



Türkad

ULUSLARARASI TÜRKOLOJİ ARAŞTIRMALARI VE İNCELEMELERİ DERGİSİ





TürkAd

EDİTÖR

Prof. Dr. Mehmet KARA

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

YAYIN KURULU

PROF. DR. FATMA ÖZKAN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. İSMET ÇETİN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. GIYASETTİN AYTAŞ (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. FİGEN GÜNER DİLEK (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. HASAN BAĞCI (MEHMET AKİF ERSOY ÜNV.)

PROF. DR. MUSTAFA KURT (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. SABRİ SİDEKLİ (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNV.)

PROF. DR. MEHMET KURUDAYIOĞLU (İZZET BAYSAL ÜNV.)

PROF. DR. ALİ GÖÇER (ERCİYES ÜNV.)

DOÇ. DR. ÖZAY KARADAĞ (HACETTEPE ÜNV.)

DOÇ. DR. MURAT ÇERİTOĞLU (ANKARA ÜNV.)

DOÇ. DR. NİHAL ÇALIŞKAN (YILDIRIM BAYEZİT ÜNV.)

DANIŐMA KURULU

PROF. DR. AHMET BİCAN ERCİLASUN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. ALEMDAR YALÇIN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. LEYLA KARAHAN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. AYŐE İLKER (CELAL BAYAR ÜNV.)

PROF. DR. VAHİT TÜRK (İSTANBUL KÜLTÜR ÜNV.)

PROF. DR. BİLGEHAN ATSIZ GÖKDAĞ (KIRIKKALE ÜNV.)

PROF. DR. MEHMET DURSUN ERDEM (NEVŐEHİR HACI BEŐTAŐ ÜNV.)

PROF. DR. SÜER EKER (BAŐKENT ÜNV.)

PROF. DR. VOLKAN COŞKUN (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNV.)

PROF. DR. YAKUP ÇELİK (YILDIZ TEKNİK ÜNV.)



Türk Kad

İÇİNDEKİLER

Ömer ÇETİN & Ülker ŞEN – *Türkçe ve Türk Kültürü 8. Sınıf Ders Kitabındaki Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Kazanımları Karşılama Durumu*, s. 1-16.

Hakan Oğuz YURTDKAL & Salih KORKMAZ – *Tanzimat Dönemi Hukuk Eğitimi'nde Muallimhane-i-Nüvvab Okulları Üzerine Bir İnceleme*, s. 17-30.

Sami ÖZDEMİR – *Türkiye'nin Değişen Ulusal Güvenlik Anlayışı: Cumhuriyeti'nin Kuruluşundan, Soğuk Savaş'ın Bitimine*, s. 31-44.



TürkAd

EDİTÖR

Prof. Dr. Mehmet KARA

Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ

Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

YAYIN KURULU

PROF. DR. FATMA ÖZKAN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. İSMET ÇETİN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. GIYASETTİN AYTAŞ (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. FİGEN GÜNER DİLEK (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. HASAN BAĞCI (MEHMET AKİF ERSOY ÜNV.)

PROF. DR. MUSTAFA KURT (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. SABRİ SİDEKLİ (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNV.)

PROF. DR. MEHMET KURUDAYIOĞLU (İZZET BAYSAL ÜNV.)

PROF. DR. ALİ GÖÇER (ERCİYES ÜNV.)

DOÇ. DR. ÖZAY KARADAĞ (HACETTEPE ÜNV.)

DOÇ. DR. MURAT ÇERİTOĞLU (ANKARA ÜNV.)

DOÇ. DR. NİHAL ÇALIŞKAN (YILDIRIM BAYEZİT ÜNV.)

DANIŐMA KURULU

PROF. DR. AHMET BİCAN ERCİLASUN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. ALEMDAR YALÇIN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. LEYLA KARAHAN (GAZİ ÜNV.)

PROF. DR. AYŐE İLKER (CELAL BAYAR ÜNV.)

PROF. DR. VAHİT TÜRK (İSTANBUL KÜLTÜR ÜNV.)

PROF. DR. BİLGEHAN ATSIZ GÖKDAĞ (KIRIKKALE ÜNV.)

PROF. DR. MEHMET DURSUN ERDEM (NEVŐEHİR HACI BEŐTAŐ ÜNV.)

PROF. DR. SÜER EKER (BAŐKENT ÜNV.)

PROF. DR. VOLKAN COŞKUN (MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNV.)

PROF. DR. YAKUP ÇELİK (YILDIZ TEKNİK ÜNV.)



Türkad

Türkçe ve Türk Kültürü 8. Seviye Ders Kitabındaki Konuşma ve Yazma Etkinliklerinin Kazanımları Karşılama Durumu

Ömer ÇETİN¹ & Ülker ŞEN²

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkçe ve Türk kültürü 8. seviye ders kitabındaki konuşma ve yazma etkinliklerini tespit etmek ve bu etkinliklerin 2018 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları karşılama durumuna yönelik değerlendirmeler yapmaktır. Çalışma, nitel bir araştırma olup betimsel nitelik taşımaktadır. Çalışmanın veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi seçilmiştir. Verilerin analizi, betimsel analiz ile yapılmıştır. Çalışmanın amacına bağlı olarak dört araştırma sorusu oluşturulmuştur. İncelenen kitap, bu cümleler doğrultusunda analiz edilmiştir. Çalışma nesnesi olarak Türkçe ve Türk kültürü 8. seviye ders kitabı ve içerisindeki konuşma ve yazma etkinlikleri seçilmiştir. Kitaptaki konuşma ve yazma etkinlikleri, 2018 yılında Türkçe ve Türk kültürü dersi için hazırlanan öğretim programındaki konuşma ve yazma kazanımlarına bağlı olarak incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda kitapta bulunan sekiz temada on dört hazırlıklı konuşma, otuz iki hazırlıksız konuşma etkinliği; on dokuz yazma; kırk bir okuma-yazma ve on adet dinleme/izleme-yazma etkinliği tespit edilmiştir. İlgili kitap için öğretim programında belirlenen sekiz konuşma kazanımından beş tanesine yönelik etkinlik; yazma kazanımı olarak belirlenen on bir kazanımdan dokuz tanesine yönelik etkinlik kitapta tespit edilmiştir. Konuşma etkinliklerinin sayısının temalar ilerledikçe arttığı, yazma etkinliklerinin sayısının ise temalara göre dengeli bir dağılıma sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Kitapta yer alan beş konuşma kazanımının etkinliklerdeki dağılımına bakıldığında genel olarak dengeli sayılabilecek bir durum görülmektedir. Yazma kazanımlarının etkinliklerde yer alma sıklığı ise dengeli bulunmamıştır. Kitapta tespit edilen dokuz yazma kazanımından üç tanesi sadece birer etkinlikte kendilerine yer bulmuştur. Kitap genelindeki etkinliklerde yer alan mikrofon ve kalem görselleri bazen amacının dışında da kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe ve Türk kültürü dersi, Türkçe ve Türk kültürü ders kitabı, konuşma etkinliği, yazma etkinliği, yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimi.

The Situation of Meeting the Learning Outcomes of the Speaking and Writing Activities in the Turkish and Turkish Culture Level 8 Textbook

Abstract

The aim of this study is to investigate Turkish and Turkish Culture level 8 to determine the status of the speaking and writing activities in the level textbook to meet the learning outcomes in the 2018 Turkish and Turkish Culture Course Curriculum. The study is qualitative research and has a descriptive nature. Document analysis was chosen as the data collection method of the study. Data analysis was done with descriptive analysis. Depending on the purpose of the study, four problems and five sub-problem sentences were created. The examined book was analyzed in line with these sentences. The 8th level

¹ Öğretmen, Gazi Üniversitesi, omer.cetin1@gazi.edu.tr, 0000-0002-6413-2315.

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, ulkersen@gazi.edu.tr, 0000-0002-1855-6336.

textbook of Turkish and Turkish Culture and the speaking and writing activities in it were chosen as the study object. The speaking and writing activities in the book were examined depending on the speaking and writing achievements in the curriculum prepared for the Turkish and Turkish Culture course in 2018. As a result of these examinations, fourteen prepared speeches and thirty-two impromptu speech activities in eight themes in the book; nineteen writing; Forty-one literacy and ten listening/watching-writing activities were determined. Activities for five of the eight speaking outcomes determined in the curriculum for the relevant book; the activities for nine of the eleven acquisitions determined as the writing outcome were determined in the book. It was found that the number of speaking activities increased as the themes progressed, and there was no balance in the number of writing activities according to the themes. In addition, both speaking and writing activities are not included in some themes at all. Considering the distribution of the five speaking outcomes in the book in the activities, a situation that can be considered balanced in general is seen. The frequency of the writing outcomes in the activities has become unbalanced. Three of the nine writing outcomes identified in the book found a place for themselves in only one activity. The microphone and pen images in the activities throughout the book were sometimes used unnecessarily, going beyond their purpose.

Key Words: Turkish and Turkish Culture course, Turkish and Turkish Culture textbook, speaking activity, writing activity, teaching Turkish to Turkish children abroad.

1. Giriş

Türkçenin yurt dışında, özellikle Avrupa coğrafyasında, ana dili olarak öğretiminin temellerinin 1960'lı yıllarda Türkiye'den Avrupa'ya doğru gerçekleşen işçi göçleriyle atıldığı söylenebilir. 1961 yılında Almanya ile yapılan "İşgücü Anlaşması"ni sırasıyla Avusturya (1964), Belçika (1964), Hollanda (1964), Fransa (1965), İsveç (1967) ve Avustralya (1967) ile imzalanan işgücü anlaşmaları (Şen, 2016a, 1024) takip etmiştir. Yapılan bu anlaşmalar Avrupa'da kısa zamanda sayıları milyonu bulan bir Türk varlığının oluşmasına neden olmuştur. Günümüzde ise yurt dışında yedi milyona yaklaşan bir Türk varlığından bahsedebilmek mümkündür. Yurt dışındaki Türk nüfusuyla Türkiye arasındaki bağın devamının sağlanması ve güçlü olmasının bireysel ve toplumsal açıdan kültürel mirasın korunması, kimlik bilincinin sürdürülmesi, iş birliği ve ekonomik fırsatların geliştirilmesi, diplomatik ve politik etkinliğin artırılması, karşılıklı anlayışın ve küresel ilişkilerin güçlendirilmesi gibi birçok açıdan faydası vardır. Yurt dışındaki Türklerle Türkiye arasındaki bağı oluşturan gelenekler, değerler ve kültürel unsurlar Türkçe ile gelecek nesillere aktarılabilir. Böylece yurt dışında yaşayan Türklere Türkçenin öğretiminin önemi de kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte Türkiye Cumhuriyeti Devleti Anayasası'nın 62. maddesinde³ yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitimi ile ilgili olarak devletin görev ve sorumlulukları belirtilmektedir. Dolayısıyla yurt dışındaki Türklere ve onların çocuklarına Türkçe öğretimi devletin anayasal bir görevidir. Bu görev ve sorumluluk kapsamında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek, Türkiye ile olan bağlarını devam ettirmek amacıyla 1969 yılında ilk defa öğretim programı hazırlanmış, daha sonra bu programı 1980, 1982, 1986, 2000, 2006, 2009 ve 2018 yıllarında yayımlanan öğretim programları takip etmiştir. Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığınca yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dili olarak Türkçenin öğretimi "Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler)" esas alınarak gerçekleştirilmektedir.

³ Türkiye Cumhuriyeti Anayasası 62. Maddesi: Devlet, yabancı ülkelerde çalışan Türk vatandaşlarının aile birliğinin, çocuklarının eğitiminin, kültürel ihtiyaçlarının ve sosyal güvenliklerinin sağlanması, ana vatanla bağlarının korunması ve yurda dönüşlerinde yardımcı olunması için gereken tedbirleri alır.

Öğretim programına uygun ders öğretim materyalleri ise ilk kez 2010 yılında yayımlanmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Öğretim Materyali adını taşıyan sette 1-3. Sınıflar Ders ve Çalışma Kitabı, 4-5. Sınıflar Ders ve Çalışma Kitabı, 6-7. Sınıflar Ders ve Çalışma Kitabı, 8-10. Sınıflar Ders ve Çalışma Kitabı ile bir Öğretmen Kılavuz Kitabı bulunmaktadır. Türkçenin ana dili olarak öğretimi için hazırlanan ikinci set ise Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Seviyeler) temelinde oluşturulmuştur. Türkçe ve Türk Kültürü adını taşıyan set Türkçe ve Türk Kültürü 1. Seviye, Türkçe ve Türk Kültürü 2. Seviye, Türkçe ve Türk Kültürü 3. Seviye, Türkçe ve Türk Kültürü 4. Seviye, Türkçe ve Türk Kültürü 5. Seviye, Türkçe ve Türk Kültürü 6. Seviye, Türkçe ve Türk Kültürü 7. Seviye, Türkçe ve Türk Kültürü 8. Seviye ders kitaplarından oluşmaktadır. Kitaplar 1. Ben ve Ailem, 2. Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, 3. Oyun ve Eğlence, 4. Bayramlar ve Kutlamalar, 5. Gezelim Görelim, 6. Geçmişe Açılan Kapı, 7. Sanat ve Edebiyat, 8. İnsan ve Doğa tema sıralamasıyla hazırlanmıştır. Öğretim sürecinde öğretmenlere rehberlik etmesi için bir de "Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi" adıyla bir kitap yayımlanmıştır. Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı bakımından bu ders kitapları, içindeki metinler aracılığıyla dil becerilerini, söz varlığını ve dilin ait olduğu kültürel öğelerin benimsenmesinde, öğretilmesinde ve gelecek nesillere aktarılmasında kullanılan bir kaynak ve rehberdir (Kolay, 2018, 65). Bu sebeple ders kitabı/öğretim materyali geliştirmenin sürekli ve yenilenebilir olması dil ve kültürün daha nitelikli bir şekilde yeni nesillere aktarılmasını sağlayabilecektir.

Yurt dışındaki Türk çocukları hem yaşadıkları toplumun diliyle hem de Türkçe (kullanım yoğunluğu, sıklığı değişiklik göstermekle birlikte) ile günlük hayatlarını sürdürmektedirler. Bu iki dilli olma durumu, yurt dışındaki Türk çocuklarının tek dilli bireyler kadar ana dili hakimiyeti geliştirememelerine sebep olabilmektedir. Yurt dışındaki Türk çocuklarının konuşmalarında kelimeleri telaffuz edişleri, cümle kuruluş yapıları bozulabilmekte; yazılı anlatımlarında ise noktalama yanlışları, yazım yanlışları, ses olaylarında bozulmalar, yaşadıkları toplum dilinin etkisi ile harf, ses yanlışları ve ağız özelliğinin yazıya yansması görülebilmektedir (Şen, 2016b, 1). İşte ders kitapları Türkçe öğretim sürecinde öğretmenler ve öğrenciler için önemli birer kaynağa dönüşmektedir. Ders kitapları öğretim sürecini destekleyici, zengin içerikli, hedef kitleye uygun, vs. hazırlandığında amacına ulaşmaktadır. Söz konusu yurt dışında yaşayan Türk çocukları olduğunda ders kitabı hazırlama sürecinin bir kat daha titizlik istediği söylenebilir. Kitapların temel iletişim becerilerini geliştirmenin yanında kültür aktarımı, akademik dil yeterliğine katkı sağlayacak nitelikte olması önemlidir. Diğer yandan Şengül ve Çetin (2022) tarafından yapılan çalışmada Almanya'da yaşayan iki dilli Türk çocukları dil becerilerine göre yeterlik düzeylerini okuma becerisinde yetersiz (%56), konuşma becerisinde orta (%54), yazma becerisinde yetersiz (%50), dinleme becerisinde yeterli (%63) olarak ifade etmiştir. Çalışma verilerinden hareketle hem Türkçe öğretim sürecinde hem de bu sürecin önemli bir parçası olan ders kitaplarında başta okuma ve yazma becerileri olmak üzere dört becerinin öğretiminin sistemli bir şekilde yapılması önemlidir. Bu önemden hareket bu çalışmada Türkçe ve Türk kültürü 8. seviye ders kitabındaki konuşma ve yazma etkinliklerinin 2018 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları karşılama durumu araştırılmıştır.

Literatür tarandığında araştırmayla ilgili olduğu düşünülen az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bunların ilki Demir (2010) tarafından yapılan çalışmadır. Demir (2010) yaptığı çalışmada Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programının kazanımlarını değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda programdaki amaç ve kazanımların daha işlevsel olması gerektiğini tespit etmiştir. Kazanımların sadece teori boyutunda kalmayıp uygulamaya dönük olması gerektiğini vurgulamıştır. Çalışmasından tam 8 yıl sonra, 2018 yılında, öğretim programı yenilenmiştir. Yayımlanan yeni programın da benzer bir değerlendirmeye ihtiyacı vardır. Damar (2018) yapmış olduğu araştırmada Türkçe ve Türk

kültürü dersleri kapsamında çocukların anlatma becerilerini incelemiştir. Bu araştırmaya 4 ülkeden toplam 347 öğretmen dahil edilmiştir. Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin, okul öncesi ve temel eğitim çağındaki Türk çocuklarının Türkçe anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalar incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, çocukların anlatma becerilerine ortalamanın üzerinde önem verdiklerini belirtmiş olmakla birlikte bazı boyutlarda düşük düzeyde önemli gördüklerini; çocukların anlatma becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen davranışlarının gerçekleşme düzeyi ortalamanın üzerinde olmakla birlikte bazı boyutlarda düşük düzeyde kaldığı sonucu elde edilmiştir. 2020 yılında Ercan Güven ve Gürbüz Us'un yaptıkları çalışmada Türkçe ve Türk kültürü kitaplarındaki dinleme becerisine yönelik etkinlikler incelenmiştir. 1'den 8. seviyeye kadar bütün kitaplar değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda kitaplarda yer alan dinleme etkinliklerinin dağılımlarında ciddi farklılıklar olduğu saptanmış ve bazı kitaplarda dinleme etkinliklerine rastlanmamıştır. Dinleme etkinliği olan kitaplarda da bu etkinliklerin sayısının az olduğu tespit edilmiştir. Büyükkız, Güler Yıldız ve Kızdırcı (2020) çalışmalarında Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki etkinlikleri, 2018 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı kazanımlarına göre değerlendirmişler; seviyelere göre öğrenme alanlarının etkinliklerinin kitaplarda farklı oranlarda dağıldığını, bazı kazanımların kitaplarda yer almadığını, etkinlikler öncesinde öğrenme alanlarını belirtmede kullanılan sembollerin bazı yerlerde uygun bir biçimde kullanılmadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca ders kitaplarının öğrencilerin ilgisi çekebilecek bir şekilde tasarlandığını, kitapların dersleri eğlenceli hâle getirecek bir durumda olduğunu belirtmişlerdir. 2022 yılında Canboleter ve Temur, 5-8 seviye Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları yazma becerisi kazanımlarını karşılama durumu bakımından incelemiş; programda yer alan bazı yazma kazanımlarının kitaplarda yer almadığını ve yazma etkinlikleri öncesi beceri alanlarını belirtmek için kullanılan sembollerin ilgili etkinliklerle örtüşmediğini tespit etmişlerdir.

Yukarıda ifade edildiği gibi bu çalışmanın amacı, Türkçe ve Türk kültürü 8. seviye ders kitabındaki konuşma ve yazma etkinliklerinin 2018 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'ndaki kazanımları karşılama durumunu tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Konuşma becerisine yönelik etkinliklerin görünümü nedir?
2. 2018 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen konuşma becerisi kazanımları ile ders kitabındaki konuşma etkinlikleri arasında uyum var mıdır?
3. Yazma becerisine yönelik etkinliklerin görünümü nedir?
4. 2018 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen yazma becerisi kazanımları ile ders kitabındaki yazma etkinlikleri arasında uyum var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma betimsel nitelikli. Hazırlanan çalışmada nitel araştırma yöntemleri içinde bulunan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013'ten aktaran Kırıl, 2020) Doküman incelemesi, araştırılacak olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 187).

2.2. Çalışma Nesnesi

Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlatılan ve 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilen “Türkçe ve Türk Kültürü (Seviye 8)” ders kitabı çalışma nesnesi olarak ele alınmıştır. Çalışma nesnesinin özellikleri:

-238 sayfadır.

-1. Tema Ben ve Ailem, 2. Tema Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama, 3. Tema Oyun ve Eğlence, 4. Tema Bayramlar ve Kutlamalar, 5. Tema Gezelim Görelim, 6. Tema Geçmişe Açılan Kapı, 7. Tema Sanat ve Edebiyat, 8. Tema İnsan ve Doğa’dır.

-Senaryo tabanlıdır.

-Dinleme/izleme metinlerine karekod ile erişim sağlanabilmektedir.

2.3. Verilerin Toplanması

Öncelikle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında yayımlanan Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı konuşma ve yazma kazanımlarından 8. seviye için belirlenen konuşma ve yazma kazanımları tespit edilmiştir. Kazanımlardan bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Daha sonra ders kitabındaki konuşma ve yazma etkinlikleri iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak tespit edilmiştir. Fikir birliği olmayan etkinliklerde üçüncü bir uzmandan görüş alınmıştır. Böylece ders kitabındaki konuşma ve yazma etkinlikleri tespit edilmiştir. Son aşamada ise yine iki araştırmacı etkinlikleri ilgili kazanım kontrol listesindeki kazanımlara uygunluğu açısından değerlendirmiş, fikir ayrılığı olana etkinlik ve kazanım eşleşmesinde üçüncü bir uzmandan görüş alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışmada, elde edilen verilerin analizi için betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 224). Türkçe ve Türk Kültürü (Seviye 8) ders kitabının içerisinde bulunan konuşma ve yazma etkinlikleri, öğretim programında 8. seviye için belirlenen konuşma ve yazma kazanımlarını karşılama durumları açısından analiz edilmiştir. Bu analiz, çalışmanın öncesinde belirlenen soru cümleleri doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle konuşma kazanımları ve etkinlikleri, ardından yazma kazanımları ve etkinliklerine geçilmiştir. Yazma kazanımları sırasında yazma etkinliklerinin diğer becerilerle de birleştiği tespit edilmiştir. Okuma-yazma ve dinleme/izleme-yazma etkinliklerinin sayısı da belirlenmiş fakat detaylı analizi yapılmamıştır. Yalnızca yazma becerisine yönelik kazanımların etkinliklerdeki tespiti üzerine çalışılmıştır. Konuşma ve yazma kazanımlarına yönelik etkinlik sayıları bulunmuş ve temalara göre dağılımı yapılmıştır. Ayrıca kazanımların etkinliklerde yer alma sıklığı/sayıları da tablolarla gösterilmiştir. “TTK. 4. 15. Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımı hakkında öğretim programında “bilgilendirici ve öyküleciler” metinler yazdırılması yönünde uyarı yapıldığı fakat daha detaylı açıklama olmadığı için 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı destek amaçlı kullanılmış, etkinliklerdeki metin türleri bu yolla tespit edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Konuşma becerisine yönelik etkinliklerin görünümü nedir?

