




Discipline and surveillance in Ottoman modernization: The institutional power mechanisms of military rüştiyes

Emrah Berkant PATOĞLU

 0000-0002-5933-3024, E-mail: emrahberkant@gmail.com

Institution: Gaziantep University, Gaziantep, Türkiye, ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

Abstract: Military rüştiyes emerged as fundamental institutions of Ottoman educational modernization following the Tanzimat era and functioned as pioneers that embodied the disciplinary power of the modern state. These institutions acted as disciplinary apparatuses designed to shape both bodies and minds through continuous surveillance, meticulous record-keeping, and rational punishment techniques rather than mere knowledge transmission. This study aims to describe the institutional operations, administrative structures, and disciplinary regimes of military rüştiyes based on historical documents. Accordingly, the research examines the management, supervision, and examination mechanisms of these schools from a historical-sociological perspective using contemporary regulations and archival records. The analytical framework is constructed around Foucault's concepts of "disciplinary power" and "normalizing judgment" while incorporating Elias's "self-control," Agamben's "biopolitics," and Bourdieu's "habitus". Findings indicate that the administrative structure of military rüştiyes was established upon a rigid hierarchy and continuous surveillance akin to a panoptic organization. The supervisory network consisting of the principal, internal officers, and teachers transformed the individual into a measurable subject by constantly recording daily actions. A four-tiered system of rewards and punishments aligned individuals with institutional norms, and a rational economy of punishment was maintained through practices such as using reward certificates to offset penalties. Additionally, the age, health, and moral reference criteria for admission demonstrate that these schools functioned as biopolitical filtering mechanisms. Punitive measures such as bodily exposure for academic failure or status degradation like dismissal to the ranks as a private illustrate the absolute prerogative of power over the individual. Consequently, military rüştiyes occupied a central position in the processes of surveillance and the production of normality that defined Ottoman educational modernization. By blending traditional upbringing with modern rational management, these institutions played a pivotal role in constructing military identity and served as a laboratory for the disciplinary and bureaucratic tradition inherited by the Republic.

Research Article



Keywords:

history of education, Ottoman Empire, military rüştiye, economy of punishment, biopower

Received: 20.10.2025

Accepted: 11.12.2025

Published: 15.05.2026

Corresponding Author

Emrah Berkant Patoğlu (emrahberkant@gmail.com)

To Cite This Article

Patoğlu, E.B. (2026). Discipline and surveillance in Ottoman modernization: the institutional power mechanisms of military rüştiyes. *Turkish History Education Journal*, 1, pp. 136-153. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1807693>



Introduction

The *Tanzimat* (reform) period represented a critical turning point, as the Ottoman Empire underwent a profound and comprehensive reorganization in administrative, military, and social domains. Education was restructured as both an instrument of modernization and a key foundation for political legitimacy. Within this broader transformation, military *rüştiye* (lower secondary school) schools assumed the mission of training an obedient, competent, and standardized military personnel demanded by the modern army, while simultaneously becoming key institutions through which the state reinforced its authority through education. These schools may be regarded not only as centers of pedagogical knowledge transmission but also as spaces in which discipline was redefined alongside the modern state, within a context where order and obedience were adopted as foundational principles.

The roots of the Ottoman military education system can be traced to the Classical Period, specifically to the *Enderun* school (imperial palace school), where the army and the ruling elite were trained through the *pençik* (one-fifth levy) and *devşirme* (child levy) systems, and to the *Acemi Oğlanlar Ocağı* (Corps of Novice Boys for Janissary Training), which prepared soldiers for the *Kapıkulu Ocağı* (Imperial Household Troops). In these institutions, absolute discipline, meritocracy, and unconditional obedience to the sultan were adopted as fundamental organizational principles (Köksal, 2007, p. 1; Patoğlu, 2025, p. 2; Uygur, 2023, pp. 26-44). However, the disintegration observed in the classical military organization, beginning in the late 16th century, weakened these institutions' capacity to train personnel and gradually made it increasingly difficult for the Ottoman army to adapt to modern warfare techniques. As a result of the accumulation of these structural weaknesses, the military defeats experienced from the late seventeenth century onward left the Ottoman Empire behind in the face of Western technological and military developments and led to the concentration of modernization efforts particularly in the military field (Cüçük, 2020, p. 138; Korkmaz, 2020, p. 133; Savaş, 2023, p. 101; Uygur, 2023, pp. 46-67). Within this framework, the establishment of the *Hendesehane* (School of Military Engineering) (1734), followed by the *Mühendishane-i Bahri-i Hümayun* (Imperial School of Naval Engineering) (1775), incorporated positive sciences such as artillery, engineering, and mathematics into the curriculum and introduced French as a language of instruction, transforming these early modern technical institutions into windows opening toward the West (Beydilli, 2020, pp. 513-514; Uygur, 2023, pp. 50-51). These early technical schools provided the theoretical foundation for the subsequently tiered structure of military education in the form of *rüştiye*, *idadî* (upper secondary school), and *Harbiye* (Military Academy), and highlighted the need for lower-level schools in the training of modern military personnel. Toward the end of the century, as the pressures of modernization intensified, the Ottoman Empire turned toward reforms based on European military organization (Bozkurt, 2017, p. 84; Savaş, 2023, pp. 100-101). In this context, Selim III's *Nizam-ı Cedid* (New Order Reforms) initiative and Mahmut II's abolition of the Janissary Corps and establishment of the *Asâkir-i Mansûre-i Muhammedîye* army symbolized the transition from a traditional corps system to a European-style military structure characterized by discipline, uniforms, and hierarchy (Güler, 2007, pp. 51, 58; Özcan, 1991, p. 457). In order to train an officer class equipped with the technical competence required by the new army, modern higher institutions such as the *Mekteb-i Tıbbiye* (Imperial Medical School) (1827) and the *Mekteb-i Harbiye* (1834) were established (Özcan, 1991, pp. 457-458; Özcan, 1997, pp. 115-119; Sarı, 2004, pp. 2-5). However, due to the lack of lower-level schools, these higher institutions resulted in students receiving instruction, from alphabet-level courses to higher education subjects, within the same building, a situation that both reduced the quality of education and unnecessarily prolonged the period of study (Köksal, 2007, pp. 12, 35; Kurşun Tükenmez, 2023b, p. 457; Uygur,

2023, pp. 64, 78). To address this structural problem and prepare qualified students for the Harbiye, the establishment of lower-tier military schools was pursued from the mid-nineteenth century onward. Military idadî schools were first founded in 1845, followed by military rüştiye schools in 1875, thereby structuring military education in the tiers of rüştiye, idadî, Harbiye, and *Erkân-ı Harbiye* (General Staff) (İgüs, 2024, pp. 267-270; Uygur, 2023, p. 98). The military rüştiye schools, whose establishment was decided on 9 January 1875, were of critical importance in standardizing lower-level education for the training of modern military personnel (Kısm-ı Gayr-ı Resmî, 1292 AH [1875]; Patoğlu, 2018). Although the French model exerted influence on military schools during the early period, the principles of the German model became particularly evident during the reign of Abdülhamit II through the contributions of Prussian experts such as Goltz Pasha, thereby establishing a new pedagogical structure that emphasized discipline, technical education, and hierarchical order (Kurşun Tükenmez, 2023a, pp. 219-227; Kurşun Tükenmez, 2023b, pp. 457-466; Kurşun Tükenmez, 2023c, p. 124).

Modern power's pursuit of standardized, competent, and obedient personnel fundamentally transformed the traditional Ottoman military education structure during this period. The institutional order that emerged went beyond a simple command-obedience relationship and reflected the logic of modern power in rendering the individual measurable and subject to surveillance. This transformation became concrete through the replacement, beginning in the late eighteenth century, of earlier forms of sovereignty based on direct bodily punishment with a more refined and implicit disciplinary practice focused on the economy of the body and the regulation of the soul (Foucault, 1992, pp. 4-321). It can be observed that this rupture was reflected in the regulations of military rüştiye schools, since these institutions shifted from the dichotomy of killing and letting live to a structure that exercised power through the regulation, maintenance, and normalization of life (Agamben, 2013, pp. 145, 167). When examining military rüştiye regulations and curricula from different years, it becomes evident that these documents reflected the general modernization strategies of the Ottoman Empire in strengthening central administration and rationalizing the military bureaucracy. Particularly from the 1890s onward, the increasing elaboration of disciplinary provisions and the imposition of restrictions on life outside the school confirm the penetration of the surveillance-oriented, centralist governance approach of the Abdülhamit II period into educational institutions and lower levels (Fortna, 2005, p. 289). Toward the 1910s and especially after the Second Constitutional Era (1909-1910), the transition from theory to practice accelerated in education through the influence of German military missions and Goltz Pasha, and punishment and reward systems became more standardized, numerical, and measurable (Güler, 2007, pp. 151-152, 165, 200, 226). These changes, as exemplified by the strict determination of curriculum content rather than leaving it to the teacher's discretion, constitute not only a pedagogical preference but also an expression of the state's intention to keep the centralized military structure under tight control through legal-textual norms. Foucault's conceptualization of "disciplinary power" provides a central framework for explaining this logic of governance, which both trains the individual body and integrates the military community. The regulations reveal a continuous duty system that required all military officers, except the principal, to be present at the school on a twenty-four-hour basis and aimed to regulate students' behavior through constant recordkeeping and self-discipline (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1329 AH [1911], pp. 3-5). This continuous system of surveillance and contact enabled students to inscribe authority onto their minds and bodies, thereby facilitating the formation of a self-disciplinary apparatus that reproduced expected military behavior patterns (habitus) (Elias, 2004b, p. 307; Kılınç Özülmöz, 2019, p. 636). This framework clearly demonstrates the structural transformation associated with the replacement of external coercion by internal self-coercion, as described by Elias (2004). The warnings, admonitions, and reprimands recorded in daily logs by internal

officers became mechanisms that shaped the individual and continuously reproduced institutional norms (Mekatib-i Rüşdiyye-i Askeriye, 1911, p. 5; Mekatib-i Rüşdiyye-i Askeriye, 1316 AH [1898/1899-2], p. 8; 1323 AH [1905], p. 7; Şirin, 2023).

