İstanbul: Timaş Yayınları, 2020.

Mustafa Niyazî, Müstakim. *Sohbetü'l-ğâye*. İstanbul: Süleymaniye Kütüphanesi, Esad Efendi, nr. 1478-08.

Okay, M. Orhan. "Medrese Arkadaşım". *Kubbealtı Mecmuası* 150 (Ocak 2010), 15-20.

Ögke, Ahmet. "Tasavvuf Düşüncesinde Sır Kavramı ve Marmaravî'nin Keşfu'l-esrâr İsimli Risâlesi". *Yüzüncü Yıl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 3 (2000), 229-252.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Tasavvuf*. (Celâleddîn Ökten Evrakı içerisinde çeşitli defter ve dosyalar: "23 Tasavvuf", "25 Tasavvuf II", "99 Sosyoloji", "Z-22K Muhtelif", "Z-52 Muhtelif Mektup ve Yazışmalar").

Özdamar, Mustafa. *Celal Hoca Kuşağı*. İstanbul: Marifet Yayınları, 1993.

Rifâî, Kenan. *Sohbetler*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı, 2000.

Uludağ, Süleyman. "Ahmed Şemseddin Yiğitbaşı". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 2/158-159. İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 1989.

Vassâf, Hüseyin. *Sefîne-i Evliyâ*. Haz. Mehmet Akkuş - Ali Yılmaz. 5 Cilt. İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2015.

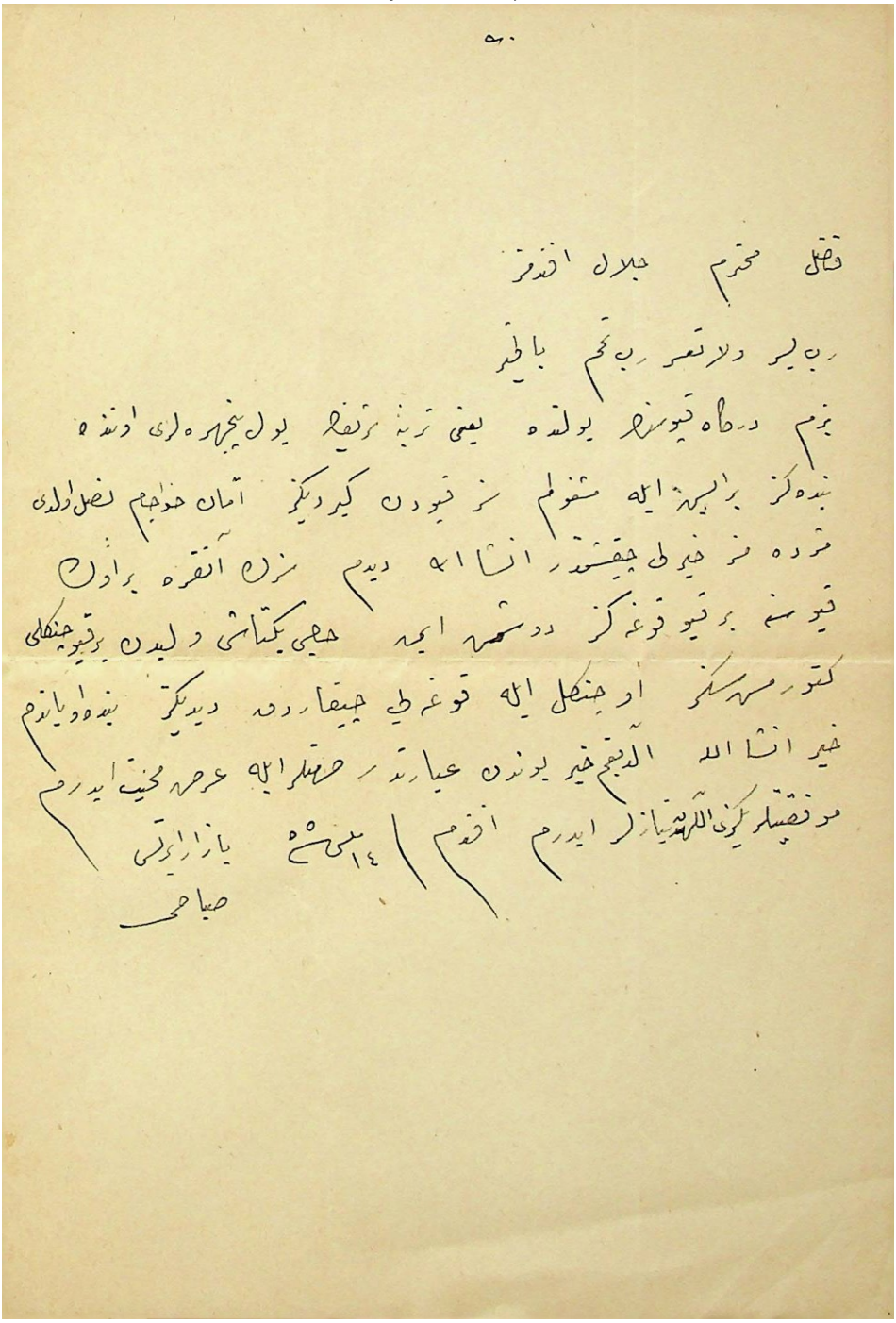
Yalçınkaya, Arzu Eylül. *Ken'an Rifâî: Hayatı, Eserleri ve Tasavvuf Anlayışı*. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2020.

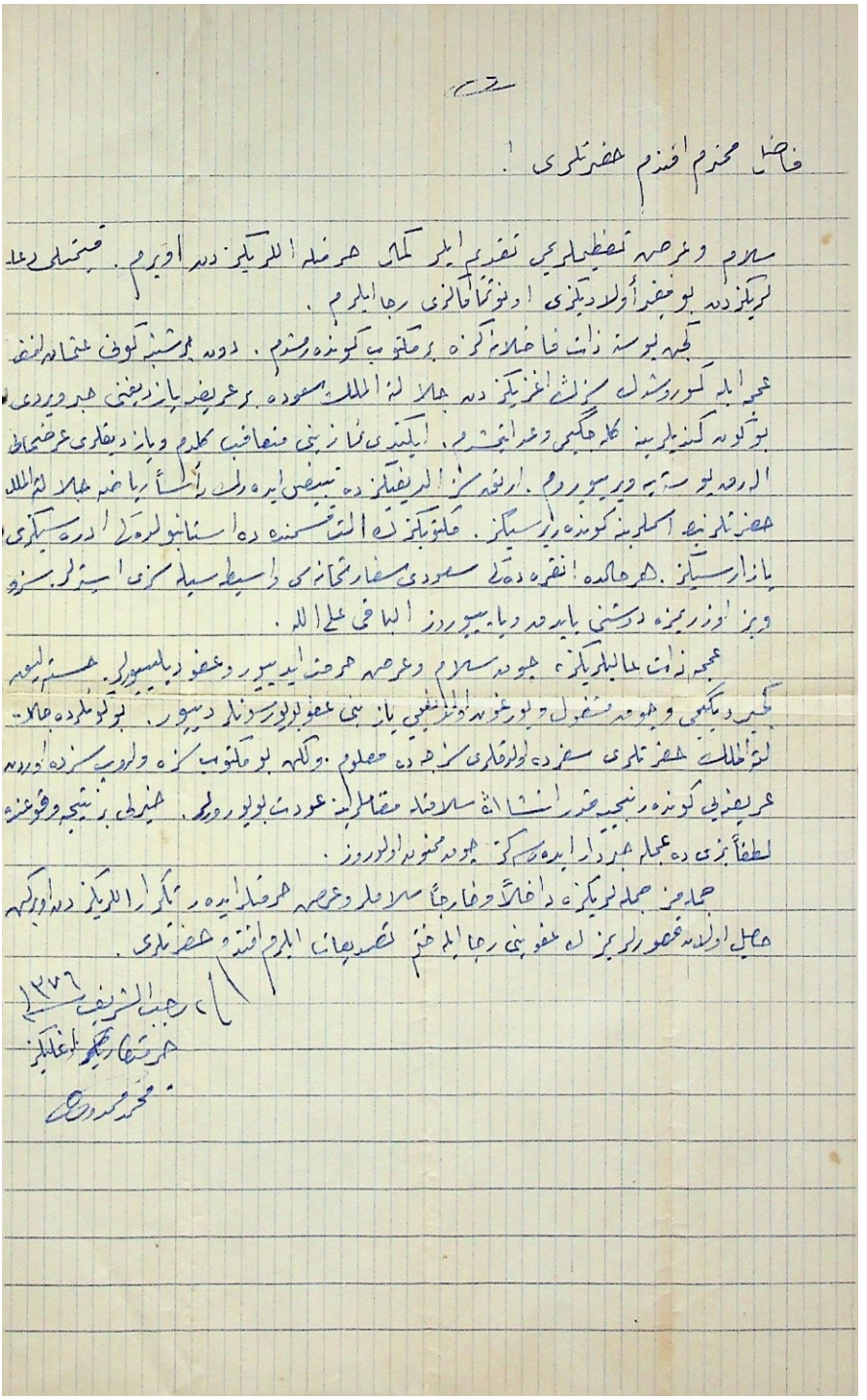
Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü Celâl Hoca*. İstanbul: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2025.

Yücer, Hür Mahmut. *Osmanlı Toplumunda Tasavvuf (19. Yüzyıl)*. İstanbul: İnsan Yayınları, 2004.

EKLER

Ek-1. Bir Cerrâhî dervişinin Celal Hocaya mektubu.





فاضل محترم افندم حضرتلری !

سلام و عرصه تعظیملریمی تقدیم ایلر کمال هرمله الریکزدن اوپرم. صحتلی و علی
لریکزدن بو جهتله اولدقجه دعوتمالرینی رجا ایلرم.

کچن پوسته ذات عالیلرینه برمکتوب کونده رمشدم. دوده پوشیده کوف عثمان لفظ
عجم ایله کسورو شدلک کزلش اغریکزدن جلالة الملك مسعوده برعریضه یازدیغنی هبرویردی
بوکونه کیدیلرینه کلهکیمی و عرائضمی. ایکنجی نائب بنی منصافب کلدم و یازدیغلری عرضحال
الرحمه پوسته یه ویریورم. ارتهسی کزالریکزدن تبیض ایده رك رأساً ریاض جلالة الملك
حضرتلرینه کوندیلرسیکز. مکتوبکزله التی سنه ده استانبولدن اوده سیکزی
یازارسیکز. هرهالده انقره ده کی سعودی سفارتخانه سی واسطه سیله کزالریکزی
ویرز اوزرینه دوشنی یاپه جه ویاپیورز الباقی علی الله.

عجم ذات عالیلریکزه بیوك سلام و عرصه هرحالده ایدیورم و عفو و یلیورکن. حسن الیوم
بکیم و یکیمی و بیوك مفضال و بیوك نوازشلری یاد بنی عفو بویورسونلر دیورم. بولونلرده جلالة
لتو ظلال حضرتلری سفرده اولدقلری کزجه ده معلوم. ولکن بو مکتوب کزه ولوب کزده اوده
عریضه یی کونده رنجیه قدر استمالة سلامتله عودت بویورولر. هیئتلی بر نتیجه و قوشنده
لطفاً بزی ده عجله خبردار ایده رسکز. بیوك محنونه اولورز.

همدم عجله لریکزه داخلاً و خارجاً سلامتلر و عرصه هرحالده ایده رکزدن اوکیه
حصیل اولدقده عفو و لریکزله عفو بنی رجا ایلرم. تصدیعات ایلرم افندم حضرتلری.

۱۲۷۶
حبیب الشریف
حرتخانه کلهکیمی
محمد صدقی

BİR MÜDERRİSİN ENTELEKTÜEL MİRASI: MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN KÜTÜPHANESİ VE DERS NOTLARI IŞIĞINDA HADİS TASAVVURU

Arş. Gör. Hatice Demirci AKYÜZ*

Giriş

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e intikal eden ilmî mirasın mahiyetini ve sürekliliğini kavramak, bu geçiş evresinde rol oynayan köprü şahsiyetlerin geride bıraktığı şahsi evrak ve kütüphanelerinin incelenmesiyle yakından ilişkilidir[1]. Bu çalışmanın temel amacı ise Mahmut Celâleddin Ökten'in bizzat tuttuğu ders notlarından ve şahsi kütüphane envanterinden hareketle, onun hadis ilmine dair müktesebatını ve tasavvurunu ortaya koymaktır. Zira bir âlimin kütüphanesi ve ders notları, onun zihin dünyasını, beslendiği kaynakları ve ilmi meselelere yaklaşım biçimini yansıtan temel unsurlardır. Ökten'in notlarını bütüncül bir yaklaşımla tahlil edebilmek amacıyla bu araştırma, dört ana başlık etrafında şekillenmiştir. İlk olarak, notların kaleme alındığı bağlamın anlaşılabilmesi için Cumhuriyet Dönemi hadis çalışmalarının genel bir portresi çizilecektir. Ardından, çalışmanın temel omurgasını oluşturan ders notları, fiziki özellikleri ve muhtevaları bağlamında detaylı bir incelemeye tabi tutulacaktır. Ökten'in hadis ilmine yaklaşımını anlamlandırmak için yalnızca kendi notlarıyla sınırlı kalınmayacak, onun zihin dünyasını besleyen hocalarının ve istifade ettiği muhtemel kaynaklarının da izi sürülecektir. Bu bağlamda, bilhassa İzmirli İsmail Hakkı ve Babanzâde Ahmed Naim'in Ökten üzerindeki tesiri irdelenecektir. Son olarak, şahsi kütüphanesinin envanteri üzerinden kapsamlı bir analiz yapılarak Ökten'in hadis müktesebatının sınırları, kaynak çeşitliliği ve klasik tedrisatın bu kütüphanedeki iz düşümü tespit edilecektir.

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Trabzon/Türkiye, haticedemirci@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1839-6395

[1] Bu çalışmada, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

1. Cumhuriyet Dönemi Hadis Çalışmalarının Genel Bir Portresi

Osmanlı'nın son döneminden itibaren Batı medeniyeti karşısında hissedilen ilmî ve fikrî bunalımlar, İslâm Araştırmaları sahasında kurumsal çalışmaların başlatılmasına zemin hazırlamıştır. Söz konusu kurumsal faaliyetler, dini hizmet müesseseleri ve yükseköğretim kurumları olmak üzere iki grupta incelenebilir. Dini hizmet kurumları çatısı altında gerçekleştirilen çalışmaların ilk dikkate değer örnekleri, 1918 yılında Meşîhat Dairesi'ne bağlı *Dâru'l-Hikmeti'l-İslâmiyye* Projesi ile 1922'de Şer'iyye ve Evkâf Vekâleti'ne bağlı *Tedkîkât ve Te'lîfât-ı İslâmiyye Heyeti* Projesi'dir.[2] Her iki projenin de ortaya çıkışındaki temel motivasyon, halkın dini konularda müracaat edebileceği güvenilir yayın eksikliğinden kaynaklanan endişelerdir. *Tedkîkât ve Te'lîfât-ı İslâmiyye Heyeti Projesi*'nin temel hedeflerine de doğrudan yansıyan bu husus, güvenilir İslamî kaynakların neşrinin yanı sıra İslam felsefesi ile Batı felsefesini mukayeseli bir şekilde ele alan eserlerin telif ve neşrini de amaçlamıştır. Söz konusu projelerin faaliyet süreleri kısıtlı olsa da İzmirli İsmail Hakkı'nın (ö. 1946) *Yeni İlm-i Kelâm*'ı gibi döneminde etkili eserlerin neşrini ve literatüre kazandırılmasını sağlamışlardır.[3]

Cumhuriyetin ilk yıllarında ise siyasi ve sosyal alanlarda gerçekleşen çok sayıda reformun yanı sıra dini alanda da radikal değişimlere gidilmiştir. 1924 yılında Hilafet'in ilgasıyla birlikte Şer'iyye ve Evkâf Vekâleti kapatılmış, yerine Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur. Din eğitim ve öğretiminin yürütülmesiyle ilgili işler ise Maârif Bakanlığı'na bağlanmıştır.[4] Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde gerçekleştirilen *Kur'an ve Hadis Tercümesi Projesi* ise yukarıda bahsi geçen önceki projelerden farklı olarak ilk defa dini kaynakların Türkçeye tercümesi meselesini gündeme getirmiştir. Projenin takibini üstlenen Diyanet İşleri Müşavirlerinden Ahmed Hamdi Akseki (ö. 1951), Kur'an meali için Mehmet Âkif Ersoy'u (ö. 1936), Kur'an tefsiri için Elmalılı Hamdi Efendi'yi (ö. 1942), hadis tercümesi için ise Babanzâde Ahmed Naim'i (ö. 1934) görevlendirmiştir. Görevlendirilen bu isimlerin seçiminde yüksek

[2] Hüseyin Hansu, "Cumhuriyet Dönemi Resmî Tedvin Çalışmaları: Babanzâde Ahmet Naim ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Hadis Projesi", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 21, 368-9.

[3] Hansu, "Cumhuriyet Dönemi Resmi Tedvin Çalışmaları", s. 369. Bu proje kapsamında neşredilen eserler arasında ileride önemine değinilecek olan İzmirli İsmail Hakkı'nın *Yeni İlmi Kelâm*'ı ve *el-Cevâbu's-sedid fi beyâni dini tevhid* eserleri de yer alır.

[4] İrfan Yücel, "Diyanet İşleri Başkanlığı", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 4 Mayıs 2026).

eğitim tahsilli olup hem İslâmî ilimlere hem de çağdaş bilimlere vukuf kişiliğe haiz olmasına dikkat edilmiştir.[5]

Bu proje kapsamında tercüme için seçilen hadis eseri ise 9/15. Asırda Zeynüddin Ahmed b. Ahmed ez-Zebîdî'nin (ö. 893/1488) telif ettiği *et-Tecrîdü's-sarîh li ahâdîsi'l-Camii's-Sahîh* isimli, *Sahîh-i Buhârî*'nin meşhur muhtasarıdır.[6] Şüphesiz bu tercihte söz konusu eserin şöhretinin yanı sıra muhtasar hüviyeti ve kullanışlılığının, dönemin ihtiyaçlarına uygun olması belirleyici bir rol oynamıştır. Nitekim Zebîdî, Buhârî'nin *Sahîh*'indeki hadislerin sıhhati konusunda genel bir kanaat bulunduğundan hareketle, yalnızca asılların öğrenilmesini yeterli görmüş ve isnadlarda yer alan sahâbî dışındaki râvileri zikretmemiştir. Benzer şekilde müellif, eserinde genellikle muttasıl ve merfu hadislere yer verdiği için *Sahîh*'teki 9082 rivayetin yalnızca 2230'unu eserinde zikretmiştir.[7] Netice olarak yukarıda bahsi geçen bu pratiklik ve güvenilirlik, eserin modern dönemdeki konumunu da belirlemiştir. Bu nitelikleri sebebiyle Cumhuriyet döneminde tercümesine karar verilen ilk hadis eseri olarak seçilmiş, böylelikle toplumun güvenilir bir dini kaynakla doğrudan temas kurması hedeflenmiştir. Babanzâde Ahmed Naim'in üstlendiği bu tercüme ve girişi için kaleme aldığı hadis usulü hakkındaki mukaddime ise Cumhuriyet Dönemi akademik hadis çalışmalarının başlatıcısı olmuştur.[8]

Yukarıda bahsi geçen dini hizmet kurumlarının yanı sıra hadis ilmindeki gelişmelerin takip edileceği bir diğer önemli mecra, 19. yüzyılda yükseköğretim müessesi olarak kurulan Dârülfünûn'dur.[9] Kurum gerek Osmanlı'nın son döneminde gerekse Cumhuriyet'in ilk yıllarında çok sayıda yapısal dönüşüme sahne olsa da[10] dönemin ilmî neslinin yetişmesinde belirleyici bir rol oynamıştır. Nitekim Dârülfünûn Edebiyat şubesinde öğrenim gören Celaleddin Ökten'in de yakın hocaları arasında felsefe grubu ve ahlak derslerine giren Babanzâde Ahmed Naim, İzmirli İsmail Hakkı ve Mehmet Akif yer alır.[11] Mezkûr 3 ismin yukarıda bahsi geçen projelerde aktif rol alması dikkat

[5] Hansu, "Cumhuriyet Dönemi Resmi Tedvin Çalışmaları", s. 373-376.

[6] Hansu, "et-Tecrîdü's-sarîh", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 4 Mayıs 2026).

[7] Hansu, "et-Tecrîdü's-sarîh".

[8] Hansu, "Cumhuriyet Dönemi Resmi Tedvin Çalışmaları", s. 397; Emine Demil, "Babanzâde Ahmed Naim'in Hadis İlmine Katkıları", *Modern Dönemde Hadis ve Babanzâde Ahmed Naîm* (İstanbul: Divan Kitap, 2022), s. 421.

[9] Ekmeleddin İhsanoğlu, "Dârülfünûn", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 4 Mayıs 2026).

[10] Halis Ayhan, *Türkiye'de Din Eğitimi* (İstanbul: Dem Yayınları, 2014), s. 59.

[11] Emin Işık, "Celâl Hoca", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (Erişim 4 Mayıs 2026).

çekicidir. Ökten'in özellikle Babanzâde ve İzmirli ile olan yakın ilişkisi ileride detaylıca ele alınacaktır.

1924'te Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla medreselerin lağvedilmesinin ardından dini ilimlerin eğitim ve öğretimi için İstanbul Dârülfünûn'u bünyesinde bir İlahiyat Fakültesi açılmasına karar verilmiştir.[12] Dârülfünûn kurulurken hedeflenen Batı tarzı eğitim veren modern kurum bilincinin yansımaları bu dönemde İlahiyat Fakültesi'nin müfredatında da yer edinmiştir. Zira daha önce Dârülfünûn Ulûm-i Âliye-i Diniye şubesinde "Hadis-i şerif" ve "Usul-i Hadis" diye isimlendirilen hadis dersleri İlahiyat Fakültesi müfredatında "Hadis ve Hadis Tarihi" olarak güncellenmiş, 4 yıl süreyle verilen bu dersler 2 yıl için haftalık 2 saate indirilmiştir.[13] Benzer şekilde Temel İslam Bilimleri'nin diğer alanları için de tarih ağırlıklı dersler müfredata yansıtılmış ve İlahiyat eğitimi bu haliyle "bir nevi sosyoloji fakültesine" dönüştürüldüğü gerekçesiyle eleştirilmiştir.[14]

İlahiyat Fakültesi'ndeki "Hadis ve Hadis Tarihi" derslerine 1924-1926 yılları arasında İzmirli İsmail Hakkı, 1926'dan fakültenin kapatıldığı 1933 yılına kadar ise Hüseyin Avni Arapkirli (ö. 1954) girmiştir.[15] İzmirli İsmail Hakkı'nın *Târîh-i Hadîs*'i ile Arapkirî'nin *Buğyetu'l-hasîs fî târîhi ilmi'l-hadîs* eseri, Cumhuriyet döneminde "hadis tarihi" başlığıyla yazılan ilk eserlerdir.[16] Özellikle "akademik hadisçiliğin ilk ürünü" olarak kabul edilen[17] İzmirli'nin eserinde, bu dönemde telif edilen ilk örnek ve ders notlarından müteşekkil olması hasebiyle ileride temas edileceği üzere hadis tarihinden ziyade hadis usulü konuları daha ağırlıktadır.[18]

---

[12] İlahiyat Fakülte'sinin kuruluşu ve tarihçesi hakkında detaylı bilgi için bk. Ayhan, Türkiye'de Din Eğitimi, s. 58. Medreselerin lağvedilmesinden önce Dârü'l-Hilâfeti'l-Âliye ve Süleymaniye Medreselerindeki hadis derslerinin müfredatı ve ders saati hakkında detaylı bilgi için bk. Karacabey, "Osmanlı Medreselerinin Son Dönemi'nde Hadis Öğretimi", *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/1 (1999), s. 156-157.

[13] Nilüfer Kalkan Yorulmaz, "Usul-I Hadis'ten Hadis Tarihi'ne: Dârülfünun İlahiyat'ta Hadis Tarihi Dersleri", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/2 (2019), s. 658-9.

[14] Ahmet Yücel, "Hadis İlminde 'Tarih' Anlayışı ve 'Hadis Tarihi' Yazıcılığı", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 21 (2013), s. 280.

[15] Yücel, "Hadis İlminde 'Tarih' Anlayışı ve 'Hadis Tarihi' Yazıcılığı" s. 281.

[16] Hüseyin Avni Arapkirî, *Buğyetu'l-hasîs fî târîhi ilmi'l-hadîs*, (Ankara: DİB Yayınları, 2022), s. 16.

[17] Mehmet Emin Özafşar, "Hadisin Neliği Sorunu ve Akademik Hadisçilik", *İslâmiyat* 3/1 (2000), s. 44; Yücel, "Hadis İlminde 'Tarih' Anlayışı ve 'Hadis Tarihi' Yazıcılığı" s. 283. Türkiye'de Akademik hadisçiliğin başlangıç noktasına dair farklı kanaatlere işaret eden çalışma için bk. Özkan, "Cumhuriyet Dönemi Hadis Çalışmaları: Bir Hasıla", *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 21 (2013), 24.

[18] Yücel, "Hadis İlminde 'Tarih' Anlayışı ve 'Hadis Tarihi' Yazıcılığı" s. 298.

1933 yılında Dârülfünûn'un kapatılmasının ardından İlahiyat Fakültesi, Edebiyat Fakültesi bünyesine taşınmış ve kayıtlı bir öğrencisi bulunmayan İslam Tetkikleri Enstitüsü açılmıştır. 1949'da Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, 1959'da ise İstanbul Yüksek İslâm Enstitüsü'nün açılmasıyla birlikte genelde İslâmî ilimlerin özelde hadis çalışmalarının geçirdiği bu durağan dönem sona ermeye ve yeni bir ivme kazanmaya başlamıştır.[19]

2. Celâleddin Ökten'in Ders Notlarının Tasviri

2.1. Notların Fiziki Tasviri

Mahmut Celâleddin Ökten'in evrâk-ı metrûkesi, İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi Arşivi'nde muhafaza edilmekte olup çalışmamızda bu koleksiyonun dijital nüshalarından istifade edilmiştir. Bu başlık altında "Z-27 İlimler Tasnifi" adlı dosyada yer alan Ökten'in kendi el yazısıyla düzenlediği notlar tetkik edilecektir. Öncelikle notların kodikolojik özelliklerine değinmek gerekir. İncelenen dijital dosyada karton, deri veya bezden mamul bir cilt kapağına rastlanmamıştır. Bununla birlikte sayfaların sağ kenarında mevcut olan iki delik, bu evrakın aslında bir klasör veya dosya içerisinde muhafaza edildiğini göstermektedir. Toplam 58 sayfadan müteşekkil çalışma, kareli kağıtlar üzerine siyah mürekkep kullanılarak kaleme alınmıştır. Sayfaların hepsinde Ökten'in hattı hâkim olmakla birlikte, bazı sayfalarda muhtemelen bir musahhih veya öğrencisine ait olduğu düşünülen kırmızı işaretlemeler ve "Muhterem Celal Bey" şeklinde başlayan beraberinde düşülmüş kayıtlar mevcuttur.[20]

Ökten'in rik'a hattıyla ve Osmanlı Türkçesi'yle kaleme aldığı notlar oldukça okunaklıdır. Sayfaların sol üst köşeleri modern rakamlarla numaralandırılmış olup, çalışmamızda da bu numaralara atıfla referans yapılacaktır. Metin içerisinde sıkça başvurulan köşeli parantez kullanımı dikkat çekicidir. Bu kullanımlar incelendiğinde müellifin, Riyâziyye [Matematik], Kıymet [Değer] gibi klasik Arapça ve Osmanlıca ifadelerin yanına modern Türkçe karşılıklarını veya eş anlamlı başka kelimeleri eklediği görülür. Sayfa kenarlarındaki bazı düzeltmeler, notların yazıldıktan sonra hem Ökten tarafından hem de üçüncü bir şahıs tarafından gözden geçirildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, hatalı kelimelerin üzerinin aynı kalemle çizilip yazıma

[19] Yavuz Ünal, "Cumhuriyet Türkiye'si Hadis Çalışmaları Üzerine", *İslâmî Araştırmalar* 10/1-2-3 (1997), s. 174-175. Türkiye'deki Hadis çalışmalarının bibliyografyasına dair detaylı bir çalışma için bk. Özkan, "Cumhuriyet Dönemi Hadis Çalışmaları: Bir Hasıla".

[20] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 8, 17, 19, 22, 28.

devam edilmesi ve metnin pek çok sayfasının müsvedde karakteri taşıması, bu notların nihai bir temize çekilme (tebyîd) sürecinden geçmediğini kanıtlar.

Son olarak notların yapısal düzenine ve numaralandırma problemine değinilmelidir. İncelenen dijital nüshanın ilk 4 sayfası eksik olup, 5. sayfadan 43. sayfaya kadar düzenli bir şekilde numaralandırılmıştır. Ancak sonrasında doğrudan 159. sayfa gelmekte ve notlar 175. sayfada son bulmaktadır. Dolayısıyla 44. ile 159. arasındaki bu 115 sayfalık boşluk, müellifin evrâkı metrûkesinin tasnifi esnasında bazı kısımlarının yanlışlıkla başka dosyayla ilişkilendirildiğine ya da kaybolduğuna işaret edebilir. Söz konusu eksik sayfaların takibinin yapılmamasının ana nedeni, çalışmamızın konusu olan hadis ilmiyle ilgili hususların 42. sayfada son bulması ve sonrasında Kıyas [Aktarma] başlığıyla fıkıh usulü konularına geçilmesidir.[21]

2.2. Notların Muhteva Tahlili

Önceki başlıkta dikkat çekildiği üzere, tetkik edilen 58 sayfanın tamamı hadis ilmiyle ilgili değildir. "Z-27 İlimler Tasnifi" adlı dosyanın mevcut ilk evrakı 5. sayfadan başlamakta, bilimsel yöntemlerde analiz-sentez ve akıl yürütme türlerinden bahsetmektedir. Dolayısıyla bu başlangıç, eksik olan ilk 4 sayfanın da mantık ilmine giriş ve temel kavramların tanıtımı gibi metodolojik bir mukaddimeyi içerdiğini düşündürmektedir. 5. sayfada basit bir çizimle, ussal çözümleme [analiz] ve bireşim [sentez] şeması yer almaktadır. Ardından usavurmanın [uslamlama = istidlal] 3 çeşidi olan tümdengelim, tümevarım ve analojinin tanımları yapılır.[22] Deneysel metodun muhtelif safhalarının incelendiği bu bahis, 8. sayfadaki "İlm-i kelâmın metodu" başlığına kadar devam eder.[23] Dolayısıyla 8. sayfa, genel metodolojik çerçeveden dini ilimlerin özgün yöntemlerine, özellikle kelâm ilminin epistemolojik temellerine geçiş yapılan bölümdür.

Bu noktada, İlm-i kelâm'da duyular ile bilinen şeylerde his ve duyuların, akıl ile bilinen şeylerde [ma'kûlâtta] ise aklın umde olduğunu belirtip, aklın hata ihtimaline karşı "nur-ı vahiy" ile desteklenmesi gerektiği ifade edilir. Dolayısıyla bu vurguyla geleneksel akıl-nakil dengesi korunmuştur. Ardından ilhamın ise ancak sahibini bağlayıcı bir bilgi türü olduğu ifade edilmiş,

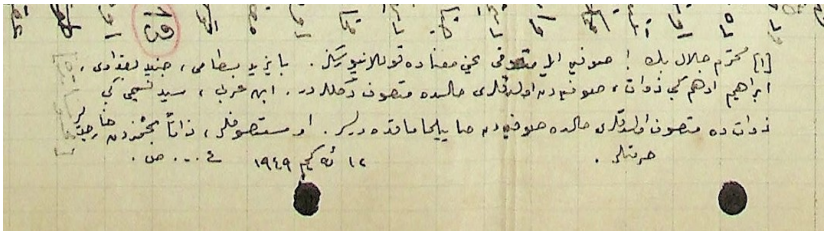
[21] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 43.

[22] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 5.

[23] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 8.

kişinin kendi nefsini tezkiye ve tasfiye yollarının "sûfiyye yani mutasavvıfların" tariki, Kelamcılarının metodunun ise nazar ve istidlal olduğu belirtilmiştir. Bu cümlelere haşiye düşülmüş aşağıdaki isimsiz derkenar ise, metnin üçüncü bir kişi tarafından müzakere edildiğini gösterir. "Muhterem Celâl Bey" hitabıyla başlayan notta müellifin metinde eş anlamlı gibi kullandığı "sûfiyye" ile "mutasavvıf" kavramları arasındaki farka dair bir uyarı yer almaktadır:

"Muhterem Celal Bey; Sûfiyye ile mutasavvıfı aynı manada kullanıyorlar. Bâyezîd-i Bistâmî, Cüneyd-i Bağdadi sûfî oldukları halde mutasavvıf değillerdir. İbnü'l-Arabî, Seyyid Nesîmî gibi zevât da mutasavvıf oldukları halde sûfiyyeden sayılmamaktadırlar. O mutasavvıflar zaten bahsimizden hariçtirler. Hürmetler."



Ökten Arşivi, Z-27, s. 8'de yer alan 1949 tarihli derkenar

Yukarıdaki derkenar ayrıca Ökten'in notlarını 1949 tarihinden önceki bir vakitte yazdığını gösteren önemli bir kayıttır. Bu bahsin ardından Selefîler, Kelâmcılar, Sûfiler ve İslâm Filozoflarının bilgi edinme yolları mukayese edilir. Daha sonra "Nâsın (insanların) hakkı [doğruyu] ile hayrı [iyiyi] arama hususunda gittikleri yollar" başlığı altında temelde iki yoldan bahseder: Enbiyânın yolu [Şer'î yol] ile Hükemânın yolu [Felsefî yol]. Şer'î yolun hakkı ve hayrı akıl-nakil ve vahiy-rey ile; felsefî yolun ise yalnızca akıl ve rey ile aradığını, ayrıca şer'î yolda tebliğ için bir nebînin aracı olması gerekirken felsefî yolda bir tebliğ vasıtasına ihtiyaç duyulmadığı belirtilir.[24] Daha sonra felsefî yolu takip edenleri Sofistler, Pozitivistler, Maddeciler ve Ruhçular şeklinde dört grupta ele alırken; şer'î yolda gidenleri ise Sabiî, Yahudi ve Hristiyanlar gibi Allah'ın varlığını kabul edip Hz. Muhammed'in risâletini kabul etmeyenler ile Müslümanlar şeklinde iki gruba ayırır.[25]

Notların epistemolojik çerçeveyi ve bilgi edinme yöntemlerini ele alan bu teorik girişinin ardından "İslami ilimlerin sınıflandırılması ve tedvini"

[24] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 9.

[25] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 10.

başlığına geçilir. Burada ilimler, ilk olarak Ulûm-ı İslâmiyye ve Ulûm-ı Dâhiliyye şeklinde ikiye ayrılır. İslâmî İlimler de kendi içinde Alet İlimleri [Ulûm-ı âliye] ve Yüksek İlimler [Ulûm-ı 'âliye] şeklinde incelenir. Daha sonra sırasıyla Kelam, Fıkıh, Tefsir ve Hadis ilminin tedvini hakkında bilgiler verilir.[26] Hadis ilminin tedviniyle ilgili paragraf oldukça muhtasar bilgiler barındırır. Öncelikle Kavlî, Fiilî ve Takrîrî sünnetin tanımı yapılıp bunların tamamına Hz. Peygamber'in sözleri [Ehâdîs-i Şerîfe] adı verildiğini belirtir. Ardından aşağıdaki ifadelerle hadislerin tedvini kısmı tamamlanır;

"Ehâdîs-i Şerîfe bir müddet ağızdan ağıza nakl olunduktan sonra zabt ve tedvin olunmaya başlandı. Evvel Ehâdîs-i Şerîfe'yi tedvin eden zat İbn Şihâb ez-Zührî (122) dir. Bu zat, Ömer b. Abdülazîz zamanında ehâdîsi cemetmiştir. Ehâdîs-i Şerîfe'nin pek çok olması, birtakım gayr-ı makbul hadislerin yayılmasına sebep oldu. Sonra İlm-i Hadîse dair birçok kitaplar yazıldı. Hadis kitapları içinde en sahihi; Sahîh-i Buhârî ve Sahîh-i Müslim'dir. Bu iki kitaba Sahîhayn denilir. Sünen-i Ebû Dâvûd, Sünen-i Tirmizî, Sünen-i Nesâî, Sünen-i İbn Mâce de muteber hadis kitaplarındandır. Sahîhayn ile beraber bu dört kitaba Kütüb-i Sitte = Altı Kitap adı verilir."[27]

İlgili pasajda dikkat çektiği üzere sahâbe dönemindeki kitâbet safhasına değinmeden, sadece tedvinin resmi sürecindeki aktörlere ve 3/9. asırda tasnif edilen meşhur eserlere özetle yer verilmiştir. Ardından Arap dili belagati, Tarih ve Tasavvuf ilimlerinin tedvinine değinilip "Şer'î hükümlerin [yargıların] kaynakları" başlığına kadar hadis ilmiyle ilgili herhangi bir husus zikredilmemiştir.[28] Dolayısıyla Ökten'in notlarının buraya kadarki kısmında, sadece ilimlerin tasnifi ve genel bilgi teorisi içerisinde hadis ilminin yeri belirlenirken, bu noktadan itibaren ise notlar, sünnetin teşriî konumu ve usul terimlerinin ele alındığı hadisle ilgili daha teknik ve ayrıntılı bir anlatım içermektedir.

Şer'î deliller; Kitab, sünnet, icmâ ve kıyas şeklinde 4 kısım olsa da esasında icmâ ve kıyas'ın Kitab ve sünnet'e dayandığı belirtilerek sünnet, dinin iki temel aslından biri olarak konumlandırılmıştır.[29] Kısaca değinilen Kur'an'ın cem'i ve çoğaltılması bahsinden sonra hadislerin nasıl korunduğu ve tedvin edildiği ile alakalı kısma geçiş yapılmıştır. Bu defa tedvine dair Ömer b. Abdülazîz'in (ö. 101/720) Medine valisi Ebû Bekir b. Muhamed b.

[26] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 13-24.

[27] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 23.

[28] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 27.

[29] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 28.

Hazm'a (ö. 120/737-8) gönderdiği emir ve sonrasında İbn Şihâb Zührî'nin (ö. 124/742) bu işi üstlenmesi biraz daha tafsilatlı anlatılsa da yukarıda Sahîhayn ve Kütüb-i sitte'ye dair verilen bilgiler aynıyla tekrar edilmiştir. Bu tekrar daha önce bahsi geçen notları okuyan kişinin de dikkatini çekmiş ve "Muhterem Celal Bey, bu fıkralar yukarıda geçmişti" kaydını düşmüştür.[30] Tekrara düşülen bu yerlerden sonra sünnetin teşrî yetkisi şu sözlerle ifade edilir;

"Sünnet, kitabın şerhidir [açıklamasıdır]. Yani kitabın mücmel [kısa/öz] olanlarını tafsil eder [detaylandırır], müşkil olan kısmını izah eder; hükmü genel olanı tahsîs, mutlak olanı takyîd eder. Kitabın beyan etmediği bir hükmü re'sen [başlı başına] beyan eder. Hülâsa Sünnet'in iki işi vardır: Birisi Kitabı teyiddir, diğeri ahkâm-ı şer'iyye hususunda müstakildir."[31]

Kitab ile sünnetin birbirinden müstağni olamayacağının ifade edildiği pasajlardan sonra "İslami Nakiller" başlığı açılır ve mütevâtir, meşhûr ve âhâd nakillerin tanımı yapılıp sübût ve delâlet açısından durumları izah edilir. Ardından "Makbul ve Gayr-i Makbul Hadisler" başlığı altında makbul olan hadislerin sahîh ve hasen, gayr-i makbul olanların ise zayıf diye adlandırıldığı belirtilip sahih hadisin tanımı yapılır; "Senedi [metni hadisin tarîki] muttasıl [ravilerinden her birinin ma fevkinden işitmesi suretiyle sonuna kadar vâsıl olan hadistir], râvileri âdil ve zâbıt olan hadise sahîh denir."[32]

Daha sonra âdil ve zâbıt ile ne kastedildiği, hasen hadisin tanımı, râvilerinin zabt yönünden durumuna dair detaylı açıklamalara yer verilir. Bu sıfatları taşımayanların ise zayıf hadis olduğu ve hüküm çıkarmada muteber sayılmadığı belirtilir. Amellerin faziletleri hususunda, öğütler ve kıssalarda zayıf hadislerle amelin caizken, ahkâma veya akâide dair konularda zayıf hadisin delil olmayacağı açıklanmıştır. Ardından mevzû hadisin tanımı yapılmış, rivayetinin haram olduğu, terğîb ve terhîb için bile olsa nakletmenin asla caiz olmayacağı belirtilmiştir. Daha sonra mevzû hadisi tanımanın 10 yolu sıralanmış ve her biri örnek uydurma hadislerle izah edilmiştir.[33]

Hacimli bahislerden biri olan bu konudan sonra "Râvi ve Rivayetin Halleri" üst başlığına geçilmiştir.[34] Bu başlıkta öncelikle isnadın tanımı yapılıp merfû, mevkûf ve maktû hadîs terimleri açıklanmıştır. Ardından hadis, haber ve eser kelimeleri arasındaki farklara değinilip bu ümmete mahsûs olan

[30] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 29.
[31] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 29.
[32] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 30.
[33] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 31-2.
[34] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 32.

isnadın önemini belirten İbnü'l-Mübârek (ö. 181/797) ve Süfyân es-Sevrî'nin (ö. 161/778) sözlerine yer verilmiştir. Devamında âli ve nâzil isnadın tanımı yapılıp garîb, ferd, azîz, meşhûr, müstefîz ve mütevâtir gibi kavramların ne anlama geldiği izha edilmiştir. İsnadla ilgili meselelerin anlatıldığı bu kısımda akışı bozan bir şekilde "Hadîs-i makbûl'ün hükmü" başlığı açılarak muhkem hadisin tanımı yapılmış ve hadislerin ihtilaf ettiği durumlarda cem, nesih, tercih ve tevakkuf durumları açıklanmıştır.[35] Daha sonra yeniden isnadla ilgili meselelere geri dönüş yapılıp muttasıl, mevsûl, müsned ve muan'an hadis tanıtılmıştır. Ardından tekrar "Haber-i Sahih" başlığıyla sahih hadis konusuna dönülmüş, sıhhat şartına en önem veren âlimlerin Buhârî ve Müslim olduğu, fakat eserlerinin sahih hadislerin hepsini kapsadığı gibi bir iddialarının bulunmadığı gibi hususlar belirtilmiştir.[36]

Bu bahisten sonra "Râvilerin Tabakaları" üst başlığına geçilmiştir. "Râvi ve nâkillerinin 7 tabakası vardır; 3'ü makbûl, 3 merdûd ve 1'i ihtilaflıdır" diyerek her bir kısmı tek tek izah etmiş ve hadislerinin mertebelerini belirtmiştir. Daha sonra tekrar "Sahih hadisin kısımları" başlığı açılıp Buhârî (ö. 256/870) ve Müslim'in (ö. 261/875) ittifak etme durumlarına göre tasnif edilen sahih hadisin 7 kısmından bahsedilmiştir. Dikkat çektiği üzere sahih hadisle ilgili ayrıntılar dağınık olarak 3 farklı yerde zikredilmiştir[37]. Bu durum hem başlıklandırmaların mantıksal akışını bozmuş hem de okuyucunun konuyu bütüncül bir şekilde özümsemesine engel olmuştur.

Sahîh, hasen, sahîh li zâtihi, hasen li zâtihi ve şâz kavramlarının tanımlanmasını müteakip, zayıf hadisle amelin imkânı meselesine ikinci kez değinilmiştir. Daha sonra "munkatı, muallak, mu'dal, müdelles, şâz, münker, muallel, maklûb, müdrec, muzdarib ve metrûk olan hadisler zayıf hadislerdir" denilerek her bir kavram örnekleriyle birlikte teker teker açıklanmıştır.[38] Bununla birlikte mürsel ve muallel kavramlarının diğerlerine nispetle daha geniş ele alındığı görülür. Özellikle mürsel hadisin delil değeri ve Şâfiî (ö. 204/820) sonrası geçirdiği dönüşüm ile Batalyevsî'den (ö. 521/1127) nakledilen 8 illet türü üzerinden yapılan teknik açıklamalar dikkat çekicidir.[39] Öte yandan bu kavramların tanıtılmasından sonra üçüncü kez zayıf hadisle amel bahsinin ele alınması, notların sistematik bir usul kurgusundan ziyade,

[35] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 33.
[36] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 34.
[37] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 34-5.
[38] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 36-9.
[39] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 38.

konusal geçişlerin ve tekrarların yoğun olduğu adeta ders takriri gibi dağınık bir görünüm arz etmektedir.

Zayıf hadis çeşitlerinden sonra "Râviyi Ta'n" üst başlığı altında râvinin adalet ve zabt yönünden taşıması gereken vasıflar ile bu vasıfları zedeleyen kusurlar (metâin-i aşere) tek tek tanıtılmıştır.[40] Devamında ikinci defa "mevzu hadis" bahsi açılmış ve tekrar cümlelerle tanımı yapılmıştır. Fakat burada Ökten "vaz'ın alâmetleri" başlığını açtıktan sonra "yukarıda yazılmıştır" diyerek ilk defa tekrardan kaçınmış ve metin içi bir yönlendirme yapmıştır.[41] Hadis vazedenlerin kısımlarına dair bölümde ise hadis uyduran 7 farklı grubu zikrederek bu çevrelerin motivasyonlarını örnek uydurma rivayetler üzerinden göstermiştir. Son olarak mevzu hadisler, muhteva ve tespit yöntemi bakımından iki kategoriye ayrılmış, "Biri şeriat-ı mutahharaya muhalif olan mevzu münker, diğeri manası sahih olup ancak fem-i risaletten [Peygamber'in ağzından] sudûr etmeyen mevzu maruftur" ifadeleriyle iki gruba dair de örnekler zikredilmiştir. Nihayetinde zayıf veya mevzu hadislerin, dereceleri ne olursa olsun itikadî konularda delil değeri taşımadığı vurgulanarak hadis usulüne dair notlar tamamlanmıştır.[42] 43. sayfada ise "Kıyas" başlığıyla fıkıh usulü konularına geçiş yapılmıştır.

Buraya kadar aktarılanlardan hareketle, Ökten'in notlarındaki genel bilgi kuramından başlayarak hadis usulü terimlerine kadar uzanan bu tümdengelimci yaklaşım, hadisin delil değerini felsefî ve mantıkî zemine oturtma çabasını gösterir. Böylece hadis ilmi, hiyerarşik ilimler tasnifi içerisinde vazgeçilmez hukukî ve ahlakî bir otorite olarak konumlandırılmıştır. Modern bilimsel yöntemlerle başlayıp klasik hadis usulüne evrilen bu yazım tarzı, Ökten'in içinde yer aldığı erken Cumhuriyet döneminde yaşanılan metodolojik arayışın somut bir yansımasıdır. Zira bu yaklaşım, medrese müktesebatını modern felsefî düşüncenin süzgecinden geçirerek, dini bilgiyi akademik dille yeniden inşa etme gayesini taşımaktadır.

Notların özellikle 29-42. sayfa aralığının ise müstakil bir şekilde hadis usulüne hasredildiği anlaşılmaktadır. Yaklaşık 13 sayfalık bu kısım, hacim bakımından muhtasar olsa da temel usul ıstılahlarının teknik tanımlarını örnekleriyle ihtiva eden, terim yoğunluğu yüksek bir muhteva sunmaktadır. Özellikle illet türleri, mevzû hadisleri tanıma yolları, hadis uyduranların kısımları ve zayıf hadisle amel gibi tartışmalı konuların diğer başlıklara nispetle daha detaylı ele alındığı görülmüştür. Ökten'in notlarında müşahede

[40] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 39-41.

[41] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 41.

[42] Ökten, "Z-27 İlimler Tasnifi", s. 42.

edilen konusal tekrarlar ve kurgusal sapmalar, metnin sistematik bir telif endişesinden ziyade ders esnasındaki vurguların şekillendirdiği bir not tutma süreci mahiyetinde olduğunu düşündürmektedir. Benzer şekilde notlarda görülen hataların üzerinin kalemle çizilmesi ve nihai bir formda temize çekilmemesi, bu yazıların bir eser taslağından ziyade ders esnasında tutulmuş birincil kayıtlar yani müsveddeler olduğunu teyit etmektedir. Bununla birlikte, metin üzerinde üçüncü bir şahıs tarafından düşüldüğü anlaşılan 1949 tarihli kayıtlar ise Ökten'in notlarını bu tarihten önce kaleme aldığına dair somut birer delildir.

3.Ökten'in Etkilendiği Hocaları ve Notlarının Muhtemel Kaynakları

Celâleddin Ökten'in ilmî şahsiyetinin teşekkülünde, şüphesiz Dârülfünûn çatısı altında ders aldığı hocalarının etkisi büyüktür. Hocalarından özellikle Babanzâde Ahmed Naim (ö. 1934) ve İzmirli İsmail Hakkı'nın (ö. 1946) hadis alanında müstakil eserler kaleme almış olması, tahlil edilen notların beslendiği kaynaklar bağlamında ilk olarak bu isimleri ön plana çıkarmaktadır. Ökten'in söz konusu iki hocasıyla ilmî irtibatı ve onların eserlerinden etkilenme düzeyi aşağıda müstakil başlıklarda ele alınacaktır.

3.1. İzmirli İsmail Hakkı'nın Etkisi

İzmirli İsmail Hakkı, Dârülfünûn'a tayin edildiği 1909 yılından emekli olduğu 1935 tarihine kadar çeşitli idari görevler üstlenmiş ve hem Edebiyat Fakültesi'nde hem de 1924 sonrasında açılan İlahiyat Fakültesi'nde dersler vermiştir. Ökten, eğitim gördüğü Edebiyat Fakültesi'nde İzmirli'nin Felsefe ve İlm-i Kelâm derslerine girmiş, 'Üstad-ı Azimüşşânım' diye övgüyle bahsettiği[43] hocasının ilminden istifade etmiştir.[44] Ökten'in şahsi kütüphanesinde de hocası İzmirli'ye ait 11 eser mevcuttur.[45]

Öte yandan İzmirli, 1924-1926 yılları arasında Dârülfünûn İlahiyat Fakültesi'nde "Hadis ve Hadis Tarihi" dersini vermiştir. Bu derslerde temel kaynak olarak kendi telif ettiği 480 sayfa hacmindeki *Târîh-i Hadîs*'i

[43] Ahmet Koç - Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/7 (Haziran 2015), s. 13.

[44] Yahya Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar* (İstanbul: İBB Yayınları, 2012), s. 244. Ökten'nin İlm-i kelâm kitabını derslerinde okuttuğuna ve içinde nübüvvet bahsi bulunmadığı için eserin bu yönüyle tamamlanması gerektiğine yönelik düşünceleri için bk. Öztürk, Mahmut Celâlettin Ökten ve İlmî Kimliği, s. 50-1.

[45] Bk. Süleymaniye Yazma Eserler Kütüphanesi, 00703 numaralı Celal Ökten Koleksiyonu.

okutmuştur.[46] Yukarıda da vurgulandığı üzere, 1924 sonrasında İslami ilimlerin tarihine dair müstakil dersler verme ve eser telif etme yönünde bir teşvik söz konusuydu. İzmirli de "İlk defa âcizleri tarafından tedvin olunan Târîh-i hadîs" sözleriyle kendisinin bu sahadaki öncülüğüne işaret etmiştir.[47] Bu eserinin yanı sıra hadisle ilgili *Siyer-i Celîle-i Nebeviyye Mukaddimesi, Ahlâk ve Tasavvuf Kitaplarındaki Hadislerin Sıhhati, Bin Bir Hadis* telifleri de mevcuttur.

Ökten'in hadis usulüne dair tuttuğu notları ile İzmirli'nin eserleri arasında yapılan mukayeseler bu notların ana omurgasını, İzmirli'nin *Târîh-i Hadîs* adlı eserinin oluşturduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Burada, usul odaklı notların neden bir tarih kitabıyla örtüştüğü hususuna açıklık getirmek gerekir. İzmirli'nin *Târîh-i Hadîs*'i her ne kadar isminde "tarih" ibaresini taşısa da eser incelendiğinde ağırlıklı olarak hadis ıstılahlarının ve kaynaklarının tanıtıldığı görülür.[48] Nitekim Ökten'in usul notları boyunca ilgili eserden yapılan yoğun ve doğrudan atıflar da bu durumu destekler niteliktedir.

Bununla birlikte Ökten'in notlarındaki tesir yalnızca *Târîh-i Hadîs* sınırlı kalmamıştır. Muhtemelen Ökten, notlarının ilk sayfalarındaki bilimsel bilginin teorisi ve metodolojisiyle ilgili açıklamaları, şahsi kütüphanesinde de mevcut olan İzmirli'nin *Muhtasar Fenn-i Menâhic*'i ile *Felsefe Dersleri*[49] eserlerinden harmanlayarak edinmiştir. Benzer şekilde ilimler tasnifi bahsinde İzmirli'nin *Tasnîf-i Ulûm* isimli müstakil bir risâlesinin izleri görülürken,[50] notlarının başındaki "Şer'î Hükümler ve Kaynakları" bahisleri ile İslami ilimlerin her birinin tedvinine dair verilen kısa bilgilerin, kütüphanesinde bulunan İzmirli'nin *Usûl-i Fıkıh Dersleri* kitabıyla büyük oranda paralellik arz ettiği tespit edilmiştir.[51]

Metinler arası kurgu detaylı bir şekilde incelendiğinde, İzmirli "İslâm'da İlimler'in Tasnifi" başlığıyla başladığı hadis tarihinde, ilk olarak Ökten'in notlarındaki gibi Ulûmu'l-Âliye ve Ulûmu'l-'Âliye sınıflandırmasını yaptığı görülür.[52] Ancak İzmirli'nin eserinde, Ökten'den farklı olarak Ulûmu'l-asliyye ve Ulûmu'l-müştereke şeklinde ikili bir ayrım daha yapılır ve

[46] İzmirli İsmail Hakkı, *Hadis Tarihi*, nşr. İbrahim Hatiboğlu (İstanbul: Erkam Matbaası, 2002), s. 19.

[47] İzmirli, *Hadis Tarihi*, s. 21.

[48] Yücel, "Hadis İlminde 'Tarih' Anlayışı ve 'Hadis Tarihi' Yazıcılığı" s. 298.

[49] İzmirli, *Muhtasar-ı Fenni Menâhic*, s. 4-5.

[50] Mehmet Şeker "İzmirli İsmail Hakkı'nın Tasnif-i Ulûm Adlı Eseri", *İzmirli İsmail Hakkı* (Ankara: DİB Yayınları, 1996), s. 149-156.

[51] İzmirli, *Usûl-i Fıkıh Dersleri,* s. 1-7, 14-16.

[52] İzmirli, *Hadis Tarihi*, s. 41.

Rivâyetü'l-hadis ile Dirâyetü'l-hadis kavramları açıklanır. Bu alt bahisler Ökten'in notlarında yer almasa da hemen sonrasında gelen "Kur'ân ve Hadislerin Cem'i ve Tedvini" ile "İlm-i hadisin tedvini" başlıklarındaki ifadeler benzerlik gösterir, ancak İzmirli'nin eserinde bu bahisler çok daha tafsilatlıdır.[53]

İlerleyen başlıklarda ise iki metin arasındaki kurgusal paralellik yerini yapısal bazı farklılıklara bırakır. Zira İzmirli'nin hadis tarihi çok daha mufassal olup, hadis usulü terimleri sistematik üst başlıklandırmalar altında gruplandırılmıştır. Buna mukabil, Ökten'in notlarında ise yukarıda ifade edildiği üzere daha dağınık ve yer yer tekrara düşen bir akış göze çarpar. Ne var ki aradaki bu kurgusal farka rağmen, mevcut blok alıntılar ve spesifik meselelerde verilen ortak örnekler, notların ana kaynağının İzmirli olduğunu tartışmasız bir biçimde ispatlamaktadır. Örneğin Ökten'in notlarındaki mevzu hadisi tanımanın yollarına dair zikredilen 9 alamet, örnekleriyle birlikte birebir aynı lafızlarla İzmirli'nin *Târîh-i Hadîs*'inde mevcuttur.[54] Benzer şekilde Ökten'in notlarındaki Batalyevsî'den (ö. 521/1127) nakledilen 8 illet türü de örnekleriyle birlikte daha mufassal bir şekilde İzmirli'nin eserinde yer alır.[55] Yine Ökten'in notlarında "Hadis-i Makbul'ün Hükmü" başlığındaki muhtelifü'l-hadîse yönelik açıklamalar, İzmirli'nin eserinde "Makbul Rivayetlerin Teâruzu" başlığı altındaki ifadelerin kopyası niteliğindedir.[56]

Sonuç olarak Ökten'in notlarının ilimler tasnifi ile başlaması ve devamındaki bahislerin *Târîh-i Hadîs* ile benzerlik göstermesi, bu notlara adeta İzmirli'nin mezkûr eserinin bir muhtasarı hüviyetini kazandırmıştır denebilir. Ne var ki Ökten, notlarında hadis usulü terimlerini İzmirli'nin ifadeleriyle aktarmış olsa da[57] *Târîh-i Hadîs*'te bu terimlere dair çok daha zengin örnekler ve mufassal izahlar yer almaktadır. Bunun yanı sıra, Ökten'in notlarında üst başlıklandırmalardan müstağni biçimde nispeten dağınık sıralanan terimlerin, İzmirli'nin eserinde mantıksal kurgu ve başlıklandırmayla takip edilir. Söz gelimi, Ökten'in notlarında "Râvilerin Tabakaları" başlığı altında makbul, merdud ve rivayeti ihtilaflı olanlar şeklinde ele alınan râviler, İzmirli'nin eserinde birebir aynı lafızlarla geçmesine rağmen,[58] *Târîh-i Hadîs*'de bu başlıkların "Kabul ve red açısından ravi ve rivayet" şeklinde daha kapsayıcı bir üst başlıkla ve ilişkili olduğu diğer terimlerle birlikte bütünlük içinde ele alınması bu sistematik farkın en belirgin örneklerindendir.

---

[53] İzmirli, *Hadis Tarihi*, s. 65-6.

[54] İzmirli, *Hadis Tarihi*, s. 129-130.

[55] İzmirli, *Hadis Tarihi*, s. 152-158.

[56] İzmirli, *Hadis Tarihi*, s. 113-115.

[57] Örnekler için bk. İzmirli, *Hadis Tarihi*, s. 70-75.

[58] İzmirli, *Hadis Tarihi*, s. 101-103.

3.2. Babanzâde Ahmet Naim'in Etkisi

Ökten'in ilmi hayatında ve hadise dair müktesebatının oluşumunda etkili figürlerden bir diğeri "Doğunun dini feyzini, batının fikirleriyle kaynaştıran" kimse diye nitelenen Babanzâde Ahmed Naim'dir.[59] Ahmed Naim, 1914-1933 yılları arasında Dârülfünûn Edebiyat Fakültesi'nde Mantık, Ahlak ve Psikoloji gibi Felsefe grubu derslerine girmiştir. Ökten'in bu dersler vesilesiyle tanıdığı ve "sahâbeden biri" olarak nitelediği[60] Ahmed Naim hakkındaki ifadeleri de bu noktada dikkate değerdir; "Dârülfünûn'da beğendiğim hocalardan biri de Babanzâde Naim Bey idi. Oldukça genç sayılırdı. Fakat birçok yaşlı hocalardan daha kemal ve fazilet sahibi idi. Talebe olarak aramızda başlayan saygı ve sevgi ilerde yakın dostluğa inkılab etmişti."[61]

Dârülfünun'da başlayan hoca-talebe ilişkisi Galatasaray Lisesi'nde Ökten ile birlikte hocalık yaptıkları dönemde dostluğa evrilmiştir.[62] Felsefî ilimlerdeki vukufiyetini zamanla hadis sahasına da taşıyan Ahmed Naim, bu ilgisinin bir neticesi olarak yukarıda bahsedilen Kur'an ve Hadis Tercümesi Projesi kapsamında ez-Zebîdî'nin (ö. 893/1488) et-*Tecrîdü's-sarîh li ahâdîsi'l-Camii's-Sahîh* isimli eseri tercüme etmekle vazifelendirilmiştir. Bu tercüme faaliyeti kapsamında okuyucuların eserden istifadesini arttırmak amacıyla hadis usulüne dair bir mukaddime de telif etmiştir. 1928'de ilk defa basılan 495 sayfa hacmindeki bu mukaddime, telif edildiği döneme kadar Türkçe kaleme alınmış en kapsamlı hadis usulü kitabı olma vasfını haizdir.[63] Öte yandan Ahmed Naim Tecrîd'in tercümesine devam ederken Ökten'in şahitliğiyle günümüze ulaşan aşağıdaki anekdot, bu ilmi mesainin arka planındaki manevi yönü ve ikilinin yakınlığını göstermesi bakımından zikre değerdir. Ökten'in oğlu Saadettin Bey'in konuya dair verdiği bilgiler, İsmail Kara tarafından şu şekilde kayda geçirilmiştir;

"Merhum Naim Bey, Tecrid tercümesinin daha başlarında iken hastalıkları yüz gösterince tercümeyi bitirip bitiremeyeceğine dair tereddütlere düşmüş ve işaretler almak üzere istihareye yatmış. Âlem-i mânada Peygamber Efendimiz'i görmüş. Fatih Camii'nde Efendimiz namaz kıldırıyor, Naim Bey de ilk safta cemaatı arasında. Efendimiz birinci rekâtı kıldırıp ikinci rekâta kalktıktan sonra geri dönmüş ve Naim Bey'e enfiye ikram etmiş…Naim Bey

[59] Hansu, "Cumhuriyet Dönemi Resmi Tedvin Çalışmaları", s. 382.

[60] Kara, *Aramakla Bulunmaz* (İstanbul: Dergâh Yayınları, 2016), s. 13.

[61] Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar*, s. 227

[62] Hansu, *Babanzâde Ahmed Naim*, s. 45-6.

[63] Detaylar için bk. Hansu, *Babanzâde Ahmed Naim*, s. 89.

rüyayı, Galatasaray Lisesi'nde birlikte Arapça hocalığı yaptıkları meslektaşı ve dostu Celal Hoca'ya anlatmış ve tabir için Cerrâhî Âsitânesi şeyhi Fahrettin Efendi'ye sorması ricasında bulunmuş. Fahrettin Efendi rüya naklini duyar duymaz "ömrü tercümeyi tamamlamaya vefâ etmeyecek, erken göçecek, fakat bunu bu şekilde kendisine söylemeyiniz" demiş. Celal Hoca yumuşak bir üslupla tabiri kendisine iletmiş (Ne yazık ki bu tabiri nasıl karşıladığına dair bilgimiz yok). Efendimizi rüyada namaz kılarken görmesi de namazda göçeceğinin işareti imiş."[64]

İlgili anekdotun işaret ettiği üzere Ahmed Naim, *Tecrîd* tercümesinin üçüncü cildinde hastalanmış, kitabın "hasta namazı" bölümüne geldiğinde 14 Ağustos 1934'te tercümeyi tamamlayamadan vefat etmiştir.[65]

Ökten'in hadis usulüne dair notları incelendiğinde, onun etkilenmiş olacağı kaynaklardan birinin de Ahmed Naim'in kaleme aldığı *et-Tecrîdü's-sarîh* mukaddimesi olduğu düşünülebilir. Zira "hadis uyduranların kısımları" başlığındaki sınıflandırmanın ve açıklamaların *Tecrîd* mukaddimesinde yer aldığı görülür.[66] Benzer şekilde mürsel hadisin Şâfiî sonrasında yaşadığı kabulün değişimine dair ifadeler de mukaddimedeki gibidir.[67] Fakat benzer izahlar İzmirli'nin hadis tarihinde de mevcuttur.[68] Dolayısıyla yukarıda örneklerle tespit edildiği üzere Ökten'in hadis usulüne dair notlarının asıl omurgasını İzmirli'nin literatürü üzerine kurduğu, Naim'in mukaddimesinin ise ancak bu birikimi destekleyen bir yan kaynak olabileceği söylenebilir.