Türkçe ve Türk Kültürü 8. Seviye kitabına baktığımız zaman sekiz tane tema olduğunu görmekteyiz. Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama teması hariç diğer temaların her birinde en az bir adet konuşma becerisine yönelik etkinlik hazırlanmıştır. Hazırlıklı ve

hazırlıksız konuşmaya yönelik tespit edilen etkinliklerle ilgili detaylı bilgi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Türkçe ve Türk Kültürü 8. Seviye Ders Kitabındaki Konuşma Etkinliklerinin Dağılımı

Tema Adı	Hazırlıklı Konuşma Etkinliği	Hazırlıksız Konuşma Etkinliği
Ben ve Ailem	1	0
Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama	0	0
Oyun ve Eğlence	2	6
Bayramlar ve Kutlamalar	2 ⁴	2
Gezelim Görelim	1	5
Geçmişe Açılan Kapı	3	7
Sanat ve Edebiyat	3	8
İnsan ve Doğa	2	4
Toplam	14	32

İnceleme sonucunda 8. seviye için hazırlanan kitapta toplam kırk altı adet konuşma etkinliği tespit edilmiştir. Bir etkinlik, mikrofon⁵ işareti bulunmasına rağmen yetersiz yönerge ve anlamsız açıklama sebebiyle bu sayıya dâhil edilmemiştir.

Etkinlikler içerisinde hazırlıklı konuşma kazanımına yönelik etkinlikler neredeyse hazırlıksız konuşmanın yarısı kadardır.

Konuşma etkinlikleri ilk temalarda daha az yer alırken süreç ilerledikçe sayıları da artmaktadır (1-0-8-4-6-10-11-6). Fakat bu artışı “Bayramlar ve Kutlamalar” ve son tema olan “İnsan ve Doğa” temasında görülememektedir.

3.1.1. Hazırlıksız Konuşma Etkinlikleri

Hazırlıksız konuşma etkinliklerinde öğrencilerden işledikleri metinle ilgili duygu, düşünce veya hayalleri çevresinde konuşmaları beklenmiştir. Yine bu etkinliklerde çocuklara “... sözünden ne anlıyorsunuz? Anlatınız.” şeklinde yönergeler verilip hazırlıksız konuşma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

Çeşitli konular verilip bunlar hakkında öğrencilerin tartışmaları beklenmiştir. Örneğin, bir etkinlikte “10 Türk Lirası” üzerindeki işaretlerin yorumlanması istenmiştir. Öğrencilere konuşmalarını oluştururken “nedenleriyle, örneklerle” anlatınız gibi yönergeler belirtilmiştir.

3.1.2. Hazırlıklı Konuşma Etkinlikleri

Kitapta yer alan on dört hazırlıklı konuşma etkinliğinden sekiz tanesinin “Tema Sonu Değerlendirme” bölümlerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu etkinliklerdeki yönergeler şu şekildedir:

⁴ Etkinliklerin içerisinden birden fazla soru olabilmektedir. Örneğin, bir etkinlikte iki soru sorulmuştur. Bu etkinliklerden biri hazırlıksız konuşmaya yönelikken diğeri hazırlıklı konuşmayı geliştirmek için verilmiştir. Burada gösterilen iki etkinlikten bir tanesi başka bir etkinliğin içindeki 2. sorudan oluşmaktadır. Kendine ait ayrı bir etkinliği bulunmamaktadır. “*Haber metinlerinin genel özellikleri nelerdir? Lütfen bir arkadaşınızla araştırma yaparak öğrendiklerinizi sınıf arkadaşlarınıza anlatın. (122)*”

⁵ Konuşma etkinliği olduğunu belli etmek üzere her etkinliğin başına mikrofon işareti koyulmuştur.

“Bu temada öğrendiklerinizden yola çıkarak bir konuşma hazırlayın. Konuşmanızı ailenize ve arkadaşlarınıza sunun. (42, 156, 176, 226)”

“Bu temada öğrendiklerinizden yola çıkarak deyimlerle ve atasözleriyle ilgili bir sunu hazırlayın. Sununuzu arkadaşlarınızla paylaşın. (110)”

“Bu temada öğrendiklerinizden yola çıkarak bir sunu hazırlayınız. Sununuzu arkadaşlarınızla paylaşınız. (140)”

“Bu temada öğrendiklerinizden yola çıkarak basılı medya araçlarıyla ilgili bir sunu hazırlayın. Sununuzu arkadaşlarınızla paylaşın. (198)”

“Arkadaşlarınıza tanıtmak istediğiniz ya da okurken büyük keyif aldığınız bir dergiyi, bir sonraki derste sınıfa getirin. Arkadaşlarınıza dergi hakkında bilgiler verin. (198)”

Diğer hazırlıklı konuşma etkinlikleri şu şekildedir:

Görsel 1. (Karatay, 2018, 107)

ETKİNLİK Soruları cevaplayın.

1. Geleneksel çocuk oyunlarından birisini araştırarak bu oyunun nasıl oynandığını arkadaşlarınıza anlatın.
2. Aile büyüklerinizle konuşarak geçmişte hangi çocuk oyunlarını oynadıklarını öğrenin. Öğrendiğiniz bilgileri bir sonraki ders arkadaşlarınızla paylaşın.
3. Geleneksel çocuk oyunlarından birisini seçerek arkadaşlarınızla oynayın.

Görsel 2⁶. (Karatay, 2018, 122)

ETKİNLİK Soruları cevaplayın.

1. New York Sun (Niv York San) gazetesi editörü John B. Bogart (Con Bogart) tarafından söylenmiş olan “Köpeğin insanı ısırması haber değildir, insanın köpeği ısırması haberdır.” sözünü ne anlatılmak istenmektedir? Açıklayın.
2. Haber metinlerinin genel özellikleri nelerdir? Lütfen bir arkadaşınızla araştırma yaparak öğrendiklerinizi sınıf arkadaşlarınıza anlatın.

Görsel 3. (Karatay, 2018, 165)

ETKİNLİK ALEMİZİN DİLİNDEN

Ailenizin üyelerine Ulu Önder Atatürk ile ilgili düşüncelerini sorun. Aldığınız cevapları not alarak sınıfta anlatın.

Görsel 4. (Karatay, 2018, 174)

ETKİNLİK

Bu temada öğrendiğiniz bilim adamlarının ilginizi çeken yönlerini aile bireylerinize anlatın.

⁶ Daha önce açıklaması yapıldığı üzere etkinliğin 2. sorusu hazırlıklı konuşma etkinliği olarak kabul edilmiştir.

Görsel 5. (Karatay, 2018, 180)

ETKİNLİK

a) Aşağıda iki farklı görüşe yer verilmiştir. Bu fikirlerden istediğiniz biri hakkında destekleyici verilere ulaşarak görüşünüzü savunun.

Televizyon bir kültür ve eğitim aracıdır.

Televizyon bir eğlence aracıdır.

b) Yandaki QR kodu taratarak (<https://bit.ly/2RzPbra>) Türkiye'deki ilk televizyon yayını hakkındaki videoya ulaşın. Bu videodan yola çıkarak Türkiye'de televizyonculuğun gelişimi hakkında neler söyleyebilirsiniz? Açıklayın.

Görsel 6. (Karatay, 2018, 221)

ETKİNLİK

Okuduğunuz metinden öğrendiğiniz hayvanları aşağıdaki haritada işaretleyin. Öğrenmediğiniz hayvanlar varsa, bu hayvanların isimlerini not alın. Bu hayvanlarla ilgili bir sunum hazırlayarak sınıf arkadaşlarınızla paylaşın.

3.2. 2018 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen konuşma becerisi kazanımları ile ders kitabındaki etkinlikler arasında uyum var mıdır?

Aşağıdaki tabloda 8. seviye için konuşma becerisine yönelik kazanımlar listelenmiştir.

Tablo 2. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında 8. Seviye İçin Belirlenen Konuşma Kazanımları

TTK.2.8. Sözsüz iletişim becerilerini kullanır.
TTK.2.10. Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır.
TTK.2.11. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
TTK.2.12. Hazırlıklı konuşma yapar.
TTK.2.13. Hazırlıksız konuşma yapar.
TTK.2.14. Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturur.
TTK.2.15. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.
TTK.2.16. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.

Konuşma kazanımı olarak programda toplamda on altı adet kazanım belirlenmişken 8. seviye için sekiz adet konuşma kazanımı belirlenmiştir. Mevcut kitap incelendiği zaman 8. seviyeye yönelik kazanımlardan bazıları kitapta bulunmakta bazıları ise bulunmamaktadır. Bununla birlikte 8. seviye için işaretlenmeyen konuşma kazanımlarına ilişkin etkinlikler de kitapta yer almaktadır.

3.2.1. İncelenen seviye için öğretim programında işaretlenmiş hangi konuşma kazanımlarına yönelik etkinlikler tespit edilmiştir?

Seviye için belirlenen sekiz kazanımdan beş tanesi kitaptaki etkinliklerde yer almaktadır. Bu kazanımların kitapta yer alan kırk altı konuşma etkinliğinde yer alma sıklığı aşağıdaki tablodadır:

Tablo 3. 8. Seviye Konuşma Kazanımları ve Etkinliklerde Yer Alma Sayıları

Kazanım Adı	Etkinliklerde Yer Alma Sayısı
TTK.2.11. Kelimeleri doğru telaffuz eder.	3
TTK.2.12. Hazırlıklı konuşma yapar.	12
TTK.2.13. Hazırlıksız konuşma yapar.	33
TTK.2.14. Konuşmalarını bir ana fikir etrafında oluşturur.	37
TTK.2.16. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.	12

3.2.2. Öğretim programında 8. seviye konuşma kazanımı olarak belirlenmiş fakat etkinliklerde yer almayan kazanımlar var mıdır?

Ele alınan kitapta; “TTK. 2. 8. Sözsüz iletişim becerilerini kullanır.”, “TTK. 2. 10. Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır.” ve “TTK. 2. 15. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.” kazanımlarına yönelik etkinlikler tespit edilememiştir. Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinliklerinde öğrencilere konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini veya sözsüz iletişim becerilerini kullanmalarına yönelik bir uyarı yapılmamıştır.

3.2.3. İncelenen seviye için konuşma kazanımı olarak gösterilmeyen kazanımlara yönelik etkinlikler bulunmakta mıdır?

Bu durum etkinliklerde kendini çok açık bir biçimde belli etmektedir. Öğretim programı hazırlanırken kazanımlar listelenmiş ve bu kazanımların hangi seviyelerde gerçekleştirileceği işaretlenmiştir. İncelediğimiz kitapta daha önceki sınıf seviyeleri için işaretlenip 8. seviye için işaretlenmeyen kazanımlara yönelik etkinlikler de tespit edilmiştir.

Konuşma etkinlikleri incelendiği zaman; “TTK. 2. 2. Çerçevesi belirli bir konu hakkında karşılıklı konuşur.”, “TTK. 2. 3. Bir konu hakkındaki düşüncelerini anlatır.”, “TTK. 2. 7. Topluluk karşısında bir konu hakkında konuşur.” ve “TTK. 2. 9. Sınıf içindeki konuşmalarda düşüncelerini açıklar.” kazanımları 8. seviye için hazırlanan neredeyse bütün etkinliklerde yer almaktadır. Fakat bu kazanımlar bu sınıf seviyesi için işaretlenmemiştir.

3.3. Yazma becerisi etkinliklerinin görünümü nedir?

Kitabın 6. sayfasında, kalem görselinin “Yazı yazabilirim.” ifadesine karşılık geldiği belirtilmiştir. Bazı etkinliklerde de etkinlik yazısının hemen yanında bu kalem görseli yer almaktadır. Bu görsel bize, etkinliğin “yazma” etkinliği olacağını haber etmektedir. Bu etkinlikler incelendiği zaman doğrudan yazma etkinliği, okuma-yazma etkinliği ve dinleme/izleme-yazma etkinliği şeklinde bir yapılanma olduğu görülmektedir.

Okuma becerisi ile iç içe olarak yer alan yazma etkinliklerinde genel olarak öğrencilere “sizce” sorusu sorulmaktadır. Buna karşılık öğrenciler duygularını veya düşüncelerini yazmaktadırlar. Okudukları metinde geçen ifadelerle yönelik doğru-yanlış cümleleri işaretlemektedirler. Metinle ilgili sorulara cevap yazmaktadırlar. Cümlelerde geçen kelimelerin anlamlarını tahmin edip yazmaktadırlar. Okudukları metne göre doğru-yanlış işaretlemesi yapmaktadırlar.

Dinleme/izleme becerisi ile iç içe olan yazma etkinliklerinde öğrencilerin dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap yazmaları (147, 148, 172); doğru-yanlış ifadeleri işaretlemeleri (166, 171, 173); dinlemeden önce ve sonraki bilgi durumlarına yönelik yazı yazmaları (171); dinledikleri/izledikleri metinlerdeki sözcüklerin anlamlarını doğru bir şekilde eşleştirmeleri veya tahmin etmeleri (172, 173); duygu, düşünce veya ilgilerini çeken durumları yazmaları (186) istenmiştir.

Öğretim programındaki kazanımlardan herhangi bir tanesine doğrudan ilişkilendirilemeyen fakat kitapta bulunan yazma etkinlikleri vardır. Yoğun olarak “sizce” sorusu sorulup öğrencilerden duygu veya düşüncelerinin yazılması istenmiştir. Bir sözcük verip “Sizce bu sözcük ne anlama geliyor?” (22) gibi bir soru cümlesi karşılığında cevap yazılması beklenmiştir. Bir kelime verip “... ifadesi size ne çağırıyor?” (27, 201) şeklinde sorular sorulmuş ve akla ilk gelenlerin yazılması istenmiştir. Bir etkinlikte yol tarifi yazmaları beklenmiştir (96). Bazı sorular verilir araştırılması ve sonucun yazılması istenmiştir (174). Bu şekilde toplam sekiz adet etkinlik tespit edilmiştir fakat bunlar yazma etkinliği sayısına dahil edilmemiştir.

Kitapta bazı etkinliklerin başında kalem görseli yer almaktadır fakat bu etkinlikler incelendiği zaman “işaretleme (80, 136, 161, 207), eşleştirme (114), boşluk doldurma (87, 88, 103), bulmaca (86, 215), tek kelime yazma (92, 94, 145)” gibi yazma etkinliği sayılmayacak yapılara sahiptir. Bazı etkinliklerde kalem görseli bulunmasına rağmen yazı yazma alanı bulunmamaktadır (106). Toplam on dört adet bu şekilde sorun tespit edilmiştir. Bu etkinlikler yazma etkinliği sayısında değerlendirilmemiştir.

Doğrudan yazma kazanımları ile ilişkilendirilen etkinlikler aşağıdaki başlıklar altında işlenecektir.

Kitapta yer alan bütün yazma etkinlikleri hakkındaki sayısal veriler aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 4. Türkçe ve Türk Kültürü 8. Seviye Ders Kitabındaki Yazma Etkinliklerinin Dağılımı

Tema Adı	Yazma Etkinliği	Okuma-Yazma Etkinliği	Dinleme/İzleme-Yazma Etkinliği
Ben ve Ailem	2	4	-
Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama	1	8	-
Oyun ve Eğlence	5	2	-
Bayramlar ve Kutlamalar	5	5	-
Gezelim Görelim	-	4	2
Geçmişe Açılan Kapı	1	6	6
Sanat ve Edebiyat	4	7	2
İnsan ve Doğa	1	5	-
Toplam	19	41	10

3.4. 2018 yılı Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı'nda belirlenen yazma becerisi kazanımları ile ders kitabındaki etkinlikler arasında uyum var mıdır?

Aşağıdaki tabloda 8. seviye için yazma becerisine yönelik kazanımlar listelenmiştir.

Tablo 5. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programında 8. Seviye İçin Belirlenen Yazma Kazanımları

TTK. 4. 7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.
TTK. 4. 9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.
TTK. 4. 13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.
TTK. 4. 15. Bir konu etrafında metinler yazar.
TTK. 4. 16. Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur.
TTK. 4. 17. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.

-
- TTK. 4. 18. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.
-
- TTK. 4. 19. Özet çıkarır.
-
- TTK. 4. 20. Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur.
-
- TTK. 4. 21. Yazma stratejilerini uygular.
-
- TTK. 4. 22. Yazdıklarını dil ve anlatım bakımından düzenler.
-

Yazma kazanımı olarak programda toplam yirmi iki adet kazanım listelenmişken bu kazanımlardan on bir tanesinin 8. seviye için işaretlendiğini görmekteyiz. Bu kazanımlardan çoğunun kitapta yer aldığı tespit edilmiştir.

3.4.1. İncelenen seviye için öğretim programında işaretlenmiş hangi yazma kazanımlarına yönelik etkinlikler tespit edilmiştir?


8. seviye için işaretlenen on bir kazanımdan dokuz tanesinin etkinliklerde işlendiğini görmekteyiz. Bu kazanımlar ve kazanımların etkinlik sayıları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 6. 8. Seviye Yazma Kazanımları ve Etkinliklerde Yer Alma Sayıları

Kazanım Adı	Etkinliklerde Yer Alma Sayısı
TTK. 4. 9. Söz varlığı unsurlarını yerinde ve anlamlarına uygun olarak kullanır.	2
TTK. 4. 13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	1
TTK. 4. 15. Bir konu etrafında metinler yazar.	15
TTK. 4. 16. Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur.	13
TTK. 4. 17. Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.	4
TTK. 4. 19. Özet çıkarır.	1
TTK. 4. 20. Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur.	2
TTK. 4. 21. Yazma stratejilerini uygular.	5
TTK. 4. 22. Yazdıklarını dil ve anlatım bakımından düzenler.	1

“TTK. 4. 15. Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımına yönelik tespit edilen on beş etkinliğin on üç tanesinde bilgilendirici (90, 100, 101, 118, 122, 123, 137, 165, 182, 184, 188, 196, 217), iki tanesinde öyküleyici (56, 105) metin yazdırıldığı tespit edilmiştir. Öğrencilerden bilgilendirici metin olarak mektup, reklam metni, broşür, poster (afiş), haber metni, bayram albümü, atasözü ve deyim (görselden tahmin); öyküleyici metin olarak hikâye yazılması beklenmiştir. Bu etkinliklerin hemen hepsinde de “TTK. 4. 16. Yazılarını bir ana fikir etrafında oluşturur.” kazanımının bulunduğu söylenebilmektedir.

Görsel 7. (Karatay, 2018, 56)




ETKİNLİK

Yukarıda okuduğunuz "Fatih Sultan Mehmet'in Fermanı" adlı metinden yola çıkarak bir öykü yazınız.

Oykünüzü defterinize ya da A4 boyutundaki bir kâğıda yazınız. Öykünüzü yazarken aşağıdaki adımları izleyiniz:

1. Hazırlık:
Aşağıdaki anahtar kelimeleri ve bunların çağrıştırdıklarını düşünün. Yazacağınız öykü için anahtar kelimelerinizi belirleyin.
"Fatih Sultan Mehmet, özgürlük, birlikte yaşama, ibadet, ferman, korku, güven, saygı, dayanışma, mûsamaha, sevgi"
2. Yazma Taslağı Oluşturma:
Öykünüzün olayını, yerini, zamanını, kişilerini belirleyin. Ayrıca bu sözcükleri nerede kullanacağınıza karar verin. Bir yazma planı oluşturun.
3. Gözden Geçirme/Taslağı Geliştirme:
Yazdığınız öyküyü bir arkadaşınıza okuyun. Yeterince anlaşılmayan yerleri değiştirin ve öykünüzü gözden geçirin.
4. Düzeltme:
Yazdığınız öyküyü dil, anlatım, yazım ve noktalama bakımından düzeltiniz. Bu düzeltmenin ardından, arkadaşınızla öykülerinizi değiştirerek birbirinizin öykülerinde düzeltmeler yapınız.
5. Yayınlama:
Yazdığınız öyküyü sınıf panonuzda yayınlayınız.

Görsel 8. (Karatay, 2018, 105)



ETKİNLİK

İkili veya üçlü gruplar oluşturarak hikâye yazın.

**ARKADAŞIMIZLA
DEYİM HİKÂYESİ YAZIYORUZ**

"Avucunu yalamak"

"Dimyat'a pirince giderken evdeki bulgurdan olmak"

"meteliğe kurşun atmak"


"ocağına incir ağacı dikmek"


"saçını süpürge etmek"

Deyimlerinden istediğiniz birini seçerek hayall bir hikâye yazın. Hikâyenizde SNTK sorularının cevaplarına yer vermeyi ve konuyu deyimle ilişkilendirmeyi unutmamalısınız.


“TTK. 4. 20. Formları, yönergelere uygun şekilde doldurur.” kazanımına yönelik iki etkinlik (22, 127) oluşturulmuştur.

Görsel 9. (Karatay, 2018, 22)

		T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI KONSOLOSLUK FORMLARI	YENİ KİMLİK BAŞVU FORMU
		FOTOĞRAF	
KİMLİK BAŞVURU FORMU			
Adı			
Soyadı			
Doğum yeri			
Doğum tarihi			
Medeni Durumu			
e-Posta Adresi			
Telefonu			
Adresi			

ETKİNLİK  Yukarıda başvuru formunu görüyorsunuz. Hadi, siz de formun üzerindeki bilgileri doldurunuz.