The existing literature shows that although studies focus on the organizational structures and curricula of Ottoman military schools, research that addresses the disciplinary mechanisms and everyday practices of power operating within these institutions on a historical-sociological plane remains limited. Therefore, the theoretical basis of the study is Foucault's approach to disciplinary power, which explains the processes that train the individual's body, regulate their behavior, and transform them into a measurable subject. This approach provides a fundamental reference framework for analyzing the constant surveillance of students, the rendering of students' measurable through recordkeeping and examination techniques, and the internal self-discipline regime produced by these processes. Foucault's concept of the "panopticon" explains the positioning of students within an invisible yet continuous network of surveillance, and the "normalizing judgment" clarifies the evaluation of behaviors within a hierarchical order of comparison and standardization (Foucault, 1992). This framework is complemented by Agamben's biopolitical analyses in understanding the regulatory effects of discipline on the body. Selection processes based on criteria such as age, health, and physical competence reflect the biopolitical management techniques functioning in military rüştiye schools (Agamben, 2013). Agamben's concept of the "state of exception" helps explain how exclusion mechanisms, such as expulsion, demotion, or reassignment to a lower status, operate as legally ordinary yet practically transformative techniques of power. Elias's theory of the civilizing process and self-restraint makes visible the transformation of external coercion into a behavior regime gradually internalized by students (Elias, 2004). Thus, it becomes evident that discipline produces not only an institutional constraint but also a permanent internal control system embedded in the individual's behavioral repertoire. Bourdieu's concepts of habitus and cultural capital enable analysis of the structure of military rüştiye schools as pedagogical fields that produce a lasting military identity, obedience, and behavioral patterns in students (Bourdieu, 2015). This theoretical integrity provides a holistic analytical framework for examining how disciplinary, supervisory, and institutional power practices in military rüştiye schools operate on both the body and the mind, through which techniques enable authority to gain continuity, and by which mechanisms normative behaviors are produced. In line with this theoretical basis, the research questions were structured as follows in order to reveal the functioning of the discipline and surveillance regime in Ottoman military rüştiye schools:

- What organizational and administrative practices did institutional power use in military rüştiye schools to transform students into measurable, controllable subjects?
- How did techniques of constant surveillance, recordkeeping, and normalizing judgment produce obedience and self-discipline in the bodies and minds of students?
- How did punishment and reward mechanisms evolve from the classical understanding of punishment into modern disciplinary power and biopolitical regulations?

Method

Research Design

The study examines the administrative, disciplinary, and examination mechanisms of Ottoman military rüştiye schools from a historical-sociological perspective. The research design is based on a critical approach that aims to analyze institutional practices within their period-specific context and to relate these practices to processes of social transformation (Skocpol, 1984, pp. 3-10). Historical-sociological analysis requires consideration not only of the structural characteristics of institutions but also of the logic of their formation and transformation (Mahoney & Rueschemeyer, 2003, pp. 7-9). In this regard, the study examines the functioning of military institutionalization through a descriptive analysis of the period's regulations and archival documents (Neuman, 2014, p. 38). The regulations in question are normative texts that reflect the administration, discipline, and surveillance mentality of nineteenth-century Ottoman military bureaucracy and constitute historical documents that allow for tracing periodical changes. The primary data were analyzed in accordance with the approaches of discipline, self-control, biopolitical regulation, and habitus outlined in the theoretical framework detailed in the study's introductory section. This framework draws on approaches that allow for the analysis of disciplinary techniques, normalizing judgment, self-discipline, and biopolitical regulation processes, thereby enabling a multilayered evaluation of the institutional functioning of military rüştiye schools in both bodily and mental dimensions.

Data Collection Tools

The primary object of analysis in the study consists of directives, regulations, and archival records that governed the functioning of key military educational institutions, such as military rüştiye schools, established during the modernization of Ottoman education in the post-Tanzimat period. Accordingly, the primary data source for the research consists of directives and regulations that detail the institutional functioning and disciplinary mechanisms of military rüştiye schools. The secondary data source comprises Ottoman archival documents from various fonds, which reveal the practical application of the rules in directives and exceptional cases. In addition, research works and theoretical sources in the fields of discipline, power, sociology, and the history of education were used to support the topic and construct the analytical framework. This study, conducted on the basis of archival documents, does not require ethics committee approval.

Analysis of Data

The historical documents obtained in the research were examined through a historical-sociological analysis to describe institutional practices, including the administrative structure, disciplinary and surveillance systems, punishment and reward mechanisms, and student admission and expulsion processes of military rüştiye schools (Mahoney & Rueschemeyer, 2003, pp. 7-9). The analysis was deepened through the use of Foucault's concepts such as disciplinary techniques, normalizing judgment, the rational economy of punishment, and biopolitical mechanisms of selection, thereby revealing the institution's function not only as a site of knowledge transmission but also as an apparatus of power shaping bodies and minds (Foucault, 1992). The findings obtained were structured through content analysis and evaluated in terms of their contribution to the general tradition of education and bureaucracy in Ottoman modernization (Neuman, 2014, p. 49). The regulatory differences between the directives were also analyzed through comparative reading, enabling the tracing of the evolution of disciplinary, surveillance, and punishment-reward mechanisms over the years. The data analysis was carried out across three theoretical planes. The central analytical axis of the study was formed by Foucault's approach to disciplinary power, which reveals the

functioning of surveillance, recordkeeping, and normalization practices. In dimensions explaining the gradual internalization of institutional behavior patterns by students, Elias's conceptualization of self-discipline and the civilizing process provided a complementary framework. The findings related to the institution's mechanisms of regulating life and exclusion were associated with the interpretive domain offered by Agamben's and Bourdieu's approaches to biopolitics and symbolic power. Thus, although the data analysis is centered on Foucault, three complementary theoretical perspectives were used in order to grasp the multilayered nature of institutional power.

Results

The Administrative and Organizational Structure of Military Rüştiye Schools

The administrative structure in military rüştiye schools was defined in accordance with the objective of military training and order and was based on a strict hierarchy and division of duties. Data on the administrative practices through which the institutional order functioned demonstrates how power was established in the daily operation of military rüştiye schools. Each element within this hierarchy functioned as a supervisory component in the process of transforming students into obedient subjects (Ağın, 2022, pp. 65, 75; Bayır, 2020, p. 10; Demirtaş, 2024, p. 190). The authority of the principal, the school's highest-level administrator, was subject to the Ministry of Education, which was considered the central authority. Principals were authorized to grant students leave for up to 3 days. Requests for leave exceeding three days but up to one week required application to the general director, while leave requests for more than one week had to be approved by the Ministry. This situation indicates that even the authority to grant leave was subject to strict bureaucratic hierarchy and demonstrates the continuous presence of oversight by a superior authority. In the provincial administrative organization, this situation gained some flexibility. In places where no military idadî existed, rüştiye principals assumed the responsibility of performing duties assigned to the general director (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1316 AH [1899], p. 3).

It is understood that the principal's administrative responsibility was not limited to granting leave but also included overseeing the administrative recordkeeping system that enabled standardized behavior. Regulations of the period indicate that the supervision of the regular maintenance of daily student behavior records by internal officers, and the transfer of these records to the school register at the end of each special examination, were entrusted to the principal (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, pp. 2-3). It was also stated that critical bureaucratic procedures, such as the preparation of registry records and their submission to the Ministry, had to be carried out by the school principal (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1313 AH [1895/1896*], p. 3). These regulations indicate that the functioning of the institutional oversight mechanism was directly tied to the principal's control. Archival documents show that disciplinary practices were directed not only toward students but also toward the teaching staff. Indeed, it is recorded that Osman Memiş, a French teacher at the Manastır Military Rüştiye, was dismissed and sentenced to six months in prison, pursuant to Article 127 of the Military Penal Code, on the grounds that he exceeded his leave period and disappeared without notifying the competent authorities (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı [CDAB], 1914). Similarly, it is observed that Infantry Lieutenant First Class Mehmet Şinasi Efendi, a French teacher at the Kocamustafapaşa Military Rüştiye, was sentenced to two months in prison by the Martial Court pursuant to Article 98 of the Military Penal Code due to excessive

* In the text, when converting Hijri/Rumi dates that do not contain day and month information to the Gregorian calendar, the corresponding dates may span two different years; therefore, the Gregorian date range is shown as an even year, 1895/1896.

drunkenness and improper conduct (CDAB, 1911). These examples reveal that teachers in military rüştiye schools were also subject to disciplinary law within the military hierarchy, and that the responsibility for moral representation became a comprehensive mechanism of supervision that extended from students to the teaching staff.

The internal order of military rüştiye schools was based on an uninterrupted and multilayered system of supervision. This structure enabled continuous surveillance to an extent that evokes the panopticon metaphor (Canpolat & Ural, 2024, p. 1194). With the exception of the principal, all military officers were required to be on duty in the school for twenty-four hours, to be relieved only at the time assigned by the principal (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriyeye, 1306 AH [1888], pp. 12-13; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, pp. 3-4). The duty officer was strictly forbidden from leaving the school during duty and, even when granted permission due to a valid excuse, was required to leave a substitute in his place. The duty officer's task was not limited to detecting inappropriate behaviors and attitudes on the premises; he was also responsible for monitoring the functioning of timekeeping, such as whether the bell for lessons and discussion was rung on time, and was required to report this to the principal. Even when encountering no problems, he had to report this situation to the principal (Ağın, 2022, p. 70; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriyeye, 1888, p. 12; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 4). This situation can be considered to serve the purpose of transforming surveillance into an uninterrupted authority felt even in its absence. One of the most significant components of this surveillance network was the internal officers. In military rüştiye schools, internal officers generally consisted of one captain and three lieutenants, one of whom was appointed in rotation as duty officer. Their duties extended beyond ensuring physical control over the students. All internal officers were required to be present at morning roll call, direct students to their classrooms, seat them in their rows, and ensure classroom order until the teacher arrived. They were also obligated to be present in classrooms during discussion periods to monitor whether students were engaged in their tasks. Since religious and civil teachers were exempt from discussions, the classrooms were ensured not to remain without an officer (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriyeye, 1911, p. 3; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriyeye, 1888, pp. 12-13; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, pp. 1, 4). In addition, internal officers were required to remain constantly aware that they were teachers. They were expected to frequently interact with students, guide them gently like an older brother, correct mistakes immediately, and illuminate their intellectual and mental training through counsel (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriyeye, 1911, p. 3). This role can be seen as part of a pedagogical surveillance approach aimed at internalizing obedience (Ağın, 2022, p. 75). Furthermore, one of the most critical duties of these officers was the practice of daily registry keeping. Each internal officer kept a register to record observed behaviors every day and was responsible for transferring this information to the school register in the evening (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriyeye, 1895/1896, p. 3; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 2). This practice served as the basis for a standardization process in which every student's behavior was continuously measured, compared, and recorded (Canpolat & Ural, 2024, p. 1195). Internal officers were also responsible for all records, tasks, and matters of a given class, as well as for the physical education lessons of that class (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriyeye, 1911, p. 4). Provincial rüştiye schools had a different structure, as the duty responsibilities in rüştiye schools fell entirely on internal officers due to the obligation of teacher officers to serve on duty in military idadî schools located in the same area (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 3).