4. Ökten'in Hadis Müktesebatı: Kütüphane Envanteri Üzerinden Bir Analiz

Ökten'in metrukesi vefatından sonra ailesi tarafından Süleymaniye Kütüphanesi Yazma Eserler Kurumu'na bağışlanmıştır. "Celal Ökten" koleksiyonunda kayıtlı 1239 eser yer almaktadır.[69] Şüphesiz YEK kayıtlarına

[64] Kara, *Aramakla Bulunmaz*, s. 12-3.

[65] Hadisin devamını tamamlayan ve kitabın geri kalan ciltlerini tercüme eden Kamil Miras şu dipnotu düşmüştür; "Mütercim merhumun müsveddesi burada hitam buluyor. Bu hadisin tercemesi tarafımızdan ikmâl ve izah edilmiştir. Bir seneden fazla bir zamandan beri hasta bulunan merhum, 1934 senesi Ağustosunun 14'üncü pazartesi günü öğle namaza kılarken ikinci rekâtte secdede teslim-i ruh etmişti. Salat-ı marîza (hasta namazına) dair olan yukarıdaki hadisin tercemesi ikmâl edilmeyip de ikinci rekatte bırakılmasiyle hâdise-i vefâtın bu suretle vukuu arasında âşikar bir alaka vardır" (*Sahîh-i Buhârî Muhtasarı Tecrid-i Sarih Tercümesi ve Şerhi,* III, 402).

[66] Ahmed Naim, "Mukaddime", *Sahîh-i Buhârî Muhtasarı Tecrid-i Sarih Tercümesi ve Şerhi* (İstanbul: DİB Yayınları, 2019), s. 262.

[67] Ahmed Naim, "Mukaddime", s. 143, 144.

[68] İzmirli, *Hadis Tarihi*, s. 117, 133-134.

[69] https://portal.yek.gov.tr/works/advancedsearch/full?collection=Celal%20Ökten

yansıyan bu sayısal dökümün, Ökten'in hayatı boyunca edindiği tüm eserleri kapsamadığı, ailenin nezdinde kalan, bağış dışı tutulan veya zamanla kaybolan kitapların bulunabileceği ihtimali göz önünde bulundurulmalıdır. Buna rağmen mevcut imkanlar dahilinde dijital olarak erişime açılan bu külliyat, onun ilmî profilini analiz etmek ve zihin dünyasına dair fikir edinmek için temsil kabiliyeti yüksek bir veri seti sunmaktadır. Koleksiyonda kayıtlı olan bu eserler İslami ilimlerin yanı sıra felsefeden mantığa, tıptan astronomiye kadar uzanan oldukça geniş bir yelpazeye yayılmıştır. Ökten'in şahsi kütüphanesindeki bu tematik çeşitlilik, onun çok yönlü kişiliğini ve farklı disiplinler arasında bağlantı kurabilen şahsiyetini yansıtan niteliktedir. Öte yandan koleksiyonda yer alan eserler ait oldukları ilim dallarına göre gruplandırıldığında ilk sırada 283 kitapla Arap dili grameri ve edebiyatının yer aldığı, bu temel alanı 137 kitapla Akaid ve Kelâm ile 130 kitapla Fıkıh ve usulüne dair eserlerin takip ettiği görülür.[70] Arap dili eserlerindeki bu yoğunlaşma esasında çeşitli kurumlarda uzun yıllar Arapça öğretmenliği vazifesini üstlenen Ökten'in mesleki formasyonuyla da uyumludur.[71]

Peki kütüphanenin bu geniş tematik yelpazesi içerisinde, araştırmamızın ana odağını teşkil eden hadis ilmine dair eserlerin sayısal ve niteliksel karşılığı nedir? Koleksiyon içinde yer alan hadis ve hadis ilimlerine dair tespit edilen eserlerin toplam sayısı 24'tür. Bu eserler içeriklerine göre şu şekilde kategorize edilebilir;

A. Hadis Usulü Eserleri:

1- Muhammed Şükrî, *Usûlü'l-hadîs*

2- İbn Azzûz, *Usûlü'l-hadîs*

3- Zeynüddin el-Irâkî, *el-Elfiyye fi'l-usûli'l-hadîs*

4- İbn Ferh el-İşbilî, *el-Kasîdetü'l-ğarâmiyye fi elkâbi'l-hadîs*

5- Dâvud-i Karsî, *Şerhu'r-Risâle fi usûli'l-hadîs*

6- Ömer b. Muhammed b. Fettûh el-Beykûnî, *Manzûmetü'l-Beykûniyye*

7- Muhammed b. Ali el-Mısrî, *Manzûmetü's-Sabbân*

[70] Bu tasnifte Süleymaniye Yazma Eserler Kurumu'nun tespitleri esas alınmıştır. Eserlerin tematik dağılımında kurumsal kayıtlardan kaynaklanabilecek cüz'i kategorizasyon hataları ihtimal dahilinde olsa da koleksiyonun büyüklüğü ve çalışmamızın kapsamı nedeniyle her bir eserin yeniden tasnifi yoluna gidilmemiş, mevcut verilerin genel bir profil sunduğu varsayılmıştır. Bununla birlikte örneğin Usûl-i Fıkıh, Hanefî fıkhı, Şâfiî fıkhı, Fıkıh ilmi gibi birbirleriyle ilişkili olup ayrı kategorilerde sunulan eserler, tematik bütünlüğü sağlamak için birlikte değerlendirilip sayıma dahil edilmiştir.

[71] Işık, "Celal Hoca".

B. Temel Hadis Metinleri, Muhtasarlar ve Tahrîc Çalışmaları

1- Buhârî, *el-Câmiu's-sahîh*

2- Zeynüddin el-Irâkî, *el-Muğnî an hamli'l-esfâr fi tahrîci mâ fi'l-İhyâ mine'l-âsâr.*

3- Vecihi Paşazâde, *Binbir Hadis-i Şerîf ve Akâid Şerhi*

4- (?), *Bin İkiyüz Hadis*

5- Muhammed b. Abdullah el-Merrâkuşî, *Buğyetu külli müslimîn min Sahîhi'l-imâm Müslim*

C. Şemâil Literatürü:

1- Tirmizî, *Şemâil*

2- Kâdî İyâz, *eş-Şifâ*

D. Mevzûât Literatürü:

1- Süyûtî, *ed-Dürerü'l-müntesire fi ehâdîsi'l-müştehire*

2- Ali el-Kârî, *el-Esrâru'l-merfû'a fi'l-ahbâri'l-mevzû'a*

E. Şerh Literatürü:

1- İbn Melek, *Mebârikü'l-ezhâr fi şerh-i Meşâriki'l-envâr*

F. Diğer

1- Abdurrahman b. Yahyâ el-Muallimî el-Yemânî, *el-Envârü'l-kâşife*

2- İbn Hacer el-Heytemî, *el-Fetâva'l-hadîsiyye*

3- Zehebî, *el-Müntekâ min Mîzâni'l-i'tidâl*

Ökten'in kütüphanesindeki hadis koleksiyonu, niceliksel açıdan mütevazı görünse de döneminde meşhur hadis kitaplarını içeren bir seçki sunmaktadır. Dikkat çektiği üzere listenin %30'u doğrudan hadis usulü ile ilgilidir. Özellikle Irâkî, Beykûniyye ve İbn Ferh el-İşbilî'nin kitapları gibi manzum eserlerin varlığı, Ökten'in usul terimlerini ezber ve özlü metinler üzerinden sağlamlaştıran klasik medrese metoduna aşinalığını gösterir. Tirmizî'nin *Şemâil*'i, Kâdî İyâz'ın *eş-Şifâ*'sı ve İbn Melek'in *Mebârik*'i gibi eserlerin ise Osmanlı medreselerinde popüler metinler olması, klasik tedrisat geleneğinin Cumhuriyet dönemi âlim kütüphanelerine de yansıdığına işaret eder. Bununla birlikte Buhârî'nin *Sahîh*'i dışındaki metinlerin çeşitli eserlerden derlenen seçkiler olması dikkat çekicidir. Bu duruma "Mevzûât" literatüründen en meşhur iki eserin eşlik etmesi de tesadüf değildir. Söz konusu tablo, dönemin hurafe ve asılsız rivayetlerden arındırılmış, sahih ve güvenilir hadis kaynağına duyulan ihtiyacın kütüphaneye yansıması olarak

okunabilir. Son olarak, yukarıda bahsi geçen ve kütüphane kataloğunda görselleri paylaşılan kitaplarda, Ökten'in metinle kurduğu entelektüel diyaloğun izlerini sürmek amacıyla bir inceleme yapılmış ancak herhangi bir şahsi kayıt veya derkenara rastlanmamıştır.

Kaynakça

Arapkirî, Hüseyin Avni. *Bugyetu'l-hasîs fî târîhi ilmi'l-hadîs*. nşr. Nilüfer Kalkan Yorulmaz. Ankara: DİB Yayınları, 2022.

Ayhan, Halis. *Türkiye'de Din Eğitimi*. İstanbul: Dem Yayınları, 2014.

Bulut, Mehmet. "Şer'iye Vekâletinin Dini Yayın Hizmetleri", *Diyanet İlmi Dergi* 30/1 (1994), 3-16.

Demil, Emine. "Babanzâde Ahmed Naim'in Hadis İlmine Katkıları", *Modern Dönemde Hadis ve Babanzâde Ahmed Naîm*, 421-439. İstanbul: Divan Kitap, 2022.

Hansu, Hüseyin. "Cumhuriyet Dönemi Resmî Tedvin Çalışmaları: Babanzâde Ahmet Naim ve Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Hadis Projesi". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 21 (Mayıs 2013), 367-406.

Hansu, Hüseyin. "et-Tecrîdü's-sarîh". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 4 Mayıs 2026. https://islamansiklopedisi.org.tr/et-tecridus-sarih

Hansu, Hüseyin. *Babanzâde Ahmed Naim*. İstanbul: DİB Yayınları, 2018.

Işık, Emin. "Celâl Hoca". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 4 Mayıs 2026. https://islamansiklopedisi.org.tr/celal-hoca

İhsanoğlu, Ekmeleddin. "Dârülfünûn". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 4 Mayıs 2026. https://islamansiklopedisi.org.tr/darulfunun

İsmail Hakkı, İzmirli. *Hadis Tarihi*. nşr: İbrahim Hatiboğlu. İstanbul: Erkam Matbaası, 2002.

Kalkan Yorulmaz, Nilüfer. "Usul-ü Hadis'ten Hadis Tarihi'ne: Dârülfünun İlahiyat'ta Hadis Tarihi Dersleri". *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi* 23/2 (Aralık 2019), 651-671.

Kara, İsmail. *Aramakla Bulunmaz*. İstanbul: Dergah Yayınları, 2016.

Karacabey, Salih. "Osmanlı Medreselerinin Son Dönemi'nde Hadis Öğretimi". *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 8/1 (Ocak 1999).

Koç, Ahmet - Öztürk, Hatice. "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/7 (Haziran 2015).

Kutluoğlu, Yahya. *Yolumuzu Aydınlatanlar*. İstanbul: İBB Yayınları, 2012.

Özafşar, Mehmet Emin. "Hadisin Neliği Sorunu ve Akademik Hadisçilik", *İslâmiyat* 3/1 (2000), s. 43-48.

Özkan, Halit. "Cumhuriyet Dönemi Hadis Çalışmaları: Bir Hasıla". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 21 (Mayıs 2013), 10-41.

Öztürk, Hatice. *Mahmut Celâlettin Ökten ve Muallim Kimliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Şeker, Mehmet - Baloğlu, Adnan Bülent. *İzmirli İsmail Hakkı*, Ankara: DİB Yayınları, 1996.

Ünal, Yavuz. "Cumhuriyet Türkiye'si Hadis Çalışmaları Üzerine", *İslâmî Araştırmalar* 10/1-3 (1997), 174-177.

Yücel, Ahmet. "Hadis İlminde "Tarih" Anlayışı ve 'Hadis Tarihi' Yazıcılığı". *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 21 (Mayıs 2013), 271-302.

Yücel, İrfan. "Diyanet İşleri Başkanlığı". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. Erişim 4 Mayıs 2026. https://islamansiklopedisi.org.tr/diyanet-isleri-baskanligi

ez-Zebîdî, Zeynüddin Ahmed. *Sahîh-i Buhârî Muhtasarı Tecrid-i Sarih Tercümesi ve Şerhi*. trc. ve şrh. Ahmed Naim - Kamil Miras. İstanbul: DİB Yayınları, 2019.

ARAP EDEBİYATI TARİHİ ÖĞRETİMİNDE CELÂLEDDİN ÖKTEN: DERS NOTLARININ İÇERİK VE YÖNTEMSEL AÇIDAN ANALİZİ

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ASLAN*

Giriş

Arap dili ve edebiyatı eğitiminin Türkiye'deki gelişim sürecinde önemli bir yere sahip olan Celâleddin Ökten, yalnızca eğitim kurumlarının şekillenmesine katkı sağlayan bir isim değil, aynı zamanda klasik ilimlerin öğretiminde benimsediği yöntemlerle de dikkat çeken bir eğitimcidir[1]. Onun derslerde kullandığı notlar, Arap dili ve edebiyatı tarihine ilişkin bilgi birikiminin yanı sıra, öğretim anlayışını ve öğrenciye bilgi sunma biçimini yansıtan önemli kaynaklar arasında yer almaktadır. Bu notlar aracılığıyla Ökten'in eğitim faaliyetlerini, ders kurgusunu ve edebî mirası aktarma yöntemlerini daha yakından değerlendirmek mümkün hâle gelmektedir.

Celâleddin Ökten'in Arap edebiyatı tarihi derslerinde kullandığı materyaller, Arap dilinin ortaya çıkışı ve tarihsel gelişiminden başlayarak Câhiliye dönemi edebiyatı, İslâmî dönem şiir ve nesri, önde gelen şair ve edipler, edebî türler, hitabet ve kitabet gibi temel konuları kapsamaktadır. Bunun yanında söz konusu notlar, edebî kavramların açıklanması, metin örneklerinin değerlendirilmesi ve farklı dönemlere ait kültürel unsurların tanıtılması bakımından da zengin bir içerik sunmaktadır. Böylece öğrencilerin yalnızca eserler ve müellifler hakkında bilgi edinmeleri değil, aynı zamanda bu eserlerin ortaya çıktığı tarihî ve sosyal zemini kavramaları amaçlanmıştır.

1. İlmî Şahsiyeti ve Arap Edebiyatı Eğitimi

Celâl Hoca'nın ders materyallerinde görülen bu birikim ve pedagojik derinlik, hiç şüphesiz onun gençlik yıllarından itibaren ilme duyduğu tutkunun ve aldığı çok yönlü eğitimin bir tezahürüdür. Nitekim bu akademik altyapının ilk adımları, onun Darülmuallimîn yıllarına kadar uzanmaktadır. Üç yıllık Darülmuallimîn-i Âliye'yi bitiren Celâl Hoca, böylece Rüşdiyede muallim

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Trabzon/Türkiye, ramazanaslan@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8712-4393

[1] Bu çalışmada, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

olma imkânı elde etmiştir. Bu gelişmenin Meşrutiyet'in ilanına denk geldiği bu dönemde, okul dışındaki Arapça derslerine de kararlılıkla devam etmiştir. Bununla da yetinmeyerek İstanbul Darülfünun Edebiyat Fakültesi Arap Dili ve Edebiyatı bölümüne kayıt yaptırmıştır. Henüz Darülfünun'un ikinci sınıfındayken, 1909 yılında Manisa Turgutlu Rüşdiyesi'nde ilk devlet hizmetine girmiştir. Türkçe ve Arapça dersleri verdiği bu okuldan altı ay sonra ayrılarak İstanbul'a geri dönmüştür.[2]

Celâl Hoca, resmi eğitiminin yanı sıra hususi olarak da Ali Fehmi Câbiç Efendi[3] (1853-1918) ve Şevket Efendilerden[4] Arap Edebiyatı okumuştur. Fakültede 1900-1909 yılları arasında Arap Edebiyatı I-II derslerini Fehmi Bey'den, Arap Edebiyatı III dersini ise Cemil Sıdkı Zehavizade Efendi'den (1863-1936) aldığı kaydedilmiştir. 1912-1913 yıllarında ise Arap dili için Ali Fehmi Efendi ve İsmail Hafız Efendi'den; Arap Edebiyatı için de yine Şevket Bey'den ders görmüştür.[5]

Bu süreçte Hoca Şevket Bey ile yapılan Câhiliye Dönemi Arap Edebiyatı okumaları beş bin beyte ulaşmıştır. Hatta Celâl Hoca'nın bu beş bin beyti ezbere bildiği aktarılmaktadır. Okumaların özellikle şiir üzerinde yoğunlaşmış olması dikkat çekicidir; zira bu durum, her ikisinin de şiir vasıtasıyla kültür ve medeniyetin aktarılmasına bilinçli bir şekilde katkıda bulunduklarını göstermektedir. Edebiyat içindeki okumaların şiirde yoğunlaşmasının bir diğer sebebi de şiirin dil ile olan derin ilişkisidir. Celâl Hoca, Arap Edebiyatı'ndan Câhiliye döneminin yedi büyük Arap şairini (Muallakât-ı Seb'a) okumuştur. Nitekim o, Arap nahiv (dil bilgisi) ilminin gelişmesinde Kur'an'dan sonraki asıl unsurun şiir olduğu belirtmekte ve Arap dili ilimlerine ait bilginin temelini şiirde aramanın gerekliliğini vurgulamaktadır.[6]

Celâl Hoca'nın üzerinde derin etkiler bırakan ve ilişkisinin özellikle incelenmesi gerektiğine inanılan bir diğer hocası Mehmed Âkif Ersoy (1873-

---

[2] Ahmet Koç-Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 12.

[3] Mehmet Yahya Kutluoğlu, *Yolumuzu Aydınlatanlar* (İstanbul: Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 2014), 311.

[4] Emin Işık, "Celâl Hoca", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 7/242.

[5] Ekmeleddin İhsanoğlu, Darulfünun Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı, İstanbul: IRCICA, 2010, 574; Hatice Öztürk, Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği, (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 40-41.

[6] Nejdet Gürkan, Şiir ve Dil Arap Edebiyatı (Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005), 137; Öztürk, Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği, 92.

1936)'dur. Celâl Hoca; Darülfünun'da bir dönem Edebiyat derslerinde, İttihad ve Terakki İlmiye Mahfeli'nde Arap Edebiyatı derslerinde Âkif'in talebesi olmuş ve buradaki derslerde sık sık onun iltifatlarına mazhar olmuştur. Bu yakınlık ilerleyen yıllarda da sürmüştür. Celâl Hoca, Sultani'deki hocalığının ikinci yılında da Mehmed Âkif'in büyük takdirini kazanmıştır. Bu takdire konu olan esas husus; Celâl Hoca'nın derslerde Arapçayı öğrencilerine doğru okutması, metinleri tercüme ederken de Türkçeyi hiç ihmal etmeden ve özenle öğretmiş olmasıdır.[7]

2. Lisede Müfredatı ve Arap Edebiyatı Tarihi Programı

Celâl Hoca, Osmanlı Türkçesiyle kaleme aldığı ders müfredatı veya eğitim programı taslağında İmam Hatip okulunun ders programından bahsederken şu derslere yer vermektedir:

İlm-i Vaz' ve Meânî: Beşinci sınıfta haftada üç ders Türkçe olarak okutulmalı ve bol tatbikat yapılmalı.

İlm-i Beyân ve Bedî: Altıncı sınıfta haftada iki ders Türkçe olarak okutulmalı.

Arapça (Arap edebiyatı): Beşinci sınıfta Mehmet Ali'nin (ö. 1849) Mısır valiliğinden sonraki devir edebiyatı, bu devrin esbâb-ı zuhûru ve karakterleri, meşhur şair ve naşirlerinden parçalar. Bu devre uygun dinî, edebî, felsefi metinler haftada beş derstir.

İkinci (altıncı) sınıfta Abbasi devri edebiyatı, bu devrin karakterleri ve esbâb-ı zuhûru, meşhur şairlerinden ve naşirlerinden seçilir. Bu devre uygun dinî, edebî metinler haftada altı derstir.

Üçüncü (yedinci) sınıfta Câhiliye'den Emevî devrinin sonuna kadar olan edebiyat devri, bu devrin karakterleri, bu devre ait hutbeler ve şiirler.

Lise sınıflarında eserleri okunan (….) şair ve naşirin kısa terceme-i hâli.[8]

---

[7] Koç-Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", 13; Ayrıca bk. Osman Demirci, "Mahmut Celâlettin Ökten ve Eserleri", *Trabzonlu Müellifler ve Eserleri Osmanlı Dönemi* (İstanbul: Ensar Neşriyat- Ortahisar Belediyesi Kültür Yayınları, 2023), 343-344; Öztürk, Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği, 42-44.

[8] Celâleddin Ökten, Z-9I Müfredat Notları, Mektuplar, 2-3.

Sınıf	Ders Adı	Saati	Ders İçeriği ve Odak Noktası
5. Sınıf	İlm-i Vaz' ve Meânî	3	Türkçe anlatım; teorik bilginin yanında bol uygulama (tatbikat).
5. Sınıf	Arap Edebiyatı	5	Mehmet Ali Paşa sonrası Mısır devri; dinî, edebî ve felsefi metinler; meşhur şair ve yazarlar.
6. Sınıf	İlm-i Beyân ve Bedî	2	Türkçe anlatım; belagat sanatlarının (söz sanatları) incelenmesi.
6. Sınıf	Arap Edebiyatı	6	Abbasi Devri edebiyatı; devrin karakteri, ortaya çıkış sebepleri ve seçme metinler.
7. Sınıf	Arap Edebiyatı	Belirtilmemiş	Câhiliye Dönemi'nden Emevî Devri sonuna kadar; hutbeler, şiirler ve edebi karakterler.

3. Arap Edebiyatı Tarihi (Yazma Nüshalar)

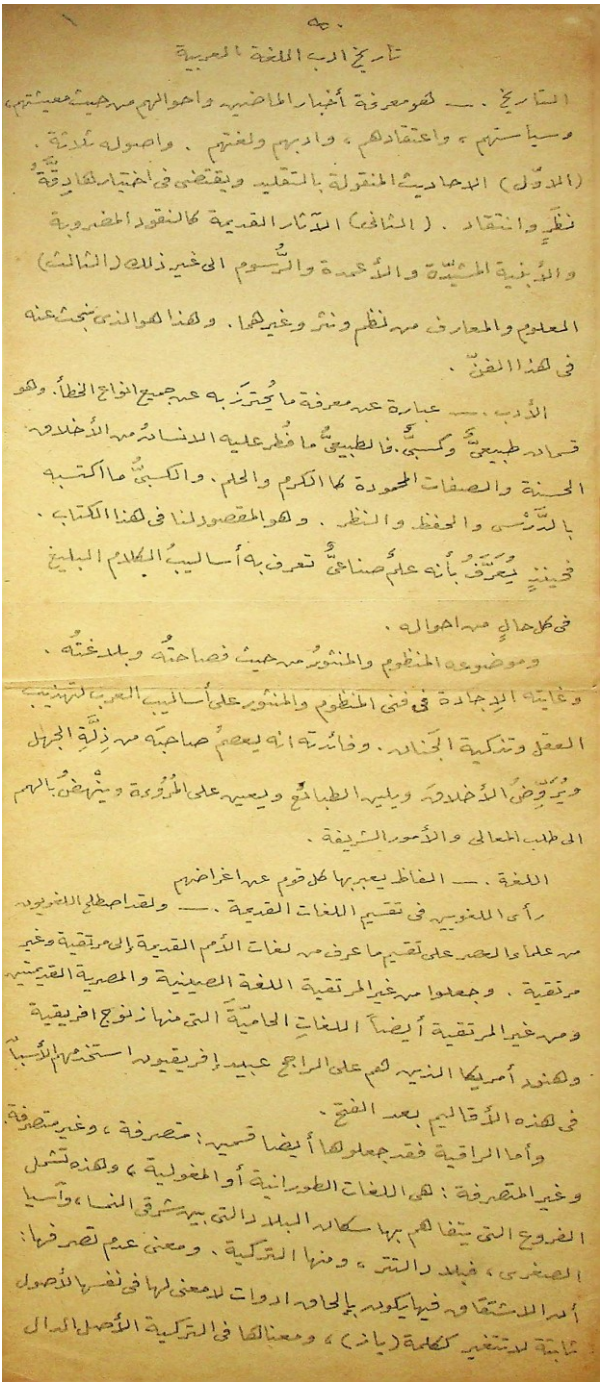
Mahmut Celâleddin Ökten, Klasik ile modern eğitim anlayışını şahsında meczetmiş müstesna bir eğitimcidir. Cumhuriyet dönemi Türkiye'sinde din öğretiminin ve Arapça-Arap Edebiyatı derslerinin verilmesinde öncü bir rol üstlenen Ökten, öğretmenliği boyunca sadece bilgi aktaran bir hoca olmamış; müfredat oluşturma, materyal geliştirme ve dil öğretim yöntemleri hususunda da dönemine yön veren özgün bir ekol ortaya koymuştur. Celâleddin Ökten'in Arap Edebiyatı öğretiminde izlediği usulü, derslerde işlediği konuların tematik dağılımını ve kullandığı metodolojiyi somut veriler üzerinden tahlil edebilmenin en nitelikli yolu, onun bizzat kaleme aldığı yahut öğrencilerine takrir ettiği ders notlarının incelenmesidir. Nitekim eldeki ders notları incelendiğinde, Celal Hoca'nın edebiyat tarihini sadece şairler ve şiirler silsilesi olarak ele almadığı; konuyu tarih, dil ve estetik sacayakları üzerine oturttuğu açıkça görülmektedir.

Celâleddin Ökten'in ders notlarında dikkati çeken ilk husus, pedagojik aşamalılığa verilen önemdir. Notlarda sınıf düzeylerinin ve ders başlıklarının açıkça belirtilmesi, öğretimin planlı bir müfredata dayandığını göstermektedir. Celal Hoca, dersin teorik çerçevesini çizerken "Tarih", "Edeb" ve "Lisan" kavramlarının terminolojik tanımlarından işe başlamaktadır. Nitekim nüshalarda yer alan kavramsallaştırmalar, onun edebiyatı salt bir metin okuması değil, medeniyet ve ahlakın bir tezahürü olarak talebelerine aktarmak istediğini kanıtlamaktadır.

Yöntemsel açıdan bir diğer dikkat çekici unsur ise Arapça metin içi şerh ve Türkçe/Osmanlıca haşiye tekniğidir. Ders notlarında geçen çetin

kavramlar ve gramer yapıları numaralandırılarak alt kısımlarda tek tek açıklanmış; Arapça edebî metinlerin altı Osmanlıca lügat ve anlam açıklamalarıyla beslenmiştir. Bu durum, klasik medrese şerh/haşiye geleneğinin modern sınıf ortamına ve müfredatına başarıyla uyarlandığını göstermektedir. Edebî metin seçimlerinde ise Celal Hoca'nın retorik gücü yüksek, dil ve duygu yönünden zengin klasikleri tercih ettiği görülmektedir.

Bu çalışmada, söz konusu teorik ve pratik çerçeveyi somutlaştırmak amacıyla Ökten'in kaleme aldığı ders notlarından seçilen bazı nüshalara yer verilmiştir. Bu görsellerin makale kapsamına dâhil edilmesindeki temel gaye; Celal Hoca'nın ders anlatımında takip ettiği metot ve içeriği sadece teorik varsayımlarla değil, onun özgün el yazısı ve belgesel nitelikteki birinci el kaynaklar üzerinden doğrudan ortaya koymaktır. Nüshaların sunulması; metinlerin sayfa düzenini, kavramsal tanımların sergileniş biçimini, kelime ve terimlerin numaralandırılarak yapılan şerh/haşiye tekniklerini ve edebî metin seçimlerindeki pedagojik kriterleri görsel olarak teyit etme imkânı sunmaktadır. Böylelikle çalışma, hem Celâleddin Ökten'in ders materyali hazırlama hususundaki titizliğini ve görsel/yazılı öğretim araçlarını kullanma biçimini ilk elden gözler önüne sermeyi hem de Arap edebiyatı öğretiminin metodolojik arka planına somut ve belgesel bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.



تاريخ الأدب اللغة العربية

التاريخ . — لغة معرفة أخبار الماضين وأحوالهم من حيث معيشتهم وسياستهم ، واعتقادهم ، وآدابهم ولغتهم ، وأصوله ثلاثة . (الأول) الأحاديث المنقولة بالتقليد ويقتضي في اختيارها دقة نظر وانتقاد . (الثاني) الآثار القديمة كالنقود المضروبة والأبنية المشيدة والأعمدة والرسوم الى غير ذلك (الثالث) العلوم والمعارف من نظم ونثر وغيرهما . ولهذا هو الذي نبحث عنه في هذا الفن .

الأدب . — عبارة عن معرفة ما يتحرز به عن جميع أنواع الخطأ . وهو قسمان طبيعي وكسبي . فالطبيعي ما فطر عليه الانسان من الأخلاق الحسنة والصفات المحمودة كالكرم والحلم . والكسبي ما اكتسبه بالدرس والحفظ والنظر . وهو المقصود لنا في هذا الكتاب . فحينئذ يعرف بأنه علم صناعي تعرف به أساليب الكلام البليغ في كل حال من احواله .

وموضوعه المنظوم والمنثور من حيث فصاحته وبلاغته .

وغايته الاجادة في فني المنظوم والمنثور على أساليب العرب لتهذيب العقل وتزكية الجنان . وفائدته انه يعصم صاحبه من زلة الجهل ويروض الأخلاق ويليه الطباع ويعينه على المروءة وينهض بالهمم الى مطالب المعالي والأمور الشريفة .

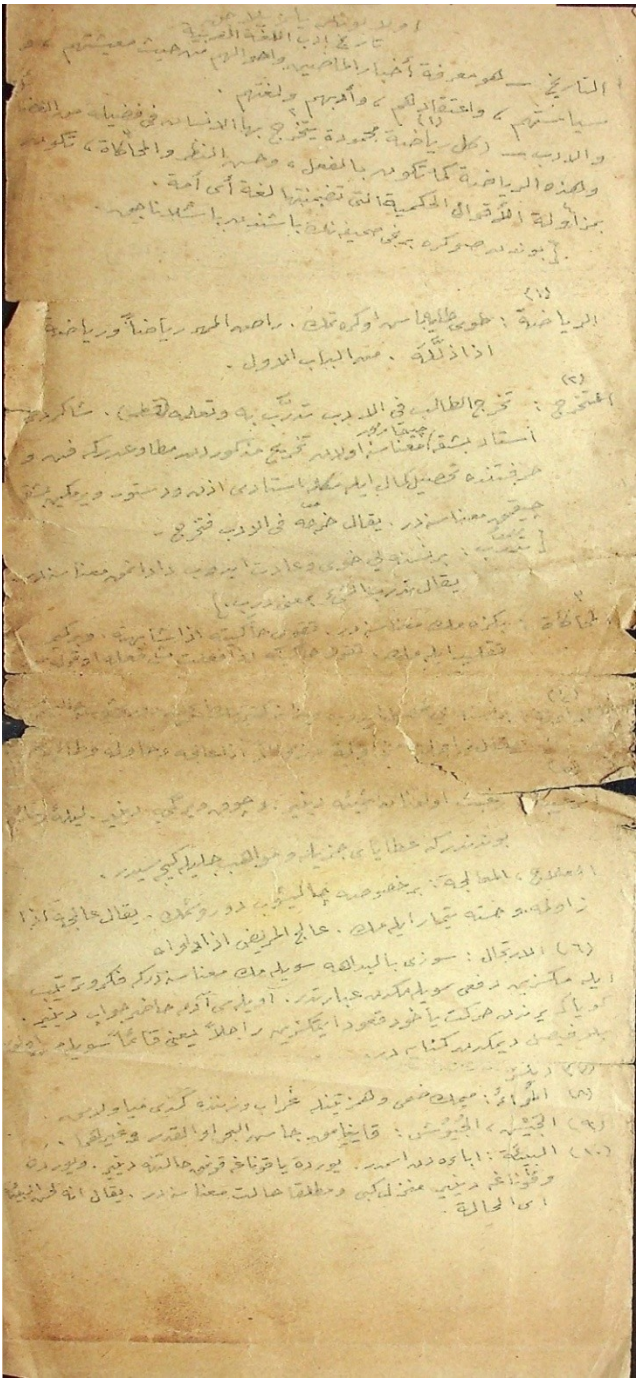
اللغة . — الفاظ يعبر بها كل قوم عن اغراضهم

رأي اللغويين في تقسيم اللغات القديمة . — ولقد اصطلح اللغويون من علماء العصر على تقسيم ما عرف من لغات الأمم القديمة الى مرتقية وغير مرتقية . وجعلوا من غير المرتقية اللغة الصينية والمصرية القديمة ومن غير المرتقية أيضاً اللغات الحامية التي منها نوع افريقية ولهذا أمريكا التي لهم على الراجح عند افريقيون استخدموا الأسباء في هذه الأقاليم بعد الفتح .

وأما الراقية فقد جعلوا لها أيضا قسمين : متصرفة ، وغير متصرفة وغير المتصرفة : هي اللغات الطورانية أو المغولية ، ولهذه تشمل الفروع التي يتفاهم بها سكان البلاد التي بين شرقي النمسا ، وآسيا الصغرى ، فبلاد التتر ، ومنها التركية . ومعنى عدم تصرفها : أن الاشتقاق فيها يكون بإلحاق ادوات لا معنى لها في نفسها للأصول ثابتة لا تتغير كلمة (يار) ، ومعناها في التركية الأصل المال

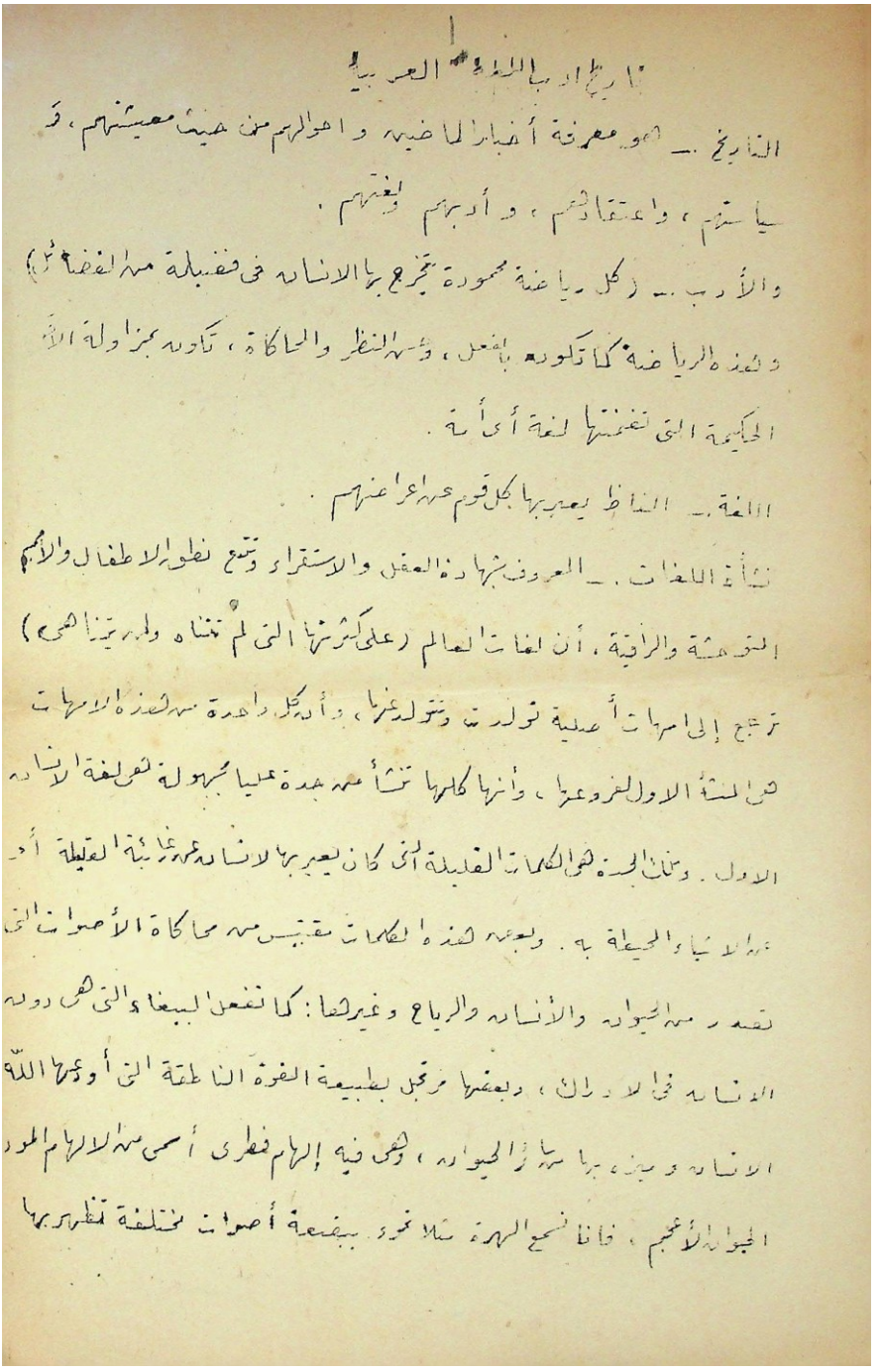
Arap Edebiyatı Tarihi (Özet Nüsha)[9]

[9] Ökten, Z-9I Müfredat Notları, Mektuplar, 4.



Arap Edebiyatı Tarihi (Kelime Tahlilleri)[10]

[10] Celâleddin Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 3.



تاريخ الأدب باللغة العربية

التاريخ ـ هو معرفة أخبار الماضين وأحوالهم من حيث معيشتهم، وسياستهم، واعتقاداتهم، وآدابهم ولغتهم.

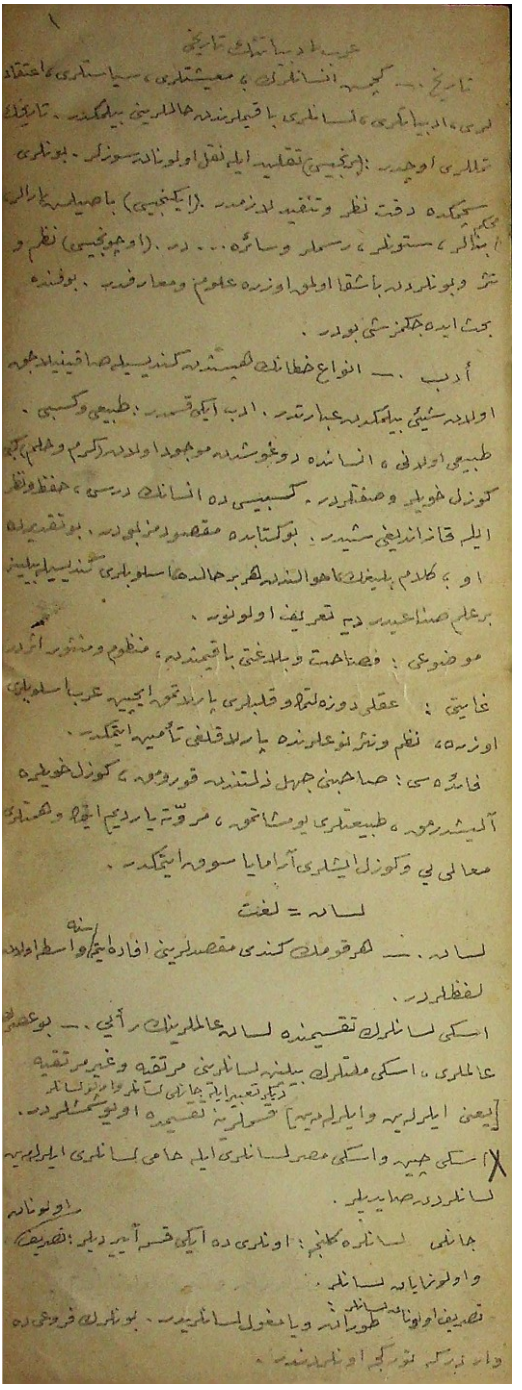
والأدب ـ لكل رياضة محمودة يخرج بها الانسان في فضيلة من الفضائل، وهذه الرياضة كما تكون بالفعل، وهي النظر والحاكاة، تكون بمزاولة الأمور الحكيمة التي تفتقر لغة أي أمة.

اللغة ـ الفاظ يعبر بها كل قوم عن اغراضهم.

نشأة اللغات ـ المعروف بشهادة العقل والاستقراء وتتبع نطق الاطفال والأمم المتوحشة والراقية، أن لغات العالم (على كثرتها التي لم تتناه ولم تتناهى) ترجع إلى امهات أصلية تولدت وتولدت عنها، وأن كل واحدة من هذه الامهات من لغة الاولين فروعها، وأنها كلها نشأت من جذور عليا مجهولة لنا في لغة الانسان الاول. وتلك الجذور هي الكلمات القليلة التي كان يعبر بها الانسان عن حاجاته العقلية أو عن اهتياجاته الحيوانية به. وبعد هذه الكلمات تقتبس منها محاكاة الأصوات التي تصدر من الحيوان والانسان والرياح وغيرها: كما تفعل الببغاء التي هي دون الانسان في الادراك، وبعضها مرتجل بطبيعة القوة الناطقة التي أودعها الله الانسان وميزه بها عن الحيوان، وهي فيه إلهام فطري أسمى من الالهام الموجود في الحيوان الأعجم، فانا نسمع الهرة مثلا تموء بضعة أصوات مختلفة تظهر بها

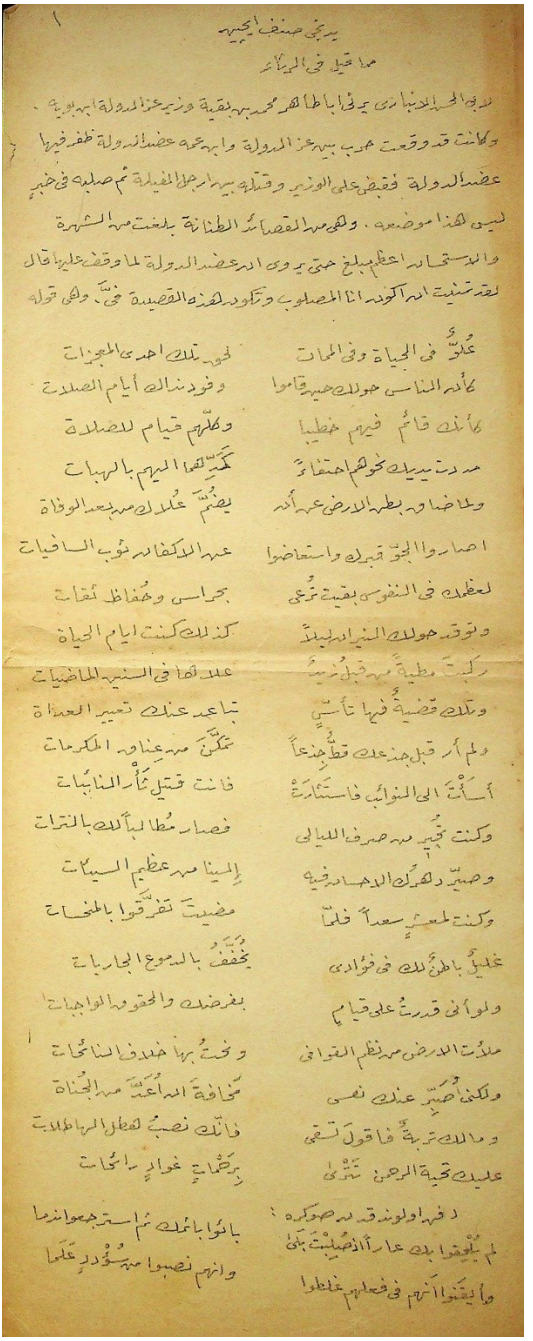
Arap Dili Tarihi (Özet Nüsha)[11]

[11] Celâleddin Ökten, Z-37 Arap Edebiyatı Trh. (Kur'an bağlamında), 1.



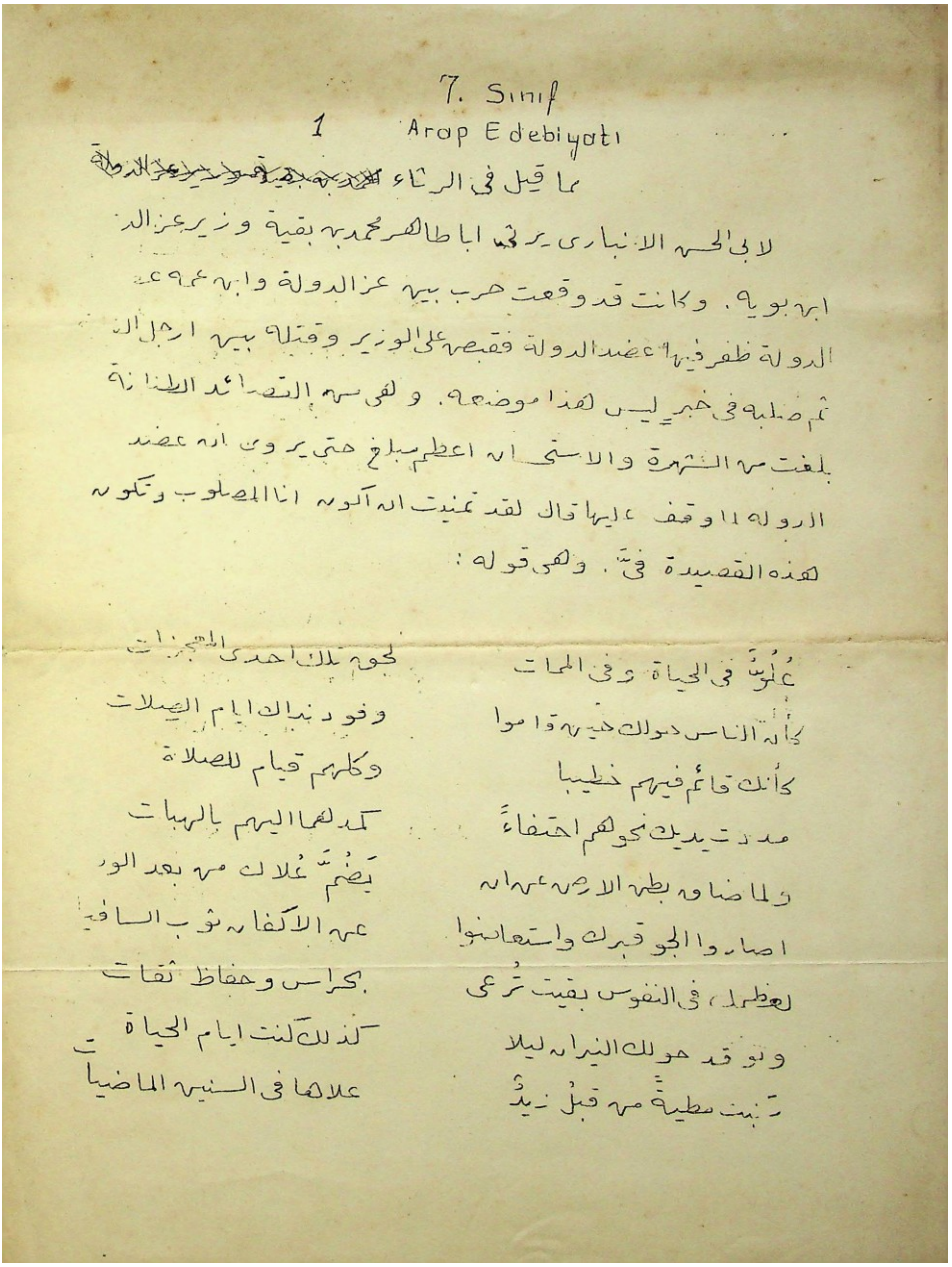
Arap Edebiyatı Tarihi (Osmanlıca Özet Nüsha)[12]

[12] Celâleddin Ökten, Z-67B Arap Edebiyat Tarihi, 1.



Arap Edebiyatı Notları (7. Sınıf)[13]

[13] Celâleddin Ökten, Z-10A Arap Edebiyat Tarihi, 2.


7. Sınıf

1 Arap Edebiyatı

ما قيل في الرثاء

لابي الحسن الانباري يرثي الباطهر محمد بهاء الدولة وزير عز الد

ابو بويه. وكانت قد وقعت حرب بين عز الدولة وابن

الدولة ظفر فيها عضد الدولة فقبض على الوزير وقتله بين ارجل ال

ثم صلبه في خبر ليس لهذا موضع. ولقي من التصائد الطنانة

بلغت من الشهرة والاستي انه اعظم بلاغ حتى يروى انه عضد

الدولة لما وقف عليها قال لقد تمنيت انه آلمه انا المصلوب وتكون

لهذه القصيدة فيّ. ولهي قوله:

عُلُوٌّ في الحياة وفي الممات — لحق تلك احدى المعجزات

كأنّ الناس حولك حين قاموا — وفود نداك ايام الصلات

كأنك قائم فيهم خطيبا — وكلهم قيام للصلاة

مددت يديك نحوهم احتفاءً — كمد لهما اليهم بالهبات

ولما ضاق بطن الارض عنه — يضمّ عُلاك منه بعد الوا

اصاخوا والجو قبرك واستعانوا — عنه الاكفان ثوب السافيـ

لعظمك في النفوس بقيت تُرعى — بكراس وحفاظ ثقات

ونور قد حولك النيرانه ليلا — كذلك كنت ايام الحياة

تنبت سطيحة منه قبل زيدٌ — علاها في السنين الماضيا

Arap Edebiyatı Notları (7. Sınıf)[14]

[14] Celâleddin Ökten, Z-10B Arap Edebiyatı Tarihi, 1.

4. Arap Dili Üzerine Notları

Celâleddin Ökten Edebiyat notlarına *Târîhu edebi'l-luğati'l-Arabiyye* başlığıyla giriş yapmaktadır. Yaptığımız kaynak taramasında Ökten'in bu başlığı Ahmed b. İbrâhim b. Mustafa el-Hâşimî'nin (1878-1943) *Cevahirü'l-edeb fî edebiyyât ve inşâi lisâni'l-Arab* adlı eserinden alıntı yaptığını tespit ettik. Ökten'e ait el yazması ve bu notların daha sonra basılmış bir nüshası da tespit edilmiştir. Dolayısıyla elimizdeki mevcut dosyalardan ikisi el yazması diğeri ise matbudur. Bununla beraber aralarında bazı farkların olduğu görülmektedir. Örneğin el yazması nüshada bazı varakların araya sıkıştırıldığı ve bu varaklarda kelime tahlilleri yapıldığı ve bu varaklara numara verilmediği ancak kelime tahlillerinden sonra numaralandırma işlemine devam edildiği görülmektedir. Yine el yazmasında "Hitabet ve Nasihat Örnekleri" başlığı altında Kuss b. Sâide el-İyâdî (ö. 600) ve Ukaz panayırındaki meşhur hutbesi, Eksem b. Sayfî (ö. 612 [?]) ile onun hutbe ve sözlerine yer verilirken matbuda ise yer verilmemiştir. Bu yüzden baskının bir özet olduğunu ifade edebiliriz. Ökten'in bu el yazmasında detaylara girdiğini gösteren bir delil *Cevahirü'l-edeb fî edebiyyât ve inşâi lisâni'l-Arab* ile yaptığımız mukayesedir. Zira bu eserde Hitabet başlığı altında söz konusu isimler hakkında özet bilgiler verilirken Ökten başka kaynaklardan faydalanmış olacak ki hutbelerine de yer vermiştir. Yine matbu nüshada Cahiliye devri "Hitabet" başlığıyla biterken el yazması nüsha aslına uygun olarak "Kitabet" başlığıyla devam etmiştir.

İçeriğe değinecek olursak; tarih, edeb, lügat gibi kavramların tanımı Hâşimî'den olduğu gibi alıntılanarak yazılmıştır. Ökten bu tanımlardan sonra kaynağını tespit edemediğimiz bu yüzden kendi notu olmasını muhtemel gördüğümüz "Dillerin Doğuşu" adlı bir başlık altında İnsanın konuşma yetisinin onu hayvandan ayırdığı, ancak dillerin başlangıcının doğadaki seslerin taklidi (yansıma sesler) olduğu teorisi üzerinde durmuştur.[15] Ökten ayrıca dilin kaynağına dair İslam düşüncesindeki büyük tartışmalardan birini (Dil insan icadı mıdır yoksa vahiy ürünü müdür?) ele alarak, dilin gelişimini ve insanların kelime üretme yeteneğini savunan rasyonalist bir yaklaşım sergilemiştir.[16] O, dilin kaynağına dair Ebû Ali el-Fârisî (ö. 377/987) ve İbn Cinnî (ö. 392/1002) gibi klasik İslâm alimlerinin görüşlerini özetledikten sonra, modern dilbilimindeki dil aileleri sınıflandırmasına geçmiştir. Özellikle Türkçeyi "sondan eklemeli" yapısı üzerinden örnekleyerek açıklamış,[17] Hint-

[15] Ökten, Z-37 Arap Edebiyatı Trh. (Kur'an bağlamında), 1.

[16] Ökten, Z-37 Arap Edebiyatı Trh. (Kur'an bağlamında), 3.

[17] Ökten, Z-37 Arap Edebiyatı Trh. (Kur'an bağlamında), 7.

Avrupa dillerini ise coğrafi bir perspektifle (Sanskritçe, Farsça, Latince, Germen ve Slav dilleri) tasnif ettikten sonra Sami dilleri Tevrat, İncil ve Kur'ân-ı Kerîm gibi kutsal kitapların dili olmaları hasebiyle özel bir konuma yerleştirmiştir.[18]

Daha sonra Arapların tabaklarını sayan Ökten bunları klasik tasnife göre Bâide Arapları, Âribe Arapları ve Müsta'ribe Arapları biçiminde kısaca açıkladıktan sonra alıntılara devam ederek "Arap Dili ve Edebiyatı Dönemleri"ne giriş yapmış ve kendi içerisinde Câhiliye, Sadru'l-İslâm, Abbasi, Ardışık Türk Devletleri ve Nahda Dönemi şeklinde tasnif etmiştir.[19] Ökten yine kaynağını tespit edemediğimiz ve yine kendi yorumları olduğunu düşündüğümüz "İhtilâfu Lehcâti'l-Arab", "Esbâbu İhtilâfi'l-Lehcât" gibi bazı başlıklar ilave ederek buralarda Kureyş lehçesinin baskınlığını dini ve coğrafi merkeziyetle ilişkilendirmiş, dilin dinamik ve yaşayan bir yapı olduğunu, sosyal şartlara göre şekillendiğini ortaya koymuştur.[20]

Ökten Arap dili hakkında bilgi verdikten sonra "Mesel ve Hikmet" başlığı altında her iki kavramı açıklamış ve جَوِّعْ كَلْبَكَ يَتْبَعْكَ (Köpeğini aç bırak ki peşinden gelsin.),[21] مَا يَوْمُ حَلِيمَةَ بِسِرٍّ (Halîme günü (savaşı) herkesçe malumdur.),[22] إِنَّ الْبُغَاثَ بِأَرْضِنَا يَسْتَنْسِرُ (Lori kuşu bizim yurdumuzda kartal kesilir.)[23] gibi bazı atasözlerine yer vermiştir.[24] Ökten buradan tekrar Arap diline geçmekte ve Hâşimî'den nakilde bulunmaya devam etmektedir.[25] Onun bu yaklaşımı notlarında belirli bir metot takip etmediğini göstermektedir. Ökten söz konusu notlarını göz önünde bulundurduğumuzda çoğunun olduğu gibi alıntı olduğunu bazı yerlerde ise yer yer farklı başlıklar açtığını ve farklı konulara temas ettiğini görürüz.

Ökten "Yazı" başlığında Arap yazısının tarihsel kökenini ve gelişim sürecini sade bir dille ele almaktadır. Yazının, eski Mısır hiyerogliflerinden

---

[18] Ökten, Z-37 Arap Edebiyatı Trh. (Kur'an bağlamında), 8.

[19] Ökten, Z-37 Arap Edebiyatı Trh. (Kur'an bağlamında), 11.

[20] Ökten, Z-37 Arap Edebiyatı Trh. (Kur'an bağlamında), 14.

[21] Ebü'l-Fazl Ahmed b. Muhammed b. İbrâhîm el-Meydânî, *Mecmaʿu'l-emsâl*, thk. Naîm Hüseyin Zerzûr (Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2010), 1/219, Mesel no: 868.

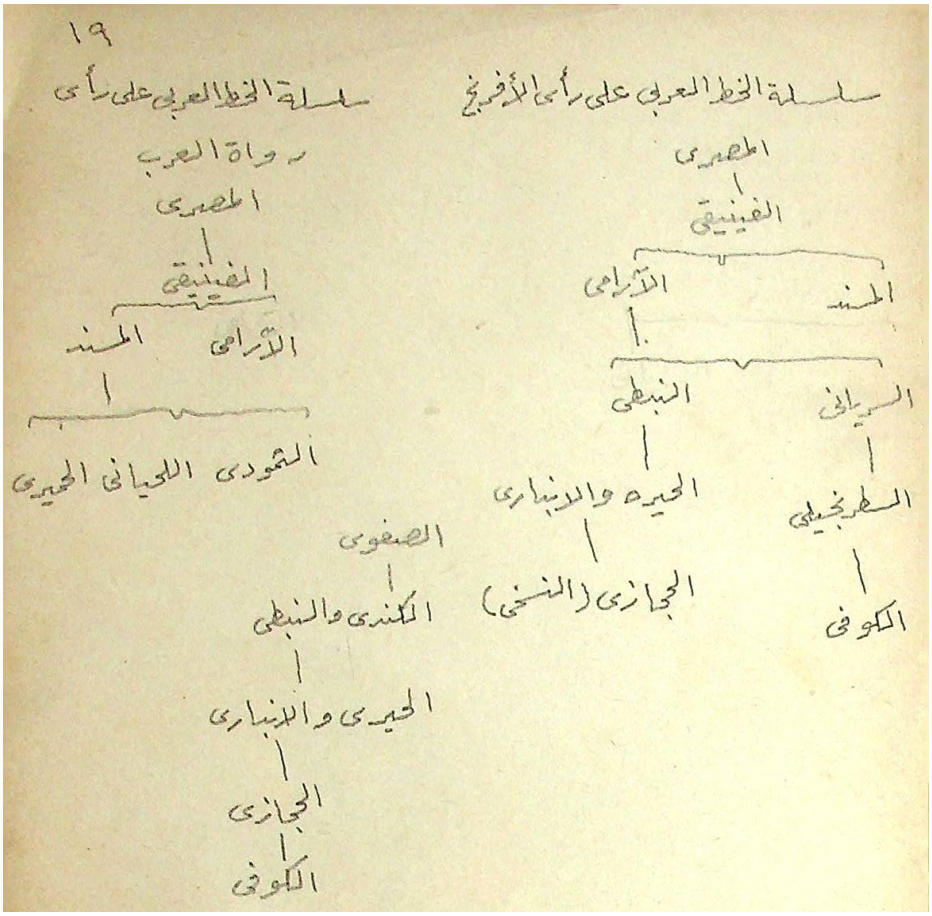
[22] Herkes tarafından bilinen bir olayı veya durumu ifade etmek için kullanılan bir meseldir. Bk. Meydânî, *Mecmaʿu'l-emsâl*, 2/322, Mesel no: 3814.

[23] Meydânî, *Mecmaʿu'l-emsâl*, 1/38, Mesel no: 8. Meselin Türkçe'deki karşılığı veya benzeri: Evde aslan dışarıda kuzu; İlyas Karslı bu meseli "kendi ülkesinde hiçbir gücü olmayan kişi, bizim ülkede başımıza kral kesiliverdi" şeklinde yorumlamıştır. Bk. İlyas Karslı, *Arapça Atasözleri ve Deyimler Kitabı* (İstanbul: Mektep Yayınları, 2017), 129.

[24] Ökten, Z-37 Arap Edebiyatı Trh. (Kur'an bağlamında), 16.

[25] Ökten, Z-37 Arap Edebiyatı Trh. (Kur'an bağlamında), 18.

Fenike ve Ârâmî hatlarına uzanan bir silsileden doğduğunu belirten yazar, konuyu müsteşrikler ve Arap râvilerinin görüşleri üzerinden karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Batılı uzmanlar Arap alfabesinin Ârâmî kökenli Nebati yazısından türediğini savunurken, Araplar ise yazının güneydeki Müsned hattından gelerek Irak'taki Hîre ve Enbâr bölgeleri vasıtasıyla Hicaz'a ulaştığını ifade eder. Son bölümde ise Kûfî yazının doğuşuna değinerek, bu hattın aslında erken dönem Hicaz yazısının mimari bir disiplin ve estetik bir nizamla şekillenmesi sonucu ortaya çıktığı ve cami, saray gibi anıtsal yapılarda temel süsleme sanatı haline geldiği vurgulanmaktadır.[26] Aşağıdaki tabloda Arap yazısının tarihsel kökenine dair tartışılan iki farklı akademik yaklaşımı karşılaştırmalı olarak gösterilmektir.



Arap Yazısının Köken Tablosu[27]

[26] Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 18.

[27] Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 33.

5. Şiir ve Şairler Hakkındaki Notları

Ökten "Şiir ve Şairler" başlığı altında Arap şiirinin psikolojik ve çevresel kökenlerinde bahseder. Bedevi hayatının doğayla iç içe olmasının hayal gücünü nasıl beslediği, şiirin düz yazıdan "seci" yoluyla nasıl evrildiği ve çocuk oyunlarından deve kervanı ezgilerine (huda) kadar nasıl geliştiğini açıklamaktadır. Ayrıca, çok eski dönemlere ait şiir iddialarının uydurma olduğu, gerçek ve kayıtlı Arap şiirinin hicretten yaklaşık 150 yıl önce Mühelhil b. Rebîa (ö. 525 civarı) ile başladığını vurgulamakta[28] ve Arap şiirinin aniden değil, yüzyıllar süren bir birikimle mükemmelleştiğini kanıtlamaya çalışmaktadır.[29]

Ökten, şairleri dönemlerine göre dört ana kategoriye; yeteneklerine göre ise üç büyük tabakaya ayrılmıştır. Bu tabakaların zirvesinde ise Arap şiirinin babası kabul edilen İmruü'l-Kays yer alır.[30] Ökten yine bundan sonra Haşimiden farklı olarak "el-Muallakat" adlı bir başlık atarak bu şiirleri incelemiş ve ihtilafları değerlendirmiştir.[31] Yine Câhiliye şiirinin zirvesi olan "Muallâkât-ı Seb'a'nın neden bu isimle anıldığına dair birçok isimden nakilde bulunarak söz konusu tartışmaları değerlendirmiştir. Buna göre bir grup, bu şiirlerin Kabe'ye asıldığını savunurken, diğer bir grup bu ismin şiirlerin yüksek değerinden dolayı mecazi olarak kullanıldığını belirtmiştir.[32] Ökten bundan sonra tekrar Hâşimî'nin çizdiği başlıklandırmayla devam ederek[33] tüm muallaka şairlerini; biyografileri ve şiirleriyle beraber nakletmeye gayret göstermiştir.

Notlarda görüldüğü üzere Ökten, bu metinleri İmam Hatip müfredatına uygun bir şekilde yorumlamış ve yer yer sadeleştirerek öğrencilerin seviyesine indirmeye çalışmıştır. O, Ahmed el-Hâşimî'nin *Cevâhirü'l-edeb* adlı klasik eserindeki temel kaideleri seçerek, öğrencinin zihninde İslam öncesi dönemden vahyin nüzulüne kadar olan süreci bir kronolojiyle canlandırmıştır. Temel hedef, İmam Hatip öğrencisinin Arapçayı "din dili" olarak benimsemesini ve Kur'an belagâtının Câhiliye edebiyatından üstünlüğünü teknik detaylarıyla kavramasını sağlamaktır. Ökten'in söz konusu notlarda yer verdiği şairleri şu şekilde sıralayabiliriz:

---

[28] Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 23

[29] Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 24

[30] Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 28-29.

[31] Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 34.

[32] Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 36.

[33] Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 37.