Görsel 10. (Karatay, 2018, 127)

ETKİNLİK  **Formu doldurun.**

Festivalin Adı :

Düzenlenme Amacı :

Festival Etkinlikleri:

Festivalin Beğendiğim Yönleri:

Festivalin Beğenmediğim Yönleri:

Benim Festivalle Eklemek İstedğim Etkinlikler:

3.4.2. Öğretim programında 8. seviye yazma kazanımı olarak belirlenmiş fakat etkinliklerde yer almayan kazanımlar var mıdır?

Ele alınan kitapta; “TTK. 4. 7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.” ve “TTK. 4. 15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.” kazanımlarına yönelik etkinlik tespit edilememiştir.

Yazım ve noktalama ile ilgili kazanımın öğretim programındaki açıklamasına bakıldığı zaman “Yazımı karıştırılan kelimeler, tırnak işareti ve ünlem işareti üzerinde durulur.” (MEB, 2018, 14) ifadesi ile karşılaşılmaktadır. Bu bağlamda, kitaptaki etkinlikler incelendiğinde ise bu kazanıma yönelik etkinlik tespit edilememiştir. Öğrencilerden bilgilendirici veya öyküleyici metin yazmalarının istendiği etkinliklerde ise “Yazılarınızda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanın.” gibi bir ifade de bulunmamaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Ele alınan kitaptaki metinler öğrenciler için daha canlı daha dinamik gelebilecek şekilde genel olarak diyaloglardan oluşturulmuştur. Bu metinlere yönelik soru cevaplar şeklinde de konuşma ve yazma etkinlikleri hazırlanmıştır.

Konuşma becerisi için öğretim programına baktığımız zaman on altı adet konuşma kazanımıyla karşılaşmaktayız. 8. seviye için ise toplam kazanımın yarısına denk gelecek şekilde belirlenmiş kazanım bulunmaktadır. Genel olarak kazanım ifadeleri sade oluşturulmuştur. Fakat bazı kazanımların açıklamalara ihtiyacı olduğu açıktır. Öğretim programının 12. sayfasında açıklama tablosu yer almaktadır fakat sadece iki kazanım için açıklama yapılmıştır. Ayrıca açıklaması dahi yapılan “TTK. 2.8. Sözsüz iletişim becerilerini kullanır.” kazanımı kitaptaki etkinliklerde yer almamaktadır.

“TTK. 2. 15. Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” Kazanımına yönelik bir açıklama da yer almamaktadır. 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiği zaman her sınıf için ayrı “geçiş ve bağlantı” ifadelerinin yer aldığı görülecektir. Türkiye’de bu durum seviyelendirilmişken yurt dışındaki Türk çocuklarının kısıtlı vakitlerinde almış oldukları Türkçe ve Türk kültürü dersinde bu seviyelendirilme neden yapılmamıştır? Ayrıca bu kazanım kitapta da yer almamaktadır.

“TTK. 2. 10. Temel söz varlığını anlamlarına uygun olarak kullanır.” kazanımı da kitaptaki etkinliklerde tespit edilememiştir. Bu ve tespit edilemeyen diğer iki kazanıma yönelik etkinliklerin kitaba dahil edilmesi ve kitabın yeniden basılıp dağıtılması gerekmektedir ki bu oldukça zorlu bir süreçtir. Bu sebeple Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının hazırlanmasında daha titiz olunması gerekmektedir. Yazar bir şeyi unutsa bile yazarı denetleyecek bir kurula ihtiyaç vardır.

Kitapta bulunan yedi temada on dört adet hazırlıklı, otuz iki adet hazırlıksız konuşma etkinliği bulunmaktadır. “Çevre, Farklılıklar ve Birlikte Yaşama” temasında ise hiçbir konuşma etkinliğine rastlanılmamıştır. Son temalara doğru konuşma etkinliklerinin arttığı tespit edilmiştir. Ders süreci ilerledikçe öğrencilerin de derse katılımının artırılmak istendiği söylenebilir. Ayrıca hazırlıklı konuşmaya yönelik etkinliklerin “tema sonu değerlendirme” kısmına yerleştirildiği de gözden kaçmamaktadır.

Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma etkinlikleri arasında bir denge olmadığı görülmektedir. Hazırlıklı konuşma etkinlikleri öğrenciye daha çok iş yükü bindirdiğinden dolayı sayısının az olması kabul edilebilir fakat bir temada konuşma becerisine yönelik etkinliğin olmaması kesinlikle kabul edilemez bir durumdur. Temalar arası bir dengeye gitmek yararlı olacaktır.

Konuşma etkinlikleri ile ilgili en büyük sorun ise “mikrofon” görselidir. Kitabın 6. sayfasında mikrofon görseli için “Konuşabilirim/tartışabilirim.” ifadesi yer almaktadır. Fakat bazı etkinliklerde mikrofon görseli olmasına rağmen yazı yazma kutucukları yer almaktadır. Bu durum öğrencinin kafasını karıştıracak bir hâledir. Etkinliklerdeki görsellerin kontrol edilmesi ve soru köklerindeki ifadelerin düzenlenmesi gerekmektedir. Bazı soru köklerinde

konuşun veya yazın ifadeleri geçerken bazılarında açıklayın veya paylaşın ifadeleri yer almaktadır. Çocuklar yazarak mı konuşarak mı paylaşacak veya açıklayacak belli değildir.

Yazma becerisi için öğretim programına baktığımız zaman nispeten daha fazla kazanımlar karşılaşmaktayız. Toplamda yirmi iki adet yazma kazanımı görülmektedir. Bunlardan on bir tanesi ise 8. seviye için işaretlenmiştir. Öğretim programının 14. sayfasındaki kazanım açıklama tablosuna baktığımız zaman ise “TTK. 4. 15. Bir konu etrafında metinler yazar.” kazanımının açıklandığını görmekteyiz. Açıklamada, öyküleyici ve bilgilendirici metinler yazdırılması gerektiği söylenmektedir ki durum kitaptaki etkinliklerle desteklenmiştir. Hem öyküleyici hem de bilgilendirici metin yazdırılmıştır (on beş adet). “TTK. 4. 7. Türkçenin yazım ve noktalama kurallarını uygular.” kazanımı için yapılan açıklamada “Yazımı karıştırılan kelimeler, turnak işareti ve ünlem işareti üzerinde durulur.” denmesine rağmen kitaptaki etkinliklerde bu kazanıma rastlanılamamıştır. Ayrıca “TTK. 4. 21. Yazma stratejilerini uygular.” kazanımının açıklamasının olmaması da kabul edilebilir değildir. Örneğin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bu durum açıklanırken yurt dışındaki Türk çocukları için hazırlanan programda bu durumun üstünkörü geçilmemesi daha iyi olacaktır.

Kitaptaki yazma etkinlikleri üç farklı yapıda ele alınabilmektedir. Bunlar doğrudan yazma kazanımlarına yönelik etkinlikler, okuma kazanımlarına bağlı yazma etkinlikleri ve dinleme/izleme kazanımlarına bağlı yazma etkinlikleri şeklindedir. Doğrudan yazma becerisine yönelik on dokuz, okuma-yazmaya yönelik kırk bir ve dinleme/izlemeye yönelik on etkinlik kitapta yer almaktadır. Bununla birlikte on dört adet sorunlu yazma etkinliği tespit edilmiştir. Sorunun sebebi, kitabın 6. sayfasındaki ifadeden kaynaklanmaktadır. Kalem görseli için “Yazı yazabilirim.” ifadesi belirtilmiştir fakat tespit edilen bu on dört etkinlik herhangi bir yazma kazanımına yönelik olmayıp “işaretleme, boşluk doldurma, eşleştirme, bulmaca, tek kelime yazma” şeklinde yapılandırılmıştır. Bu etkinliklerin yanına da kalem görseli eklenmiştir. Bu etkinlikler yazma etkinliği olmaktan çok uzaktır. Bu görsellerin yeniden düzenlenmesi faydalı olacaktır.

Gezelim Görelim adlı temada doğrudan yazma becerisi kazanımlarıyla ilişki etkinlik bulunmamaktadır. Ayrıca, doğrudan yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin sayısına (2-1-5-5-0-1-4-1) baktığımızda da bir dengenin olmadığı görülmektedir. Konuşma becerisiyle ilgili yukarıdaki tespitlerimiz gibi burada da temalar arası etkinlik dengesinin yapılmasının gerektiğini düşünmekteyiz. Her temada, dört temel dil becerisine yönelik en az bir etkinliğin bulunması çok daha faydalı olacaktır.

Yazılarda bulunacak yardımcı fikirlere yönelik çok fazla bir uyarı veya yönlendirme bulunmamaktadır. On dokuz etkinliğin dört tanesinde bu kazanıma yönelik ilişki olduğu düşünülmüştür fakat açık bir şekilde ilişki olmadığı ortadadır. Bu bakımdan da öğrencilere yardımcı fikir açısından örneklerin olduğu etkinlikler tasarlanmalıdır.

“TTK.4.13. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.”, “TTK.4.19. Özet çıkarır.” ve “TTK.4.22. Yazdıklarını dil ve anlatım bakımından düzenler.” kazanımları sadece birer kez etkinliklerde yer almaktadır. İncelene kitabın 8. seviye olduğu ve sonrasında başka seviye olmadığı düşünülürse özellikle yazdıklarını düzenleme konusundaki etkinliklerin sayısının artırılmasının büyük önem taşıdığını söylemek yanlış olmayacaktır.

“TTK. 4. 15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanır.” Kazanımı -tıpkı konuşma becerisindeki durum gibi- kitapta yer almamaktadır. Kazanım açıklama tablosunda hangi “geçiş ve bağlantı ifadeleri” kullanılacağı açıklanmadığı gibi kitapta da bu kazanımla ilgili etkinlik yoktur. Bu durumun da düzeltilmesi gerekmektedir.

Son olarak, öneriler şu şekildedir:

1. “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı” özellikle kazanım açıklamaları açısından tekrar ele alınmalı ve gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
2. Konuşma becerisi için tespit edilen üç, yazma becerisi için tespit edilen iki kazanıma yönelik etkinlikler hazırlanıp kitaba eklenmelidir.

3. Mikrofon ve kalem görselleri kitapta gözden geçirilmeli ve gereksiz kullanım yerlerden kaldırılmalıdır.
4. Etkinlik sayılarında temalarda dengeye gidilmeli ve her temada her beceri için en az bir etkinlik bulunmalıdır.
5. Bu çalışmada 8. Seviye ders kitabı ele alınmıştır. Sonraki araştırmalarda diğer seviyeler için hazırlanan ders kitapları ele alınabilir.
6. Anlatma becerilerine yönelik etkinlikler açısından ders kitapları arasında karşılaştırmalı bir çalışma yapılabilir.
7. Çalışma anlatma becerileri etkinlikleri ve etkinliklerin kazanımları karşılama durumu odağında gerçekleştirilmiştir. Sonraki çalışmalarda anlama becerileri etkinlikleri ve etkinliklerin kazanımları karşılama durumu odağında gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Büyükkız, K. K., Güler Yıldız, A. ve Kızdırcı, F. (2021). 1-8 seviyeleri Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarındaki etkinliklerin Milli Eğitim Bakanlığı programındaki kazanımlara göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 655-669.
- Canbolater, C. ve Temur, N. (2022). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının (5.- 8. seviyeler) yazma becerisi kazanımlarını karşılama durumu. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(32), 273-301.
- Damar, M. (2018). Yurt dışında verilen Türkçe ve Türk kültürü dersleri kapsamında çocukların anlatma becerilerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(4), 403-420.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-957.
- Ercan Güven, A. ve Gürbüz Us, R. (2020). Türkçe ve Türk kültürü kitaplarındaki dinleme becerisine yönelik etkinliklerin incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-23.
- Karatay, H. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü (seviye 8)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kolay, G. (2018). Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlanmış Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında kültürel öğeler. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. seviyeler)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Şen, Ü. (2016a). İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi: İlk öğretmenler ve ilk Türkçe dersi öğretim programı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1023-1036.
- Şen, Ü. (2016b). Belçika'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı anlatım yanlışları üzerine tespitler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 1-18.
- Şengül, K. ve Çetin, G. (2022). İki dilli Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunları: Almanya örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(1), 91-116.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.



Türk Kad

Tanzimat Dönemi Hukuk Eğitimi'nde Muallimhane-i-Nüvvab Okulları Üzerine Bir İnceleme

Hakan Oğuz YURTDAKAL¹ & SALİH KORKMAZ²

Özet

19. yüzyıl, Osmanlı Devleti'nde reform hareketlerinin hayata geçirildiği bir zaman dilimi olmuştur. Fransız İhtilalinden sonra Avrupa kıtasında başlayan milliyetçilik akımlarının, çok uluslu bir yapıya sahip olan Osmanlı Devleti'ni, isyanlara ve ayrılıkçı fikirlere götürdüğü bir ortamda Tanzimat Fermanı'nın ilanı ile bu durumun önüne geçilmeye çalışılmıştır. Osmanlı Devleti'nde klasik dönemde mahkemeler şer'i hukuka göre karar veren kadılarca idare edilirdi. Kadılar medrese eğitimi aldıktan sonra derece ve kıdemlerine uygun bölgelere atanarak adaletin tesisi için çalışırlardı. Tanzimat Dönemi ile Batı kanunları iktibas edilmiş ve bu kanunlara uygun yargılama yapan mahkemeler kurulmuştur. Kurulan mahkemelerde bu kanunları anlayıp, uygulayabilen nitelikte kadı-naibler yetiştirmek amacıyla Batı tarzı eğitim veren kurumlar oluşturulmuştur. Çalışma konumuz olan hukuk eğitimi kapsamında Muallimhane-i-Nüvvab okulları atılan ilk somut adım olması nedeniyle önemlidir. Çalışmada bu okula ilişkin veriler toplanmaya çalışılmıştır. Nüvvab Okulları'nın sadece Anadolu topraklarında değil Balkanlarda da açıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle Şumnu ve Saraybosna Nüvvab Mektepleri de çalışmada kendisine yer bulmuştur. Okullara ilişkin kuruluş amaçları, fiziki şartlar, giriş ve mezuniyet şartları, mezunlara ilişkin bilgiler yönüyle kurum aydınlatılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Muallimhane-i-Nüvvab Mektebi, Tanzimat Dönemi, Hukuk Eğitimi

A Study on the Schools of Muallimhane-i-Nüvvab in Law Education in the Tanzimat Era

Abstract

The 19th century was a time period in which reform movements were implemented in the Ottoman Empire. In an environment where the nationalist movements that started in the European continent after the French Revolution led the Ottoman Empire, which had a multinational structure, to rebellions and separatist ideas, this situation was tried to be prevented with the declaration of the Tanzimat Edict.

In the classical period in the Ottoman Empire, the courts were administered by kadıs who made decisions according to shar'i law. After receiving madrasah education, kadıs would be assigned to regions suitable for their degree and seniority and worked for the establishment of justice. With the Tanzimat Period, Western laws were quoted and courts that made judgments in accordance with these laws were established. Western-style education institutions were established in order to train women-naibs who could understand and apply these laws in the established courts. Muallimhane-i-Nüvvab schools are important because

¹ Süleyman Demirel Üniversitesi, h.oguz535@gmail.com, 0000-0001-5145-0595.

² Dr. Öğr. Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, salihkorkmaz@sdu.edu.tr, 0000-0001-7824-0037

they are the first concrete step taken within the scope of legal education, which is our study subject. In the study, data about this school was tried to be collected. It has been determined that Nuvvab Schools were opened not only in Anatolian lands but also in the Balkans. For this reason, Shumen and Sarajevo Nuvvab Schools also found a place in the study. The institution has been tried to be clarified in terms of the aims of the establishment of the schools, physical conditions, entry and graduation conditions, and information about the graduates.

Key Words: Muallimhane-i-Nuvvab School, Tanzimat Era, Law Education.

1. Giriş

Türk Devletleri geleneklerine olan bağlılıklarıyla, köklü, kadim bir devlet teşkilatına sahip bir medeniyetin halkalarını oluşturmuşlardır. İslam dininin kabul edilmesiyle birlikte Karahanlılar, Gazneliler, Selçuklu Devletleri bu halkaları genişletirken, Osmanlı Devleti bu halkaların en önemli parçalarından birisi olarak tarih sahnesinde yerini almıştır. Osmanlı Devleti 600 yılı aşkın bir zaman, geniş yüzölçümüne sahip topraklarını adaletle yöneterek üç kıtaya yayılan bir imparatorluk seviyesine ulaşmıştır. Bu süreçte adaleti padişah adına onun atadığı kadılar eliyle gerçekleştirmiştir. Kadıların eğitimi bu sebeple her zaman önem arz eden bir mevzu olmuştur.

Tarihsel süreç içerisinde Osmanlı Devleti'ni, Klasik Dönem ve Tanzimat Dönemi olarak açıklamak mümkündür. Klasik Dönem Osmanlı Devleti'nde yargılama faaliyeti şer'i mahkemelerde kadılar eliyle görülmektedir. Kadılar medresede eğitim alan, fıkıh alimlerinden oluşmaktadır. Kadılar, şer'i mahkemenin hâkimi olarak padişah adına yargı yetkisini kullanan adalet dağıtıcısı konumundadır. Ancak zamanla tahribatlar, bozulmalar başlayınca, reform ve yenilik hareketleri ihtiyacı doğmuştur. Bu süreç Osmanlı Devleti'nde 17. Yüzyıldan itibaren hızlanmış, III. Selim ve II. Mahmut zamanında yapılmaya çalışılan ıslahatlar ve reform hareketlerinin zemini oluşturulmuş, Sultan Abdülmecid zamanında ilan edilen Tanzimat Fermanı ile somut anlamda hayata geçirilmiştir. Fermanla eğitimle ilgili bir husustan bahsedilmemiş olsa da Batı tarzı kanunların iktibası ile hak ve özgürlüklere ilişkin vaatlerin uygulayıcıları olarak hukuk eğitimi önem kazanmıştır. Bu nedenle Tanzimat Dönemi'nin ruhuna uygun mahkemeler kurulması ve bu mahkemelere uygun kadı-naibler atama ihtiyacı hasıl olmuştur. Yeni kurulan mahkemeler Nizamiye Mahkemeleri olarak anılmaktadır. Nizamiye Mahkemelerinin kadrolarını oluşturmak amacıyla hem fıkıh eğitimi veren hem de Batı tarzı kanunları yorumlayıp uygulayabilecek nitelikte hukukçular yetiştirmek amacıyla Muallimhane-i-Nüvvab okulları kurulmuştur.

2. Muallimhane-i-Nüvvab Okulları

Muallimhane-i-Nüvvab batılı anlamda hukuk eğitimi verebilmek için açılmış olan, klasik medrese tarzı dışında açılan ilk okul olma özelliği taşımaktadır. 1855 senesinde İstanbul'da kurulmuştur.

1884 senesine kadar bu isimle eğitim vermeye başlayan kurum, 1884 senesinde önce Mekteb-i-Nüvvab adını almış, daha sonra II. Meşrutiyet dönemi ile 1909 senesinde Mekteb-i-Kudat ve nihayetinde 1913 yılında Medresetü'l-Kudat isimleri altında faaliyet göstererek aynı işlevi yerine getirmek üzere çalışmıştır (İpşirli, 2004).

Muallimhane-i-Nüvvab okulları üstlenmiş olduğu misyonla, Osmanlı Devleti sınırları içerisinde bulunan birçok yerde aynı isim çatısı altında faaliyet göstermiştir. 1887'de Saraybosna'da Serijatska Sudocka Skola yani "Şeriat Hakimleri Okulu" açılmış olması bilinen bir örnektir. Ancak 1945 yıllarında ortaya çıkan savaş nedeniyle bu eğitim kurumunun hayatı uzun soluklu olmamıştır. Aynı şekilde Balkan Savaşlarında yaşanan mağlubiyet sonrası

Balkanlarda kalan Müslüman Türklerin dini ve kültürel gereksinimlerinin ikamesi için Bulgar Çarlığı ile yapılan “Bulgar Çarlığı Dahilinde Müslüman Müessesat-ı- Diniye, İdare ve Teşkilat Nizamnamesi” gereği imam-hatip, müftü, kadı ve diğer din görevlilerinin yetiştirilmesi amacıyla Şumnu’da Medresetü’n Nüvvab adıyla bir okul da kurulmuştur (Hayta, 2017).

Mekteb-i-Nüvvab çok kez isim değişikliğine uğramış olsa da asli vazifesi şer’i mahkemelerde görev yapacak kadı ve naibler yetiştirmektir. Kuruluşunda mektep ismiyle anılacak kadar lokal ve küçük bir yapıya sahipken zamanla ihtiyaçlara çözüm mercii haline gelmesi bünyesinde okuttuğu dersler ve mezunların yerleşmiş olduğu kurumlar nedeniyle Medrese ön adına sahip olacak kadar önemli bir noktaya ulaşmış, günümüz sistematüğinde üniversite kıvamına ulaşmıştır.

Osmanlı devletinde fetva makamı olarak bilinen Bab-ı-Fetva, medreselerden mezun olan kadıların, müftülerin ve müderrislerin mesleğe kabul sınavlarının yapıldığı yerdir. Bu yerde yapılan görüşmeler neticesinde liyakatli kadılara sahip olmak gerektiği kanısına varılınca, sadece kadı yetiştirecek bir kuruma ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır (Akiba, 2003). Bu gereksinim aynı zamanda şer’i mahkemeler ile nizamiye mahkemeleri arasındaki görev ayrımını netleştirecek, hatta azınlık mahkemelerinin görevlerini de sona erdirebilmeyi amaç edinecek bir eğitimi hedeflemiştir.