The teaching staff employed in military rüştiye schools constituted the keystone of the knowledge-power relationship and were kept under continuous supervision through strict regulations. Teachers were required to be in their classrooms no later than five minutes after the bell rang. Those who exceeded this time limit or left the classroom before dismissal were

treated as if they had not attended the lesson. It was stipulated that all teachers were divided into the groups of religious sciences, military sciences, and civil sciences, and were obliged to participate in the discussions pertaining to their own subjects. Those who did not attend the discussions were also considered absent (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 5). The primary duty of teachers was to conduct lessons fully in accordance with the written program and within the scheduled times stated in the program. Teachers who failed to fulfill these duties were held responsible before the Ministry, and lesson supervisors and principals were also held accountable. No teacher was permitted to leave the classroom before the end of the lesson. If the lesson ended early, the teacher was required to use the remaining time to ask students questions about previous lessons, ensure that rewards and punishments were administered according to their performance, and immediately report any unusual behavior or actions to the principal (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, pp. 5-6). This demonstrates that supervision and evaluation gained continuity not only at the administrative level but also within the classroom.

The professional success of teachers was entirely tied to students' academic progress. Students who graduated from the rüştiye and proceeded to the idadî were examined by a commission (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, 1305 AH [1887], p. 14). Based on the students' success in the idadî, the rüştiye teacher was evaluated, and their names were recorded in the Ministry's registry book. If a teacher failed to raise students to the expected level of success after a one-year evaluation, the principal issued a warning, which was formally delivered to the teacher. If the same level of failure persisted in the second year, the teacher's contract with the school was terminated, and another teacher was appointed in their place (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, 1887, p. 17). This mechanism transformed the educational system into a performance-based quality-control tool and reduced teachers' performance to a form of symbolic capital measured through students' achievement scores, thereby keeping them within a continuous process of evaluation (Doğan, 2022, p. 138). In addition, teachers were strictly prohibited from meeting with students outside of lesson and discussion hours, and any violation of this rule had to be reported to the principal (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 6).

The lower levels of the disciplinary apparatus played a key role in safeguarding the school's physical boundaries and regulating students' collective movements. Practices of confinement and enclosure were clearly reflected in the duties of auxiliary personnel (Demirtaş, 2024, p. 209; Foucault, 1992, p. 178). The chief janitor and attendants worked under the command of duty officers. The chief janitor, acting as a kind of overseer, was always present among the students and continuously monitored the attendants, reporting those who were negligent in their duties or left the school without permission to the duty officers (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1911, p. 2). Attendants assisted officers in protecting inventory materials and, during night watches, at least two attendants, except for the chief janitor, were required to remain in the school (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1911, p. 2; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1888, p. 12). Even the doorkeeper was included in the night watch, as his duties focused on severing the building's contact with the outside world. He was not allowed to leave the vicinity of the gate. He escorted outside visitors to the duty room and prevented unauthorized persons from entering the school. He also denied entry to students who did not possess a permission slip and delivered the documents of those with permission to the internal officer (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1911, p. 2).

At dismissal in the evening, students were divided into three or four groups by district, and a janitor was assigned to each group and dispatched in an orderly manner under the supervision of an internal officer (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 2). This demonstrates that even collective mobility was governed by a strict logic of order. This administrative and organizational structure suggests that Ottoman military rüştiye schools functioned not merely as educational institutions but also as rational and systematic mechanisms of institutional

oversight that aimed to train compliant and efficient military personnel by subjecting individuals to continuous surveillance, recordkeeping, and the threat of punishment (Foucault, 1992, p. 275). These institutions resembled classical confinement institutions, being isolated from the social sphere and focused on the production of obedient bodies (Canpolat & Ural, 2024, p. 1194; Foucault, 1992, p. 164).

Institutional Functioning and Student Admission Processes

Military rüştiye schools filtered for the ideal military-bureaucratic profile required by the state at the biological, moral, and intellectual levels through strict criteria and examinations in the admissions process. Student admission processes served a biopolitical selection function; the state determined which segment of the population, based on vital and bodily characteristics, would be incorporated into the military system (Çelik, 2024, pp. 373, 377). Those who wished to enroll in military rüştiye schools were required to apply to the Student Admission Commission established before the beginning of the school year, and the commission supervised not only the examination of knowledge and skills but also conformity to institutional standards (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 3; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 1). The student admission process was not limited to abstract criteria, and correspondence from the Ministry of Education highlighted problems arising in practice. Although the decision not to admit children without a primary school diploma to military rüştiye schools was to be enforced rigorously, some primary schools violated it by positioning themselves as preparatory classes for rüştiye schools. This situation was explicitly warned against in a letter from the Ministry of Education to the Office of the Serasker, which demanded the prevention of such irregularities (CDAB, 1885). This incident demonstrates that institutional boundaries between lower and upper levels of the Ottoman education system were maintained through bureaucratic regulations and that a standardized educational hierarchy was being constructed in the early period.

The admission requirements clearly demonstrate the rigor of the selection process. The age limit was intended to ensure an educational environment aligned with students' developmental levels. Those admitted to the first grade had to be between nine and thirteen years of age (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 1). This limit was established in accordance with the structure of rüştiye schools, which consisted of three levels in Istanbul and four levels in the provinces (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 11). The health status of applicants was also an important criterion for determining eligibility. Students were required to have all their limbs intact and healthy and were not to suffer from an infectious disease or a speech impediment (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1905, p. 21; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 1). These conditions reflected a regulation oriented toward the ideal of the "useful body." The desired body in military education was agile, healthy, orderly, and capable of responding quickly to commands (Foucault, 1992, p. 168). Student candidates were also required to present certain official documents during registration. The obligation to present the Hamidiye identity card and vaccination certificate was an indicator of the state's modern bureaucratic apparatus in registering individuals and monitoring the population (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1905, p. 21; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 1). Thus, the state incorporated the student into the system in both identity and health terms. Candidates were expected to read the Qur'an fluently and to demonstrate a level of literacy sufficient to read and write newspapers (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 1). This requirement ensured the preservation of religious and moral foundations on the one hand, while selecting individuals capable of adapting to the modern public sphere and bureaucracy on the other. In this way, a symbolic integration emerged in which morality, that is, religious legitimacy, converged with utility and modern capacity. In the first-grade admission, examinations were administered in the Qur'an, *Kıraat-ı Osmaniye* (Ottoman Reading) (orthography of 180 words), numbers and

arithmetic, and *Hüsn-ü Hatt-ı Osmanî* (Ottoman Calligraphy). Those who failed to obtain the total credit score of 96 points or who fell below the specified minimum scores (for example, those receiving below five by deducting one point for four spelling errors) were not accepted. In the score ranking, priority was granted to the children of officers (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1905, p. 19). This priority indicated the reproduction of social position and symbolic inheritance within the educational sphere (Swartz, 2011, pp. 238, 255).

The internal functioning of the school and promotion to upper grades subjected students to a continuous regime of comparison through ranking and normalizing judgment techniques (Foucault, 1992, p. 228). Each year, students were arranged in order according to their general examination scores, and this order was maintained throughout the year; even the seating plan in the classrooms was determined in accordance with this ranking (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, p. 2; 1898/1899-2, p. 2). This practice transformed knowledge into a visible hierarchy through spatial organization; the academic success of the student determined their rank and physical position in the classroom. The institutional weight of rüştiye education emerged most visibly in the transition of students to idadî schools. Graduates of rüştiye were subjected to separate examinations on the subjects they studied in rüştiye by a commission composed of teachers under the responsibility of idadî principals. Students were graded as excellent, average, and weak (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, 1887, pp. 14-15). These examinations were not merely academic evaluations but also symbolic certification processes that determined the student's future career and social status (Bourdieu, 2015, p. 93). Thus, the education system became a field in which not only knowledge and skill but also "symbolic capital" were redistributed.

The manner in which transition examinations were implemented closely aligned with the principles of recordkeeping and centralized reporting. Certified tables were prepared indicating the subjects from which students received grades, the names of their teachers, and the points awarded, as well as details such as the class size and success ranking of the school they came from, and these tables were sent to the Ministry (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, 1887, pp. 15, 17). This practice extended education beyond the individual and established a mechanism of supervision that reported the performance of both teacher and school to the central authority. Therefore, the system associated success not only with the student's effort but also with the teacher's professional competence. Teachers' performance was indirectly evaluated through their students' achievement levels at the idadî. If students failed to demonstrate the expected level of achievement, the teacher was first warned in writing; if similar failure was repeated the following year, the teacher's contract was terminated (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, 1887, p. 17). This regulation demonstrated that power exercised control over teachers through student performance, the system's output. Such evaluation mechanisms in education combined individual responsibility with institutional pressure. In addition, special measures were prescribed for absenteeism and failure management for low-achieving students. Students deemed unsuccessful were compelled to attend supplementary study sessions during non-class hours, particularly during dismissal and recreation periods, to address their deficiencies (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, 1887, p. 15). This practice demonstrated that education functioned not only as a means of transmitting knowledge but also as a mechanism for disciplining time. This order, in which even leisure time was kept under supervision, clearly demonstrated that normalization was maintained within an educational framework.