Sınıf	Şair/Hatip	Edebi Tür
Lise 3	İmruülkays b. Hucr (ö. 540 dolayları)	Muallaka
Lise 3	Tarafe (Amr) b. el-Abd (ö. 564 [?])	Muallaka
Lise 3	Züheyr b. Ebî sülmâ (ö. 609 [?])	Muallaka
Lise 3	Lebîd b. Rebîa (ö. 40 veya 41/660 veya 661)	Muallaka
Lise 3	Amr b. Külsûm (ö. 584 veya 600)	Muallaka
Lise 3	el-Hâris b. Hillize el-Yeşkürî (ö. 570 [?])	Muallaka
Lise 3	Antere b. Şeddâd el-Absî (ö. 614 [?])	Muallaka
Lise 3	Hassân b. Sâbit (ö. 60/680 [?])	Medih-Hiciv
Lise 3	Kâ'b b. Züheyr b. Rebîa (ö. 24/645 [?])	Gazel
Lise 3	Ferezdak (ö. 114/732)	Medih
Lise 3	Cerîr (ö. 114/732)	Medih
Lise 3	Cemilu Buseyne (ö. 82/701)	Gazel
Lise 3	Semev'el El-Ezdî (ö. 560 [?])	Fahr
Lise 3	Hansâ (ö. 24/645)	Mersiye
Lise 3	Buhturî (ö. 284/897)	Medih
Lise 3	el-Mütenebbî (ö. 354/965)	Mersiye
Lise 3	el-Maarrî (ö. 449/1057)	-
Lise 3	Ebü'l-Bekâ' er-Rundî (ö. 684/1285)	Mersiye (Endülüs)
Lise 3	Ebu'l-Hasen et-Tihâmî (ö. 825)	Mersiye
Lise 3	Ebû Züeyb el-Hüzelî (ö. 28/648-49)	Mersiye
Lise 3	Mervân b. Ebi Hafsa (ö. 182/798)	Mersiye
Lise 3	Ahmed Şevkî (1868-1932)	Mersiye
Lise 3	Muhammed Efendi Hafız İbrahim	Medih
Lise 3	Mahmud Paşa Sami el-Barudi (ö. 1904)	Mersiye
Lise 3	Hz. Peygamber	Hutbe
Lise 3	Eksem b. Sayfî	Hutbe
Lise 3	Amr b. Külsûm	Hutbe
Lise 3	Kuss b. Sâide	Hutbe
Lise 3	Benî Sakîfe Hutbesi	Hutbe
Lise 3	Hz. Ömer (ö. 23/644)	Hutbe
Lise 3	Hz. Osman (ö. 35/656)	Hutbe
Lise 3	Hz. Ali (656-661)	Hutbe
Lise 3	Ebû Bekr es-Sıddîk (ö. 13/634)	Hutbe
Lise 3	Hz. Muâviye b. Ebî Süfyân (ö. 60/680)	Hutbe
Lise 3	Bedîüzzaman el-Hemedânî (ö. 398/1008)	Hutbe

6. Sadru'l-İslâm ve Emevîler Dönemi

Bu başlıkta söz konusu dönemdeki dil ve edebiyatın durumunu açıklanmış, Arapçanın bir kabile dilinden imparatorluk ve din diline dönüşme sürecini muazzam bir jeopolitik çerçeveye oturtulmuştur. Kureyş lehçesinin hegemonik gücünü sadece Kur'an'ın nüzulüne değil aynı zamanda İslâm devletinin yönetim mekanizmalarının (halifelik, ordu komutanlığı) bu kabile üzerinden şekillenmesine bağlanmasını,[34] dil sosyolojisi açısından oldukça tutarlı bir tespit olduğunu ifade etmek isteriz. Ökten bu başlığı Kur'an'ın toplatılması ve yazılması konusuyla sonlandırır.[35]

7. Osmanlıca Arap Edebiyatı Tarihi Notları

Ökten'in Arap edebiyatı tarihine dair Osmanlıca notlar aldığını da görmekteyiz. Burada kaynak olarak yine el-Hâşimî'nin *Cevahirü'l-edeb fî edebiyyât ve inşâi lisâni'l-Arab* adlı eserinden alıntı yaptığı görülmektedir. Ancak bu sefer bilgileri olduğu gibi almamış bunları önemli ölçüde yorumlayarak işlemiş ve detaylandırmıştır. Ökten konuya tarih, edebiyat, konusu, amacı, faydası gibi kavramları açıklayarak giriş yapmıştır. Tarihin tanımını yaptıktan sonra onun taklit, kalıntılar ve nazım-nesir gibi yazılı kaynaklar olmak üzere üç temel üzerine bina edildiğini belirtmiş ve bunlardan üçüncüsünün asıl tercih edilip bahsedileceğini söylemiştir. Aynı şeyi edep lafzını açıklarken de görmekteyiz. Kesbî ve Tabîî şeklinde iki kısma ayırdıktan sonra "Bu kitapta maksadımız budur" şeklindeki ifadeyle kesbi edebin anlatılacağını belirtmiştir.

Burada Ökten'in yöntemine dair belirgin bir sonuç çıkarılabilir. Öncelikle, doğrudan aktarma yerine yorumlayıcı ve genişletici bir yaklaşım benimsediği görülmektedir. *Cevahirü'l-edeb fî edebiyyât ve inşâi lisâni'l-Arab* adlı eserden yararlanmasına rağmen, bilgileri aynen nakletmeyip kendi sistematiği içinde yeniden düzenlemiş ve detaylandırmıştır. Ayrıca konulara tanımlarla giriş yapması, ardından sınıflandırma yoluna gitmesi (tarihi üçe, edebi ikiye ayırması gibi) onun didaktik ve öğretim odaklı bir yöntem izlediğini gösterir. Bununla birlikte, her başlıkta hangi kısmı ele alacağını açıkça belirtmesi, seçici ve hedef odaklı bir anlatım tercih ettiğini ortaya koymaktadır. Bu yönleriyle Ökten'in yöntemi, klasik kaynaklara dayanan ancak onları pedagojik bir çerçevede yeniden inşa eden, sistematik ve açıklayıcı bir ders anlatım tarzı olarak değerlendirilebilir; bu da söz konusu notların imam hatip

[34] Ökten, Z-37 Arap Edebiyatı Trh. (Kur'an bağlamında), 27-29; Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 55.
[35] Ökten, Z-65 Arap Dili Tarihi, 72-73.

lisesi düzeyinde Arap edebiyatı tarihi öğretimine uygun şekilde hazırlandığını göstermektedir.

Celâl Hoca, Arap lisanı ve edebiyatını siyasi ve sosyal olaylarla ilişkilendirerek beş ana asra ayırmıştır. İslamiyet'in doğuşuna kadar olan ilk 250 yılı Cahiliye, ardından Hicri 132'ye kadar olan süreci Erken İslâm ve Emevî, Moğol istilasına kadar süren dönemi Abbasi, Napolyon'un Mısır seferine kadar olan süreci Türk Devletleri ve sonrasını ise Modern Uyanış dönemi olarak sınıflandırmıştır.[36] Edebiyatı sadece estetik bir alan olarak değil, siyasî ve sosyal değişimlerle birlikte ele almak yaklaşımı aynı zamanda modern dönemde özellikle Arap edebiyatı tarihi kitaplarında yaygın olan bir yöntemdir. Dolayısıyla Ökten muhtemelen el-Hâşimî gibi klasik ders kitaplarından temel çerçeveyi almış, buna modern dönemlendirmeyi (Moğol istilası ve Napolyon sonrası "uyanış") ekleyerek kendi öğretim amaçlarına uygun bir sentez oluşturmuştur.

Asırlar	**Ders İçeriği**
Birinci Asır	İslamiyet'in doğuşuna kadar olan ilk 250 yılı Cahiliye
İkinci Asır	Hicri 132'ye kadar olan süreci Erken İslâm ve Emevî
Üçüncü Asır	Moğol istilasına kadar süren Abbasi dönemi
Dördüncü Asır	Napolyon'un Mısır seferine kadar olan süreci Türk Devletleri
Beşinci Asır	Modern Uyanış dönemi (Nahda)

Yöntem olarak, edebiyatın gelişimini sadece metin üzerinden değil, devletin sınırlarının genişlemesi ve toplumsal değişimlerle paralel bir şekilde ele almaktadır. Özellikle Câhiliye şiirini incelerken, şairlerin başlangıçta irticalen (doğaçlama) söyledikleri şiirleri zamanla nasıl bir yıl süren titiz bir çalışma ve "zapt ve rabt" sürecinden geçirdiklerini vurgular. Yazının olmadığı bu devirde eserlerin "raviler" aracılığıyla ezberlenerek korunmasını, şiirin sağlamlık (metanet) ve akıcılık (suhulet) gibi teknik özellikleriyle birleştirerek pedagojik bir bütünlük kurar.[37]

Celâl Hoca, Câhiliye devri Arap toplumunda şiirin ve şairin kazandığı sosyo-politik kimliğine de yer vermiştir. Yaptığı nakilde şiir, sadece bir sanat dalı değil; kabilenin savunma gücü, tarih arşivi ve şeref kaynağı olarak ele alınmıştır. Ökten, bir kabileden mahir bir şair çıktığında diğer kabilelerin tebriğe gelmesi ve kadınların def çalarak kutlama yapması gibi canlı detaylar

[36] Ökten, Z-67B Arap Edebiyat Tarihi, 3.

[37] Ökten, Z-67B Arap Edebiyat Tarihi, 3.

üzerinden, edebiyatın toplumsal statüyle doğrudan kurulan bağı nakletmiştir. Şiirin başlangıçta kabilenin "hikmet ve şuur" kaynağı olarak görüldüğünü, ancak zamanla Nâbiga ez-Zübyânî gibi isimlerin saraylara intisap etmesiyle "kazanç ve geçim vasıtası" haline dönüşerek profesyonelleştiğinine dair rivayetlere de yine yer vermiştir.[38]

Ders notunda Ökten, Arap edebiyatının zirve noktası olan Muallakât-ı Seb'a ve Câhiliye devri nesir türlerini sistematik bir bütünlükle vermiştir. O, bu yedi meşhur kasidenin mükemmelliklerinden dolayı altın suyuyla keten bezlere yazılarak Kâbe duvarına asıldığını ve bu sebeple Arap şiirinin en yüksek ahlaki, estetik ve tarihi vesikası kabul edildiğini vurgulamıştır. Notlarda İmruü'l-Kays'tan Antere'ye kadar yedi büyük şairin ismini tek tek zikretmekle yetinmeyip, listenin devamına Nâbiğa ve el-Hansâ gibi onlarca "fuhûl" şairin adını ekleyerek öğrenciye çok geniş bir edebi kadro sunmuştur.[39]

Osmanlıca notlarında Câhiliye devri edebiyatının nesir türlerini incelemeye devam ederken, Arap toplumunun zihniyet dünyasını şekillendiren emsal ve hikem üzerine de yoğunlaşmıştır. Ardından hutbe ve vasiyet türlerine geçiş yaparak, bu türlerin özellikle kabileler arası rekabetin, şan ve şeref duygusunun (tefahür) zirve yaptığı dönemlerde nasıl bir "ikna ve davet" aracına dönüştüğünü açıklamıştır. Câhiliye insanının fıtratındaki hamiyet, izzet-i nefis ve intikam gibi duyguların hitabeti tetiklediğini belirten Ökten; bir hatibin kabile içindeki konumunun tıpkı bir şair gibi hayati olduğunu, zira hitabetin toplumu bir amaca sevk etmede ve kabile çıkarlarını savunmada bir "seferberlik" vazifesi gördüğünü vurgulamıştır.[40]

Notlarda, Arap lisanının sadece şiir ve nesirle değil, kabilelerin bir araya geldiği panayırlar sayesinde saflığını koruduğu da belirtilmiştir. Bu pazarların en meşhuru olan Ukaz Panayırı, Arap kabileleri için sadece bir ticaret merkezi değil; şairlerin, hatiplerin ve kabile önderlerinin yarıştığı devasa bir "edebiyat kürsüsü" niteliğindedir. Ukaz'ın kelime manasının "övünmek" veya "yarışmak" olduğuna dikkat çekilerek, burada yapılan edebi müsabakaların kabileler arası prestij mücadelesine dönüştüğü ifade edilmiştir.[41]

Genel itibariyle bu panayırlar, farklı lehçelere sahip olan Arap kabilelerinin dillerini ortak bir paydada buluşturmuştur. Notlarda, kabileler

[38] Ökten, Z-67B Arap Edebiyat Tarihi, 4.

[39] Ökten, Z-67B Arap Edebiyat Tarihi, 5.

[40] Ökten, Z-67B Arap Edebiyat Tarihi, 6.

[41] Ökten, Z-67B Arap Edebiyat Tarihi, 8.

arasındaki lehçe farklarının bu meclislerde törpülendiğini ve "en fasih" olan dilin (Kureyş lehçesinin) öne çıkarak standart bir Arapça kimliği oluşturduğunu belirtilmiştir. Ukaz'ın yanı sıra Mecenne ve Zü'l-Mecâz gibi diğer önemli panayırların da bu birleştirici işlevi gördüğünü, ancak Ukaz'ın edebî tenkit ve hakemlik müessesesiyle (şairlerin şiirlerinin buralarda değerlendirilmesi) diğerlerinden ayrıldığı not düşülmüştür.[42]

Sonuç

Arap dili ve edebiyatı eğitiminin Türkiye'deki tarihsel gelişiminde müstesna bir yere sahip olan Celâleddin Ökten'in İmam Hatip okullarının kuruluşu ve müfredatının şekillenmesindeki rolü, geride bıraktığı ders notlarında açıkça müşahede edilmektedir. Bu çalışma kapsamında incelenen ders notları, Celâl Hoca'nın yalnızca klasik birikime sahip bir alim değil, aynı zamanda bilgiyi öğrenciye aktarma hususunda derin bir pedagojik formasyona sahip öncü bir eğitimci olduğunu ortaya koymaktadır. Ökten, dönemin öğretim şartları içerisinde doğrudan aktarıma dayalı ezberci bir anlayış yerine; yorumlayıcı, genişletici, tanımlara ve sistemli sınıflandırmalara dayanan didaktik bir yöntem benimsemiştir. Ahmed el-Hâşimî'nin *Cevâhirü'l-edeb* adlı klasik eserini temel kaynak olarak seçmesine rağmen, buradaki verileri aynen nakletmeyip kendi öğretim hedefleri doğrultusunda yeniden kurgulamış ve İmam Hatip lisesi öğrencilerinin zihinsel seviyesine uygun bir çerçeveye oturtmuştur.

Celâl Hoca'nın edebiyat öğretimindeki en belirgin yöntemsel başarısı, dili ve edebî metinleri kuru birer gramer nesnesi olarak değil, doğdukları sosyo-politik ve tarihsel zeminle irtibatlandırarak ele almasıdır. İslam öncesi dönemden modern uyanışa kadar uzanan süreci beş ana asra ayırırken, edebiyatın seyrini devletlerin genişlemesi, kabileler arası ilişkiler ve jeopolitik değişimlerle paralel bir şekilde işlenmiştir. Bu doğrultuda Câhiliye şiirinin geçirdiği estetik dönüşümü, Ukaz gibi panayırların lehçeleri törpüleyerek ortak ve fasih bir dil (Kureyş lehçesi) oluşturmadaki birleştirici rolünü ve hitabetin toplumsal seferberlikteki yerini canlı tarihî rivayetlerle destekleyerek derslerine aktarmıştır. Böylece öğrencilerin, edebî türleri ve şairleri kuru birer biyografik bilgi olarak değil, yaşayan birer kültürel miras olarak kavramaları sağlanmıştır.

[42] Ökten, Z-67B Arap Edebiyat Tarihi, 8.

İçerik açısından bakıldığında bu notlar; dillerin doğuşu teorilerinden modern dil ailelerinin sınıflandırılmasına, belagat ilminin (Meânî, Beyân, Bedî) Türkçe anlatımlı uygulamalarından Câhiliye ve Erken İslam döneminin en seçkin şiir, hutbe ve atasözü örneklerine kadar son derece geniş bir muhtevaya sahiptir. Celâl Hoca'nın bu zengin muhtevayı kurgularken gözettiği nihai hedef, İmam Hatip öğrencisinin Arapçayı salt bir yabancı dil olarak değil, köklü bir medeniyet ve "din dili" bilinciyle benimsemesidir. Kronolojik olarak Câhiliye edebiyatının zirve noktalarını, muallaka şairlerini ve dönemin hitabet dilini teknik detaylarıyla aktarması, vahyin nüzul ortamını talebenin zihninde canlandırmaya ve böylelikle Kur'an belagatının Câhiliye edebiyatından olan üstünlüğünü rasyonel bir biçimde temellendirmeye hizmet etmektedir.

Sonuç olarak, tahlil edilen bu ders materyalleri, klasik İslâmî ilimler geleneği ile modern pedagojik yaklaşımları başarıyla sentezleyen nitelikli birer eğitim mirasıdır. Celâleddin Ökten'in ders notlarında sergilediği bütüncül, sosyolojik ve öğrenci merkezli bu yaklaşım, günümüz Arap dili ve edebiyatı öğretimi ile müfredat geliştirme çalışmaları için de ufuk açıcı bir model ve kıymetli bir rehber olma özelliğini korumaktadır.

Kaynakça

Koç, Ahmet- Öztürk, Hatice. "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 7-64.

Kutluoğlu, Mehmet Yahya. *Yolumuzu Aydınlatanlar*. İstanbul: Büyükşehir Belediyesi Yayınları, 2014.

Demirci, Osman. "Mahmut Celâlettin Ökten ve Eserleri", *Trabzonlu Müellifler ve Eserleri Osmanlı Dönemi*. İstanbul: Ensar Neşriyat- Ortahisar Belediyesi Kültür Yayınları, 2023. *343-348*.

Işık, Emin. "Celâl Hoca". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 7/241-242. İstanbul: TDV Yayınları, 1993.

İhsanoğlu, Ekmeleddin. *Darulfünun Osmanlı'da Kültürel Modernleşmenin Odağı*. 2 Cilt. İstanbul: IRCICA, 2010.

Öztürk, Hatice. Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Gürkan, Nejdet. Şiir ve Dil Arap Edebiyatı, 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2005.

Meydânî, Ebü'l-Fazl Ahmed b. Muhammed b. İbrâhîm. *Mecmaʿu'l-emsâl*. thk. Naîm Hüseyin Zerzûr. 2 Cilt. Beyrut: Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1. Basım, 2010.

Ökten, Celâleddin. *Z-67B Arap Edebiyat Tarihi*.
Ökten, Celâleddin. *Z-65 Arap Dili Tarihi*.
Ökten, Celâleddin. *Z-37 Arap Edebiyatı Trh.* (Kur'an bağlamında).
Karslı, İlyas. *Arapça Atasözleri ve Deyimler Kitabı*. İstanbul: Mektep Yayınları, 2017.
Ökten, Celâleddin. *Z-10A Arap Edebiyat Tarihi*.
Ökten, Celâleddin. *Z-10B Arap Edebiyatı Tarihi*.
Ökten, Celâleddin. *Z-9I Müfredat Notları, Mektuplar*.

6. BÖLÜM: BİLİM, SANAT VE EDEBİYAT PERSPEKTİFİ

ÇAĞDAŞ BİR MÜDERRİS OLARAK MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN FELSEFE MERKEZLİ İLİMLER TASNİFİ

Doç. Dr. Ersan TÜRKMEN*

Giriş

İlimler tasnifi meselesi, düşünce tarihinde sıkça ele alınan kadim problemlerden biri olarak kabul edilir. Bu köklü probleme ilk değinen antik Yunan filozofları olduğu söylenebilir. Söz konusu meseleye dair Platon (MÖ 347) gibi filozoflardan açıklamalar aktarılsa da sistematik olması bakımından öne çıkan tasnif Aristoteles'in (MÖ 322) sınıflandırması olmuştur. Öyle ki Aristoteles, ilimleri teorik, pratik ve poetik olmak üzere üç ana kısma ayırarak ilimleri sistematik bir çerçeveye yerleştirmiştir. Felsefenin İslam dünyasına intikaliyle birlikte Müslüman filozof ve düşünürler ilimler tasnifi problemiyle ilgilenmeye başlamışlardır. Bu doğrultuda, farklı tasnifler yaparak düşünce tarihine katkıda bulunmuşlardır. İslam düşüncesine mensup düşünürlerin tasniflerin büyük bir kısmı Aristotelesçi geleneğe dayanmaktadır. Dolayısıyla İslam filozoflarının ilimler tasnifinde Aristocu yaklaşımın hâkim olduğunu söylemek mümkündür.[1] Her ne kadar İslam düşünürlerinin ilimler tasnifinde Aristocu yaklaşım belirgin bir biçimde gözlemlense de söz konusu tasnifler ontolojik ve epistemolojik problem alanları, teleolojik amaçları, metodolojik yaklaşımları ve özgün İslamî ilimleri bünyelerine entegre etmeleri bakımından Aristotelesçi gelenekten niteliksel olarak ayrılmaktadır.

İslam düşünce tarihi kronolojik olarak incelendiğinde, ilk ilimler tasnifi girişiminin Câbir b. Hayyân'a (ö. 825) ait olduğu görülür.[2] Bununla birlikte, İslam düşüncesi literatüründe en çok öne çıkan ve üzerinde durulan tasnifler Fârâbî (ö. 950) ve İbn Sînâ'ya (ö. 1037) aittir. Öyle ki Fârâbî'nin *İhsâʾu'l-ʿUlûm* adlı eseri ile İbn Sînâ'nın *Risâle fî Aksâmi'l-ʿUlûmi'l-ʿAkliyye* adlı risalesi, yönlendirici ve kurucu metinler olarak kabul edilmektedir. Özellikle Fârâbî'nin söz konusu eserinde üstün ilimler kategorisine fıkıh ve kelam ilimlerinin

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Trabzon/Türkiye, ersanturkmen@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4432-0896

[1] Arıcı, Mustakim. "İlimler Tasnifi Literatüründe Ahlâk İlmi". Mukaddime 7/1 (01 Nisan 2016), 3

[2] Câbir b. Hayyân. 2006. *Kitabu'l-Hudud. nşr. Ahmed Ferîd el-Mezîdî.* (Beyrut: Dâru'l-Kutub el-İlmiyye), 10-17.

dahil edilmesi[3] sebebiyle İslam düşünce tarihinde filozof olmadığı halde ilimlerin tasnifiyle ilgilenen düşünürlere de kaynak teşkil etmiştir. İslam filozof ve düşünürleri tarafından ilimler farklı şekillerde tasnif edilmiş olsa da bu tasniflerin belirli noktalarda ortaklaştığı söylenebilir. Esasında bu ortaklık, tasniflerin epistemolojik ve eğitimsel temellere dayanmasında kendini göstermektedir. İlimlerin tasnifi bir yandan bilginin elde edilme sürecini, diğer yandan da bu bilgiyi edinen kimsenin tahsil ve eğitim sürecini dikkate alacak şekilde belirlenmektedir. Ne var ki İslam düşünce tarihinde yaygın olan bu yönelim, Osmanlı döneminde de devam etmiştir.

Yukarıda da söylendiği gibi, en meşhur sınıflandırma Aristoteles tarafından yapılan tasniftir. Ancak bilimlerin felsefeden ayrılması Aristocu yaklaşım dışında farklı yaklaşımların da ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu tasnifler arasındaki geçişi aslında Türk düşünce tarihinde de görmekteyiz. Mahmut Celâleddin Ökten söz konusu geçişe tanıklık edebilecek bir isim olarak kabul edilebilir. Osmanlının sonu Cumhuriyet'in kuruluş ve başlangıç dönemlerinde yetişip müderrislik yapan Ökten bu kritik dönemlerde yaşanan fikrî problemlere dair çözüm üretme çabası göstermeye çalışmıştır. Söz konusu fikrî krizlerin merkezinde, ilimler anlayışı ve bilhassa tedrisat usulü bakımından takip edilecek istikametin belirlenmesi sorunu yer almaktadır.

Ökten'den kalan akademik olgunluk sürecini tamamlayan matbu bir eser olmasa da evrâk-ı metrûke başlığı altında değerlendirebileceğimiz kendisinden zengin bir el yazma arşivi günümüze intikal etmiştir.[4] Çok sayıda defterlerden ibaret olan bu el yazmalarının büyük kısmında Ökten felsefe ve ilimler tasnifi problemine değinmiştir. Ancak o, özellikle ilimler tasnifi konusunu sistematik olarak işlememiştir. Bu çalışmanın amaçlarından birisi de Ökten tarafından mahtutlarda dağınık bir şekilde yer alan izahat ve görüşlerden hareketle ilimler tasnifi bağlamında bir sistem oluşturma ihtimalini incelemektir. Bu hedefe ulaşmak için de çalışmada betimleyici ve analitik bir yöntem tercih edilmiştir. Çalışmanın ana malzemesinin Ökten'den kalan evrâk-ı metrûkesi olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bu külliyata ilaveten bazı farklı kaynaklardan da istifade edilmiştir. Bu vesileyle de Ökten'in kendi kaynaklarına da kısmen açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma sürecinde metodolojik açıdan birtakım zorluklarla karşılaşılmış olup bunlara değinilmesi çalışmanın sınırlarını belirlemek adına önem

---

[3] Fârâbî. *İḥṣâ'ü'l-ʿulûm 1931.Thk. Osmân Muhammed Emîn.* (Mısır: Matbaatu's-Saade), 3.

[4] Bu çalışmada Mahmut Celâleddin Ökten'in İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesinde muhafaza edilen dijital arşivinden istifade edilmiştir.

arz etmektedir. Söz konusu güçlüklerin bir kısmı, araştırmanın ana kaynağını oluşturan Celâleddin Ökten'in evrâk-ı metrûkesinden kaynaklanmaktadır. Nitekim incelemeye tabi tutulan mahdut metinler herhangi bir neşir sürecinden geçmemiştir. Dolayısıyla bu yazmalarda yer alan mülahazaların Ökten'in nihai görüşlerini yansıttığını iddia etmek yanıltıcı olabilir. Zira bazı meselelere dair kaleme alınan metinlerde iç çelişkiler mevcuttur. Çalışmanın sıhhatini ve nesnelliğini korumak amacıyla, bu tür çelişkili ifadeler büyük oranda kapsam dışı bırakılmıştır.

Bir diğer metodolojik problem ise defterlerin henüz akademik anlamda tasnif edilmemiş olmasıdır. Bu durum, metinlerin hangilerinin özgün yazım, hangilerinin çeviri veya istinsah olduğu tespitini güçleştirmektedir. Bu engeli aşmak adına, ilgili defterler detaylıca incelenmiş; Ökten'in üslubuna aşinalık kazanılarak sadece müellifin özgün üslubunu yansıtan metinler çalışmaya dâhil edilmiştir. Buna bağlı olarak ortaya çıkan özgünlük problemini aşmak da kritik bir husustur. Zira ifade edildiği üzere, defterlerin bir kısmı tercüme ve aktarımlardan oluşmaktadır. Nitekim Ökten'in kendisi de yazılarında özgünlük iddiasında bulunmamaktadır. Bu sebeple görüşlerinin büyük ölçüde birer kişisel tercih ve sentez mahiyetinde olduğunu söylemek mümkündür.

1. Ökten'de İlimlerin Teşekkül Sebebi ve Bilgi Problemi

Düşünce tarihinde ele alınan önemli konulardan biri, ilimlerin ortaya çıkış sebebidir. Bu konuya dair düşünürler tarafından farklı görüşler ileri sürülmüştür. İslam düşüncesi söz konusu olduğunda, Müslüman bilginlerin de bu probleme çeşitli açıklamalar getirdiği görülür. İslam düşünürleri, bilhassa İslam literatürünü oluşturan ilimlerin doğuşu ve teşekkülü üzerine yoğunlaşmışlardır. Öyle ki bazı düşünürler, İslam medeniyetinde ilimlerin ortaya çıkışını temel olarak dinî motivasyonlarla açıklamışlardır. Bu görüşte olan kimseler tefekkür ve tedebbür manalarını içeren ayetleri öne sürerek kendi görüşlerini savunmuşlardır. Ancak bu görüş özellikle naklî/şer'î olarak adlandırılan İslamî ilimler için geçerlidir. Zira bu ilimlerin tamamı esasında dinin kendisinden türetilmiştir.[5] Ayrıca ilimler müstakil olarak ele alındığında, her birinin farklı gerekçelerle teşekkül ettiğini savunanlar da mevcuttur. Nitekim Kelâm ilminin doğuşu bağlamında pek çok bilgin, bu disiplinin 'inanç

[5] İbn Haldûn, *Kitabu'l-İber,* nşr. Halîl Şehade. (Beyrut: Daru'l-fikr, 1981), 1/550.

esaslarını savunma ihtiyacından' kaynaklandığını belirtmektedir.[6] Esasında bu görüş, ilmin menşeini bir ihtiyaca dayandırır. Ökten de buna benzer bir yaklaşımla söz konusu problemi ele alır. Ona göre ilmin teşekkül etme sebebi, insanın anlama ihtiyacının kendisidir. Şöyle ki insanın anlama arzusu; nesnelerin ve olayların sebebini, yani temel nedenlerini ve ilkelerini bilme ihtiyacından doğar. Buna bağlı olarak Ökten insan zihninin, bilinmeyen bir olguyu, bildiği başka bir olguyla bağlantı kurarak açıklamaya daima hazır olduğunu ileri sürer. Daha sonra Aristoteles'ten aktardığı "Bilim, hayret ile başlar ve onun zıddıyla (yani anlamanın verdiği sıradan olmakla) son bulur." yönündeki sözden hareketle hayret duygusunun, bilim insanına ve filozofa özgü bir duygu olduğunu ifade eder.[7] Nitekim sıradan bir insan, her gün etrafında meydana geldiğini gördüğü olaylara şaşırıp hayret etmez. Bilim insanı ise bunlara hayret eder. Ardından düşünür, araştırır, olayın açıklamasını arar ve ancak o rasyonel açıklamayı bulduğu zaman hayreti son bulur.

Özet olarak Ökten ilmin bir ihtiyaca binaen teşekkül ettiğini savunur. Ona göre bu ihtiyacın da esasen olup bitenleri idrak etme arzusudur. Ökten ilmin oluşum sebebini açıklamakla birlikte onun sınırlarını da çizmeye çalışır. Başta Fransızca olmak üzere bilim kelimesinin karşılığını tespit eder ve bilim kavramının birden çok anlama gelen çok boyutlu bir sözcük olduğunu ifade eder.[8] Ona göre bu kelime bazen "akılcı bilgiye", varlıkların açıklayıcı nedenlerini araştırmaya ya da pratik bir beceriye[9] işaret eder. Bu, kelimenin en genel anlamıdır. Fakat yine Ökten'e göre çoğunlukla ve özellikle yabancı dillerde "bilim" kavramından anlaşılması gereken şeyin "amacı genel olarak algı ve doğa kanunlarını keşfetmek olan güvenilir deneyimler ve bilgiler bütünü" yönündeki mefhum olmalıdır.[10] Böylece Ökten bilimi bu şekilde tanımlayarak onun amaçsız bir bilgi yığını olmadığını savunmuş olur.

Ökten özellikle Agust Comte'ten hareketle ilimlerin oluşumu bağlamında zaruret merkezli bir düşünce benimser. Öyle ki ona göre her bilim, birtakım hayati gereklilikler yani zorunluluklar vasıtasıyla ortaya çıkmıştır. Örneğin hesaplama zorunluluğu matematikle uğraşmaya, ölçme

---

[6] Nitekim kelam ilminin meşhur tanımı bu manayı içermektedir. Örneğin İcî Kelam ilmini "dinî inançları aklî kanıtlarla savunan" ilim olarak tanımlar. İcî, *el-Mevâḳıf fî ʿilmi'l-kelâm*, (Beyrut: Âlemü'l-kütüb), 7.

[7] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 101 Felsefe* içinde, 6.

[8] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 101 Felsefe* içinde, 6.

[9] Ökten burada Fransızca olan yani bir zanaatta, sanatta veya bir icrada anlamına gelen *L'habileté* / *Technique* kelimesini kasteder.

[10] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 101 Felsefe* içinde, 6.

zorunluluğu geometri (hendese) ile astronomi zorunluluğu mekanik ile hastalıklara çare aramak zorunluluğu da tıp ile uğraşmaya sevk etmiştir. Böylece Ökten'e göre bugünkü tarihte ilk bulunan bilimlerin bir zorunluluktan doğduklarını söylemek mümkündür.[11] Yine o, ilimlerin oluşumu bağlamında zaruret dışında başka bir sebep olarak da toplumsal etkiden de söz eder. Bu bağlamda o, Comte'çu bir tavır ile insan zihnini uyandıran ikinci kısım faktörlerin de toplumsal faktörler olduğunu ileri sürer. Şöyle ki insan zihni her devirde aynı şekilde açıklama yapamaz. İnsan zihninin yaptığı açıklama şekillerini gösteren bir kanun vardır. Auguste Comte tarafından ortaya atılan bu kanun üç hal kanunu olarak bilinir. Öyle ki bu kanuna göre insan zihni üç evreden geçer.[12] Bu hususta Ökten, insan toplumlarının düşünsel evrimini Auguste Comte'un felsefesi üzerinden özetlemeye çalışır.[13] "İlahi Devir" içindeki çok tanrıcılıktan (politeizm) bahseder, ardından "Metafizik Devir"i tanımlayarak, insanların doğa olaylarını soyut ve gizli güçlerle açıklamaya çalıştığı dönemi örneklendirir. Daha sonra bilimin ve gözlemin ön planda olduğu "Müsbet (Pozitif) Devir"e ilmî devir dediklerini ileri sürer. Nitekim içinde bulunduğumuz devirin de bu olduğunu ima eder. Bu devirde her hadise ilahi kuvvetlerle veya gizli hassalarla izah edilmez. Aksine müsbet (pozitif/bilimsel) bir şekilde her olay başka bir olay ile izah olunur. Böylece Ökten, bu Üç Hal Kanunu, insan zihninin içtimai tesirlerle ayrı devirlerde ayrı şekillerde izah yapmış olduğunu gösterdiğini düşünür. Özet olarak da ilim, bir taraftan ameli zaruretler (pratik zorunluluklar), diğer taraftan da içtimai tesirlerle insan zihninde uyanmıştır.[14]

Ökten bilimlerin oluşumu meselesine bağlı olarak da bilginin türlerinden söz eder. Aslında yapmış olduğu bilgi tasnifi bir bakıma yukarıda dile getirilen düşüncelerin üzerine inşa edilmektedir. Bilgiyi üç gruba ayırır: Birincisi spontane yani kendiliğinden/gündelik bilgi türüdür. Ökten'e göre bu bilgiye sıradan bilgi de denir. Bu bilgi, duyusal bir bilgi olup duyu organları yoluyla elde edilir. Şöyle ki insan çevresini hisseder ve onu idrak eder. Bu süreçte devreye giren duyu organlarımız bilginin en ilkel şeklini verir. Ona göre, okuma yazma bilmeyen ve tahsil görmeyen insanların elde ettikleri

---

[11] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 36A Mantık* içinde, 3.

[12] Auguste Comte, *Pozitif Felsefe Dersleri*, ter. Ümit Meriç (İstanbul: Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1967), 217.

[13] Ökten bilimlerin oluşumu konusu bağlamında Auguste Comte'un üç hal kanununa başvursa da söz konusu olan bu nazariyeyi farklı yerlerde tarihî, psikolojik ve ahlakî gibi birçok açıdan eleştirmektedir. Bk. Mahmut Celâleddin Ökten, *İçtimayiyyât, 117 Sosyoloji* içinde, 15-17.

[14] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 36A Mantık* içinde, 8.

bilgiler bu kabildendir. Söz konusu olan bu bilgi türünü diğerlerinden ayıran ana özellikleri ise metotsuz elde edilmesi, alelade olması ve ispatının olmamasıdır. Örneğin hendese tahsili görmeyen marangoz üçgene ait bir durumu bilir. Ancak onun ispatını yapamaz. Dolayısıyla bu bilgi esasında deneyimseldir. İkinci bilgi türü ise bilimsel bilgidir. Bu bilgi türünün özellikleri ise spontane bilgiden farklı olarak metotlu ve ispatlıdır. Ayrıca bu bilginin önemli bir diğer özelliği de doğa kanunlarını ölçüt olarak kabul eder ve olguya bağlı olarak oluşur. Özellikle pozitif bilimlerde sabit yöntemlerle elde edilen bilgilerin tamamı bu kabildendir.[15] Üçüncü bilgi türü ise felsefî bilgidir. Rasyonel metotlu ve ispatlı bir bilgi olan felsefî bilginin, eşyanın ve varlığın son sebeplerinin bilgisi olduğu kabul edilmektedir.[16]

Bu açıklamalardan anlaşıldığı üzere metot ve ispatlanma imkânı bilgiyi bilimsel veyahut felsefî kılar. Burada sorulması gereken en önemli soru metodun ne olması gerektiği sorusudur. Ökten buna bağlı olarak üç ana metottan bahseder.

1. İntüisyon veya Sezgi metodu. Bu metot aslında zihnin üzerinde düşünmeden muhakeme yapmaya gerek duymadan elde ettiği bilgidir. Bu metot kendi içinde de beşe ayrılır, A) suyun sıcak ve limonun ekşi olduğunu bildiren duyusal sezgi. B) bütünün parçadan büyük olduğunu bildiren rasyonel sezgi. C) uzun süre düşündüğümüz bilimsel meseleleri bir anda başka bir şeye yönelmişken o meseleleri birdenbire çözmemize vesile olan yaratıcı sezgi. D) nefsimiz veya zihnimizin hallerinden bize bilgi veren psikolojik sezgi. E) Özellikle klasik olan İşrâk felsefesinde önemli yere sahip olan felsefî sezgi.[17]

2. Tahlil ve Terkip/Analiz ve Sentez metodu. Rasyonel olarak düşünülen bütün konularda en çok uygulanan yöntem bu yöntemdir. Söz konusu yöntem esasında iki aşamadan oluşur. Bütünü parçalara ayırmaktan ibaret olan tahlil hakiki ve zihni olmak üzere ikiye ayrılır. İkinci aşama ise terkip veya sentezleme aşamasıdır. Bu aşamada tahlil yoluyla ayrılan parçalar yeniden bir araya getirilir.[18]

---

[15] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 36A Mantık* içinde, 10.

[16] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 90 Felsefenin Bölümleri ve Kanunları* içinde, 8.

[17] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 36A Mantık* içinde, 13.

[18] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 36A Mantık* içinde, 14.

3. İstidlal yöntemidir. Burada kastedilen yöntem mantığın kendisidir. Ökten istidlal ile özellikle formel olan klasik mantığı kasteder. Bu metot bilhassa felsefî ve rasyonel meselelerde kullanılır.[19]

Yukarıda yer alan metotlar dışında Ökten özellikle bilimlerin konu ve problemlerini ele almadan önce iki farklı genel yöntem olan tümevarım ve tümdengelim yöntemlerine de değinir. Ökten'e göre tümdengelim yönteminin matematiğe özgü olduğu, tümevarımın ise diğer tüm bilimlerde ortak olduğu söylenir. Ancak gerçekte, matematiğin de yer yer tümevarıma başvurduğu, fiziğin ise giderek tümdengelimli bir yapıya evrildiği görülmektedir.[20] Ökten ayrıca tümevarım konusunu mantık ilmi bağlamında da ele alır. Orada Ökten eksik ve tam istikara yöntemlerini merkeze alarak fikirlerini izah etmeye çalışır.

2. Ökten'de Bilimlerin Tasnifi

Ökten ilimleri tasnif etmeden önce belli meseleleri açığa kavuşturmaya çalışır. Söz konusu meseleler arasında özellikle tanım ve kavram meselesi yer almaktadır. Zira o, ilimleri sınıflandırmaya çalışırken öncelikle tanımlarını da yapmaya çalışır. Bu sebeple Ökten'e göre tanımın nasıl yapılmasının gerekli olduğunu ve hangi tanım teorisinden hareketle tanım yaptığını tespit etmek onun bu bağlamda düşüncelerini anlamak için önem taşır. Ökten öncelikle tanım konusuna mantık ilmi kapsamında değinir. O, özellikle Aristoteles mantığına bağlı kalarak tanımın bir kavramın içeriği, o lafzın anlamının analizine dayandığını ileri sürer. Yani esasında tanım, bir kavramın içeriğinin belirlenmesidir. Kavramın içeriği ise özsel niteliklerden (zati mahmullerden) ibarettir. Tanımda yüklem (mahmul), konunun (mevzu) yerine konulabilir. Bu nedenle tanım "eş değer önerme" (kaziyye-i mutabık) niteliğindedir. Tanım, konunun içeriğini açıklar, yani bir bakıma konunun özüne işaret eder. Dolayısıyla bir nesnenin tanımını bilmek demek, o nesnenin özünü kavramak demektir.[21]

Ökten'e göre her nesnenin mutlaka bir tanımı bulunur. Çünkü her kavram, tanımından ibaret olan bir nitelikler toplamıdır. Tanımda yüklem, konunun zatını tanımladığı gibi, o konunun ayırt edici özelliklerini (evsâf-ı

[19] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 36A Mantık* içinde, 14.

[20] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık* içinde, *21*, 177.

[21] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 20 Mantık* içinde, 19.

mahsûsa) de belirtir. Böylece o nesnenin hangi özelliklerden meydana geldiği tam olarak açıklanmış olur.[22]

Ökten yine formel-klasik mantığa bağlı kalarak tanımın kurallarını ve bu kurallara bağlı olarak tanımın çeşitlerini açıklamaya çalışır. Ona göre bir nesnenin özünü belirleyen nitelikler dizisi, o nesneye dair temel önermeleri oluşturur. Eğer bu nitelikler bütünü tam olarak sunulamazsa, ortaya çıkan açıklama tam bir tanım değil, yalnızca bir "resim" (betimleme) niteliği taşır. Tam bir tanım (hadd-i tam) yapabilmek için, nesneyi dâhil olduğu en yakın cinsle (mâ bihi'l-iştirâk) ve onu türdeşlerinden ayıran temel farkıyla (mâ bihi'l-imtiyâz) birlikte ifade etmek gerekir. Sadece ortak özelliklerin söylenip ayırt edici farkın eksik bırakılması, tanımı yetersiz kılar. Ökten'e göre mantıkçılar, bir tanımın geçerli olabilmesi için onun " efrâdını câmi', ağyârını mâni" olması gerektiğini savunurlar. Yani tanım, ilgili tüm bireyleri kapsamalı ve ilgisiz tüm unsurları dışarıda bırakmalıdır. Ökten karmaşık ve birleşik her kavramın mutlaka bir tanımı olduğunu ileri sürer. Ancak "en yüksek cinsler" denilen ve kendisinden daha genel bir üst başlığı bulunmayan en temel/basit kavramlar, klasik anlamda tanımlanamayacağını düşünür. Bu tür yalın kavramların özsel bir üst sınıfı olmadığı için onlar ancak işaret yoluyla veya betimleme (resim) metoduyla düşünülebilir. Dolayısıyla tanım teorisi kapsamında, basit cevherler ve en genel sınıflar için tam bir tanımdan ziyade, ayırt edici özelliklerin sunulduğu betimsel açıklamalar tercih edilir.[23]

Tanımlar esasen kavramlardan oluştuğu anlaşılmaktadır. Ökten'e göre kavram ise kavram olması açısından herhangi bir nesnenin zihinsel biçimidir. Öyle ki kavram ifadesinden kastedilen şey bir bakıma idenin (fikir) yakın anlamlısıdır, ancak ide bilginin daha çok ruhsal yönünü teşkil eder. Buna ilaveten nosyon olarak bilinen kavram bilginin soyut konularına işaret eder.[24]

Ökten bilimleri tanımlamada genel itibarıyla yukarıda takririni yaptığımız tanım teorisini kullanılır. Bununla birlikte o, ilimleri farklı açılardan da sınıflandırmaya çalışır. Çalışma esnasında Ökten'in yazıları üzerinde yapılan incelemeler sonucunda birkaç sınıflandırma biçimi tespit edilmiştir. Söz konusu olan sınıflandırma şekillerine aşağıda alt başlıklar halinde değinilecektir.

---

[22] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 20 Mantık* içinde, 19.

[23] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 20 Mantık* içinde, 19.

[24] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık* içinde, *21*, 183.

2.1. Ökten'de İslamî İlimlerin Tasnifi

Ökten öncelikle Müslüman bilginlerin iştigal ettikleri ilimleri ele alır. Ona göre İslamî ilimler, bizzat İslam âlimleri tarafından ortaya konulan ilimler olup iki çeşittir: Biri yüksek ilimler (âli ilimler), diğeri ise bu ilimlere hizmet eden âlet ilimleridir. Yüksek ilimler Kur'an ilimleri, Hadis ilmi ve Fıkıh ilmi olmak üzere üç ana bölümden ibaret olan Şer'i ilimlerdir. Şer'i ilimlerin bu üç kısımdaki tertibi ve önceliği Ökten, aktardığı "Öğretilmesi gereken ayet-i muhkeme, sünnet-i kaimedir ve Feraiz-i adile, bunun dışındakiler ise fazlalıktır"[25] anlamındaki hadisten yola çıkarak belirler.[26] Bu hususta Ökten, yüksek ilimler olarak adlandırdığı disiplinleri şu şekilde açıklamaktadır:

A. Kur'an İlimleri iki kısımdır: Birincisi Kıraat İlmi, ikincisi Tefsir İlmi'dir. Kıraat ilminin ilk kurucularından biri Ebû Ubeyd el-Kasım bin Sellam (ö. 224), ikincisi ise el-Kûfî'dir (ö. 258). İlk tefsir ilmini derleyen ise Mücahid'dir (ö. 104). İbn Abbas'ın tefsiri de daha sonra derlenip sistemleştirilmiştir.

B. Fıkıh: Ökten'e göre sözlükte "şeriat ilmi" manasındadır. Hakikatte şeriat; Tanrı'nın kulları için koyduğu ve takdir ettiği yaşam biçimidir. Diğer bir tanıma göre ise şeriat, akıl sahiplerini kendi istekleriyle bizzat hayırlı olan şeylere sevk eden ilahi bir kanundur. Şeriat metinleri, Kitap ve Sünnet'tir. Âlimlerin bu metinlerden çıkardığı hükümlere "tevil" denir. Ökten'e göre tevil, mananın aslına rücu ederek gerçek mahiyetini idrak etmek demektir. Ökten klasik Müslüman bilginlere bağlı kalarak fıkıh ilminin üç kısım olduğunu ileri sürer: İtikadi Fıkıh (inanç esasları), Vicdani Fıkıh ve Ameli Fıkıh. İtikadi fıkıh, inanç esaslarını inceleyen "*Fıkh-ı Ekber*"dir ki buna Kelam ilmi de denir. İmâm-ı Azam Ebu Hanife'nin (ö. 150) bu konudaki ilk eseri *el-Fıkhü'l-Ekber* ile *el-Âlim ve'l-Müteallim* kitaplarıdır. Ameli Fıkıh (Şeriat hükümleri ilmi) ise günümüzde yaygın olarak bilinen fıkıhtır. Vicdani fıkıh ise ahlak ve tasavvuf ilmi olarak adlandırılır. Bu ilimler akıl ve mantık (nazar ve istidlal) ile değil, kalbi bir terbiye ve mücahede ile bilinir.[27] Böylece Ökten kelam ve tasavvuf ilimlerinin de fıkhın birer parçası olduğunu ileri sürer.

Âlet ilimleri ise Ökten'e göre, tıpkı şer'i ilimler gibi kendi içinde birkaç ilme ayrılır. Ökten alet ilimlerinin iki kısım olduğunu ifade eder. Birinci kısım "özel ilimler", diğeri ise "ortak ilimler"dir. Özel ilimler, sadece İslam

---

[25] العلم ثلاثة، آية محكمة أو سنة قائمة او فريضة عادلة، وما سوى ذلك فهو فضل. أبن ماجه/54

[26] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, Z-19A İlimlerin Tasnifi* içinde, 1.

[27] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, Z-19A İlimlerin Tasnifi* içinde, 1.

âlimlerine özgü olup Kur'an-ı Kerim ve Hadis-i Şeriflerin tefsiri, anlaşılması ve kıraatinin doğru muhafazası için ortaya konulmuş ilimlerdir. Bunlara Arap Dili ve Edebiyatı İlimleri denir. Yine ona göre Arap dili ilimleri başlangıçta üç kısımdı: Dil bilgisi, Nahiv ve Edebiyat. Bunlar daha sonra gelişerek sekiz disipline ayrıldı: Dil bilgisi, Nahiv, İştikak (Kelime türetme), Sarf, Meani, Beyan, Aruz ve Kafiye ilimleri. Daha sonra bu sekiz usule sekiz füru daha eklenmiştir ki bunlar da Hat, Karz-ı Şiir, İnşa, hitabet gibi dallardır. Ortak ilimler ise sadece İslam âlimlerine mahsus olmayıp; tarih, coğrafya ve matematik gibi evrensel bilgilerden ibarettir.[28]

2.2. Ökten'de Klasik ve Modern Bilimler Tasnifi

Bir önce başlıkta görüldüğü üzere Ökten İslamî ilimler olarak adlandırdığı ilimleri tasnif etmişti. Ancak o, ulûm-i dâhile şeklinde isimlendirdiği birtakım ilimlerden de bahseder. Esasında bu ilimler bir bakıma felsefî disiplinler olarak bilinen ilimlerdir. Ökten genel felsefeyi ele almadan önce birçok mahdutta İslam felsefesinden bahseder. Söz konusu yazmaların büyük kısmı ders için hazırlanmışsa da bir kısmında o, İslam felsefesi hakkında görüş beyan etmeye çalışır. Özellikle üstadım olarak andığı İsmail Hakkı İzmirli'den özet ve alıntılar yaparak İslam felsefesinin İslamî düşünceler tarihi demek olduğunu ve Asr-ı Saadet'ten itibaren mebde ve mead iyilik ve kötülük gibi konular hakkında nazariyelerin ileri sürüldüğü ve bu düşüncelerden hangisinin doğru olup hangisinin olmadığının belirlendiği bir alan olduğunu ileri sürer.[29]

Ökten, felsefe İslam dünyasına İntikal ettiği zaman mantık, tabiiyyât, İlahiyyât ve ahlak ilimlerinden oluştuğunu ifade eder. Yine buna bağlı olarak İslam felsefesinin klasik felsefenin bir tezahürü olarak kabul eder ve bu İslam felsefesinin de diğer bilimlerinin tamamını kapsadığını ileri sürer. Nitekim bu ilimlerin yavaş yavaş felsefeden ayrıldığını belirtir.[30] Bu sebeple Ökten, âlim ile filozof arasındaki farkı belirtirken âlimin cüzi yani sadece bir veya birtakım ilimlerde, filozof ise bütün ilimlerde derinleşmiş kimse olduğunu söyler.[31] Ökten söz konusu bu ilimlerden özel olarak bahsetmeden önce İslam felsefesinin bazı özellikleri üzerinde duramaya çalışır. Yine İsmail Hakkı İzmirli'nin düşüncelerinden hareket ederek İslam felsefesinin üç manasının

[28] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık*, *Z-19A İlimlerin Tasnifi* içinde, 2.

[29] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık*, *6 İslam Felsefesi* içinde, 1.

[30] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık*, *6 İslam Felsefesi* içinde, 3.

[31] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık*, *36B Felsefe Tarihi* içinde, 6.

olduğunu not eder. 1. İslamî inançlar ve naslar üzerine inşa edilen felsefe ki bu anlamı felsefeden uzak görür. 2. Felsefî yöntemler kullanarak inanç temelli veya inanç tesiriyle akıl yürütmek. Öyle ki bu grupta bazı filozof, kelamcı ve tasavvufçu yer alır. 3. İslam felsefesinin genel anlamı olan İslam medeniyeti tarihinde farklı yöntemlerle yapılan felsefe. Nitekim en doğrusu da bunun olduğunu ileri sürer.[32]

Yukarıda da söylendiği gibi Ökten sadece İslam felsefesini ele almaz. Bundan öte genel felsefenin üzerinde birçok tercüme ve not defterinde yoğunlaşır. Umumi felsefe olarak adlandırdığı felsefeyi ele alırken Ökten felsefî düşünce ile felsefî bilginin niteliğini, felsefe tarihinin ana problemlerini ve felsefenin diğer bilimlerden hangi sebeplerle ayrıldığını incelemeye çalışır. Bu bağlamda onun incelemelerinin temelini Félicien Challaye ve Armand Cuvillier gibi isimlerden yaptığı alıntı ve tercümeler oluşturmaktadır. Ökten söz konusu olan tercümelere bağlı kalarak felsefenin eski Yunan'da teorik ve pratik bilgilerin bütünü anlamına geldiğini ifade eder.[33] Yine aynı kaynaklardan hareketle Eski Yunan ve Latin dünyasında "filozof" kelimesinin "bilge" anlamına gelmediğini ileri sürer. O dönemlerde bu kelimenin, bilgeliğin sahibi olduğunu iddia etmeksizin, bilgeliğe yönelen ve bilgiyi seven kişiyi ifade ettiğini aktarır.[34] Ancak Ökten başka bir yerde alim ile filozof arasındaki farkı dile getirirken alimin bir bilimde, filozof ise tüm bilimlerde derinleşen kimse olduğunu ileri sürer.[35] Bunun böyle olmasının sebebi de felsefenin konularını oluşturan farklı disiplinler olmasıdır. Öyle ki filozof olmak bu disiplinlerde uzmanlaşmayı gerektirir. Fakat söz konusu bilimler zamanla meseleler bazında derinleşerek felsefeden kopmaya başlamıştır. Bu nedenle filozof olma durumu kültürel bir durum olma haline gelmiştir. Ökten bu bağlamda modern bilimlerin oluşumu ve felsefeden kopuşu üzerinde de durmaya çalışır. Nitekim bu meseleyle ilgili bir sıralamayla olduğunu dile getirir. Kronolojik sıralamaya bağlı kalarak Ökten modern ilimleri bu şekilde sıralamaya çalışır.

Riyaziyat 3. asırda (Öklid) tarafından,

Mekanik, Aynı asırda (Arşimet),

Hey'et, 16'ncı asırda (Kopernik),

Fizik, 17'nci asırda (Galile),

---

[32] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık*, *6 İslam Felsefesi* içinde, 5.

[33] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık*, *12 Genel Felsefeye Giriş* içinde, 3.

[34] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık*, *12 Genel Felsefeye Giriş* içinde, 4.

[35] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık*, *36B Felsefe Tarihi* içinde, 3.

Kimya, 18'inci asırda (Lavvaziye),

Biyoloji, 19'uncu asırda (Klod Bernar),

Psikoloji, 19 [uncu asırda] (Muhtelif âlimler).

Bu sıralama da en son meydana gelen ilim **sosyoloji** olup Auguste Comte tarafından tesis edilmiş olduğunu söyler.

Böylece Ökten Felsefenin konunsun varlık meseleleri olduğunu da ileri sürer. Öyle ki umumi felsefe olarak adlandırdığı klasik felsefenin altında yer alan disiplinlerin konularına değinirken yine varlık merkezli incelemeler yapar. Nitekim onun kâinatın tamamını mutlak bir düşünce biçimiyle açıklamayı amaçlayan tümel ve mutlak bir bilgi olduğunu ileri sürer. Buna bağlı olarak da klasik genel felsefenin merkezine yerleştirilen metafiziğin de mutlak varlık bilgisi olduğunu söyler.[36]

Sonuç

İlimler tasnifi, antik Yunan'dan İslam dünyasına ve oradan modern döneme uzanan kadim bir düşünce mirası ve problem sahasıdır. Tazeliği koruyan bu problem her devirde farklı düşünürler tarafından ele alınmıştır. Nitekim Osmanlı'nın son dönemi ve Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında da problemin üzerinde durulduğu karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki fikirleri bu çalışmaya konu olan söz konusu yıllarda müderrislik yapmış Mahmut Celâleddin Ökten de ilimler tasnifine değinen entelektüeller arasında yer almaktadır. Ökten'in yazmalarındaki dağınık izahat ve görüşlerinden tutarlı bir sistem oluşturulmaya çalıştığımız bu araştırmada, metinlerin herhangi bir yayım sürecinden geçmemiş olması, kronolojik veya akademik bir sınıflandırmaya tabi tutulmaması ve yer yer çelişkiler barındırması gibi birtakım metodolojik zorluklarla karşılaşılmıştır. Ancak bu engeller, Ökten'in yazılarını defaatle gözden geçirmek suretiyle üslubuna aşinalık kazanılması, metinlerin detaylıca incelenerek çeviri/istinsah ayrımının yapılması ve çelişkili ifadelerin büyük kısmının çalışma dışı bırakılmasıyla aşılmıştır.

Çalışmada elde edilen neticelere gelecek olursak öncelikle Ökten'in ilimlerin teşekkülü ve bilgi problemine yaklaşımı incelendiğinde, ilmin menşeini insanın anlama, nesne ve olayların ilkelerini (temel nedenlerini) bilme ihtiyacına dayandırdığını söylemek mümkün olduğu ifade edilebilir. Öyle ki Aristoteles'ten mülhem "hayret" duygusunu bilim insanı ve filozofa özgü bir nitelik olarak gören Ökten, Auguste Comte'un yaklaşımına paralel şekilde

[36] Mahmut Celâleddin Ökten, *Felsefe-Mantık, 40 Felsefe Tarihi Metafiziğin Konuları* içinde, 1.

ilimlerin hayati zaruretler ve ameli ihtiyaçlar (hesaplama, ölçme, hastalıklar vb.) doğrultusunda ortaya çıktığını savunmuştur. Ayrıca toplumsal faktörlerin insan zihni üzerindeki etkisini -birçok açıdan eleştirse de- Comte'un Üç Hal Kanunu (İlahî, Metafizik ve Müsbet devirler) üzerinden açıklayarak, içinde bulunulan müsbet devirde olayların yine başka olgularla rasyonel şekilde açıklandığını belirtmiştir. Bununla birlikte Bilgiyi amiyane (gündelik), bilimsel ve felsefî olmak üzere üç gruba ayıran Ökten, bilginin kazanılmasında başvurulan metot noktasında sezgi (intüisyon), analiz-sentez (tahlil-terkip) ve istidlal (klasik mantık) gibi temel yöntemlerin yanı sıra tümevarım ve tümdengelim metodolojilerine de değinmiştir.

Ökten'in ilimler tasnifi sisteminde ise iki temel kategori öne çıkmaktadır: İslami ilimler ve felsefî/modern ilimler. Aristotelesçi mantık geleneğine bağlı bir tanım teorisi kullanan düşünür, İslami ilimleri "yüksek ilimler" (Kur'an ilimleri, Hadis ve Fıkıh) ve bunlara hizmet eden "alet ilimleri" (Arap dili disiplinleri gibi özel ilimler ile tarih, coğrafya, matematik gibi ortak ilimler) şeklinde tasnif etmiştir. Fıkıh ilmini itikadi (kelam), vicdani (tasavvuf) ve ameli olmak üzere üç kısma ayırarak geleneksel bütüncül çizgiyi sürdürmüştür. Diğer taraftan felsefenin tarihsel süreçte tüm bilimleri kapsayan bir çatı konumundayken zamanla modern ilimlerin (riyaziyat, mekanik, hey'at, fizik, kimya, biyoloji, psikoloji ve sosyoloji) felsefeden ayrıştığını kronolojik olarak ortaya koymuştur.

Sonuç olarak Mahmut Celâleddin Ökten, kendi düşüncelerinde tamamen özgün bir sistem iddiasında bulunmasa da klasik İslami miras ile modern Batı felsefesi/bilim anlayışı arasındaki bu karmaşık geçiş döneminin fikrî problemlerine kalıcı çözümler aramış; seçmeci, sentezci ve tedrisat odaklı bütüncül bir akademik yaklaşım sergilemiştir.

Kaynakça

Arıcı, Mustakim. "İlimler Tasnifi Literatüründe Ahlâk İlmi". Mukaddime 7/1 (01 Nisan 2016): 1-29.

Câbir b. Hayyân. 2006. *Kitabu'l-Hudud. nşr. Ahmed Ferîd el-Mezîdî. (*1. Basım) Beyrut: Dâru'l-Kutub el-İlmiyye.

Comte, Augusta. *Pozitif Felsefe Dersleri*. ter. Ümit Meriç. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Yayınları, 1967.

Fârâbî. *İḥṣâ'ü'l-ʿulûm 1931.Thk. Osmân Muhammed Emîn.* (1. Basım). Mısır: Matbaatu's-Saade.

İbn Haldûn, *Kitabu'l-İber,* nşr. Halîl Şehade. Beyrut: Daru'l-fikr, 1981.

İcî, *el-Mevâḳıf fî ʿilmi'l-kelâm*, (Beyrut: Âlemü'l-kütüb).

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe-Mantık, 101 Felsefe* içinde. 1-106.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe-Mantık, 36A Mantık* içinde. 1-96

Ökten, Mahmut Celâleddin *Felsefe-Mantık, 90 Felsefenin Bölümleri ve Kanunları* içinde. 1-89.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe-Mantık* içinde, *21*. 1-228.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe-Mantık, 20 Mantık* içinde. 1-30.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe-Mantık, Z-19A İlimlerin Tasnifi* içinde. 1-42.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe-Mantık, 6 İslam Felsefesi* içinde. 1-42

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe-Mantık, 36B Felsefe Tarihi* içinde. 1-30.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe-Mantık, 12 Genel Felsefeye Giriş* içinde. 1-201.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Felsefe-Mantık, 40 Felsefe Tarihi Metafiziğin Konuları* içinde, 1-5.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *İçtimayiyyât, 117 Sosyoloji* içinde. 1-103

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN MANTIK BİLİMİNE KATKILARI

Doç. Dr. Adem EVMEŞ*

Giriş

İnsanlığın hakikati arama, bilgiyi sistemleştirme ve zihni hatadan koruma çabasının sonucu olan mantık bilimi, Aristoteles'ten Fârâbî ve İbn Sînâ'ya, oradan da İmam Gazzâlî'ye uzanan tarihsel dönemde hem felsefenin hem de İslami ilimlerin kurucu ve meşrulaştırıcı zeminini oluşturmuştur. Antik Yunan'da Sokrates ve Platon tarafından münâzara ve cedel sanatı olarak isimlendirilen bu disiplin, Aristoteles ile birlikte müstakil bir hüviyet kazanarak bir "ispat (burhan) bilimi" haline gelmiştir.

Mantık, tarihi süreç içerisinde İslam düşüncesinde önemli bir yer edinerek, medrese müfredatında sürekli okutulan bir ders haline gelmiştir. Osmanlı Devleti'nin son dönemi ile Cumhuriyet'in ilk yıllarında bir yanda klasik medrese birikiminin bin yıllık sûrî *(formel)* mantık geleneği, diğer yanda Batı'da yükselen ve doğa bilimlerinin esası haline gelen yeni mantık/metodoloji akımları karşı karşıya gelmiştir. Doğu'nun entelektüel hafızası ile Batı'nın felsefî yönelimleri arasında köprü kurabilecek entelektüel aktörlerin varlığını zorunlu kılmıştır. İşte hem Dârülfünûn geleneğinin ilmi derinliğini şahsında barındıran hem de modern lise ve okullarda hocalık yaparak yeni eğitim sisteminin realitelerine tanıklık eden Mahmut Celâleddin Ökten, bu telifçi ve sentezci arayışın en müstesna ve mütefekkir simalarından biridir. Celâleddin Ökten mantık bilimini, kavramlar *(tasavvurât)*, önermeler *(tasdikât)* ve akıl yürütmeler *(istidlalât)* şeklinde üç bölüme ayrılan formel *(sûrî/umûmî)* mantık ile bilimlerin sınıflandırılması ve yöntem bilimini içeren içeriksel *(maddî/husûsî/tatbikî)* mantık şeklinde incelemiştir.