Nizamiye mahkemeleri kurulduğunda bu mahkemeleri idare edebilecek yeterlilikte hâkim ihtiyacını karşılayabilmek amacıyla akabinde Kavanin ve Nizamat Dershanesi kurulmuştur (Doğangüzel, 2019, s.63). Eğitim bazı memurlar için zorunluluk arz ederken, dışarıdan da öğrenci kabul edilmektedir. Bir yıllık bir eğitim öngörülmektedir. Yıl sonunda Bab-ı-Fetva da yapılacak sınavda şهادet namelerini alabilenler nizamiye mahkemelerinde görev yapmak için yeterliliklerine kavuşmuş olurlardı. Bu aşamada İstanbul’da kadı yetiştirmeye yönelik bir mektep açılmışsa da bu süreçte ihtiyaç sayıda hâkim sağlanamadığından halktan eğitim görmemiş kişilere de kadılık verilmiştir (Yörük, 2008). Ancak kısa süre içerisinde eğitimden yeterli sonuçlar alınamayınca kapanmak zorunda kalmıştır. Yükseköğretim seviyesinde hukukçu yetiştirme amacı taşıyan ilk kurum İstanbul’da 1874’te kurulan Mekteb-i-Hukuk-ı-Sultani olmuştur. Daha sonra Adliye Nezareti’nin Mekteb-i-Hukuk-ı-Şahane isimli bir başka okulu da açılmıştır (Koyuncu, 2012).

Muallimhane-i-Nüvvab okullarının açılmasına sebep olan etkenler ve okula öğrenci seçimi ile öğrencilere uygulanan ders programları incelendiğinde klasik dönem medrese eğitiminden farklı bir tarzın uygulandığı görülecektir. Sultan Abdülmecid Döneminde şeyhülislamlık vazifesine getirilen Meşrebzade Hafidi Arif Efendi’nin Bab-ı-Fetvada yapmış olduğu çalışmaların bir neticesi olarak yeni nesil mahkemelere yerleştirilecek kadı ve naiblerin fıkıh bilmeleri gerektiği, sadece bilmekle yetinilmeyip bu alanda uzmanlaşmaları gerektiğine yönelik nizamnameler yayınlamıştır (Başbakanlık Osmanlı Arşivleri (BOA) İ.DH. 326/21224).

Devlet Arşivleri’nde Muallimhane-i-Nüvvab’a ilişkin ulaşılabilen en eski kayıtlar kuruluşa ilişkin belgelerdir. 24 Şevval 1271 Tarihli Meclis-i-İntihab-ı-Hükkam kararıyla şer’iyye mahkemelerinde çalışan ve çalışacak olanların, kısa sürede liyakatli hale gelmesi için eğitim verilmesi gerektiğine ilişkin görüş dile getirilmiş ve bu eğitimin verileceği yer için de Süleymaniye Camii civarındaki Mekteb-i-Edebiyye binasının uygun bulunduğu, açılacak olan yeni eğitim binasının isminin Mekteb-i-Kuzat olarak verilmesi gerektiği, mektepte ilm-i-fıkıh, ilm-i-ferai ve ilm-i- sakk hususlarında yetkin bir eğitici ile hüsn-ü- hat konusunda iyi bir muallimin kadroda bulunması gerektiği Şeyhülislama bildirilmiştir (Hasekioğlu, 2019). Bu öneriler padişaha iletdikten sonra 16 Ağustos 1855 tarihinde Mektebin kuruluşu bir iradeyle gerçekleşmiştir. Kuruluşla birlikte okula nitelikleri taşıyan öğretmenlerin atanması, yönetimde bulunacak idari personelin belirlenmesi, bu personelin maaşlarına ilişkin tüm hususlar iradede ayrıca belirtilmiştir (Çakılcı, 2013).

Aynı zamanda Devlet Arşivleri'nin internet üzerinden ulaşılabilen kaynaklarında Rumeli vilayetlerinde naibi bulunmayan yerlere yeni açılan Muallimhane-i-Nüvvab mezunlarının maaşların azlığı sebebiyle rağbet etmediği, bu nedenle yeterli sayıda eğiticiye ulaşamadığı, nitekim eski öğreticilerin ve kadıların bu bölgelere gönderilmesinde bir beis olmadığına ilişkin kararlara ulaşmak da mümkündür. Buradan yola çıkarak döneme ilişkin sosyo-kültürel yapıya ilişkin fikir elde edilebilmektedir (BOA, İ.DH.,882-70318).

Başlangıçta eğitim süreleri 3 yıl olarak belirlenmiş olan Nüvvab Okullarında dersler fıkıh, feraiz, sakk ve hüsn-ü-hat ile sınırlıyken 19. yy. sonlarında eksiklikler tespit edilerek gerekli dersler okutulmaya başlanmıştır. Arşiv kayıtlarında müdürlere ilişkin görevlendirme yazıları ve öğretmenlerin atanmalarına ilişkin Şeyhülislam kanaatleri de bulunmaktadır.

Bu dönemde kadı ve naiblerin vazifelerine başlamasına müteakip Nizamiye Mahkemeleri ve Şer'i Mahkemelerde görevli hakimlerin görev, yetki sınırlarını belirleyen "Kudât ve Nüvvâbın Suret-i Hareket ve Rüsûmâtına Dâir bâ İrâde-i Seniyye Karargîr Olan Usûlü Şâmil Tenbihât" isimli kaide yayınlanmıştır. Alana ilişkin yasal düzenlemelerin fitili bu düzenlemeyle ateşlenmiştir. Bunun yanı sıra kadıların ve naiblerin özlük, atama işleriyle hemhal olması hedeflenerek Meşihat Makamı bünyesinde Meclis-i-İntihab-ı-Hükkamı-ş-Şer oluşturulmuştur. Bu makam kadı ve naibleri denetim mekanizması olarak vazife görmüştür (Yurdakul, 2019). Meşihat Makamının böyle bir girişimde bulunması idarenin kadılık teşkilatında meydana getirilecek olan değişimin, eğitim temelli olması sonucunu düşündürmektedir. 1873 yılında yayımlanan "Hükkam-ı Şer'iyye Nizamnamesi" ile Muallimhane-i-Nüvvab'ın önemi artırılarak mahkemelerde memuriyet kadrosu isteyenler için bu okula devam edilip başarıyla bitirilmesi talep edilmektedir.

1879 senesinde Nizamiye Mahkemeleri için çalışacak kadı ve memur kadrolarının yetişmesi için Hukuk Mektebi ihdas edilmiştir. Nüvvab okulları ise şer'i mahkemelerde görev yapacak kadıların eğitim üzere kurulmuştur (Furat, 2012). Bu kurumun ihdası değişim eğiliminin bir göstergesi olarak değerlendirilebilecekken, Muallimhane-i-Nüvvab okulları açılışından kapanış tarihi olan 1924 yılına kadar var olan sistemi düzeltme amacı taşıyan bir çaba olarak değerlendirilmektedir (Atay, 1983).

1908 senesinde Balkan Savaşları sonucunda bağımsızlığını kazanan Bulgaristan Krallığı ile Osmanlı Devleti'nin kabul ettikleri İstanbul Protokolünde bulunan madde gereğince Krallık, Başmüftü ve müftüleri Müslüman okullarının açılması, idaresi, teftiş edilmesi konusunda yetkili mercii olarak kabul etmiş ve Medresetü'n Nüvvab'ın kurulmasına sebep olacak kapıyı aralamıştır. Bulgaristan'da kurulan Muallimhane-i-Nüvvab'ın amaçlarından birisi de kaynağında belirtildiği şekliyle 1. Dünya Savaşı sonrasında onaylanan "Bulgaristan Müslümanları Müessesat-ı-Diniyye İdare ve Teşkilatı Nizamnamesi"nde yazılı bulunan "Bulgaristan müftü vekillerine menşe olmak üzere" ibaresidir (Furat, 2012).

Bulgaristan'da kurulan bu okulun gayesi aynı zamanda bölgede yaşayan Müslüman Türklerin acil ihtiyaçlarının karşılanmasına yetecek öğretmenler yetiştirmektir. Şu an halen ilk Muallimhane-i-Nüvvab binasında ve ayrıca iki başka binada verilen eğitimlerle bölge için gerekli olan öğretmen ve müftü ile din adamlarının ikamesi sağlanmaktadır. Bölge Türkleri bu kurumları Müslüman kimliklerini koruma simgesi haline getirmiş olduklarından dolayı, okulların açılırken koydukları öncelikli hedeflerden uzaklaşmış olsa da halen varlıklarını devam ettirmektedirler.

Nüvvab okullarına ilişkin 1874 tarihli Talimatname incelendiğinde ilk maddede;

"...muallimhaneye kayd olmak isteyenler mümkün olduğu halde şerh-i- akayidden yukarı ders görmüş talebeden olması ve Dürer'den imtihan olunması mukarrer bulunduğundan mecalis-i- intihabda bunların tedris etmiş oldukları fününun her birinden

bahisle münasib üçer sual iras olunarak her suale cevap kâfi ita eyledikleri ve mesail-i fıkhiyeye intisabları ve ifade-i-meram edebilecek mertebe yazı yazmaya muktedir oldukları tebeyyun eylediği halde muallimhaneye..." şeklinde belirtilmekle giriş sınavının ön koşul olarak belirtildiği görülecektir. Alım için öngörülen kriterler her dönemde güncellenmiş olsa da asıl amacın medrese eğitimi almış olanların okullara kayıt yaptırabilmesi olduğu görmek mümkündür. Ancak medrese eğitiminden farklı olarak icazet alma yönteminin terk edilerek diploma ile mezuniyet sisteminin getirilmesi ile ders takiplerinde kitaplardan vazgeçilip konular üzerine ders işlenmeye başlanması eğitim yönteminin değiştiğine açık delillerdir (Akiba, 2003).

Mekteb-i-Nüvvablar özelinde Saraybosna'da kurulan Mekteb-i-Nüvvab da resmiyette bir bağlılığı bulunmasa da de facto olarak bölgenin eğitim nezaretinin gözetimine tabiidir. Nizamnameye bakıldığında 'şariat hakimleri okullarının' yerel idare gözetiminde olduğu anlaşılmalı birlikte, harcama ve işleri hükümet bütçesinden karşılanmaktadır. Müslümanlara ait olan eğitim kurumları normal şartlarda Maarif Meclisi uhdesinde bulunmaktayken Mekteb-i-Nüvvablar Ulema Meclisi'ne bağlı bulunmaktadır (Furat, 2012). Saraybosna Mekteb-i-Nüvvabı özelinde dini güç ile yerel güç dengesi gözetildiğinde okula kabul edileceklerden, "Rüşdiye okullarında 4 yıllık eğitim gördüğüne veya en azından dört yıllık gimnazyum eğitimi aldığına ve bunlar dışında en azından iki yıllık medrese eğitimi gördüğüne dair belge getirme" başvuru şartı olarak talep edilmiş olması hem Reisu'l Ulema makamının denetimini hem de yerel otoriteye tanımlanmış eğitim merkezlerinin isimlerinin kabul edilmiş olması sebebiyle karma özellikler taşımaktadır.

Bulgaristan'da kurulan Şumnu Medresetü'n Nüvvab Baş müftülük makamı denetiminde olsa da mali ve idari cihetten Bulgaristan Krallığı'nın Hariciye ve Mezahib Nezareti'nin onayına bağlıdır.

Muallimhane-i-Nüvvab olarak literatüre dahil olan bu okulların üç farklı türde alt başlığını oluşturarak örneklendirmek mümkün olacaktır. İstanbul temelli kurulan Muallimhane-i-Nüvvab çeşitli zamanlarda nizamnamelerde yapılan değişikliklerle Mekteb-i-Nüvvab, Medresetü-l Kudat veya Kuzat olarak anılmıştır.

Islahat Fermanıyla batılılaşma hareketlerinin bir sonucu olarak idarenin gözetimi ve denetimi altında, Bab-ı Meşihat'e bağlı olarak kurulmuş olması, kamusal taleplerin uygulama alanı bulduğu bir yapıya sahip olduğuna delildir. Ders programı, mezuniyet şartları, mezunların yerleştikleri kurumlar incelendiğinde planlara uygun hareket edildiği ancak karşılaşılan sıkıntılar özelinde güncellemeler yapıldığı görülmektedir.

2.1. Yasal Mevzuat

Bu aşamada Muallimhane-i-Nüvvab ile ilgili doğrudan yahut dolaylı suretle oluşuma katkı veren yasal metinlere de yer vermek gerekmektedir.

- a) 1838 Tarihli Tarik-i- İlmiyeye Dair Ceza Kanunnamesi
- b) H.1271 (1855) Tarihli Tevcihat-ı-Menasıb-ı Kuzat ve Nüvvab Nizamnameleri
- c) 1864 Tarihli Vilayet Nizamnamesi
- d) 1868 Mecelle'nin kabulü
- e) 1871 Yılı Naip Atama ve Görevlendirme usul kaideleri
- f) 1873 Tarihli Hükkam-ı-Şer'iyye Nizamnamesi

a) Tarik-i-İlmiyye Dair Ceza Kanunnamesi

Kanunname, Tanzimat Dönemine ilişkin nasıl sıkıntılar yaşandığının ve halkın nelerden şikayetçi olduğunun, aynı zamanda bir düzene kavuşabilmek için kamusal gücü elinde tutanların nelere dikkat etmesi gerektiğini gösteren bir özeleştirici şeklinde tanzim edilmiştir. Kanunnamenin varlığı araştırmacıların çoğunun nazarından kaçmış olsa da giriş kısmının döneme ışık tutan, sıkıntıları ortaya koyan ve tedaviyi belirleyen bir dille ifade edilmiş olması nedeniyle önemlidir.

Giriş kısmı "...umur-ı diniyenin merci-i-aslisi ve kaffe-i-mesalih-i-saltanat-ı-saniyenin menba-i-hakikisi, şer'iat-ı-mutahharaye imtisalden ibaret olduğuna ve el-haletü hazihi hizmet şer'iatda bulunan zevatın...hasbe'l beşeriyye içlerinde bazı cünha vukuu muhtemel ve lasiyema-Müvvab takımının ekserisi meçhülül-ahval kimseler olarak uygunsuz harekâtı derkar bulunduğuna binaen o makule harekât-ı-namaraziyyeye cesaret edenlerin hakkında ve gayrilere terbiye ve tenbih olmak üzere ol babda..." şeklinde belirtilmiştir.

İzah edilmesi gerekirse metin "Din işlerinin ve tüm saltanat işlerinin asli yeri, gerçek kaynağı şeriatın kurallarıdır. Şeri 'at hizmetlerinde an itibariyle görev yapan çalışanlardan insanlık hali olarak suçluların bulunması mümkündür. Nüvvab kısmının çoğunluğu hakkında bilgi olmamakla birlikte olumsuz davranışlarda bulunanlardan haberdar olduğu, bu durumlarda suç işleyenlerin tespiti halinde diğerlerine örnek ve uyarma amacıyla cezalarının verileceği" bilgilerine dairdir.

Dönem hakkında anlaşılan, yargı görevi yapan çalışanların rüşvetle anıldığı, edebe ahlaka muğayir hal ve hareketlerin arttığı, ehliyet ve liyakatin uygulanmadığı, mesleğe girişte iltimas uygulandığı, arpalık uygulamalarının yaygınlaştığı, tutum ve davranışlarının olumlu olmadığı, halktan alınması gereken miktardan daha çok bedel talep edildiği, kamu gücünün eteği altında şahsi menfaatlere öncelik verildiği anlaşılmaktadır (Çadircı, 1981, s.148-161).

b) Tevcihat-ı-Menasıb-ı Kuzat ve Nüvvab Nizamnameleri 1855

Söz konusu nizamname ile naipliğin daha aktif hale geldiği, kadılık kurumunun daha itibari bir teşkilat haline gelmiş olduğu görülmüştür. Atama ve yerleştirme nizamnamesi olduğu açıktır. Ahmed Lütfi Efendi bu nizamnameyi düstur olarak tanımlamaktadır (Aktepe, 1984). Bu nedenle kanun hükmünde olduğu anlamına ulaşılabilir. Dönemin kadılarının bakmış oldukları özellikle arazi, miras, toprak davalarında vermiş oldukları kararlarda dikkat edildiğinde bakılandan daha fazla bir ölçü nisabı miktarı belirtildiği ve bunun karşılığında daha çok rüsm ve harç kazanma yolunu seçtikleri görülecektir. Bunun en çok yaşandığı yerlerin ise kadılarca kazalarda görevlendirilen naiblerin bakmış olduğu yerler olduğu tespit edilmiştir. Durumun sebebi olarak mansub ve maişet mutasarrıflarının atamada yetkili olması, naiblerin kim tarafından atandığının bilinmemesinin onlara bir rahatlık kazandırdığı, bilinmemenin verdiği rahatlıkla merkezden kopuk bir kuvveti kullanmanın özgürlüğü içinde hareket ediyor olmaları değerlendirilmiştir.

Çözüm önerisi olarak atamaların merkezileşmesi, kadıların bu aşamadan çıkarılması, atama ve tayin yazısı olarak tanımlanabilecek müraselelerin bu vakitten sonra Anadolu ve Rumeli Kazaskerliğince verileceği belirtilmek suretiyle karara bağlanmıştır. Buradan çıkarılacak sonuç; İlmiyye Ceza Kanunnamesinin içinde de geçen bu hususların aslında yeterince üzerinde durulmadığı bu nedenle yeni bir düzenlemeye muhtaç kalındığıdır (Beyazıt, 2010).

Nüvvab Hakkındaki Nizamnameye uygun olarak ülke topraklar beş bölgeye ayrılmıştır.

- Birinci bölge, vilayet merkezleri ile buna eşdeğer kent merkezlerinden
- İkinci bölge, Kaymakamlık bulunan kazalar ile buna eşdeğer kazalardan

- Üçüncü bölge, İkinci bölgeye yakın büyüklükte ile merkezden uzak yerdeki kaymakamlıkların bulunduğu kazalar
- Dördüncü bölge ve Beşinci bölge ise kalan yerleri ifade etmek üzere sınıflandırılmıştır.

Bu sınıflandırmaya temel olmak üzere ilmiye sınıfı 5 sınıfta derecelendirilmiştir.

- 1.Sınıf; Mevali ve Kibar-1- Müderrisin derecesi
- 2.Sınıf; Mevali Devriyye, Müderrisun, Eşraf-1-Kuzat derecesi
- 3.Sınıf; 2.Sınıfa dahil olamayan Eşraf-1-Kuzat ehli ve önceden kadılık yapmayan imtihan ile atanan müderrisun ve mevalilerden oluşur.
- 4.Sınıf; İlk üç sınıfa girmeyenlerin oluşturduğu gruptur
- 5.Sınıf; Yazılı ve sözlü sınavlardan geçirilmek suretiyle mesleğe girenlerin oluşturduğu sınıftır.

Devletin bu nizamname ile sağlamaya çalıştığı temel amaç adliye teşkilatında baş gösteren sorunların mesullerini, kazanılmış haklarına hanel getirmeden tedib etmektir (Akiba, 2003). Ancak bu çaba 1909 senesine kadar sürebilmiştir. Yapılan görüşmelerde ve ulaşılan şikâyet dilekçelerinin incelenmesinde varılan sonuç; kadı ve naiblerin atanmasında, ölümleri halinde ikamesinde izlenecek yolda, muvakkıt denilen görevlinin mansıb mutasarrıf görevlendirmesi beklenirken, ikili ilişkilerle ve kanaat kullanımlarıyla atamaların yapıldığının tespiti olmuştur. Ehliyet ve liyakate sahip kadı ve naiblerin sayısının artması gerekirken, uzun yıllar sonunda tam tersi bir etki yarattığı görülünce Tevcihat-1- Menasib-i-Kaza Nizamnamesi ilan edilmiştir.

Kazalara atanabilme zamanı olarak da adlandırabileceğimiz tevkit süresi ve sıralamayı etkin şekilde kullanabilmek, bu nizamnamenin temel amacı olmuştur. Bazı bölgelerde kadılık süresinin yüz yirmi aya yaklaşıyor olması bölgedeki şikâyet sayılarını arttırdığını göstermiştir (Takvim-i-Vakayi 1271, Defa'a-521). Atamalarda önemli konumda bulunan mansıb mutasarrıflar ve muvakkıtların ek süre ile görevlerine devam etme geleneklerine son verilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle tüm uzatma işlemleri Meşihata bilgi verilerek, şeyhülislamın onayı alınarak ve med tezkiresiyle yeniden Meşihat dairesince imzalandıktan sonra mühürlenerek şahsın kendisine iade edilmesi yöntemine geçilmiştir. Yani bu husus kamu gücünün takibi ve ihtiyarına bırakılmıştır. İlmiye sınıfındaki yığılma sayı anlamında o kadar fazladır ki Nizamnamede Seyfiye ve Kalemiye sınıfından kadılığa geçişe izin verilmeyeceği ayrıca belirtilmiştir. İlmiye sınıfındaki yığılmanın önüne geçmenin ve var olan yığın azaltılmasının bir yöntemi olarak atama isteyen naip ve kadı adaylarının Nüvvab okullarına yönlendirilmesi amaçlanmıştır.

c) 1864 Tarihli Vilayet Nizamnamesi

Osmanlıda 19.yüzyıla özel olmak üzere nahiyeleri, kaza kadılarının atamış olduğu naibler, onlar adına yönetirlerdi. Nahiye oluşumu ilk kez Sultan Abdülmecid döneminde uygulanmaya başlanmış bir yerel yönetim organı olarak değerlendirilebilir. Tanzimat Fermanıyla birlikte yönetimde başlayan yenilikçi yaklaşım 1864 Vilayet Nizamnamesi ile kendini bulmuştur (Boztepe, 2022). Osmanlıda belediye kurma yolunda atılan adımlarla birlikte kentte güvenlik, yargı, hizmet sektörlerinde amir konumunda bulunan kadının yetkilerinin mahkeme yargılamasıyla sınırlandırılması, İhtisap Nazırlığı ve eyaletlerde İhtisap Müdürlüğü kurulmasıyla birlikte vergi alma gibi görevlerin de devredilmesi, bilahare Evkaf Bakanlığının kurulması suretiyle kadı ve naiblerin yalnızca yargısal faaliyetlerle sorumlu oldukları bir ortam oluşturulmuştur. Yani kaza kadıları hem adli yargı hem idari yargı hem de belediye başkanı veya yerel idarenin başı konumundayken bu düzenlemeyle etki alanı

yargısal faaliyetlerle sınırlandırılmıştır (Boztepe, 2022). Bu nizamnameyi destekleyici olarak 1871 yılında çıkarılan İdare-i-Umumiye-i-Vilayet Nizamnamesi de Nizamiye Mahkemelerinin kuruluşu ve yargı örgütündeki değişiklikleri temel alan örneğin Hükkam-ı-Şer'iyye memurlarını kaldırıp, Merkez Naiblerin görevlendirilmelerini konu alan düzenlemeler yapılmıştır (Gençoğlu, 2011).