In military rüştiye schools, the internalization of discipline was ensured through the study and examination of the very regulations that underpinned education. This was a disciplinary technique in which the subject's obedience to authority was directly tested (Çelik, 2024, p. 365). At the beginning of the academic year, the articles of the regulation were distributed to students in full together with their textbooks and were read and explained by

internal officers during the first week before lessons began (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 1). Thus, the rules were transformed from passive knowledge into an adopted code of conduct (Bourdieu, 2015, p. 83). Each year, only in the first special examination, an oral exam on knowledge of the regulation was administered under the supervision of the school principal and internal officers (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 2; 1898/1899-1, p. 2; 1905, p. 2; 1906, p. 57). This oral exam was not graded, as in other subjects; however, the student's adaptation to discipline, mastery of rules, and degree of obedience were measured through this oral check. Thus, the institution supervised not only the students' knowledge but also their loyalty to authority. The reward-and-punishment system formed the basis of this exam. Students who answered the questions correctly and properly received a commendation or a double commendation, while those who could not answer received warnings. Those who failed the first exam were subjected to a second special examination; if they failed again, they received two warnings (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 2; 1898/1899-1, p. 2; 1905, p. 2; 1906, p. 57). This examination functioned not as a measurement of knowledge but as a means of controlling compulsory obedience and institutional belonging. The obligation of students to memorize the rules reinforced the mechanism of self-discipline and enabled the individual to internalize the concept of discipline (Elias, 2004a, p. 301; Elias, 2004b, p. 308).

Failure was coded not only as an academic deficiency but also as a moral deviation. Therefore, the harshest punishments were administered within this framework. Students who received a zero in a subject were sentenced to stand during that lesson until further notice. Those who received zero in two subjects received a warning in addition to the standing punishment. Those who received zero in three subjects received two warnings, and those who received zero in all subjects received a reprimand along with the standing punishment (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, p. 7; 1898/1899-2, p. 7). In addition, students who did not study or who misbehaved could be given a warning for each day (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 12; 1898/1899-2, p. 9). These punishments were practices that rendered failure visible on the body, created shame before the community, and used the body as an instrument of discipline, constituting forms of exposure that could be associated with analyses of disciplinary techniques (Foucault, 1992, p. 53). If academic failure became persistent, students were permanently removed from the institution. This meant the loss of military status and constituted a form of expulsion carried out through exclusion from the educational institution. According to the regulation for day students, those who repeated the same class twice consecutively had their registration cancelled (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, p. 9; 1898/1899-2, p. 9). At rüştiye schools in Istanbul, those who failed three times, and in provincial rüştiye schools, those who failed four times, had their registrations cancelled and were expelled (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 11). However, at boarding military rüştiye schools, students who remained in the same class for three consecutive years were punished differently. These students were sent to the army as privates to be employed in regiments appropriate to their age (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 11; 1898/1899-1, p. 9; 1898/1899-2, p. 9). This practice meant that the student was completely deprived of the potential to become an officer and was reduced to the lowest military status. Thus, the student was forced into a status based on physical labor due to intellectual insufficiency. This practice resembled a form of exclusion reminiscent of Agamben's (2013) concept of "state of exception," in which sovereign decision operates outside the juridical order.

Expulsion and suspension penalties were approved by the general directorate and the competent authorities on the basis of the school's administrative board's report. A sealed registry slip was attached to the decisions, and the file was sent to the Ministry (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 6; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 3). This bureaucratic

meticulousness reinforced both the formality and the legitimacy of the act of exclusion. Thus, the institution became a structure in which discipline was strengthened not only at the pedagogical level but also at the administrative and symbolic levels (Bourdieu, 2015, p. 55).

The transfer of a student from one rüştiye to another without a valid excuse was prohibited; if a transfer was to be made, it had to be officially accepted and supported by the presentation of a certificate. This certificate was required to contain no erasures or deletions, and its envelope had to be sealed with the principal's stamp (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1906, p. 68). The regulations regarding student admissions complemented the findings regarding the criteria by which the institution established its authority. The requirement for students arriving from another school to present two to four years of positive reference documents concerning conduct and moral integrity demonstrated the absolute importance the military system attributed not only to academic success but also to the individual's past conformity and morality, that is, habitus (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1906, p. 21). The refusal to admit those suspected or unable to provide references was a clear indicator of the military field's exclusionary logic, which operated by excluding those outside the group.

Discipline, Codes of Conduct, and Penal Practices

Military rüştiye schools positioned students as representatives of military hierarchy and discipline even in the public sphere. Disciplinary data explicitly revealed techniques through which modern power shaped the student's body and behavior. As Elias emphasized, this process aimed to transform external social constraints into internal self-discipline over time (Elias, 2004a, pp. 303, 308, 312). Here, discipline functioned holistically, supervising every aspect of the student from body to behavior. This system initially established standardized outward appearances. Regulations obliged students "at all times to keep their chests buttoned and to wear their military uniforms neatly and to behave in ways that would not damage the honor of soldiery" (Mekatib-i Askeriye-i Şahane, 1310 AH [1893], p. 18). Even day students had to wear jackets, trousers, and blue armored coats akin to *idadî* students (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1905, p. 2; 1906, p. 57). This dress requirement functioned as a disciplinary technique politically enveloping the body to produce a docile force (Foucault, 1992, pp. 167-171). Alongside dress codes, strict limits on social and spatial mobility kept students away from social contacts threatening the military ideal's purity. Highly detailed prohibitions explicitly forbade areas outside specific Beyoğlu and Galata streets, casinos, hotels, theaters, sea baths, coffeehouses, vineyards, orchards, recreational areas like Kâğıthane and Hacı Hüseyin Bağı, Bosphorus boating, and mutual *iftar* (the breaking of the Ramadan fast) visits during Ramadan (Mekatib-i Askeriye-i Şahane, 1893, pp. 19-21; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 12). Reducing public visibility, these prohibitions effectively transformed the school into a "confinement institution" (Ağın, 2022, p. 79; Foucault, 1992, pp. 177-178, 245). Violating these prohibitions was deemed unbecoming and severely punished (Mekatib-i Askeriye-i Şahane, 1893, p. 20).

Another element of the disciplinary approach was the reinforcement of hierarchical obedience through daily repetition. Students, regardless of their class or rank, were obliged to salute a superior when encountering one on the road (Mekatib-i Askeriye-i Şahane, 1893, p. 22). Thus, the hierarchical order was made permanent through the body and behavior (Demirtaş, 2024, pp. 200, 205; Foucault, 1992, p. 180). The functioning of the disciplinary system corresponded to Foucault's concept of "normalizing judgment." The individual was constantly compared, classified, and recorded (Foucault, 1992, p. 230). Punishment ceased to be an act of "inflicting pain" in the traditional sense and instead aimed at reforming and rendering the body useful (Foucault, 1992, pp. 44, 51, 164). The punishment system was structured on four levels: "*ih̄tar* (warning), *tembih* (admonition), *tekdir* (reprimand), and *tevbih* (censure)". Four

warnings were equivalent to one admonition, three admonitions were equivalent to one reprimand, and two reprimands were equivalent to one severe reprimand (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 8; 1898/1899-1, p. 6; 1898/1899-2, p. 6; 1906, p. 62). This ranking system enabled the evaluation of each behavior quantitatively (Foucault, 1992, pp. 229, 266).

Parallel to punishment, academic and moral success determined rewards at four levels: “*aferin* (praise), *tahsin* (commendation), *takdir* (appreciation), and *taltif* (honor).” Four commendations equaled one appreciation, similarly scaling upwards for higher rewards (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1906, p. 60). This arrangement aligned with disciplinary logic operating through balanced punishment and encouragement (Foucault, 1992, p. 226). Occasionally, students used reward certificates to avoid punishment. Students could offset moral transgressions using rewards earned for moral excellence, or offset academic deficiencies using subject-specific rewards (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 8; 1898/1899-1, p. 6; 1898/1899-2, p. 6; 1906, p. 62). However, these documents never exempted serious, expulsion-worthy offenses. School registries and personal record sheets tracked all reward and punishment documents, transforming students’ academic and moral capital into traceable, measurable, and exchangeable forms (Foucault, 1992, p. 227). Binding even punishment remission to bureaucratic rules indicated symbolic violence’s institutional functioning (Swartz, 2011, p. 21).

Internal officers recorded students’ daily behavior. Evening transfers moved daily notebook entries to the school registry, and a two-month incident summary followed each special examination (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 3; 1898/1899-2, p. 9; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 3). This meticulous recordkeeping supervised the student’s entire life, rendering them subjects of disciplinary documentation (Foucault, 1992, pp. 214, 222, 238-240). Requiring parents to seal punishment schedules integrated the family into this supervisory mechanism (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 10; 1898/1899-1, p. 9).

Boarders faced harsher punishments, commonly including withheld leave and imprisonment: one warning equaled one week of withheld leave, one admonition equaled four weeks, one reprimand meant one week of imprisonment, and one severe reprimand meant fifteen days (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, p. 6; 1898/1899-2, p. 9; 1905, pp. 8, 12). This scheme highlighted the school’s resemblance to a barracks or confinement order (Ağın, 2022, p. 79; Foucault, 1992, pp. 291, 296, 313). Discipline targeted moral and insubordination offenses most severely. Drunkenness, hashish use, unchaste or dishonorable behavior, lying to or disobeying officers, and contacting teachers outside lessons incurred severe punishments (Mekatib-i Askeriye-i Şahane, 1893, p. 21; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 15; 1898/1899-2, pp. 12-13; 1905, pp. 11, 18; 1906, pp. 66, 73; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 6). These acts were deemed not merely rule violations, but compromises to the military identity’s moral integrity. Even academic failure constituted a moral deviation. Regulations obliged a student receiving one zero to stand; two zeros incurred a warning; and zeros in all subjects incurred a reprimand (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, p. 7; 1898/1899-2, p. 7; 1905, pp. 8-9). The punishment of standing physically exposed failure (Demirtaş, 2024, p. 205; Foucault, 1992, pp. 31, 53).

More advanced sanctions involved complete student expulsion. Accumulating five severe reprimands within a year resulted in expulsion, with parent notifications sent at the fourth (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 11; 1898/1899-2, p. 9). Istanbul military *rüştiyes* deleted registrations of students repeating a grade three times (four times for provincial *rüştiyes*); for day students, the limit was two consecutive years (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, p. 9; 1898/1899-2, p. 9; 1906, p. 67). Despite repeated warnings, fifth-grader Fahrettin Efendi was expelled from Fatih Military *Rüştiye* for persistent inappropriate behavior

toward teachers (CDAB, 1887a). Similarly, a conductor took Beşiktaş Military Rüştiye students İsmail, Şevki, Hikmet, and another İsmail Efendi to the Beşiktaş Police Station for insisting on boarding a tram to Ortaköy without tickets; they were released with a warning after brief interrogation (CDAB, 1887b). These incidents demonstrate the disciplinary system extended beyond regulating school life into public behavior. Thus, military rüştiyes evaluated students on academic success, obedience, and public comportment representing “military dignity.”