Bu çalışma, Mahmut Celâleddin Ökten'in mantık bilimine yaptığı katkıları ve felsefi özgünlüğünü gün yüzüne çıkarmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında, Ökten'in kaleme aldığı muhtelif ders notları, ilimler tasnifine dair risaleleri ve tercüme defterleri tekil tarama yöntemiyle incelenerek tasnif edilmiş, onun pedagojik gayesi ve mantık öğretimindeki telifçi yaklaşımı

* Aksaray Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Aksaray/Türkiye, adem.evmes@aksaray.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6934-4221

analiz edilmiştir. Ökten'in Türkiye'nin modernleşme sürecinde geleneksel ilmi birikimi ile modern metodolojinin nasıl eklemlenebileceğine dair tarihsel ve kuramsal bir bakış açısı sunulacaktır.[1]

1. İlimler Tasnifi ve Mantık

Ökten *İlimler Tasnifi* adlı notlarında psikoloji *(ilmü'n-nefs)* ile mantık arasındaki farkı açıklar. Söz konusu psikoloji, üç temel yetinin oluşum ve karşıtlıklarına ait kuralları; mantık ise bu üç yetinin kanunlara uygun olmasına dair şartları inceler. Buna göre psikoloji "olanın *(vuku bulanın)*" bilimidir. Bu yönüyle maddi bilimler cinsindendir. Mantık ise "olması gerekenin *(doğrunun/hakkın)*" bilimidir ve matematik bilimleri cinsindendir.[2] Bir başka bir ifadeyle mantık, zihnin ideal kanunlarını bildiren ve bu kanunları hakikate erdirme yolunda tatbik ve içtimai kılan bir bilimdir.[3]

Celal hoca mantık bilimini iki kısımda inceler. Birinci kısım formel *(sûrî/umûmî)* mantık, diğer kısım ise içeriksel *(maddî/ husûsî/ tatbikî)* mantıktır. Genel mantık, hakikatin formel şartlarından, özel mantık ise hakikatin maddi şartlarını inceler. Formel şartlar, çelişmezlik veya düşüncenin kendi kendisiyle tutarlı olmasıdır. Örneğin bir cismin yer kaplamadığının veya bir dairenin yarıçaplarının eşit olmadığının tasavvur edilmesi çelişkiyi meydana getirir. "A = B ve B = C ise, o halde A = C'dir." kıyas örneği ise düşüncenin kendisiyle tutarlı değildir. Benzer şekilde "bir gül" tasavvurunda, "Her kuğu beyazdır." önermesinde ve "Bu güzel maddidir. Öyleyse her güzel olan maddidir." çıkarımında, düşünce tatbik edildiği konuya uygun değildir. İlki genel mantık kurallarına, ikincisi ise özel mantık kurallarına aykırıdır. Genel mantığın kuralları ise uygulandığı konu ne olursa olsun aynı kalır. Özel mantığın kuralları ise uygulandığı konunun mahiyetinden *(özünden)* doğar. Mahiyetlere göre farklılık gösterir. Örneğin; cisimlerin düşme kanunlarını fizik, üçgenlerin özelliklerini ise geometri inceler. Genel mantık, düşüncenin genel kurallarını; özel mantık ise düşüncenin özel kurallarını belirler. Özel mantık kanunlarına yöntem bilimi veya metodoloji denir. Genel mantığın bahsettiği biçimsel şartlar tümel ve zorunludur.[4]

---

[1] Bu tebliğde, Mahmut Celâleddin Ökten'e ait olup İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde muhafaza edilen arşiv materyallerinden yararlanılmıştır.

[2] Mahmut Celâleddin Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 2.

[3] Mahmut Celâleddin Ökten, *121 Mantık,* 4.

[4] Mahmut Celâleddin Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 2.

Ökten'e göre bu şartları taşımayan düşünceler, doğru olamaz. Dolayısıyla bir düşünce, bu şartlara sahip değilse zorunlu olarak geçersizdir. Fakat bu şartlar tam ve mutlak bir kesinlik taşısa bile o fikrin her zaman doğru olması gerekmez. Bir kavram, önerme veya çıkarım, hiçbir çelişkiye düşmeksizin kanunen doğru ve geçerli olabilir. Şekilsel olarak doğru ve geçerli olur. Fakat içerik bakımından *(maddece)* gerçekten doğru ve gerçekçi olması için üç temel yetinin *(zihni melekelerin)* uygulandığı içeriğe, konuya uygunluğu şarttır. Şekilsel şartlara sahip olmayan bir fikir mümkün değildir. İçeriksel şartlara sahip olmayan bir fikir ise vakıada *(gerçekte)* yoktur. İmkân ve vuku bulmanın *(gerçekleşmenin)* temel şartı budur.[5]

2. Mantığın Tarihçesi

Yunan filozoflarından Sokrates ve Platon, tasavvur ve tasdik nazariyeleriyle mantığın esasını ortaya koymuşlardı. Onlara göre mantık bir bilim değil, münâzara ve cedel sanatıydı. Felsefi meselelerin genel bütününe yapılan bir uygulamadan ibarettir. Aristoteles ilk defa mantığı felsefenin diğer bölümlerinden ayırmış ve kıyası mantığın özel konusu yaparak mantığa "ispat *(burhân)* bilimi" adını vermiştir. Mantık, İslam dünyasına geldiği zaman İslam âlimleri mantığın öğrenilmesini ve öğretilmesini şiddetle yasaklamışlar; eleştiri ve kınama ile engel olmaya çalışmışlardı.[6]

Bu süreçten sonra Ebû Hâmid el-Gazzâlî (öl. 505/1111) zamanına kadar böyle devam etti. Gazzâlî ve ondan sonra gelen Fahreddin er-Râzî (öl. 606/1210) ve bunları takip eden müteahhirin mantıkçıları bu konuda çaba gösterdikleri için o dönemde mantığa büyük ilgi vardı. Gazzâlî'ye gelinceye kadar kelamcıların çoğu mantığı küfre yakın saymışlarsa da ondan sonra kelamın hakikati için mantık "farz-ı kifaye" hükmünü almıştır. Fahreddin er-Râzî, Aristo mantığını süzerek müteahhirîn mantığının esasını koymuştur ve bu alanda pek çok ilerleme kaydetmiştir. Aristoteles'in *Organon*'u Orta Çağ'da bilimlerin temeliydi. Fakat yeni felsefenin kurucuları olan Bacon ve Descartes, tamamen şekilsel olan bu mantığı ıslah ederek bilim kitaplarını inceleyip yöntem bilimini oluşturmaya çalıştılar. Bacon, *Yeni Organon* adlı eserinde deney yoluyla ve hakikati keşfetmek için tümevarım *(istikrâî)* yöntemini ortaya koydu. Descartes, *Yöntem Üzerine Konuşma* ve *Zihnin Yönetimi Hakkında Kurallar* adlı eserlerinde, akılcı yöntemi basitlik ve birlik ilkesiyle

[5] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 3.

[6] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 3; Mahmut Celâleddin Ökten, *Z-26 Mantık,* 1; Mahmut Celâleddin Ökten, *51 Mantık,* 2-3.

yeniden ele alarak ondan genel bir kanıtlama teorisi çıkardı. Çünkü deney yöntemi, insan ruhunu doğanın dar değişim dairesi içinde bırakıyordu. Oysa insan ruhunun, felsefenin bütünü içinde tam bir özgürlük ve akışkanlık içinde olması gerekirdi. İşte Descartes bu usulü çözümleyerek hükmünü ilan etti. Descartes'in başlangıç ilkesi, "Zihin, hiçbir şeyi apaçık bir gerçeklik olarak görmedikçe onu doğru kabul etmemelidir." olmuştur. Bu genel ilkeye dayanarak hem tümevarım yoluyla elde edilen olayları hem de dikkatle incelediğimiz hadiseleri; tıpkı tahlil, ayrıştırma ve sonuç çıkarma gibi bilimsel zorunlulukların başlangıç noktası olarak düzenleyebiliriz.[7]

Descartes Aristoteles'in kurallarını, Bacon'ın doğa bilimleri için kurduğu deney yöntemiyle tamamlamıştır. Aristo mantığı, düşüncenin sadece kelimeler üzerinden fikrin birbirini izlediğini gösterirdi. Hiçbir deneye dayanmayan soyut bir akıl yürütmeydi. Bacon ve Descartes ise bu soyut düşünceyi geride bırakarak ilk büyük adımı atmışlardır. (A), (A-olmayan) olamaz. Bir şey hem var hem de yok olamaz. Bu temel ilke üzerinden üç sonuç çıkar:

(i) Çelişki içerenler zorunlu olarak geçersiz ve yanlıştır. Dolayısıyla çelişkili kavramlardan oluşan tasavvurlar -sonsuz daire-, yüklemi konusuyla çelişen önermeler -demir cisim değildir.-, sonucu öncülleriyle çelişen bütün çıkarımlar -Adalet erdemdir. Erdem sınırlı ve haktır. O halde adalet sınırlı değildir.- zorunlu olarak geçersizdir.

(ii) Bir şey nasıl varsayılmışsa, onun aynısı olan her şey zorunlu olarak doğru ve gerçektir. Dolayısıyla tasavvur edilen bir kavramın aynısı olan kavramlar -sonlu daire tasavvuru-, yüklemi konusundan çıkarılan bütün önermeler -demir cisimdir-, sonucu öncüllerini aşmayan bütün çıkarımlar -adalet erdemdir, erdem sınırlı ve haktır. O halde adalet sınırlıdır.- zorunlu olarak doğrudur. Bu, düşüncenin formel olarak doğru olmasıdır. Bu meseleler zihin için zorunludur.

(iii) Varsayılan bir gerçeğin ne kendisi ne de zıttı olan şey, ne zorunlu olarak yanlış ne de zorunlu olarak doğrudur. Bu sebeple birbirinin zıttı olmayan iki kavramdan oluşan bir kavram -âlimden ders almak -, yüklemi öznesine eklenen önerme -demir ağırdır- ve sonucu öncüllerini aşan bütün akıl yürütmeler -demirin tartılabilir olmasından hareketle her cismin tartılabilir olduğu sonucuna varmak-zorunlu olarak ne doğru ne de yanlıştır. Formel mantık açısından bunlar genel olarak kabul edilebilir ve zihin açısından ise mümkündür. Söz konusu formel mantığın esası bu üç bakış açısıdır.

[7] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 3-4; Ökten, *Z-26 Mantık,* 1-2.

Mümkün ve var olan kavramlar basit kavramlar olup çelişki içermezler. Ökten, klasik anlayışa bağlı kalarak formel mantığın, kavramlar *(tasavvurât),* önermeler *(tasdîkât)* ve akıl yürütmeler *(istidlalât)* olmak üzere üç bölümden oluştuğunu ifade etmektedir.[8]

3. Tatbîkî Mantık

Ökten, tatbîkî mantığın, bilimlerin sınıflandırılmasından, genel ve özel yöntemlerden bahsettiğini belirtir. Bu bağlamda bilimlerin sınıflandırmasını ele alır. Söz konusu muhtelif bilimler, konuları bakımından birbirinden ayrışır. Bir konunun anlaşılması, araştırılması ve takip edilmesi mümkün olan bir alan meydana çıkınca bir bilim dalının sınırları belirlenmiş olur. Bilimlerin sınıflandırılması konusunda filozofların bakış açıları farklıdır. Bu sebeple sınıflandırma konusunda farklı ekoller ortaya çıkmıştır. Ökten, Aristoteles'in, Ortaçağda bilimler tasnifi, İslam âlimlerinin, Bacon'ın, Auguste Comte'un ve Spencer'ın bilimler sınıflandırmasına yer vermektedir. Konumuzun sınırları bağlamında Aristoteles'in, İslam âlimlerinin ve Ortaçağda yapılan bilimler tasnifine yer vereceğiz.

Aristoteles, bilimleri teorik felsefe *(hikmet-i nazariye)* ve pratik felsefe *(hikmet-i ameliye)* olmak üzere iki büyük kısma ayırmıştır. Teorik felsefe, ilahiyat, matematik ve fizik; pratik felsefe, ahlak bilimi, ev yönetimi *(ilm-i tedbir-i menzil)* ve siyaset bilimi *(ilm-i tedbir-i müdün veya ilm-i siyaset)* olmak üzere üç bölüme ayrılır. Aristoteles, bu sınıflandırmada konudan ziyade amacı dikkate almaktadır.

Ortaçağ'da bilimler sarf, cedel, belagat, aritmetik, geometri, müzik ve astronomi şeklinde sınıflandırılmaktaydı. Bunların tamamına "Yedi Akli Sanat (*Septem Artes Liberales*)" olarak isimlendirilmektedir.[9]

İslam âlimleri ise müdevven ilimleri aklî ve naklî olarak ikiye ayırmışlardır. Aklî ilimler, nazarî hikmet ve amelî hikmet olmak üzere iki bölümdür. Naklî ilimler ise alet ilimleri ve yüksek ilimler şeklinde ikiye ayrılır. Alet ilimleri, asıl amaçlanan şer'î ilimlere ulaşmak için kullanılır. Arap dil bilimleri ise lügat, nahiv edebiyat ilmi olarak üçe ayrılır. Asıl amaçlanan ilimler olan şer'î ilimler, ilk olarak Kur'ân ilmi, Hadis ilmi ve Fıkıh ilmi olarak üçe ayrılır.

[8] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 4-6; Ökten, *Z-26 Mantık,* 2.

[9] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 7.

Kur'ân ilimleri ise kıraat[10] ve tefsir olmak üzere iki kısımdır. Benzer şekilde hadis ilmi, hadis usûlü ve hadis metni (asl-ı hadis); fıkıh ilmi ise inanç fıkhı *(kelâm/tevhid ilmi)*, amelî fıkıh *(şer'î hükümler ilmi)* ve vicdanî fıkıh şeklinde alt dallara ayrılmaktadır. Amelî fıkıh, fıkıh usulü ve fıkhın alt dalları *(füru-ı fıkıh)*; vicdanî fıkıhta ahlak ve tasavvuf olarak ikiye ayrılır. Ökten Arapça ilimlerin zamanla on üç farklı alt dala ulaştığını ifade eder.[11]

4. Kavramlar (Tasavvurât) Mantığı

Kavram *(tasavvur)*, bir konunun hakikatinin zihinde meydana gelmesidir. Kavram, lafız ile ifade edilir. Lafız, kavramın dışa vurulmuş halidir. Kavram ise lafızla ifade edilen zihinsel bir eylemdir. Örneğin, üçgen kavramının var olması için zorunlu olan şartların yani gerçek mahiyetinin zihinde oluşması gerekir. Söz konusu birbirini kesen üç doğru çizginin oluşturduğu şekil zihinde canlandığı zaman "üçgen kavramı" ifade edilmiş olur. Kavram, soyutlama ve genelleme gibi zihinsel işlemlerin bir sonucudur.[12]

Lafız anlam ilişkisi bağlamında Ökten, delalet konusunu incelemektedir. Delalet, bir şeyin öyle bir durumda olmasıdır ki, onun bilinmesiyle başka bir şeyin bilinmesi sağlanır. Birincisine "delalet eden *(dâl)*"; ikincisine "delalet edilen *(medlûl)*" denir. Dilde bir anlam için belirlenmiş olan lafız, anlamın tamamına mutabakatla; parçaları varsa bir parçasına tazammunla; ya da zihinde o anlamla ilişkili olan başka bir kavrama iltizamla delalet eder. Örneğin, "insan" lafzının düşünen canlıya delaleti mutabakatla; aynı şekilde "insan" lafzının "düşünen" ve "canlı" kavramlarına delaleti tazammunla; "üçgen" lafzının iç açılarının toplamının 180 derece olması sonucunu gerektirmesi iltizamla delaletle olmaktadır.[13]

4.1. Kavramların Kısımları

Ökten, müslüman mantıkçıların yapmış tasnife bağlı kalarak kavramları "somut *(müşahhas)*", "soyut *(mücerret)*", "basit *(müfret)*", "bileşik *(mürekkep)*", "tekil *(şahsi)*", "tikel *(cüz'î)*", "tümel *(küllî)*" vb. şekilde sınıflandırmaktadır. Cisim, hayvan ve insan kavramları somuttur. Eşya kavramları her zaman

[10] Kıraat ilmi hakkında bk. Şuayip Karataş, *İmam Ya'kûb Kıraatinin Özellikleri ve Delilleri* (Ankara: Sonçağ Akademi Yayınları, 2021), 11-13; Şuayip Karataş - Ali Turan, "Ebû Bekir el-Berzencî'nin Mütecellâ't-Tefâsîr'inde Tefsir Yöntemi". *UMDE Dini Tetkikler Dergisi* 8/2 (2025), 185.

[11] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 7-8.

[12] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 9.

[13] Mahmut Celâleddin Ökten, *7. Sınıflar İçin Mantık Notları,* Z-4D Mantık Notları içinde, 1.

somuttur. Sıcaklık, sertlik ve kudret kavramları soyuttur. Fiiller ve nitelikler, mutlak anlamda kullanılırlarsa soyut, somut varlıkların durumlarını bildirirlerse somut olurlar. Örneğin, "kırmızı" kavramı tek başına soyut bir anlam taşırken, "Bu çiçek kırmızıdır." denildiğinde somutlaşır.

Varlık, zaman ve hedef kavramları basit; insan veya hapis gibi daha karmaşık kavramlar bileşik kavramlardır. Tek bir konuya veya olaya ait olan kavramlar, tekil olur. Örneğin, Ay, İbn Rüşd, Darüşşafaka, Çanakkale Muharebesi kavramları tekil kavramlardır. Sınırlı bir konuya veya olayların bir kısmına dâhil olan kavram ise tikel kavramdır. Örneğin, "Bazı toplumlar, "bazı okullar", "bazı hocalar", ve "bazı öğrenciler" kavramları, tikel kavramlardır. Tümel kavram, bir türün bütün fertlerini içeren kavramdır. Örneği, "Bütün yıldızlar", "bütün okullar", ve "bütün öğrenciler" kavramları, tümel kavramlardır. Tekil kavramda her bir birey, tikel kavramda bazı bireyler, tümel kavramda ise bireylerin tamamı kastedilir. Tikel ve tümel kavramların ikisine birden "genel kavram *(tasavvur-ı am)*", tekil kavrama ise "özel kavram *(tasavvur-ı has)*" denir.[14]

Ökten kavramları olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayırır. Akıllı kavramı olumlu; akılsız kavramı ise olumsuzdur. Ayrıca kavramlar açık *(vâzıh)* ve kapalı *(hafî)* şeklinde sınıflandırılır. Açık kavram, açıkça diğer kavramlardan ayırt edilen tasavvurlardır. Alman filozofu Leibniz'e atıf yaparak açık kavramı, eşyayı bir sınıf için yeterli olan bir fark diye tanımlamıştır. Lezzet ve elem kavramları birbirinden açıkça farkı olduğundan açık tasavvura örnek olur. Söz konusu balıkçıların balıkların, kuşların çeşitli türleri hakkındaki tasavvurları; bahçıvanın, çiçeklerin çeşitli türleri hakkındaki tasavvuru açık kavramdır. Kapalı kavram, açıkça diğer tasavvurlardan ayırt edilemeyen kavramdır. Balıkçının çeşitli çiçekler hakkındaki tasavvuru ile bahçıvanın çeşitli balıklar hakkındaki tasavvuru kapalı tasavvurdur.[15]

Celâleddin Ökten daha sonra açık kavramları, belirgin *(mütemayiz)* ve karışık *(mültebis)* şeklinde ikiye ayırır. Belirgin kavram, açıkça unsurları birbirinden ayrılan tasavvurdur. Belirgin kavramda tasavvurun unsurları bizzat kendisi tarafından ayırt edilir. Daire tasavvuru belirgin kavramdır. Çünkü onun unsurları yani yüzeyini ve genişliğini çevreleyen eğri hattı ve yarıçapların denkliğini bildirir. Aynı şekilde tabiat bilimcilerin çeşitli balıklar ve çiçekler hakkındaki tasavvurları belirgin kavramdır. Belirgin tasavvurda

[14] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte)*, 10; Ökten, *7. Sınıflar İçin Mantık Notları*, Z-4D Mantık Notları içinde, 1.

[15] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte)*, 11.

analize *(tahlile)* muktedir oluruz. Açık tasavvurdaki açıklık tecrübe ile kazanılır. Belirgin tasavvurdaki belirginlik analiz ile meydana gelir. Genel mantık ancak belirgin tasavvur ile görünür olur. Açık tasavvur, daha genel olup belirgin tasavvura muhtaçtır. Belirgin tasavvur, özel tasavvurun üzerindedir.[16]

4.1.1. İçlem ve Kaplam

İçlem *(Tazammun)*: Bir kavramın içine aldığı özelliklerin toplamıdır. Bu özellikler kavramın kendisinden daha basittir. Örneğin, "üçgen" kavramının içlemi, üç doğrunun kesişmesiyle oluşan düzlem bir şekil olmasıdır. İnsanın içlemi ise canlı olması, akıl sahibi olması, konuşması vb. özelliklerdir. Bu özellikler insan kavramını sınırlar. Ancak "varlık" kavramı her şeyden daha basit olduğu için onun kendisinden başka bir ifadesi yoktur.

Kaplam *(Şümul)*: Bir kavramın içine aldığı, işaret ettiği bireylerin veya türlerin toplamıdır. Bu özellikler kavramın kendisinden daha karmaşıktır. Örneğin, üçgenin kaplamı geniş açılı, dik açılı ve dar açılı üçgenlerdir. İnsanın kaplamı ise Avrupalı, Asyalı, Afrikalı gibi gruplardır. Ancak İbn Sînâ kavramı gibi tek bir kişiyi temsil eden özel isimlerin kaplamı yoktur, çünkü o sadece kendisidir.

Ökten, içlemin tarifte, kaplamın ise bölmede kullanıldığını belirtir. İçlem ve kaplam arasında ters orantı vardır. Biri arttıkça diğeri azalır. Söz konusu bir kavramın kaplamı ne kadar çoksa, içlemi de o kadar azdır. Örneğin "varlık" kavramının kaplamı sonsuzdur ama özellikleri sıfıra yakındır. Bir kavramın içlemi ne kadar artarsa, kaplamı o kadar daralır. Örneğin, "Fârâbî" denildiğinde içlem sınırsızdır ama kaplamı sadece bir kişidir.[17]

4.1.2. Kavramlar Arasındaki İlişkiler

Bir takım farklı sebeplerle kavramlar arasında şu bağlar oluşur:

1) Tam Girişimlilik *(Umum ve Husus-ı Mutlak):* İki kavramdan birinin kapsamının, diğerinin kapsamını tamamen içine almasıdır. Örneğin, "insan" ve "canlı" kavramları arasındaki ilişki böyledir.

2) Eşitlik *(Tesaâvî)*: İki kavramın kapsamlarının tamamen aynı olması ve birbirine denk gelmesidir. Örneğin, "cesaret" ile "yiğitlik" kavramları arasındaki ilişki böyledir.

---

[16] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 11.

[17] Mahmut Celâleddin Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 13.

3) Eksik Girişimlilik *(Umum ve Husus Min-Vech)*: İki kavramın bazı konularda birleşip ortak olması, bazı konularda ise birbirlerinden ayrılmasıdır. Örneğin, "duvar" ve "beyazlık" kavramları arasındaki ilişki böyledir.[18]

4) Karşıtlık *(Tekabül)*: İki kavramın birbirine zıt olması durumudur. Birinin varlığı diğerinin yokluğunu gerektirir. Karşıtlık, iki kavram arasında gerçekleşir. Hat, sülüs ve ta'lik gibi yazı türleri ve "beyaz" ile "siyah" kavramları arasında zıtlık bulunur. Bu açıklamalara göre "beyaz" ile "siyah" birbirinden farklıdır. Siyah ile beyaz ikisi birden aynı şeyde toplanamaz. Zıtların bir arada bulunması imkânsızdır ancak ikisinin de aynı anda ortadan kalkması mümkündür. Söz konusu bir şey ne siyah ne de beyaz olabilir, mesela kırmızı olabilir.[19]

4.1.3. Beş Tümel *(İsagoci)*

Cins için yanlış olan bir şey, tür için de yanlıştır. Ancak tür için doğru olan, cins için de doğru olmak zorunlu değildir. Türe özgü olan sıfatların hiçbiri, cinsin içlemine dâhil olmaz. Aralarında eksik girişimlilik *(umûm ve husûs min-vech)* ilişkisi bulunan iki kavramdan birinin diğerine yüklenmesi mümkün olursa buna ilinti *(araz)* denir.

Nitekim "beyazlık" vasfı, "duvar" mefhumunun ilintisidir. Bir kavramın yüklemi olan zorunlu niteliğine ise "zâtî *(özsel)*" denir. Zâtî yüklemler, cins, tür ve ayrım olabilir. Cins, birçok türe ve o türlerin fertlerini kuşatır. Tür, birçok ferdi içine alır. Ayrım ise bir türü var eder ve onu kendi cinsindeki diğer türlerden ayırır. Cins, ayırım ile birleştiğinde türü oluşturur. Bu durumda ayırım, müstakil bir mahiyet kazanır.

Ayırımlar, türleri birbirinden ayırdığı gibi cinsleri de birbirinden ayırır. Birincisine "yakın ayırım *(fasl-ı karîb)*", ikincisine "uzak ayırım *(fasl-ı baîd)*" denir. Ayrıma tabi olan ve ayrımın sonucu olan tasavvurlar hâssa olarak isimlendirilir. Örneğin, dik üçgende hipotenüsün karesinin, dik açıyı oluşturan iki kenarın karelerinin toplamına eşit olması, dik üçgenin hâssasıdır. Bu özellik, dik üçgenin ayırıcı özelliği olan "dik açılı olma" durumuna bağlıdır ve onun bir sonucudur.

Ökten, hâssanın zâtî tümeller arasında sayılıp sayılmaması hususunda tartışmalara da yer verir. Mantıkçıların bir kısmına göre zâtî; bir kısmına göre arazî; bir kısmına göre ise ne zâtî ne de arazîdir. Zâtî olanlar değişmez ve

[18] Mahmut Celâleddin Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 14.

[19] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 17.

zorunludur; arazî olanlar ise değişkendir ve mümkündür. Beş Tümel cins, tür, ayrım, hâssa ve araz olmak üzere beş tanedir. Bu beşli sınıflandırma İskenderiye âlimlerinden Porfiryos'a aittir. Kûdemâ mantıkçılarına göre hâssa arazî kabul edilirdi.[20]

5. Tarif (Tanım)

Ökten'e göre tarif, bir kavramın içerdiği lafzın anlamının tahlil edilmesidir. Söz konusu tarif sayesinde kavram tasdi edilir ve özsel niteliklerine ayrıştırılır. Tarifte konu ile yüklem birbirinin yerini tutabilir. Tanım konuyu kapsar ve açıklar, konunun özünü bildirir. Ayrıca resmedilecek kavramı belirginleştirir. Her konunun bir kavramı bulunmakla birlikte, bu kavram onun özünden ibaret bir noktadır. Eğer tanımda yüklem konunun özünü açıklamazsa, o konu ikincil niteliklerle tanımlanmış sayılmaz. Aksine, o konunun kendine özgü özelliklerinden doğan tümel ve haricî niteliklerle açıklanmış olur.[21]

Bir konunun tasavvur edilebilmesi için bir önerme bulunursa, bu önerme zâtî olarak isimlendirilmez. Ökten, bunun bir "nispet" olabileceğini ifade eder. Dolayısıyla bu tür tarifler, betim/resm olarak isimlendirilir. Ökten klasik mantık kitaplarında ifade edildiği üzere tam tanımın cins ve ayrımdan oluşması gerektiğini ifade eder. Söz konusu tanım *(hadd)*, yakın cins ve yakın ayrımdan meydana gelirse tam tanım *(hadd-i tam)* olarak isimlendirilir. Örneğin, insanı tüm özsel nitelikleriyle ifade etmek, tam tanımdır. Tanımda dikkat edilmesi gereken husus, yüklemin konunun kendi içinden çıkmış olmasıdır; dışarıdan eklenmiş bir parça değildir.[22]

5.1. Tarifin Çeşitleri: Adsal (İsmî) Tarif ve Gerçek (Hakikî) Tarif

Ökten tarifi, adsal ve gerçek tarif şeklinde ele almaktadır. Adsal tanım, bir kelimenin veya bir ismin tarif edilmesidir. Bir kelimenin veya bir ismin ifade ettiği anlamının mahiyetini açıklanmasına gerçek tarif denir. Örneğin, "Ruh, düşünmenin ilkesidir." şeklinde yapılan tarif adsal; "Ruh nurlu, hareketli ve ölümsüz bir cevherdir." ve "Ruh, beynin eylemidir." şeklinde yapılan tarifler ise gerçektir. Celal hoca adsal tarifin, ihtiyarî ve keyfî olduğunu; gerçek tarifin ise ihtiyarî ve keyfî olmadığını ifade eder. Çünkü eşyanın tabiatı

[20] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 17.

[21] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 19; Ökten, *Z-26 Mantık,* 10.

[22] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 19; Mahmut Celâleddin Ökten, *Z-12B Mantık*, 3-4.

kişinin hatalı hayallerine göre şekillenmez. Adsal tariflere itiraz edilemez ancak gerçek tariflere itiraz edilebilir. Mutlaka kanıtlanmaları gerekir. Adsal tarif, bilginin doğruluğuna işaret ederken, gerçek tarif bir sürecin sonucudur. Adsal tarif, geçici ve eksik bir tanımdır; gerçek tarif ise tam, kesin ve süreklidir.[23]

Ökten, matematiksel tarifin mutlak ve zorunlu; tecrübî tarifin ise mümkün ve göreceli olduğunu ifade eder. Tanım yapılırken dikkat edilmesi gereken şartlar vardır. Tarifin temel şartı, efradını câmî', ağyarını mânî' olmasıdır. Tarif, cins ve ayrımdan meydana geldiğinden, tam tasavvur ve mürekkep yapıya sahip olmalıdır. Tarif yapısı gereği bileşik olduğundan, şahsî fertlerin, yüksek cinslerin ve basitlerin tanımı mümkün değildir. Tanımı mümkün olmayanların, betimleme yoluyla açıklanabilirler.[24] Tarif, tarif edilenden daha açık ve net olmalı; onunla tam bir eşitlik içinde bulunmalıdır. Tarifin, tarif edilenle kapsam bakımından eşit olması temel şarttır. Özsel, mutlak, ayırt edici ve açık olması ise ek şartlardır.[25]

5.2. Bölme (Taksim)

Bölme, tarife bağlı ikinci bir işlemdir. Ayrıca bölme, tarifin tamamlayıcısı ve yöntem olarak farklıdır. Tarif, bir kavramın içlemini tahlil ederken; bölme ise kavramın kapsamına giren türleri kısımlara ayırmaktır. Tarif ve bölme, kavramı belirginleştirerek meseleyi açıklığa kavuşturması bakımından benzerdir.

Ökten, bölmenin gerçekleşmesi için iki şartın gerekli olduğunu ifade eder. Birincisi bölmede alt kısımlar birbirine dayanmalı ve birbirini dışlamamalıdır. Örneğin, üçgen kavramını kenarlarına göre bölündüğünde, üç kenarlı, dörtkenarlı vb. ayrım yapılamaz. Üçgenin doğasında olan "üç kenarlı olma" cinstir; eşkenar, ikizkenar veya çeşitkenar olması ise onun türleridir.[26] İkinci şart olarak bölme tam, sağlam ve kapsayıcı olmalıdır. Söz konusu bölmenin tam olması, tüm türlerin, ayrılan alt kısımlarda da yer almasıdır. Sağlam olması ise alt kısımlarda yer almayanların bölünen kavramda da yer almamasıdır.[27]

---

[23] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 20.

[24] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 19.

[25] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 20.

[26] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 20.

[27] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 21.

6. Önermeler *(Tasdikler)* Mantığı

Ökten, tasdikât bölümünde önermeler konusunu incelemektedir. Önerme kavramıyla eş anlamlı olarak tasdik ve kaziyye kavramlarını kullanır. Ökten tasdiği, bir niteliği bir konuya yüklemek *(olumlamak)* veya o konudan uzaklaştırmak *(olumsuzlamak)* şeklinde tanımlamaktadır. Bir başka ifadeyle tasdik, iki kavram arasındaki ilişkiyi kavramaktır. Tasavvurlar, lafızlarla ifade edilirken; tasdiklerin lafızlarla ifadesi de önerme olarak isimlendirilir.[28]

Önermeler konu, yüklem ve bağ *(rabıta)* olmak üzere üç parçadan meydana gelir. Örneğin, "İnsan âdildir." önermesinde "insan" konu; "âdil" yüklem; "-dir" ise bağdır. Bir önermede önce konu, sonra yüklem, sonra aralarındaki nispet tasavvur edilir. En sonunda ise tasdik gerçekleşir. Her konu yüklemin kapsamı içindedir ve her yüklem konunun içeriğinde yer alır. "İnsan fânidir." önermesinde insan, fâni varlıkların bir türüdür. Söz konusu "ölümlü" kavramı, kapsamı bakımından "insan" kavramını içine almıştır. Dolayısıyla insan kavramı da ölümlülük kavramının içeriğine dâhildir.[29]

6.1. Önermenin Sınıfları

Ökten, önermeleri, tekil-tikel-tümel, analitik-sentetik, olumlu-olumsuz vb. şekillerde sınıflandırmaktadır. Söz konusu önermeler, kapsam bakımından tekil *(şahsî)*, tikel *(cüz'î)* ve tümel *(küllî)* olarak üç sınıftır. "Ben yazı yazıyorum" tekil; "Bazı kişiler akıllıdır." tikel ve "Bütün insanlar akıllıdır." tümel önermeye örnektir. Yapı bakımından ise önermeler, analitik *(tahlilî)* ve sentetik *(terkibî)* olarak ikiye ayrılır. Yüklemin konu içerisinde var olduğu önermeler analitik; yüklemin konuya dışarıdan eklendiği önermeler ise sentetik olur. "İnsan canlıdır." önemesi analitik önermeye; "Bu cisim uzundur." önermesi ise sentetik önermeye örnektir. Bir diğer taksime göre önermeler, olumlu ve olumsuz iki kısımdır. "Ben Osmanlıyım." önermesi olumlu; "Esad şair değildir." olumsuzdur. Önermeler, zorunlu ve mümkün olarak ikiye ayrılır. "İki kere iki dört eder." zorunlu; "Hava bulutludur." önermesi ise mümkün olur.[30]

Ökten, bilgi kaynağı bakımından önermeleri, önsel *(evvelî/aklî)* ve deneysel *(tecrübî)*; doğruluk değeri bakımından doğru ve yanlış şeklinde taksim

[28] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 22.

[29] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 22.

[30] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 23.

etmektedir. Zihnin, konu ile yüklem arasındaki nispeti doğrudan onayladığı önermeler evvelî olurken; konu ve yüklem arasındaki nispetin tecrübe sonucu ortaya çıktığı önermeler ise tecrübî olur. Örneğin; "Bütün, parçasından büyüktür." önermesi evvelî; "Barut patlayıcıdır." önermesi ise tecrübîdir. Doğru önerme ise yüklemi konusuna uygun olandır. Yüklemi konusuna uygun olmayan önermeler ise yanlış olur.[31]

Önermeler, nicelik bakımından ilk olarak tümel ve tikel olarak ikiye ayrılır. Tümel önerme yüklemin, konunun bütün fertlerini kapsadığı önermedir. Tikel önerme ise yüklemin, konunun fertlerinden sadece bir kısmını kapsadığı önermedir. Örneğin, "Herkes fazileti sever." önermesi tümel; "Bazı insanlar doktordur." önermesi ise tikeldir. Ökten, nicelik ve nitelik olarak önermelerin birleşmesi durumunda dört çeşit önermenin meydana geldiğini ifade eder. Bu önermeler;

(i) Tümel Olumlu *(Mûcibe-i Külliye)*: "Her insan ölümlüdür."

(ii) Tümel Olumsuz *(Sâlibe-i Külliye)*: "Hiçbir insan deli değildir."

(iii) Tikel Olumlu *(Mûcibe-i Cüz'iye)*: "Bazı öğrenciler çalışkandır."

(iv) Tikel Olumsuz *(Sâlibe-i Cüz'iye)*: "Bazı öğrenciler tembel değildir."[32]

6.2. Şartlı Önermeler

Ökten, yüklemli önermelerden sonra şartlı önermeleri incelemektedir. Söz konusu konu ile yüklem arasında seçme edatı *(terdîd)* bulunan önermelere ayrık şartlı; şart edatı ile birbirine bağlanmış önermelere ise şartlı veya bitişik şartlı denir. "Ya cahildir ya gururludur ya aşırı gidendir ya da çok geride kalandır." önermesi ayrık şartlı; "Güneş doğarsa gündüz olur." ise bitişik şartlı önermedir. Şartlı önermelerin ilk parçasına mukaddem *(önbileşen)*, ikinci parçasına ise tâlî *(artbileşen*) denir. Şartlı önermeler de mukaddem ve tâlî arasında gereklilik ilişkisi varsa "lüzûmiyye"; iki parça arasında gereklilik ilişkisi bulunmuyorsa "ittifâkîyye" önerme denir.

Ökten daha sonra ayrık şartlı önermeleri hakikiyye, mâniatü'l-cem ve mâniatü'l-hulü şeklinde üçe ayırarak klasik sınıflandırmayı takip eder. Hakikiyye, önermenin iki tarafının hem bir arada olmasının hem de ikisinin birden yokluğunun mümkün olmadığı önermelerdir. Mâniatü'l-cem, yalnızca önermenin taraflarının bir arada olmasının mümkün olmadığı önermelerdir.

---

[31] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 23-24.

[32] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 25.

Mâniatü'l-hulü ise yalnızca önermenin taraflarının bir arada olmasının mümkün olduğu önermelerdir. "Cisim ya hareketlidir ya da hareketsizdir." hakikiyye; "Bu ya siyahtır ya da beyazdır." mâniatü'l-cem; "Ya cahildir ya gururludur ya da aşırıdır." mâniatü'l-hulü önermeye örnektir.[33]

7. Akıl Yürütme (İstidlâl) Mantığı

Akıl yürütme *(istidlâl)*, bilinen bir veya birkaç önermeden bilinmeyen başka bir önermeye ulaşmaktır. Dolayısıyla akıl yürütmede, bilinen bilgilerden bilinmeyen bir sonuca geçiş söz konusudur. Ökten akıl yürütmenin, doğrudan ve dolaylı olduğunu ifade eder. Söz konusu bir önermeden doğrudan bir sonuca ulaşmak doğrudan; birden fazla önermeden hareketle bir sonuca ulaşmak ise dolaylı akıl yürütmedir. Ökten, akıl yürütmenin zihne üç şekilde fayda verdiğini belirtir. (i) Henüz bilinmeyen gerçekleri keşfetmek. (ii) Henüz kesinleşmemiş gerçekleri ispatlamak ve (iii) Hakkında şüphe duyulan gerçekleri doğrulamaktır.[34]

Ökten klasik gelenekte olduğu gibi akıl yürütmenin, tümdengelim *(istintâc)*, tümevarım *(istikrâ)* ve analoji *(temsil)* olmak üzere üç kısımda olduğunu ifade eder. Tümdengelim, tümelden tikele; tümevarım tikelden tümele; analoji ise tikelden tikele geçiştir. Örneğin, "Bütün metaller ısı ile genleşir. Demir bir metaldir. O halde demir de genleşir." akıl yürütmesi tümdengelime; "Demir, bakır, altın gibi metalleri incelendiğinde; hepsinin ısı ile genleştiği görüldü. O halde bütün metaller ısı ile genleşir." akıl yürütmesi tümevarıma; "Mars da Dünya gibi bir gezegendir. Dünyada hayat vardır. O halde Marsta da hayat olabilir." akıl yürütmesi ise analojiye örnektir. Ökten, analojinin ayrı bir akıl yürütme biçimi olmadığını ifade ederek, analojinin tümdengelim ve tümevarıma bağlı olduğunu söyler.[35]

7.1. Tümevarım

Ökten'e göre tümevarım, felsefî akıl yürütmelerin temeli ve felsefî açıdan büyük öneme sahip bir konu olarak ortaya konmaktadır. Gözlemler ve deneyler belirli bir yerde, bilinen bir zamanda yapılmıştır. Bunlar, bütün zamanlar için geçerli olan bir kanun bildirme konusunda bizlere nasıl bir yetki

---

[33] Ekrem Sefa Gül, "Klasik Mantık Açısından Çok Değerli ve Bulanık Mantık Sistemleri", *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 4/2 (2018), 633-634; Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 27.

[34] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 28.

[35] Ökten, *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte),* 28.

verirler? Zaman ve mekândaki sınırlamalardan yoksun, pek kısıtlı ve bilinen bir kütleden nasıl emin olunabilir? Söz konusu mantıkçılar ve filozoflar bu işlemin neye dayandığını, onu meşru ve geçerli kılan şeyi, mantık ve ontoloji bakımından araştırmışlardır. Bu problem, tümevarımın temeli ve ilkesiyle ilişkilidir. Söz konusu bu problem birbirine bağlı, fakat birbirinden farklı iki meseleyi içerir: Birincisi mantıksal; ikincisi psikolojik ve metafizikseldir.[36]

i) Tümevarım İlkesi: Mantıksal mesele "Âlem, gizli veya açık hangi ilkeye dayanır ve bu ilke nasıl kabul edilir?" şeklinde ifade edilebilir.

1. Kanunlar ilkesi veya determinizm: Zorunlu ilişkileri arama ve keşfetmede âlem, iki aklî ilkeye işaret eder. Bunlar; (i) Her olayın bir sebebi vardır. (ii) Aynı sebepler, aynı durum ve şartlar altında aynı sonuçları meydana getirir. Birinci ilke gereğince zihin, olayları sadece olduğu gibi ortaya koymak ve kaydetmekle yetinmeyip, onların zorunlu nedenlerini arar. İkinci ilke sayesinde nedenler belirlenebilir ve aralarındaki ilişkileri kanunlar halinde ortaya konur. Bu ilkeler eşyanın, bütün tecrübî bilimlerin temelinde bulunan yasalar veya determinizm ilkesiyle birleşmelidir.[37]

2. Tümevarımda amaçlılığın (gayiyetin) rolü, M. Lachelier teorisi: Bazı çağdaş filozoflara göre determinizm veya kanunlar ilkesi şüpheli değildir. Fakat tümevarıma dayalı akıl yürütme için yeterli değildir. Lachelier'ie göre tümevarım şu sonuca ulaştırır: Aynı şartlar şartlara bağlı olarak aynı olay meydana gelir. Özetle doğada belirli şartların ettiği devam ettiği görülür. Bir şeyin ortaya çıkması için gerekli olan şartlar bir arada bile onun gerçekleşeceğine inanmak tek başına yeterli değildir. Âlemin bu tür şartları fiilen gerçekleştireceği, bugün olduğu gibi yarın da ateşin sıcaklık şartlarında ve onun etkisiyle demirin genleşmeye devam edeceği, bugün olduğu gibi yarın da insanların ölümlü, bedensel ve zamana bağlı oldukları kabul edilmektedir. Bu durum; doğayı belirli bir amacı, belirli bir planı ve belirli bir düzeni gerçekleştirecek bir işleyiş olarak, yani kısaca "amaçlı nedenler yasasına" bağlı ve ona yönelik olarak ele alacağımızı söylemektir. Öyleyse bu teoriye göre tümevarımın temeli, sadece nedensellik ilkesi değil, aynı zamanda amaçlılık (gaiyet) ilkesidir.[38]

Ökten'e göre Lachelier'in teorisi derinlik içermekle beraber çok açıdan tartışılabilir görünmektedir. a) Olayların determinizmini kabul etmek,

[36] Bk. Yunus Emre Akbay, "Fârâbî'nin Tümevarım Anlayışı Üzerine Bir İnceleme", *Journal of University Research* 6/1 (2023), 13-25.

[37] Ökten, *21 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte) II,* 5.

[38] Ökten, *21 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte) II,* 6.

determinizm ilkesinde başarı ve ahlaki olgunluk göstermek söz konusu olmasaydı, kanunlar ilkesinden daha derin bir ilkeye başvurmamıza gerek kalmazdı.[39]

b) Tümevarıma dayalı akıl yürütmeyi meşru kılan ve tesis eden ilkenin ne olduğunu açıklamak gerekir. Hâlbuki sadece bununla yetinilemez. Amaçlılık (gaiyet) ilkesinin bize düşündürdüğü zorunlu bağlantıyı ve onun gerçeğini, düşüncemizdeki kapsamıyla ele almalıyız. Amaçlılık ilkesi, bir nedensellik ilişkisini kavradığımız zaman, onu kendi araç ve amacı gibi (hayatta dahi, aynı durum ve şartlar altında aynı sonuçları meydana getirir) genel ve zorunlu olduğu biçimde zihnimizde tasavvur edilir.

c) Ökten'e göre Lachelier'nin bu kadar çekici olan ve âlemin metafizik açıklamasını yapan bu kuvvetli ve zorunlu amaçlılık düşüncesi modern bilimler, özellikle fizik ve kimya tarafından gittikçe daha fazla şüpheli bir nitelik olarak görülmektedir. Bilim dünyası, doğanın takip ettiği amaçlarla uğraşmaktansa, âlemi ve eşyayı bir tasarruf ve düzen içinde fail illetlerden başka hiçbir şeyle açıklamaya çalışmamak gerektiği görüşündedirler.[40]

3- Tümevarım İlkesinin Nesnel *(Afakî)* Değeri: Ökten, tümevarımın değeri üzerine tartışmalara değinir. Bu bağlamda "Tümevarımın dayandığı ilkenin nesnel değeri nedir?"; "Ona olan güvenimiz haklı bir dayanağa mı sahiptir?" ve "Doğanın gelecekte de her zaman (aynı şekilde davranacağına) dair ne delilimiz var?" sorularına cevap arar.

(i) Deneyciler ve İdealistlerin Birbirine Zıt Açıklamaları: Örneğin Stuart Mill'e tümevarımın nesnel değerini sağlayan şey, sabit kurallardır. Bu kurallar ise deneyimden gelir. Oysa idealistler bu fikri tamamen reddederler. Hume'a göre nedensellik hakkındaki inancımız, deneyimin bizi düzene alıştırdığı, tekrarlar sonucu oluşan basit bir alışkanlıktan ve geleceğin geçmişe benzeyeceğine dair bir zandan ibarettir. İngiliz mantıkçısı Mill, bu düşünceyi ustalıkla sunar. Onun belirli bir [zorunluluk öğretisi], tam nedensellik ilkesi ve uyanıklık kanunu adını verdiği düşüncesi şudur: "Aynı nedenler daima aynı sonuçları doğururlar." ilkesi etrafında döner. Oysa tümevarımın dayandığı bu ilke, deneyimsel değerleri genelleyerek yine bir tümevarımdan başka bir şeyle meydana gelmiyor. Bununla beraber burada bir kısır döngü yoktur. Mill, doğuştan gelen sıradan tümevarım ile eğitim görmüş insanın tümevarımını ve tam ve bilimsel tümevarım ile sıradan tümevarımı birbirinden ayırır.

---

[39] Ökten, *21 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte) II*, 6.

[40] Ökten, *21 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte) II*, 7.

Eğitim görmüş insan, bir çocuk, hatta bir hayvan, ölçülüp biçilmemiş bir deneyimden, rastgele ve düzensiz bir bilgi yığınından sonuç çıkarır ve buna dayanarak benzer bir olay karşısında ya kararlı durur ya da hayvanca bir korku ve titreme içinde kaçar. Sıradan tümevarımın sınırsız sayısı, gittikçe daha genel olan ve özel halleri genelleyen birtakım hallerin sonucunda, nihayetinde insanı farkında olmadan genel bir sonuca götürür. Bundan başka, genel bir yasa bulduğuna dair bir sonuç ortaya çıkar: "Aynı nedenlerin daima aynı sonuçları vardır." Fakat iyi değerlendirilmelidir ki, bu deneyci düşüncede nedensellik, bu genel hallerin, az çok tikel olan bu hallere oranla bir temeli ve sonucudur. Sonuçta akıl yürütme daima tikelden tikele yapılır. Fakat bu tikel, deneyimin çoğalmasıyla gittikçe daha genel hale gelir. Bu göreceli ve deneyci genellik, tikel olarak tikellerde bir kural hükmündedir.[41]

Sonuç

Bu çalışmada, Türkiye'nin modernleşme ve eğitim tarihinde geleneksel birikim ile modern yöntemler arasında köprü kuran Mahmut Celâleddin Ökten'in mantık bilimine katkıları incelenmiştir. Celâl Hoca, Aristotelesçi klasik İslâm mantığı *(sûrî mantık)* ile Batı felsefesinde Bacon ve Descartes çizgisiyle gelişen modern metodolojiyi bir araya getirerek özgün bir eğitim ve düşünce mirası bırakmıştır.

Ökten'in geride bıraktığı ders notları ve tercümeleri üzerinden yapılan analizler, onun mantığı yalnızca teorik bir disiplin olarak değil, aynı zamanda zihni hatalardan koruyan pratik ve matematiksel bir yöntem arayışı olarak konumlandırdığını göstermektedir. Celal hoca, mantık bilimini formel ve içeriksel olmak üzere iki kısımda ele alarak kavramlar, önermeler ve akıl yürütme konularını inceler. Ayrıca metodoloji *(yöntem bilimi)* konusuna da büyük önem atfetmektedir. Özellikle felsefî akıl yürütmelerin temeli kabul edilen tümevarım ilkesini mantıksal, psikolojik ve metafiziksel boyutlarını Lachelier, Stuart Mill ve Hume gibi Batı felsefesinin önemli isimlerinin nedensellik ve amaçlılık teorileri bağlamında tartışmıştır.

Sonuç olarak bu çalışma Celâleddin Ökten'in salt bir okul kurucusu veya idareci olmadığını; entelektüel derinliğe sahip bir mantık hocası olduğunu ortaya koymuştur. Onun ortaya koyduğu bu sentezci yaklaşım, Türkiye'nin modernleşme serüveninde klasik medrese birikimi ile modern eğitim

[41] Ökten, *21 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte) II*, 8.

sisteminin yapısı arasında felsefî bir süreklilik sağlanabileceğini gösteren nitelikli ve kuramsal bir model sunmaktadır.

Kaynakça

Akbay, Yunus Emre. "Fârâbî'nin Tümevarım Anlayışı Üzerine Bir İnceleme". *Journal of University Research* 6/1 (2023), 13-25.

Gül, Ekrem Sefa. "Klasik Mantık Açısından Çok Değerli ve Bulanık Mantık Sistemleri". *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi* 4/2 (2018), 624-657.

Karataş, Şuayip. *İmam Ya'kûb Kıraatinin Özellikleri ve Delilleri*. Ankara: Sonçağ Akademi Yayınları, 2021.

Karataş, Şuayip - Turan, Ali. "Ebû Bekir el-Berzencî'nin Mütecellâ't-Tefâsîr'inde Tefsir Yöntemi". *UMDE Dini Tetkikler Dergisi* 8/2 (2025), 181-201. https://doi.org/10.54122/umde.1784094.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *7. Sınıflar İçin Mantık Notları,* Z-4D Mantık Notları içinde. 1-4.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *20 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte).* 1-28.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *21 Mantık (İlimler tasnifiyle birlikte) II.* 1-228.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Z-26 Mantık.* 1-20.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *Z-12B Mantık.* 5-10.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *121 Mantık.* 1-100.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *51 Mantık.* 1-62.

MAHMUT CELÂLEDDİN ÖKTEN'İN SOSYOLOJİ DERS NOTLARINDA BATI SOSYOLOJİSİNİN ELEŞTİREL ALIMLANIŞI

Dr. Öğr. Üyesi Rızkan TOK*

Giriş

Mahmut Celâleddin Ökten'in düşünce dünyası, yalnızca yayımlanmış eserleri ve eğitim faaliyetleri üzerinden değil, aynı zamanda henüz yeterince incelenmemiş el yazması ders notları üzerinden de değerlendirilmesi gereken geniş bir ilmî mirasa sahiptir. Bu çalışma, söz konusu mirasın sosyolojiyle ilişkili kısmına odaklanmakta ancak bunu Ökten'e ait bütün sosyoloji notlarını kuşatma iddiasıyla değil, geniş bir el yazması külliyatı içerisinden seçilmiş temsil gücü yüksek bir dosya üzerinden gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Mahmut Celâleddin Ökten'in İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesinde muhafaza edilen dijital arşivinde sosyolojiyle irtibatlandırılabilecek çok sayıda klasör ve her bir klasör içinde farklı yoğunluklarda el yazması sayfalar bulunduğu dikkate alındığında, burada incelenen yaklaşık yüz sayfalık metnin Ökten'in sosyolojiye dair nihai ve bütünlüklü fikriyatının yalnızca bir kısmını yansıtabileceği hatırda tutulmalıdır. Bu bağlamda çalışma, Ökten'in Batı sosyolojisini nasıl okuduğuna, hangi düşünürleri hangi bağlamlarda ele aldığına, hangi kavramları ders anlatısının merkezine yerleştirdiğine ve nerelerde eleştirel şerhler düştüğüne dair ipuçları sunan bir metin olarak değerlendirilmelidir.

Bu çalışma kapsamında incelenen el yazması dosya, biçim itibarıyla bir ders notu niteliği taşımaktadır.[1] Bununla birlikte metin, sıradan ve dağınık bir notlar toplamı olmaktan ziyade, sosyolojinin tarihsel oluşumunu belirli bir pedagojik düzen içinde takip eden sistematik bir anlatı görünümündedir. Nitekim metnin ilk sayfası "Sosyoloji Kelimesi Ne Demektir?" başlığıyla başlamakta, sosyoloji kelimesinin Auguste Comte tarafından kullanıma sokulduğu belirtildikten sonra sosyolojik düşüncenin kökleri Platon ve Aristoteles'e kadar götürülmektedir. Bu başlangıç, Ökten'in sosyolojiyi yalnızca

* Trabzon Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Trabzon/Türkiye, rizkan.tok@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4975-8149

[1] Burada bahsedilen dosya, Mahmut Celâleddin Ökten'in **İbn Haldun Üniversitesi Kütüphanesi** bünyesinde muhafaza edilen dijital arşiv materyalleri arasında "112 Sosyoloji" adlı klasör içerisinde bulunan Osmanlıca kaleme alınmış yaklaşık yüz sayfadan oluşmaktadır.

modern dönemde ortaya çıkmış teknik bir bilim dalı olarak değil, devlet, aile, hukuk, ahlak ve toplum üzerine uzun bir düşünce tarihinin devamı olarak ele aldığını göstermesi bakımından önemlidir. Metnin daha ilk sayfasında Comte'tan Platon'a ve Aristoteles'e uzanan bu geçiş, notların tarihsel-ders düzenini ve sosyolojiyi fikir tarihi içinde konumlandırma arzusunu açıkça ortaya koymaktadır.[2]

Bu tarihsel kurgu, metnin ilerleyen sayfalarında daha belirgin hale gelir. Platon'un devlet ve sınıflar anlayışı, Aristoteles'in insanı sosyal ve siyasal bir varlık olarak kavrayışı, Thomas Hobbes'un güvenlik ve sözleşme teorisi, John Locke'un hürriyet ve mülkiyet vurgusu, Jean-Jacques Rousseau'nun toplum sözleşmesi ve genel irade anlayışı, Adolphe Quetelet'nin istatistik temelli sosyal fizik arayışı, Auguste Comte'un üç hâl kanunu, Herbert Spencer'ın organizmacı yaklaşımı, Gabriel Tarde'ın taklit teorisi ve nihayet Emile Durkheim'ın sosyolojizmi metinde tek tek detaylı bir biçimde ele alınmasa da doğrusal bir tarihsel hat üzerinde aktarılmaktadır. Bu bakımdan Ökten'in yazmalarının, Batı sosyolojisinin yalnızca bazı kavramlarını aktaran parçalı bir metin olmaktan öte, sosyolojinin bağımsız bir bilim haline geliş sürecini anlatmayı hedefleyen bütünlüklü ders notları hüviyetinde olduğunu söylemek mümkündür.

Bununla birlikte bu ders notlarının mahiyetini doğru tayin etmek gerekir. Zira metnin bazı kısımlarının Batılı sosyologların görüşlerini oldukça sadık biçimde aktaran bir tercüme ve hulasa niteliği taşımaktadır. Ökten'in, özellikle Durkheim'ın din hakkındaki görüşlerini ele aldığı bölümlerde onun *Dini Hayatın İlkel Biçimleri* eserinin kavramsal sırası ve tartışma örgüsünü belirgin biçimde takip ettiğini ve bu kısımdaki notların orijinal metnin bire bir çevirisini içerdiğini belirtmek gerekir. Kutsal–profan ayrımı, animizm ve natürizm eleştirileri, totemizm, mana ve dinin toplumsal kaynağına dair açıklamalar, büyük ölçüde Durkheimcı çerçevenin ders diliyle aktarımı olarak okunabilir. Ancak metni yalnızca bir tercüme faaliyetine indirgemek de isabetli değildir. Çünkü Ökten, aktardığı düşünürleri çoğu zaman belirli bir seçme ve tertip mantığı içinde sunmakta, kimi yerlerde onların açıklama imkânlarını teslim ederken, kimi yerlerde sınırlarını ve açmazlarını işaret etmektedir. Bu açıdan bakıldığında metni "tercüme", "hulasa" ve "şerh" arasında konumlanan bir alımlama metni olarak okumak daha yerinde görünmektedir.

[2] Mahmut Celâleddin Ökten, *112 Sosyoloji*, Muhtelif Ders Notları ve Yazışmalar, 1.

Bu çalışmanın temel amacı da tam olarak bu ara konumu açıklığa kavuşturmaktır. Ökten'in notları, ilk bakışta Batı sosyolojisinin Osmanlıca/Türkçe bir ders özeti gibi görünebilir. Fakat dikkatli bir okuma, metnin içinde belirgin eleştirel ve yorumlayıcı düğüm noktaları bulunduğunu göstermektedir. Comte'un üç hâl kanununa yöneltilen tarihî, psikolojik ve ahlaki tenkitler, Durkheim'ın sosyolojiyi bağımsız bir bilim haline getirme başarısının teslim edilmesine rağmen onun ödün vermemeye çalıştığı nesnel ve pozitivist yaklaşımı ile çelişir biçimde "ahlakçı" yönüne ve "cemiyet felsefesi"ne kayma riskine dikkat çekilmesi, sosyal determinizm karşısında "dehalar" ve "ferdî ruhun isyanları"nın hatırlatılması, aile ile devlet arasındaki ters orantılı gelişim fikri, modern ailedeki çözülme ve ahlaki bunalım değerlendirmeleri, Ökten'in metin içinde yalnızca aktarıcı değil aynı zamanda seçici ve eleştirel bir şârih olarak da belirdiği yerlerdir.

Bu nedenle çalışma, Ökten'in özgünlüğünü yeni ve bağımsız bir sosyoloji sistemi kurmasında ya da Durkheimcı din teorisini yeniden icat etmesinde aramamaktadır. Burada savunulan temel tez daha sınırlı fakat metne daha sadık bir iddiaya dayanmaktadır: Ökten'in özgünlüğü, Batı sosyolojisini seçici biçimde aktarmasında, bu mirası pedagojik olarak düzenlemesinde, pozitivist ve Durkheimcı yöntemin güçlü yanlarını kabul ederken felsefi ve ahlaki sınırlarını fark etmesinde ve bu tartışmaları din, ahlak, aile, modernlik ve Türk-İslam toplumu bağlamında yeniden konumlandırmasında aranmalıdır. Böylece Ökten'in notları, Türkiye'de sosyoloji ve din sosyolojisi alımlanış tarihini yalnızca bir tercüme ve aktarım tarihi olarak değil, aynı zamanda Batı sosyolojisinin imkân ve sınırları üzerine yürütülen erken bir metodolojik ve ahlaki muhasebe olarak değerlendirme imkânı sunmaktadır.

Bu çerçevede çalışma, Celâleddin Ökten'in el yazması sosyoloji ders notlarını, tarihsel ve metinsel nitelikteki bir kaynak olarak derinlemesine çözümleyen, doküman incelemesine dayalı nitel bir durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının gerçek yaşam bağlamı içinde sınırları belirlenmiş bir durumu, farklı bilgi kaynakları aracılığıyla derinlemesine inceleyerek durum betimlemesi ya da duruma ilişkin temalar ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır.[3] Durum çalışması deseninin tercih edilmesinin nedeni, araştırmanın Ökten'e ait geniş el yazması külliyatının tamamını değil, sosyoloji başlığı altında tasnif edilen ve kendi iç bütünlüğü bulunan sınırlandırılmış bir ders notu dosyasını bağlamı, iç mantığı ve dönemin

[3] John W. Creswell, *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*, çev. Miraç Aydın (Ankara: Siyasal Yayınları, 2013), 97.

entelektüel atmosferiyle birlikte çok katmanlı biçimde anlamayı amaçlamasıdır. Bu yönüyle çalışmanın "durum"unu, yaklaşık yüz sayfalık bu el yazması sosyoloji dosyası oluşturmaktadır. Çalışmanın nesnesi tarihsel bir metin olduğundan veri toplama, doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiş, birincil çalışma materyali olarak Osmanlıca el yazması esas alınmıştır. Platon, Aristoteles ve Comte'un yanı sıra özellikle Durkheim'ın temel metinleri ise Ökten'in aktarımlarını, hulasa tercihlerini ve eleştirel şerh noktalarını karşılaştırmalı biçimde değerlendirmek amacıyla başvurulan referans metinler olarak kullanılmıştır.

Veri analizi ise içerik analizi ve karşılaştırmalı metin analizi tekniklerinin birlikte uygulanmasıyla yürütülmüştür. Öncelikle el yazmasının iç düzeni, kavramsal akışı ve düşünürler arasındaki geçiş mantığı çözümlenmiş, ardından Ökten'in Durkheim, Comte ve diğer Batılı sosyologlarını nasıl aktardığı, nerelerde doğrudan hulasa yaptığı, nerelerde tasnif edici bir ders dili kullandığı ve nerelerde eleştirel yorum eklediği incelenmiştir. Bu aşamada metin, "tercüme", "hulasa", "tasnif" ve "şerh" kategorileri çerçevesinde okunmuştur. Son aşamada bilhassa Durkheim'ın *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*, *İntihar*, *Toplumsal İşbölümü* ve *Sosyolojik Yöntemin Kuralları* gibi öne çıkan metinleri, Ökten'in notlarındaki aktarımlarla karşılaştırmalı biçimde incelenmiştir. Böylece Ökten'in Durkheimcı yöntemi ve din sosyolojisini hangi noktalarda sadakatle aktardığı, hangi noktalarda pedagojik olarak sadeleştirdiği ve hangi noktalarda dinî-ahlaki duyarlılıklar üzerinden eleştirel biçimde sınırlandırdığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Analizin tutarlılığını sağlamak amacıyla el yazmasına yapılan göndermelerde özgün sayfa numaraları esas alınmış ve yorumlar Durkheim'ın ilgili metinleriyle çapraz okuma yoluyla sınanmıştır.

1. Sosyoloji Tarihinin Kurulumu: Platon'dan Durkheim'a

Ökten'in sosyoloji notlarının dikkat çekici yönlerinden biri, sosyolojiyi doğrudan modern dönemde ortaya çıkmış bağımsız bir bilim olarak başlatmak yerine, onu uzun bir toplum düşüncesi tarihi içinde konumlandırmasıdır. Metin, sosyoloji kelimesinin Auguste Comte tarafından kullanıma sokulduğunu belirttikten sonra, toplumsal düşüncenin köklerini Platon ve Aristoteles'e kadar götürür. Bu tercih, Ökten'in sosyolojiyi yalnızca kavramsal ve teknik bir disiplin olarak değil, devlet, aile, hukuk, ahlak, mülkiyet ve siyasal düzen üzerine yürütülen uzun süreli bir düşünme biçiminin modern bilimsel adı olarak gördüğünü düşündürür. Bu nedenle metnin başındaki tarihsel

çizgi, yalnızca bir giriş mahiyetinde değildir; aynı zamanda Ökten'in sosyoloji dersini hangi genişlik içinde kurduğunu gösteren önemli bir pedagojik tercihtir.