Tüm bu nizamnameler dönem içerisinde kadıların ve naiblerin atanmasında yaşanan sıkıntıların idari teşkilatlanma yolunda süreklilik arz edecek şekilde sorunlar çıkarmaya devam ettiğine, Devletin bu sorunlarla mücadele yöntemi olarak sadece yargısal faaliyetlerle uğraşacak bir nesil oluşturma amacıyla olduğuna bu nedenle Muallimhane-i-Nüvvab okullarının öğrenci kabullerini gerçekleştirerek eğitim hayatına başlamasını kolaylaştırıcı tedbirler almaya devam ettiğini göstermektedir.

d) Mecellenin Kabulü

Mecelle, Ahmed Cevdet Paşanın büyük emekleriyle oluşturduğu bir grup heyetin yüksek fedakarlıkla ve cesaretle oluşturdukları ortak bir metin olarak kanunlaştırma hareketlerimizin önemli simgelerindedir. O kadar tesir etmiştir ki Osmanlı Devleti'nin fiilen sona erdiği tarihten sonra bile Türkiye Cumhuriyeti'nde, Türk Kanunu Medenisinin kabul edildiği tarih olan 1926 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Aynı şekilde Kuzey Yemen'de 1918 yılına kadar, Arnavutluk'ta 1928 yılına kadar, Lübnan'da 1932 yılına kadar, Suriye'de 1949 yılına kadar, Irak'ta 1951'e kadar, Kıbrıs'ta 1946 yılına kadar, Ürdün'de 1976 yılına kadar, Güney Yemen'de 1976 yılına kadar, Filistin'de ise 1984 yılına kadar yürürlükte kalmıştır. Ürdün ve Kuveyt'te ise yasal metinlerinin temelini oluşturmaktadır (Ekinci, 2019).

Muallimhane-i-Nüvvab okullarının ismi değişmiş olsa da gerek Nüvvab okullarında gerekse Kuzat okullarında okutulan dersler arasında daima bulunan ve mezuniyet sınavında özellikle sorulan bir soru olması hasebiyle de önemlidir.

e) 1871 Tarihli Vilayet Nizamnamesi

Söz konusu düzenleme, 1864 tarihli Vilayet Nizamnamesine ek olarak Naiblerin atanmasına ilişkin maddeler içermektedir. Belediye ve nahiye gibi yeni merkezi idare yönetim organlarının ihdas edilmiş olmasının bu yerlerde hem adli hem idari yargı hem de yönetsel güç sahibi olan kadı ve naiblerin atanmalarını düzenleyen ek maddeler içermesi nedeniyle 1864 tarihli Vilayet Nizamnamesinin bir cüzü olarak düşünülebilir.

f) 1873 Tarihli Hükâm-ı Şer'iyye Nizamnamesi

Bu nizamname, Muallimhane-i-Nüvvab okullarının resmi anlamda ilk kez kıymet gördüğü metin olarak düşünülebilir. Söz konusu nizamname ile şer'î memurluk kadrosuna ve naiblik konumuna atanmak isteyenlerin Muallimhâne-i Nüvvâb'a devam etmeleri şart kılınmıştır (Düstür Tertib-i Sâni II, 5, s. 352).

2.2. Nüvvab Okulları Ders Programları

2.2.1. Muallimhane-i-Nüvvab Ders Programı

Muallimhane-i-Nüvvab 1855 yılında kurulduğunda ders programındaki ders sayısı oldukça az ve kapsamı dar denecek kadar yüzeyseldir. Kuruluş aşamasında kadro belirlenirken Bab-ı-Fetvadan bir fıkıh hocasının muallimhaneye müdür olarak atanması, bir feraiz ve bir de fenn-i-sakk da yetkin hocaların müdür yardımcısı olarak atanmasının talep edilmiş olması, okulda verilecek eğitimin temeli hakkında bilgi vericidir (Çakılcı, 2013).

Eğitim süresi 3 sene olarak belirlenmiş olan okulun ders programında, fıkıh, feraiz, sakk-ı-şer'î, hüsn-ü-hat haricinde ders bulunmazken yıllar içinde gösterilen gelişimle farklılaşmış ve çeşitlenmiştir. Bunu liste halinde vermek gerekirse;

1874 senesinde okutulan dersler;

Dürer, Mülteka (Muamelat), Ahkam-ı-Adliye Mecelleleri, Feraiz ve Fenn-i- Sakk

1884 senesinde okutulan dersler;

İlm-i-Fıkıh, Mecelle, Feraiz, Fenn-i-Sakk, Fenn-i-İnşa, İmla, Hüsn-ü-Hatt, İlm-i-Hesap

1908 senesinde okutulan dersler;

Dürer, Mecelle, Feraiz, Sakk-ı-Şer', İnşa, İmla, Hüsn-ü-Hat, Tanzim-i-İlamat-ı-Hukukiyye, Usul-ü-Muhakemat-ı-Hukukiyye ve Teşkilat-ı-Mehakim, Usul-ü- Muhakemat-ı-Hukukiyye, Arazi Kanunname-i-Hümayunu, Ticaret-i- Bahriyye, Ticaret-i-Ber'iyye, İcra Kanunname-i-Hümayunu, Hukuk-u-Düvel

1914 Senesinde okutulan dersler;

Dürer, Mecelle, Feraiz, Sakk-ı-Şer, Hüsn-ü-Hatt-ı-Talik, Tanzim-i-İlamat-ı-Hukukiyye, Tanzim-i-İlamat-ı-Cezaiyye, Usul-ü-Muhakemat-ı-Hukukiyye, Usul-ü-Muhakemat-ı-Cezaiyye ve Sulh, Arazi Kanunu, Ticaret-i-Bahriyye Kanunu, Ticaret-i-Ber'iyye Kanunu, İcra Kanunu, Hukuk-u-Düvel, Tatbikat-ı-Şer'iyye, Tatbikat-ı- Hukukiyye ve Cezaiyye ve Ticariyye, Defter-i-Kassam, Ahkam ve Nizamat-ı-Evkaf, Ceza Kanunu, Medhal-i-İlm-i-Hukuk, Hukuk-u-İdare, İktisad, Kitabet-i-Resmiyye

Görüleceği üzere Nüvvab okulunun açılışı, bağlı olduğu Nizamname ile müsemma olmakta ve ders sayısı atama listesi belirtilen kadroyla sınırlanmıştır. Ancak yıllar içerisinde kanun iktibasları ve Mecellenin hukuk alemimize girmesiyle yeni konular da derslerde kendine yer bulmuşlardır. 1885 senesinde okulun isminin Mekteb-i-Nüvvab olarak değiştirilmesi ile müfredata yeni dersler eklenmiştir. Talebe sayısı elli iken doksana, eğitim süresi üç yıldan dört yıla çıkarılmıştır. Listede görülen ilk dönem derslerine eklenen yeni konular bulunmaktadır. Listede bulunmamasına rağmen birinci sınıfa Muhammed es-Secavendi'nin el Feraizü's Siraciyye isimli kitabı, ikinci sınıftan sona kadar Salih Efendi Ceridesi okutulması kararlaştırılmıştır (Yıldız & Esengün Hasekioğlu, 2019).

Bu uygulamaların, ehliyet liyakate ilişkin önlemler olarak düşünüldüğü değerlendirilebilir. Çünkü ilmiye sınıfına mensup bireylerin çocuklarının yüksek eğitim verilen kurumlara sınavsız girdikleri yönünde halkın bir algısı vardı. Ragıp Efendi Kudat Medresesini kazanmış bir şahsiyet olarak yaşanan dönemi hatıratında şu şekilde bahsetmiştir;

“Hükkâm ve kadılar İstanbul'da ârâm-sâz-ı sefâhât olduklarından (sefâhât içinde oturduklarından), mahall-i kazâlarına vekil göndermek üsûlünü i'tiyâd etmişler ve bu yüzden kadılara nâib nâmı verilmiş ve adliyenin ıslahı için açılan mektebin ismi de Mekteb-i Nüvvâb tesmiye edilmişti. Bu mektebe zâdegân iltimâs edilir, ashâb-ı zekâ medrese köşelerinde kalırdı.” (Ragıp Bey, 1996).

Anlaşılan o ki günümüzde yaşanan eğitimle alakalı sıkıntılar yüzyıllar öncesinde de yaşanmaktaydı.

Muallimhane-i-Nüvvab'ın isminin Mekteb-i-Kudat'a dönüşmüş olmasıyla birlikte girişin sınavla gerçekleşmesi, eğitimin ücretsiz olması, tahsilini tamamlayanların şer'i mahkemelerde ve memuriyetlerde istihdam edilmeleriyle birlikte Mekteb-i-Hukuk mezunlarıyla eşdeğer bulunduğu belirtilmiştir. Ancak buna ilişkin savunan görüş sadece okulun müdüriyetiyle sınırlı kalmıştır. Adliye nezareti konuyla alakalı olarak Mekteb-i-Kudat ile Mekteb-i-Hukuk okullarında okutulan derslerin birbirleriyle nitelik anlamında aynı olmadığı, mezunlarda ticaret ve ceza konularında nitelikli olma şartı aradığını belirtmiştir. Ancak Mekteb-i-Hukuk'un aynı zamanda dava vekilliği konusunda bir ayrıcalığı da bulunmaktaydı (Yıldız & Esengün Hasekioğlu, 2019).

2.2.2. Saraybosna Nüvvab Mektebi Ders Programı

Saraybosna Nüvvab Okulu'nda okutulan derslerin programının yıllara göre dağılımı şu şekildedir;

1887 senesi ders programı; Akaid, Şer'i Hukuk, Feraiz, Arazi Hukuku, Avrupa Hukuku, Usul-ü-Fıkıh, Şer'i Muhakeme Hukuku, Sakk, Hitabet, Yazı, Mantık, Arapça, Boşnakça, Matematik, Coğrafya ve Tarih

1916 senesi ders programı; Akaid, Fıkıh, Arazi, Feraiz, Usul-ü-Fıkıh, Hukuk-u-Düvel, Medeni Hukuk, İdari Hukuk, Ceza Hukuku, Sakk, Mantık, Arapça, Edebiyat, Belagat, Türkçe, İslam Tarihi, Coğrafya, Tarih, Fizik, Fen, Sırpça

1930 Senesi ders programı; Akaid, Şer'i Hukuk, Miras Hukuku, Şeriat Hukuku, Vakıflar Hukuku, Hukuk-u-Düvel, Medeni Hukuk, Ceza Hukuku, Mecelle, Şer'i Hukukun Kaynakları, Hadis, Tefsir, Arap Dili, Sırpça, Türkçe, İslam Kültürü, Matematik, Coğrafya, Tarih, Fizik, Fen, Psikoloji, Mantık, Temizlik (Ajvazi, 2018).

Bosna Nüvvab Okuluna 50 yıllık süre içerisinde 461 öğrenci kayıt yaptırmıştır. Kaydolan öğrencilerden üç tanesinin özel katılım belgesinin bulunduğu, 88 öğrencinin eğitimlerini yarıda bıraktığı, 370 öğrencinin eğitimlerini tamamlayarak çeşitli birimlerde görev aldıkları görülmektedir. Bazıları şer'i mahkemelerde kadı, naip olarak görev alsa da bir kısmı felsefe, bir kısmı ilahiyat, din bilimi üzerine çalışmışlardır (Ajvazi, 2018).

2.2.3. Bulgaristan Şumnu Nüvvab Ders Programı

Bulgaristan Nüvvab Okulu ders programını iki aşamada düşünmek gerekir, okul kendi içinde hem yüksekokul hem üniversite niteliği taşımaktadır. Bu nedenle âli-tali ayrımı yapılmıştır. Âli kısımda ders görenlerin tâli kısımda ders görenlerden en önemli farkı müftü olarak atanabilmeleridir. Bulgaristan Şumnu Nüvvab Okulu ders programı ise şu şekildedir,

Tali Kısım; Kur'an-ı-Kerim, Fıkıh, Arap Dili ve Edebiyatı, Farsça Dil ve Edebiyatı, Türkçe, Bulgarca, Coğrafya, İslam Tarihi, Matematik, Fen Bilimleri, Kimya, Mantık, Ahlak, Kelam, Hüsn-ü-Hat, Resim

Ali Kısım; Fıkıh, Mecelle, Sakk, Feraiz, Medhal-i-İlm-i-Hukuk, Fıkıh Usulü, Bulgar Kanunları, Usul-ü-Muhakemat-ı-Şer'iyye, İktisad, Ahkam-ı-Evkaf, Devletler Hukuku, İdare Hukuku

Dersler hakkında kısa bir değerlendirme yapmak gerekirse, Muallimhane-i-Nüvvab okulları kuruluş amaçları olan liyakatli kadı ve naip yetiştirme misyonlarını yerine getirmek üzere temel fıkıh bilgileri, fıkıh ilminin bir alt dalı olarak hukuku özetleyen muamelat bilgileri ve şer'i hukuk eğitimleri her üç örnekte de kendini göstermektedir. İlerleyen yıllarda tabii bilimler ve okulların açıldığı bölgeye ait kültürel, milli değerlere ilişkin dersler de müfredata dahil edilmiştir. Örneğin Bosna'da açılan Nüvvab okulunda Boşnakça ve Sırp-Hırvat dili öğretilmiştir. Aynı zamanda dini hassasiyetlerin pekişmesi adına İslam Tarihi ve İslam Kültür Tarihi gibi derslere de yer verilmiştir.

Bulgaristan Şumnu Nüvvab Okulu'nun bir özelliği daha vardır. Diğer okullar Osmanlı Devleti'nin merkezi karar alma sürecinin bir ürünüdür. Şumnu Nüvvab Okulu ise bölge halkının 1.Dünya Savaşı sonrasında kazanmış olduğu haklar neticesinde müftü ve müftü yardımcısı seçimlerinde oy kullanarak, doğrudan etki ettikleri ve geleceklerini kendilerinin tayin etmelerine sebep olmaları hasebiyle ayrıca bir öneme sahip olmuştur.

Bu noktada Bulgaristan Nüvvab Mektebi'nin sosyolojik değeri üzerinde biraz daha durmak uygun olacaktır. Balkan Savaşları sonrası mağlubiyet yaşayan Osmanlı Devleti'nin Müslüman Türklerden oluşan büyük bir kısmı Bulgaristan topraklarında yaşamaya devam

etmek zorunda kalmıştır. Bu süreçte yaşadıkları badireler, tehcir, asimilasyon politikaları ve bezdirmelere karşı kimliklerini muhafaza edebilmek için Nüvvab okullarını bir vatan misali sahiplenmiş ve ayakta kalabilmesi için bilfiil çalışmışlardır. Bu okuldan mezun olanlar Bulgaristan'da Başmüftü, müftü, müftü vekillikleri görevlerini üstlenmişlerdir. Bu isimler daha sonra Türkiye'ye gelerek ilim irfan yuvalarında çalışıp emek vermişlerdir. Bu isimlere örnek olarak Vidinli Hasip Safveti, Tırnovalı Osman Nuri Balkan ve Ahmed Hasan Davudoğlu gösterilebilir (Ahmed, 2019).

15 Eylül 1895 tarihinde Bulgaristan Prensi'nin 33 maddelik "Müslüman İdare-i Ruhaniyyelerine Dair Talimatname" ismindeki talimatnamesi Müslüman-Türklerin haklarını koruma altına alan bir nitelik arz etmekteydi. 1909 senesinde Osmanlı Devleti'nin Bulgaristan Devleti'ni tanıma kararı sonrasında ek protokol imzalanmak suretiyle Bulgaristan'da yaşayan Müslüman Türklerin hakları yeniden belirlenmiş ve Sofya'da Baş müftülük kurularak Meşihat Makamına bağlanmasına, Baş müftülüğün Bulgar Mezhep Bakanlığıyla iş birliği kurulmasına aracılık etmesine karar verilmiştir. Ancak Balkan Savaşları sonrasında 23 Mayıs 1919 tarihinde sözleşme yenilenerek "Bulgar Çarlığı Dahilinde Müslüman Müessesat-ı Diniyye, İdare ve Teşkilatı Nizamnamesi" ismiyle kabul edilmiştir. Bu nizamname aslında Nüvvab okulunun yasal zeminini oluşturmaktadır (Hayta, 2017).

Şumnu Nüvvab Okulu ancak 1922-1923 eğitim yılında açılabilmiştir. Ders programına bakıldığında okulun âli ve tali olmak üzere iki bölümden oluştuğu görülecektir. Kadı ve nâib olabilmek için âli bölümden mezun olmak şarttır. Tali bölümde eğitim alabilmek için Rüştiyeyi bitirmek şartken, Âli bölümde okuyabilmek yüksekokul seviyesi sayıldığı için öncelikle tâli bölüm mezunu olmak gerekir. Kısaca ders veren hocalardan da bahsetmek gerekirse;

Emrullah Efendi 1922-1941 seneleri arasında Arapça, Mantık, Felsefe, Kelam derslerine girerken,

Yusuf Ziyaeddin Ezheri 1922-1947 yılları arasında Kelam, Hadis, Tefsir, Mecelle gibi derslere girmektedir,

Mustafa Hayri Coşkun ise 1922-1937 yılları arasında Farsça, Fıkıh, Feraiz, Sakk gibi temel dersleri okutmuştur (Mehmedov, 2018).

Bulgaristan Türk Azınlığı Konferansınının 28 Aralık 1944 senesinde aldığı karar üzere Medresetü'n Nüvvab'ı Bulgar liseleri ayar ve konumunda bir Türk lisesine çevrilerek sisteme entegre etmek istemiş, bunun üzerine Nüvvab Reform Komisyonu oluşturulmuştur. Zaman içerisinde ders dilinin Bulgarca olması talebi, güncel ders konularının işlenmesinin zorunlu tutulması gibi zorlamalarla Nüvvab Mektebi klasik anlamda bildiğimiz amacına hizmet etme vasfını kaybetmiş ve kapanmıştır.

Muallimhane-i-Nüvvab, zaman içerisinde isim değişikliklerine uğramakla birlikte son aşamada Medresetü'l Kudat olarak anılmaya başlanmıştır. Bu değişiklik Kudat Nizamnamesi ile bilinir hale gelmiştir. Bu dönem Osmanlı Devleti'nde II. Meşrutiyet'in ilan edildiği döneme denk gelmektedir. Bu nizamnameye göre Kudat müdürü doğrudan padişah tarafından atanmaktadır. Mekteb-i-Nüvvab mezunu olan Ahmed Muhtar Efendi, Medresetü'l Kudat'ın bir yıllık tarihinin ilk ve son müdürü olarak bilinmektedir ve 22 Aralık 1909 tarihinde padişah kararıyla atanmıştır (Uzunçarşılı, 2014).

Kudat Nizamnamesi incelendiğinde okul kadrosunda bulunan müdür haricindeki görevlilerin görev tanımları da burada ayrıntılı şekilde belirtilmiştir. Kısaca bahsetmek gerekirse; kadroya alınacak memurları seçmekle yetkili ve görevli birimin memurun-i-intihab encümeni olduğu, bu encümenin seçmiş olduğu kadroların atama ve yer değiştirme faaliyetlerini Bab-ı-Meşihatın gerçekleştireceği bildirilmiştir. Kudat Mektebine giriş sınavları da bu dönemde zorlaştırılmıştır. Muallimhane-i-Nüvvaba dahil edebilmek için talebe

aranırken, Kudat Mektebine girmek için Anadolu'dan dahi talebelerin talepte bulunmaları karşısında, giriş sınavı getirilmiş ve sınavda Sarf, Nahiv, Vaaz, Mantık, Kelam, Fıkıh, İnşa ve Hatt konuları sorulmuştur. Daha önce de bahsedildiği gibi eğitim süresi üç yıldan dört yıla çıkarılmışken Kudat Mektebi'nde süre beş yıla çıkarılmıştır. Ancak bir müddet sonra süre yeniden dört yıl olarak belirlenmiştir. Başvuruların çok fazla olması sebebiyle alınacak öğrenci sayısı da kırk kişiyi geçmemek üzere belirlenmiştir (BOA. ŞD.HU No 225/13/ 3).

İstanbul merkezli Nüvvab okulu olan Medresetü'l Kudat ise İstanbul'un işgali süresince açık kalmış bazı dönemlerde ara vermiş olsa da son mezunlarını 1923 senesinde verdiği hatıra kitaplarında ve biyografilerde geçmektedir. 3 Kasım 1924'te ilan edilen Tevhid-i-Tedrisat ile eğitimin tek bir Bakanlık çatısı altında birleştirildiği göz önüne alındığında Makam-ı Meşihat'e bağlı eğitim veren okul Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Sonrasında hakkında herhangi bir kapatılma talimatı olmaksızın eğitimine son verdiği söylenebilecektir.

3. SONUÇ

Muallimhane-i-Nüvvab okulları Osmanlı Devleti'nde yenilenmenin, reform çalışmalarının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. 1855 senesinde bu isimle açılmış, uzun bir süre bu isimle devam etmiş, daha sonra 1884 yılında Mekteb-i-Nüvvab, 1909 senesinde Mekteb-i-Kudat ve son olarak 1913 senesinde Medresetü'l Kudat olarak eğitim vermiştir. Bir eğitim kurumunun dört kez isim değiştirmesi ve eğitim hayatına devam etmiş olması bize bu kurumun istikrarlı şekilde ayakta tutulmaya çalışıldığını göstermektedir. Çeşitli nizamnameler ve talimatnamelerle kuruma ilişkin müfredat, kabul ve mezuniyet şartlarında güncellemeler yapılmıştır.