For boarders, the most severe sanction was regiment expulsion as a *nefer* (private). Boarders repeating a grade for three years were assigned as privates to age-appropriate regiments (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 11; 1898/1899-1, p. 9; 1898/1899-2, p. 9; 1905, p. 11; 1906, p. 67). This eliminated their officer potential, reducing them to the lowest military status. As Giorgio Agamben (2013) states, such punishments resembled a state of exception abstracting individuals from their legal status to become objects of sovereign decision.

School administrative boards reported suspension and expulsion penalties, which general directorates approved and forwarded to the Ministry with sealed registry slips (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 6; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, p. 3). Punishing boarders additionally mandated an interrogation committee to take statements and draft a report (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, p. 8; 1898/1899-1, p. 7; 1898/1899-2, p. 6; 1905, p. 8). This practice demonstrated the disciplinary system operated not merely as educational regulation, but as an authority mechanism wielding legal and political legitimacy (Foucault, 1992, pp. 282-284). Ultimately, punishment functioned as an instrument reinforcing the state's absolute decision-making power over individual fates (Agamben, 2013, p. 26).

Conclusion

Documentary evidence reveals that military rüştiye schools established a system extending from bodily control to mental and moral discipline, offering interpretive possibilities akin to techniques of individualization. Findings demonstrate that the investigated administrative order, disciplinary mechanisms, and evaluation processes operated within an integrated power logic. Established to prepare qualified students for military academies, these institutions functioned as administrative apparatuses calibrated for this outcome. In practice, administration relied on continuous, hierarchical supervision resembling a panoptic organization. Requiring all officers (except the principal) to keep twenty-four-hour watches and daily record inappropriate behavior demonstrated this uninterrupted hierarchy. This supervision produced a behavioral management mode aiming for docility rather than mere punishment. Centering on Foucault's disciplinary power, this analysis aligns with Elias's self-discipline regarding internalized control, and intersects with Agamben's biopolitics and state of exception in exclusion and demotion practices. Institutional functioning also relied on normalizing judgment and ranking; seating arrangements based on scores transformed knowledge and morality into constant classification instruments. The four-tier punishment system (*ihhtar, tembih, tekdir, tevbih*), associated reward mechanisms, and “reward documents” to evade punishment evidenced a rational penal economy, making academic and moral deviations visible. However, memoirs and correspondence revealed prevalent physical violence—such as widespread beatings at Soğukçeşme and a student beaten to death at Kocamustafapaşa—demonstrating violations of ideal norms (CDAB, 1883; Sağlam, 2010, p. 28; Sunguroğlu, 1959, p. 54). Conversely, practices like distributing regulations, explaining them to officers, and pre-lesson oral questioning served as upbringing instruments aiming at subjectification through internalized identity. These institutions significantly legitimized and distributed symbolic capital during Ottoman modernization. Transition exams to the *idadî* and

awarded diplomas provided institutionalized capital opening bureaucratic and military pathways, while preferential treatment of officers' children signaled social capital transferring into the academic system. Moreover, within the civilizing process, uniform imposition, required behavior "befitting military honor," and public space restrictions aimed to intensify impulse control and reinforce state-centered norms. Evidence suggesting graduates internalized militaristic values like discipline and endurance indicates this orientation's influence.

A severe outcome of the system's normalizing judgment was institutional exclusion. These findings correspond with Ottoman military modernization literature, particularly evaluations emphasizing institutionalized surveillance networks, discipline reinforced through daily practices, and educational standardization. Punishing misconduct (five *tevbihs* annually) or grade retention (two-three consecutive years for boarders) with "dismissal to the regiment as a *nefer*" meant removal from the officer trajectory to the lowest military hierarchy level. Nevertheless, the disciplinary apparatus was not absolute. Disruptions affected functioning, such as suspended lessons due to teachers' salary disputes and dilapidated school buildings. Records showing Kolağası İsmail Hakkı Bey disseminating liberty ideas among Diyarbakır Military *Rüştiye* students indicate dissenting perspectives and resistance potential within the institutional discourse (Altınova, 2010, pp. 214, 367, 425; Parmaksız, 2008, pp. 132-133, 261, 330). Consequently, military *rüştiyes* functioned as contradictory Ottoman modernization laboratories, shaping students through disciplinary practices and symbolic capital mechanisms while containing fissures marked by resistance and violence. The high discipline and secular outlook of their graduates—including the Turkish Republic's founding elites—demonstrate these institutions' crucial role in transmitting educational and bureaucratic traditions into the Republican era.

This institutional analysis demonstrates education was positioned not merely as a reform field, but as a laboratory reorganizing power and surveillance. Three avenues stand out for future research: (i) the discursive formation of concepts like "maintaining military honor/courtesy/obedience" in regulations and their contribution to right/wrong and normal/abnormal distinctions; (ii) examining architectural plans of *rüştiyes* (e.g., Fatih, Gülhane, Kasımpaşa) regarding spatial power representations and surveillance regimes; (iii) tracing how micro-reactions (compliance/resistance) reflected on subjectivation processes via memoirs and biographies. Furthermore, analyzing the buildings' conversion into civilian *rüştiyes* post-closure can shed light on the transmission/transformation of disciplinary practices into the Republic and the origins of modern Turkish school discipline.

Bibliography

- Agamben, G. (2013). *Kutsal insan: Egemen iktidar ve çıplak hayat* (İ. Türkmen, Trans.). Ayrıntı.
- Ağın, E. (2022). Michel Foucault'nun çalışmalarında panoptikon, kapatılma ve okul kurumu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 20(79), 64-82. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2517194>
- Altınova, A. (2010). *Osmanlı modernleşmesinde rüşdiye mektepleri* [Doctoral dissertation, Gazi University]. YÖK Thesis Center.
- Bayır, M. (2020). Foucault'da biyoiktidar ve benlik teknikleri. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 6, 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1385688>
- Beydilli, K. (2020). Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyun. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Vol. 31. Türkiye Diyanet Vakfı.

- Bourdieu, P. (2015). *Devlet üzerine: Collège de France dersleri (1989-1992)* (A. Sümer, Trans.). İletişim.
- Bozkurt, N. (2017). Bağdat vilâyeti'nde Osmanlı dönemine ait modern askerî okullar. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(31), 83-111. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1114>
- Canpolat, S., & Ural, A. (2024). Michel Foucault'nun iktidar kavramı ile derslikteki ilişkileri çözümlmek. *Mülkiye Dergisi*, 48(4), 1188-1210. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3772560>
- Cücük, E. (2020). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi ve Ahmed Kemal Paşa (biyografisi, eğitim politika ve uygulamaları)*. Pegem Akademi.
- Çelik, S. (2024). Foucault'nun iktidar anlayışındaki tarihsel dönüşüm ve beden üzerindeki yansımaları. *İmgelem*, 15, 363-386. <https://doi.org/10.53791/imgelem.1501974>
- Demirtaş, H. (2024). Okul tıraşı: Foucault'çu bir yaklaşım. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 185-214. <https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1358076>
- Doğan, B. (2022). Foucault'un kavramlarını yükseköğretim araştırmalarında kullanmak. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 121-141. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1119812>
- Elias, N. (2004). *Uygurluk süreci: 1. cilt* (E. Ateşman, Trans.). İletişim.
- Elias, N. (2004). *Uygurluk süreci: 2. cilt* (E. Özbek, Trans.). İletişim.
- Fortna, B. (2005). *Mekteb-i Hümayun* (P. Sıral, Trans.). İletişim.
- Foucault, M. (1992). *Hapishanenin doğuşu* (M. A. Kılıçbay, Trans.). İmge.
- Güler, Z. (2007). *Osmanlı ordusunun modernleşmesinde Von Der Goltz Paşa'nın rolü* [Master's thesis, Mersin University]. YÖK Thesis Center.
- İğüs, E. (2024). Askerî idâdîler. *Türk Maarif Ansiklopedisi*, Vol. 1, 267-270. Türkiye Maarif Vakfı; Türkiye Bilimler Akademisi.
- Kılıncı Özüölmez, P. (2019). Michel Foucault'nun iktidar ve özne. *Selçuk İletişim*, 12(2), 630-655. <https://doi.org/10.18094/josc.596271>
- Kısm-ı Gayr-ı Resmî Mevadd-ı Dâhiliyye. (1292 AH [1875], 26 Receb [26 August]). *Takvim-i Vekayi'*, s. 3.
- Korkmaz, M. (2020). Osmanlı askerî eğitiminde modernleşme çabaları: Kasımpaşa Bahriye Askerî Rüşdiye Mektebi. *Tarih Dergisi*, 72(2), 115-137. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/997907>
- Köksal, N. (2007). *Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Dönemi Askerî Eğitim Sistemi (1840-1908)* [Master's thesis, Kırıkkale University]. YÖK Thesis Center.
- Kurşun Tükenmez, Ö. (2023a). 19. yüzyılda Fransız askerî mekteplerinde eğitim ve Osmanlı askerî mekteplerinin modernleşmesine tesiri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 13, 219-230. <https://doi.org/10.13114/MJH.2023.602>
- Kurşun Tükenmez, Ö. (2023b). II. Abdülhamit döneminde modern askerî eğitim sistemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 456-477. <https://doi.org/10.17755/esosder.1173833>