1.1. Antik Toplum Düşüncesi: Platon ve Aristoteles

Ökten'in sosyoloji tarihini Platon ve Aristoteles'le başlatması, onun toplum düşüncesini devlet ve aile meseleleriyle birlikte ele aldığını gösterir. Platon bahsinde devlet, sınıflar, mülkiyet ve aile ilişkisi öne çıkar. Ökten, Platon'un siyasal fikirlerini özellikle *Devlet* eseri üzerinden tanıtır. Platon'un toplumu idare edenler, askerler, işçiler ve çiftçiler gibi sınıflara ayırdığını belirtir. Bu aktarım, Platon'un *Devlet*'te ruhun akıl, öfke/cesaret ve arzu bölümleri ile yöneticiler, koruyucular ve üreticiler sınıfları arasında kurduğu yapısal paralellikle uyumludur.[4] Bu sınıfların her biri belli bir ruhî kuvvetle, yani akıl, cesaret veya ihtiyaçla ilişkilendirilir. Böylece Platon'un devlet düşüncesi, yalnızca siyasal bir teşkilat modeli değil, aynı zamanda insan ruhu, toplumsal sınıflar ve ahlaki faziletler arasında kurulan bir düzen olarak sunulur.[5]

Platon bölümünde dikkat çeken hususlardan biri de aile ve mülkiyet meselesidir. Ökten'in aktarımına göre Platon, devleti büyük ve ideal bir aile gibi düşünür fakat bireysel aile ve bireysel mülkiyetin devletin bütünlüğüne karşı bir gerilim doğurabileceğini de vurgular. Bu bağlamda aile, bireyi devlete karşı bağlayan, onun önceliklerini daraltan bir yapı olarak ele alınır. Mülkiyet ise ferdî menfaatleri güçlendirdiği ölçüde kamusal birlik için sorunlu hale gelir. Ökten'in bu pasajları notlarına alması tesadüfi değildir. Çünkü metnin ilerleyen bölümlerinde aile-devlet ilişkisi, modern ailede yetki ve sorumluluğun dönüşümü, devletin genişlemesi ve ailenin daralması gibi meseleler yeniden gündeme gelecektir. Dolayısıyla Platon bahsi, yalnızca antik siyaset düşüncesine ilişkin bir bilgi aktarımı değil, metnin tamamında izlenecek aile, devlet ve toplumsal bütünlük tartışmasının erken bir zeminidir.

Aristoteles bölümünde ise Ökten'in ilgisi daha çok insanın toplumsal/siyasal varlık oluşuna yönelir. Aristoteles'in devleti aileden ayırmadığı, ailelerin birleşmesinden köylerin, köylerin birleşmesinden de devletin meydana geldiği belirtilir. İnsan, doğası gereği sosyal ve siyasal bir varlıktır dolayısıyla toplum dışında düşünülen insan ya eksik bir varlık ya da insanüstü/insan dışı

[4] Platon, *Devlet*, çev. Furkan Akdemir (İstanbul: Say Yayınları:2015), 175.

[5] Ökten, *112 Sosyoloji*, 1-2.

bir varlık olarak kavranır.[6] Bu çerçeve, Aristoteles'in *Politika*'da aileden köye, köyden polis'e uzanan doğal gelişim çizgisi içinde insanı "siyasal/toplumsal bir canlı" olarak tanımlayan yaklaşımıyla örtüşmektedir.[7] Bu anlatı, sosyolojinin temel öncüllerinden biri olan "insanın toplumsallığı" fikrini felsefi kökleriyle birlikte göstermesi bakımından önemlidir.

Ökten'in Aristoteles'te özellikle "insanın toplumsal varlık oluşu"na dikkat çekmesi, metnin sonraki Durkheimcı çizgisiyle de dolaylı biçimde ilişkilidir. Çünkü Durkheimcı sosyoloji, bireyi açıklamak için toplumu dışsal ve zorlayıcı bir gerçeklik olarak ele alırken[8] Aristotelesçi gelenek insanın ancak topluluk içinde tamamlanan bir varlık olduğu fikrini taşır.[9] Elbette Ökten bu iki çizgiyi doğrudan karşılaştırmaz ancak metnin kurgusu, okuyucuya insanın toplumla ilişkisini antik felsefeden modern sosyolojiye uzanan bir süreklilik içinde düşünme imkânı verir.

1.2. Modern Siyaset Düşüncesi: Hobbes, Locke ve Rousseau

Ökten'in tarihsel anlatısında ikinci önemli eşik, modern siyaset düşüncesidir. Hobbes, Locke ve Rousseau üzerinden toplumun kuruluşu, tabiat hali, sözleşme, hürriyet, mülkiyet ve genel irade gibi meseleler ele alınır. Bu kısım, sosyolojinin modern bilimsel formuna geçmeden önce, toplumun nasıl kurulduğu ve siyasal otoritenin hangi ilkeye dayandığı sorularının nasıl tartışıldığını göstermektedir.

Hobbes bahsinde Ökten, tabiat halini güvenliksizlik, korku ve çatışma üzerinden aktarır. İnsanların tabiat halinde mutlak hürriyet ve eşit hak iddiasıyla birbirleriyle çatışmaya sürüklendikleri, bu durumun herkesin herkesle savaşı anlamına geldiği belirtilir. Bu savaş halinden çıkışın yolu ise sözleşmedir. İnsanlar mutlak haklarından vazgeçerek sulh halini, yani cemiyet düzenini kurarlar. Burada toplum, insan doğasının kendiliğinden bir devamı olmaktan ziyade, güvenlik ihtiyacının ve korkunun doğurduğu yapay/sözleşmeye dayalı bir düzen olarak belirir.[10]

Locke bölümünde ise tabiat hali Hobbes'taki kadar karanlık değildir. Ökten'in aktarımına göre Locke'ta tabiat hali vahşet veya mutlak savaş hali

---

[6] Ökten, *112 Sosyoloji*, 3-4.

[7] Aristotle, *Politics*, çev. Benjamin Jowett (London: Oxford Press: 1905), 28.

[8] Emile Durkheim, *Sosyolojik Yöntemin Kuralları*, çev. Cenk Saraçoğlu (İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar: 2004), 47-50.

[9] Aristotle, *Politics*, çev. Benjamin Jowett (London: Oxford Press: 1905), 29.

[10] Ökten, *112 Sosyoloji*, 6-7.

değildir. İnsanlar hür ve eşittir fakat bu hürriyet ve eşitliği düzenleyen bir tabii kanun vardır. Medeni cemiyetin amacı hayatın, hürriyetin ve mülkiyetin korunmasıdır. Böylece Locke, Hobbes'a kıyasla daha özgürlükçü ve mülkiyet merkezli bir siyasal toplum anlayışını temsil eder. Ökten'in Locke'u bu çerçevede ele alması, modern toplum düşüncesinde birey, hak, mülkiyet ve siyasal otorite arasındaki ilişkiyi öğrenciye göstermek bakımından anlamlıdır.[11]

Rousseau bahsi ise toplumun kuruluşuna dair daha eleştirel bir perspektif sunar. Rousseau'ya göre insanlar tabiat halinde daha hür, samimi ve mesut iken, toplumun kurulmasıyla birlikte hürriyetlerini ve faziletlerini kaybetmişlerdir. Toplum, ferdi bir bakıma bozmuş, zincire vurmuş ve onu tabii saflığından uzaklaştırmıştır. Bununla birlikte, cemiyet artık kurulmuş olduğuna göre, mesele ideal siyasal düzenin nasıl kurulacağıdır. Rousseau'nun sosyal sözleşme, genel irade, halk egemenliği ve temsil fikri bu noktada devreye girer. Ökten, Rousseau'yu yalnızca toplum eleştirisi yapan bir düşünür olarak değil, modern demokrasi ve milli irade fikrine zemin hazırlayan bir isim olarak sunar.[12]

Bu üç düşünürün metinde art arda ele alınması, Ökten'in sosyolojiyi modern siyaset felsefesinden tamamen kopuk düşünmediğini gösterir. Hobbes'ta güvenlik, Locke'ta hürriyet ve mülkiyet, Rousseau'da genel irade ve toplum eleştirisi, modern toplumun temel sorunlarını oluşturan üç ayrı eksen gibidir. Ökten'in bu tartışmalara yer vermesi, sosyolojinin yalnızca sosyal olguların bilimsel incelenmesi olarak değil, aynı zamanda siyasal düzenin, kolektif iradenin ve birey-toplum ilişkisinin tarihsel düşünce birikimi içinde şekillendiğini göstermeye yöneliktir.

1.3. Pozitif Sosyolojiye Geçiş: Quetelet, Comte ve İstatistik

Ökten'in anlatısında modern siyaset düşüncesinden pozitif sosyolojiye geçişte Quetelet ve Comte merkezi bir işlev görür. Quetelet, toplumsal olayların rakamlar, oranlar ve istatistiksel düzenlilikler üzerinden incelenebileceğini gösteren isim olarak sunulur. Ökten, istatistik metodunun evlenme, ölüm ve cinayet gibi olayların toplumsal düzenliliklerini belirlemede kullanılabileceğini belirtir. Bu sayede toplum olayları, yalnızca felsefi spekülasyonun konusu olmaktan çıkarak ölçülebilir, karşılaştırılabilir ve nesnel biçimde

[11] Ökten, *112 Sosyoloji*, 7-8.

[12] Ökten, *112 Sosyoloji*, 8-9.

incelenebilir hale gelir. Quetelet'nin "sosyal fizik" arayışı, sosyolojinin pozitif bilim olma iddiasına giden yolda önemli bir aşamadır.[13]

Bu geçiş önemlidir zira Ökten'in notlarında daha sonra Durkheim'ın *İntihar* çalışması mukayeseli metodun başarılı bir örneği olarak değerlendirilecektir. Quetelet ile başlayan istatistiksel duyarlılık, Durkheim'da bireysel gibi görünen olayların arkasındaki toplumsal düzenlilikleri açığa çıkaran bir yöntemsel güce dönüşür. Ökten'in Quetelet'yi Comte ve Durkheim öncesinde konumlandırması, sosyolojinin bilimleşmesini yalnızca kavramsal bir değişim olarak değil, aynı zamanda yöntemsel bir dönüşüm olarak kavradığını gösterir.

Comte ise Ökten'in anlatısında sosyolojinin adını koyan ve onu pozitif bilimler düzeni içine yerleştirmeye çalışan isimdir. Ökten, Comte'un sosyolojiyi sosyal statik ve sosyal dinamik olarak ikiye ayırdığını, sosyal statikte düzen fikrinin, sosyal dinamikte ise ilerleme ve evrim fikrinin öne çıktığını aktarır. Comte'un üç hâl kanunu, yani insanlığın teolojik, metafizik ve pozitif aşamalardan geçtiği fikri, sosyolojinin tarih felsefesiyle ilişkisini gösteren önemli bir örnek olarak sunulur.[14]

Bununla birlikte, Comte bahsi yalnızca pozitif sosyolojinin kuruluşunu anlatmak için değil, aynı zamanda onun sınırlarını göstermek için de hazırlanmış gibidir. Ökten, Comte'un insanlık tarihini pozitif bilimlerin gelişimiyle açıklama eğilimini aktarır fakat hemen sonrasında üç hâl kanununa tarihî, psikolojik ve ahlaki eleştiriler yöneltir. Bu eleştiriler sonraki bölümde ayrıca ele alınacaktır. Burada vurgulanması gereken nokta, Ökten'in sosyoloji tarihini çizgisel bir ilerleme hikâyesi olarak sunmamasıdır. O, Comte'un sosyolojinin bilimleşmesindeki rolünü kabul eder; fakat bilimi, insanlığın saadet ve faziletini kendiliğinden temin edecek mutlak bir kaynak olarak görmez.[15]

Bu çerçevede Platon'dan Comte'a uzanan anlatı, Ökten'in metninin Durkheim'dan ibaret olmadığını açıkça ortaya koyar. Durkheim, metinde merkezi bir yere sahiptir; fakat bu merkezilik, kendisinden önceki uzun düşünsel çizginin üzerine yerleştirilmiştir. Ökten önce antik toplum düşüncesini, ardından modern sözleşme ve siyasal düzen teorilerini, sonra istatistik ve pozitivizm üzerinden sosyolojinin bilimleşme sürecini anlatır. Durkheim'a

[13] Ökten, *112 Sosyoloji*, 9-10.

[14] Ökten, *112 Sosyoloji*, 10-11.

[15] Ökten, *112 Sosyoloji*, 11.

ancak bu tarihsel ve yöntemsel zemin hazırlandıktan sonra geçer. Bu da onun ders notlarının temel amacının, yalnızca belirli bir sosyologun görüşlerini tanıtmak değil, sosyolojinin hangi entelektüel sorunlar içinden doğduğunu göstermek olduğunu ortaya koyar.

Sonuç olarak Ökten'in sosyoloji tarihi kurulumu, geniş fakat işlevsel bir ders notu düzenlemesine dayanır. Antik felsefe toplumun ve devletin normatif temellerini, modern siyaset düşüncesi sözleşme, hürriyet, mülkiyet ve genel irade meselelerini, Quetelet ve Comte ise toplumsal olayların pozitif ve bilimsel biçimde incelenmesi arayışını temsil eder. Bu düzenleme, Durkheimcı sosyolojizmin metindeki yerini daha anlaşılır kılar: Durkheim, Ökten için sosyolojinin başlangıcı değil, uzun bir düşünsel ve yöntemsel arayışın belirli bir olgunlaşma noktasıdır.

2. Pozitivizmden Durkheimcı Sosyolojiye: Yöntem, Din ve Ahlakın Sınırları

Ökten'in sosyoloji notlarında Batı sosyolojisiyle kurduğu ilişkinin en belirgin taraflarından biri, pozitivist ve Durkheimcı geleneği bütünüyle reddetmeden, onların açıklama gücünü kabul ederek fakat sınırlarını da işaret ederek ilerlemesidir. Bu tavır ilk açık örneğini Comte değerlendirmesinde gösterir ve Durkheim bahsinde ise daha sistematik bir hâl alır. Comte, Ökten için sosyolojiyi pozitif bilimler düzeni içine yerleştiren kurucu isimlerden biridir, diğer yandan Durkheim ise sosyal olguların özgüllüğünü ve sosyolojinin bağımsız yöntemini en güçlü biçimde ortaya koyan düşünürdür. Ancak her iki isim de Ökten'in metninde yalnızca aktarılan otoriteler değildir. Comte'un üç hâl kanunu bilgi, ahlak ve insan ruhunun bütünlüğü bakımından sınırlandırılırken Durkheim'ın sosyolojizmi, yöntemsel başarısına rağmen din ve ahlak alanında "cemiyet felsefesi"ne kayma riski taşıyan bir yaklaşım olarak değerlendirilir.[16]

2.1. Comte'un Üç Hâl Yasasına Yöneltilen Tenkitler

Ökten, Comte'un sosyolojisini anlatırken onun insanlık tarihini teolojik, metafizik ve pozitif safhalardan geçen ilerlemeci bir süreç olarak kavradığını belirtir. Comte'a göre insan zihni önce olayları ilahî veya tabiatüstü kuvvetlerle, sonra soyut metafizik ilkelerle, nihayet pozitif bilimler aracılığıyla açıklama aşamasına ulaşır. Comte'un *Cours de philosophie positive*'de formüle ettiği bu yasa, insan zihninin ve toplumların gelişimini teolojik, metafizik ve pozitif

[16] Ökten, *112 Sosyoloji*, 17.

bilgi tarzları arasındaki ardışık geçiş üzerinden açıklamaya çalışır.[17] Bu şema, Comte'un sosyolojisini yalnızca toplum bilimi değil, aynı zamanda bir tarih felsefesi haline getirir. Ökten, Comte'un bu kurucu rolünü teslim etmekle birlikte, üç hâl kanununu tarihî, psikolojik ve ahlaki açılardan sınırlandırır. Tarihî tenkit, bütün toplumların zorunlu olarak aynı aşamalardan geçtiği varsayımına yöneliktir. Ökten'e göre toplumların tarihî gelişimi tek çizgili bir evrim şemasına indirgenemez. Farklı toplumlar farklı güzergâhlardan geçebilir; bazı toplumlarda dinî, metafizik ve pozitif açıklama biçimleri ardışık aşamalar halinde değil, iç içe geçmiş biçimde varlığını sürdürebilir. Böylece Ökten, Comte'un tarih tasarımındaki evrenselci yönü ihtiyatla karşılar.[18]

Psikolojik tenkit ise Comte'un insanlık tarihini büyük ölçüde zekânın gelişimiyle açıklamasına yönelir. Ökten'e göre insan ruhu yalnızca akıl ve zekâ fonksiyonlarından ibaret değildir. Öyle ki dinî hisler, duygular, irade ve ahlaki yönelişler de insanlık tarihinin kurucu unsurlarıdır. Bu itiraz önemlidir zira Ökten'in daha sonraki Durkheim okumasında da aynı hassasiyetin devam ettiği görülür. Ona göre toplumsal hayatı yalnızca bilgi biçimlerinin değişimiyle açıklamak, insanın inanan, isteyen, bağlanan ve fedakârlık yapan yönlerini ihmal etmek anlamına gelir.

Comte'a yöneltilen en güçlü tenkit ise ahlaki tenkittir. Ökten, Comte'un insanlığın selametini pozitif bilimlerin gelişmesinde aramasını problemli bulur. Bilgi ile ahlak aynı şey değildir; ilmin ve tekniğin ilerlemesi, insanın kendiliğinden saadete ve fazilete ulaşacağı anlamına gelmez. Bu noktada Ökten'in kullandığı ifade oldukça belirgindir: "Auguste Comte'un sandığı gibi ilmin ve tekniğin insanlığı saadete ve fazilete götüreceği fikri boşuna bir hayal ve kuru bir rüyadan ibarettir."[19] Bu cümle, Ökten'in pozitivizme karşı konumunu açıkça gösterir. Onun itirazı bilime değil, bilimin ahlaki ve manevi hayatı ikame edebileceği yönündeki iyimserliğedir. Başka bir ifadeyle Ökten, pozitif bilginin değerini kabul eder fakat bilginin tek başına ahlak, anlam ve yaşama kudreti üretemeyeceğini savunur.

Bu Comte eleştirisi, metnin sonraki Durkheim tartışması için de hazırlayıcıdır. Çünkü Ökten'in temel meselesi, sosyolojinin bilimsel yöntem kazanmasını reddetmek değil, bu yöntemin insanın ahlaki, dinî ve iradi boyutlarını dışarıda bırakacak şekilde mutlaklaştırılmasına karşı çıkmaktır. Dolayısıyla

[17] Auguste Comte, *The Positive Philosophy*, çev. Harriet Martineau (London: George Bell &Sons: 1896), 1-2.

[18] Ökten, *112 Sosyoloji*, 11.

[19] Ökten, *112 Sosyoloji*, 11.

Comte'a yöneltilen tenkit, pozitivizme karşı gelenekselci bir reddiye olmaktan ziyade bilgi ile ahlakı, teknik ilerleme ile insanın saadet ve faziletini birbirinden ayıran metodolojik-ahlaki bir uyarı olarak okunmalıdır.

2.2. Durkheimcı Yöntemin Alımlanışı: Sosyal Olgu ve Mukayeseli Metot

Ökten'in Durkheim'a yaklaşımı Comte'a yönelttiği eleştiriden daha karmaşıktır. Durkheim, Ökten'in notlarında sosyolojinin gerçek anlamda bağımsız bilim haline gelmesini sağlayan temel figür olarak sunulur. Ökten'e göre Durkheim, toplumsal olayların açıklanmasında daha önce etkili olmuş felsefi, tarihçi, natüralist ve psikolojik mekteplerden sonra, sosyolojinin konusunu ve yöntemini tayin etmiş, toplumsal gerçekliği felsefeden, tarihten, biyolojiden ve psikolojiden ayırarak kendi başına incelenebilir bir alan haline getirmiştir.[20] Bu nedenle Durkheim, Ökten için yalnızca din sosyolojisi bakımından değil, sosyolojinin yöntemsel bağımsızlığı bakımından da merkezi bir isimdir.

Ökten'in aktardığı Durkheimcı yöntemin temelinde sosyal olguların bireyden bağımsız, bireyin dışında ve üzerinde bulunan, onu kuşatan ve zorlayan gerçeklikler olarak ele alınması vardır. Dil, hukuk, aile, kıyafet, bayrak, toplumsal değerler ve yaptırımlar bu çerçevede örneklenir. İnsan bir dili hazır bulur; hukuk kurallarını kendisi icat etmez; aileye, vatana, bayrağa veya toplumsal davranış kalıplarına ilişkin tasarımlar bireysel tercihlerden önce mevcuttur. Fert bunlara uymadığında alay, kınama, dışlanma veya hukuki yaptırım gibi farklı derecelerde zorlamalarla karşılaşır.[21] Böylece sosyal olgu, yalnızca bireylerin toplamı değil, fertlerin üzerinde işleyen kolektif bir gerçeklik olarak kavranır.

Bu yaklaşım, Ökten'in notlarında sosyolojinin bilimsel yöntem kazanmasının en önemli şartı olarak sunulur. Sosyal olaylar "şey" gibi ele alınmalı, araştırmacının ön yargılarından arındırılmalı, tanımlanmalı, sınırlandırılmalı ve yine sosyal olaylarla açıklanmalıdır. Bu çerçeve açıkça Durkheim'ın *Sosyolojik Yöntemin Kuralları*'ndaki temel ilkelere dayanır.[22] Ökten, bu yöntemi yalnızca teorik bir ilke olarak değil, uygulamalı bir araştırma mantığı olarak da önemser. Bu noktada Durkheim'ın *İntihar* çalışmasına yaptığı atıf özellikle anlamlıdır.

---

[20] Ökten, *112 Sosyoloji*, 23-25.

[21] Ökten, *112 Sosyoloji*, 27-30.

[22] Emile Durkheim, *Sosyolojik Yöntemin Kuralları*, 71-73.

Ökten, Durkheim'ın intihar gibi ilk bakışta bireysel, psikolojik ve kişisel görünen bir eylemi istatistikler ve mukayeseli metot yoluyla toplumsal bir olgu olarak açıklamasını sosyolojik yöntemin başarılı bir uygulaması kabul eder. Notlarda, Durkheim'ın Fransa'nın farklı bölgelerine ve farklı yıllara ait istatistiklere başvurarak intihar oranlarındaki artış ve azalışları incelediği belirtilir. Ökten'e göre Durkheim, eğitim düzeyi ile intihar oranları arasındaki yüzeysel ilişkiyle yetinmez ve eğitimin artmasının doğrudan intihara sebep olduğu şeklindeki kolaycı sonucu reddeder. Daha derinde, eğitim düzeyinin yüksek olduğu çevrelerde dinî inançların ve aile bağlarının zayıflamasının intihar oranlarıyla ilişkili olduğunu göstermeye çalışır.[23]

Bu okuma, Ökten'in Durkheim'a yönelik yaklaşımındaki dengeyi açıkça ortaya koyar. Durkheim, Ökten için vazgeçilmez bir metodolojik rehberdir; çünkü bireysel görünen bir olgunun arkasındaki sosyal illiyet bağlarını gösterebilmiştir. Bununla birlikte aynı örnek, Ökten'in Comte eleştirisiyle de birleşir: Bilginin ve eğitimin artması, dinî ve ahlaki bağların zayıfladığı bir toplumsal zeminde insanı kendiliğinden saadete ve fazilete götürmemektedir. Bu nedenle *İntihar* örneği, Ökten açısından yalnızca mukayeseli metodun başarısı değil, modern toplumda dinî ve ahlaki bağların zayıflamasının doğurduğu manevi boşluğu gösteren önemli bir sosyolojik işarettir.

2.3. Din Sosyolojisi Bölümü: Kutsal, Totem, Mana ve Cemiyet Dini

Ökten'in Durkheim alımlamasının en yoğun ve en dikkat çekici kısmı, 61–76. sayfalar arasında yer alan din sosyolojisi bölümüdür. Bu bölüm büyük ölçüde Durkheim'ın *Dini Hayatın İlkel Biçimleri* eserinin ders diliyle yapılmış serbest bir tercüme ve hulasası niteliği taşır. Burada Ökten'in özgünlüğü, Durkheim'ın din teorisini yeniden icat etmesindense bu teoriyi Osmanlıca/Türkçe bir ders anlatısı içinde sistematikleştirmesinde ve metnin daha geniş sosyoloji tarihi içinde konumlandırmasında aranmalıdır.

Bölümün başlangıcında dinin modern bilimci ve materyalist eleştiriler karşısında basit bir vehim veya hata olarak görülemeyeceği vurgulanır. Din, insanlık tarihinde bu kadar uzun süre var olmuş ve farklı toplumlarda bu kadar güçlü biçimde etkili olmuşsa, onun mutlaka bir gerçekliği ifade etmesi gerekir. Bu yaklaşım, Durkheim'ın dinleri bütünüyle yanlış veya temelsiz saymayan temel hareket noktasıyla uyumludur.[24] Ökten, dinin hakikatini

[23] Ökten, *112 Sosyoloji*, 30.

[24] Emile Durkheim, *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*, çev. Fuat Aydın (İstanbul: Ataç Yayınları, 2005), 5-6.

anlamak için gelişmiş ve karmaşık dinlerden değil, en basit dinî biçimlerden hareket etmek gerektiğini aktarır.[25]

Ardından dinin tanımı meselesine geçilir. Din, yalnızca doğaüstü veya esrarlı kuvvetlere inanç olarak tanımlanamaz zira doğaüstü fikri, doğa fikrinin belirli bir aşamada oluşmasından sonra anlam kazanır. Din, yalnızca Tanrı inancı olarak da tanımlanamaz. Öyle ki Budizm gibi Tanrı fikrinin merkezi olmadığı dinî yapılar vardır. Bu nedenle Durkheimcı çizgide dinin ayırt edici unsuru, dünyanın kutsal ve profan alanlara ayrılmasıdır. Ökten'in notlarında kutsal ile profan arasındaki farkın derece farkı değil, mahiyet farkı olduğu belirtilir.[26] Bu kavramsal ayrım, din sosyolojisi bölümünün temelini oluşturur.

Daha sonra animizm ve natürizm teorileri ele alınır. Tylor'ın rüya, ruh ve ata ruhları üzerinden geliştirdiği animizm açıklaması, Max Müller'in doğa güçleri, Vedalar ve tabiat karşısındaki hayret/korku üzerinden kurduğu natürizm anlayışı Durkheimcı eleştiriler eşliğinde aktarılır. Bu kısımlarda Ökten, büyük ölçüde Durkheim'ın tartışma sırasını izler. Animizmde dinin kaynağını rüya ve ruh tasavvuruna, natürizmde ise doğa güçleri karşısındaki hayranlık ve korkuya bağlayan açıklamaların yetersizliği gösterilir.[27]

Din sosyolojisi bölümünün merkezinde ise totemizm ve mana kavramı yer alır. Ökten, totemizmi klan yapısı, totem adı, totem hayvanı veya bitkisi, totem sembolleri, yasaklar ve ritüeller çerçevesinde anlatır. Totem yalnızca bir hayvan, bitki veya nesne değildir hatta klanın sembolü ve kutsal gücün taşıyıcısıdır. Bu anlatı Durkheim'ın *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*'ndeki totemizm çözümlemesine büyük ölçüde bağlıdır.[28] Ökten'in notlarında mana, gayri şahsi, anonim ve her yerde hazır bir kuvvet olarak tanımlanır. Durkheim'ın ulaştığı temel sonuç ise şu şekilde aktarılır: "Mana denilen kuvvetin hakikatte temsil ettiği şey cemiyetin kendisidir."[29] Mana, cemiyet gibi ferdi aşar, süreklidir, üstün ve kutsaldır. Bu nedenle ilkel insanın taptığı şey, gerçekte cemiyetin kendisidir; totemizm de bu anlamda "cemiyet dini" olarak anlaşılır.[30]

---

[25] Ökten, *112 Sosyoloji*, 62.

[26] Ökten, *112 Sosyoloji*, 63-65.

[27] Ökten, *112 Sosyoloji*, 65-70.

[28] Durkheim, *Dini Hayatın İlkel Biçimleri,* 40.

[29] Ökten, *112 Sosyoloji*, 74.

[30] Ökten, *112 Sosyoloji*, 75.

Bu pasajlar, Ökten'in Durkheimcı din sosyolojisini büyük ölçüde sadakatle aktardığını gösterir. Fakat bu sadakat, metnin genelinde Ökten'in hiçbir eleştirel mesafeye sahip olmadığı anlamına gelmez. Tam tersine, bu aktarım ilerleyen sayfalardaki Durkheim eleştirisinin zeminini hazırlar. Ökten, Durkheim'ın dini vehim olmaktan kurtaran sosyolojik hamlesini benimser fakat dinin kaynağını bütünüyle cemiyete bağlama eğiliminin felsefi sonuçlarını da fark eder. Bu nedenle din sosyolojisi bölümünü, Ökten'in özgün teorisinin doğrudan inşa edildiği yer olarak değil, onun Durkheimcı çerçeveyi en yoğun biçimde alımladığı ve daha sonra eleştirel biçimde sınırlandıracağı teorik zemin olarak okumak daha isabetlidir.

Sonuç olarak Comte, Durkheimcı yöntem ve Durkheimcı din sosyolojisi üzerine bu üçlü tartışma, Ökten'in metindeki düşünsel tavrını açık biçimde gösterir. Ökten pozitivizmi ve sosyolojizmi reddetmez bilakis onların sosyolojinin bilimleşmesindeki katkılarını dikkatle aktarır. Ancak Comte'un bilim ve teknik merkezli ilerleme iyimserliğini ahlaki açıdan yetersiz bulur. Durkheim'ın yöntemsel başarısını teslim ederken, onun din ve ahlak alanında toplumu nihai kaynak haline getiren bir cemiyet felsefesine kayabileceğini sezer. Bu nedenle Ökten'in metni, Batı sosyolojisini aktaran bir ders notu olmanın yanında, onun sınırlarını din, ahlak ve insanın manevi ihtiyaçları bakımından değerlendiren eleştirel bir alımlama metni olarak okunmalıdır.

3. Durkheimcı Sosyolojizmin Sınırları: Din, Ahlak, Ferdî İrade ve Modernlik

Ökten'in Durkheim alımlamasında en dikkat çekici husus, onun Durkheimcı yöntemi yalnızca aktarmakla kalmaması, bu yöntemin din, ahlak ve ferdî irade meselelerinde doğurduğu felsefi sonuçları da tartışmaya açmasıdır. Önceki bölümde gösterildiği üzere Ökten, Durkheim'ın sosyal olguları bireyden bağımsız, dışsal ve zorlayıcı gerçeklikler olarak ele almasını; sosyal olayları yine sosyal olaylarla açıklama ilkesini ve mukayeseli yöntemi güçlü biçimde benimser. Fakat aynı zamanda bu yöntemin aşırı bir sosyolojizme dönüşmesi halinde, dinin toplumsal fonksiyona indirgenmesi, toplumun nihai ahlaki kaynak haline getirilmesi ve ferdî iradenin tarihsel dönüştürücü rolünün silinmesi gibi riskler taşıdığını da fark eder. Bu nedenle Ökten'in Durkheim'a yönelik tavrı ne basit bir takip ne de topyekûn bir reddiyedir, daha ziyade yöntemsel kabul ile felsefi sınırlandırmayı birlikte içeren eleştirel bir şerhtir.

3.1. Din Bilgi Değil Kuvvet Kaynağıdır: İntihar, Mana ve Ahlaki Enerji

Ökten'in din anlayışını anlamak için, onun Comte eleştirisi ile Durkheim'ın *İntihar* çalışmasına verdiği önem ve mana kavramını birlikte düşünmek gerekir. Comte'a yönelttiği ahlaki tenkitte Ökten, ilim ve tekniğin insanlığı kendiliğinden saadete ve fazilete götüreceği fikrini "boşuna bir hayal" ve "kuru bir rüya" olarak niteler.[31] Bu ifade, onun bilimi reddettiği anlamına gelmez, aksine bilginin insanın ahlaki ve varoluşsal ihtiyaçlarını tek başına karşılamaya yetmeyeceği yönündeki temel sezgisini ortaya koyar. Bilim dünyayı açıklayabilir fakat insanı yaşama bağlayan anlam, kudret, ahlaki yöneliş ve kolektif aidiyet başka bir düzlemde oluşur.

Bu bakımdan Ökten'in Durkheim'ın *İntihar* çalışmasına yaptığı atıf önemlidir. Durkheim, intihar gibi bireysel ve psikolojik görünen bir olguyu istatistikler ve mukayeseli metot yardımıyla toplumsal nedenlere bağlamış; eğitim düzeyi ile intihar oranı arasındaki yüzeysel ilişkiyle yetinmeyerek, daha derinde dinî ve ailevî bağların zayıflamasına dikkat çekmiştir. Ökten bu çözümlemeyi sosyolojik yöntemin başarılı bir tatbikatı olarak görür.[32] Nitekim Durkheim da *İntihar* adlı eserinde eğitim ile intihar eğilimi arasındaki paralelliği eğitimin doğrudan etkisiyle değil, geleneksel dinî inançların ve dinî cemaat bağlayıcılığının zayıflamasıyla ortaya çıkan daha genel bir toplumsal çözülme süreciyle açıklar.[33] Ancak bu örnek onun açısından yalnızca yöntemsel bir başarı değildir, aynı zamanda pozitif bilginin artmasının insanın ahlaki ve manevi ihtiyaçlarını kendiliğinden karşılamadığını gösteren negatif bir kanıt işlevi görür. Eğitim artabilir, bilim ilerleyebilir; fakat dinî ve ahlaki bağlar çözülürse, bireyin hayatla kurduğu bağ zayıflayabilir.

Bu nokta, Ökten'in mana yorumuyla birleşir. Durkheimcı çerçevede mana, gayri şahsi, anonim ve bireyi aşan kutsal bir kuvvet olarak tanımlanır, Ökten de Durkheim'ın ulaştığı sonucu "Mana denilen kuvvetin hakikatte temsil ettiği şey cemiyetin kendisidir" şeklinde aktarır.[34] Mana, cemiyet gibi ferdi aşar, süreklilik arz eder ve kutsal bir güç olarak tecrübe edilir. Ancak Ökten'in bu aktarımında din yalnızca dünyayı açıklayan bir bilgi sistemi olarak değil, bireye ve topluma yaşama kudreti veren bir kuvvet kaynağı olarak belirir. Dindar insanın dünyayı yalnızca "bilen" değil, daha çok kuvvete sahip olan insan olarak sunulması bu bakımdan anlamlıdır. Din, bireyi kendi

[31] Ökten, *112 Sosyoloji*, 11.

[32] Ökten, *112 Sosyoloji*, 30.

[33] Emile Durkheim, *İntihar*, çev. Özcan Doğan (Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2020), 206.

[34] Ökten, *112 Sosyoloji*, 74.

sınırlı varlığının ötesindeki bir güce bağlar; ona yalnızca açıklama değil, dayanma, yönelme ve varoluşsal coşku imkânı verir.

Bu nedenle Ökten açısından dinin sosyolojik önemi, yalnızca toplumsal bütünleşmeye katkıda bulunmasında değil, toplumsallığa ahlaki enerji ve anlam sağlamasında yatar. Bu vurgu, onun Comte ve Durkheim'la kurduğu ilişkinin ortak noktasını da açıklar. Comte'a karşı bilgi ile ahlakın özdeşleştirilemeyeceğini savunur, Durkheim'ın *İntihar* analizinde dinî bağların zayıflamasının doğurduğu sonuçları önemser, mana yorumunda ise dinin bireyi aşan bir hayat kuvveti olduğunu öne çıkarır. Böylece din, Ökten'in notlarında ne basit bir bilgi sistemi ne de yalnızca toplumsal yapının pasif bir yansımasıdır, toplumu ayakta tutan, bireye yön veren ve ahlaki bütünleşmeyi mümkün kılan kurucu bir kuvvet olarak görünür.

3.2. "Ahlakçı" Durkheim: Sosyolojizmden Cemiyet Felsefesine

Ökten'in Durkheim'a yönelik en önemli şerhi, onun sosyolojizminin din ve ahlak meselelerinde pozitif yöntem iddiasından "cemiyet felsefesi"ne kaydığı yönündeki değerlendirmesidir. Ökten, Durkheim'ın sosyolojiyi felsefeden, tarihten, biyolojiden ve psikolojiden kurtararak bağımsız bir bilim haline getirme başarısını teslim eder. Ancak hemen ardından şu eleştiriyi dile getirir: "Lakin Durkheim, kendi ileri sürdüğü bu metoda tamam manasıyla sadık kalmadı. O her şeyden önce ahlakçı idi."[35] Bu cümle, Ökten'in Durkheim okumasındaki en kritik noktalardan biridir.

Burada "ahlakçı" ifadesi, Durkheim'ın ahlak konularıyla ilgilenmesine yöneltilmiş basit bir itiraz olarak anlaşılmamalıdır. Ökten'in problemli gördüğü husus, Durkheim'ın ahlakı ve din duygusunu sosyolojik olarak incelemekle kalmayıp, vazifenin temelini ve din duygusunun kaynağını toplumda kurmaya yönelmesidir. Başka bir ifadeyle Durkheim, sosyal olguları nesnel biçimde inceleme iddiasıyla yola çıkar fakat din ve ahlak alanında toplumun kendisini ahlaki bağlayıcılığın nihai kaynağı haline getirir. Ökten'in "cemiyet felsefesi" dediği şey tam olarak bu yönelimdir. Durkheim'ın ahlakı bireysel bilinçten ziyade kolektif hayatın ürettiği bağlayıcı kurallar alanı olarak ele alması, onun yöntemsel sosyolojisini ahlaki temellendirme tartışmasına doğru genişletir.[36] Bu bağlamda Ökten, toplumu ahlakın kaynağı olarak sunan Durkheim'ın bu yaklaşımını tutarsız bulmaktadır zira bu yaklaşım

[35] Ökten, *112 Sosyoloji*, 25.

[36] Emile Durkheim, *Ahlak ve Toplum*, çev. Duygu Çenesiz (İstanbul: Pinhan Yayınları, 2016) 149.

Durkheim'ın temel iddiası olan sosyal olguları nesnel biçimde inceleme tezi ile çelişki içerisindedir.

Bu eleştiri, Durkheim'ın din sosyolojisiyle birlikte düşünüldüğünde daha anlaşılır hale gelir. Durkheim dini basit bir vehim veya hata olarak görmez ve dinin toplumun birey üzerinde gerçekten sahip olduğu kolektif gücün sembolik ifadesi olduğunu savunur. Bu yaklaşım dini anlamsız bir yanılsama olmaktan kurtarır. Fakat aynı anda dini, toplumun kolektif gücüne indirgeme riski taşır. Toplum artık yalnızca açıklanacak bir olgu değil, dinî ve ahlaki bağlayıcılığın kaynağı gibi konumlanır. Ökten'in eleştirisi, Durkheim'ın bu geçişi yaparken kendi pozitif yöntem iddiasının sınırlarını zorladığı yönündedir.

Ökten'in bu eleştiriyi tamamen kişisel bir reddiye olarak kurmadığı da belirtilmelidir. Notlarda Durkheimcı çevreden Mauss, Hubert, Bouglé, Fauconnet, Lévy-Bruhl ve Gaston Richard gibi isimlerin Durkheim'ın felsefi yönüne dair eleştirilerine de yer verilir; ayrıca Le Play okulundan Paul Bureau'nun sosyal determinizm karşısında ferdî hürriyeti savunan itirazları aktarılır.[37] Bu durum, Ökten'in Durkheim'a yönelik şerhinin yüzeysel bir karşı çıkıştan ibaret olmadığını ve Durkheimcı geleneğin kendi içindeki tartışmaları da dikkate alan bilinçli bir değerlendirme olduğunu gösterir.

Dolayısıyla Ökten'in "ahlakçı Durkheim" eleştirisi, modern sosyoloji açısından daha genel bir soruna işaret eder: Sosyoloji, toplumsal olguları nesnel biçimde açıklamaya çalışırken kendi felsefi kabullerini ne ölçüde bilimsel gerçeklik gibi sunmaktadır? Durkheim'ın toplum merkezli ahlak anlayışı, bir yandan ahlakın toplumsal dayanaklarını açıklama gücü taşırken, diğer yandan toplumu neredeyse nihai manevi kaynak haline getirme riskini barındırır. Ökten'in şerhi, bu riski erken bir dönemde fark etmesi bakımından önemlidir.

3.3. Sosyal Determinizme Sınır: Deha, Ferdî Ruh ve Tarihsel Yenilik

Ökten'in Durkheimcı sosyolojizme yönelttiği ikinci önemli sınırlandırma, sosyal determinizm meselesinde ortaya çıkar. Durkheimcı yöntem, sosyal olguların bireyden önce ve bireyin dışında var olduğunu, bireyi zorladığını ve sosyal olayların yine sosyal olaylarla açıklanması gerektiğini savunur. Ökten bu ilkeleri aktarır ve büyük ölçüde benimser. Ancak bu

[37] Ökten, *112 Sosyoloji*, 25-26.

yaklaşımın aşırıya götürülmesi halinde ferdin toplumsal hayat üzerindeki etkisinin bütünüyle silinebileceğini düşünür.

Bu noktada notlarda geçen şu cümle belirleyicidir: "Bu fikir, pek aşırı olsa gerektir. Çünkü bu takdirde; dehaları ve ferdî ruhun isyanlarını, dolayısıyla bütün tarihî hareketleri inkâr etmek lazım gelecektir."[38] Bu ifade, Ökten'in sosyolojizme karşı en açık mesafe koyduğu yerlerden biridir. Ona göre toplumun fert üzerindeki etkisi inkâr edilemez, ancak bu etki mutlaklaştırıldığında, insanın yaratıcı, dönüştürücü ve itiraz edici yönü açıklanamaz hale gelir.

Burada Ökten'in itirazı sosyolojiye değil, sosyolojinin aşırı sosyal determinizme dönüşme riskinedir. Toplum bireyi kuşatır, ona dil, hukuk, ahlak, semboller, aile ve kolektif tasarımlar verir fakat birey de toplumu dönüştürebilir. Tarih yalnızca kolektif yapıların mekanik sonucu değildir. Dehalar, ahlaki isyanlar, büyük fikir hareketleri, dinî ve toplumsal yenilenmeler, bireyin toplum karşısında bütünüyle pasif olmadığını gösterir. Bu bakımdan Ökten'in eleştirisi, modern sosyolojide yapı-fail ilişkisi olarak bilinen tartışmaya erken ve anlamlı bir katkı olarak okunabilir.

Ökten'in bu yaklaşımı, onun din ve ahlak anlayışıyla da uyumludur. Eğer din yalnızca toplumun bireye dayattığı kolektif bir tasarım olarak görülürse, dinî yenilenme, ahlaki itiraz, peygamberî çağrı, ıslah hareketleri veya bireyin topluma karşı vicdani direnişi açıklanamaz. Ökten'in "ferdî ruhun isyanları" ifadesi, bu nedenle yalnızca bireysel dehaya romantik bir vurgu değildir, aynı zamanda toplumsal zorunluluklar içinde insan iradesine, ahlaki sorumluluğa ve tarihsel yenilik imkânına yer açan bir sosyolojik denge arayışıdır.

3.4. Aile, Devlet ve Modernlik: Ahlaki Bir Kurumun Dönüşümü

Ökten'in Durkheim merkezli tartışmadan nispeten ayrılarak kendi sosyolojik duyarlılığını daha belirgin biçimde ortaya koyduğu alanlardan biri aile sosyolojisidir. Notlarda aile, biyolojik veya ekonomik bir birlik olarak değil, karşılıklı haklar, ödevler ve ahlaki bağlar üzerine kurulu bir kurum olarak ele alınır.[39] Bu yaklaşım, Ökten'in sosyal kurumları yalnızca yapısal işlevleriyle değil, ahlaki bütünlükleriyle birlikte düşündüğünü gösterir.

[38] Ökten, *112 Sosyoloji*, 27.

[39] Ökten, *112 Sosyoloji*, 78-80.

Aile bahsinde en dikkat çekici tespitlerden biri, aile ile devlet arasındaki ters orantılı gelişim fikridir. Ökten'e göre tarihsel süreçte aile alanını daraltırken devlet yetki ve sorumluluk alanını genişletir. Geleneksel aile, eğitim, bakım, koruma, üretim, mülkiyet ve otorite gibi birçok işlevi bünyesinde toplarken, modern toplumda bu işlevlerin önemli bir kısmı devlete veya kamusal kurumlara geçer.[40] Böylece aile hem ekonomik hem de ahlaki bir bütün olmaktan uzaklaşır ve fertler giderek aile bağlarından bağımsızlaşır.

Modern aile yorumunda Ökten, sanayileşme, bireyselleşme ve mülkiyetin şahsileşmesi gibi süreçlerin aileyi dönüştürdüğünü belirtir. Modern karı-koca ailesinde ortak mülkiyet ve ortak sorumluluk zayıflar ve aile üyeleri aile dışı iş alanlarına yönelir. Böylece devlet çocuk yetiştirme, eğitim, tedavi ve koruma gibi işlevleri devralır.[41] Bu tespitler, Ökten'in modernleşmeyi yalnızca kurumsal farklılaşma olarak değil, aynı zamanda ahlaki bağların çözülmesi ve yeni bir toplumsal bunalım zemini olarak gördüğünü ortaya koyar.

Kadın meselesine ilişkin değerlendirmeleri de bu bağlamda önemlidir. Ökten, kadının tarihsel olarak geri planda kalmasını doğrudan biyolojik yetersizlikle açıklamaz. Kadınların büyük eserler verememiş olmasının toplumsal şartlarla, baskılarla ve kamusal hayattan uzak tutulmalarıyla ilişkili olduğunu kabul eden sosyolojik açıklamalara yer verir.[42] Bu yönüyle Ökten, kadın meselesinde basit bir biyolojik özcülüğe yaslanmaz. Bununla birlikte modern ailede kadının konumunu, geleneksel bağların çözülmesi ve yeni toplumsal şartların doğurduğu gerilimler içinde değerlendirir.

Aile, devlet ve kadın meselesine dair bu yorumlar, Ökten'in sosyolojisinin yalnızca Durkheim aktarımından ibaret olmadığını gösterir. Burada Ökten, modern toplumun kurumsal dönüşümünü ahlaki bir problem olarak okur. Aile biçim değiştiren bir kurum olmanın ötesinde toplumun ahlaki dokusunu taşıyan temel yapılardan biridir. Bu nedenle ailenin çözülmesi, yalnızca özel hayatın dönüşümü açısından değil toplumun ahlaki bütünlüğü bakımından da önemli bir kriz işaretidir.

3.5. Din, Millet ve Türk-İslam Bağlamı

Ökten'in Durkheimcı din-toplum ilişkisini yerel tarih bağlamına taşıdığı önemli alanlardan biri de millet ve din tartışmasıdır. Notlarda dinin millet

[40] Ökten, *112 Sosyoloji*, 78-79.

[41] Ökten, *112 Sosyoloji*, 87-89.

[42] Ökten, *112 Sosyoloji*, 90-92.

oluşumundaki rolü Polonya ve İrlanda örnekleri üzerinden ele alınır. Ardından Türk milletinin kuruluşunda İslam'ın büyük bir ahlaki rol oynadığı ve kültürün önemli ölçüde bu kaynaktan beslendiği belirtilir.[43] Bu değerlendirme, Ökten'in dinin toplumsal bütünleştirici işlevini yalnızca ilkel toplumlar veya totemizm bağlamında bırakmadığını, modern millet ve kültür tartışmasına da taşıdığını gösterir.

Bununla birlikte Ökten'in yaklaşımı, dini basitçe milli kimliğin hizmetine sunan indirgemeci bir yorum değildir. Notlarda din ile milliyetçilik arasında belirli bir gerilim bulunduğu da görülür. Milliyetçilik sınırlar çizer, toplulukları birbirinden ayırır ve belirli bir milli bünyeyi güçlendirmeye yönelir. Din ise daha geniş bir cemaat ufkuna sahiptir ve insanlığı sınırları aşan ahlaki ve manevi bir birlik içinde düşünme eğilimi taşır.[44] Bu nedenle Ökten, İslam'ın Türk milletinin kuruluşundaki ahlaki rolünü vurgularken, dinin milliyetçiliğe indirgenemeyecek evrensel yönünü de gözden kaçırmaz.

Bu yorum, Ökten'in din anlayışının iki boyutunu bir araya getirir. Birincisi, din toplumsal bütünleşme ve millet oluşumu bakımından kurucu bir güçtür. İkincisi, din yalnızca milli kimliğin aracı olmamakla birlikte toplumsal ahlakın, kolektif anlamın ve insanlığı daha geniş bir birlik içinde düşünme imkânının da kaynağıdır. Bu bakımdan Ökten, Durkheimcı din-toplum ilişkisini Türk-İslam tarihi bağlamında yeniden yorumlamakta, fakat dini salt sosyolojik fonksiyonuna veya milli kimlik üretimine indirgememektedir.

Genel olarak bakıldığında, Ökten'in Durkheimcı sosyolojizme çizdiği sınırlar birbirinden kopuk değildir. Din bilgi olmaktan çok kuvvet kaynağıdır ve toplum ahlaki hayatın önemli zemini olmakla birlikte nihai manevi kaynak haline getirilemez. Bu doğrultuda birey toplum tarafından kuşatılır lakin bütünüyle tüketilemez. Aile modernleşme sürecinde yalnızca yapısal değil, ahlaki bir dönüşüm geçirir. Bu noktada din, millet kurucu bir rol oynar ama milliyetçiliğe indirgenemez. Bu bütünlük, Ökten'in sosyolojik alımlamasının ana karakterini gösterir: Batı sosyolojisinin yöntemsel imkânlarını ciddiyetle benimseyen, ancak din, ahlak, ferdî irade ve tarihsel anlam alanlarında onun sınırlarını göstermeye çalışan seçici ve eleştirel bir şerh.

[43] Ökten, *112 Sosyoloji*, 54-55.

[44] Ökten, *112 Sosyoloji*, 54.

4. Ders Notundan Eleştirel Alımlama Metnine: Genel Bir Değerlendirme

Buraya kadar yapılan çözümleme, Celâleddin Ökten'in sosyoloji notlarının tek bir metin türü içinde kolayca sınıflandırılamayacağını göstermektedir. İncelenen dosya biçim bakımından bir ders notu hüviyetindedir ancak içerik bakımından yalnızca öğrenciler için hazırlanmış dağınık bir özet değildir. Metin, sosyolojinin tarihsel oluşumunu Platon ve Aristoteles'ten modern siyaset düşüncesine, pozitivizmden Durkheimcı sosyolojiye uzanan belirli bir düzen içinde takip etmekte ve bu yönüyle pedagojik olduğu kadar tasnif edici bir nitelik de taşımaktadır.

Bununla birlikte Ökten'in notlarını bütünüyle özgün ve bağımsız bir sosyoloji sistemi olarak görmek de isabetli değildir. Özellikle Durkheim'ın din sosyolojisine ayrılan bölümlerde metin, *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*'nin kavramsal sırasını ve tartışma örgüsünü büyük ölçüde takip eder. Kutsal-profan ayrımı, animizm ve natürizm eleştirileri, totemizm, mana ve dinin toplumsal kaynağına dair açıklamalar, Durkheimcı çerçevenin Osmanlıca bir ders dili içinde aktarılması olarak okunabilir. Bu nedenle Ökten'in özgünlüğünü Durkheimcı din teorisini yeniden kurmasından ziyade bu teoriyi seçme, sadeleştirme ve pedagojik olarak düzenleme tarzında aramak daha doğru görünmektedir.

Metnin asıl dikkat çekici yönü, bu aktarımın mekanik bir tercüme seviyesinde kalmamasıdır. Ökten, Batı sosyolojisinin kavramlarını ve yöntemsel kazanımlarını önemser zira Comte'un sosyolojinin kuruluşundaki yerini, Durkheim'ın sosyal olgu ve mukayeseli yöntem bakımından taşıdığı merkezi konumu teslim eder. Ancak aynı zamanda pozitivist ilerleme fikrinin ahlaki yetersizliğini, Durkheimcı sosyolojizmin din ve ahlakı topluma indirgeme riskini ve sosyal determinizmin ferdî irade ile tarihsel yaratıcılığı görünmez kılabilecek sınırlarını da işaret eder. Aile, devlet, modernlik, din ve millet tartışmalarında ise bu eleştirel tutum daha yerel ve normatif bir duyarlılıkla birleşir.

Bu nedenle Ökten'in sosyoloji notları, ne yalnızca Batı sosyolojisinin sadık bir tercümesi ne de Batı sosyolojisinden bağımsız yeni bir sistem inşası olarak değerlendirilmelidir. Daha dengeli okuma, bu metni ders notu formunda şekillenmiş bir tercüme, hulasa, tasnif ve şerh pratiği olarak görmektir. Bu açıdan metnin değeri, yalnızca hangi sosyologları aktardığında değil, bu aktarımları hangi pedagojik düzen içinde sunduğunda, hangi noktalarda eleştirel mesafe koyduğunda ve Batı sosyolojisinin imkânlarını din, ahlak, aile, ferdî irade ve Türk-İslam toplumu bağlamında nasıl yeniden konumlandırdığında aranmalıdır.

Sonuç

Bu çalışma, Mahmut Celaleddin Ökten'in sosyoloji ders notlarını, Batı sosyolojisinin Osmanlıca bir aktarımı olmanın ötesinde, tercüme, hulasa, tasnif ve şerh işlevlerini birlikte taşıyan seçici bir alımlama metni olarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. İncelenen yaklaşık yüz sayfalık el yazması dosya, Ökten'e ait geniş sosyoloji külliyatının tamamını temsil etme iddiası taşımamakla birlikte, onun Batı sosyoloji literatürünü nasıl okuduğunu, hangi düşünürleri hangi bağlamlarda ele aldığını ve hangi noktalarda eleştirel bir müellif sesi geliştirdiğini göstermesi bakımından oldukça güçlü bir örnek sunmaktadır. Bu nedenle metnin değeri, yalnızca aktardığı bilgilerde değil, bu bilgilerin hangi tarihsel, pedagojik ve ahlaki çerçeve içinde düzenlendiğinde aranmalıdır.

Çalışmada öncelikle Ökten'in notlarının geniş bir ders notu düzenlemesi içinde kurulduğu gösterilmiştir. Metin, sosyoloji kelimesinin Comte ile ilişkilendirilmesiyle başlamakta, fakat sosyolojik düşüncenin köklerini Platon ve Aristoteles'e kadar götürmektedir. Devlet, sınıflar, aile, mülkiyet, tabiat hali, sözleşme, genel irade, istatistik ve pozitif bilim gibi temalar üzerinden ilerleyen bu kurgu, Ökten'in sosyolojiyi yalnızca modern bir disiplin olarak değil, toplum, hukuk, ahlak ve siyasal düzen üzerine uzun süreli bir düşünce tarihinin devamı olarak kavradığını göstermektedir. Bu genişlik, metnin yalnızca Durkheim merkezli okunamayacağını, aksine Durkheimcı sosyolojizmin, daha önceki toplum ve siyaset düşüncesi birikimi üzerine yerleştirildiğini ortaya koymaktadır.

Ökten'in eleştirel tavrının ilk belirgin örneği Comte değerlendirmesinde görülmektedir. Comte'un üç hâl kanunu Ökten tarafından yalnızca aktarılmaz, aynı zamanda tarihî, psikolojik ve ahlaki açılardan sınırlandırılır. Tarihî tenkit, toplumların zorunlu olarak aynı aşamalardan geçtiği fikrine işaret ederken psikolojik tenkit, insanlık tarihinin yalnızca zekânın gelişimiyle açıklanmasına karşı çıkar. Öte yandan ahlaki tenkit ise bilimin ve tekniğin insanlığı kendiliğinden saadete ve fazilete götüreceği yönündeki pozitivist iyimserliğe yöneliktir. Bu noktada Ökten'in temel itirazı bilime değil, bilginin ahlakı ve varoluşsal anlamı ikame edebileceği varsayımınadır. Böylece Comte eleştirisi, Ökten'in sosyolojik düşüncesinde merkezi bir yer tutan bilgi, ahlak, din ve irade ayrımının erken bir ifadesi haline gelir.

Durkheim söz konusu olduğunda ise daha karmaşık ve çok katmanlı bir alımlama biçimiyle karşılaşılmaktadır. Ökten, Durkheim'ı sosyolojiyi felsefe, tarih, biyoloji ve psikolojiden ayırarak bağımsız bir bilim haline getiren

kurucu figür olarak kabul eder. Sosyal olguların dışsallığı ve zorlayıcılığı, sosyal olayların yine sosyal olaylarla açıklanması, ön yargılardan arınmış nesnel gözlem ve mukayeseli metot gibi temel ilkeler Ökten'in notlarında sistematik biçimde aktarılır. Özellikle Durkheim'ın *İntihar* çalışması, bireysel görünen bir eylemin arkasındaki toplumsal düzenlilikleri istatistikler yoluyla ortaya koyması bakımından, sosyolojik yöntemin başarılı bir uygulaması olarak sunulur. Bu durum, Ökten'in Durkheim eleştirisinin dışarıdan, yüzeysel veya reddiyeci bir tavır olmadığını, aksine Durkheim'ın yöntemsel gücünü teslim eden içeriden bir şerh niteliği taşıdığını göstermektedir.

Bununla birlikte, Ökten'in Durkheim alımlamasının en önemli yönü, onun sosyolojizminin sınırlarını fark etmesidir. Özellikle din sosyolojisi bölümünde Ökten'in Durkheim'a büyük ölçüde sadık kaldığı görülmektedir. Dinin vehim veya hata olarak görülemeyeceği, dinin en basit biçimlerinden hareketle anlaşılması gerektiği, doğaüstü ve Tanrı merkezli din tanımlarının yetersizliği, kutsal-profan ayrımı, animizm ve natürizm eleştirileri, totemizm ve mana kavramı büyük ölçüde Durkheim'ın *Dini Hayatın İlkel Biçimleri* eserindeki kavramsal akışa uygun biçimde aktarılır. Bu nedenle, Ökten'in 61–76. sayfalar arasındaki din sosyolojisi bölümünü bağımsız ve özgün bir din teorisi olarak değil, Durkheimcı din sosyolojisinin ders diliyle yapılmış bir tercüme-hulasa ve sistematikleştirme faaliyeti olarak değerlendirmek daha isabetlidir.

Ancak bu sadakat, metnin eleştirel boyutunu ortadan kaldırmaz. Aksine, Ökten'in özgün şerhi tam da Durkheimcı çerçevenin felsefi sonuçlarını fark ettiği yerlerde belirginleşir. Durkheim dini basit bir yanılsama olmaktan kurtarır fakat dinin kaynağını toplumun kolektif gücüne bağladığında, toplumu ahlaki ve manevi bağlayıcılığın nihai kaynağı haline getirme riski doğar. Ökten'in Durkheim'ı "ahlakçı" olarak nitelemesi ve onun vazifenin temeli ile din duygusunun kaynağı üzerine bir tür "cemiyet felsefesi" yaptığını söylemesi bu bağlamda anlaşılmalıdır. Burada eleştirilen şey Durkheim'ın ahlakı incelemesi değil, pozitif sosyoloji iddiasının din ve ahlak alanında toplum merkezli bir felsefi temellendirmeye doğru genişlemesidir. Bu noktada Ökten'in işaret ettiği gerilim, Durkheim'ın kendi içindeki bir çelişkidir: Sosyal olguları ön yargılardan arındırılmış, nesnel bir gözlemle incelemeyi ilke edinen yöntem, din ve ahlak söz konusu olduğunda toplumu manevi bağlayıcılığın nihai kaynağı olarak kutsayan bir felsefi tutuma dönüşür. Bilimsel tarafsızlık iddiasıyla başlayan yol, cemiyeti bir tür aşkın otorite olarak yerleştiren metafizik bir sonuca varır.

Ökten'in sosyal determinizme yönelttiği itiraz da aynı eleştirel çizginin devamıdır. Toplumun fert üzerindeki etkisini kabul etmekle birlikte, bu etkinin mutlaklaştırılması halinde "dehaların" ve "ferdî ruhun isyanları"nın inkâr edileceğini belirtir. Bu ifade, Ökten'in sosyolojizme karşı en açık sınır çizgilerinden biridir. Ona göre toplum bireyi kuşatır, ona dil, hukuk, ahlak, aile ve kolektif tasarımlar verir, fakat bireyin yaratıcı, iradi ve tarihsel dönüştürücü kapasitesini bütünüyle ortadan kaldırmaz. Bu yaklaşım, Ökten'in sosyolojik düşüncesinde yapı ile fail, toplumsal zorunluluk ile ferdî irade, kolektif düzen ile ahlaki yenilik arasında denge arayan bir perspektifin bulunduğunu göstermektedir.

Aile, devlet ve modernlik üzerine değerlendirmeler de Ökten'in daha bağımsız sosyolojik sesinin duyulduğu alanlardan biridir. Aileyi yalnızca biyolojik veya ekonomik bir birlik olarak değil, karşılıklı haklar, ödevler ve ahlaki bağlar üzerine kurulu bir kurum olarak ele alması, onun sosyal kurumları ahlaki bütünlükleriyle birlikte düşündüğünü göstermektedir. Aile ile devlet arasındaki ters orantılı gelişim fikri, modern ailede mülkiyet ve sorumluluğun ferdileşmesi, devletin aileye ait bazı işlevleri devralması ve sanayileşmenin aile bağlarını zayıflatması yönündeki değerlendirmeler, Ökten'in modernleşmeyi yalnızca kurumsal farklılaşma değil, aynı zamanda ahlaki bağların dönüşümü ve çözülmesi olarak okuduğunu ortaya koymaktadır. Kadın meselesinde biyolojik indirgemeciliğe mesafeli durması ve kadının tarihsel konumunu toplumsal şartlarla ilişkilendirmesi de bu sosyolojik duyarlılığın bir başka göstergesidir.

Ökten'in din ve millet ilişkisine dair değerlendirmeleri ise Durkheimcı din-toplum ilişkisini Türk-İslam bağlamında yeniden konumlandırdığını göstermektedir. Polonya ve İrlanda örnekleri üzerinden dinin millet oluşumundaki rolünü ele alması, ardından Türk milletinin kuruluşunda İslam'ın büyük bir ahlaki rol oynadığını belirtmesi, onun dini toplumsal ahlakın ve kolektif anlamın tarihsel kaynaklarından biri olarak gördüğünü ortaya koymaktadır. Bununla birlikte Ökten, dini milliyetçiliğin basit bir aracına indirgemez ve milliyetçiliğin sınır çizici mantığı ile dinin insanlığı daha geniş bir cemaat ufku içinde düşünme eğilimi arasındaki gerilimin altını çizer. Böylece din, hem toplumsal bütünleşme hem de ahlaki anlam üretimi bakımından kurucu bir referans olarak belirir.

Bu bağlamda çalışmanın temel sonucu şudur: Celaleddin Ökten'in sosyoloji ders notları, ne yalnızca Batı sosyolojisinin mekanik bir tercümesi ne de tamamen bağımsız ve özgün bir sosyoloji sistemi olarak okunmalıdır.

Daha isabetli değerlendirme, bu metni seçici bir alımlama ve eleştirel şerh örneği olarak görmektir. Ökten, Batı sosyolojisinin kavramlarını dikkatle aktararak Comte, Tarde ve Durkheim gibi isimleri sosyoloji tarihindeki yerlerine göre tasnif eder ve Durkheimcı yöntemin gücünü kabul eder, fakat pozitivist ve sosyolojist açıklamaların din, ahlak, ferdî irade ve tarihsel yaratıcılık karşısındaki sınırlarını da işaret eder.

Bu nedenle Ökten'in özgünlüğü, Durkheim'ın din teorisini yeniden icat etmesinde değil, Durkheimcı sosyolojinin kendi içinde taşıdığı bilimsel açıklama ile felsefi-ahlaki temellendirme arasındaki gerilimi fark etmesinde aranmalıdır. Onun notlarında din, yalnızca dünyayı açıklayan bir bilgi sistemi değil, bireye yaşama kudreti, topluma ahlaki enerji ve kolektif aidiyet sağlayan bir kuvvet kaynağıdır. Bilim ve teknik, insanın bilgi alanını genişletebilir, fakat insanı saadete ve fazilete ulaştıracak ahlaki ve manevi zemini kendiliğinden üretemez. Bu temel ayrım, Ökten'in hem Comte eleştirisinin hem Durkheim şerhinin hem de aile ve modernlik yorumlarının arka planında yer almaktadır.

Sonuç olarak, Celaleddin Ökten'in sosyoloji notları Türkiye'de sosyolojinin ve din sosyolojisinin erken alımlanış tarihine ışık tutabilecek önemli bir kaynak niteliğindedir. Bu notlar, sosyolojinin Türkiye'de yalnızca Batılı kavramların aktarımı yoluyla değil, aynı zamanda bu kavramların din, ahlak, aile, millet ve modernlik meseleleri etrafında yeniden tartışılması yoluyla anlam kazandığını göstermektedir. Ökten'in metni, Batı sosyolojisiyle kurulan ilişkinin edilgen bir tercüme ilişkisinden ibaret olmadığını aksine seçme, düzenleme, yorumlama ve sınırlandırma pratiklerini içeren aktif bir entelektüel emek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yönüyle Ökten'in ders notları, sosyolojinin imkânları kadar sınırlarını da düşünen, toplumu açıklarken insanın ahlaki, dinî ve yaratıcı yönünü gözden kaçırmamaya çalışan erken ve dikkate değer bir sosyolojik muhasebe olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Aristotle. *Politics*. çev. Benjamin Jowett. London: Oxford Press, 1905.