Mezunlara ve istihdam olanaklarına bakıldığında önemli isimler görülecektir. Örneğin, İlahiyat camiasına kazandırdığı sayısız kıymetli eserle bilinen Ömer Nasuhi Bilmen 1913'te Medresetü'l-Kudât'tan aliyü'l-a'lâ derecesi ile (Yaran, DİA), yine dönemin kıymetli alimlerinden Elmalılı Hamdi Yazır dönem birincisi olarak mezun olmuştur (Yavuz, DİA).

İstihdam olanaklarına bakıldığında ise okulun kurulma amacı olan kadı ve nâib yetiştirme amacından başka, mezunlara çeşitli memuriyetlerde de çalışma imkânı tanınmıştır. Bazı mezunların dava vekilliği yaptıkları, mezun oldukları okullarda hocalık yaptıkları, emsalleri arasında temayüz etmiş olanların ise valilikte, Bakanlıkta yüksek memuriyetlere atandıkları bilinmektedir. Tüm bu açıklamalar dahilinde 1855'te Muallimhane-i-Nüvvab ismiyle eğitim hayatımıza giren, 1885'te Mekteb-i-Nüvvab'a, 1909'de Mekteb-i-Kudat'a ve nihayet 1913'te Medresetü'l Kudat'a dönüşen okul son mezunlarını 1923'te verdikten sonra 1924 senesinde fiilen hayatına son vermiştir. Savaşlar, isyanlar, ekonomik sıkıntılar bu okulların hayatlarına devam etmelerine engel olmuştur. Okul kurulurken nâib yetiştirme amacı güdülürken kapandığı dönemde mezunların ağırlıkla kadı, naib, müderris, gazeteci, yazar gibi meslekleri tercih ettiği görülmüştür. Nihayetinde çalışma kapsamında ele alınan Muallimhane-i-Nüvvab okulları, günümüze etkileri halen devam etmekte olan reform hareketlerinin önemli bir örneği olarak incelenmiştir.

Kaynakça

- Ahmed, V. (2019). Nüvvâb Medresesinin Bulgaristan Türkleri'nin Kimliğinin Korunmasındaki Yeri. Balkanlarda Türk Kültürü: Bulgaristan Örneği Uluslararası Sempozyumu. 2019. İstanbul. ss: 54-63.
- Akiba, J. (2003). A new school for qadis: Education of the sharia judges in the late Ottoman Empire, *Turcica*, 35, pp: 125-163.
- Aktepe, M. (1984). Ahmed Lütfi Efendi Tarihi. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası, C:9.
- Atay, H. (1983). Osmanlılarda yüksek din eğitimi, medrese programları-icazetnameler-ıslahat hareketleri. Ankara: Dergâh yayınları.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi, (BOA), İ.DH., 326/21224.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi, (BOA), İ..DH..., 882-70318,
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi, (BOA), ŞD. HU., 225/13/3.
- Beyazıt, Y. (2010). Tanzimat devri şeyhülislamlarından Meşrebzade Arif Efendi ve kadılık kurumundaki istihdam sorunu, *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, ss: 47-74.
- Boztepe, M. (2022). Türkiye'de yerel yönetimlerin idari özerkliğinin hukuku. Ankara: Seçkin Yayın
- Çadırcı, M. (1981). Tanzimat'ın ilanı sıralarında Osmanlı İmparatorluğu'nda kadılık kurumu ve 1838 tarihli "Tarık-ı İlmıyye'ye dair Ceza Kanunnamesi. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 14 (25), ss: 139-161.
- Çakılcı, D. (2013). Bir hukuk mektebi: Medresetü'l Kuzat. *Mediterranean Journal of Humanities Dergisi*, 3 (1), ss: 89-110.
- Doğangüzel, B. (2019). Tanzimat döneminin Şeriye Mahkemeleri ve kadıların değişim sürecine etkisi. *Adalet Dergisi*: (62. (63), ss: 49-66.
- Düstür: Tertib-i-Sâni, II,5.
- Džulzada A. (2018). Šerijatsko Sudačka Škola U Sarajevu – Kratki Pregled. *Historija obrazovanja*, Novi Muallim, (XIX. (76), ss: 89-95.
- Ekinci, E. B. (2019). Mecelle hakkında değerlendirmeler. *Adalet Dergisi (Türk Hukuk Tarihi Özel Sayısı)*, (62.(63), 335-356.
- Elmalılı Muhammed Hamdi, TDV İslam Ansiklopedisi, <https://islamansiklopedisi.org.tr/elmalili-muhammed-hamdi> (10.10.2022)
- Esengün Hasekioğlu, F. (2019). Osmanlı'nın son döneminde kadı yetiştiren bir okul: Medresetü'l-Kudât. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Furat, A.Z., (2012). Nüvvab okullarının üzerine karşılaştırmalı bir analiz, *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, (99. (198), ss: 151-176.
- Gençoğlu, M. (2011). 1864 ve 1871 vilayet nizamnamelerine göre Osmanlı taşra idaresinde yeniden yapılanma, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), ss: 29-50.
- Hayta, M. (2017) Bulgaristan Topraklarında Osmanlı Bakiyesi Bir Yüksek Öğretim Kurumu: Medresetü'n Nüvvab, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,10 (52). Ss: 1335-1358.
- İpşirli, M. Medresetü'l-Kudat, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*,

- <https://cdn2.islamansiklopedisi.org.tr/dosya/28/C28009209.pdf> (10.10.2022)
- Koyuncu, N. (2012). Hukuk Mektebinin Doğuşu, Gazi Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 16 (3), ss: 163-186.
- Mehmedov, A. (2018). Bulgaristan'daki Medresetü'n-Nüvvab'ın Önemi ve Etkisi. Rumeli İslam Araştırmaları Dergisi, 2 (2), ss: 80-98.
- Ragıp Bey, B. (1996). Tarih-i Hayatım: Tahsil-Harp-Esaret-Kurtuluş Anıları. (A. E. Güven, çev.). Ankara: Kebikeç Yayınları.
- Takvîm-i-Vakâyi, (1271): Def'a- 521.
- Uzunçarşılı, İ. H. (2014). Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yaran, R. Ömer Nasuhi, TDV İslâm Ansiklopedisi,
<https://islamansiklopedisi.org.tr/bilmen-omer-nasuhi> (10.10.2022)
- Yıldız, K. & Esengün Hasekioğlu, F. (2019) Muallimhane-i-Nüvvab'dan Medresetü'l-Kudat'a Osmanlı'nın Son Döneminde Kadı Yetiştiren Okullar. İstanbul: İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi, 34, ss: 411-442.
- Yörük, A. A. (2008) Mekteb-i Hukuk'un kuruluşu ile faaliyetleri (1878-1900). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakul, İ. Mekteb-i-Nüvvab, TDV İslâm Ansiklopedisi.
<https://islamansiklopedisi.org.tr/mekteb-i-nuvvab> adresinden erişildi. (10.10.2022)



Türkad

Türkiye'nin Değişen Ulusal Güvenlik Anlayışı: Cumhuriyeti'nin Kuruluşundan, Soğuk Savaş'ın Bitimine

Sami ÖZDEMİR¹

Özet

Ulusal güvenlik anlayışı tehditlere, siyasi ve askeri gelişmelere, teknolojiye, risklere ve bu risklerin algılanmasına göre zaman içerisinde değişiklik göstermiştir. Dünyadaki bu değişimle beraber Türkiye açısından da ulusal güvenlik anlayışında gelişim ve değişimlere uyum sağlayacak, risk ve tehditlere cevap verecek yeni anlayışlar benimsenmiştir. Bu çalışmada Cumhuriyet'in ilanında Soğuk Savaş bitimine kadar geçen süreçte Türkiye'nin ulusal güvenlik anlayışı ve bu anlayışta değişimlere yol açan etkenler incelenmiştir. İlk olarak Cumhuriyet'in ilk dönemlerinden II. Dünya Savaşı başlangıcına kadar uygulanan güvenlik politikaları ve ulusal güvenlik anlayışı incelenmiştir. Ardından II. Dünya Savaşı sürecindeki ulusal güvenlik anlayışı araştırılmış ve son olarak Soğuk Savaş dönemindeki ulusal güvenlik anlayışı ve güvenlik politikaları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik, Ulusal güvenlik anlayışı, Dış politika.

Turkey's Changing Understanding of National Security: From the Foundation of the Republic to the End of the Cold War

Abstract

The understanding of national security has changed over time according to threats, political and military developments, technology, risks and the perception of these risks. Along with this change in the world, Turkey has also adopted new understandings that will adapt to developments and changes in the understanding of national security and respond to risks and threats. In this study, Turkey's understanding of national security and the factors that led to changes in this understanding during the period from the proclamation of the Republic to the end of the Cold War were examined. First, the security policies and understanding of national security employed from the first periods of the Republic to the beginning of the Second World War were examined. Then, the understanding of national security during the Second World War was addressed, and finally, the understanding of national security and security policies in the Cold War period were analyzed.

Key Words: Security, National security understanding, Foreign policy.

¹ Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, samiozdemir58@hotmail.com, 0009-0005-2054-5950.

1. Giriş

Güvenlik kavramı bir ülkenin varlığını ve kalıcılığını belirleyen temel unsurların başında gelmektedir. Bu denli kritik bir olgunun şüphesiz dinamik olması gerekmektedir. Güvenlik kavramı mekâna, zamana ve dönemin şartlarına bağlı olarak farklılık göstermektedir. İlerleyen teknoloji ve değişen koşullarla birlikte güvenlik araç ve gereçleri de zaman içerisinde değişmekte, gelişmekte ve ilerlemektedir. Dış tehlikelere karşı ilkel dönemlerde insanlar taş, sopa, ateş ve orak gibi silahlarla kendini savunurken zaman içerisinde niteliği ve niceliği değişen tehdit ve risklere karşı kullanılan savunma araçlarında ve stratejilerinde ciddi değişimler yaşanmıştır (Bakan & Şahin, 2018, s. 136). Değişen tehdit, risk ve siyasi gelişmelerle birlikte Türkiye'nin ulusal güvenlik anlayışını kültürel ve kimliksel normlarının tarihsel bir perspektifle incelenmesi gerekmektedir. Bu inceleme yapılırken Türkiye'nin içinde ya da dışında yaşanan etkenlerin ve olayların ortaya koyduğu güç dengeleri, değişen koşullar ve yeniden şekillenen uluslararası ilişkiler sistematığının kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi de ayrıca önem taşımaktadır. Türkiye'nin ulusal güvenlik yaklaşımlarının belirlenmesinde dini yapı, coğrafi konum, iktisadi durum, etnik yapılar ve uluslararası kuruluşlara mensubiyet kavramlarının etkin unsurlar olduğu ifade edilebilir. Dini bağlamda nüfusunun çoğunluğunun Müslüman olması ve İslam dünyası üzerinde söz sahibi bir konumda bulunması Türkiye'nin hem bu konumunu korumak hem de mevcut konumunu ortadan kaldırmak isteyecek tehditlere karşı güvenlik tedbirleri almasını gerektirmiştir. Coğrafi bağlamda üç kıtanın birleştiği noktada bulunan ve önemli ticaret güzergâhlarının kesişim noktasında bulunan, demografik yapısı itibarı ile birçok etnik yapıyı uhdesinde barındıran, siyasi partilerin demokratik yollarla göreve geldiği, NATO'ya ve Birleşmiş Milletler'e mensup, enerji kaynaklarına yakın ve kaynakların Batı'ya transferinde mutlak öneme sahip olan Türkiye'nin, güvenlik anlayışının belirlenmesinde bütün bu etkenler önemli rol oynamaktadır. Tüm bu etkenlerin Türkiye'nin tarihsel geçmişiyle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir (Gül, 2016, s. 307).

Cumhuriyet'in ilanından bu yana, Türkiye'de güvenlik politikalarının belirlenmesinde, daima sivil ve askeri yöneticilerin etkili olduğu görülmektedir. Değişen güvenlik yaklaşımları bağlamında, askerler hâkimiyetlerini, sivil yöneticilerle paylaşmak durumunda kalsa da askeri bürokrasi Türkiye'nin ulusal güvenlik meselelerinde son karar verici mercii olmuştur. Bu durumun temel nedenlerini; askerlerin, Cumhuriyet'in kuruluş döneminden itibaren Türkiye'nin ulusal güvenliğine dair konularda uzmanlaşmış kadrolardan oluşmasıdır. Ayrıca Türkiye'deki eğitim durumuna kıyasla güvenlik ve strateji alanında daha iyi bir eğitime sahip olmaları ve özellikle Türkiye'nin NATO'ya katılımı sonrası batılı okullarda eğitim almalarından dolayı uluslararası ilişkiler alanında uzmanlaşmış kişiler olmalarıyla açıklamak mümkündür.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan bu yana güvenlik politikaları iki geleneksel bileşen üzerinden şekillenmiştir. Bunlar; "self-determinasyona bağlı olarak terk edilme/ayrılma ve toprak kaybetme korkusu" ve "coğrafi belirlenimcilik (geographical determinism)"dir. Bu bileşenlerden ilki olan toprak kaybetme ve parçalanma korkusu literatürde "Sevr Sendromu" olarak da tanımlanmaktadır. Bu sendromun kökleri bağlamında Osmanlı tarihinin derinliklerine kadar uzandığı söylenebilir (Bilgin, 2005, s. 183-184). Osmanlı kuruluşundan 17. Yüzyılın bitimine kadar, "saldırgan reel-politik" güvenlik anlayışa sahiptir. Ancak Osmanlı 1699 Karlofça Antlaşması'ndan itibaren "savunmacı reel-politik" bir güvenlik anlayışıyla hareket etmiştir. Osmanlı'nın yıkılış nedenlerinden birisi olarak gösterilen azınlık ayaklanmaları ve bağımsızlık hareketleri Türkiye coğrafyasında da etkili olmuştur. Bu bilgiler ışığında "terk edilme/ayrılma ve toprak kaybetme" korkusunun, Türkiye Cumhuriyeti'nin güvenlik kültürüne Osmanlı Devleti'nden miras kaldığı söylenebilir. Türkiye'nin tarihten kalan ve "komşu ülkelere ilişkin acı hatıralar, ülkeye ve üzerindeki halka ilişkin yanlış imajlar, yabancı ülkelerin geçmişteki kötülüklerinin unutulmaması" gibi

unsurlardan oluşan bu olumsuz miras, Batılı müttefikleriyle ve komşularıyla olan ilişkilerini, uluslararası tutumunu, güvenlik anlayışını ve bu unsurlara dayanılarak oluşturulan politikaları oldukça derinden etkilemiştir. Bu tarihsel arka plan, güvensizlik ve huzursuzluk duygusunu daima canlı tutarak ülke içinde “güvenlik sendromu”na neden olmuştur. “Dış mihrakların ve ülke içerisindeki işbirlikçilerinin Türkiye’yi zayıflatmaya ve bölmeye çalıştıklarına” dair inanç, diğer bir tanımıyla “Sevr Korkusu”, biçiminde algılanan bu “güvenlik sendromu”, Türkiye’nin 1923 yılından itibaren oluşturulan ulusal güvenlik politikalarında hâkim anlayışlardan birisi olmuştur (Aydın, 2003, s. 165-167).

Türkiye’ni güvenlik anlayışındaki ikinci bileşen olan “coğrafi belirlenimcilik” ise, Türkiye’nin jeopolitik ve jeostratejik konumundan kaynaklanmaktadır. Bu konum, Türkiye’ye dünya siyasetinde avantajlar sağlayarak ülke açısından büyük fırsatlar sunmuş olsa da çeşitli güvenlik sorunlarını da beraberinde getirmiştir (Aydın, 2003, s. 164). Bu güvenlik sorunlarıyla mücadele edebilmek için “devamlı tetikte olması gereken bir ülkenin ulusal güvenliğini sağlamak” adına ulusal güvenlik politikalarının belirlenmesi ve uygulanması gerekmektedir. Tarihsel süreç içerisinde Avrupa ve Asya kıtalarının arasında köprü konumunda bulunmak Anadolu coğrafyasında kurulan her devletin önemini arttırmıştır. Buna karşılık hem Doğu’dan gelen göçlerin ana güzergâhı, hem de istilaların odağı haline getirmiştir. Bu da Anadolu coğrafyasında güvensizlik duygusunun tetiklenmesine zemin hazırlamıştır (Aydın, 2003, s. 349). Türkiye’nin jeopolitik ve jeostratejik konumunun dezavantajlarından bir diğeri ise sınır komşularından kaynaklanan tehdit algılamalarıdır (Oran, 2018b, s. 33). Türkiye’nin bu tehdit algılamalarının arkasında farklı rejimleri, ideolojileri, hedefleri ve çıkarları olan fazla sayıda sınır komşusuna sahip olmasından kaynaklanmaktadır (Aydın, 2003, s. 349). Özellikle Güney kara sınırını oluşturan Suriye ve Irak’ta son yıllarda yaşanan iç savaşlar ve bu savaşlara bağlı olarak gelişen güç boşlukları, Türkiye’nin sınır komşularının neden olduğu güvenlik sorunlarının başında gelmektedir. Türkiye’nin ulusal güvenlik politikalarını belirlerken ya da değiştirirken sınır komşularının tutum ve davranışlarının önemli bir hareket noktası olduğu söylenebilir.

Güvenlik kavramından bahsedebilmek için herhangi bir tehdit ve risklerin olması gerekmektedir. Söz konusu tehdit ve riskler de olaylara, zaman ve mekâna göre değişiklikler göstermektedir (Bakan & Şahin, 2018, s. 136). Bu değişikliklere ayak uydurmak adına Türkiye’nin güvenlik politikaları, Cumhuriyetin ilk yıllarından II. Dünya Savaşı yıllarına, NATO üyeliğinden Soğuk Savaş sonrasına kadar birçok değişim ve dönüşüm geçirmiştir. Bu dönüşüm Türkiye’nin uluslararası etkenlerle beraber siyasi, ekonomik ve toplumsal etkenleri de dikkate alarak değiştirdiği, geliştirdiği veya dönüştürdüğü güvenlik politikalarıdır.

Türkiye’nin Soğuk Savaş öncesi güvenlik politikalarının dönüşüm sürecini üç farklı dönemde incelemek mümkündür. Bunlar:

1. Cumhuriyet’in ilk dönemleri olan 1923-1939 arası dönem
2. II. Dünya Savaşı’nın yaşandığı 1939 -1945 yılları arasındaki dönem
3. Soğuk Savaş sürecinin yaşandığı 1945-1991 tarihleri arası dönem olarak sınıflandırmak mümkündür.

2. Cumhuriyet’in İlk Dönemlerinde Türkiye’nin Ulusal Güvenlik Anlayışı (1923-1939)

Cumhuriyet’in ilk yıllarında temel tehdit anlayışı işgalci devletler ve ülke içindeki hilafet-saltanat destekçileri üzerine şekillendirilmiştir. Bu tehditlerin temelinde Osmanlı’dan miras kalan irticai ve ayrılıkçı karakterdeki hareketlerin olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye bu tehditlere karşı realist bir perspektifle, zamanın şartlarına uygun ve kendine özgü

güvenlik politikaları geliştirmiştir. Bu dönemde yaşanan isyan ve tehditlere karşı Türkiye asker odaklı ve geleneksel güvenlik anlayışına dayanan çözümleri kullanmıştır.

Türkiye'nin yeni yönetim şeklinin Cumhuriyet olarak belirlenmesiyle beraber dış politikada Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün "yurtta sulh cihanda sulh" sözü odak alınarak barışçıl, aktif çatışmalardan uzak ve her zaman tedbirli olmayı ilke edinen yeni bir güvenlik anlayışı ortaya çıkmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluş döneminde dış ilişkiler bağlamında güvenlik endişelerinin yüksek düzeyde olduğu ve dış tehdit algılamalarının yaşandığı görülmektedir. Özellikle 1920 ve 1930'lu yıllarda, yeni elde edilmiş bağımsızlık ve toprak bütünlüğüne kavuşmuş olan Türkiye'nin güvenlik politikalarında dış tehditlerin temelde Batı'dan kaynaklandığı inancı hâkimdir. Bu inancın ortaya çıkmasındaki temel neden, Türkiye'nin kuruluş döneminde Batı ülkeleriyle ilişkilerinde gerginliklerin ve pürüzlerin yaşanmış olmasıdır. Musul konusunda İngiltere ile yaşanan anlaşmazlık; Suriye sınırının belirlenmesi konusunda Fransa ile yaşanan anlaşmazlık, Yunanistan ile nüfus mübadelesi ve Osmanlı borçlarının ödenmesi gibi meseleler henüz çözüme kavuşmamıştır. Bu sorunların çözüme ulaşmaması da Türkiye'nin Batı kaynaklı tehdit algılamalarını arttırmıştır (Ülman, 1998, s. 244). Türkiye bu tehditleri ortadan kaldırmak ya da en az seviyeye indirmek adına, sorun yaşadığı ülkelerinde içinde bulunduğu bazı uluslararası kuruluşlara üye olmuştur. 18 Temmuz 1932'de "kolektif güvenlik" ilkesi çerçevesinde kurulan Milletler Cemiyeti'ne katılmıştır. Çevredeki revizyonist devletlerin faaliyetlerine karşı önlem olarak 9 Şubat 1934'te Yunanistan, Yugoslavya ve Romanya ile Balkan Antantı'nı ve 8 Temmuz 1937'de İran, Irak ve Afganistan ile Sadabad Paktı gibi bölgesel savunma ve iş birliği anlaşmaları kurmuştur. Bu dönemde Türkiye'nin güvenlik anlayışının, denge politikası üzerine kurulmuş olduğu, uluslararası örgütlere üyelik ve bölgesel saldırmazlık anlaşmalarına dayandığı söylenebilir.