- Kurşun Tükenmez, Ö. (2023c). Modernization efforts of Prussia and the Ottoman Empire in army and military education and the impact of Prussia on Ottoman military education. *Selçuk Türkiyat*, 60, 97-132. <https://doi.org/10.21563/sutad.1405230>
- Mahoney, J., & Rueschemeyer, D. (Eds.). (2003). *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge University Press.
- Mekatib-i Askeriye-i Şahane Şakirdanının Me'zun Buldukları Eyyamda Usul-i Hareketlerine Dair Tenbihname*. (1310, 29 Şaban [1893, 18 Mart]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Askeriye-i Şahanede Müstahdem Bilumum Haceganın Sa'y ve Gayretleri Derecatı Meclis-i Maarif-i Askeriyece Ma'lum Olmak ve Mükâfat ve Mes'uliyetleri Ona İbtina Edilmek Üzere Nezaret Kaleminde Tutulması Muktezi Görünen Sicilin Suret-i Tertib ve Tanzimine ve Teferruat-ı Sairesine Dair Talimatname*. (1305, 14 Rebiülevvel [1887, 30 Kasım]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Me'murinine Mahsus Talimat*. (1329 [1911]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Şakirdanına Mahsus Talimatname*. (1313 [1895/1896]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Şakirdanına Mahsus Talimatname*. (1316 [1898/1899]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Şakirdanına Mahsus Talimatname*. (1323, 1 Rebiülevvel [1905, 6 Mayıs]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Şakirdanına Mahsus Talimatname*. (1324, 2 Rebiülahir [1906, 26 Mayıs]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriyeye Me'mur Hacegan-ı Askeriyenin Vezaifi*. (1306, 19 Muharrem [1888, 25 Eylül]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Özcan, A. (1991). Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Vol. 3, pp. 457-458.
- Özcan, A. (1997). Harbiye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Vol. 16, pp. 115-119.
- Parmaksız, E. (2008). *II. Abdülhamit dönemi (1876-1909) eğitim sistemi, eğitim yapıları ve askerî rüşdiyeler* [Doctoral dissertation, Yıldız Teknik University]. YÖK Thesis Center.
- Patoğlu, E. B. (2018). *Osmanlı Devleti'nde askerî rüştiyeler* [Doctoral dissertation, Gaziantep University]. YÖK Thesis Center.
- Patoğlu, F. (2025). *Kadının modern eğitime ilk adımı: İnas rüştiyeleri* [Doctoral dissertation, Gaziantep University]. YÖK Thesis Center.
- Republic of Türkiye, Directorate of State Archives of the Presidency. (1300 AH [1883]). [The beating to death of a student at the Kocamustafapaşa Military Middle School]. *Dâhiliye Nezâreti Mektûbî Kalemi* (1340/50), İstanbul, Türkiye.
- Republic of Türkiye, Directorate of State Archives of the Presidency. (1332 AH [1914]). [The dismissal of the French teacher at the Manastır Military Middle School]. *Bâbîâlî Evrak Odası*, (4289/321613), İstanbul, Türkiye.

- Republic of Türkiye, Directorate of State Archives of the Presidency. (1329 AH [1911]). [The punishment of the French teacher at the Kocamustafapaşa Military Middle School]. *İrâde Harbiye*, (87/40), İstanbul, Türkiye.
- Republic of Türkiye, Directorate of State Archives of the Presidency. (1303 AH [1885]). [Irregular enrollments without elementary school diplomas]. *Maârif Nezâreti Mektûbî Kalemi*, (88/44), İstanbul, Türkiye.
- Republic of Türkiye, Directorate of State Archives of the Presidency. (1305a AH [1887a]). [The punishment of an undisciplined student]. *Zabtiye Nezâreti*, (349/72), İstanbul, Türkiye.
- Republic of Türkiye, Directorate of State Archives of the Presidency. (1305b AH [1887b]). [The interrogation of students at the Beşiktaş Military Middle School]. *Zabtiye Nezâreti*, (349/123), İstanbul, Türkiye.
- Sağlam, T. (2010). *Nasıl okudum* (H. Hatemi & A. Kazancıgil, Eds.). İşaret.
- Sarı, N. (2004). *Mekteb-i Tıbbiye. Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, Vol. 29, pp. 2-5.
- Savaş, G. (2023). Osmanlı Devleti'nde askerî eğitim alanındaki gelişmeler (19. yüzyıl). *Harp Tarihi Dergisi*, 7, pp. 99-140. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3138254>
- Skocpol, T. (1984). *Vision and method in historical sociology*. Cambridge University Press.
- Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İletişim.
- Sunguroğlu, İ. (1959). *Harput yollarında* (Vol. 2). Elazığ Kültür ve Tanıtma Vakfı.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi* (E. Gen, Trans.). İletişim.
- Şirin, Y. (2023). *Osmanlı Askerî Eğitim Sisteminde Ödül ve Ceza Uygulaması...* [Master's thesis, Milli Savunma University]. YÖK Thesis Center.
- Umum Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Me'murinine Mahsus Talimat*. (1316, 18 Zilkade [1899, 30 Mart]). *Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası*.
- Uygar, İ. (2023). *Osmanlı'da askeri eğitim öğretimin eğitim felsefesi akımları bağlamında değerlendirilmesi* [Master's thesis, Millî Savunma University]. YÖK Thesis Center.

<i>Ethics Declaration:</i>	This study, which is based on archival documents, does not require ethics committee approval.
<i>Funding:</i>	No external funding was received to support this research.
<i>Conflict-of-Interest Statement:</i>	The author declares that there is no conflict of interest.
<i>Statement of Use of Artificial Intelligence (AI):</i>	The author declares that, during the preparation of this article, ChatGPT and Gemini generative artificial intelligence tools were used solely for grammar checking, proofreading, and stylistic editing, but not in core stages of methodology or data analysis, and that this assistance did not influence the scholarly content or analytical outcomes of the study.
<i>Copyright and License:</i>	© 2026 The author. This article is available as open access under the Creative Commons Attribution CC BY-NC License . This license allows for the use and distribution of the work in any medium, as long as the original source is appropriately credited, the usage is non-commercial, and no alterations or adaptations are made.



Osmanlı modernleşmesinde disiplin ve gözetim: Askerî rüştiyelerin kurumsal iktidar mekanizmaları

Emrah Berkant PATOĞLU

 0000-0002-5933-3024, E-posta: emrahberkant@gmail.com

Kurum: Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye, ROR ID: <https://ror.org/020vvc407>

Öz: Tanzimat sonrası Osmanlı eğitim modernleşmesinin temel kurumlarından olan askerî rüştiyeler, modern devletin disiplinci iktidar anlayışını eğitim alanında somutlaştıran öncü kurumlar olarak öne çıkmıştır. Bu kurumlar; salt bilgi aktarımının ötesine geçerek bireylerin bedenlerini ve zihinlerini kesintisiz gözetim, titiz kayıt tutma ve rasyonel cezalandırma teknikleriyle şekillendirmeyi amaçlayan disiplin aygıtları olarak işlev görmüştür. Bu çalışmanın amacı; askerî rüştiyelerin kurumsal işleyişini, yönetsel düzenini ve disiplin rejimini tarihsel belgeler ışığında betimlemektir. Bu bağlamda araştırma; söz konusu okulların yönetim, denetim ve sınav mekanizmalarını dönemin talimatnameleri ve arşiv belgeleri üzerinden tarihsel-sosyolojik bir perspektifle ele almaktadır. Çalışmanın analitik çerçevesi; Foucault'nun "disiplinci iktidar" ve "normalleştirici yargı" kavramları merkezinde yapılandırılmış; Elias'ın "özdenetim", Agamben'in "biyopolitika" ve Bourdieu'nün "habitus" yaklaşımlarıyla zenginleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre askerî rüştiyelerin yönetim yapısı, panoptik bir örgütlenmeyi andıran katı bir hiyerarşi ve kesintisiz gözetim üzerine kuruludur. Müdür, dâhiliye subayları ve öğretmenlerden oluşan denetim ağı, öğrencilerin gündelik eylemlerini sürekli kayıt altına alarak bireyi ölçülebilir bir özneye dönüştürmüştür. Dört kademeli ceza ve ödül sistemi aracılığıyla bireyler kurumsal normlara uyumlu hâle getirilmiş, ödül belgelerinin ceza mahsubunda kullanılması gibi uygulamalarla rasyonel bir ceza ekonomisi işletilmiştir. Ayrıca öğrenci kabulündeki yaş, sağlık ve ahlâkî referans kriterleri, askerî rüştiyelerin biyopolitik bir eleme mekanizması olarak çalıştığını kanıtlamaktadır. Akademik başarısızlığın "ayakta durma" gibi bedensel teşhirle cezalandırılması veya "neferlikle alaya ihraç" gibi statü düşürme yaptırımları, iktidarın birey üzerindeki mutlak tasarrufunu göstermektedir. Elde edilen bulgular ışığında askerî rüştiyelerin; Osmanlı eğitim modernleşmesinin özünü oluşturan gözetim, özdenetim ve normallik üretimi süreçlerinin merkezinde yer aldığı görülmektedir. Bu kurumlar, geleneksel terbiyeyi modern devletin rasyonel yönetim teknikleriyle harmanlayarak askerî kimliğin inşasında merkezî bir rol oynamış; Osmanlı'dan Cumhuriyet'e devrolan disiplin ve bürokrasi geleneğinin kuramsal ve pratik laboratuvarı işlevini görmüştür.

Araştırma Makalesi



Anahtar Kelimeler:

eğitim tarihi, Osmanlı Devleti, askerî rüştiye, ceza ekonomisi, biyoiktidar

Başvuru: 20.10.2025

Kabul: 11.12.2025

Yayın: 15.05.2026

Sorumlu Yazar

Emrah Berkant Patoğlu (emrahberkant@gmail.com)

Atıf Formatı

Patoğlu, E.B. (2026). Osmanlı modernleşmesinde disiplin ve gözetim: askerî rüştiyelerin kurumsal iktidar mekanizmaları. *Turkish History Education Journal*, 1, ss. 136-153. <https://doi.org/10.17497/tuhed.1807693>

Giriş

Tanzimat Dönemi; Osmanlı Devleti'nin idarî, askerî ve toplumsal alanlarda köklü ve kapsamlı bir yeniden yapılanma sürecine girdiği; modernleşmenin hem aracı hem de meşruiyet zemini olarak eğitimin yeniden yapılandırıldığı kritik bir dönüm noktası olmuştur. Bu genel dönüşüm içinde askerî rüştiyeler; modern ordunun talep ettiği itaatkâr, yetkin ve standartlaştırılmış askerî personeli yetiştirme misyonunu üstlenmiş; aynı zamanda eğitimin kullanılması yoluyla devletin kurumsal otorite düzenini pekiştirdiği temel kurumlar arasında yer almıştır. Bu okullar; yalnızca pedagojik bilgi aktarım merkezleri değil, aynı zamanda düzen ve itaatin kurucu ilkeler olarak benimsendiği bir bağlamda disiplinin modern devletle birlikte yeniden tanımlandığı mekânlar olarak değerlendirilebilir.