Comte, Auguste. *The Positive Philosophy*. çev. Harriet Martineau. London: George Bell & Sons, 1896.

Creswell, John W. *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma ve Araştırma Deseni*. çev. Miraç Aydın. Ankara: Siyasal Yayınları, 2013.

Durkheim, Émile. *Dini Hayatın İlkel Biçimleri*. çev. Fuat Aydın. İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2005.

Durkheim, Émile. *İntihar*. çev. Özcan Doğan. Ankara: Doğu Batı Yayınları, 2020.

Durkheim, Émile. *Sosyolojik Yöntemin Kuralları*. çev. Cenk Saraçoğlu. İstanbul: Bordo Siyah Klasik Yayınlar, 2004.

Ökten, Mahmut Celâleddin. *112 Sosyoloji*. Muhtelif Ders Notları ve Yazışmalar.

Platon. *Devlet*. çev. Furkan Akdemir. İstanbul: Say Yayınları, 2015.

7. BÖLÜM: BUGÜNE YANSIMALAR

DÜNÜN KRİZİNDEN BUGÜNÜN SORUMLULUĞUNA: ÖKTEN'İN İZİNDE DEĞERLERİYLE YAŞAMANIN İMKÂNI

Prof. Dr. İhsan ÇAPCIOĞLU*

Giriş

Türkiye'nin modernleşme serüveni, bir eğitim krizinin tarihi olarak, imparatorluktan ulus devlete geçişin en sancılı ve aynı zamanda en kararlı alanlarından birini teşkil eden eğitim reformları üzerinden okunabilir. Bu süreç, sadece teknik bir müfredat değişikliği ya da okul sayısının artırılması olarak değil, yeni bir kimliğin inşası olarak kabul edilebilir. Bilindiği gibi eğitim; kültürün, değerlerin ve yaşam biçimlerinin kuşaktan kuşağa aktarılmasını içeren dinamik bir süreçtir. Bu çerçevede Türk eğitim tarihi incelendiğinde, İslamiyet öncesi dönemde gündelik yaşam ve askeri beceriler üzerine kurulu olan eğitim anlayışının, İslamiyet'in kabulünün ardından, özellikle Karahanlılar ve Selçuklular döneminde medrese sistemiyle kurumsallaştığı anlaşılmaktadır. Osmanlı devleti bu mirası devralarak Sıbyan mektepleri, medreseler ve devlet adamı yetiştiren Enderun gibi kurumlarla özgün bir yapıya kavuşturmuştur. Bununla birlikte 18. yüzyıldan itibaren Avrupa'daki bilimsel ve teknik gelişmelerin gerisinde kalınması, Osmanlı idarecilerini eğitim anlayışlarını modernize etmeye zorlamıştır.[1]

Osmanlı modernleşmesinin ilk evreleri, esasen askeri ve teknik ihtiyaçların bir yansımasıdır. 1773'te Mühendishane-i Bahr-i Hümayun ve ardından Mühendishane-i Berr-i Hümayun gibi teknik okulların açılması, Batılı anlamda eğitimin imparatorluğa girişini simgelemektedir. Ancak bu kurumlar, geleneksel medrese yapısına dokunmadan onun yanına "*eklemlenmiş*" yapılardır. II. Mahmut dönemi, bu sürecin daha sistemli hale getirildiği bir dönüm noktasıdır. Bu dönemde Tıphane-i Âmire ve Mekteb-i Ulûm-ı Harbiye gibi yüksekokulların yanı sıra, modern bir bürokrasi oluşturmak amacıyla Mekteb-i Maârif-i Adliye ve Mekteb-i Ulûm-i Edebiye gibi devlet memuru

* Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Ankara/Türkiye, Diyanet İşleri Başkanlığı Din İşleri Yüksek Kurulu Üyesi, ihsancapcioglu@yahoo.com, Orcid: 0000-0003-4796-5232

[1] Yahya Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, 35. Basım (Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2025).

yetiştiren kurumlar açılmış ve eğitimin temel amacı, "*devletin bekasını sağlayacak nitelikli kadroları yetiştirmek*" olarak belirlenmiştir.[2]

Osmanlı modernleşme sürecinin en belirgin özelliklerinden biri, eğitimde ortaya çıkan "*mektep-medrese ikiliği*"dir. Devlet, medreseleri ıslah etmekte zorlandığı için ihtiyacı olan personeli yeni açtığı modern mekteplerden temin etmeye başlamıştır. Bu durum, toplumsal yapıda iki farklı dünya görüşüne sahip zümrenin doğmasına yol açmıştır. Medreseler zamanla sadece dini ilimlere tahsis edilirken, modern mektepler pozitif bilimleri ve Batılı idari yapıları esas almıştır.[3] Bununla birlikte Cumhuriyet'in ilanının ardında 3 Mart 1924'te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türkiye'deki bütün eğitim ve bilim kurumlarını tek bir merkezde, Maarif Vekâleti (Millî Eğitim Bakanlığı) çatısı altında toplamıştır. Bu yasa ile Şer'iye ve Evkaf Vekâleti tarafından idare edilen medreseler ve diğer dini okullar Millî Eğitim Bakanlığı'na devredilmiş, eğitimdeki çok başlılık resmen sona ermiştir.[4]

Cumhuriyet dönemi modernleşmesi, eğitimin toplumsallaşmasını ve kadın-erkek eşitliğinin bir devlet politikası haline getirilmesini sağlamıştır. Anayasa'nın 42. maddesi eğitimin temel bir hak olduğunu; ilköğretimin kız ve erkek tüm vatandaşlar için zorunlu ve parasız olduğunu hükme bağlamıştır. Millî Eğitim Temel Kanunu da eğitim kurumlarının cinsiyet ayrımı gözetmeksizin herkese açık olduğunu vurgulamaktadır.[5] Modernleşme sürecinin geldiği noktada, Türk eğitim sistemi artık sadece niceliksel büyüme (okul ve öğrenci sayısı) ile değil, niteliksel başarı ve küresel rekabet gücü ile değerlendirilmektedir. Bilindiği gibi Ülkemiz 2003 yılından bu yana OECD tarafından yürütülen PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) çalışmalarına katılmaktadır. PISA verileri, öğrencilerin gerçek yaşam sorunlarını çözme becerilerini ve eğitim sisteminin niteliğini ölçmektedir.

---

[2] B. Mehmet Bozaslan - Emel Çokoğullar, "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarılmasından Devletin Kurulmasına", Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi 17/3 (2015), 309-329.

[3] Harun Çağlayan, "Medreseler Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyum, 05-07 Ekim 2012 Muş-Türkiye", e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi XI (Nisan 2014), 156-188.

[4] Asım Arı, "Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim", G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi 22/2 (2002), 181-192; Mehmet Yelaldı, "Tevhid-i Tedrisat Kanunu Sürecinde Eğitimde Yaşanan Değişim ve Dönüşümün İncelenmesi", Journal of Social Research and Behavioral Sciences 9/19 (21 Eylül 2023), 517-531.

[5] Eğitim Reformu Girişimi, *Kız Çocukların Eğitim Hakkı* (Eylül 2023).

Tablo 1. PISA Göstergelerine Göre Türkiye ve OECD Karşılaştırması

PISA Göstergesi	Türkiye Oranı	OECD Ortalaması
Hayat Memnuniyetsizliği (0-4 Puan)	%44	%18
Okula Aidiyet Hissi	%69	%75
Okulda Kolay Arkadaş Edinme	%70	%76
Okul Öncesi Eğitim (1 Yıl+)	%76	%94

PISA 2022 sonuçları, Türkiye için hem ilerlemeleri hem de çözüm bekleyen alanları işaret etmektedir. Ülkemizdeki 15 yaş grubu öğrencilerin %94'ü 10. sınıfa devam etmektedir. Ancak, öğrencilerin "okula aidiyet" ve "yaşam memnuniyeti" gibi duyuşsal alanlarda gerilediği görülmektedir. 2022 yılında Türk öğrencilerin %44'ü hayatlarından memnun olmadıklarını belirtmişlerdir ki bu oran 2018'deki %34'lük orandan belirgin bir artış göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin %28'i okulda kendilerini yalnız, %26'sı ise dışlanmış hissetmektedir.[6]

Bu veriler, modernleşme sürecinin bireyin akademik başarısının ötesinde, psikolojik/manevi iyi oluşunu, esenliğini ve toplumsal uyumunu da içermesi gerektiğini hatırlatmaktadır. Okul öncesi eğitime katılımın OECD ortalamasının altında kalması (%76'ya %94), sistemin temellerindeki eşitsizliklerin hala devam ettiğini göstermektedir. Yine bu tablo, modernleşme sürecinin yalnızca kurumsal büyüme, teknik ilerleme ve sayısal göstergeler üzerinden değerlendirilemeyeceğini hatırlatmaktadır. Toplumsal dönüşüm, bireyin bilgi, beceri ve üretkenlik kapasitesini artırırken aynı zamanda aidiyet, anlam, değer, sorumluluk ve toplumsal uyum gibi alanlarda da yeni soru(n)lar doğurmaktadır. Dolayısıyla modernleşme tecrübesi, sadece başarı ve rekabet kavramlarıyla değil, insanın şahsiyet bütünlüğü, ahlaki yönelimi

[6] PISA, *PISA 2022 Results: Factsheets Türkiye* (OECD, 2023).

ve toplumsal sorumluluk bilinciyle birlikte ele alınmalıdır. Böyle bir çerçeve, geçmişten bugüne taşınan düşünce ve değer mirasının yeniden okunmasını gerekli kılmaktadır.[7] İşte tam bu noktada Mahmud Celaleddin Ökten'in şahsiyeti, entelektüel birikimi ve değerler sistemi, modernleşme karşısında insanı merkeze alan bir düşünceyi temsil etmekte ve böyle bir düşüncenin Türk eğitim felsefesinde yapılandırılmasının imkânını sunmaktadır.

1. Bir Şahsiyetin İnşası, Entelektüel Miras ve Değerler Sistemi

Mahmud Celaleddin Ökten, 1882 yılında Trabzon'da dünyaya gelmiştir. Dört yaşında babasını, on yaşında ise annesini kaybederek yetim ve öksüz büyümüş, küçük yaşta annesinin nezaretinde başladığı hafızlığını başarıyla tamamlamıştır. Trabzon'da rüştiye ve idâdîyi birincilikle bitirmiş, daha ilk gençlik yıllarında dedesinin görev yaptığı Çarşı Camii'nde imamlık yapmıştır. Öğrenme aşkı onu Trabzon sınırlarının ötesine taşımış ve 1899 yılında yüksek tahsil için İstanbul'a gitmiştir. İstanbul'da eğitimini başarıyla sürdürerek 1907'de Dârülmuallimîn-i Âliye'den, 1911'de ise Dârülfünun Edebiyat Şubesi'nden mezun olmuştur. Celâl Hoca'nın en belirgin özelliklerinden biri, "*geleneksel medrese eğitimi ile modern mektep eğitimini şahsında başarılı bir şekilde birleştirmesi*" dir.

Trabzon'da modern okullara (rüştiye ve idadi) devam ederken bir yandan da medrese eğitimini sürdürerek icazet almıştır. İstanbul'da Dârülfünun'da okurken dönemin en önemli âlimlerinden özel dersler almaya devam etmiş; Mustafa Âsım Efendi'den ilm-i kelam, Muğlalı Ali Rızâ Efendi'den fıkıh ve usul-ü fıkıh, Ali Fehmi Efendi'den Arap edebiyatı okumuştur. Aynı zamanda Kenan Rifâî'den Fransızca dersleri alarak Batı kültürünü ve felsefesini de öğrenmiştir. Bu sayede hem Doğu'nun İslami ilimlerine hem de Batı'nın felsefi ve metodolojik birikimine hâkim olarak Doğu ve Batı düşüncesini sentezleyen bir ufuk kazanmıştır.

Memuriyet hayatına 1909 yılında Turgutlu'da başlayan Ökten, 1912'de İstanbul Sultânîsi'ne Arapça muallimi olarak atanmıştır. İlmi yetkinliği, titizliği ve ders anlatımındaki farklı metodu sayesinde kısa sürede eğitim camiasında "Celâl Hoca" sıfatıyla meşhur olmuştur. Harf inkılabı sonrasında Arapça derslerinin kaldırılmasıyla birlikte pes etmemiş; Dârüşşafaka, Kabataş Erkek Lisesi, Gelenbevî Ortaokulu ve Vefa Lisesi gibi seçkin okullarda

[7] İhsan Çapcıoğlu, *Akışkan Zamanlarda "Değer"li Yaşamak*, 3. Baskı (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2025).

Türkçe, edebiyat, felsefe, mantık ve yurt bilgisi gibi farklı branşlarda 1947 yılındaki emekliliğine kadar dersler vermiştir. Emekliliğinden sonra bir köşeye çekilmemiş, 1951 yılında açılan İstanbul İmam-Hatip Okulu'nun kurucu müdürü olarak en büyük eserine imza atmıştır. Ayrıca, ömrünün son yıllarında Soğanağa Camii'nde altı yıl boyunca İmam Gazzâlî'nin İhyâ'sını okutarak "hocalık" misyonunu kürsülerde de sürdürmüştür.

Celâl Hoca, modern Türkiye'de eğitiminin "*mutfağı*"ndaki isimlerdendir. Başka bir ifadeyle o, bir "*din eğitimi gönüllüsü*" ve "*kurucu saha aktörü*" olarak kurumsallaşmasındaki öncü isimlerdendir. Nitekim 1949'da açılan 10 aylık İmam-Hatip Kursu'na müdür olduğunda, bu kısa süreli eğitimin gerçek din adamı yetiştirmede yetersiz kalacağını görmüş ve yedi yıllık İmam-Hatip Okulları projesini hazırlamıştır. Bu projeyi Maarif Vekili Tevfik İleri'ye sunmuş, inatçı bürokrasiyi ikna etmek amacıyla Ankara'da büyük bir mücadele vererek İmam-Hatip okullarının açılması kararını çıkartmayı başarmıştır. O, sadece proje üretmekle kalmamış okulun binasını da kendisi bulmuş, öğrencilerin haysiyeti zedelenmesin düşüncesiyle okulun tuvaletlerini bile bizzat kendisi temizlemiş; İlim Yayma Cemiyeti'ni harekete geçirerek öğrencilerin barınma ve beslenme ihtiyaçlarını karşılamıştır. Onun açtığı bu yol, daha sonra 1959'da Yüksek İslam Enstitüsü'nün kuruluşuna temel teşkil etmiş ve Celâl Hoca bu kurumda vefatına kadar dersler vermiştir.[8]

Mahmud Celaleddin Ökten'in Türk eğitim tarihine en büyük katkısı "*çift kanatlı (zü'l-cenaheyn)*" insan modelini kurumsallaştırmasıdır. 1951 yılında İstanbul İmam Hatip Okulu'nun kurucu müdürü olduğunda, karşısında sadece fiziki imkânsızlıklar değil, aynı zamanda derin bir "*zihniyet bariyeri*" bulunmaktaydı. Bir kesim İmam-Hatip okullarının sadece cenaze yıkayacak pratik bilgileri vermesini isterken, diğer bir kesim modern bilimlerin bu okullara girmesine karşı çıkıyordu.[9] Ökten ise, bu iki dar kalıbı da reddetmiştir. Din görevlisi kendi inanç ve medeniyet köklerinden kopmadan pozitif

[8] Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü CELÂL HOCA*, 5. Basım (Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü, 2025); a.mlf., "Ökten, Mahmut Celalettin", Türk Maarif Ansiklopedisi (2022); Ahmet Koç - Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 7 (2015), 7-64; Emin Işık, "Celal Hoca", Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi (İstanbul: TDV Yayınları, 1993), 7/241-242; Hatice Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015).

[9] Mücahit Türetken, "Adı İmam Hatip Okullarıyla Özdeşleşen Mahmut Celaleddin Ökten Vefatının 63. Yılında Anılıyor", Anadolu Ajansı (21 Kasım 2024).

bilimlerle donanmalıdır. Bu çabalar neticesinde İmam Hatip Okullarının özgün bir model olarak doğduğu söylenebilir.

Celal Hoca, sadece bir okul kurucusu değil, aynı zamanda bir "öğretmenler öğretmeni/hocaların hocası"dır (Üstâzü'l-Esâtîze). Onun ders anlatış tarzı, talebeyle kurduğu ilişki ve meslek aşkı eğitimciler için ilham kaynağıdır. 15 yaşında ettiği "*ölünceye kadar senin kitabının dellalı olayım*" duası, onun tüm hayatının motivasyon kaynağı olmuştur. En büyük arzusu "*kara tahta önünde ölmek*" olan bu muazzam şahsiyet, öğretmenliği bir rızık kapısı değil, bir adanmışlık sahası olarak görmüştür. Onun Arapça öğretimindeki metodolojisi, modern dil öğretim teknikleriyle büyük benzerlikler taşır. Kelime ezberletmek yerine, dersin başından sonuna kadar sadece Arapça konuşarak talebenin kulağını bu dile alıştırmış, grameri ise metinlerin içinden kavratmıştır. Ancak Ökten'in pedagojisinin en etkili yönü, öğrencinin "izzet-i nefsine" verdiği değerdir. İmam Hatip Okulu'nun ilk yıllarında, okulun temizliği için bütçe ve personel bulunmadığında, öğrencilerin bu işi yaparak kendilerini "temizlikçi" gibi hissetmelerine ve topluma küskün yetişmelerine izin vermemiştir. Müdür olduğu okulun tuvaletlerini ve koridorlarını elinde süpürgeyle bizzat temizlemiş; "*benim nefsimin hoşlanmadığı bir işi talebelerime yaptıramam*" diyerek eşsiz bir tevazu ve pedagojik derinlik örneği sergilemiştir.[10]

Celal Hoca'nın hayat hikâyesinde sıkça vurgulanan "*dert sahibi olmak*" terkibi, bireysel bir kederin ötesinde toplumsal bir sorumluluğu ifade eder. Ökten'e göre gerçek bir eğitimci ve aydın, içinde yaşadığı toplumun yaralarını, eksikliklerini ve gelecek kaygısını kendi şahsi meselesi haline getiren kişidir. Onun "*dini tellallık*" davası, bu derdin bir sonucudur. Emekli olduktan sonra dinlenmek yerine, her türlü zorluğu göze alarak okul açma peşinde koşması, bu derdin ne denli kuşatıcı olduğunu göstermektedir. Değerleriyle yaşamanın imkânı, Ökten'in şahsında "*istikamet*" olarak tecelli eder. Azim ve kararlılık onun mücadele stratejisinin temel taşlarıdır. Bakan Tevfik İleri ile yaptığı görüşmelerde sergilediği azim ve bürokratik engeller karşısında gösterdiği kararlılık, "*derdi olanın dermanı da olur*" düsturunun canlı bir örneğidir.[11]

---

[10] Memiş Okuyucu, "Bir Örnek Muallim: Mahmud Celaleddin ÖKTEN (1882-1961)", Maarifin Sesi (21 Kasım 2021).

[11] Türetken, "Adı İmam Hatip Okullarıyla Özdeşleşen Mahmut Celaleddin Ökten Vefatının 63. Yılında Anılıyor".

Tablo 2. Celal Hoca'nın Değerler Sistemi ve Davranışsal Karşılıkları

Değer	Davranışsal Tezahürü	Pedagojik Mesaj	SEL Karşılığı
Tevazu	Okulu bizzat temizlemesi	Hizmetin küçüğü büyüğü olmaz; lider örnek olmalıdır.	*Sosyal farkındalık* — başkasının konumunu ve duygusunu kavrama
İzzet-i Nefis	Öğrencileri ağır işlerden koruması	Özgüvenli ve onurlu nesiller yetiştirmek esastır.	*Öz farkındalık* — öz-saygı ve onurlu benlik algısı
Azim	Emeklilikte dahi okul açma mücadelesi	İdealist bir insan için emeklilik yoktur.	*Öz yönetim* — hedef belirleme, dayanıklılık
İlmi Titizlik	"Dibine darı ekmek" yöntemi	Hakikat arayışı yüzeyselliği kabul etmez.	*Eleştirel düşünme* (P21 öğrenme becerileri)
Lisan Hassasiyeti	Galat-ı meşhur uyarısı ve asil Türkçe	Dil, kimliğin ve düşüncenin kalesidir.	*İletişim becerisi* — P21 iletişim ve iş birliği ekseninde

2. Bugünün Sorumluluğu: Ökten'in Mirasını Geleceğe Taşımak

Mahmud Celaleddin Ökten'in 1951 yılında attığı tohum, bugün Türkiye'nin dört bir yanına yayılan ve milyonlarca mezun veren bir eğitim ekosistemine dönüşmüştür. Ancak dünün krizine (din eğitimi yokluğu) verilen bu cevap, bugünün krizleri karşısında yeni bir sorumlulukla karşı karşıyadır. Bugünün krizi; bilginin yokluğu değil, enformasyon çokluğu (malumatfuruşluk) karşısında anlamın yitimidir. Dijitalleşme, yapay zekâ ve küresel kültürün kuşatması altındaki gençlerimiz için Ökten'in "*çift kanatlı eğitim modeli*", her zamankinden daha hayati bir önem taşımaktadır. Zira bu model bir kanadı dinî ilimlerle, diğer kanadı ise modern fen ve sosyal bilimlerle donanmış, çağın gereklerini kavrayan ancak inanç ve değerlerinden taviz vermeyen dengeli bir nesli ifade etmektedir.

Bugünün sorumluluğu, İmam-Hatip okullarını sadece "geçmişin başarılı bir modeli" olarak *anmak değil*, Ökten'in metodolojisini *doğru anlayarak* 21. yüzyılın diline ve ihtiyaçlarına göre yeniden yapılandırmaktır. Sözgelimi çift kanatlılık ilkesi gereği, bugün bir öğrencinin hem bilim-teknoloji-kültür okuryazarlığına hem de Kur'an'ın mesajını doğru idrak ederek dini bilgi okuryazarlığına sahip olması beklenir. Yine onun hem küresel meseleleri sosyal bilimsel yöntemlerle analiz edebilmesi hem de ahlaki ilkeleri hayatına rehber edinebilmesi hedeflenmelidir. Celal Hoca'nın ortaya koyduğu bu ideal öğrenci/insan tipi, günümüzün yerel ve küresel ölçekte gittikçe kutuplaşan, ayrışan ve çatışan dünyasında en önemli denge unsurudur.

Çift kanatlılık ilkesinin sağlıklı bir biçimde işletilebilmesi için bu modelin üçüncü bir eksenle, sosyal ve duygusal becerilerle desteklenmesi gerektiği söylenebilir. OECD'nin *Future of Education and Skills 2030/2040* projesi kapsamında geliştirilen Öğrenme Pusulası (*Learning Compass*); öğrencilerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini bir arada harekete geçirerek "dönüştürücü yetkinlikler" -yeni değer yaratma, gerilim ve ikilemlerle baş etme, sorumluluk alma- kazanmalarını esas almaktadır.[12] Bu yetkinlikler, Ökten'in "dert sahibi olma" ve "istikamet" kavramlarıyla önemli bir paralellik taşımaktadır. Her iki yaklaşım da bireyin yalnızca bilgi sahibi olmasını değil, bu bilgiyi sorumluluk bilinciyle eyleme dönüştürmesini öncelemektedir. Benzer şekilde UNESCO'nun sosyal ve duygusal öğrenme (SEL) yaklaşımı; öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme şeklinde temel yetkinlik alanları tanımlamaktadır.[13] Bu yetkinlikler, Tablo 2'de yer alan "izzet-i nefis" ve "tevazu" gibi değerlerin günümüz pedagojik diline tercüme edilmiş hâli olarak okunabilir. Nitekim Ökten'in söz konusu değerleri, yalnızca ahlaki birer erdem olarak değil öğrenci ile kurulan ilişkinin biçimini ve kalitesini doğrudan belirleyen pedagojik araçlar olarak da okunmalıdır.

İzzet-i nefis değeri, öğrencinin okulda kendini değersiz ya da dışlanmış hissetmesine izin vermeme ilkesini içerir. Bu ilke, UNESCO'nun SEL çerçevesinde "öz farkındalık" olarak tanımlanan ve bireyin onurunu, değerini içten kavramasını ifade eden yetkinlikle örtüşmektedir. Tevazu değeri ise Ökten'in öğretmenlik anlayışında bir "güç göstermeme" biçimi değil, aksine başkasının durumuna girerek düşünebilme kapasitesi, yani günümüz diliyle *empati* olarak tezahür etmektedir: "*Benim nefsimin hoşlanmadığı bir işi talebelerime yaptıramam*" ilkesi, öğrencinin duygusal durumunu öğretmenin duygusal referans noktasına dönüştürmektedir. Bu yaklaşım, SEL'in "sosyal farkındalık" bileşeniyle, başkasının bakış açısını, duygusunu ve deneyimini kavrama becerisiyle doğrudan örtüşmektedir. Öte yandan Ökten'in talebeyle kurduğu diyalog temelli ilişki ve soru-cevap yöntemi, P21 çerçevesinin "iletişim ve iş birliği" (Communication and Collaboration) boyutunun[14] erken bir pratiği olarak değerlendirilebilir. Zira Arapçayı ezberletme yerine

[12] OECD, *Future of Education and Skills 2030/2040* (OECD Publishing, Erişim 14 Haziran 2026).

[13] UNESCO, "What You Need to Know About Social and Emotional Learning" (23 Aralık 2024).

[14] Yalın Kılıç Türel vd., *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu* (Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023).

konuşma yoluyla kavratma tercihi, öğrenciyi pasif bir alıcı olmaktan çıkararak aktif bir iletişim ortağına dönüştürme çabasının ürünüdür.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2023 Eğitim Vizyon Belgesi, "değerler eğitimi" ile "beceri temelli öğrenme"yi bütünleştiren bir insan modeli öngörmektedir.[15] Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu da bu becerilerin değerler eğitimiyle birlikte ele alınması gerektiğini vurgulamaktadır.[16] Son olarak UNESCO'nun küresel vatandaşlık eğitimi yaklaşımı, bilişsel, sosyal-duygusal ve davranışsal boyutları bir arada ele alarak öğrencilerde çeşitliliğe saygı, dayanışma ve ortak insanlık bilinci geliştirmeyi hedeflemektedir.[17] Bu çerçeve, Celal Hoca'nın işaret ettiği kutuplaşan, ayrışan ve çatışan dünyaya karşı önerilen denge unsurunu güçlendirmektedir. Bu doğrultuda çift kanatlılık metaforu, bugünün imam-hatip neslinin dinî ilimler yanında yalnızca teknik-teknolojik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal becerilerle de donatılmasını gerektiren üç eksenli bir denge modeline dönüşmektedir.

Bu üç eksenli denge modelinin sahadaki yansımalarına ilişkin güncel araştırma bulguları, çift kanatlılık ilkesinin öğretmen, öğrenci ve yönetici düzeyinde ne ölçüde içselleştirildiğine dair önemli ipuçları sunmaktadır. 885 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) öğretmeni ile yürütülen bir araştırma, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda genel olarak yüksek bir yeterlik algısına sahip olduklarını, ancak bu algının cinsiyet ya da öğrenim durumu gibi demografik değişkenlerden ziyade mesleki kıdem, hizmet içi eğitime katılım, okulun teknolojik altyapısı ve özellikle din eğitiminin 21. yüzyıl becerileriyle ilişkisine dair sahip olunan görüşle anlamlı biçimde farklılaştığını ortaya koymaktadır[18]. Dikkat çekici biçimde, din eğitimi ile 21. yüzyıl becerileri arasında herhangi bir ilişki görmediğini belirten ya da bu konuda görüş bildirmeyen öğretmenlerin yeterlik algılarının, bu ilişkiyi bir fırsat ya da sınırlılık olarak değerlendirenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük çıkması, Ökten'in çift kanatlı modelinin bugün hâlâ büyük ölçüde bir "zihniyet" ve farkındalık meselesi olarak sürdüğünü göstermektedir.

---

[15] Temel Eğitim Genel Müdürlüğü (MEB TEGM), "2023 Vizyonu", Millî Eğitim Bakanlığı (22 Haziran 2012).

[16] Türel vd., *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*.

[17] UNESCO, "What You Need to Know About Global Citizenship Education" (t.y.).

[18] İbrahim Hızıroğlu - Mahmut Zengin, "DKAB Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi", İlahiyat Tetkikleri Dergisi 65 (31 Aralık 2025), 126-141.

Öğrenci düzeyinde yürütülen bir başka araştırma, Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin 21. yüzyıl öğrenen becerilerine ilişkin görüşlerinin genel olarak yüksek düzeyde ($\bar{x}$=3,40) olduğunu, ancak alt boyutlar arasında en düşük ortalamanın iş birliği ve esneklik becerilerinde gözlendiğini ortaya koymuştur. Aynı araştırmada, okul iklimi ile 21. yüzyıl öğrenen becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük düzeyde (r=,220) pozitif bir ilişki bulunmuş; proje uygulayan İmam Hatip liselerinde okuyan öğrenci görüşlerinin, normal programa devam eden öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.[19] Bu bulgu, Ökten'in kurucu müdürlüğünü yaptığı dönemde fiziki imkânsızlıklara rağmen okulun atmosferini ve öğrencinin izzet-i nefsini önceleyen yaklaşımının, bugün de kurumsal imkânlar ile öğrenci gelişimi arasındaki ilişkiyi anlamlandırmada güncelliğini koruduğunu düşündürmektedir.

Okul müdürlerinin bu süreçteki rolüne ilişkin nitel bir araştırma ise, Celal Hoca'nın "öğretmenler öğretmeni" ve "kurucu saha aktörü" kimliğinin günümüz imam hatip okul müdürlerinde farklı biçimlerde yeniden üretildiğini göstermektedir. Trabzon ilinde 17 imam hatip okulu müdürüyle yapılan görüşmelere dayanan bu çalışma, müdürlerin yalnızca idari sorumluluk taşıyan yöneticiler olmadığını; aynı zamanda Kur'an-ı Kerim, ezan, hutbe ve hafızlık gibi mesleki faaliyetlere, sosyal yardım ve değerler eğitimi projelerine, ÇEDES gibi merkezi projelere bizzat liderlik ettiklerini ortaya koymaktadır. Aynı araştırmada müdürlerin en çok karşılaştıkları zorlukların veli ilgisizliği ve öğrencilerin din eğitimine yönelik isteksizliği olduğu belirtilmiştir.[20] Bu durum, Ökten'in 1951 yılında karşılaştığı "zihniyet bariyeri"nin biçim değiştirerek günümüzde de varlığını sürdürdüğüne işaret etmektedir. Müdürlerin sınırlı ekonomik ve fiziki imkânlarla dahi din eğitimi faaliyetlerini sürdürme çabası, okulunun tuvaletini bizzat temizleyen Celâl Hoca'dan miras kalan tevazu ve adanmışlık örneğinin sahadaki canlı karşılığı olarak okunabilir.

Özetle belirtmek gerekirse Ökten'in izinde değerleriyle yaşamanın imkânı, eğitimcilerin "dert sahibi" olmasıyla mümkündür. Bir okul müdürünün, talebesinin izzet-i nefsini kendi makamından üstün tutması, bir

[19] Sümeyra Arıcan - Şefika Mutlu, "Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ile Okul İklimi Düzeyleri", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 64/2 (30 Kasım 2023), 699-742.

[20] Fatih Alemdar - Osman Taşkın, "İmam Hatip Okulu Müdürlerinin Din Eğitimindeki Liderlik Rolleri: Mesleki, Sosyal ve Proje Temelli Uygulamalar", Akademik-Us 18 (Kasım 2025), 57-88.

öğretmenin aşkla ders anlatması, bir gencin ise ilmi sadece kariyer için değil, topluma hizmet için talep etmesi bu mirasın canlı örnekleridir. İmam hatip okullarının "iyi örnekleri" ve "proje uygulamaları", Ökten'in başlattığı bu dip dalganın bugün küresel bir açılıma dönüşmesini sağlayacak potansiyel imkânlara sahiptir. Ülke olarak bu potansiyelin gerçeklik kazanmasına her zamankinden daha çok ihtiyacımız olduğu ise aşikârdır.

Sonuç

Türkiye'nin eğitim odaklı modernleşme süreci devasa bir dönüşüm hikayesidir. Mektep-medrese ikiliğinin Tevhid-i Tedrisat ile sonlandırılması ve alfabenin değiştirilmesi, Türkiye'nin kendi modernliğini inşa etme çabasının göstergeleridir. Bugün gelinen noktada ülkemiz, eğitimde kitleselleşmeyi başarmış ve okuryazarlık sorununu büyük ölçüde çözmüştür. Ancak PISA gibi uluslararası ölçütler, sistemin artık "nitelik" ve "yaşam kalitesi" odaklı bir reform dalgasına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Modernleşme sadece Batılı kurumların taklidi değil; aklı, bilimi ve bireyin özgürlüğünü merkeze alan bir zihniyet dönüşümüdür. Eğitim tarihi çalışmaları, bu dönüşümün hafızasını canlı tutarak gelecekteki politika yapıcılar için bir yol haritası sunmaya devam etmektedir.

Mahmud Celaleddin Ökten'in hayatı ve mücadelesi, bireysel bir başarı hikayesi değil, bir milletin yeniden kendisi olma davasının özetidir. O, dünün karanlık kriz ortamında pes etmemiş, azim ve kararlılıkla "insan" yetiştirmenin yollarını aramıştır. Onun kurduğu İmam-Hatip modeli, sadece Türkiye'ye özgü bir okul türü değil, İslam dünyasının modernite ile kuracağı sağlıklı ilişkinin epistemolojik köprüsüdür. Bu köprünün taşıyıcı kolonları, bugün güncel araştırmalarla da teyit edilmektedir. Ökten'in dünün krizine verdiği cevabın özü olan "zihniyet dönüşümü" bugün de sahanın en belirleyici değişkeni olmayı sürdürmektedir.

Öğrenci düzeyinde elde edilen bulgular çift kanatlılık ilkesinin kurumsal imkânlarla olan ilişkisini gözler önüne sermektedir. Bu bulgular Ökten'in sınırlı imkânlara rağmen öğrencinin izzet-i nefsini ve öğrenme atmosferini her şeyin önünde tutmasının salt sembolik bir değeri olmadığını, aynı zamanda öğrenci gelişimini de doğrudan etkileyen yapısal bir tercih olduğunu doğrulamaktadır.

Ökten'in pedagojisinin bugün için taşıdığı en özgün değer ise değer aktarımını soyut bir ahlak dersi olarak değil yaşanan ve yaşatılan bir ilişki pratiği olarak kurgulamasında yatmaktadır. Okulun tuvaletini bizzat temizlerken

sergilediği tevazu, günümüz sosyal-duygusal öğrenme literatürünün "sosyal farkındalık" kavramının somutlaşmış hâlidir. Öğrencinin izzet-i nefsini her koşulda öncelemesi ise "öz farkındalık" ve öz saygının pedagojik bir ilke olarak öğretmen-öğrenci ilişkisinin merkezine yerleştirilmesidir.

Sonuç olarak değerleriyle yaşamak, konforlu alanları terk etmeyi ve "dert sahibi" olmayı gerektirir. Bugünün sorumluluğu, bilimi imandan, aklı kalpten ayırmadan geleceği yeniden inşa etmektir. Ökten'in izinde, çift kanatlı bir uçuşla hem dünyayı hem de ukbayı kucaklamak mümkündür. Bu imkânın gerçeklik kazanmasının yolu, içinde yaşadığı dönemin krizlerini sorumluluk bilinciyle aşacak olan "öncü nesiller" yetiştirmekten geçmektedir. Çözümün anahtarı ise, bu nesillerin elindedir.

Kaynaklar

Akyüz, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 35. Basım, 2025.

Alemdar, Fatih – Taşkın, Osman. "İmam Hatip Okulu Müdürlerinin Din Eğitimindeki Liderlik Rolleri: Mesleki, Sosyal ve Proje Temelli Uygulamalar". *Akademik-Us* 18 (Kasım 2025), 57-88.

Arı, Asım. "Tevhid-i Tedrisat ve Laik Eğitim". *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22/2 (2002), 181-192.

Arıcan, Sümeyra - Mutlu, Şefika. "Anadolu İmam Hatip Lisesi Öğrencilerinin 21. Yüzyıl Öğrenme Becerileri ile Okul İklimi Düzeyleri". *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 64/2 (30 Kasım 2023), 699-742. https://doi.org/10.33227/auifd.1347688

Bozaslan, B. Mehmet - Çokoğullar, Emel. "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Modern Eğitimin İnşası: Devletin Kurtarılmasından Devletin Kurulmasına". *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 17/3 (2015), 309-329.

Çağlayan, Harun. "Medreseler Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler Uluslararası Sempozyum, 05-07 Ekim 2012 Muş-Türkiye". *e-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* XI (Nisan 2014), 156-188.

Çapcıoğlu, İhsan. *Akışkan Zamanlarda "Değer"li Yaşamak*. 3. Baskı. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2025.

Eğitim Reformu Girişimi. *Kız Çocukların Eğitim Hakkı* (Eylül 2023).

Hızıroğlu, İbrahim - Zengin, Mahmut. "DKAB Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmaya Yönelik Yeterlik Algılarının İncelenmesi". *İlahiyat Tetkikleri Dergisi* 65 (31 Aralık 2025), 126-141. https://doi.org/10.29288/ilted.1753234

Işık, Emin. "Celal Hoca". 7/241-242. TDV İslam Araştırmaları Merkezi, 1993. https://islamansiklopedisi.org.tr/celal-hoca

Koç, Ahmet - Öztürk, Hatice. "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten". *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 7 (2015), 7-64.

OECD. *Future of Education and Skills 2030/2040*. OECD Publishing. Erişim 14 Haziran 2026. https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html

Okuyucu, Memiş. "Bir Örnek Muallim: Mahmud Celaleddin ÖKTEN (1882-1961)". Eğitim. *Maarifin Sesi*. 21 Kasım 2021

Öztürk, Hatice. *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

PISA. *PISA 2022 Results: Factsheets Türkiye*. OECD, 2023.

Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. "2023 Vizyonu". *Milli Eğitim Bakanlığı*. 22 Haziran 2012

Türel, Yalın Kılıç vd. *21. Yüzyıl Becerileri ve Değerlere Yönelik Araştırma Raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2023.

Türetken, Mücahit. "Adı imam hatip okullarıyla özdeşleşen Mahmut Celaleddin Ökten vefatının 63. yılında anılıyor". Haber. *Anadolu Ajansı*. 21 Kasım 2024

UNESCO. "What You Need to Know About Global Citizenship Education". t.y. https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/need-know

UNESCO. "What You Need to Know About Social and Emotional Learning". 23 Aralık 2024. https://www.unesco.org/en/articles/what-you-need-know-about-social-and-emotional-learning

Yelaldı, Mehmet. "Tevhid-i Tedrisat Kanunu Sürecinde Eğitimde Yaşanan Değişim ve Dönüşümün İncelenmesi". *Journal of Social Research and Behavioral Sciences* 9/19 (21 Eylül 2023), 517-531. https://doi.org/10.52096/jsrbs.9.19.38

Yorulmaz, Hüseyin. "Ökten, Mahmut Celalettin". *Türk Maarif Ansiklopedisi*, 2022. https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/okten-mahmut-celalettin

Yorulmaz, Hüseyin. *Bir Neslin Öncüsü CELÂL HOCA*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Dini Yayınlar Genel Müdürlüğü, 5. Basım, 2025.

DİN EĞİTİMİ'NDE HİKMETİN YERİ AÇISINDAN ÖKTEN'İN ZÜLCENAHEYN İDEALİ

Prof. Dr. Banu GÜRER*

Giriş

Osmanlı'nın son üç asrı, Cumhuriyet dönemine de yön veren ve etkileri günümüzde bile süren kritik tartışmalara sahne olmuştur. Özellikle 19. yüzyılda bu tartışmalar hem daha da yoğunlaşmış hem de somut sonuçlarını hızla göstermiştir. Sürecin merkezinde yer alan tartışmalardan biri ise Batı merkezli bilginin Osmanlı'ya aktarılmasıdır. İlk olarak askeri ve teknik alanlarda başlayan bu bilgi ithali; teknolojinin, doğduğu kültür ve felsefeyle ayrılmaz bağları gereği zamanla diğer bilgi alanlarına da yayılmıştır. Bu durum, ithal edilen bilgi ile yerli yapının uyumlanması sorununu doğurmuş; neticesinde *"Batı'nın teknolojisi alınmalı fakat kültürü reddedilmeli"* anlayışı gibi yeni fikir ayrılıklarını tetiklemiştir. Teknoloji ile kültürün birbirinden ayrılmasının zorluğu, bizzat üretmediğimiz bir bilginin ahlakını yaşamaya çalışma problemini beraberinde getirmiştir. Bu sorunun bugün dahi bir problem olduğu tecrübe edilmektedir.

Eğitim sistemini de derinlemesine etkileyen bu dinamikler, yeni mekteplerin kurulmasıyla birlikte medrese-mektep çatışmasını gündeme getirmiştir. Son dönem Osmanlı eğitim kurumlarının birçoğunu devralan Cumhuriyet'in kendi eğitim sistemini inşa ederken bu köklü tartışmalardan doğrudan etkilendiğini söylemek mümkündür.

Belirtilen tablo içerisinde Osmanlı Devleti'nin son dönem ilim kurumları ile Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim yapıları arasındaki geçiş sürecinde faaliyet gösteren Mahmut Celâleddin Ökten (Celal Hoca), iki farklı dönemin eğitim yaklaşımlarını sentezlemeyi amaçlayan kurumsal ve fikri çalışmalar yürüten bir isim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Ökten'in yaşadığı dönem, Türkiye'de maarif sisteminin yeniden şekillendiği, medreselerin kapatıldığı ve yeni bir ulus-devlet pedagojisinin inşa edildiği tarihsel bir kesite denk gelmektedir. Bu kesitte, geçmişin birikimi ile

* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İstanbul/Türkiye, banu.gurer@marmara.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5550-2759

modernitenin yapısal kurumları arasında bir kopukluk meydana geldiği tartışılmış ve tartışılmaya da devam etmektedir. Celâleddin Ökten, kurumsal faaliyetleri ve entelektüel üretimiyle bu kopukluğu gidermeye, köklü kuramsal birikim ile çağdaş kurumsal formları birleştirmeye odaklanmıştır.

Ökten, klasik medrese eğitiminin usul disiplinini ve derinliğini, modern mektep yapısının çeşitliliği ve metodolojik imkanlarıyla bir araya getirmeye çalışmıştır. Din eğitiminin yalnızca tarihsel metin analizleriyle ya da tamamen sekülerleşmiş fen bilimleriyle sınırlı kalmaması gerektiğini savunan Ökten, çağın sosyo-ekonomik, teknolojik ve felsefi gelişmelerini takip edebilen, aynı zamanda dinî ilimlerde metodolojik yetkinliğe ulaşmış bir "münevver din adamı" profilinin kurumsal altyapısını oluşturmaya gayret etmiştir. Bu profil, geleneksel ilimler ile çağdaş disiplinleri sentezleyerek toplumsal ihtiyaçlara ve dönemin fikri meydan okumalarına kuramsal çözümler üretme kapasitesini elde etmeyi hedeflemektedir. Söz konusu yaklaşımın ilimde bütüncül bakmayı gerektiren bir kavram olan hikmet ile önemli ilişkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Bu çalışmada, Celâleddin Ökten'in eğitimsel yaklaşımını ifade eden "Zülcenaheyn" (Çiftkanatlılık) ideali ve bu idealin İslam düşünce geleneğindeki "hikmet" kavramıyla bağları ele alınacaktır. İmam Hatip Okullarının kuruluş aşamasındaki yasal, bürokratik, idari ve fikri süreçler, hikmet kavramının eğitim felsefesindeki ve müfredat programlarındaki yeri, bir din eğitimcisinin sahip olması gereken metodolojik donanım, rasyonel ve felsefi disiplinlerin müfredattaki işlevi değerlendirilecektir.

1. Hikmetin Kavramsal Çerçevesi ve Sözlük Anlamı

Arapça dil yapısında "hükm" (yargıda bulunmak, idare etmek, engellemek, adil olmak) kökünden türeyen hikmet; bir şeyi sağlam ve kusursuz yapmak (*ihkâm*), nesnelerin ve olayların mahiyetini kavramak, aşırılıkları önlemek, nefsin taşkınlıklarına gem vurmak ve her türlü eylemde ölçülü olmak anlamlarına gelmektedir. İsfahânî, her hikmetin bir hüküm niteliği taşıdığını, ancak her hükmün hikmet olarak adlandırılamayacağını belirtmektedir. Bir yargının hikmet vasfını kazanabilmesi; adalet, doğruluk, gerçeklik, maslahat ve yapısal sağlamlıkla birleşmesine bağlıdır. Hüküm, gücü ve otoriteyi temsil edebilirken; hikmet, bu otoritenin meşru, rasyonel ve ahlaki bir zeminde icra edilmesini şart koşar.[1]

[1] İlhan Kutluer, "Hikmet", *TDV İslam Ansiklopedisi* (İstanbul: TDV Yayınları, 1998), 17/503.

Cevherî, hikmeti işleri muhkem kılmak ve ilmi bir hüküm sahibi olmak şeklinde tanımlarken; Fârâbî, kavramı olayların ve varlık nizamının arkasındaki nedenleri ve anlamları kavramak (*mânaları idrak etmek*) olarak açıklamaktadır. Fârâbî'ye göre hikmet, eşyanın bilgisine en üst düzeyde vakıf olmakla başlar ve bu bilginin pratik hayatta erdemli eylemlere dönüşmesiyle tamamlanır.[2]

İslam düşünce geleneğinde bilgi (*ilim*), salt ampirik yöntemlerle elde edilen seküler verilerden ibaret görülmemekte; kaynağı ve nihai hedefi bakımından *Marifetullah* (Allah'ı tanıma ve bilme) kavramıyla ilişkilendirilmektedir.[3] Seyyid Şerîf Cürcânî hikmeti, "insanın gücü ölçüsünde nesnelerin mahiyet ve hakikatlerini bilmesi" (*alâ kadri't-tâkati'l-beşeriyye*) şeklinde formüle eder. Bu tanımda yer alan insan kapasitesinin sınırlılığı vurgusu, kelami ve epistemolojik açıdan mutlak ve eksiksiz bilginin yaratıcıya ait olduğunu, insanın ise bu bilgiye kendi sınırları dahilinde talip olabileceğini gösterir.[4]

Hikmet, teorik bilginin süzülerek ahlaki ve pratik eyleme (*salih amel*) dönüşmesi sürecidir. Pedagojik açıdan bilgi, eyleme ve ahlaka dönüşmediği sürece zihinsel bir yük, işlevsiz bir birikim olarak değerlendirilmektedir. Bilginin hikmete dönüşmesi, bireyin kendi varlığıyla, toplumla ve evrensel nizamla uyum içinde yaşamasını sağlayan bir bilinç düzeyini ifade eder.

2. Kur'anî Perspektif ve Din Eğitimindeki Yeri

Hikmet kavramı Kur'an-ı Kerim'de 20 yerde geçmektedir. Metin içerisinde Kitap, mülk, öğüt, adalet, akıl, furkan ve nübüvvet gibi kavramlarla doğrudan ilişkilendirilir. Bu kullanım çeşitliliği, hikmetin statik bir kavram olmadığını, bilginin uygulama ve ahlaki boyutlarını içine alan geniş bir kavramsal ağa sahip olduğunu gösterir. İlk dönem müfessirlerinden Mukatil b. Süleyman'a göre hikmetin beş anlamı vardır: 1. Kur'an'da geçen öğütler (Bakara 2/231; Âl-i İmrân 3/48; Nisâ 4/113), 2. Anlayış (fehm) ve ilim anlamında hüküm (Meryem 19/12), 3. Nübüvvet (Bakara 2/251; Nisâ 4/54; Sâd 38/20), 4. Kur'an'ın tefsiri (Bakara 2/269), 5. Bizzat Kur'an (Nahl 16/125).[5] Söz konusu kategorileri eğitimle ilişkileri açısından değerlendirdiğimizde şunları ifade etmek mümkündür:

---

[2] Kutluer, "Hikmet", 17/503.

[3] Banu Gürer, "Hikmet", *Türk Maarif Ansiklopedisi,* https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/hikmet (Erişim tarihi: 18.06.2026)

[4] Kutluer, "Hikmet", 17/503.

[5] Kutluer, "Hikmet", 17/503.

Öğüt ve Mev'iza: Bakara 2/231, Âl-i İmrân 3/48 ve Nisâ 4/113 ayetlerinde ilahi yönlendirme ve rehberlik edici öğüt anlamının öne çıktığını söylemek mümkündür. Bu noktada eğitimde muhatabın sadece bilişsel yönünün değil, aynı zamanda duyuşsal alanının, iç dünyasının da hitap menzilinde tutulmasının önemli olduğunu ifade etmek gerekir.

Anlayış (Fehm) ve İlim: Meryem 19/12 ayetinde Hz. Yahya'ya verilen "hüküm" vasfı, yüzeysel ve sathi bilgiyi aşan, olayların sebep-sonuç ilişkilerini kuran, gizli anlamları çözümleyen bir kavrayış yeteneği ve üst düzey bilişsel beceri olarak yorumlanabilir.

Nübüvvet (Peygamberlik): Bakara 2/251, Nisâ 4/54 ve Sâd 38/20 ayetlerinde temas edilen peygamberlere verilen ilahi bilgi, basiret, rehberlik kapasitesi ve toplumsal sevk-idare yetkisi bağlamında önemlidir.

Kur'an'ın Tefsiri ve Batıni Anlamlar: Bakara 2/269 ayetinde geçen "Kime hikmet verilmişse, şüphesiz ona çokça hayır verilmiştir" ifadesi doğrultusunda, metinlerin literal (zahiri) anlamlarının ötesindeki derin anlamlarının çözülmesine ve varlığın görünmeyen yasalarına vakıf olunmasına dikkat çekildiği değerlendirilmektedir.

Davet Metodu: Nahl 16/125 ayetinde yer alan "Rabbinin yoluna hikmetle ve güzel öğütle davet et" emrinin, hikmeti hem eğitimin nihai hedefi hem de iletişim dilinin temel yöntemsel kuralı olarak belirlediğini söylemek mümkündür. Bu kural, eğitimcinin muhatabın psikolojik durumunu, entelektüel seviyesini ve hazırbulunuşluk düzeyini gözetmesini zorunlu kılmaktadır.

Din eğitiminde hikmet, bu veriler ışığında hem bir **hedef** (varlığı, olayları ve esmayı hakikatiyle bilme) hem de bir yöntem (ikna edici, rasyonel ve yapıcı üslup, muhatabı merkeze alan pedagojik yaklaşım) olarak işlev görür.[6] Eğitimsel açıdan hikmet, doğa kanunları (kevnî ayetler, makro kozmosun işleyişi) ile vahyî metinlerin (tenzilî ayetler) aynı kaynaktan geldiği esasına dayanır. Dolayısıyla fizik, kimya ve biyoloji çalışmakla tefsir, hadis ve fıkıh çalışmak, evrensel hakikati anlama çabasının birbirini tamamlayan iki ayrı parçası olarak konumlandırılır.

Tarihsel süreçte Türk-İslam düşünürleri açısından hikmet kavramı maarif sistemlerinin, kurumsal yapılarının ve ahlak felsefelerinin temel taşlarından biri olarak kendini göstermektedir.

Söz konusu birikim çerçevesinde öne çıkan yaklaşımlara bakıldığında bu yaklaşımlardan birinin Fârâbî'ye ait olduğu görülmektedir. Fârâbî'nin

[6] Gürer, "Hikmet".

hikmet anlayışı, varlıkların ilk ve nihai nedenlerini rasyonel (akılcı) bir zeminde kavrama esasına dayanır. O, ilk kurucu ilkeye dair bilgi edinmeyi merkeze alarak teorik akıl ile pratik aklı birleştiren bütüncül bir çerçeve çizer. Bu teorik altyapı, eğitimi insanı en yüksek entelektüel yetkinliğe ulaştırma ve bireysel olgunlaşmayı (tekâmül) sağlama aracı olarak konumlandırır. Nihai hedef ise bireyin ötesine geçerek erdemli bir toplum yapısı (el-medînetü'l-fâzıla) inşa etmektir.[7]

Yusuf Has Hâcib hikmeti daha çok yönetim ve toplumsal düzen üzerinden ele alır. Onun teorik çerçevesi; akıl, kalp, adalet ve denge sahibi olmaya; yönetimde, hukukta ve toplumsal hayatta teraziyi (mizanı) koruyarak taşkınlıkları önlemeye odaklanır. Eğitimi, bireyi toplumsal planda kalıcı bir refah, huzur ve mutluluğa (**kut**) hazırlama süreci olarak görür. Eğitim vasıtasıyla devlet ve toplum ilişkilerini sağlam bir ahlaki zemine oturtmayı amaçlar.[8]

Ahmed Yesevî'nin, hikmet yaklaşımının temelinde nefsi aşırılıkları, şehveti ve gazabı disipline etmek; şeriat kurallarından hakikat ilkelerine şiir (hikmetler), zikir ve içsel bir arınma yoluyla ulaşmak yatar. Kitabi ve resmi eğitim yerine şifahi (sözlü) eğitim modellerinin geliştirilmesinde öncü olmuştur. Ahlaki ve insani değerlerin geniş halk kitlelerine yayılmasını sağlamış, bir anlamda tasavvufi pedagojinin temellerini atmıştır.[9]

Osmanlı'nın son dönemine ahlak eğitimi bağlamında etki eden önemli bir isim olarak Kınalızâde Ali Efendi'nin hikmet yaklaşımı tamamen pratik ahlaka yöneliktir. Toplumsal düzeni, siyaseti ve aile yapısını bilmeyi; pratik ahlakı (ilm-i ahlak) ve ev yönetimini (tedbîrü'l-menzil) bu teorik bilgiye göre tanzim etmeyi savunur. Eğitim sürecinde insanın hem nazari (teorik) hem de ameli (pratik) yönden dengeli (itidal) bir karakter kazanmasını hedefler.

---

[7] Bkz. Fârâbî, *Fârâbî'nin İki Eseri*, çev. Hanifi Özcan (İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları, 2014), Fârâbî, *es-Siyâsetü'l-medeniyye*, çev. Mehmet Aydın - Abdulkadir Şener - Mehmet Rami Ayas (İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları, 2012), Fârâbî, *Tahsîlü's-sa'âde*, çev. Hüseyin Atay (İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2003), Mehmet Kasım Özgen, "Klasik Türk Düşüncesinde Hikmet ve Erdem Anlayışı", *Bilimname* 41 (Mayıs 2020), 840 – 850.

[8] Bkz. Yûsuf Has Hâcib, *Kutadgu Bilig*, haz. Fikri Silahdaroğlu (Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 2000); Özgen, Özgen, "Klasik Türk Düşüncesinde Hikmet ve Erdem Anlayışı", 851 – 855.

[9] Bkz. Hoca Ahmed Yesevî, *Dîvân-ı Hikmet*, haz./çev. Hayati Bice (Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2009); Hoca Ahmed Yesevî, *Yesevî'nin Fakr-nâmesi ve İki Farsça Risâlesi*, çev. Necdet Tosun - Kemal Eraslan (Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi Yayınları, 2017), 66 – 69; Özgen, "Klasik Türk Düşüncesinde Hikmet ve Erdem Anlayışı", 855 – 857.

Temel amaç, bireysel erdemlerin toplumsal kurumlara dönüşerek kalıcı hale gelmesidir.[10]

Yakın dönemin en önemli alimlerinden Elmalılı Hamdi Yazır ise hikmeti doğru ve sağlam (muhkem) bilgi ile bu bilginin vahyî amacına uygun, ihlaslı, iyi eylemlerin (salih amel) ve toplumsal faydanın bütünleşmesi olarak tanımlamaktadır.[11]

Belirtilen tablo çerçevesinde görülmektedir ki hikmet eğitim tarihimizin merkezinde yer alan kavramlardan biri olagelmiştir. Ökten'in de fikir dünyasının şekillendiği Osmanlı'nın son dönemi dikkate alındığında, dönemin tartışmaları arasında yer alan bilim ve din ilişkisinin kurulmasında hikmet kavramının temel ve birleştirici bir yerinin olduğunu belirtmek gerekir. Nitekim Ökten'in bakış açısında da bu yaklaşımı "zülcenaheyn-çiftkanatlılık" kavramı ile anlamak ve ifade etmek mümkündür.

3. Mahmut Celâleddin Ökten'in "Zülcenaheyn" (Çiftkanatlılık) İdeali

Çift kanatlılık (*zülcenaheyn*), bireyin tek boyutlu, indirgemeci epistemolojik yaklaşımlardan kurtularak varlığı ve evreni çok yönlü kavrayabilmesini amaçlayan bir anlayıştır. Sadece tek yönlü gelişen eğitim sistemlerinin, manevi yönü zayıf, ahlaki sorumluluktan yoksun teknokratlar ya da çağın bilimsel, felsefi ve toplumsal gelişmelerinden kopuk, dogmatik yapılar ürettiği varsayımına dayanır. Ökten, bu iki zihniyet türünün de toplumsal gelişimi ve inanç dünyasını krize soktuğunu gözlemlemiştir.[12] Buna göre zülcenaheyn yaklaşımında, doğa bilimlerinin ampirik verileri ile dini ilimlerin naklî verileri aynı hakikat zemininde buluşmaktadır. Eğitim sürecinde akıl ile kalp, rasyonalite ile sezgi, madde ile mana arasında bir hiyerarşi kurmak yerine, bunların birbirini besleyen unsurlar olduğunu savunduğu belirtilebilir.

Sadece modern fen bilimleriyle teçhiz edilmiş, fakat ahlaki değerlerle ve manevi köklerle bağını koparmış bir zihniyet mekanikleşme, nihilizm ve derin bir anlam krizi riski taşırken; sadece geleneksel dinî ilimlerle sınırlı kalan, çağın bilimsel gelişmelerinden, sosyolojik gerçekliklerinden yalıtılmış bir yapının ise çağı okuyamama, anakronizm ve dogmatizm tehlikesiyle karşı

---

[10] Bkz. Kınalızâde Ali Efendi, *Ahlâk-ı Alâî: Ahlâk İlmi*, haz. Hüseyin Algül (İstanbul: Tercüman Yayınları, ts.)

[11] Bkz. Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili* (İstanbul: Feza Gazetecilik, 1992), 2; Gürer, "Hikmet".

[12] Hüseyin Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği* (İstanbul: Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015), 56.

karşıya kalması söz konusudur. Celal Hoca'nın İmam Hatip Okulları özelinde eğitim anlayışı olarak taklitçi bir modernizm (ifrat) ile dünyadan kopuk bir gelenekçilik (tefrit) arasında dengeli bir model kurmayı amaçladığı görülmektedir. Bu denge modeli, bireyin hem küresel ölçekte iddia sahibi olabilecek bilimsel yetkinliğe sahip bir uzman hem de toplumsal meselelere duyarlı, ahlaki tutarlılığı olan bir şahsiyet olarak yetişmesini öngörür. Bilimsel verilerin rasyonel analizi ile manevi değerlerin içselleştirilmesi aynı eğitim sürecinin eş değerli parçaları olarak konumlandırılır.

Din eğitimi veren ya da bu alanda uzmanlaşan fertlerin, yaşadıkları dönemin entelektüel dilini (fen, felsefe, sosyoloji, psikoloji, hukuk ve sanat) bilmesini metodolojik bir zorunluluk olarak değerlendirdiği anlaşılan Ökten'e göre, bir din eğitimcisinin biyoloji kuramlarına, fizik teorilerine, astronomi keşiflerine ya da modern sosyolojik akımlara yabancı kalması durumunda, dinî esasları çağın insanına aktarması, ikna edici açıklamalar yapması ve güncel toplumsal sorunlara işlevsel çözümler üretmesi mümkün değildir. Dinî söylemi zaman aşımından, sığlıktan ve işlevsizlikten kurtarmak ancak bu çift kanatlı yaklaşımla gerçekleştirilebilir. Dolayısıyla Celal Hoca'nın eğitim anlayışında,[13] İslam düşünce geleneğindeki hikmet kavramının modern eğitim kurumları bünyesinde yeniden işlevsel kılınmasının ve asrın entelektüel ihtiyaçlarına göre formüle edilmesinin hedeflendiği söylenebilir. Bu ideal, fen bilimleri ile dini ilimlerin haftalık ders programı çizelgesinde yan yana getirilmesinden ibaret teknik, yüzeysel ve mekanik bir düzenlemeden ziyade yapısal ve bütüncül bir zihniyet inşasını ifade etmektedir.

Celal Hoca'nın pedagojik yaklaşımında, soyut ve teorik anlatımlardan ziyade davranışsal model olma (*lisan-ı hal* / *temsil makamı*) ilkesi öne çıkmaktadır. Davranışa, karaktere ve ahlaka dönüşmeyen teorik bilginin eğitim süreçlerinde kalıcı, dönüştürücü bir etki yaratmayacağını savunmuştur.[14] Zira eğitimcinin sözü ile eylemi arasındaki tutarlılık, öğrencinin güven duygusunu ve kurumsal aidiyetini inşa eden temel unsurdur.

Celal Hoca, klasik İslami ilimlerin (Fıkıh, Kelam, Tefsir) toplumsal hayatta işlevsel kalabilmelerini sağlamak için, modern felsefi yöntemlerin ve sosyolojik verilerin müfredat yapısına dahil edilmesi gerektiğini savunmuştur. Metodolojisi olmayan bir ilmin çağın sorunlarına cevap üretemeyeceğine inanmıştır. Onun yaklaşımını kapsayan "zülcenaheyn" müfredat yapısında Karşılaştırmalı Kelam, Mantık ve Din Felsefesi derslerinin merkezî bir

[13] Bkz. Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 48 – 54; 77 – 94.

[14] Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 79.

konuma sahip olduğu görülmektedir. Bu konumun öğrencilere yalnızca Eş'arî veya Matürîdî kelam ekollerinin tarihsel süreçteki klasik argümanları aktarılmasını değil; aynı zamanda Batı düşüncesini şekillendiren filozofların teorilerinin de derinlemesine incelenmesini, nesnel, rasyonel ve eleştirel bir analize tabi tutulmasını içerdiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Descartes'ın metodik şüphesi, Kant'ın bilgi teorisi ve rasyonalite eleştirisinin, Bergson'un sezgiciliğinin (*intuitionism*), Auguste Comte'un pozitivizminin, Karl Marx'ın materyalizminin ve Aristoteles mantığının onun ders içeriklerinde önemli bir yer tuttuğu dikkati çekmektedir.

Ökten'in vizyonu bağlamında Zülcenaheyn yaklaşımına göre yetişen bir din aliminin; Gazali'nin *Tehâfüt*'ünü ve İbn Rüşd'ün *Tehâfütüt-Tehâfüt*'ünü analiz edebilecek düzeyde klasik felsefeye; modern materyalist, nihilist, deist ve pozitivist akımların rasyonel eleştirisini yapabilecek düzeyde çağdaş felsefeye hâkim olmasının öngörüldüğü ifade edilebilir. Bu yaklaşım din sahasındaki çalışmaların, savunmacı (*apologetik*) bir sınırlılıktan ziyade inşa edici entelektüel bir nitelik kazanmasına zemin kurması açısından önemli görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında hikmet kavramı açısından belirtilen bütüncül eğitim anlayışının bireylere hukuk, sosyoloji, felsefe, psikoloji ve din bilimleri arasında çok yönlü bağlar kurabilen metodolojik ve disiplinler arası bir analiz kabiliyeti kazandırmayı hedeflediği söylenebilir. Bu yaklaşımla yetişen fertlerin, fıkıh ve kelam usulünün analitik yöntemlerinden hareketle karmaşık toplumsal, hukuki ve ahlaki meseleleri katmanlarına ayırıp tutarlı çözümler üretebilme yetisi kazanmalarının hedeflendiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda bu sürecin, bilgiyi bir güç, statü veya ego vesilesi kılmak yerine; marifetullah bilinci, manevi derinlik, irfan ve ahlaki sorumluluk ekseninde toplumsal faydaya dönüştürebilen, varlığa adalet ve şefkat nazarıyla yaklaşan bir şahsiyet inşasını amaçladığı düşünülmektedir.