1933 yılına ulaşıldığında, Türkiye'nin Batı kaynaklı tehdit algılamaları önemli bir değişim geçirmiş ve bu değişim II. Dünya Savaşı'nın sonuna kadar devam etmiştir. Bu dönemde Türkiye Balkanlardan gelmesi muhtemel Alman tehlikesine ve Ege kıyılarından gelmesi muhtemel İtalyan tehlikesine karşı savunma önlemleri almaya başlamıştır. Uluslararası bağlamda 9 Şubat 1934'te Romanya, Yunanistan ve Yugoslavya ile Balkan Antantı'nı; 8 Temmuz 1937'de Irak, İran ve Afganistan ile Sadabad Paktı'nı kurmuştur. Alınan bu önlemlerle Türkiye, bu iki tehdidi durdurmak amacıyla güvenlik politikalarını oluşturmuştur (Hale, 2003, s. 57-58). Özellikle 1935 yılında Mussolini önderliğinde yayımlı politikalar sergileyen İtalya'nın Habeşistan'a saldırması, Anadolu'ya da saldırma ihtimalini attırıştır. Bununla birlikte izlediği yayımlı politika nedeniyle Sovyetler ve Avrupa ülkeleri tarafından endişeyle takip edilen Almanya, belirli bir süre Türkiye tarafından tehdit olarak algılanmamıştır. Hatta bu dönemlerde Türkiye ve Almanya ilişkilerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Ülman, 1998, s. 252-255).

II. Dünya Savaşı başlamadan önce, 20 Temmuz 1936 tarihli "Montreux Boğazlar Sözleşmesi" ile Türkiye Boğazlar üzerinde kısıtlanan haklarını tekrar kazanmıştır. Bu sözleşme ile Türkiye barışçıl güvenlik politikalarına bağlı olarak boğazlar üzerindeki egemenliğine yeniden kavuşmuştur (Soy, 2015, s. 194). Türkiye'nin boğazlar üzerindeki egemenliğini kazanmasının ardından Batı merkezli tehditlerin arttığı görülmektedir. Özellikle 1938'de Almanya'nın Avusturya'yı işgalinden sonra Almanya'nın Türkiye'ye saldırma ihtimali, Türkiye açısından dönemin en büyük tehdit algısı olarak görülmektedir (Hale, 2003, s. 57). Avusturya'nın işgalinden sonra Hitler'in 1 Eylül 1939'da Polonya'ya asker çıkartması ve bu harekâtla birlikte 21 aylık süre içerisinde çatışmaların tüm Avrupa'ya yayılması Alman tehdidinin boyutlarını ve ciddiyetini ortaya koymaktadır. Avrupa kıtasının tamamında yaşanan çatışmalar, bazı Asya ülkelerinin de katılımıyla genişleyerek bir dünya savaşı halini almıştır. (Best, Hanhimaki, Maiolo ve Schulze, 2015, s. 211). Türkiye ise gerek Almanya başta

olmak üzere Mihver Devletlerin, gerekse Sovyetler, Fransa ve İngiltere başta olmak üzere Müttefik Devletlerin kendi taraflarında savaşa katılması yönündeki baskılarına rağmen tarafsız bir politika izlemeye çalışmıştır (Hale, 2003, s. 74).

3. II. Dünya Savaşı Dönemi Türkiye'nin Ulusal Güvenlik Anlayışı (1939-1945)

Türkiye'nin güvenlik anlayışına II. Dünya Savaşı sürecinin ciddi bir etkisinin olduğu söylenebilir. Türkiye Hitler ve Mussolini rejimlerinin tehditkâr tutumları nedeniyle çıkması muhtemel bir savaşa askeri, ekonomik ve sosyolojik parametreler çerçevesinde önlemler alırken uluslararası alanda da denge politikası izlenmeye yönelmiştir. Denge politikaları ve ulusal güvenlik stratejileri bağlamında Türkiye, II. Dünya Savaşı öncesinde Milletler Cemiyeti, Balkan Antantı ve Sadabat Paktı gibi uluslararası ittifaklara katılarak kendi güvenliğini garanti altına almayı hedeflemiştir.

Savaş başlangıcında ve süresince Türkiye'nin güvenlik ve dış politikadaki temel hedefi, Sovyetler karşıtı bir tutum sergilemeden kendi güvenliğini garanti altına almak istemiştir. Bu garantileri sağlamak adına Türk dış politikası ve güvenlik politikaları, savaşın başından sonuna kadar değişiklikler göstermiştir. Savaşın başında Türkiye İngiliz dostluğu ile Sovyet dostluğunu birlikte yürütmek istemiştir. Bununla birlikte Almanya ile de ilişkilerini dengede tutmaya önem vermiştir (Şimşir, 2010, s. 45-46). Bu denge politikaları kapsamında Türkiye savaş sonuna kadar tarafsızlığını korumayı başarmıştır.

Savaş boyunca, Türkiye birçok gizli örgütün ve ajanların faaliyet alanı haline gelmiştir. Türk Milli Emniyet Hizmeti Riyaseti (MAH), yabancı istihbarat birimlerinin faaliyetlerine doğrudan müdahale etmek yerine, bu gizli örgütleri Türkiye'nin milli çıkarları doğrultusunda yönlendirmek için adımlar atmıştır. Ancak Türkiye'yi doğrudan hedef alan veya II. Dünya Savaşı'nda taraf konumuna getirecek faaliyetlerde bulunarak ajanlık yapanlar hemen sınır dışı edilmiştir. Bu süreçte Türkiye Mihver devletlerin ve Müttefik devletlerin birbirlerine karşı istihbarat faaliyetleri yürütmelerine ise ses çıkartmamıştır (Ortaylı, 2010, s. 89).

Askeri bağlamda ise II. Dünya Savaşı'nda, Birinci Dünya Savaşı'na kıyasla daha gelişmiş, motorize zırhlı birliklerin ve yeni nesil silahların kullanıldığı bilinmektedir. Dolayısıyla Türkiye'ye karşı herhangi bir saldırı olması durumunda, Türkiye'nin ciddi kayıplar yaşaması kaçınılmazdır. Almanya'nın SSCB'ye saldırıp ilerleme kaydetmesiyle beraber savaş Türkiye sınırlarına yakınlaşmıştır. Bu gelişme karşısında Türkiye savaş tehdidini daha yakında hissederek savunma harcamalarını arttırmıştır (Akın, 2015, s. 328). Türkiye, II. Dünya Savaşı süresince izolasyonizmi önceleyen, asker odaklı ve devlet merkezli geleneksel güvenlik anlayışını uygulamıştır.

Türkiye savaş esnasında, ülkeyi yıkıma sürüklememek adına savaş dışında kalma politikalarından dolayı fayda sağlasa da, savaşın sonunda galip devletlerin dünya siyasi düzenine ilişkin kararlarında Türkiye dışlanmıştır. Özellikle savaştaki denge değişimi ve Stalin'in saldırgan tutumları Türkiye'yi daha fazla endişelendirmiştir. Savaşın bitişi ve sonraki süreçte Türkiye açısından güvenlik tehdidi eksenini Batı'dan SSCB'ye kaymıştır. Bu eksen kayması Türkiye'nin II. Dünya Savaşı sonrası "Soğuk Savaş Dönemi" olarak adlandırılan süreç içindeki ulusal ve uluslararası güvenlik politikalarının en önemli belirleyicilerinden biri olmuştur. Dünyada güç dengeleri yeniden oluşturulurken ortaya çıkan SSCB tehdit ve isteklerine karşı bağımsızlığını ve toprak bütünlüğünü korumak Türk dış politikasının temelini oluşturmuştur (Ünalp, 2020, s. 218).

II. Dünya Savaşı sonrasında dünya genelinde güvenlik kavramında değişiklikler olmuştur. Tarihsel açıdan devletler nezdindeki güvenlik anlayışı II. Dünya Savaşı'na kadar topyekûn savunma ve savaş terimlerine karşılık gelmiştir. Ancak II. Dünya Savaşı sırasında yaşanan eşgüdüm sorunlarının aşılması amacıyla ABD başkanı Truman tarafından 1945 yılında yapılan bir konuşmada "Milli Savunma Konseyi" olarak eşgüdümlü çalışacak bir

askeri yapının kurulması önerilmiştir. Böylece “milli güvenlik” kavramı ile iç-dış güvenlik ayırımının ortadan kaldırarak saldırı ve savunma ayırımını aynı çatı altında toplayacaktır. Türkiye’de ise ilk olarak bu kavram dönemin başbakanı İsmet İnönü tarafından 1935 yılında dile getirilmiş ve 1947 Truman yardımları çerçevesinde ulusal savunma alanında yapılan kurumsal ve yasal düzenlemelerle 1949 yılında Milli Savunma Bakanlığının yapısı değiştirilmiştir. Bu değişiklikte birlikte Genelkurmay Başkanlığı Milli Savunma Bakanlığı’na bağlanmış ve Kara, Hava ve Deniz kuvvetleri komutanlıkları oluşturulmuştur (Güvenç, 2010, s. 278).

4. Soğuk Savaş Döneminde Türkiye’nin Ulusal Güvenlik Anlayışı (1945-1991)

İkinci Dünya Savaşı sırasında Almanya’ya karşı birlikte hareket eden ABD ve Sovyetler Birliği, savaşın bitiminden sonra uluslararası sistem içerisinde güç yarışı içerisine girmiştir. Bu durum Soğuk Savaş sürecini başlatmıştır. “Savaş, Amerika- Sovyet rekabetinin ciddiyetini; soğuk ise nükleer silahların, konvansiyonel silahlarla bile iki nükleer güç arasında savaş yapılamayacak kadar yıkıcılığını” ifade etmektedir (Steven, Hook & Spanier, 2014).

Soğuk Savaş döneminde, ABD ve Sovyetler Birliği dünyada iki kutuplu düzeni meydana getirmiş ve diğer ülkeleri de bu iki devlet arasında tercih yapmaya mecbur bırakmıştır. Bu süreçte her iki devlet de kendi aralarında silah kullanmamıştır. Soğuk savaş döneminde Soğuk Savaş’ın araçları olarak, casusluk faaliyetleri, ekonomik ve siyasi faaliyetler, propaganda ve vekâleten yürütülen savaşlar görülmektedir. Ancak ABD ve Sovyetler Birliği silah kullanmadan bu süreci devam ettirirken kendi ideolojilerden asla vazgeçmemişlerdir. Bu nedenle Soğuk Savaş Sovyetler Birliği’nin dağılmasına kadar devam etmiştir.

Soğuk Savaş sürecinde güvenlik kavramı devletlerin uyguladığı güç politikaları ve devletleri ilgilendiren askeri sorunlar ile özdeşleşmiş ve bu dönemde devlet güvenliği kişi ve toplum güvenliğinden daha öncelikli olmuştur. Soğuk Savaş döneminde, askeri nitelik taşıyan tehdit unsurları ve devletlerarasındaki güç yarışı öne çıkmıştır. Ancak savaş sonrası dönemde bu tehdit unsurları arka planda tutulmuştur. Savaş sonrası dönemde insani güvenlik, ekonomik güvenlik, küresel güvenlik ve çevre güvenliği gibi konular ön plana çıkmaya başlamıştır. Soğuk Savaş sonrası süreçte ulusal ve uluslararası güvenliği tehdit eden unsurlar bireylerden uluslararası örgütlere, azınlık gruplarından terör örgütlerine geçiş gibi çeşitli yönere doğru değişim geçirmiştir (Tokatlı, 2022, s. 379).

Türkiye’nin Soğuk Savaş’ın başlangıç döneminde güvenlik ve dış politika faaliyetlerini etkileyen ve Soğuk Savaş sürecinde ABD merkezli Batı ittifakını tercihine neden olan bazı gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerin başında SSCB’nin 1925 yılından itibaren protokollerle uzatılan Dostluk ve Tarafsızlık Antlaşmasını “İkinci Dünya Savaşı sonrası ortaya çıkan yeni duruma uygun olmadığı” gerekçesiyle yenilemek istemesi gelmektedir (Gönlübol, 1996, s. 192-193). 19 Mart 1945 tarihinde anlaşmanın uzatmayacağını ve yeni koşullarla yeni bir anlaşma yapılacağını Türkiye tarafına bildirmesiyle iki ülke arasında gerginlik yaşanmaya başlamıştır. Sovyetler Birliği, anlaşmanın yenilenme şartı olarak Kars ve Ardahan’ın topraklarına katılmasını talep etmiş ve Montreux Boğazlar Sözleşmesi’nin yenilenerek, Boğazlarda güvenliği Türkiye ve SSCB tarafından sağlanmak üzere kendine deniz ve kara üsleri verilmesini talep etmiştir. Ancak Türkiye’de bu talepleri net bir şekilde reddetmiştir. Tellal (2018a, s. 501-508)’e göre; “Bu durum Türkiye’nin Soğuk Savaş’ın başlangıcında egemenliğine ve toprak bütünlüğüne yönelik algıladığı en büyük dış tehdit olmuş ve Türkiye’yi varlığını ve güvenliğini korumak için Batı dünyasının ortaya koyduğu iktisadi, siyasi ve güvenlik kurumları içinde yer almaya yöneltmiştir. Bu durum iki ülke ilişkilerinde tamiri uzun yıllar alan ve etkileri on yıllarca hissedilecek tahribata neden olmuştur.”

II. Dünya Savaşı sonrasında Türkiye'nin iç güvenlik ve politik anlayışı da iki kutuplu dünya sisteminden kaynaklanan ideolojik çatışmalardan ciddi şekilde etkilenmiştir. Bu ideolojik çatışmalar neticesinde tek partili düzenin sürdürülebilir niteliği kaybolmuştur. Ayrıca dönemin mevcut siyasal iktidarına alternatif yeni görüşler ortaya çıkmaya başlamıştır. Özellikle milliyetçi yapılar, kendilerine yeni ideolojik alanlar açmak amacıyla anti-komünist fikirlerin altında hareket etmiştir. Dernekler, vakıflar ve öğrenci örgütlenmeleri aracılığıyla etkinliklerini artıran milliyetçi yapılar, toplumsal ve siyasal anlamda, ileride Türk sağının temsilcisi olacak kadroları oluşturmuştur (Öztan, 2014, s. 73-74). Bu dönemde toplumun bir diğer kesimi ise Batı merkezli ittifaklara karşı bir tutum almıştır. Bu karşı duruşun öncüsü sosyalist sol olmuştur. Sosyalist sol görüşü benimseyenler; Türkiye'nin Batı ittifakına üyeliğinin ülkenin demokratikleşme yolunda ilerlemesine engel olacağını, aynı zamanda toplumsal, askeri ve ekonomik alanlarda da ABD'ye bağımlılığı pekiştireceği savunmuştur. Bu bağlamda, Truman Doktrini, Marshall yardımları ve ardından NATO üyeliği kapsamında ulusal ve uluslararası güvenlik politikalarının ülkenin bağımsızlığını göz ardı ettiği iddia edilmiştir (Doster, 2012, s. 32).

Bu iki karşıt görüş mevcutken Truman Doktrini, Marshall Yardımları ve NATO'nun kurulması, gibi gelişmeler Türkiye'nin ulusal güvenlik anlayışı ve dış politikalarının temel dayanağı haline gelmiştir. Türkiye bu yardımları ekonomik kalkınma hamlelerinin gerçekleştirilmesi ve ordunun ihtiyaçlarının karşılanması anlamında bir fırsat olarak görmüştür. Ayrıca güvenlik politikaları bağlamında SSCB tehlikesinden dolayı batılı bir ittifakın güvence olarak görülmesi, Türkiye'yi ABD ile iyi ilişkiler kurmaya ve NATO'ya kabul edilmeye yönelik politikalar geliştirmeye yöneltmiştir.

ABD ise hem jeo-stratejik konumundan yararlanmak hem de ideolojik anlamda Sovyetler Birliği etkisini kırmak amacıyla Türkiye'nin NATO üyeliğine olumlu yaklaşmaktadır. Bu süreçte Türkiye, ekonomik yardım alacak ülkeler listesine Truman Doktrini ve Marshall Planı kapsamında dâhil edilmiştir. Truman Doktrini sayesinde askeri güçlerin eğitimi ve donanımı, yolların yapımı ve bakımı, havaalanlarının onarımı gibi faaliyetler gerçekleştirilmiştir. Askeri yardımlar özellikle Truman Doktrini ile sürerken, 1948'de imzalanan Ekonomik İşbirliği Antlaşması sayesinde Türkiye ile ABD arasında Marshall Planı uygulanmaya başlanmıştır. Truman Doktrini ve Marshall Planı kapsamında Türkiye'de ekonomik, siyasal ve askeri açıdan ABD merkezli yeni bir yapı kurulmuştur. Bu yapı inşa edilirken 1949 yılında Avrupa Konseyi'ne girmesiyle Türkiye'nin Batılı İttifak'ın bir üyesi olduğu tescillenmiştir.

Batı ittifakının üyesi olan ve 1947'den itibaren şeklen "Amerikan modeli" ne geçmeye başlayan Türk ordusu, siyasetçiler ve ulusal güvenlik politikaları bağlamında Kore Savaşı'na bir dönüm noktası niteliği taşımaktadır. Demokrat Parti iktidarı Kore Savaşı'na asker gönderme kararı almıştır. Ancak Türkiye'nin Kore'ye asker göndermesi sadece askeri bir harekâta destek olarak algılanmamalıdır. Çünkü bu kararla Türkiye Batılı İttifak ile işbirliği yapma isteğini açıkça göstermiştir (Doster, 2012, s. 35). Hükümet, 25 Temmuz 1950'de Türk birliğini BM emrine vermeye karar verdiğinde, Türkiye'nin ulusal ve uluslararası güvenlik politikası bağlamında önemli bir tartışma başlamıştır. Asker gönderme kararının TBMM onayından geçmeden alınması CHP ve Millet Partisi tarafından eleştirilmiş ve Meclis onayı alınmadığı için anayasaya aykırı olduğu ifade edilmiştir. (Yaman, 2005, s. 235). Ayrıca Kore'ye asker gönderilmesi kararıyla Türk dış ve ulusal güvenlik politikasının temel dayanağı olan "Yurtta Sulh Cihanda Sulh" ilkesinden vazgeçildiğine yönelik söylemler de ortaya çıkarmıştır.

Türkiye 1947'de başlayan Truman Doktrini ile Marshall yardımları çerçevesinde hayata geçirilen politikaların ve Kore Savaşı'na asker göndermesinin neticesinde 18 Şubat 1952 de NATO üyeliğine kabul edilmiştir. Böylece Türkiye askeri kolektif işbirliğine dayalı geleneksel güvenlik anlayışını hayata geçirmiştir. Türkiye'nin NATO üyeliğinin, Milli Mücadele

dönemi ve Cumhuriyet'in kurulmasından sonraki dış ve ulusal güvenlik politikaları açısından önemli bir kırılma noktasıdır. Demokrat Parti'nin ulusal güvenlik anlayışı ve dış politikada sürdürdüğü bu yaklaşımın, yerel seçimlerde elde ettiği başarı ile halkın çoğunluğu tarafından onaylandığı söylenebilir. Türk Askeri'nin Kore'ye gönderilmesi, Türk politik tarihi ve ulusal güvenlik anlayışı açısından yeni bir perspektifi ortaya çıkartmış ve dengencilik temelli siyaseti takip eden Türkiye'nin Soğuk Savaş sürecinde Batı ittifakı ile hareket edeceğini somut olarak ortaya koymuştur.

1950'li yıllarda Türkiye'nin iç güvenlik anlayışında belirleyici rolün siyasi konjonktür olduğunu ifade etmek mümkündür. Nitekim Adnan Menderes başta olmak üzere Demokrat Partililer, hem İsmet İnönü'ye yakın subayların bulunması hem de tek parti döneminin tekrar getirilmesini sağlayacak tek kurumun ordu olduğunu öngörmektedir. Bu nedenle Demokrat Parti 1950 yılında iktidara geldiğinde ordunun komuta kademelerini tasfiye etmiştir. Demokrat Parti'nin bu hamlesindeki esas amaç ordunun yönetimdeki etkisini kendi lehine çevirmektir.

Tarihler 27 Mayıs 1960 gününü gösterdiğinde Alparslan Türkeş'in radyodan okuduğu bildiriyle Türkiye'nin ilk darbesi tüm dünyaya duyurulmuştur. Darbe bildirisi içerik olarak tarafsızlık, eşitlik ve hukukun üstünlüğü gibi kavramları içermesiyle beraber temelde ülkenin ulusal güvenliği ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca dış politika bağlamında NATO ve CENTO'ya bağlı kalındığı vurgulanmıştır. Böylece 1960 darbesiyle Türkiye'nin dış politikası ve ulusal güvenlik anlayışında büyük bir değişim olmadığı görülmektedir. Darbe sonrası Milli Birlik Komitesi, Cemal Gürsel başkanlığında kurulmuştur. MBK komitesi tarafından yeni bir anayasa yapılması ve bu anayasayla ordunun siyasal sistem içerisinde yasal bir çerçeveye oturtulması hedeflenmiştir. Güvenlik kavramına ise anayasal bağlamda 1961 Anayasası'nda yer verilmiş ve 1961 Anayasası ile Milli Güvenlik Kurulu, güvenlik kavramının yasal temsilcisi olarak görülmüştür.

1970'li yıllara gelindiğinde de MGK'nın ve Türk Silahlı Kuvvetlerinin güvenlik anlayışında ve güvenlik politikalarında etkin bir konumda olduğu söylenebilir. Bu dönemde ulusal güvenlik anlayışındaki ilk değişim 12 Mart 1971 muhtırası sürecinde yaşanmıştır. Bu muhtıra sonrasında 1961 Anayasası'nın temel hak ve özgürlüklerin sınırlandırılmayacağı ilkesi getirilen yeni maddelerle, temel hak ve özgürlüklerin kamu düzeni ve milli güvenlik gibi sebeplerle sınırlandırılabilirliği yönünde değiştirilmiştir. Yapılan bu düzenlemelerle milli güvenlik politikalarının ve ulusal güvenlik anlayışının en üst politika belirleyicisinin ordu olduğu görülmektedir.