Osmanlı'da askerî eğitim sisteminin kökleri, Klasik Dönem'de pençik ve devşirme sistemleri aracılığıyla ordu ve yönetici elitin yetiştirildiği Enderun mektebine ve Kapıkulu Ocaklarına asker hazırlayan Acemi Oğlanlar Ocağına dayanmaktadır. Bu kurumlarda mutlak disiplin, liyakat ve padişaha koşulsuz itaat, temel örgütlenme ilkeleri olarak benimsenmiştir (Köksal, 2007, s. 1; Patoğlu, 2025, s. 2; Uygur, 2023, s. 26-44). Ancak 16. yüzyılın sonlarından itibaren klasik askerî teşkilatta görülen çözülme, bu kurumların personel yetiştirme kapasitesini zayıflatmış ve Osmanlı ordusunun modern savaş tekniklerine uyumunu giderek güçleştirmiştir. Bu yapısal zafiyetlerin birikimi sonucunda 17. yüzyılın sonlarından itibaren yaşanan askerî yenilgiler, Osmanlı'yı Batı'daki teknik ve askerî gelişmeler karşısında geri bırakmış; modernleşme arayışlarının özellikle askerî alanda yoğunlaşmasına yol açmıştır (Cücük, 2020, s. 138; Korkmaz, 2020, s. 133; Savaş, 2023, s. 101; Uygur, 2023, s. 46-67). Bu çerçevede 18. yüzyılda önce Hendesehanenin (1734), ardından Mühendishane-i Bahrî-i Hümayunun (1775) kurulmasıyla birlikte topçuluk, mühendislik ve matematik gibi pozitif bilimleri müfredata dâhil eden ve Fransızca'yı öğreten bu ilk modern teknik kurumlar, Osmanlı'nın Batı'ya açılan penceresi hâline gelmiştir (Beydilli, 2020, s. 513-514; Uygur, 2023, s. 50-51). Bu erken teknik okullar, ilerleyen yıllarda rüştiye-idadî-harbiye şeklinde kademelendirilmiş askerî eğitim yapısının teorik temelini oluşturmuş, modern askerî personelin yetiştirilmesinde alt dereceli okullara duyulan ihtiyacı görünür hâle getirmiştir. Söz konusu yüzyılın sonlarına doğru modernleşme baskısının artmasıyla Osmanlı Devleti, Avrupa askerî teşkilatlanmasını esas alan reformlara yönelmiştir. (Bozkurt, 2017, s. 84; Savaş, 2023, s. 100-101). Bu çerçevede III. Selim'in Nizam-ı Cedit girişimi ve II. Mahmut'un Yeniçeri Ocağını kaldırarak kurduğu Asâkir-i Mansûre-i Muhammedîye ordusu; geleneksel ocak sisteminden Avrupa tarzı disiplinli, üniformalı ve hiyerarşik bir ordu yapısına geçişi simgelemektedir (Güler, 2007, s. 51, 58; Özcan, 1991, s. 457). Yeni ordunun ihtiyaç duyduğu teknik donanıma sahip subay sınıfını yetiştirmek amacıyla Mekteb-i Tıbbiye (1827) ve Mekteb-i Harbiye (1834) gibi modern yüksekokullar tesis edilmiştir (Özcan, 1991, s. 457-458; Özcan, 1997, s. 115-119; Sarı, 2004, s. 2-5). Ancak alt dereceli okulların eksikliği nedeniyle bu yüksekokullar, öğrencilerin alfabe seviyesinden yüksek tahsil derslerine kadar aynı binada eğitim almasına yol açmış; bu durum hem eğitimin niteliğini düşürmüş hem de öğrenim süresini gereksiz şekilde uzatmıştır (Köksal, 2007, s. 12, 35; Kurşun Tükenmez, 2023b, s. 457; Uygur, 2023, s. 64, 78). Bu yapısal sorunu gidermek ve Harbiye'ye nitelikli öğrenci hazırlamak amacıyla 19. yüzyıl ortalarından itibaren alt kademeli askerî okulların kurulmasına yönelinmiştir. İlk olarak askerî idadîler 1845'te, ardından askerî rüştiyeler 1875'te açılmış; böylece askerî eğitim rüştiye, idadî, harbiye ve erkân-ı harbiye şeklinde kademelendirilmiştir (İgüs, 2024, s. 267-270; Uygur, 2023, s. 98). 9 Ocak 1875'te açılmasına karar verilen askerî rüştiyeler, modern askerî personelin yetiştirilmesinde alt kademe eğitiminin standartlaştırılması açısından kritik önem taşımıştır (Kısm-ı Gayr-ı Resmî, H. 1292 [1875]; Patoğlu, 2018). Askerî okullarda erken dönemde Fransız modeli etkili olmakla birlikte özellikle II. Abdülhamit Dönemi'nde Goltz Paşa gibi Prusyalı uzmanların katkısıyla eğitimde Alman

modelinin ilkeleri belirginleşmiş; böylece disiplin, teknik eğitim ve hiyerarşik düzeni önceleyen yeni bir pedagojik yapı oluşmuştur (Kurşun Tükenmez, 2023a, s. 219-227; Kurşun Tükenmez, 2023b, s. 457-466; Kurşun Tükenmez, 2023c, s. 124).

Modern iktidarın gerektirdiği standartlaşmış, yetkin ve itaatkâr personel yetiştirme arayışı, söz konusu dönemde Osmanlı'daki geleneksel askerî eğitim yapısını köklü biçimde dönüştürmüştür. Ortaya çıkan kurumsal düzen, salt emir-itaat ilişkisini aşarak modern iktidarın bireyi ölçülebilir ve denetlenebilir kılma mantığını yansıtmaktadır. Bahse konu dönüşüm, 18. yüzyılın sonlarından itibaren eski egemenlik biçimlerinde görülen bedene doğrudan eziyet çektiren cezalandırma yöntemlerinin yerini; bedenün ekonomisine ve ruhun denetimine odaklanan daha incelmış ve örtük bir disiplin pratiğine bırakmasıyla somutlaşmıştır (Foucault, 1992, s. 4-321). Bu kırılmanın askerî rüştiyelerdeki talimatnamelere yansıdığı görülür; zira bu kurumlar artık öldürme-yaşatma ikileminden çok, yaşamı düzenleme, sürdürme ve normlaştırma yoluyla iktidar kuran bir yapıya yönelmiştir (Agamben, 2013, s. 145, 167). Farklı yıllara ait askerî rüştiye talimatnameleri ve ders programları incelendiğinde, bu belgelerin Osmanlı Devleti'nin merkezî idareyi güçlendirme ve askerî bürokrasiyi rasyonelleştirme yönündeki genel modernleşme stratejilerini yansıttığı görülmektedir. Özellikle 1890'lardan itibaren disiplin hükümlerinin giderek detaylandırılması ve okul dışı hayata dair getirilen kısıtlamalar, II. Abdülhamit Dönemi'nin gözetimci ve merkezîyetçi yönetim anlayışının eğitim kurumlarına ve alt kademelere nüfuz ettiğini doğrulamaktadır (Fortna, 2005, s. 289). 1910'lara doğru ve özellikle II. Meşrutiyet sonrasında (1909-1910), Alman askerî heyetlerinin ve Von der Goltz Paşa'nın etkisiyle eğitimde teoriden pratiğe geçiş hızlanmış; ceza ve ödül sistemleri daha standart, sayısal ve ölçülebilir bir hale getirilmiştir (Güler, 2007, s. 151-152, 165, 200, 226). Bu değişimler, müfredatın öğretmenün inisiyatifine bırakılmayacak kadar kesin hatlarla belirlenmesi örneğinde olduğu gibi, yalnızca pedagojik bir tercih değil, devletin merkezileşmiş askerî yapıyı hukukî-metinsel normlarla sıkı bir denetim altında tutma iradesinin de bir dışavurumudur. Foucault'nun "disiplinci iktidar" kavramsallaştırması hem bireysel bedeni terbiye eden hem de askerî topluluğu bütünleştiren bu yönetim mantığını açıklamada merkezî bir çerçeve sunar. Talimatnameler, müdür hariç tüm askerî memurların 24 saat esasına göre okulda bulunmasını öngören kesintisiz nöbet sistemini ortaya koymakta; öğrencilerin davranışlarının sürekli kayıt ve özdenetim ekseninde düzenlenmesini amaçlamaktadır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, H. 1329 [1911], s. 3-5). Süreklilik kazanan gözetim ve temas düzeni, öğrencilerin otoriteyi zihinlerine ve bedenlerine kaydetmesine imkân tanımış; böylece beklenen askerî davranış kalıplarını (habitus) yeniden üreten bir özdenetim aygıtının oluşmasına ortam hazırlamıştır (Elias, 2004b, s. 307; Kılınç Özüölmez, 2019, s. 636). Bu çerçeve, Elias'ın (2004) tarif ettiği dışsal zorlamanın yerini içsel öz-zorlamaya bırakmasıyla ilişkili yapısal dönüşümü açıkça göstermektedir. Dâhiliye subaylarının günlük defterlere kaydettiği ihtar, tembih ve tevbih gibi cezalar ise bireyi biçimlendiren ve kurumsal normu sürekli yeniden üreten mekanizmalara dönüşmüştür (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1911, s. 5; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, H. 1316 [1898/1899-2], s. 8; H. 1323 [1905], s. 7; Şirin, 2023).