Söz konusu yaklaşımın bireye, Doğu ve Batı düşünce geleneklerinin tarihsel kırılmalarını ve paradigma değişimlerini kavramış karşılaştırmalı bir felsefi yetkinlik ve entelektüel esneklik sağlamayı da amaçladığı görülmektedir. Böylece bireylerin, modern ve postmodern akımların beraberinde getirdiği fikri krizlere ve kimlik bunalımlarına rasyonel, ikna edici ve özgün felsefi alternatifler geliştirebilme becerisi edinmeleri beklenmektedir. Dile verilen önem ile hem kadim mirasa Arapça, Farsça ve Osmanlı Türkçesi kaynaklar üzerinden doğrudan nüfuz edebilmenin hem de modern dünya dillerini yetkinlikle kullanarak uluslararası akademik ve entelektüel mecralarda

nitelikli üretim ve çeviri yapabilecek bir donanıma ulaşmanın hedeflendiği anlaşılmaktadır. Zihni ve ilmi birikimin, toplumsal alanda zarafet, nezaket ve adab-ı muaşeret kurallarıyla bütünleşmesi; mesleki özgüven ile şahsi tevazuyu dengede tutan, sözü ile özü bir duruşuyla topluma lisan-ı hal ile ahlaki bir referans modeli sunabilen fertler yetiştirilmesi bu anlayışın nihai hedeflerinden biri olarak ifade edilebilir.[15]

Sonuç

Mahmut Celâleddin Ökten'in çalışmalarının, fikri arayışlarının ve idari-bürokratik mücadelelerinin, din eğitimini, modern bilimler ile dinî ilimleri aynı kurumsal yapı içerisinde dengeli bir biçimde bir araya getirmeyi amaçlayan bir eğitim paradigmasını hedeflediği görülmektedir. Onun düşünce yapısında yer aldığı gözlemlenen hikmet anlayışının; bilginin amelî, ahlaki ve toplumsal değerini artırmayı, toplumsal yapının sarsılan inanç ve ahlak temellerinin rasyonel yöntemlerle desteklenmesini amaçladığını söylemek mümkündür. Ökten'in, din eğitimini teknik ritüellerin kuru bir biçimde yerine getirilmesiyle sınırlı statik bir alandan ziyade akıl ve maneviyat, fen ve din bütünlüğüne dayalı dinamik, kurumsal bir sistem olarak gördüğü söylenebilir.

Söz konusu anlayış çerçevesinde İmam Hatip Okulları'nın da tarihsel ve kurumsal süreklilik bakımından Nizamiye medreselerinden Sahn-ı Seman ve Süleymaniye medreselerine, oradan Darülfünun ilim halkalarına uzanan Türk-İslam maarif geleneğinin Cumhuriyet dönemindeki modern kurumsal devamlılığını ve evrimini temsil ettiğini ifade etmek mümkündür. Bu yapılar, geleneksel birikim ile modern çağın bilimsel, felsefi gerekliliklerinin aynı müfredat programı dahilinde, çatışma üretmeksizin başarıyla uygulanmasını hedefleyen kurumlar olarak inşa edilmiştir. Bu yönüyle İslam dünyasında da örnekliği değerlendirilen bir başarı modeli olduğunu ifade etmek mümkündür.

Celal Hoca'nın ömrünün son anına kadar, 1961 yılında çalışma masasında, ertesi günün ders notlarını, metodolojik hazırlıklarını yürütürken hayatını kaybetmesi, onun mesleki adanmışlığı ve sorumluluk bilinci açısından anlamlıdır. Onun eğitim yaklaşımını ifade eden "Zülcenaheyn" ideali, çağdaş eğitim süreçlerinde ampirik bilgi ile manevi-ahlaki değerlerin dengeli bir şekilde verilmesine, bireyin ontolojik yabancılaşmadan kurtarılmasına imkân

[15] Değerlendirme için bkz. Öztürk, *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*, 48 – 83.

tanınması bağlamında önemlidir. Bu açıdan onun anlayışının hikmeti eğitimin merkezine almayı amaçladığını söylemek mümkündür.

Günümüz ve geleceğin eğitim planlamasında, teknolojinin, yapay zekânın, dijitalleşmenin ve biyogenetik müdahalelerin insan kimliğini tehdit ettiği bir vasatta, fen bilimlerinin rasyonel yöntemleri ile ahlaki değerlerin bütünleşik bir biçimde sunulması, bireysel tekâmül ve toplumsal barışın sürdürülebilirliği açısından stratejik bir zorunluluk taşımaya devam etmektedir. Bu doğrultuda Celal Hoca'nın kurumsal mirası ve vizyonu, geleceğe dönük eğitim planlamalarında hikmetin yerini dikkate almak bağlamında muhkem bir referans kaynağı olarak değerlendirilebilir.

Kaynakça

Ahmed Yesevî, Hoca. *Dîvân-ı Hikmet*. haz. ve çev. Hayati Bice. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2009.

Ahmed Yesevî, Hoca. *Yesevî'nin Fakr-nâmesi ve İki Farsça Risâlesi*. çev. Necdet Tosun - Kemal Eraslan. Ankara: Ahmet Yesevi Üniversitesi Yayınları, 2017.

Fârâbî, Ebû Nasr el-. *es-Siyâsetü'l-medeniyye*. çev. Mehmet Aydın - Abdulkadir Şener - Mehmet Rami Ayas. İstanbul: Büyüyen Ay Yayınları, 2012.

Fârâbî, Ebû Nasr el-. *Fârâbî'nin İki Eseri*. çev. Hanifi Özcan. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları, 2014.

Fârâbî, Ebû Nasr el-. *Tahsîlü's-sa'âde*. çev. Hüseyin Atay. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 2003.

Gürer, Banu. "Hikmet". *Türk Maarif Ansiklopedisi*. Erişim 18 Haziran 2026. https://turkmaarifansiklopedisi.org.tr/hikmet

Kınalızâde Ali Efendi. *Ahlâk-ı Alâî: Ahlâk İlmi*. haz. Hüseyin Algül. İstanbul: Tercüman Yayınları, ts.

Kutluer, İlhan. "Hikmet". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 17/ 503-511. İstanbul: TDV Yayınları, 1998.

Özgen, Mehmet Kasım. "Klasik Türk Düşüncesinde Hikmet ve Erdem Anlayışı". *Bilimname* 41 (Mayıs 2020), 835-862. https://doi.org/10.28949/ bilimname.708037

Öztürk, Hüseyin. *Mahmud Celaleddin Ökten ve Muallim Kimliği*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2015.

Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi. *Hak Dini Kur'an Dili*. 9 Cilt. İstanbul: Feza Gazetecilik, 1992.

Yûsuf Has Hâcib. *Kutadgu Bilig*. haz. Fikri Silahdaroğlu. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, 2000.

İLİM YAYMA CEMİYETİ[1]

Dr. Kurtuluş ÖZTÜRK*

Giriş

Islahat Fermanıyla yabancı devletlere ve Osmanlı tebası olan azınlıklara eğitim alanında geniş haklar tanınmıştır. Alınan imtiyazlarla azınlıklar ve yabancı devletler kısa süre içerisinde çok sayıda özel okul açmışlardır. Özellikle Hristiyan unsurlar üzerinden Osmanlı topraklarında nüfuz alanlarını genişletmek isteyen Avrupalı devletlerin, ülkenin her tarafında yaygın bir okullaşmaya gittikleri görülmektedir.

Bu okulların Müslüman çocukları için de çekim merkezi haline gelmesi, Osmanlı yönetiminin kaygılarını iyice derinleştirmiştir. Okulların Osmanlı Devleti aleyhine genişleyen faaliyetlerinden rahatsız olan II. Abdülhamid, okulların denetlenmesi için bazı yasal düzenlemeler getirmeye çalışmıştır. Bir taraftan da devlet eliyle yabancı okullarla rekabet edebilecek standartlarda eğitim kurumları açılmasına girişilmiştir. Bu kapsamda bütün vilayetlerde liseler açılmış; ilk ve orta dereceli okullar yaygınlaştırılmıştır. Ancak yine de devletin mali açıdan zor durumda bulunması ve yeteri kadar mektep açılamaması, Müslüman tebanın örgütlenerek okul açma sürecine katılımını sağlamıştır. Bu okullar ilk, orta ve lise düzeyinde; paralı, gündüzlü ve yatılı okullar şeklinde açılmıştır.

1. Sivil Toplum Eliyle Örnek Modern Okul Denemesi

Bir taraftan modern Batılı okullarla rekabet edebilecek diğer taraftan da kendi değer dünyasına ait birey yetiştirmek için sivil insiyatif eliyle kurulmuş ilk örnek okullardan biri Darüşşafa Sultanisi'dir. Bu okul, benzerleri arasında eğitim standartları ve kurucuları yönüyle ilginç bir örneklik olarak zikredilebilir. Okulun banisi, dönemin önde gelen bürokrat ve aydınları tarafından kurulmuş olan Cemiyet-i Tedrisiye-i İslamiye'dir. Hukuki olarak dernek statüsünde olan Cemiyet, klasik vakıf yapısından farklıdır. Cemiyetin 22

[1] Bu yazının ilk versiyonu "Cemiyet-i İlmiyelerden Günümüze Modern Dönem Eğitim STK'larına: İlim Yayma Cemiyeti Örneği" başlığıyla Vefa Dergi'sinin 22. Sayısında yayımlanmıştır.

* Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye, kurtulus.ozturk@marmara.edu.tr
Orcid: 0000-0001-5996-1867

maddelik kuruluş nizamnamesinde (1871) idari yapısı, çalışma alanları ve esasları ortaya konulmuştur.[2] Klasik vakıf kurumu, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda işlemesi için belirli kaynakların tahsis edilmesi suretiyle hayır amaçlı kurulan müesseselerdir. Vakfın yönetimi vâkıf tarafından oluşturulan mütevelli tarafından idare edilmektedir.[3] Cemiyet-i Tedrisiye'nin ise ekonomik kaynağı milletin bağışlarıdır.

Cemiyet-i Tedrisiye, üyeler arasından seçimle oluşturulan bir yönetime sahiptir (Nizamname, madde 3,5). Cemiyetin kaynakları yönetici kadro tarafından oluşturulmak zorundadır. Üstelik yönetimin, ihtiyaçlar arttıkça sürekli yeni kaynaklar üretmesi de gerekmektedir. Bu yönüyle dernek hükmünde çalışan günümüz sivil toplum kuruluşlarının ilk örneklerinden biridir. Cemiyetin 1871 tarihli tüzüğünde, ana hedef olarak İslam toplumunun eğitim seviyesini yükseltmeyi belirlediği görülmektedir. Tüzüğün ilk maddesinde bu amaç açıkça dile getirilmiştir: "Cemiyet-i İslâmiye etfâl-i Müslimine ve sair istek edenlere akâid-i islâmiye ile beraber mukaddemât-ı ulümu meccanen tedris edecektir."[4]

Cemiyet kurulduktan sonra ilk iş olarak yaygın eğitim alanında çalışma yapmıştır. Çeşitli sebeplerle eğitim alamamış çıraklık çağındaki Müslüman çocuklarının temel eğitimini üstlenen bir okul kurmuştur. Kapalı çarşının yakınındaki eski bir mektebin tamir edilmesiyle açılan bu okula çarşıda çıraklık yapan çocuklar mesai başlamadan önce gelerek bir iki saatlik eğitim almaktadırlar. Ders materyalleri Cemiyet tarafından temin edilmektedir. Dersler çeşitli kurumlarda görev yapan gönüllü memurlar tarafından mesai saatleri dışında verilmektedir. Rağbet artınca bu okulun bir şubesi daha açılmış ve ders almak isteyen herkese bu anlamda imkan sağlanmıştır.

Yine Cemiyet'in önemli çalışmalarından birisi de ders materyali üretmektir. Önce yaygın eğitim için kullanılacak ders kitaplarını bastıran cemiyet, daha sonra örgün eğitim kurumları olan ortaokul ve lise düzeyine hitap eden ders kitapları hazırlamıştır. Hazırlanan kitapların önemli bir kısmı Cemiyet'e mensup yönetici ve öğretmenler tarafından hazırlanmıştır. Cemiyet'in hazırlatmış olduğu toplan 58 kitap, dini ilimler, sosyal bilimler, fen bilimleri alanlarını kapsayacak çeşitliliktedir.

---

[2] Mehmet İzzet – Mehmet Esat – Osman Nuri – Ali Kâmi, *Darüşşafaka: Türkiye'de İlk Halk Mektebi* (İstanbul: Evkaf-ı İslâmiye Matbaası, 1927).

[3] B. Yediyıldız, "Vakıf", *DİA*, 42 (2012), 479.

[4] Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye Nizamnamesi, 16 Teşrinisani 1287/1871, madde 1.

Ancak Cemiyetin en büyük hizmeti Darüşşafaka Sultanisi'ni açmak olmuştur. Yukarıda da işaret edildiği gibi, bu okul bir taraftan batılı eğitim kurumlarıyla mücadele edebilecek donanıma sahipken diğer taraftan milli olma özelliğini koruyacak şekilde yapılandırılmıştır. Okul bu yönüyle başta Sultan olmak üzere devlet kurumlarının da desteğini yoğun olarak görmüştür.

Okulun arsası bizzat Sultan Abdülaziz tarafından finanse edilmiştir. Sivil inisiyatifin girişimiyle kurulan ve padişah tarafından etkin bir şekilde desteklenen okul, 4 dilde eğitim vermiş, akademik içerik olarak da devrinin standartları üzerinde bir eğitim müfredatı uygulamıştır.[5]

Darüşşafaka'nın açılışına dair Sadrazam Âli Paşa imzalı tezkirede, okulun açılış gayesi özetle şu şekilde açıklanmaktadır:

"Müslüman yetimlerin talim ve terbiyesi zımnında Darüşşafaka namıyla ihdas ve inşasına müsaade buyurulmuş olan mektep hitam bularak açılış zamanının geldiğine ve mezkur mektebin ihtisas ve asli vaziyeti dolayısıyla biri müslüman yetimlerin İslami akidelerle beraber gerekli ilimlerin mukaddematını tedris ve talim etmelerine ve ikincisi demiryollarına ve sair âsâr-ı nâfıaya ait ameliyatta yabancılara müracaattan kurtulmak için mühendislik ve kondüktörlük ve makinecilik ve mimarlık gibi sanayiin talimine mahsus olmak üzere ulûm ve fünun daireleri itibarıyla iki kısma ayrılmış olup işbu iki kısım dairelerin hemen açılması kararlaştırılmış olduğundan şu esasa göre bunların açılmasıyla beraber keyfiyet resmen ilan olunacağı ve zikrolunan mektebin yazıldığı gibi ulûm ve fününca büyük bir öğretim kurumu olarak devlet ve milletçe pek çok yararlı ve hayırlı şeylere hizmet edeceğine şüphe olmadığının beyanıyla tezkire-i senâveri terkim kılındı."[6]

Metinde, okulun uygulayacağı eğitimin ikili amacı oldukça net bir şekilde ifade edilmiştir. Okulda hem İslam akidelerinin öğretilmesinin hem de devletin ihtiyaç duyduğu kalifiye teknik elemanların yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir.

2. Cumhuriyet Türkiye'sine Teklif Edilen Eğitim Modeli

Modern dönemin ihtiyacı olan okul arayışı daha sonraki dönemde de devam etmiştir. Osmanlının fiilen çöküş tarihi olan 1918 ile cumhuriyetin kendi

[5] Salnâme-i Nezâret-i Maârif-i Umûmiye, 1316, 722-724; 1317, 654-656; 1321, 137; nakleden: Filiz Ünal, "Maârif Salnâmelerine Göre İstanbul'da Eğitim-Öğretim (1898-1903)" (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007).

[6] Sadrazam Âli Paşa'nın Darüşşafaka'nın açılışına dair tezkiresi, 20 Receb 1290/13 Eylül 1873.

yönünü tayin ettiği 1925 arasındaki dönemi, Türkiye'nin idari anlamda araftaki yılları olarak görmek mümkündür. Kurtuluş Savaşı'nın ve yeniden bir devlet kurma sürecinin birlikte yürütüldüğü bu dönemde yerli / İslamcı aydınlar arzu ettikleri eğitim modeli ile yetiştirilmesini istedikleri bireyi teklif etmişlerdir. Sebilürreşad dergisi etrafında toplanan yerli aydınların sembol ismi M. Akif, kendisinin ve arkadaşlarının önerisi olan bireyi tarif ettiği Asım'ı (safahatın 6. Kitabı) tam da bu yıllarda yayımlamıştır. Bu teklif, sivil aktörler tarafından geliştirilmiş olsa da kamu eğitim sistemine bir öneri olarak ortaya konulmuştur.

Şiir formatında ve tiyatral bir tarzda kaleme alınan eserde Akif, hem geleneksel birikimi hem de modern Batı birikimini eleştiri süzgecinden geçirir. Böylece kadim birikimin özüyle, modern birikimin işlevsel yönlerini ortaya çıkarmaya çalışır. Akif, marifet ve faziletle örülmüş çift boyutlu bir eğitim süreci önermektedir. Asım'ın bir ayağı kadim değerlerini temsil eden inancına ve tarihine yaslanırken; diğer ayağı çağın ürettiği bilgi havzalarına dayanır.[7]

Aynı konuda bir başka Sebilürreşad yazarı Hasan Hikmet (Demirbağ) ise -kendisi İlim Yayma Cemiyeti kurucularındandır- geçmiş dönemde eğitim hayatımızda yaşanan gelişmeleri uzun uzun analiz etmektedir. Yazar, geçmişte yabancıların açtığı güçlü okulların sosyal ve siyasal bünyemizde açtığı yaraları, ayrılıkçı hareketleri nasıl körüklediklerini ve Müslümanların çocuklarını nasıl kendi toplumlarına yabancılaştırdıklarını örnekleriyle aktarmaktadır.[8] Tüm bu tecrübelerden yola çıkarak geleceğe güçlü bir toplum olarak yürüyebilmek için eğitimde tutulması gereken yolu ise şu şekilde izah etmektedir:

"bir taraftan ecnebî mektepleriyle tekemmülât-ı asriyye ve ilmiyye cihetiyle rekabet edecek ve halkı bu dalâlet müesseselerine muhtaç etmeyecek derecede yüksek ve ciddî mektepler tesis ve bunları memleketin her tarafına tevzî' etmek; diğer taraftan milleti, an'anât-ı diniyye ve içtimâiyyeye hürmetkâr bir seciyenin, metin bir terbiyenin neşr ve telkinine müteallik tedâbiri derecât-ı tahsiliyyenin her şubesine Şâmil olmak üzere tatbik etmek icap eder. Bu sûretle az bir zaman zarfında mütecanis, metin, dindar,

[7] Kurtuluş Öztürk, *Modern Bireyi Eğitmek: II. Meşrutiyet Dönemi'nde Tedrisat, Terbiye ve Eğitim* (İstanbul: Nokta Kitap, 2022).

[8] Hasan Hikmet Demirbağ, "İçtimâiyyâtta Garpçılık ve Bozgunculuk: Asrî Terbiye-1", *Sebîlürreşad* 23/584 (1340), 181-182.

terakkiperver ve müteşebbis bir nesil yetiştirmek sûretiyle heyet-i içtimâiyyemize terettüp eden en mütehattim bir vazife icrâ edilmiş olur."[9]

Hasan Hikmet'in önerdiği eğitim modeli de Akif'inkiyle aynı amacı gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Ona göre okullarda iki alanda eğitim sağlanmalıdır. Birincisi asrın bilimlerini en üst düzeyde öğreten yabancı okulların eğitim seviyelerine denk bir müfredat uygulanmalı; ikincisi "an'anât-ı diniyye ve içtimâiyyeye hürmetkâr bir seciye" kazandıracak terbiye verilmelidir.

Ancak 1924 yılından itibaren Cumhuriyet Türkiye'si eğitim alanında kendisine bambaşka bir istikamet belirlemiştir. Hızla gerçekleştirilen inkılaplar ve benimsenen eğitim politikaları ile Osmanlı modernleşmesi boyunca geliştirilen çift boyutlu eğitim anlayışı terkedilmiş, Akif ve Hasan Hikmet'in önerileri adeta yok saymıştır. 1950'de Demokrat Parti iktidarına kadar bu durumun devam ettiği görülmektedir.

3. İlim Yayma Cemiyetinin Kuruluşu

1950'den sonra ülkenin siyasi ikliminde meydana gelen yumuşamayı fırsat bilen 68 kişilik bir heyet harekete geçerek; 11 Ekim 1951 tarihinde İlim Yayma Cemiyeti'ni kurmuştur. Cemiyet statü olarak bir dernektir. Kurucuları ise aralarında Osmanlı Devleti'ni yaşatmak için çaba sarf etmiş, Anadolu'nun bağımsızlık savaşına katılmış Milli Mücadele kahramanlarının da yer aldığı aydın, bürokrat, ilim adamı, tüccar gibi toplumun tüm sosyolojik katmanlarını temsil eden bir zenginliğe sahiptir.

Cemiyetin kurucularından öne çıkan birkaç ismin biyografisine yakından bakmak, onların hangi misyonu gerçekleştirmek için yola çıktıklarını açıkça göstermektedir. Bu isimler arasında yer alan Osmanlı Devleti'nin İstanbul silahhane komutanı General Ömer Cemal Karabekir, milli mücadele sürecinde İstanbuldan Anadolu'ya silah gönderen isimlerden biridir. Karabekir, I. Dünya Savaşının bittiği yıllarda Harbiye Dairesi II. Piyade Şubesi müdürü olarak görev yapmaktadır. "Maçka Silahhanesi, Gülhane Cephane Ambarları ve memleket dahilinde birtakım ambarlar bu şubenin emrindedir." Mondros Mütarekesi'nin ardından itilaf devletleri donanmaları Marmara'ya demirlediğinde, Cemal Paşa Maçka Silahhanesinde bulunan 40.000 Alman mavzeri ile 250 ağır makinalı silahı envanterden düşürterek

[9] Hasan Hikmet Demirbağ, "İçtimâiyyâtta Garpçılık ve Bozgunculuk: Asrî Terbiye-1", 167.

saklatmıştır. İstanbul'un işgaliyle birlikte bu silahlar Milli Mücadelede kullanılmak üzere Anadolu'ya nakledilmiştir.[10]

Asker kökenli bir diğer kurucu Binbaşı Vehbi Bilimer, I. Dünya Savaşı'nda Çanakkale Cephesi'nde, İngilizlerin 13 bin esir vererek mağlup oldukları Kutülamâre'de, Milli Mücadele'de aktif görev almış bir askerdir. Gösterdiği yararlılıktan dolayı Harb[11], Liyakat[12], Demir Salib[13] madalyası almıştır. Ayrıca 1927'de TBMM tarafından kendisine kırmızı şeritli İstiklal Madalyası verilmiştir:

"TBMM'nin 30 Mayıs 1926 tarihinde vuku bulan üçüncü ictima senesinin yüz onuncu içtimaının birinci celsesinde kabul buyrulmuş olan İstiklal Madalyası kanunu'nun 1. maddesine müzeyyel 30 Mayıs 1926 tarihli ve 869 numaralı kanunnamenin ikinci maddesine tevkifan Milli Ordu'da vazife almış olan müstafi Erkanı Harp Binbaşı Vehbi Bey'in kırmızı şeritli istiklal madalyası ile taltifi 21 Şubat 1927 tarihinde tasdik-i aliye iktiran eylediğini mübeyyin vesikasıdır." (Görsel 1)

Kuruculardan Av. Vehbi Çıkrıkçıoğlu, I. Dünya Savaşı sonunda başlayan işgallere karşı oluşturulan silahlı sivil direniş örgütü Kuvayı Milliye hareketini Balıkesir'de örgütleyen isimlerden biridir.[14] Eğitimle ilgili görüşlerini yukarıda aktardığımız Hasan Hikmet Demirbağ, Sebilürreşad dergisinin toplumsal meselelere çözüm arayan ve Mehmet Akif'le birlikte Osmanlı sonrası kurulacak yeni devlete eğitim önerisi sunan yazarlarındandır.[15] Cemiyetin ilk başkanı Av. Seniyyüddin Başak, genç yaşında Medresetül Kudat'a muaalim tayin edilmiştir. Ayrıca Lozan heyeti hukuk müşavirleri arasında yer almıştır.[16] Cemiyet başkanlığı sırasında İmamı Azam'ın Fıkhı Ekber'ini çevirmiş,

---

[10] Ömer Cemal Karabekir, *Maçka Silâhhanesi Hatıraları – İstiklâl Harbi Kahramanları* (İstanbul: Nehir Yayınları, 1991), 15.

[11] I.Dünya Savaşı'nda Osmanlı cephelerinde üstün cesaret ve kahramanlık gösteren Osmanlı ve İttifak Devletleri askerlerine V. Mehmed Reşad tarafından ilk kez 1 Mart 1915 tarihinde verilen askerî madalyadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun son madalyasıdır.

[12] **Liyakat Madalyası**, 1890 yılından itibaren Osmanlı İmparatorluğu tarafından verilmeye başlanan sivil ve askerî madalyadır. Altın ve Gümüş olmak üzere iki sınıftan oluşmaktadır. Madalya, I. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar, Osmanlı İmparatorluğu'nda verilmeye devam etti.

[13] Friedrich Wilhelm tarafından 10 Mart 1813 tarihinden itibaren verilmeye başlanmış Alman savaş nişanıdır. Alman mimar ve ressam Karl Friedrich Schinke tarafından tasarlanmıştır. Napolyon Savaşları, Fransa-Prusya Savaşı, Birinci ve İkinci Dünya Savaşları sırasında savaşta yararlılık gösteren askerlere verilmiştir.

[14] İ. Oğuz, "Yeni Mecmua'da Yayımlanan Bir Millî Mücadele Hatıratı Üzerine", *Belgi* 23 (2021), 116.

[15] S. Çitçi, *Batılılaşmaya Karşı Tezler: Hasan Hikmet Demirbağ'ın Hatayı ve Sebilürreşad'daki Yazıları* (İstanbul: Akademi Titiz Yayınları, 2013).

[16] M. İz, "Merhum Senîyüddin Başak", *Sebîlürreşad* 14/348 (1963), 360.

eser İlim Yayma Cemiyeti tarafından 1952'de basılmıştır[17] Seniyyüddin Başak başta Said Nursi olmak üzere dini hizmetleri gerekçesiyle yargılanan çok sayıda ismin avukatlığını yapmıştır.

İlim Yayma Cemiyeti, çalışmalarının hedefine tüm ülkeyi koyan, bir eğitim hareketidir. Bu durum, kurumun tüzüğünde: "Gayemiz; ülkemizin kalkınmasına; milli, ahlaki, dini, manevi ve kültürel değerleri benimseyen, koruyan, geliştiren, vatanını ve milletini seven bir toplumun yetişmesine katkı sağlayacak eğitim ve kültür faaliyetlerinde bulunmaktır." denilerek açıkça deklare edilmiştir. Tam da bu sebeple, ülke çapında inşa edilmesine öncülük ettiği 100'ü aşkın İmam Hatip Lisesi'ni, Milli Eğitim Bakanlığı'na hediye ederek milletin evlatlarının hizmetine sunmuştur.

4. İlim Yayma Cemiyeti ve İmam Hatip Okulları

Cemiyetin kurulduktan itibaren yoğunlaştığı alanlara ve faaliyetlere bakıldığında kuruluşundaki öncelikli gayenin İmam Hatip Okulları'nı yaygınlaştırmak olduğu açıktır. Ancak faaliyet alanı bununla sınırlı değildir. Yıllık faaliyet raporları incelendiğinde İmam Hatiplerin dışındaki eğitim -kültür alanında faaliyet gösteren kurumlara da aktif destek verdiği görülmektedir.

1952 tarihli "İlim Yayma Cemiyeti Beyannamesi" başlıklı 8 sayfalık broşür, cemiyetin tüm topluma hitap ettiği -bilinen- ilk metindir. Bu metinle Cemiyet, varlık sebebini ve hangi eksikliğin giderilmesi için çalışacağını gerekçeli bir şekilde ifade etmektedir."Muhterem Hayırsever Din Kardeşlerimiz!" hitabıyla başlayan beyanname, "İnsan haklarına ve vicdan hürriyetine riayeti şiar edinmiş" olan hükümete uzun yıllar ihmal edilen "din alimlerinin yetiştirilmesi ve dini müessesatımızın yeniden diriltilmesi fırsatını memleketimizde İmam ve Hatip mekteplerine vücut vermek suretiyle halka bahşettiğinden" dolayı minnettarlıklarını ifade ederek başlamaktadır.[18]

Peşinden okulun hangi gerekçelerle açıldığı, hangi ihtiyacı gidereceği aktarılmaktadır. Dini hizmetleri yürütecek liyakatli din adamı ve halka dinini öğretecek din alimi eksikliğinin giderilmesi temel hedef olarak dile getirilmektedir. Ayrıca din alimlerinin boşluğunun cahiller tarafından doldurulmasının toplumda "muzir akidelerin" yerleşmesine sebep olacağı ve bunun oluşturacağı facialara da dikkat çekilmektedir:

---

[17] İmam-ı Âzam, *Fıkh-ı Ekber*, trc. Seniyyüddin Başak (İstanbul: İlim Yayma Cemiyeti, 1952).

[18] İlim Yayma Cemiyeti, *İlim Yayma Cemiyeti Beyannamesi* (İstanbul: Berksoy Matbaası, 30 Ağustos 1952), 2.

"Altmış beş bin köyde ve kasabada imam, hatip, vaiz ihtiyacı, ilmin zayi olmak tehlikesinde bulunması, İslam'ın yüce hakikatlerini öğretecek alimler yerine, cahillerin geçmesi, halkın ruhunda yüce fazilet hakikatleri yerine muzir akidelerin yerleşmesi faciaları düşünülürse ne kadar süratle ve ne kadar cömertlikle bu maksada müttehiden yardım lüzumu meydana çıkar."[19]

Bu durum değişmezse "milletin manevi sahadaki inancı" yok olacaktır. Beyannameye göre; ülkenin tarihteki gibi ilim ve fen sahasında yeniden zirveye ulaşması bu maneviyatın korunmasına bağlıdır. Bu vurguyla metin, ikinci bir önemli amacı dile getirmektedir. O da manevi eğitimin bütün eğitim kurumlarında uygulanması gerektiği hususudur: "Ülkeler idare etmiş ilim ve fen sahalarında en yüksek zirvelere ulaşmış aziz milletimizin daima ileri hamleler yapması bütün Türk vatandaşlarının başlıca arzusudur. Bunun da yegane yolu manevi inancının fertlerin vicdanında yer bulması ve üstün ahlak sahibi olmasıdır."[20]

Dini eğitimin, bütün eğitim kademelerinde ve kurumlarında olması gerektiğiyle ilgili olarak Amerika, İngiltere ve Fransa'dan örnekler verilerek iddia desteklenmeye çalışılmaktadır. Din eğitimiyle ilgili özellikle Amerika'dan detaylı rakamlar paylaşılmıştır:

"Amerika'da bütün devlet mekteplerinde din tedrisatı vardır. Bu memlekette hiçbir köy mektebinde bu tedrisatın eksikliği müşahede edilmemiştir. Devletin himayesinde bin yirmi dört üniversitenin hepsinde din tedrisatı yapılmakta ve din kürsüleri mevcut bulunmaktadır. Kiliseye ait iki yüz elli din üniversitesi, 162.222 ilk, orta ve lise okulu ve bunlara devam eden 18.209.000 talebe vardır. Hususi dini teşekküllerin de ilk, orta, lise derecesinde 12.952 mektebi ve bunlara devam eden 2.153,000 talebesi vardır."[21]

Bütün bu izahlardan sonra, hükümetin bazı "vilayet merkezlerinde orta ve lise tedrisat derecesinde ve bu derecedeki tedrisat programlarına Arapça, Kur'anı Kerim ve din dersleri ilâvesi suretiyle imam ve hatip mektepleri" açarak ilk adımı attığına işaret edilmektedir. Bu müesseseleri desteklemenin ise Müslümanların dini ve vicdani borcu oluğuna dikkat çekilmektedir.

Beyannamede İstanbul'da açılan İmam Hatip Okulu ve Cemiyetin ilk yıl yaptığı katkılara yer verilmiştir. Cemiyetin kuruluşundan (11 Ekim 1951) bir hafta sonra açılan okul için Cemiyet'in Vefa'da tutmuş olduğu binada eğitime

[19] İlim Yayma Cemiyeti, *Beyanname*, 5.

[20] İlim Yayma Cemiyeti, *Beyanname*, 2.

[21] İlim Yayma Cemiyeti, *Beyanname*, 3.

başlanmıştır. Bina tadilat ve kirasından başka öğrencilerin diğer ihtiyaçlarıyla ilgili olarak da katkı sağlanmıştır. Bu katkı beyannamede söyle ifade edilmiştir: "Ekserisi muhtaç olan ve sayıları 248'i bulan öğrencilere kısmen elbise ve üç öğün yemek verilmiş, kitap, defter ve kalemleri temin edilmiştir.[22] Sonra da bu hayırlı işlere katkı sağlamak isteyen vatandaşların irtibat kurabileceği, yapılan hizmetlerle ilgili bilgi alıp makbuz karşılığı bağışta bulunabilecekleri adresler verilmiştir. Bu adreslere bakıldığında çoğunluğu cemiyetin kurucularına ait işyerlerinin olduğu görülmektedir.[23]

1960 yılında "İlim Yayma Cemiyetinin Sayın Vatandaşlara Mektubu" başlıklı 4 sayfalık bir bilgilendirme metni daha yayınlanmıştır. Bu metinde Cemiyet'in kuruluş gayesi tekrar hatırlatılmış, eğitimle ilgili geniş bir çalışma alanı hedefledikleri ifade edilmiştir: "Hukuki, Dinî, Ahlâkî, Fenni ve Sınaî bilgileri yaymak için kurslar ve dershaneler açmak, neşriyat yapmak, kabiliyetli çocukları memleket dahil ve haricinde okutmak ve fakir talebelere yardım etmek gayesiyle kurulmuş bir hayır cemiyetidir."[24]

İstanbul İmam Hatip Okulu açıldığında ilk olarak bir taş mektepte hizmet vermeye başlamıştır. Ancak kısa süre sonra Cemiyet'in Vefa'da kiralamış olduğu binaya taşınmış ve eğitime orada devam etmiştir. Çoğunluğu dışardan gelen ve kalma problemi olan öğrenciler için yurt meselesi yine cemiyet tarafından çözüme kavuşturulmuştur. İlim Yayma Cemiyeti'nin okulun kuruluş serüvenindeki hamilik rolü, 1960 yılında topluma hitaben yayınladıkları mektupta şu şekilde aktarılmaktadır:

"Cemiyetimizin teşekkül ettiği sırada, Maarif Vekâletince, İstanbul'da bir İmam - Hatip mektebi açıldı. Münasip resmî bir bina bulunamadığından, Langada, eski bir medrese binasında, kurs halinde çalışmaya başlayan bu okula girmek için, bir hayli müracaat vardı. Fakat, bina müsait değildi. Alâkalılar, bu okulun ihtiyacıyla alâkalanmamızı, cemiyetimize tavsiye ettiler. Hem teknik ve hem de mânevî ilimlerin tedris edildiği bu okul ile yakından alâkalanmak, cemiyetimizin kuruluş maksad ve gayesine de uygun bulunduğundan ilk iş olarak (o tarihteki ihtiyaca kâfi gelecek) Vefadaki binayı kiralayıp mektebin bu binaya yerleşmesini temin ettik. Okul, gündüzlü olarak açılmıştı. Fakat, kayd olan talebenin mühim bir kısmını, yurdumuzun muhtelif yerlerinden gelmiş İstanbul'da barınacak yerleri ve bakacak

[22] İlim Yayma Cemiyeti, *Beyanname*, 4.

[23] İlim Yayma Cemiyeti, *Beyanname*, 3.

[24] İlim Yayma Cemiyeti, *İlim Yayma Cemiyeti'nin Sayın Vatandaşlara Mektubu* (İstanbul: Çeltük Matbaası, 25 Şubat 1960).

kimseleri bulunmıyan fakir çocuklar teşkil ettiği için, bunların yatacak yerlerini ve kâfi bir maişetle beslenmelerini de temin etmek zarurî görüldü. Bir taraftan, bir aşocağı tesis ederek, yemeklerini meccanen bu ocaktan vermeğe başladık ve diğer taraftan, Şehremininde, Langada ve Hırkaişerif civarında tedarik ettiğimiz üç ayrı binayı tamir ettirerek yurd haline getirdik ve mevcut talebeyi (Ahiren inşa ettirdiğimiz yeni binaya nakledinceye kadar) muvakkaten, bu binalara yerleştirdik."[25]

Vefa'daki geçici binayı kiralayan cemiyet 1957 yılında Fatih'teki binanın inşaatını tamamlayarak okulu oraya taşımışlardır:

"Vefa'daki bina -okulun bahçesinde pavyonlar inşa edilmesine rağmen- zamanla artan ihtiyaçları karşılayamaz hale geldiğinden, büyük ve modern bir okul binasına duyulan ihtiyacı karşılamak üzere; Fatih'te Fethiye Camii civarında büyük bir arsa satın alınmış ve 1100 m^2 lik inşaat sahasında 5 katlı betonarme bir mektep binası yaptırılarak, İmam- Hatip Okulu emrine tahsis edilmiştir."

Okulun temeli 1955 yılında Büyükşehir Belediyesi Eski Başkanı Prof. Dr. Fahrettin Kerim Gökay'ın katılımıyla atılmıştır. Gökay'ın kendisi de okul binası için 25 bin lira bağışta bulunmuştur. Çalışma raporunda "Kadıköy'de diş tabibi Beşir Akınal 20 bin lira, Topbaş biraderler 100 bin liranın üzerinde bağışta bulunmuşlardır." İfadesi de yer almaktadır. Okul yapılırken kamu kurumlarının da bir miktar katkısı olmuştur. 1957 yılında Maarif Vekaletinden 95 bin lira, Büyükşehir Belediyesinden 5 bin, Ticaret Borsasından 10 lira olmak üzere toplam 110 bin lira destek alınmıştır. Ancak Cemiyet'in aynı yıl İmam Hatip binası için harcadığı rakam 319 bin liradır.[26] Binanın arsa dahil yaklaşık maliyeti ise 2 milyon lirayı bulmuştur.[27]

Yurt hizmetleriyle ilgili bilgiler ise şu şekildedir. Okulun açılışıyla birlikte Şehremini, Langa, Hırkai Şerif olmak üzere 3 farklı binada yürütülen yurt çalışmalarına 1957 yılında Fethiye'deki kiralanan bina ilave edilerek mevcut öğrenci sayısı 200'e çıkmıştır. 1959 yılında ise 600 mevcutlu İmama Hatip Okulu öğrencilerinden 400'ü cemiyetin yurdunda kalmaktadır. Okulun öğrenci artışına paralel olarak yurtların kapasitesi de artmaktadır. Kurumun kendi yurt imkanları yeterli gelmediğinde kiralama yöntemiyle açık kapatılmaya çalışılmıştır. 1962-63 yılında İmam Hatip Yurdu ve Darülkur'an

[25] İlim Yayma Cemiyeti, *Sayın Vatandaşlara Mektup*.

[26] İlim Yayma Cemiyeti İdare Heyeti, *1957 Çalışma Raporu* (İstanbul, 1957).

[27] İlim Yayma Cemiyeti Merkez İdare Heyeti, *1965 Yılı Çalışma ve Mali Raporu* (İstanbul, 1966).

binasının kiralanan bir katına yerleştirilen öğrencilerle birlikte toplam 490 İmam Hatip Okulu öğrencisine yurt imkanı sağlanmıştır. 1966'da ise okulun bitişiğindeki yurt binası tamamlanarak hizmete sunulmuştur. 1020 yatılı talebeden 604'ü bu yurt binasında; 416'sı da cemiyet tarafında yıllık 60.000 liraya kiralanmış olan diğer binalarda kalmaktadır.[28]

1966 - 67 döneminde 1247 İmam Hatip öğrencisinden 1001'i yatılıdır. 586'sı kurumun kendi yurtlarında, kalan 415'i kiralanan yurtlarda kalmaktadır. Ayrıca İmam Hatip Okulu'nun kapasitesinin üzerinde başvuru yapan öğrenciler, masrafları cemiyet tarafından karşılanmak üzere Anadolu'daki İmam Hatip okullarına yönlendirilmiştir.

1970 -1971 yılında İmam Hatip Okulu'nun yatılı mevcut 750 öğrencisine, İstanbul İmam Hatip'in şubesi olarak faaliyete geçen, Gazi Osman Paşa İmam Hatip için açılan yurdun 300 talebesi de ilave olmuştur. Böylece yatılı İHO öğrenci sayısı toplam 1050'ye ulaşmıştır.[29] 1975 yılına gelindiğinde yatılı İmam Hatip öğrenci sayısı 1400 olurken, 1976 yılında Fatih, Gazi Osman Paşa ve Z. burnu yurtlarında toplam İmam Hatip öğrencisi 1750'ye; 1977 yılında 2100'e çıkmıştır.

Yurt hizmetlerinin bir parçası olarak görülen yemek hizmetleri de titizlikle takip edilmiştir. "Leyli talebemize sabah, öğle ve akşam yemek verme işi devam etmiş ve etmektedir. Yemekler Cemiyetin temsilcisi Dr. Niyazi Kurtulmuş'un mektep idaresi ile müştereken hazırladıkları Haftalık (tabelaya) göre pişirilmektedir. Kalitesi Maarif Vekaletinin leyli okullar ile diğer hususi okullarınkinden farksız, hatta daha üstündür."[30]

Okulun kütüphanesi de Cemiyetin gündemindeki başlıklardan biridir. 1963 yılı raporunda İmam Hatip Okulu kütüphanesine yapılan yardımlarla ilgili olarak "Okul Müdürlüğünün emrine kütüphane, tarihi ve kıymetli el ve basma eserler ve laboratuvar ve sair ders araçlarının satın alınması için (8259) lira tahsis edilmiştir" denilmektedir.

Cemiyet, sadece okulun ihtiyaçlarıyla değil çocukların kişisel ihtiyaçlarıyla da yakından ilgilenmiştir. Kayıtların detaylı tutulması ise bir hassasiyetin göstergesi olarak düşülebilir. 1963 yılı raporunda "1962 -963 Tedris yılı zarfında leyli ve nehari talebemize (233) takım elbise diktirilmiş, (354) çift ayakkabı, (760) gömlek, (450) kravat, (800) çift çorap, (400) atlet, (125) yün

[28] İlim Yayma Cemiyeti Merkez İdare Heyeti, *1965 Yılı Çalışma ve Mali Raporu*, 1966.

[29] İlim Yayma Cemiyeti, *1970-1971 Faaliyet ve Mali Raporu* (İstanbul).

[30] İlim Yayma Cemiyeti, *1963 Yılı Faaliyet Raporu* (İstanbul, 1964).

fanile, (240) adet havlu, (1600) defter ve (1300) kalem tevzi edilmiştir" denilmektedir.[31] Bu destek bir defaya mahsus olmayıp farklı yıllara ait raporlarda tekrar etmektedir. Öğrenci sayısındaki artışa göre rakamlar da artmaktadır. Örneğin takım elbiseyle ilgili 1970 raporunda 950 adet, 1976 yılı raporunda 1300 adet rakamı zikredilmektedir.

İmam Hatip öğrencilerinin özellikle İslami İlimlerde yurt dışı tecrübesi kazanmaları yurt dışına gönderilmiştir. 1977 yılı raporlarında Suudi Arabistan, Kuveyt, Mısır ve Lübnan'la eğitim amaçlı temasa geçildiği ve 20 İmam Hatip öğrencisinin Suudi Arabistan'a eğitim için gönderildiği belirtilmektedir.[32] Ertesi yılki raporda 100 İmam Hatip öğrencisinin eğitim için Suud'a gönderilmek üzere tespit edildiği kaydedilmiştir.[33]

İmam Hatip Okullarının cazibesi, verdiği dini eğitim kadar, toplumsal değerleri dikkate almayan modernleşme tecrübesinin yol açtığı kimlik yabancılaşmasına ve değer bunalımına dirençli bir nesil yetiştirilmesi ile ilgilidir. Yatılı olarak ülke çapında hızla yaygınlık kazanan bu okulların temel olarak üç büyük sosyal ve siyasal etkisi olmuştur. Bunlardan ilki, Anadolu çocuklarının şehirlere taşınarak önce şehirlileşme sürecini tamamlaması, ardından da siyasetten bürokrasiye, akademiden iş dünyasına kadar hayatın bütün alanlarına taşıyan bir kapı vazifesi görmüş olmasıdır. Bu şekilde binlerce öğrencinin okumak için kırsaldan şehre taşınması, süreç içinde gerçekleştirdikleri sosyal ve siyasi dönüşüm, bu sürecin yürütücülerinin dahi tahminlerinin ötesine geçmiştir. İkinci önemli yansıması, ötekileştirilen dindar kitlelerin, yeniden kendi varlıklarını fikri ve sosyal gerçeklik düzeyinde ifade etme imkanı bulmasını sağlamak olmuştur. Bu iki sürecin tabi bir sonucu olarak üçüncü bir yansıma da, ülke çapında yaygın ve güçlü bir sosyal ağın meydana gelmesidir. Bu ağ sayesinde toplumsal örgütlenme ve dönüşüm ciddi bir ivme kazanmıştır.[34]

5. İlim Yayma Cemiyetinin Yüksek Tahsil Alanındaki Hizmetleri

İmam Hatip Okullarının hamiliğini üstlenen Cemiyet, eğitimin diğer alanlarında da oldukça kıymetli katkılar sağlamıştır. Bu katkılardan birisi yüksek tahsil yurt hizmetleridir. 1959 yılında, İbnülemin Mahmut Kemal İnal

[31] İlim Yayma Cemiyeti, *1963 Yılı Faaliyet Raporu*.

[32] İlim Yayma Cemiyeti, *1977 Yılı Faaliyet ve Mali Raporu* (İstanbul).

[33] İlim Yayma Cemiyeti, *1978 Yılı Faaliyet ve Mali Raporu* (İstanbul).

[34] Kurtuluş Öztürk, "Eğitimde Sivil Toplumun Yeri ve İmam Hatipler: İlim Yayma Cemiyeti Örneği", *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları* 2 (2017), 181-193.

tarafından vakfedilmiş olan konak, 80 kapasiteli üniversite öğrenci yurdu haline getirilerek ilk yükseköğretim öğrenci yurdu açılmıştır.[35] Yine açılış döneminde Yüksek İslam Enstitüsü için de Vefa'daki binada derslik ve yurt imkânı oluşturulmuştur. 1966-67 döneminde Yüksek İslam Enstitüsü'nün Bağlarbaşı'na taşınması üzerine Atik Valide Medresesi tadilattan geçirilerek 120 kişilik bir yurt haline getirilmiştir.[36]

1962-63 yılı raporunda "İstanbul Üniversitesi ve emsali Yüksek Öğretim müesseselerinde tahsil yapmak üzere memleketimizin dört bucağından gelmiş olan gençlerimizin Yurt davaları yürekler acısıdır." denilerek imkanlar ölçüsünde bu alanda da faaliyetlerini artırmaya çalışmıştır. Örneğin, 1968 -69 döneminde İmam Hatip ve Yüksek İslam Enstitüsü öğrencilerinden başka "Çarşıkapı, Topkapı, Eyüp ve Ekmekcizade'deki yurtlarda" 302 üniversite öğrencisi kalmaktadır.[37] Bu yıldan itibaren İstanbul'un farklı semtlerinde kiralanan veya vakıflara ait binaların tadil edilmesi suretiyle yüksek tahsil öğrencileri için yurt hizmetlerini artırmıştır. 1976 yılından itibaren yükseköğretimle olan çalışmalarını İlim Yayma Vakfı'na devretmiştir.

Yine Cemiyetin bu alandaki önemli faaliyetlerinden birisi de lisans ve lisans üstü çalışmalara vermiş olduğu destektir. Asistanlara ve yurt dışı ihtisas eğitimi almaya gidenlere yönelik destek çalışması da raporlara yansımıştır. Her yıl bursiyer sayıları net olarak verilmemekle birlikte, başarı ve başka bir takım kriterlere göre burs verildiği anlaşılmaktadır. Örneğin 1970 yılı raporunda 100 lisans öğrencisine, 40'ta asistana burs verildiği kaydedilmiştir. Ancak burs konusunda 1979 yılında ciddi bir sıçrama yaşanmıştır. 1979 yılı mali raporuna göre, o sene bir burs komisyonu kurulmuş, komisyon etkili bir çalışma yaparak 1254 lisan ve doktora öğrencisine burs sağlanmıştır. 1980 yılında bursiyer sayısı 1500'e ulaşmıştır.[38]

Bursların kültürel kalkınmamıza önemli bir katkı sağladığının altını çizmek gerekmektedir. Bugün ilim ve fikir hayatımızda yer etmiş Erol Güngör, Mehmet Genç, Hatemi kardeşler, Salig Tuğ, Necmettin Hacıeminoğlu, Sezai Karakoç gibi çok sayıda isim, Cemiyetin bursiyerleri arasındadır.[39]

---

[35] İlim Yayma Cemiyeti, *1959 Yılı Faaliyet Raporu* (İstanbul, 1959).

[36] İlim Yayma Cemiyeti, *1966 Kongresi* (İstanbul, 1967).

[37] İlim Yayma Cemiyeti, *1968-1969 Faaliyet ve Mali Raporu* (İstanbul).

[38] İlim Yayma Cemiyeti, *1979 ve 1980 Yılı Faaliyet ve Mali Raporları* (İstanbul).

[39] Sabahattin Zaim, *Bir Ömrün Hikâyesi* (İstanbul: İşaret Yayınları, 2008), 318.

6. İlim Yaymanın Sivil Toplum Destek Çalışmaları

İlim Yayma cemiyeti, Türkiye'de çalışmaya başlayan birçok STK'ların maya tutması ve sosyal sorumluluk projelerini desteklemiştir. 1971 yılı mali raporunda memleketteki derneklerin %90'ı cemiyetten yardım talep ettiği belirtilmekte; ancak bunu devlet bütçesiyle karşılanabileceği ifade edilmektedir. Cemiyetin bu konudaki yaklaşımını görmek için rapordaki şu ifadeler oldukça dikkat çekicidir:

"Cemiyetimiz her müracaat eden ve hayra çalışan bu derneklere yardım yapamamış olmanın ızdırabı içindedir. Gönül isterdi ki milli ve dini davada çaba gösteren mezkur derneklere yardım yapabilelim. Gerek temsilcilerinin merkeze kadar zahmet ederek bizzat izah ve gerekse yazılarıyla ortaya koydukları davalarının memleketimiz hayrına matuf bulunduğuna ve gecikmelerinin zararlar tevlid edeceğine kanaat getirdiğimiz bu hizmetlere iştirak sadedinde derneklere 244.000 T.L. yardım yapılmıştır."[40]

1968 – 1977 arasında 129 farklı kuruma çeşitli oranlarda ekonomik destek sağlanmıştır. Cemiyetin bir grup dinamizmiyle değil de ülke genelinde eğitim, kültür, sanat, sivil toplum alanındaki tüm girişimleri destekleyen geniş bir vizyonla hareket ettiği görülmektedir. Bu kurumlardan bir kısmı sadece bir defa destek almış, bazılarıysa daha uzun süre bu destekten yararlanabilmiştir. 10 yıllık bu kesitte kendisine ulaşan yardım taleplerine cemiyetin ayırdığı kaynak 7 milyon liradan fazladır. Kurumların çeşitliliğine baktığımızda sivil kurumların yanında devlet okulları da yer almaktadır. Kendilerine gelen eğitim, kültür, dini hizmet, toplumsal örgütlenme alanlarındaki bütün taleplere güçleri nispetinde yardım etmeye çalıştıkları görülmektedir. Yardım edilen kurumlar listesinde okuldan cami kütüphanelerine; fen lisesi mezunlar derneğinden ilahiyat öğrenci derneklerine; ilkokuldan üniversite kliniğine; İmam Hatip okulundan kız lisesine; hemşehri derneğinden öğretmenler birliğine kadar çok geniş bir yelpazeden gelen taleplere destek olunmuştur.

Yardım Yapılan Kurumlardan Bazıları:

1. Anadolu Kültür Birliği
2. Anadolu Yüksek Tahsil Talebe Yurdu
3. Ankara Fen Lisesi Mezunları Cemiyeti
4. Ankara İlahiyat Fakültesi talebe derneği
5. Aydın Kethuda Kütüphanesi Onarma Derneği

[40] İlim Yayma Cemiyeti, *1970-1971 Faaliyet ve Mali Raporu*, 15.

6. Arap Cami kütüphanesi
7. Bakırköy Din Görevlileri
8. Bayburt Kül. ve Yard. Cemiyeti
9. Bodrum Hüsnü Bayer İlkokulu
10. Cafer Hatun Okulu Yaptırma Derneği
11. Çapa Birinci Cerrahi Kliniği
12. Doğu Türkistan Göçmenler Cemiyeti
13. Erzurum Üniversitesi Asistanlar Derneği
14. Fatih Kız Lisesi
15. Haseki Diyanet E. Merkezi
16. İdealist Mühendisler Cemiyeti
17. İstanbul Edebiyat Cemiyeti
18. Küçükçekmece Lise Yaptırma Derneği
19. Milli Türk Talebe Birliği
20. Pertevniyal Lisesi Öğrencileri Koruma Derneği
21. Sağır ve Dilsizler Cemiyeti
22. Sağmalcılar Kapalı Ceza ve Tevkif Evi
23. Sındırgı Öğretim Kursu Derneği
24. Türk Dilini Koruma ve Geliştirme Cemiyet
25. Türkiye Sağlık ve Tedavi Vakfı
26. Türkiye Muallimler Birliği Genel Merkezi
27. Ülkücü Öğretmenler Sendikası
28. Yüksek İslam Enstitüleri Federasyonu
29. Vakıf Guraba hastanesi kütüphane

7. İlim Yayma Cemiyetinin Yayın Çalışmaları

Kuruluşundan itibaren yayıncılığı önemli bir çalışma başlığı olarak gündemine alan Cemiyet'in bu alandaki çalışmalarını üçe ayırmak mümkündür. Bunların ilki Tohum, Oku, İslam Medeniyeti, Yeşilay, Büyük Türkiye, Hareket gibi milli manevi alanı besleyen dergilerin desteklenmesi için abone olunması, satın alınıp dağıtılması gibi uygulamalardır. İkincisi, İmam Hatip Okulu öğrencileri ve Yüksek İslam Enstitüsü öğrencileri başta olmak üzere, ders kitabı, inanç ve kültür hayatını besleyen yayınların satın alınıp kişi ve

kurumlara ulaştırılmasıdır. Cemiyetin destek kalemleri arasında okul ve cami kütüphanelerine yapılan katkı oldukça önemli bir yekün tutmaktadır. Cemiyetin bir de doğrudan kendi adına bastığı kitaplardan oluşan bir yayıncılık çalışması bulunmaktadır. İlk yayınlanan kitaplar Cemiyetin kurucularından Ömer Cemal Karabekir'in dini ve sosyal içerikli kitaplarıdır. Yayınlanan kitapların türüne bakıldığında dini, kültürel, sağlık, siyasi / fikri temalı eserler olduğu görülmektedir. Ancak Cemiyet'in Ömer Cemal Karabekir'in dini, ahlaki risaleleriyle başlayan yayın çalışmalarının istenilen seviyede sürdürülemediği faaliyet raporlarına da yansımıştır.[41] Cemiyet tarafından basılan ilk kitaplar:

1. Kumarın Maddi ve Manevi Zararları. / Ömer Cemal Karabekir, 1963.
2. İçkinin Maddî ve Manevî Zararları, Ömer Cemal Karabekir
3. Zinanın Maddi ve Manevi Zararları, Ömer Cemal Karabekir
4. Gıybetin Maddi ve Manevi Zararları, Ömer Cemal Karabekir
5. Yalancılığın Maddi ve Manevi Zararları, Ömer Cemal Karabekir
6. Fitne ve Fesadın Maddi ve Manevi Zararları, Ömer Cemal Karabekir
7. Kore Gazileri, Nazım Arıkan, 1955 (7. Kitap)
8. Komünizm ve İslam, Dr. Fehmi Cumalioğlu, 1968.
9. İslamda İbadet (İlmihal), Ali Özek, 1964.
10. İstanbul Selatin Camileri. / S. Bilge; 1978.
11. Bitler ve Bitlerle Bulaşan Hastalıklar, Ekrem Kadri Unat, 1979.
12. Kitabü't-Tevhid ve Risaletü'l-Akaid, Türkçesi Ali Nar

Tercümeler

1. Fıkhı Ekber, Seniyyüddin Başak
2. Amerika, Nezahat Ege, 1953.
3. Hakiki Saadet Yolu, Kemal Kuşçu
4. Komünizme Karşı İslam, Tercüme: Kemal Kuşçu, 1961.

İlim Yayma Cemiyeti'nin yayıncılık alanındaki girişimlerinden biri de Sönmez Neşriyat'ın kurulmasıdır. 1959'da kurulan müessesenin kurucuları arasında ağırlıklı olarak Cemiyet'in kurucuları yer almıştır. Cemiyet, inanç ve düşünce hayatına katkı sağlayacağını düşündüğü kitapları Sönmez Neşriyat vasıtasıyla bastırma politikası benimsemiştir . Söz gelimi Cemiyet'in

[41] İlim Yayma Cemiyeti, *1970-1971 Faaliyet ve Mali Raporu*, 15.

14.12.1960 tarihli yönetim kurulu toplantısında alınan aşağıdaki karar bu duruma örnektir:

"Muhammed Fazlurrahman Ansari tarafından yazılmış Komünizim Karşısında islam adlı ve Muhammed Abdul Alem tarafından yazılmış hakiki Saadet Yolu adlı İngilizce kitapların Kemal Küçcu tarafından yapılan tercümeleri mutahassıs arkadaşlarımız tarafından tetkik edilerek Cemiyet namına Türkçe olarak neşri teklifi muvafık bulunarak beher kitap bir lira bedelli olarak beşer bin adet Sönmez Neşriyat matbaasında bastırılması…"

16.02.1961 tarihli YK kararında ise basılan 10.000 kitabın 2.500 kadarının ilgili kurumlara "meccanen" dağıtılmasına karar verilmiştir. Cemiyet ihtiyaç duyduğu farklı materyalleri de buradan bastırarak yayınevinin gelişimine destek olmaya çalışmıştır. 12 Eylül 1963 tarihli yönetim kurulu kararında Cemiyet adına Sönmez Matbaası'ndan 25.000 adet takvim satın alınmasına karar verildiği bilgisi yer almaktadır. Benzer şekilde Cemiyet, zaman zaman Sönmez Neşriyat'ın bastığı "ahlaki, edebi, fenni ve dini" yayınlardan satın alarak talep edenlere dağıtmıştır.[42] Bu kitapların gönderildiği yerler arasında köy odaları, cami kütüphaneleri, İmam Hatip okulları başta olmak üzere okul kütüphaneleri yer almaktadır. Kararlarda buradan alınan kitapların yurt dışına da gönderildiği anlaşılmaktadır. 11.02.1965 tarihli yönetim kurulu kararında İsveç'e gönderilmek üzere kitap alınması kararı bulunmaktadır.

8. İlim Yayma Vakfı

İlim Yayma Cemiyeti'nin Türkiye geneli İmam Hatip çalışmalarına yoğunlaşması, yükseköğretim alanına odaklanacak ayrı bir yapının kurulmasını zorunlu kılmıştır. Bu sebeple özellikle lisans ve lisansüstü çalışmalara odaklanacak bir vakfın kurulması için 1971 tarihinde çalışmalara başlanılmıştır. Bir vakıf kurma fikrini doğuran gerekçelerden biri de ülkede darbelerin oluşturduğu güvensiz ortamdır. Özellikle Cemiyete ait mülklerin Vakıf kurumu altında muhafaza edilmesi, vakfın kuruluş gerekçelerinden biridir. Vakfın kuruluş hikayesi Cemiyetin yönetim kurulu kararları üzerinden takip edilebilmektedir.

Cemiyet yönetim kurulunun 31 Mart 1971 tarihli toplantısında kurulacak olan vakıfla ilgili "Cemiyetin bünyesi içinde kurulması düşünülen vakıf hakkında"Yüksek Müşavere Heyeti ile idare heyetimizin ve riyasetçe davetlerine lüzum göreceği ilim adamlarının iştiraki ile 3.4.1971 tarihinde" istişare

[42] İlim Yayma Cemiyeti Yönetim Kurulu Kararı, 04.06.1964.

toplantısı kararı alınmıştır. 3 Nisan tarihinde yapılan istişarede "Prof. Dr. Sabahattin Zaim, Doç. Dr. Salih Tuğ, Osman Kılıç, Dr. Niyazi Kurtulmuş, Mahir İz, Dr. Asaf Ataseven, Ömer Derin, Feyzullah Değerli, Mustafa Runyun" söz almışlar ve vakfın kurulmasına destek vermişlerdir. Toplantıda, kurulacak bir komisyonun cemiyet nizamnamesine ve ilgili kanunlara uygun olarak bir vakıf tüzüğünü hazırlamasına karar verilmiştir.

Vakıf çalışmalarıyla ilgili süreç bir yıl kadar devam etmiş, 4 Nisan 1972 tarihli toplantıda hazırlanan vakıf senedini değerlendirmek üzere 12 Nisan 1972 tarihinde -cemiyetin bütün yetkili kurullarının davet edilmesiyle- toplanılması kararlaştırılmıştır. 10 Mayıs 1972 tarihli yönetim kurulu toplantısında komisyonca hazırlanan Vakıf Senedi taslağı müzakere edilmiştir. 21 Kasım 1972 tarihli yönetim kurulu toplantısında Cemiyetin yetkili organları tarafında da incelenen senet, hukuki mütalaaların ardından kurucular maddesi hariç kabul edildi. Kurucuların 98 kişi olmasına karar verildi. Kurucular kurulu listesini belirlemek üzere Abdulkadir Çavuşoğlu, Av. Yusuf Türel, Hasan Uğur, Nazif Çelebi, Dr. İ. Niyazi Kurtulmuş ve Osman Kılıç'tan oluşan bir "Ayırma Komisyonu" oluşturulmuştur. Belirlenecek 98 kişi öncelikle Cemiyet Merkez İdare Heyeti, Yüksek Müşavere Heyeti, Merkez Murakabe Heyeti, Yüksek Haysiyet Divanı, Cemiyetin hayatta olan kurucuları arasından katılmak isteyenler arasından belirlenmiştir. Daha sonra cemiyetin üyeleri arasından uygun görülecek olanlar sonra da üye olmayanlardan önerilen kişiler Vakıf Kurucusu olarak seçilmiştir. Ayrıca İstanbul Valisi Vefa Poyraz'a bir heyet gönderilerek kurucular arasında yer alması teklif edilmiştir.[43] Hazırlıkların tamamlanması üzerine 29 Mayıs 1973'de İlim Yayma Vakfı'nın kuruluşu resmen tescil edilmiştir.

Vakıf kurulduktan sonra Türkiye'nin farklı illerinde Cemiyete ait mülklerin vakfa devredilmesiyle ilgili kararların alınmaya başladığı görülmektedir. 27 Mart 1973 tarihli yönetim kurulu toplantısında ilmi çalışmalarda kullanılmak üzere Ekmekçizade Medresesi'nin de İlim Yayma Vakfı'na devredilmesine karar verilmiştir. 21 Şubat 1975 tarihli yönetim kurulu toplantısında "Cemiyetimizce kurulan İlim Yayma Vakfı'na intikal ettirilen gayrimenkul ve sair değerlerin müteberrilerinin rahmetle anılması ve vasiyatnameleri icabının yerine getirilmesi için vasiyetnameleri havi dosyaların zimmetle vakfa intikal ettirilmesi" kararı alınmıştır.

[43] İlim Yayma Cemiyeti Yönetim Kurulu Karar Defterleri, 21 Kasım 1972 tarihli karar.

İlim Yayma Vakfı günümüzde lisans ve lisansüstü öğrenci yurdu, lisansüstü ve araştırma bursları, Kurucusu olduğu Sabahattin Zaim Üniversitesi, Akademik toplantı ve yayınlar ile üst düzey bilginin üretilmesine anlamlı katkılar yapmaktadır. Türkiye'nin nitelikli ilim insanlarını teşvik etmek üzere İlim Yayma Ödülleri ihdas edildi. Çalışmaları 2017'de başlayan ödül süreci ilk ödüllerin 2019'da verdi. Şimdiden Türkiye'nin en prestijli ödülleri arasına giren İlim Yayma Ödülleri, uluslararası bir ödül olma yolunda ilerlemektedir.