70'li yıllarda ulusal güvenlik anlayışı ve dış politikada kırılma noktalarından biri de Kıbrıs sorunudur. Bu sorun köken itibarıyla 1950'lerde başlamış ve günümüze kadar çözülememiştir. Kıbrıs sorununun gündeme gelmeye başladığı 1950'li yıllarda, Türkiye ve Yunanistan ilişkilerinde dostluk havası hâkimdir. Fakat bu dostluk havası kırılğan bir yapıdadır. Çünkü SSCB tehdidi nedeniyle NATO'ya katılan Türkiye, yine aynı örgüte üye olan Yunanistan'ı tehdit unsuru olarak değerlendirmektedir. Bu tehdit algılamasının temelini 1820'lerde Yunanistan'ın Osmanlı'dan ayrıldıktan sonra "Megali idea" fikri ile şekillenen toprak taleplerinden ve bu taleplerin Milli Mücadele döneminde Anadolu işgaline kadar varmasından kaynaklandığı söylenebilir (Karaosmanoğlu, 2000, s. 202). Bu dönemde Türkiye'nin Yunanistan'a karşı güvenlik anlayışı günün siyasi durumundan veya güvenlik konjonktüründen kaynaklı değil tarihsel deneyimlerden beslenmiştir. Türkiye'nin Kıbrıs soruna taraf olmaya başlaması ile iki ülke arasındaki ilişkiler gergin bir hâl almıştır (Fırat, 2018, s. 593). Türkiye ve Yunanistan arasındaki gerginliğe ek olarak İngiltere'nin Kıbrıs'taki varlığını bir süre daha devam ettirmek amacıyla Mac Millan planını ortaya atması üzerine Türkiye, Yunanistan ve İngiltere arasındaki ihtilaflar artmıştır. Bu ihtilafların NATO'nun yapısına ve işleyişine zarar vermesinden endişe eden ABD'nin girişimiyle Londra ve Zürih

konferansları gerçekleştirilmiş Türkiye, Yunanistan ve İngiltere'nin garantörlüğünde Kıbrıs Cumhuriyeti kurulmuştur (Kasım, 2007, s. 59). Kuruluşundan sonra geçen üç yıl içerisinde Kıbrıs Cumhuriyeti'nin devletin işleyişi ile ilgili yaşanan anayasa ihlalleri ve devamında adada çıkan olaylar neticesinde Türkiye politik ve güvenlik anlayışı çerçevesinde net bir tavır sergilemiş, konuyu uluslararası bir düzeye taşımak istemiştir. Fakat bu girişimler sonuç vermemiş adada bulunan EOKA terör örgütü katliamlara başlamış, Türk tarafı ada yönetiminden çekilmek zorunda kalmıştır. 1967 yılında adada bulunan Türk köylerine yapılan saldırılar gerginliğin daha fazla tırmanmasına neden olmuştur. 15 Temmuz 1974 günü darbe yaparak yönetimi ele geçiren Nikos Sampson'un Kıbrıs Helen Cumhuriyeti'ni kurduğunu ilan etmesiyle beraber Türkiye bu konunun diplomatik yollarla çözülemeyeceğini görmüş ve garantörlük hakkını kullanarak 20 Temmuz 1974'te Kıbrıs'a müdahale etmiştir. İlk aşamada adanın %7'si Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından ele geçirilmiştir. Ancak adada bulunan Rum tarafının, Türkiye tarafından kendilerine sunulan şartları yerine getirmemesiyle ikinci defa harekât yapılmış ve bu kez Kıbrıs'ın %37'sinde hâkimiyet sağlanmıştır (Birdişi, 2016, s. 181- 182). Bu harekât ile, Türkiye ve Yunanistan arasında tarihsel temellere dayanan güvensizlik ve tehdit algılamalarında artış yaşanmış, diğer sorunların varlığını koruması ile birlikte Kıbrıs, iki ülke arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde kritik bir etken olmuştur (Uzgel, 2004, s. 314-316). Ayrıca Kıbrıs Barış Harekâtı ile Türkiye'nin gerekli ve meşru durumlarda barışçıl çizgiden çıkıp doğrudan askeri müdahalede bulunabileceği de görülmüştür.

Kıbrıs Barış Harekâtı sonrasında Türkiye'nin hem güvenliğini hem de uluslararası prestijini doğrudan etkileyecek gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerin başında harekât sonrası uygulanan ambargolara bağlı olarak gelişen ekonomik krizler gelmektedir. Bununla birlikte yurtiçinde farklı siyasi görüşlere sahip grupların aktif çatışmalar yaşaması da ülkede güvenlik anlayışının yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini ortaya çıkartmıştır. Siyasi olaylar 1970'li yılların başından 1980 askeri müdahalesine kadar devam etmiştir.

1980'lere gelindiğinde, Türkiye'de yaşanan ekonomik kriz ve yönetim sorunları daha da tehlikeli boyutlara ulaşmıştır. 1970'ler boyunca, dağınık bir şekilde bulunan sosyalist ve işçi sınıfı hareketleri, ülkenin güvenlik mekanizmaları tarafından ekonomik ve siyasi krizi derinleştirebilecek ciddi bir kitlesel tehdit olarak görülmüştür.

Önlenemeyen siyasi olaylar, çatışmalar, yönetim krizleri ve ekonomik bunalımlar sonucunda 12 Eylül 1980 günü Türk Silahlı Kuvvetleri "kaybolan devlet otoritesini yeniden tahsis etmek için" ülke yönetimine el koymuştur. Darbe sonrası Milli Güvenlik Kurulu yalnızca kuvvet komutanlarından oluşturulmuştur, Genelkurmay Başkanı Kenan Evren'in ise hem Milli Güvenlik Kurulu başkanı hem de Devlet Başkanı olduğu ilan edilmiştir. 27 Ekim 1980 günü Askeri yönetimin, Milli Güvenlik Kurulu bünyesinde kararlar alabilmesini sağlayan kanun kabul edilmiştir. Bu kanun çerçevesinde Cumhurbaşkanına ait yetkiler ise Kenan Evren'e, TBMM'ye ait tüm yetkiler ise Milli Güvenlik Kurulu'na devredilmiştir. Ayrıca yasama, yürütme ve yargı erkleri MGK bünyesinde toplanmış ve yeni bir anayasa yapacak kurucu meclis oluşturulmuştur. Bu süreçte ayrıca MGK'nın etkisinin askeri yönetim sonrası da devam edebilmesi düşünülmüş ve Milli Güvenlik Siyaset Belgesi oluşturulmuştur. Milli Güvenlik Siyaset Belgesi ile siyasi partilerinin ideolojik görüşlerinin saptanması ve iktidara gelecek partilerinin hareket alanlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. 12 Eylül askeri müdahalesiyle Türkiye'nin güvenlik anlayışında askeri otorite karar verici mekanizma olma özelliğini korumuştur, siyasi karar verme mekanizmasını da eline almıştır. Bu askeri müdahale uluslararası güvenlik politikalarında ve dış politikada bir değişime neden olmamıştır.

Soğuk Savaş'ın bitişiyle hem Türkiye'nin hem de NATO'nun güvenlik anlayışında bazı değişimler yaşanmıştır. Çünkü bu süreçte SSCB dağılma dönemine girmiş, ülkeler açısından

güvenlik algılamaları boyut değiştirmiş ve NATO uluslararası askeri konseptini derinleştirmiştir. NATO'nun toplumsal, çevresel, göç, enerji, terörizm ve devletlerin iç çatışmaları gibi farklı kapsamdaki güvenlik sorunlarına karşı çözüm niteliği taşıyan bir örgüte dönüştürülmesine karar verilmiştir. Tokatlı (2022, s. 389)'ya göre; "NATO, Varşova Paktı'nın dağılma sürecine kadar güvenlik stratejilerini etkili kullanmış ve caydırıcılık faaliyetlerini sürdürmüştür. Soğuk Savaş'ın sonlanmasıyla, NATO askeri örgütü çatışma odaklı söylemler yerine diyalog arttırıcı ve barış inşa edici projelerde daha etkili rol oynayarak yeni çalışma alanlarını oluşturduğu bir döneme giriş yapmıştır." NATO'nun dönüşümü 5-6 Haziran 1990 Londra Zirvesi ile başlamış akabinde 1991 Roma Zirvesi'nde alınan kararlarla uygulanma aşamasına geçilmiştir. Geleneksel güvenlik anlayışında değişikliğe gidilerek askeri güç unsurunun eski dönemlere kıyasla önemini kaybettiği saptanmıştır. Devleti merkeze alan güvenlik anlayışı sorgulanmış ve bireyi merkeze alan güvenlik anlayışında yeni tanımlamaları yapılmaya başlanmıştır (Bakan, 2007, s. 40).

5. Sonuç

Güvenlik kavramı ortaya çıkmasından itibaren gelişim ve değişim göstermiştir. Bu gelişim ve değişime risk ve tehdit algılarının değişmesinin, teknolojik gelişmelerin ve diğer ülkelerle olan uluslararası ilişkilerin etki ettiği söylenebilir. Türkiye Cumhuriyeti içinde güvenlik algısı zaman içerisinde değişim göstermiştir. Bu çalışmada Cumhuriyet'in ilanından Soğuk Savaş bitimine kadar olan süreçte Türkiye'nin güvenlik anlayışı ve bu güvenlik anlayışına etki eden riskler, tehditler ve algılar incelenmiştir. Türkiye'nin değişen güvenlik algılamalarını coğrafi, tarihsel, siyasal, sosyal ve ekonomik unsurlar içerisinde değerlendirmek mümkündür. Türkiye'nin Cumhuriyetin ilanından Soğuk Savaş bitimine kadar olan süreçteki güvenlik algılamaları bu çalışmada üç dönem içerisinde incelenmiştir. Bunlar; Cumhuriyet'in ilk dönemleri ulusal güvenlik anlayışı (1923-1939), II. Dünya Savaşı dönemi ulusal güvenlik anlayışı (1939-1945) ve Soğuk Savaş dönemi ulusal güvenlik anlayışı olarak sınıflandırılmıştır.

1923-1939 yılları arasında Türkiye'nin güvenlik anlayışının temelini iç meselelerden, coğrafi nedenlerden ve tarihsel birikimlerden yola çıkılarak oluşturulduğunu ifade etmek mümkündür. 1923-1939 yılları arasında işgalci devletlerle birlikte Hilafet ve Saltanat yanlıları da tehdit olarak algılanmıştır. Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte çıkan isyanlar Türkiye'nin ulusal güvenliğine ve rejimine karşı bir tehdit olarak algılanmıştır. Güvenlik politikaları kapsamında asker odaklı geleneksel güvenlik anlayışı benimsenmiştir. Bu süreçte Türkiye'nin yeni güvenlik kültürü oluşturulmuş ve Cumhuriyet karşıtı isyanlar bastırılmıştır.

Coğrafi bağlamda ise Türkiye'nin Avrupa ile Asya arasında köprü durumunda olması Türkiye için birçok avantajın yanında dezavantajları da barındırmaktadır. Türkiye'nin jeopolitik avantajlarını kullanabilmek amacıyla ülke üzerinde güç sahibi olmak isteyen iç ve dış tehditlerin varlığı yadsınamaz bir gerçektir. Türkiye ise gerek toprak bütünlüğünü korumak gerekse ulusal güvenliğini sağlamak amacıyla dış politikasını bu tehditlere karşı önlemler niteliğinde geliştirme zorunluluğu hissetmiştir. Türkiye coğrafi konumunu avantajlı kullanmak amacıyla uluslararası entegrasyona dayalı ve barışçıl bir güvenlik anlayışı oluşturmak istemektedir.

Tarihsel bağlamda ise Osmanlı Devleti'nin yaşadığı güvenlik sorunları ve acı hatıralar Türkiye'nin güvenlik anlayışını şekillendirmiştir. 1699 Karlofça Antlaşması'ndan itibaren yaşanan gelişmelerle ve etnik isyanlarla Osmanlı Devleti imparatorluk topraklarında ciddi kayıplar yaşamıştır. Birinci Dünya Savaşı sonrasında imzalanan Sevr Anlaşması ile egemenlik haklarını da kaybeden Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne bölünmeye ve toprak kaybetmeye dayalı bir korku olan "Sevr sendromu" miras kalmıştır. İşgalci devletlere karşı verilen Milli Mücadele'den sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin güvenlik anlayışı ve dış

politikaları “Sevr Sendromu” minvalinde şekillenmiştir. Yeni kurulan devletin güvenlik anlayışı; savunmacı bir reel politik bir anlayışla, çatışmalardan uzak, Batıcılık temelinde bir denge politikasına sahip, uluslararası egemenlik hakları tanınan ve uluslararası hukuk parametrelerini benimseyen bir yapıda geliştirilmiştir. Bu güvenlik anlayışının temel gerekçesinin Misak-ı Milli’ de belirlenen sınırlarını ve Lozan Anlaşması’nda elde edilen kazanımlarını korumak olduğu söylenebilir. Bu güvenlik anlayışı çerçevesinde Türkiye Milletler Cemiyeti’ne üye olmuş, dış tehditlere karşı Balkan Antantı ve Sadabad Paketi içinde yer almıştır. 1923-1939 yılları arasında yeni güvenlik anlayışının başarıları da görülmüştür. Örneğin; Boğazlar konusundaki kısıtlamalar Türkiye’nin güvenlik ihtiyaçları gerekçe gösterilerek çözüme kavuşmuştur. Ayrıca bu güvenlik anlayışıyla Hatay’ın savaş verilmeden, hukuki yollarla Türkiye’ye katılması sağlanmıştır.

1939-1945 yılları arasındaki süreçte ise tehdit algısı Hitler’in ve Mussolini’nin saldırgan tutumu özellikle Almanya’nın elinde bulunan silahların yapısının, niteliğinin ve etki alanının yüksek olması nedeniyle tüm dünya gibi Türkiye’de olası savaş tehdidine karşı hazır olmaya çalışmış ve güvenlik anlayışını bu yönde şekillendirmiştir. Ayrıca bu dönemde Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği’nin yayılcı politikaları da tehdit olarak algılanmıştır. Bu süreçte başlayan II. Dünya Savaşı ile Türkiye’nin güvenlik politikaları dengeleme politikası, izolasyonist ve asker odaklı devlet merkezli geleneksel güvenlik anlayışı biçiminde gerçekleşmiştir. Bu güvenlik anlayışı ve dış politika sayesinde Türkiye II. Dünya Savaşı’nda tarafsız kalmayı başarmıştır. Kavram olarak “Ulusal güvenlik” anlayışı II. Dünya Savaşı sürecinde ABD’de ortaya çıkmıştır. II. Dünya Savaşı’nın sonlarına doğru Almanya’nın ve diğer Avrupa devletlerinin güç kaybetmesinin, uluslararası hâkimiyet alanında güç boşluğuna neden olduğu söylenebilir. Bu hâkimiyet boşluğu ekonomik gelişmişliği ve ulusal güvenlik anlayışına sahip olması nedeniyle, ABD’nin avantajlı konuma geldiği bir süreç olarak nitelendirilmektedir.

1945 yılında II. Dünya Savaşı’nın bitmesiyle, savaşın iki galip devleti olan ABD ve SSCB arasında Soğuk Savaş başlamıştır. 1945-1991 yılları arasında Türkiye’nin tehdit algısı SSCB’nin tehditleri ve Türkiye üzerindeki talepleri, nükleer silahlanma, yayılan komünizm algısı ve iki kutuplu dünya düzeni biçiminde gerçekleşmiştir. Türkiye iç güvenlik meselesi olarak da iki kutuplu sistemden etkilenmiştir. Türkiye’de liberal demokratik siyaseti ve kapitalist ekonomik yapıyı benimseyen kitleler ile komünist temelli siyasi yapı ve ekonomik anlayışı benimseyen kitleler arasında çatışmalar yaşanmıştır. Türkiye bu süreçte SSCB tehditlerinden dolayı NATO’ya yakınlaşmıştır. Truman Doktrini ve Marshall Planı sonrasında Türkiye Soğuk Savaş sürecinde güvenlik politikasını askeri kolektif işbirliğine dayalı NATO üyeliği ve geleneksel güvenlik anlayışı üzerine şekillenmiştir. Soğuk Savaş sürecinde Türkiye ABD öncülüğünde kurulan NATO’ya üye olmuş, üyeliği ile NATO’nun uluslararası güvenlik konseptini kabul etmiştir. Bu güvenlik anlayışıyla Türkiye SSCB ve komünizm tehditlerine karşı korunmuştur. Ancak NATO’ya bağlılığı yüksek seviyede olan Türkiye, Kıbrıs meselesinde beklediği desteği bulamamış, hatta Kıbrıs Barış Harekâtı sonrasında doğrudan ABD’nin ambargo uygulamalarıyla karşı karşıya kalmıştır. Hem Soğuk Savaş’ın devam etmesi hem de uluslararası dengeler gözetilerek Türkiye NATO üyeliğine devam etmiştir.

Soğuk Savaş sürecinde devletin ön planda olduğu geleneksel güvenlik anlayışı hâkimiyetini korumakla beraber oluşabilecek tehditlere karşı yeni yaklaşımlarda varlık göstermiştir. Bu bağlamda, Soğuk Savaş dönemi boyunca sınır güvenliği ve askeri güç çerçevesinde şekillenen güvenlik anlayışı ileri bir boyuta taşınarak, reel politik ve geleneksel güvenlik anlayışından uzaklaşılması amaçlanmış ve güvenlik ikileminin önlenmesi, kurumsal ilişkilerin geliştirildiği ve ulusal güvenliğin yanı sıra bireysel güvenliğinde sağlanabileceği yeni bir güvenlik anlayışı hâkim olmaya başlamıştır.

Kaynakça

Akın, R. (2015). Türk siyasal tarihi 1908-2000. İstanbul: On İki Levha Yayınları.

Aydın, M. (2003). Securitization of history and geography: understanding of security in Turkey. Southeast European And Black Sea Studies, 3(2), 163-184.

- Aydın, M. (2003). Security conceptualisation in Turkey . H. G. Brauch, P. H. Liotta, A. Marquina, P. F. Rogers Ve M. Eı-Sayed Selim (Edt.), Security and environment in the mediterranean: conceptualising security and environmental conflicts içinde (345-355). New York: Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Bakan, S. (2007). Soğuk savaş sonrasında yeni güvenlik teorileri ve Türkiye'nin güvenlik algılamaları. <https://www.researchgate.net/publication/330938316>, 35-50.
- Bakan, S. & Şahin S. (2018). Uluslararası güvenlik yaklaşımlarının tarihsel dönüşümü ve yeni tehditler. The Journal Of International Lingual, Social And Educational Sciences. 4(2), 135-152.
- Best A., Hanhımakı J.M., Maiolo J.A. & Schulze K.E. (2015). 20. Yüzyılın uluslararası tarihi. (Çev: T. Ulaş Belge). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bilgin, P. (2005). Turkey's Changing Security Discourses: The Challenge Of Globalisation. European Journal Of Political Research, 44, 175-201.
- Birdişli, F. (2015). Dış Politikada Yöntem Ve Türk Dış Politikası. Kahramanmaraş: Sakınmaz Ofset.
- Doster, B. (2012). Türkiye'de NATO karşılığının tarihsel ve siyasal kökenleri. Ortadoğuanaliz, 4(40), 32-36.
- Fırat, M. (2018). Yunanistan'la ilişkiler. B. Oran (Edt.), Türk dış politikası kurtuluş savaşından bugüne olgular, belgeler, yorumlar içinde (576-614). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gönlübol, M. (1996). Olaylarla Türk dış politikası (1919-1995). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Gül, M. (2016). Güvenlikteki kavramsal değişim ve Türkiye'nin güvelik yaklaşımı ve politikalarına etkileri. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 21(1), 303-320.
- Güvenç, S. ABD askeri yardımını ve Türk ordusunun dönüşümü: 1942- 1960. E. Balta Paker, İ. Akça (Der.) Türkiye'de Ordu, Devlet Ve Güvenlik Siyaseti İçinde (s. 255-285). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Hale, W. (2003). Türk Dış Politikası: 1774-2000. (P. Demir, Çev.) İstanbul: Arkeoloji Ve Sanat Yayınları.
- Karaosmanoğlu, A. L. (2000). The Evolution Of The National Security Culture And The Military İn Turkey. Journal Of International Affairs, 54(1), 199-216.
- Kasım, K. (2007). Soğuk savaş dönemi sonrası Kıbrıs sorunu. Gazi Akademik Bakış, 1(1) , 57-72.
- Oran, B. (2018b). Tdp'nin Kuramsal Çerçevesi. B. Oran (Edt.), Türk dış politikası kurtuluş savaşından bugüne olgular, belgeler, yorumlar içinde (s. 20-29). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2010). Türkiye'nin Yakın Tarihi. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Soy, H. B. (2015). 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşından Nato Üyeliğine: Boğazlar Sorunu Ve Türkiye'nin Batı İle "İttifakı". Karadeniz Araştırmaları, 12 (45) , 181-209.
- Hook, W. S. & Spanier, J. (2014). Amerikan dış politikası. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Şimşir, B. (2010). Türk Yahudileri. Ankara: Bilgi Yayınevi.

-
- Tellal, E. (2018a). SSCB ile ilişkiler. B. Oran (Edt.), Türk dış politikası kurtuluş savaşından bugüne olgular, belgeler, yorumlar içinde (s. 499-521). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tokatlı, S. G. (2022). Soğuk savaş dönemi güvenlik algısında yaşanan değişim ve uluslararası sistemin değişen dinamikleri. Vakanüvis- Uluslararası Tarih Araştırmaları Dergisi, 7(1), 376-406.
- Uzgel, İ. (2004). ulusal çıkar ve dış politika. Ankara: İmge Kitabevi.
- Ülman, H. (1998). türk dış politikasına yön veren etkenler (1923-1968). Ankara Üniversitesi Sbf Dergisi, 23(3), 241-273.
- Ünalp, F. R. (2020). İkinci dünya savaşında Türkiye'nin savaş dışı kalma politikaları ve sonuçları . Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 1 (45) , 201-221 .
- Yaman, A. E. (2005). Kore Savaşı'nın Türk Kamuoyuna yansımaları. Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi, 10(37), 231-245.