9.Darbe Dönemleri ve İlim Yayma Cemiyeti

Millet ruhundan gelen dalgalanmaları kontrol altına almak amacıyla periyodik olarak gerçekleştirilen darbe girişimleri özellikle İmam Hatip okullarının önünün kapatılması yönünde atılan bir takım adımları da beraberinde getirmiştir. 1960 yılında gerçekleştirilen Cumhuriyet tarihinin ilk darbesinin hemen ardından Cemal Gürsel'in irtica çığırtkanlarının tahrikiyle İstanbul İmam Hatip'e denetime geldiğinde kendisini -aynı zamanda emekli bir asker olan- İlim Yayma Cemiyeti Başkanı Vehbi Bilimer ve yönetim kurulu üyeleri karşılamış ve okulun kapanmasıyla sonuçlanabilecek bir sürece engel olunmuştur. 1971 muhtırası sonrasında yaşanan gelişmelerden biri de İmam Hatiplerin orta kısımlarının kapanması olmuştur. Cemiyet bu dönemde hazırladığı raporlar ve hükümet nezdinde yürüttüğü girişimlerle okulların orta kısmının yeniden açılma sürecine katkı sağlamıştır.

Cemiyet 1980 darbesinden sonra üç yıllık bir kayyım dönemi yaşamıştır. 23.2.1983 tarihinden 1.1.1986 tarihleri arasında Cemiyete kayyım atanmıştır. Bu dönemde Em. Alb. Yusuf Sarıçoban kayyım olarak görev yapmıştır. 19.11.1985 tarihinde 34 aylık sıkıyönetim uygulamasının kalkmasıyla cemiyetin yönetim kurulu olarak faaliyete geçmesi için müracatta bulunulmuştur. Valilikçe 23 Aralık 1985 Tarih ve Güvenlik 24312 Der. İst. 34.01/110 sayılı yazılarıyla faaliyete geçilmesinde bir sakınca olmadığı belirtilmiştir. İstanbul 9. Asliye hukuk Mahkemesinin 16.1.1986 tarih, 1986/18 esas, 986/2 Karar sayılı ilamıyla da kayyımlık idaresi kaldırılmıştır. Bu dönemde orta öğretim yurtlarında 1050 öğrenci kalmaya devam etmiş, kurban organizasyonları yapılmış ancak yükseköğrenim bursları kayyım süreciyle aksamıştır.[44]

28 Şubat 1997'de başlayan süreç de Cemiyetin çalışmaları için önemli bir dönüm noktası olmuştur. Ülke çapında İmam Hatip Okullarını

[44] İYC 1982 -1985 Yılı Faaliyet ve Mali Raporları.

yaygınlaştırmak için çaba sarf eden Cemiyet, bu tarihten itibaren okulların kapanmaması için öğrenci toplamak, Türkiye'de eğitim imkanı bulamayan İHL mezunlarının -başta Viyana, Üsküp, Saraybosna olmak üzere- yurt dışında eğitim almalarına destek olmak gibi çalışmalar yürütmüştür. 28 Şubat sürecinde İmam Hatiplerin yaygınlaşma imkanının kalmaması üzerine, Cemiyet'in İmam Hatip merkezli olan ana çalışma alanı öğrenci yurtlarına çevrilmiştir. Bu tarihten itibaren Cemiyet ülke çapında çok sayıda öğrenci yurdu açmıştır.

Günümüzde ise üniversitelerin ve öğrenci yurtlarının yaygınlaşması, bu alandaki ihtiyacı belli bir düzeyde ortadan kaldırdığı için İlim Yayma Cemiyeti, yurt faaliyetlerine ilave olarak yaygın eğitim, ihtisas projeleri ve eğitim merkezleri alanına odaklanmıştır. 2026 yılı itibariyle 192 şubesiyle ulusal düzeyde örgütlenmiş olan Cemiyet'in Türkiye genelinde yaklaşık 30 bin kapasiteli 154 yurdu, 119 kitap kahve ve eğitim merkezi bulunmakta ve buralarda farklı eğitim düzeylerine ve branşlara hitap eden eğitim programları yürütülmektedir. Sabahattin Zaim Hoca'nın ifadeyle Cemiyet kurulduğu günden itibaren "var olan imkanlarını eğitim sahasına yönelterek kültürel kalkınmayı" sağlamaya çalışmıştır.[45] Bu anlayışla yürütülen çalışmalar günün ihtiyaçlarına uygun olarak yenilenerek devam etmektedir

Kaynakça

Cemiyet-i Tedrisiye-i İslâmiye. *Nizamname*. İstanbul, 16 Teşrinisani 1287/1871.

Çitçi, S. *Batılılaşmaya Karşı Tezler: Hasan Hikmet Demirbağ'ın Hatayı ve Sebilürreşad'daki Yazıları*. İstanbul: Akademi Titiz Yayınları, 2013.

Demirbağ, Hasan H. "İçtimâiyyâtta Garpçılık ve Bozgunculuk: Asrî Terbiye-1". *Sebîlürreşad* 23/584 (1340): 180-182.

Demirbağ, Hasan H. "İçtimâiyyâtta Garpçılık ve Bozgunculuk: Asrî Terbiye-1". *Sebîlürreşad* 23/587 (1340): 233-235.

Fortna, B. C. *Mekteb-i Hümayun: Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim*. İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.

İlim Yayma Cemiyeti. *İlim Yayma Cemiyeti Beyannamesi*. İstanbul: Berksoy Matbaası, 30 Ağustos 1952.

İlim Yayma Cemiyeti. *İlim Yayma Cemiyeti'nin Sayın Vatandaşlara Mektubu*. İstanbul: Çeltük Matbaası, 25 Şubat 1960.

İlim Yayma Cemiyeti İdare Heyeti. *1957 Çalışma Raporu*. İstanbul, 1957.

[45] Zaim, *Bir Ömrün Hikâyesi*, 308.

İlim Yayma Cemiyeti. *Dokuzuncu Sene Kongresine Sunulan Rapor*. İstanbul, Ocak 1960.

İlim Yayma Cemiyeti. *1963 Yılı Faaliyet Raporu*. İstanbul, 1964.

İlim Yayma Cemiyeti. *1964 Yılı Faaliyet Raporu*. İstanbul, 1965.

İlim Yayma Cemiyeti Merkez İdare Heyeti. *1965 Yılı Çalışma ve Mali Raporu*. İstanbul, 1966.

İlim Yayma Cemiyeti. *1966 Kongresi*. İstanbul, 1967.

İlim Yayma Cemiyeti. *1968-1969 Faaliyet ve Mali Raporu*. İstanbul.

İlim Yayma Cemiyeti. *1969-1970 Faaliyet ve Mali Raporu*. İstanbul.

İlim Yayma Cemiyeti. *1970-1971 Faaliyet ve Mali Raporu*. İstanbul.

İlim Yayma Cemiyeti. *1975 Yılı Faaliyet ve Mali Raporu*. İstanbul.

İlim Yayma Cemiyeti. *1976 Yılı Faaliyet ve Mali Raporu*. İstanbul.

İlim Yayma Cemiyeti. *1976 Yılı Faaliyet ve Mali Raporu*. İstanbul.

İlim Yayma Cemiyeti. *1977 Yılı Faaliyet ve Mali Raporu*. İstanbul.

İlim Yayma Cemiyeti. *1978 Yılı Faaliyet ve Mali Raporu*. İstanbul.

İlim Yayma Cemiyeti. *1982-1985 Yılı Faaliyet ve Mali Raporları*. İstanbul.

Türkiye Cumhuriyeti Maarif Vekâleti Orta Tedrisat Müdiriyet-i Umûmiyesi. *İmam ve Hatip Mektepleri Talimatnamesi*. Ankara: Yeni Gün Matbaası, 1340.

İmam-ı Âzam. *Fıkh-ı Ekber*. Trc. S. Başak. İstanbul: İlim Yayma Cemiyeti, 1952.

İz, M. "Merhum Senüyiddin Başak". *Sebîlürreşad* 14/348 (1963): 360.

Karabekir, Ö. C. *Maçka Silâhhanesi Hatıraları – İstiklâl Harbi Kahramanları*. İstanbul: Nehir Yayınları, 1991.

Mehmet İzzet – Mehmet Esat – Osman Nuri – Ali Kami. *Darüşşafaka: Türkiye'de İlk Halk Mektebi*. İstanbul: Evkaf-ı İslâmiye Matbaası, 1927.

M. Akif. "Âsım". *Sebîlürreşad*, no. 341-613, 1335/1919-1340/1924.

Oğuz, İ. "Yeni Mecmua'da Yayımlanan Bir Millî Mücadele Hatıratı Üzerine". *Belgi* 23 (2021): 99-123.

Öztürk, K. "Eğitimde Sivil Toplumun Yeri ve İmam Hatipler: İlim Yayma Cemiyeti Örneği". *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları* 2 (2017): 181-193.

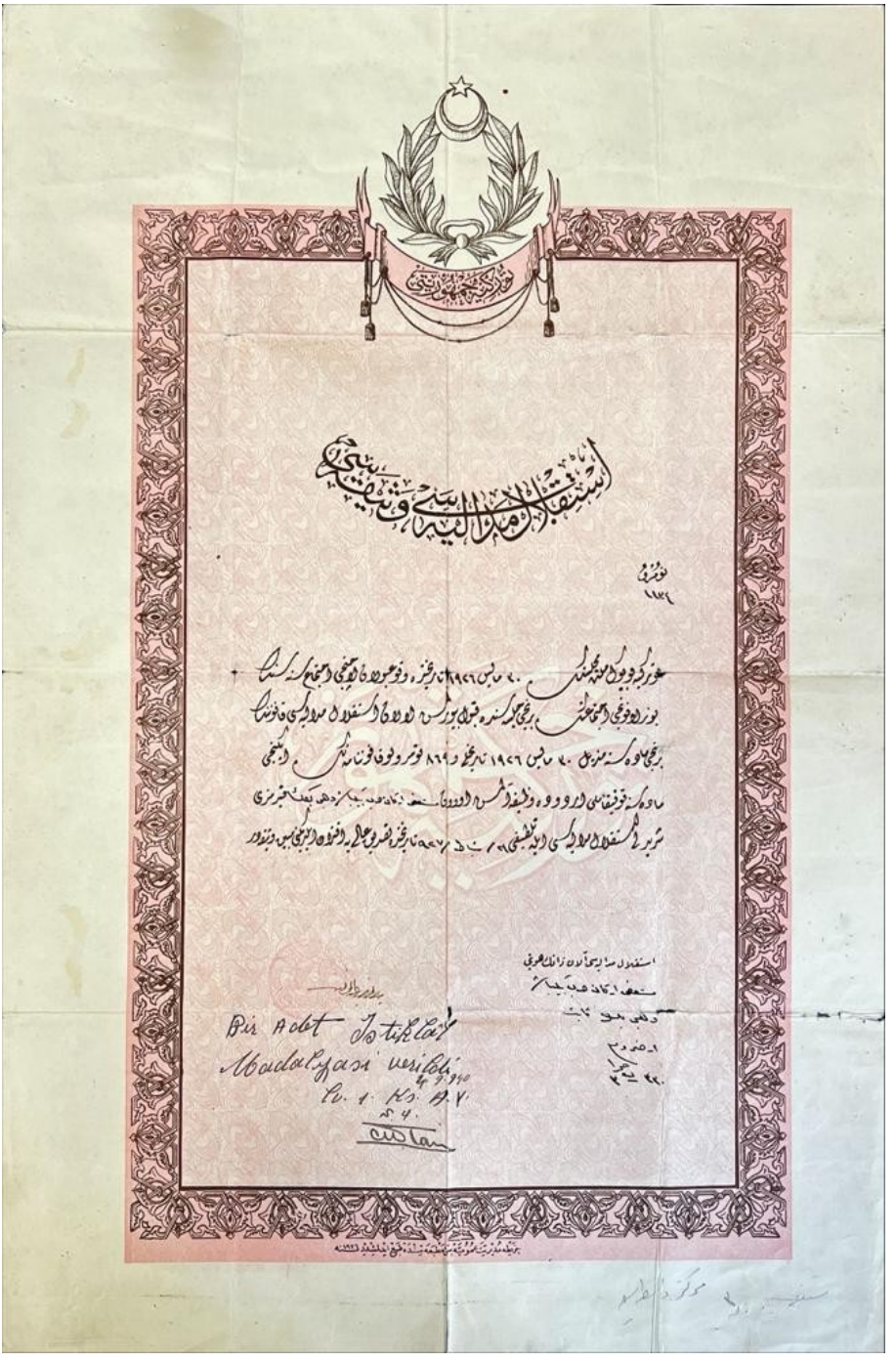
Öztürk, K. *Modern Bireyi Eğitmek: II. Meşrutiyet Dönemi'nde Tedrisat, Terbiye ve Eğitim*. İstanbul: Nokta Kitap, 2022.

Ünal, Filiz. "Maârif Salnâmelerine Göre İstanbul'da Eğitim-Öğretim (1898-1903)". Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2007.

Yediyıldız, B. "Vakıf". *DİA* 42 (2012): 479-486.

Zaim, S. *Bir Ömrün Hikâyesi*. İstanbul: İşaret Yayınları, 2008.

Görsel 1



PEDAGOJİK EGEMEN VE DİN EĞİTİMİNDE KURUMSALLAŞMA ARAYIŞI

Öğr. Gör. Dr. Arife Gümüş SARI*

Giriş

Türkiye'de imam hatip okulları üzerine yürütülen tartışmaların önemli bir bölümü siyasal tarih ekseninde şekillenmiştir. Bu tartışmalarda söz konusu kurumlar çoğunlukla laiklik politikaları, devlet-toplum ilişkileri, muhafazakârlaşma süreçleri, eğitim politikaları ve siyasal iktidar değişimleri bağlamında ele alınmıştır. Gerçekten de imam hatip okullarının tarihsel serüveni kuruluşlarından itibaren çeşitli siyasal müdahaleler, kurumsal dönüşümler ve meşruiyet mücadeleleriyle iç içe ilerlemiştir.[1] Ancak imam hatip tecrübesini yalnızca siyasal tarih üzerinden okumak, bu kurumların karşı karşıya bulunduğu daha derin ve süreklilik arz eden bazı meselelerin gözden kaçmasına yol açmaktadır.[2]

İmam hatip okullarının temel meselesi, çoğu zaman düşünüldüğünün aksine, yalnızca siyasal değildir. Siyasal krizler görünürdür; okul açma ve kapatma süreçleri, müfredat değişiklikleri, katsayı uygulamaları, öğrenci sayılarındaki dalgalanmalar ya da eğitim politikalarındaki yönelimler kamuoyunun dikkatini kolaylıkla çekmektedir. Buna karşılık daha derinde işleyen ve kurumsal yapıyı uzun vadede etkileyen mesele, imam hatiplerin modern eğitim sistemi içerisinde kendi pedagojik merkezlerini kurmakta yaşadıkları güçlüktür. Bu güçlük yalnızca eğitim programlarının düzenlenmesi veya kurumsal işleyişin sürdürülmesiyle ilgili değildir. Kilit nokta bilgi anlayışı,

* Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi İstanbul/Türkiye, arife.gumus@marmara.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5917-4900

[1] İmam Hatip okullarının tarihi için bkz. Mustafa Öcal, *100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013)* (İstanbul: Ensar Yayınları, 1. Basım, 2013); Mustafa Öcal, "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri", *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi* 6 (1999), 201-254; Mustafa Öcal, *Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba'dan İmam Hatip Liselerine- Bizim Okullarımız* (İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.-ÖNDER, 2011).

[2] İmam hatip okullarını siyasal, toplumsal ve kültürel bağlamlarıyla ele alan çalışmalar için bkz. Iren Ozgur, *Islamic Schools in Modern Turkey: Faith, Politics, and Education* (Cambridge: Cambridge University Press, 2012); Soon-Yong Pak, "Cultural Politics and Vocational Religious Education: The Case of Turkey", *Comparative Education* 40/3 (2004), 321-341.

insan tasavvuru, eğitim amacı ve öğretmen modeli gibi eğitimin kurucu unsurlarına ilişkindir.

Bu nedenle imam hatiplerin tarihini yalnızca siyasal baskılar veya siyasal destekler üzerinden okumak yetersiz kalmaktadır. Çünkü bu kurumlar tarih boyunca yalnızca ne yaptıklarıyla değil, neden var olduklarıyla da açıklama yapmak zorunda bırakılmıştır. Bir başka ifadeyle imam hatipler çoğu zaman kurumsal faaliyetlerinden önce kendi varlık gerekçelerini savunmak durumunda kalmıştır. Bu durum onları yalnızca politik değil aynı zamanda ontolojik bir gerilim alanına taşımıştır.

Söz konusu ontolojik gerilim, imam hatiplerin kurumsal kimliğine ilişkin sorular etrafında şekillenmektedir. İmam hatipler bir meslek okulu mudur? Din hizmetleri için personel yetiştiren bir ara kurum mudur? Dinî hassasiyetlere sahip ailelerin taleplerini karşılayan alternatif bir okul modeli midir? Akademik başarıyı önceleyen bir lise türü müdür? Yoksa modern eğitim sistemi içerisinde farklı bir insan yetiştirme iddiası taşıyan özgün bir pedagojik yapı mıdır? İlk bakışta işlevsel görünen bu soruların her biri, aslında imam hatiplerin kendi varlık ilkelerini dışarıdan tanımlama eğilimini de beraberinde getirmektedir. Kurumun sürekli olarak başka aktörler tarafından tanımlanması ise onun kendi pedagojik merkezini kurmasını zorlaştırmaktadır.

1. Modern Eğitim Düzeni ve Pedagojik Egemenlik

Bu noktada mesele yalnızca imam hatiplerin eğitim sistemi içindeki yeri değildir. Daha derinde, dinî bilginin modern eğitim düzeni içerisindeki konumuyla ilgili bir problem bulunmaktadır. Modern eğitim sistemleri yalnızca bilgi aktaran kurumlar değildir; aynı zamanda hangi bilginin meşru kabul edileceğini, hangi bilgi biçimlerinin merkezde yer alacağını ve hangi epistemik geleneklerin kamusal alanda temsil edilebileceğini belirleyen yapılardır. Bu nedenle din eğitiminin karşılaştığı sorun yalnızca kurumsal görünürlük veya yasal meşruiyet sorunu değildir. Asıl mesele, dinî bilginin modern pedagojik düzen içerisinde hangi şartlar altında var olabileceği ve nasıl dönüştürülerek aktarılabileceğidir.

Modern Türkiye'nin eğitim tecrübesi bu açıdan dikkat çekici bir örnek sunmaktadır. Erken Cumhuriyet döneminde eğitim, yalnızca bireylere bilgi ve beceri kazandıran bir faaliyet olarak görülmemiş; aynı zamanda yeni bir toplumsal düzenin inşasında merkezi bir araç olarak değerlendirilmiştir. Eğitim yoluyla yeni bir vatandaşlık anlayışı oluşturulmak, ortak bir tarih ve

aidiyet duygusu geliştirmek ve modernleşme sürecinin gerektirdiği kültürel dönüşümü gerçekleştirmek amaçlanmıştır.[3] Bu nedenle eğitim sistemi başlangıçtan itibaren güçlü bir pedagojik egemenlik iddiası taşımıştır.

Burada pedagojik egemenlik kavramıyla kastedilen, devletin yalnızca eğitim kurumlarını yönetmesi veya müfredatı belirlemesi değildir. Daha kapsamlı olarak pedagojik egemenlik, hangi bilginin meşru kabul edileceğine, hangi değerlerin aktarılacağına, hangi hafızanın korunacağına ve nasıl bir insan tipinin yetiştirileceğine karar verme yetkisini ifade etmektedir.[4] Bu yönüyle eğitim, yalnızca teknik bir faaliyet değil aynı zamanda kültürel ve siyasal bir düzenleme alanıdır.[5]

Modern Türkiye'deki pedagojik egemenlik anlayışının üç temel özelliğinden söz edilebilir.[6] Bunlardan ilki epistemik tekçiliktir. Özellikle Cumhuriyet'in erken dönemlerinden itibaren merkezî eğitim politikalarında bilimci-pozitivist bilgi anlayışı ile seküler ulus-devlet tahayyülünün belirgin bir ağırlık kazandığı görülmektedir; dinî bilgi ise uzun süre kamusal eğitim alanında sınırlı ve sıkı biçimde düzenlenen bir bilgi alanı olarak konumlandırılmıştır.[7] İkinci özellik normatif vatandaşlık pedagojisidir. Eğitim yalnızca bilen bireyler yetiştirmeyi değil, belirli aidiyet biçimlerine sahip vatandaşlar oluşturmayı da hedeflemiştir. Üçüncü özellik ise kurumsal merkezîliktir. Eğitim alanında alternatif bilgi geleneklerinin ve özerk pedagojik yapıların gelişim alanı oldukça sınırlı kalmıştır.

---

[3] Füsun Üstel, *"Makbul Vatandaş"ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi* (İstanbul: İletişim Yayınları, 2004). Etienne Copeaux, *Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine*, çev. Ali Berktay (İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998).

[4] Pedagojik egemenlik kavramının, hangi bilginin meşru sayılacağını belirleyen bir söylem ve iktidar düzeni olarak kavramsallaştırılmasında Basil Bernstein'ın pedagojik söylem analizinden yararlanılmıştır. Bkz. Basil Bernstein, *The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control*, Vol. IV (London: Routledge, 1990).

[5] Eğitimin kültürel ve siyasal düzen üretme kapasitesini Türkiye bağlamında "pedagogical state" kavramsallaştırması üzerinden tartışan önemli bir çalışma için bkz. Sam Kaplan, The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post-1980 Turkey (Stanford: Stanford University Press, 2006).

[6] Tasnif yazara aittir.

[7] Erken Cumhuriyet döneminde eğitimin seküler ulus-devlet inşasındaki merkezi rolü ve dinî bilginin kamusal eğitim alanındaki konumu için bkz. Niyazi Berkes, *The Development of Secularism in Turkey* (Montreal: McGill University Press, 1964; yeni bs. London: Routledge, 1998).

2. Yarıkta Kurumsallaşma: Modern Okul ile Dinî Bilgi Arasında İmam Hatipler

Din eğitiminin modern Türkiye'deki serüveni tam da bu bağlam içerisinde değerlendirilmelidir. Din eğitimi söz konusu pedagojik düzenin tamamen dışında kalmamış, fakat onun merkezinde de yer alamamıştır. Daha çok sistemin gerilim noktalarında açılan boşluklarda ve değişen siyasal şartların sağladığı imkânlar içerisinde varlık gösterebilmiştir. Bu durum imam hatip tecrübesinin anlaşılmasında özel bir önem taşımaktadır. Çünkü imam hatipler ne klasik medrese geleneğinin devamı olabilmiş ne de modern okul modelinin sıradan bir uzantısına dönüşmüştür. İmam hatiplerin tarihsel tecrübesi iki farklı eğitim anlayışı arasında kurulan karmaşık ilişkinin ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada söz konusu tarihsel ve pedagojik konum "yarıkta kurumsallaşma" kavramıyla ifade edilmektedir. Buradaki yarık, bir tarafta modern, merkeziyetçi ve seküler eğitim anlayışı ile diğer tarafta toplumun dinî bilgiye ve dinî temsil kapasitesine duyduğu ihtiyaç arasında ortaya çıkan gerilim alanını ifade etmektedir. İmam hatipler tam da bu gerilim alanında şekillenmiş ve kurumsallaşmıştır. Bu özellikleri nedeniyle onların tarihini yalnızca din eğitiminin tarihi olarak değil, aynı zamanda modernleşme sürecinde farklı bilgi geleneklerinin karşılaşma tarihi olarak da değerlendirmek gerekir.[8]

2.1. Celalettin Ökten'in Mirasını Anlamak

Celalettin Ökten'in tarihsel önemi de tam bu noktada ortaya çıkmaktadır. Onun eğitim alanındaki çabası, çoğu zaman imam hatip okullarının kuruluş sürecindeki öncü rolüyle açıklanmaktadır. Kuşkusuz bu tespit doğrudur; ancak Ökten'in mirasını yalnızca kurumsal bir kuruluş hikâyesine indirgemek, onun asıl katkısını gözden kaçırma riskini taşımaktadır. Çünkü Ökten'in karşı karşıya bulunduğu mesele yalnızca bir okul açmak değildir. Esas mesele, modern okul formu içerisinde dinî bilginin nasıl taşınabileceği ve yeniden nasıl üretilebileceği sorusudur.[9] Bu soru, ilk bakışta teknik bir eğitim meselesi gibi görünse de gerçekte oldukça derin bir epistemolojik ve

[8] İmam hatip okullarını geleneksel İslami eğitim ile modern eğitim sisteminin unsurlarını bir araya getiren Türkiye'ye özgü bir model olarak değerlendiren çalışma için bkz. İbrahim Aşlamacı- Recep Kaymakcan, "A Model for Islamic Education from Turkey: The Imam-Hatip Schools", *British Journal of Religious Education* 39/3 (2017), 279-292.

[9] Dinî bilginin modern eğitim kurumları içerisinde meşru ve sürdürülebilir biçimde yeniden üretilmesi meselesi, İslam düşünce geleneğinin modernleşme tecrübesi bağlamında ayrıntılı biçimde tartışılmıştır. Bkz. Fazlur Rahman, *Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition* (Chicago: University of Chicago Press, 1982).

pedagojik problem alanına işaret etmektedir. Zira modern okul, çoğu zaman varsayıldığı gibi nötr bir yapı değildir. Ders programları, sınıf düzeni, ölçme ve değerlendirme sistemleri, öğretmen formasyonu, diploma mekanizmaları ve bilgi hiyerarşileri belirli bir insan anlayışını ve belirli bir dünya tasavvurunu içinde taşır. Dolayısıyla dinî bilginin modern okul bünyesinde yer alması, yalnızca müfredata birkaç ders eklenmesiyle çözülebilecek bir mesele değildir. Asıl sorun, farklı bilgi geleneklerinin aynı kurumsal yapı içerisinde nasıl ilişkilendirileceğidir.

Ökten'in çabasını önemli kılan husus da burada ortaya çıkmaktadır. O, modern eğitim sistemini bütünüyle reddeden bir çizgi izlememiştir. Aynı şekilde dinî eğitimin yalnızca gayriresmî alanlarda sürdürülmesine de razı olmamıştır. Bunun yerine modern okulun imkânlarını kullanarak din eğitimi için meşru ve sürdürülebilir bir alan açmaya çalışmıştır. Bu tercih, dönemin şartları dikkate alındığında oldukça gerçekçi bir yaklaşımı yansıtmaktadır. Ancak aynı zamanda derin bir gerilimi de içinde barındırmaktadır. Çünkü modern eğitim sisteminin araçlarını kullanmak, kaçınılmaz biçimde onun bilgi anlayışıyla ve insan tasavvuruyla da karşı karşıya gelmeyi gerektirmektedir.[10] Bu nedenle imam hatip tecrübesinin başlangıcından itibaren bir uyum ve gerilim ilişkisinin içerisinde şekillendiği söylenebilir. Bir tarafta modern eğitim kurumlarının sağladığı meşruiyet, kurumsallık ve kamusal görünürlük imkânı; diğer tarafta dinî bilginin kendi iç mantığını koruma çabası bulunmaktadır. İmam hatiplerin tarihsel serüveni büyük ölçüde bu iki eğilim arasındaki dengenin aranması olarak okunabilir.[11]

2.2. Kurumsal Süreklilikten Ontolojik Krize

Ne var ki zaman içerisinde imam hatiplerin karşı karşıya kaldığı temel sorunların önemli bir kısmı siyasal tartışmaların gölgesinde kalmıştır. Bu okulların tarihi çoğu zaman kuruluş, kapanma, yeniden açılma, yaygınlaşma, katsayı uygulamaları, 28 Şubat süreci veya son dönemdeki niceliksel büyüme

[10] Dinî bilginin, kurumsallaştığı disipliner biçimlerden bağımsız düşünülemeyeceği; bir bilgi ve pratik geleneğinin, onu taşıyan kurumsal ve söylemsel çerçeveyle birlikte dönüştüğü tezi için bkz. Talal Asad, *Genealogies of Religion: Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam* (Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993). Ayrıca dinî kurumların modern kamusal alanda meşruiyet ve görünürlük kazanırken kendi normatif çekirdeklerini koruma çabasına ilişkin bkz. José Casanova, *Public Religions in the Modern World* (Chicago: The University of Chicago Press, 1994).

[11] Ahmet Koç- Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 4/7 (2015), 7-64.

gibi başlıklar üzerinden anlatılmıştır.[12] Bu gelişmelerin her biri kuşkusuz önemlidir. Ancak mesele yalnızca siyasal tarih düzeyinde ele alındığında daha derindeki pedagojik sorunlar görünmez hâle gelebilmektedir.

Çünkü imam hatipler açısından asıl soru hiçbir zaman yalnızca varlıklarını sürdürebilmek olmamıştır. Daha önemli olan soru, bu kurumların nasıl bir insan yetiştirmek istediğidir. Eğitim kurumlarının anlamı yalnızca kurumsal devamlılıklarında değil, yetiştirmeyi hedefledikleri insan tipinde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle imam hatiplerin geleceği üzerine düşünürken öncelikle şu sorulara cevap verilmesi gerekmektedir: Dinî bilgi ile modern bilgi arasındaki ilişki nasıl kurulacaktır? Eğitim sürecinde bilgi ile karakter arasındaki bağ nasıl korunacaktır? Öğretmenin rolü yalnızca bilgi aktarmakla mı sınırlı kalacaktır, yoksa kişilik inşasının da bir parçası olarak mı düşünülecektir? Okul, öğrencinin akademik başarısını önceleyen bir kurum mu olacaktır, yoksa anlam, aidiyet ve ahlaki gelişim süreçlerine de yön veren bir eğitim çevresi mi oluşturacaktır?

Bu soruların cevabı verilmediği sürece kurumsal büyümenin pedagojik derinlik üretmesi mümkün görünmemektedir. Nitekim eğitim tarihinde niceliksel genişleme ile niteliksel gelişimin her zaman aynı doğrultuda ilerlemediği bilinmektedir. Bir okulun öğrenci sayısının artması, fiziki imkânlarının genişlemesi veya toplumsal görünürlüğünün yükselmesi, onun eğitim felsefesinin de aynı ölçüde geliştiği anlamına gelmemektedir. Kurumsal başarı çoğu zaman pedagojik sorunları görünmez kılabilmektedir. İmam hatipler açısından son yıllarda ortaya çıkan en önemli risklerden biri de budur. Siyasal meşruiyet alanının genişlemesi, zaman zaman pedagojik sorunların ikincil görülmesine yol açabilmektedir. Oysa eğitim kurumlarını uzun vadede ayakta tutan unsur siyasal destek değil, güçlü bir eğitim felsefesi ve köklü bir okul kültürüdür. Eğitim düşüncesi bakımından kalıcı olan, politik konjonktürler değil, kurumların kendi iç mantıklarını üretme kapasiteleridir.

Bu noktada imam hatiplerin karşı karşıya bulunduğu ontolojik krizin daha belirgin hâle geldiği söylenebilir. Çünkü bu kurumlar uzun yıllardır farklı toplumsal aktörlerin farklı beklentilerini aynı anda karşılamak durumunda kalmaktadır. Devlet açısından bakıldığında imam hatipler çoğu zaman din hizmetleri alanına insan kaynağı sağlayan kurumlar olarak görülmektedir. Aileler için güvenli ve ahlaki bir eğitim ortamı sunan okullar olarak

[12] Din eğitimi politikaları için bkz: Mehmet Bahçekapılı, *Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü* (İstanbul: YEKDER/İLKE Yayınları, 2014); İbrahim Turan, *Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları* (İstanbul: İz Yayıncılık, 2013).

anlam kazanmaktadır. Siyasal çevreler açısından ise zaman zaman kültürel kimliğin veya toplumsal temsilin sembollerine dönüşebilmektedir.[13] Akademik başarı beklentisi taşıyan öğrenciler için ise üniversiteye geçiş sürecinin bir durağıdır.[14]

Bu beklentilerin her biri kendi içerisinde anlaşılabilir olmakla birlikte, bütün bu rollerin aynı kurum üzerinde birikmesi imam hatiplerin kendi pedagojik merkezlerini kurmalarını zorlaştırabilmektedir. Çünkü bir kurum sürekli olarak dışarıdan tanımlandığında, kendi varlık ilkesini geliştirme kapasitesi zayıflayabilmektedir. Bu nedenle imam hatiplerin ontolojik krizi yalnızca kimlik tartışmalarından kaynaklanmamaktadır. Asıl mesele, kurumun kendi eğitim anlayışını ve başarı ölçütlerini belirleme konusunda yaşadığı güçlükte ortaya çıkmaktadır.

Bugün bir imam hatip öğrencisinin başarısı çoğu zaman iki temel gösterge üzerinden değerlendirilmektedir. Bunlardan ilki merkezi sınavlarda elde edilen akademik performans, ikincisi ise görünür dinî aidiyet biçimleridir. Oysa eğitim süreci bu iki göstergeden çok daha karmaşık bir yapıya sahiptir. Bir öğrencinin metin okuma kabiliyeti, düşünsel derinliği, ahlaki muhakeme gücü, estetik duyarlılığı, toplumsal sorumluluk bilinci veya hayatın anlamına ilişkin sorgulama kapasitesi çoğu zaman ölçülebilir göstergelere dönüşmemektedir. Bunun sonucu olarak eğitim, sınav başarısı ile kimlik göstergeleri arasında sıkışabilmektedir.

Burada karşılaşılan sorun basit bir müfredat sorunu değildir. Daha çok eğitimin bütünlüğüyle ilgili bir meseledir. Çünkü farklı bilgi alanlarının aynı öğrenci üzerinde nasıl bir insan tasavvuruna dönüşeceği sorusu yeterince tartışılmamaktadır. Bir tarafta merkezi sınavların rekabetçi mantığı, diğer tarafta din eğitiminin anlam ve değer merkezli yaklaşımı bulunmaktadır. Bu iki alan arasında sahici bir ilişki kurulamadığında öğrencinin zihinsel dünyasında parçalanmış bir eğitim deneyimi ortaya çıkabilmektedir.

---

[13] Özellikle siyasal İslam tartışmaları bağlamında İmam Hatipler ısrarla siyasi bir konjonktürün ürünü, siyasal İslam ideolojisinin sembolü gibi gösterilmeye çalışılmaktadır. İmam hatip okullarının tarihsel süreç içerisinde farklı platformlarda ele alınış biçimini ayrıntılı bir şekilde incelemek için Prof. Dr. İsmail Kara hocanın arşivi önemlidir. Bilgi için bkz.

https://ismailkara.izu.edu.tr/xmlui/handle/ismailkara/6/discover?field=subject&filtertype=subject&filter_relational_operator=equals&filter=İmam+Hatip+Okulları

[14] İmam hatiplerde öğrenci ve öğretmen profilleri, okul algıları, memnuniyet ve aidiyet düzeyleri bakımından geniş ölçekli ampirik bulgular için bkz. İbrahim Aşlamacı, *Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet*(İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2017).

2.3. Pedagojik Asimilasyon

Öğrencinin zihinsel dünyasında var olan parçalanmışlık bizi imam hatiplerin karşı karşıya bulunduğu daha derin bir probleme götürmektedir: pedagojik asimilasyon. Bu çalışmada "pedagojik asimilasyon" olarak adlandırılan durum, bir kurumun görünürde kendi kimliğini korurken eğitimsel işleyiş bakımından egemen pedagojik düzenin mantığına bütünüyle eklemlenmesini ifade etmektedir. Böyle bir durumda okulun adı, sembolleri veya kurumsal geçmişi korunabilir; ancak başarı ölçütleri, öğrenci motivasyonları, öğretmen davranışları ve eğitim pratikleri büyük ölçüde hâkim eğitim sisteminin beklentileri doğrultusunda şekillenir.[15]

İmam hatipler açısından asıl tehlike de burada ortaya çıkmaktadır. Çünkü bir eğitim kurumu kendi pedagojik merkezini kaybettiğinde, zamanla onu diğer kurumlardan ayıran temel iddiasını da kaybetmeye başlar. Bu durumda imam hatip, dinî derslerin sayıca biraz daha fazla olduğu bir okul olmaktan öteye geçemez. Oysa Celâleddin Ökten'in tasavvur ettiği model bundan çok daha kapsamlı bir arayışı ifade etmektedir. Onun hedefi yalnızca dinî bilgi aktaran bir kurum oluşturmak değil, farklı bilgi geleneklerini aynı eğitim ufku içerisinde anlamlı biçimde buluşturabilecek bir okul modeli geliştirmektir.

Bu nedenle bugün Celâleddin Ökten'in mirasını yeniden değerlendirmek, geçmişe dönük nostaljik bir hatırlama faaliyetinden daha fazlası olmalıdır. Asıl mesele, onun açmaya çalıştığı pedagojik imkânın günümüzde hangi ölçüde sürdürülebildiğini sorgulamaktır. Çünkü tarihî şahsiyetlerin değeri, yalnızca yaptıkları işlerle değil, o işleri ortaya koyan sorularla da ölçüldüğünde tam anlamıyla anlaşılabilmektedir. Ökten'in bıraktığı temel soru ise hâlâ güncelliğini korumaktadır: Modern eğitim sistemi içerisinde dinî bilgi kendi özgünlüğünü kaybetmeden nasıl taşınabilir? Üstelik bu sadece İmam hatip okulları için değil neredeyse tüm din eğitimi kurumları için geçerliliğini korumaktadır.

[15] İmam hatip okullarını hegemonya inşası ve din eğitimi ilişkisi bakımından ele alan farklı bir yaklaşım için bkz. Halil Buyruk, "The Role of Religious Education in Hegemony Construction: The Case of Imam Hatip Schools in Turkey", *Paedagogica Historica* 57/6 (2021), 657-674. Bu çalışmada önerilen "pedagojik asimilasyon" kavramı ise siyasal hegemonya analizinden farklı olarak kurumun eğitimsel işleyişinin egemen pedagojik ölçütlere eklemlenmesine odaklanmaktadır.

3. Pedagojik Merkezin İnşası: Amaç, Öğretmen, Müfredat ve Okul İklimi

İmam hatip tecrübesinin bugün ulaştığı noktada belirginleşen boşluklar, aslında yalnızca bu kurumlara özgü sorunlar değildir. Bunlar aynı zamanda modern eğitim sistemlerinin genel karakteriyle de ilişkilidir. Bununla birlikte imam hatipler söz konusu olduğunda işaret edilen boşluklar daha görünür hâle gelmektedir. Çünkü İmam Hatipler, farklı bilgi geleneklerini, farklı eğitim amaçlarını ve farklı toplumsal beklentileri aynı kurumsal yapı içerisinde taşımaya çalışmaktadır. Dolayısıyla burada ortaya çıkan her eksiklik, yalnızca teknik bir eğitim sorunu olarak değil, aynı zamanda kurumsal kimlik ve eğitim felsefesi sorunu olarak değerlendirilmelidir.

Bu bağlamda ilk dikkat çeken husus amaç meselesidir. Her eğitim sisteminin açık veya örtük biçimde belirli bir insan tasavvuruna dayanması beklenir. Nasıl bir insan yetiştirilmek istendiği sorusu cevaplandırılmadan eğitim faaliyetinin diğer unsurlarını anlamlı biçimde düzenlemek mümkün değildir. İmam hatip okullarında ise bu sorunun uzun yıllardır farklı cevaplarla karşılandığı görülmektedir. Kimi zaman öncelik din hizmetleri alanında görev alabilecek bireylerin yetiştirilmesine verilmiş, kimi zaman ahlaki duyarlılığı yüksek gençler yetiştirmek ön plana çıkarılmış, kimi zaman da akademik başarıyla dinî duyarlılığı bir arada taşıyan öğrenci profili idealize edilmiştir.[16]

Aslında bu hedeflerin birbirini dışlayan amaçlar olduğu söylenemez. Nitelikli bir eğitim süreci bireyin entelektüel gelişimini, ahlaki olgunlaşmasını, mesleki yeterliliğini ve toplumsal sorumluluk bilincini aynı anda destekleyebilir. Ancak sorun, bu unsurların pedagojik olarak nasıl ilişkilendirileceği noktasında ortaya çıkmaktadır. Modern eğitim sistemleri çoğu zaman bilgiyi, karakter eğitimini, mesleki yeterliliği ve kimlik gelişimini birbirinden bağımsız alanlar şeklinde örgütleme eğilimindedir. Bunun sonucu olarak öğrenci bir taraftan akademik başarıya yönlendirilirken diğer taraftan ahlaki gelişim farklı mekanizmalara havale edilmekte, kimlik inşası ise çoğu zaman okulun örtük programına bırakılmaktadır.

İmam hatiplerin önündeki temel görev ise bu parçalanmış yapıyı yeniden üretmek değil, bilgi ile anlam, başarı ile karakter, öğrenme ile yaşama

[16] İmam hatip liselerinde din eğitiminin niteliğini etkileyen amaç, öğrenci ve öğretmen profili, müfredat ve akademik başarı önceliği gibi sorunlara ilişkin okul yöneticilerinin değerlendirmeleri için bkz. İbrahim Aşlamacı, "İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliğini Etkileyen Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma", *Turkish Studies* 12/10 (2017), 49-80.

arasında daha bütünlüklü ilişkiler kurabilmektir. Bu noktada mesele yalnızca öğrencinin ne bildiği değil, bildiği şeyin hayatında nasıl bir karşılık bulduğu sorusudur. Çünkü eğitim, yalnızca zihinsel bir faaliyet değil, aynı zamanda varoluşsal bir yönelimdir. Din eğitiminin tarih boyunca önem verdiği terbiye kavramı da tam olarak bu bütünlüğe işaret etmektedir. Terbiye, bilgiyi davranıştan, davranışı karakterden, karakteri ise hayatın anlamından bağımsız düşünmeyen bir eğitim anlayışını ifade eder.

İkinci önemli boşluk öğretmen meselesinde ortaya çıkmaktadır. Eğitim tarihinin hemen her döneminde öğretmenin niteliği, eğitim kurumlarının başarısını belirleyen temel unsurlardan biri olarak kabul edilmiştir. Ancak din eğitimi söz konusu olduğunda öğretmenin rolü daha da kritik bir anlam kazanmaktadır. Çünkü burada öğretmen yalnızca bilgi aktaran kişi değildir. Aynı zamanda belirli bir hayat tarzını, bir düşünme biçimini ve bir ahlaki duruşu temsil eden eğitim öznesidir. Bu durum özellikle Celâleddin Ökten'in eğitim anlayışında açık biçimde görülmektedir. Onun eğitim faaliyetlerine ilişkin hatıralar ve tanıklıklar incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin yalnızca sınıf içi bir görev olarak değerlendirilmediği anlaşılmaktadır. Ökten için öğretmen, öğrencinin zihinsel gelişimi kadar şahsiyet gelişiminden de sorumludur. Bu nedenle öğretmenin temsil gücü, anlattığı ders kadar -hatta daha fazla- önemlidir.[17]

Günümüzde imam hatip okullarının karşı karşıya bulunduğu temel sorunlardan biri de öğretmenlik mesleğinin giderek teknik bir uzmanlık alanına indirgenmesidir. Alan bilgisi ve pedagojik yeterlilik elbette vazgeçilmezdir. Ancak eğitim faaliyetinin yalnızca teknik beceriler üzerinden tanımlanması, öğretmenin rehberlik ve temsil boyutunu zayıflatmaktadır. Özellikle din eğitimi alanında görev yapan öğretmenler açısından bu durum daha belirgin sonuçlar doğurabilmektedir. Çünkü öğrenciler çoğu zaman anlatılan bilgiden önce öğretmenin bilgiyle kurduğu ilişkiyi gözlemlemektedir. Bir başka ifadeyle öğretmen yalnızca ders anlatmaz; bilgiye, insana ve hayata ilişkin bir tavır da öğretir.[18]

---

[17] Ahmet Koç- Hatice Öztürk, "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten", *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 4/7 (2015), 7-64; Emin Işık, *Celâl Hoca: Hayatı ve Şahsiyeti* (İstanbul: Yağmur Yayınları, 2015); Hüseyin Yorulmaz, *Bir Neslin Öncüsü Celâl Hoca* (İstanbul: Hat Yayınevi, 2011)

[18] Arife Gümüş Sarı- Z. Şeyma Altın, "Aktörlerinin Gözünden İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme", *Değerler Eğitimi Dergisi*, 22(48), 363-364.

Bu nedenle imam hatiplerin geleceği üzerine yürütülecek tartışmalarda öğretmen yetiştirme meselesi merkezi bir yere oturtulmalıdır. Kurumsal başarıyı yalnızca bina, teknoloji, proje veya sınav sonuçları üzerinden değerlendiren yaklaşımlar uzun vadede yeterli olmayacaktır. Eğitim kurumlarının gerçek niteliği büyük ölçüde öğretmenlerinin niteliğiyle belirlenmektedir. Celâleddin Ökten'in mirasının bugün en fazla hatırlanması gereken yönlerinden biri de budur.

Üçüncü boşluk müfredat bütünlüğü meselesidir. İmam hatip okullarının kuruluşundan itibaren taşıdığı temel iddialardan biri, dinî ilimlerle modern bilimleri aynı eğitim çatısı altında buluşturabilmektir. Ancak bu hedefin ne ölçüde gerçekleştirilebildiği tartışmaya açıktır. Çünkü aynı okul içerisinde fizik, biyoloji, matematik, tarih, edebiyat, felsefe, hadis, tefsir, fıkıh ve Arapça dersleri okutulmakta; fakat bu dersler çoğu zaman ortak bir anlam dünyası içerisinde buluşamamaktadır.[19]

Buradaki sorun derslerin sayısıyla ilgili değildir. Sorun, farklı bilgi alanları arasında kurulan ilişkinin niteliğidir. Öğrenci aynı gün içerisinde hem modern bilimlerin yöntemleriyle karşılaşmakta hem de dinî ilimlerin kavramsal çerçevesiyle tanışmaktadır. Ancak bu iki alan arasındaki ilişkinin nasıl kurulacağı çoğu zaman öğrencinin bireysel çabasına bırakılmaktadır. Bunun sonucunda bilgi alanları arasında diyalog yerine ayrışma ortaya çıkabilmektedir.[20]

Oysa eğitim tarihinin önemli meselelerinden biri, farklı bilgi biçimlerinin birbirleriyle nasıl ilişkilendirileceği sorusudur. Özellikle modern dönemde uzmanlaşmanın artmasıyla birlikte bilginin parçalanması önemli bir problem hâline gelmiştir. İmam hatipler açısından bu problem daha görünürdür. Çünkü burada mesele yalnızca disiplinlerarası ilişki değildir; aynı zamanda farklı epistemolojik geleneklerin karşılaşmasıdır.

Celâleddin Ökten'in yaklaşımı bu açıdan dikkat çekicidir. O, dinî ilimlerle modern bilimler arasında romantik bir uzlaşma arayışında olmamıştır. Bununla birlikte bu iki alanı birbirini dışlayan bilgi evrenleri olarak da görmemiştir. Onun yaklaşımında daha çok birlikte yaşama ve karşılıklı tanıma

[19] İmam hatip modelinin farklı bilgi ve eğitim geleneklerini aynı kurumsal yapı içerisinde buluşturma iddiası ile bu modelin geleceğine ilişkin tartışmalar için bkz. İbrahim Aşlamacı- Recep Kaymakcan, "A Model for Islamic Education from Turkey: The Imam-Hatip Schools", *British Journal of Religious Education* 39/3 (2017), 279-292; Mahmut Zengin- Abdurrahman Hendek, "The Future of Imam Hatip Schools as a Model for Islamic Education in Türkiye", *Religions* 14/3 (2023), 375.

[20] Arife Gümüş Sarı, *İmkân ve Sınırlılıkları Açısından İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme* (İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023). 411-412.

çabası dikkat çekmektedir. Günümüzde imam hatiplerin karşı karşıya bulunduğu müfredat sorunu da büyük ölçüde bu ilişkinin yeniden düşünülmesini gerektirmektedir. Çünkü öğrencinin zihninde ortak bir dünya kurulamadığında, okulun sunduğu bilgi alanları yan yana duran fakat birbirine temas etmeyen adacıklara dönüşebilmektedir.

Dördüncü ve belki de en az konuşulan boşluk okul iklimiyle ilgilidir. Eğitim yalnızca derslerde gerçekleşen bir süreç değildir. Öğrenciler çoğu zaman okulun resmî müfredatından çok örtük müfredatından etkilenmektedir.[21] Koridorlarda kurulan ilişkiler, öğretmenlerin öğrencilerle iletişim biçimleri, disiplin anlayışı, yöneticilerin tutumu, okulun gündelik dili ve kurumun genel atmosferi eğitim sürecinin ayrılmaz parçalarıdır.[22]

Bu nedenle din eğitiminin başarısını yalnızca ders programları üzerinden değerlendirmek yanıltıcıdır. Bir okulun iklimi, öğretilen değerleri desteklemiyorsa müfredatın etkisi sınırlı kalacaktır. Dinî derslerde sorumluluk, dürüstlük, adalet veya merhamet gibi kavramlar anlatılırken okulun gündelik hayatında bunların karşılığı görülmüyorsa öğrencinin zihninde ciddi bir tutarsızlık oluşacaktır. Eğitim açısından en güçlü öğrenmelerden biri, söylenen ile yaşanan arasındaki uyumdan doğmaktadır.

Bu noktada aile meselesi de yeniden gündeme gelmektedir. Çünkü okul iklimi hiçbir zaman yalnız başına oluşmaz. Öğrencinin aile çevresi, sosyal ilişkileri ve dijital kültürle kurduğu bağlar eğitim sürecinin önemli bileşenleridir. Celalettin Ökten'in hayat hikâyesi incelendiğinde aile formasyonunun onun eğitim anlayışı üzerindeki belirleyici etkisi açık biçimde görülmektedir. Buna karşılık günümüzde aile kurumunun dinî bilgi aktarımı ve değer eğitimi konusundaki kapasitesinin zayıfladığı yönündeki tartışmalar giderek artmaktadır. Bu durum, okulun omuzlarındaki yükü daha da ağırlaştırmaktadır.

Bütün bu boşluklar birlikte değerlendirildiğinde imam hatiplerin karşı karşıya bulunduğu meselenin yalnızca kurumsal değil, aynı zamanda düşünsel bir mesele olduğu anlaşılmaktadır. Sorun yalnızca yeni programlar hazırlamak, ders saatlerini düzenlemek veya fiziki imkânları geliştirmek değildir.

---

[21] Öğrencilerin resmî müfredat kadar okulun örtük müfredatından da etkilendiği tespiti, eğitim sosyolojisi literatüründe "örtük müfredat" (hidden curriculum) kavramıyla temellendirilmiştir. Bkz. Philip W. Jackson, *Life in Classrooms* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968).

[22] İmam hatip lisesi öğrencilerinde okul aidiyeti ile dinî tutum arasındaki ilişkiye dair ampirik bir çalışma için bkz. İbrahim Aşlamacı- Emrah Eker, "İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Aidiyet ve Dinî Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Değerler Eğitimi Dergisi 14/32 (2016), 7-38.

Daha derinde, din eğitiminin modern dünyada hangi epistemolojik ve pedagojik zemine dayanacağı sorusu bulunmaktadır. Bu soru aynı zamanda Celâleddin Ökten'in mirasının günümüzde nasıl okunacağı sorusudur. Çünkü onun asıl önemi yalnızca bir kurumun kuruluşunda oynadığı rolden değil, modern eğitim şartları içerisinde dinî bilginin geleceğine ilişkin ortaya koyduğu arayıştan kaynaklanmaktadır.

Bu nedenle bugün imam hatiplerin geleceğini konuşmak, geçmişin mücadelelerini tekrar etmekten çok, geleceğin pedagojik imkânlarını düşünmeyi gerektirmektedir. Artık temel mesele yalnızca bu kurumların varlığını sürdürmesi değildir. Daha önemli olan, hangi bilgi anlayışına dayanacakları, nasıl bir insan tasavvuru geliştirecekleri ve kendi pedagojik merkezlerini ne ölçüde kurabilecekleridir. Çünkü kurumsal devamlılık tek başına anlam üretmez. Eğitim kurumlarını yaşatan şey, taşıdıkları fikrin ve temsil ettikleri insan idealinin canlılığını koruyabilmesidir. Celâleddin Ökten'in mirası da tam olarak bu noktada güncelliğini sürdürmektedir. Onun bıraktığı soru hâlâ önümüzde durmaktadır: Modern okulun imkânlarını kullanırken eğitimin ruhunu kaybetmemek mümkün müdür? Bu soruya verilecek cevap, yalnızca imam hatiplerin değil, modern dünyada din eğitiminin geleceğini de belirleyecektir.

Bugün eğitim üzerine yürütülen tartışmalar yalnızca müfredat değişiklikleri, teknolojik dönüşümler veya okul türleri etrafında şekillenmemektedir. Daha derinde, okulun kendisinin ne olduğu ve gelecekte ne olacağı sorusu yeniden gündeme gelmektedir. Modern dönemin en güçlü kurumsal yapılarından biri olan okul, dijitalleşme, bilgi üretim biçimlerinin değişmesi, yapay zekâ teknolojileri, öğrenmenin mekândan bağımsızlaşması ve otorite kaynaklarının çeşitlenmesiyle birlikte yeni bir sorgulama sürecine girmiştir. Bilginin yalnızca okul aracılığıyla edinildiği dönem geride kalırken, eğitimin anlamı ve işlevi de yeniden tartışılmaktadır.

Bu dönüşüm süreci, din eğitimi alanı açısından daha da kritik sonuçlar doğurmaktadır. Çünkü din eğitimi tarihsel olarak yalnızca bilgi aktarma faaliyetinden ibaret olmamıştır. Aynı zamanda bir anlam dünyasının aktarılması, bir aidiyet biçiminin kurulması ve belirli bir şahsiyet idealinin inşa edilmesiyle ilişkilidir. Dolayısıyla okulun dönüşümü üzerine yapılan her tartışma, kaçınılmaz olarak din eğitiminin geleceğini de etkilemektedir. Bu bağlamda imam hatiplerin karşı karşıya bulunduğu mesele yalnızca kurumsal bir yeniden yapılanma sorunu değildir; aynı zamanda din eğitiminin hangi zeminde varlığını sürdüreceği sorusudur.

Bu soru bizi yeniden Celâleddin Ökten'e götürmektedir. Çünkü Ökten'in tarihsel önemi, yalnızca belirli bir dönemde üstlendiği kurucu rol ile açıklanamaz. Onu önemli kılan husus, bir geçiş döneminin pedagojik problemlerini fark etmiş olmasıdır. Medresenin artık eski toplumsal ve siyasal zemini üzerinde varlığını sürdüremediği, buna karşılık modern okulun da dinî bilgi için yeterli bir alan açmadığı bir tarihsel eşikte çözüm aramıştır. Bu nedenle onun girişimi yalnızca kurumsal değil aynı zamanda düşünsel bir girişimdir.

Ökten'in çabasına bu açıdan bakıldığında imam hatipler, çoğu zaman düşünüldüğü gibi geçmişin devamını sağlayan kurumlar olmaktan ziyade modernleşme sürecinin ürettiği bir pedagojik cevap olarak görülebilir. Bu cevap eksiksiz değildir; kendi içinde gerilimler, çelişkiler ve sınırlılıklar taşımaktadır. Ancak bütün eksikliklerine rağmen imam hatip tecrübesi, dinî bilginin modern eğitim sistemi içerisinde nasıl var olabileceğine ilişkin en kapsamlı kurumsal deneyimlerden birini temsil etmektedir.

Sonuç: Kurumsal Meşruiyetten Pedagojik Tahayyüle

Günümüzde imam hatiplerin karşı karşıya bulunduğu temel mesele artık kurumsal meşruiyet değildir. Kuruluş döneminde temel sorun var olabilmek iken sonraki dönemlerde temel sorun hayatta kalabilmek olmuştur. Bugün ise asıl mesele anlam üretebilmektir. Çünkü bir kurumun uzun süre varlığını sürdürmesi, onun eğitimsel iddiasını otomatik olarak gerçekleştirdiği anlamına gelmez. Kurumsal süreklilik ile pedagojik derinlik aynı şey değildir. Bu nedenle imam hatiplerin geleceği üzerine düşünürken savunmacı bir dilin ötesine geçmek gerekmektedir. Uzun yıllar boyunca yaşanan siyasal gerilimler, bu kurumların kendilerini koruma refleksini güçlendirmiştir. Ancak sürekli savunma pozisyonunda kalan kurumlar zamanla kendi gelecek tasavvurlarını üretmekte zorlanırlar. Oysa bugün ihtiyaç duyulan şey yeni bir savunma dili değil, yeni bir pedagojik tahayyüldür.

Bu pedagojik tahayyülün ilk şartı, başarı kavramını yeniden düşünmektir. Uzun yıllardır eğitim sisteminin genelinde olduğu gibi imam hatiplerde de başarı büyük ölçüde merkezi sınav sonuçları üzerinden tanımlanmaktadır. Oysa eğitimin amacı yalnızca akademik performans üretmek değildir. Bir öğrencinin metinlerle kurduğu ilişki, düşünme kapasitesi, muhakeme gücü, ahlaki duyarlılığı, estetik zevki, toplumsal sorumluluk bilinci ve anlam arayışı da eğitimin sonuçları arasında değerlendirilmelidir. Eğitim yalnızca ölçülebilen çıktılardan ibaret değildir; insanın dünyayla kurduğu ilişkinin niteliği de eğitimin bir sonucudur.

İkinci olarak bilgi alanları arasındaki parçalanmışlığın aşılması gerekmektedir. Modern eğitim sistemlerinin en belirgin özelliklerinden biri uzmanlaşmanın artmasıdır. Uzmanlaşma bilgi üretimi açısından önemli imkânlar sağlamakla birlikte, farklı bilgi alanlarının birbirinden kopmasına da yol açabilmektedir. İmam hatiplerin tarihsel iddiası ise tam da bu parçalanmayı aşma arayışında yatmaktadır. Dinî ilimlerle modern bilimler, ahlak ile bilgi, gelenek ile çağdaşlık arasında sahici bir ilişki kurulamadığı sürece bu iddianın gerçekleşmesi mümkün görünmemektedir.

Üçüncü olarak öğretmen meselesi yeniden merkeze alınmalıdır. Eğitim kurumlarının niteliğini belirleyen temel unsur bina, teknoloji veya müfredat değil, insan unsurudur. Özellikle din eğitimi söz konusu olduğunda öğretmenin temsil gücü, anlattığı bilginin içeriği kadar önem taşımaktadır. Öğretmenin bilgiyle, öğrenciyle ve hayatla kurduğu ilişki okulun iklimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle imam hatiplerin geleceği büyük ölçüde nasıl bir öğretmen modeli geliştireceğiyle bağlantılıdır.

Son olarak, imam hatiplerin kendi pedagojik özerklik alanlarını inşa etmeleri gerekmektedir. Burada kastedilen şey eğitim sisteminden kopuk, kendi içine kapanmış bir yapı değildir. Aksine kendi eğitim amaçlarını, başarı ölçütlerini ve bilgi anlayışını daha açık biçimde tanımlayabilen bir kurumsal bilinçtir. Çünkü bir eğitim kurumu ancak kendi sorularını üretebildiği ölçüde özgünleşebilir. Başkalarının sorularına cevap vererek varlığını sürdüren kurumlar ise zamanla kendi yönlerini kaybetme riskiyle karşı karşıya kalırlar.

Gelinen noktada Celâleddin Ökten'in mirasını ele alırken yalnızca imam hatip okullarının tarihsel kuruluşunu değil aynı zamanda din eğitiminin modern dünyadaki imkânlarını düşünmeye davet eden pedagojik bir sorgulamayı da dikkate almak önemlidir. Bugün imam hatipler açısından temel mesele artık dışarıdan gelen baskılar değil, içeride kurulması gereken anlam, bütünlük ve derinliktir. Kurumun geleceğini belirleyecek olan da büyük ölçüde bu iç inşa sürecinin başarısı olacaktır. Bu nedenle imam hatiplerin geleceğine ilişkin asıl soru şudur: Amaç, modern eğitim düzeni içerisinde var olmak mı olacaktır, yoksa kendi pedagojik hakikatini kurabilen özgün bir eğitim tecrübesi geliştirmek mi? Celâleddin Ökten'in hatırası, bu soruyu canlı tutabildiği ölçüde güncelliğini korumaya devam edecektir.

Kaynakça

Asad, Talal. Genealogies of Religion: Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1993.

Aşlamacı, İbrahim. Öğrenci ve Öğretmenlerine Göre İmam-Hatip Liseleri: Profiller, Algılar, Memnuniyet, Aidiyet. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi, 2017.

Aşlamacı, İbrahim. "İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitiminin Niteliğini Etkileyen Sorunlar: Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Dayalı Nitel Bir Araştırma". Turkish Studies 12/10 (2017), 49-80. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11999.

Aşlamacı, İbrahim- Eker, Emrah. "İmam-Hatip Lisesi Öğrencilerinin Okul Aidiyet ve Dinî Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi". Değerler Eğitimi Dergisi 14/32 (December 1, 2016): 7-38. https://izlik.org/JA72CY84FC.

Aşlamacı, İbrahim- Kaymakcan, Recep. "A Model for Islamic Education from Turkey: The Imam-Hatip Schools". British Journal of Religious Education 39/3 (2017), 279-292. https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1128390.

Bahçekapılı, Mehmet. Türkiye'de Din Eğitiminin Dönüşümü. İstanbul: YEKDER/İLKE Yayınları, 2014.

Berkes, Niyazi. The Development of Secularism in Turkey. Montreal: McGill University Press, 1964; London: Routledge, 1998.

Bernstein, Basil. The Structuring of Pedagogic Discourse: Class, Codes and Control, Vol. IV. London: Routledge, 1990.

Buyruk, Halil. "The Role of Religious Education in Hegemony Construction: The Case of Imam Hatip Schools in Turkey". Paedagogica Historica 57/6 (2021), 657-674. https://doi.org/10.1080/00309230.2020.1762677.

Casanova, José. Public Religions in the Modern World. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

Copeaux, Etienne. Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk-İslam Sentezine. çev. Ali Berktay. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1998.

Gümüş Sarı, Arife. İmkân ve Sınırlılıkları Açısından İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, 2023.

Gümüş Sarı, Arife- Altın, Zarife Şeyma. "Aktörlerinin Gözünden İlahiyat Fakültelerinde Öğretmen Yetiştirme". Değerler Eğitimi Dergisi 22/48 (Aralık 2024), 349-394. https://doi.org/10.34234/ded.1502597.

Jackson, Philip W. Life in Classrooms. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

Kaplan, Sam. The Pedagogical State: Education and the Politics of National Culture in Post-1980 Turkey. Stanford: Stanford University Press, 2006.

Koç, Ahmet- Öztürk, Hatice. "İki Devir Bir Muallim: Mahmud Celaleddin Ökten". Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 4/7 (2015), 7-64.

Öcal, Mustafa. "Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri". Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi 6 (1999), 201-254.

Öcal, Mustafa. Medresetü'l-Eimme ve'l-Huteba'dan İmam Hatip Liselerine- Bizim Okullarımız. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş.-ÖNDER, 2011.

Öcal, Mustafa. 100. Yılında İmam Hatip Liseleri (1913-2013). İstanbul: Ensar Yayınları, 2013.

Ozgur, Iren. Islamic Schools in Modern Turkey: Faith, Politics, and Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

Pak, Soon-Yong. "Cultural Politics and Vocational Religious Education: The Case of Turkey". Comparative Education40/3 (2004), 321-341. https://doi.org/10.1080/0305006042000274827.

Rahman, Fazlur. Islam and Modernity: Transformation of an Intellectual Tradition. Chicago: University of Chicago Press, 1982.

Turan, İbrahim. Avrupa Birliği Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi Politikaları. İstanbul: İz Yayıncılık, 2013.

Üstel, Füsun. "Makbul Vatandaş"ın Peşinde: II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi. İstanbul: İletişim Yayınları, 2004.

Zengin, Mahmut- Hendek, Abdurrahman. "The Future of Imam Hatip Schools as a Model for Islamic Education in Türkiye". Religions 14/3 (2023), 375. https://doi.org/10.3390/rel14030375.