Mevcut literatür, Osmanlı askerî okullarının teşkilat yapısı ve müfredat programlarına odaklanmakla birlikte bu kurumlarda işleyen disiplin mekanizmalarını ve gündelik iktidar pratiklerini tarihsel-sosyolojik bir düzlemde ele alan çalışmaların sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırmanın kuramsal temelini bireyin bedenini terbiye eden, davranışlarını düzenleyen ve onu ölçülebilir bir özneye dönüştüren süreçleri açıklayan Foucault'nun disiplinci iktidar yaklaşımı oluşturmaktadır. Bu yaklaşım; öğrencilerin sürekli gözetim altında tutulmasını, kayıt ve sınav teknikleriyle ölçülebilir kılınmasını ve bu süreçlerin ürettiği içsel özdenetim rejimini analiz etmede temel bir referans çerçevesi sunmaktadır. Foucault'nun "panoptikon" kavramı, öğrencilerin görünmez fakat kesintisiz bir denetim ağı

içinde konumlanmasını; “normalleştirici yargı” ise davranışların hiyerarşik bir kıyaslama ve standartlaştırma düzeni içinde değerlendirilmesini açıklamaktadır (Foucault, 1992). Bu çerçevede, disiplinin beden üzerindeki düzenleyici etkilerini kavramada Agamben’in biyopolitik analizleriyle tamamlanmaktadır. Yaş, sağlık ve bedensel yeterlilik gibi ölçütlere dayalı eleme süreçleri; askerî rüştiyelerde işleyen biyopolitik yönetim tekniklerinin bir yansımasıdır (Agamben, 2013). Agamben’in “istisna hâli” kavramı ise ihraç, sınıf düşürme veya alt statüye sevk gibi dışlama mekanizmalarının hukuken olağan fakat fiilen dönüştürücü iktidar teknikleri olarak nasıl işlediğini anlamada açıklayıcıdır. Elias’ın uygarlık süreci ve özdenetim kuramı, dışsal zorlamanın zamanla öğrencilerde içselleştirilen bir davranış rejimine dönüşmesini görünür kılmaktadır (Elias, 2004). Böylece disiplinin yalnızca kurumsal bir zorlama değil, bireyin davranış repertuarına yerleşen kalıcı bir iç denetim düzeni ürettiği anlaşılmaktadır. Bourdieu’nün habitus ve kültürel sermaye kavramları ise askerî rüştiyelerin pedagojik alan olarak öğrencilerde kalıcı askerî kimlik, itaat ve davranış örüntüleri üreten yapısını analiz etmeyi mümkün kılmaktadır (Bourdieu, 2015). Bu teorik bütünlük; askerî rüştiyelerde disiplin, gözetim ve kurumsal iktidar pratiklerinin hem beden hem zihin üzerinde nasıl işlediğini; otoritenin hangi tekniklerle süreklilik kazandığını ve normatif davranışların hangi mekanizmalar aracılığıyla üretildiğini çözümlenmede bütüncül bir analitik çerçeve sunmaktadır. Bu kuramsal temel doğrultusunda Osmanlı askerî rüştiyelerindeki disiplin ve gözetim rejiminin işleyişini ortaya koymak amacıyla araştırma soruları aşağıdaki şekilde yapılandırılmıştır:

- Askerî rüştiyelerde kurumsal iktidar, öğrenciyi ölçülebilir ve denetlenebilir bir özneye dönüştürmek için hangi örgütsel ve yönetsel pratikleri kullanmıştır?
- Sürekli gözetim, kayıt tutma ve normalleştirici yargı teknikleri; öğrencilerin beden ve zihinlerinde itaat ve özdenetimi nasıl üretmiştir?
- Cezalandırma ve ödüllendirme mekanizmaları, klasik cezalandırma anlayışından modern disiplinci iktidar ve biyopolitik düzenlemelere nasıl evrilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışma, Osmanlı askerî rüştiyelerinin yönetim, disiplin ve sınav mekanizmalarını tarihsel-sosyolojik bir perspektiften incelemektedir. Araştırma deseni, kurumsal pratikleri dönemselsel bağlamı içinde çözümlenmeyi ve bu pratikleri toplumsal dönüşüm süreçleriyle ilişkilendirmeyi amaçlayan eleştirel bir yaklaşıma dayanmaktadır (Skocpol, 1984, s. 3-10). Tarihsel-sosyolojik çözümlenme; kurumların yalnızca yapısal özelliklerinin değil, aynı zamanda oluşum ve dönüşüm mantıklarının da dikkate alınmasını gerektirir (Mahoney & Rueschemeyer, 2003, s. 7-9). Bu doğrultuda çalışma, dönemin talimatnameleri ve arşiv belgeleri üzerinden askerî kurumsallığın işleyişini betimsel bir analiz çerçevesinde ortaya koymaktadır (Neuman, 2014, s. 38). Söz konusu talimatnameler 19. yüzyıl Osmanlı askerî bürokrasisinin yönetim, disiplin ve gözetim anlayışını yansıtan normatif metinler olup dönemselsel değişimleri takip etmeye imkân veren tarihsel belgeler niteliği taşımaktadır. Elde edilen birincil veriler, çalışmanın giriş bölümünde detaylandırılan kuramsal çerçevede yer alan disiplin, özdenetim, biyopolitik düzenleme ve habitus yaklaşımları doğrultusunda çözümlenmiştir. Bu çerçevede; disiplin teknikleri, normalleştirici yargı, özdenetim ve biyopolitik düzenleme süreçlerinin analizine olanak tanıyan yaklaşımlardan yararlanmakta; böylece askerî rüştiyelerdeki kurumsal işleyişin hem bedensel hem zihinsel boyutu çok katmanlı biçimde değerlendirilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın temel inceleme nesnesi, Tanzimat sonrası Osmanlı eğitim modernleşmesi sürecinde kurulan askerî rüştiyeler gibi temel askerî eğitim kurumlarının işleyişini düzenleyen

talimatnameler, yönetmelikler ve arşiv kayıtlarıdır. Bu doğrultuda araştırmanın birincil veri kaynağını askerî rüştiyelerin kurumsal işleyiş ve disiplin mekanizmalarını detaylı olarak gösteren talimatnameler ve yönetmelikler teşkil etmektedir. İkincil veri kaynağı ise talimatnamelerdeki kuralların uygulamadaki yansımalarını ve istisnai durumları gösteren, farklı arşiv fonlarından elde edilen Osmanlı arşivi belgeleridir. Ayrıca konuyu desteklemek ve analitik çerçeveyi kurmak amacıyla disiplin, iktidar, sosyoloji ve eğitim tarihi alanındaki araştırma eserleri ve teorik kaynaklar kullanılmıştır. Arşiv belgeleri üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen tarihsel belgeler; askerî rüştiyelerin idarî yapısı, disiplin ve gözetim sistemleri, ceza-ödül mekanizmaları, öğrenci kabul ve ihraç süreçleri gibi kurumsal işleyiş pratiklerini betimlemek üzere tarihsel-sosyolojik bir çözümleme ile incelenmiştir (Mahoney & Rueschemeyer, 2003, s. 7-9). Analiz; metinde Foucault'nun disiplin teknikleri, normalleştirici yargı, cezalandırmanın rasyonel ekonomisi ve biyopolitik eleme mekanizmaları gibi kavramlar kullanılarak derinleştirilmiş; bu sayede kurumun sadece bilgi aktarımı değil, aynı zamanda bedenleri ve zihinleri şekillendiren bir iktidar aygıtı olarak işlevi ortaya konmuştur (Foucault, 1992). Elde edilen bulgular, içerik analizi yoluyla yapılandırılmış ve Osmanlı modernleşmesindeki genel eğitim ve bürokrasi geleneğine olan katkısı değerlendirilmiştir (Neuman, 2014, s. 49). Talimatnameler arasındaki düzenleme farklılıkları da karşılaştırmalı bir okuma ile çözümlenmiş; böylece disiplin, gözetim ve ceza-ödül mekanizmalarının yıllar içindeki dönüşüm seyrinin izlenmesi mümkün olmuştur. Verilerin çözümleme süreci üç kuramsal düzlem üzerinden yürütülmüştür. Çalışmanın temel analiz eksenini gözetim, kayıt ve normalleştirme pratiklerinin işleyişini görünür kılan Foucault'nun disiplinci iktidar yaklaşımı oluşturmuştur. Öğrencilerin kurumsal davranış kalıplarını zamanla içselleştirmesini açıklayan boyutlarda Elias'ın özdenetim ve uygarlık süreci kavrayışı tamamlayıcı bir çerçeve sağlamıştır. Kurumun yaşamı düzenleme ve dışlama mekanizmalarına ilişkin bulgular ise Agamben ve Bourdieu'nün biyopolitik ve simgesel iktidar yaklaşımlarının sunduğu yorum alanıyla ilişkilendirilmiştir. Böylece veri çözümlemesi Foucault merkezli olmakla birlikte kurumsal iktidarın çok katmanlı doğasını kavrayabilmek amacıyla birbirini tamamlayan üç kuramsal perspektiften yararlanılmıştır.

Bulgular

Askerî Rüştiyelerin Yönetim ve Teşkilat Yapısı

Askerî rüştiyelerdeki idarî yapı; okulun askerî terbiye ve düzen hedefi doğrultusunda belirlenmiş, katı bir hiyerarşi ve görev dağılımına dayanır. Kurumsal düzenin hangi yönetsel pratikler üzerinden işlediğine dair veriler, askerî rüştiyelerde iktidarın günlük işleyişte nasıl kurulduğunu göstermektedir. Bu hiyerarşideki her unsur, öğrencilerin itaatkâr özneye dönüşüm sürecinde rol alan denetleyici bir unsur olarak işlemektedir (Ağın, 2022, s. 65, 75; Bayır, 2020, s. 10; Demirtaş, 2024, s. 190). Okulun en üst düzey yöneticisi olan müdürün yetkileri, merkezi otorite sayılan Maarif Nezareti kontrolü altında sınırlandırılmıştır. Müdürler, öğrencilere en fazla üç gün izin verme yetkisine sahiptir. Üç günden fazla ancak bir haftaya kadar olan izin talepleri için genel müdüre başvurulması gerekirken, bir haftadan uzun süreli izinler için mutlaka nezaret makamından izin alınması zorunludur. Bu durum, izin verme yetkisinin bile katı bir bürokratik kademelendirmeye tabi olduğunu ve üst mercii kontrolünün sürekli varlığını göstermektedir. Taşra vilayet teşkilatında ise bu durum bir miktar esneklik kazanır. Askerî idadî bulunmayan mahallerdeki rüştiye müdürleri, genel müdüre ait olan vazifeleri yerine getirme sorumluluğunu üstlenir (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, H. 1316 [1899], s. 3).

Müdürün idarî sorumluluğunun yalnızca izinlerle sınırlı kalmadığı, aynı zamanda davranışın standartlaştırılmasını mümkün kılan idarî kayıt düzeninin yürütülmesinden de sorumlu tutulduğu anlaşılmaktadır. Dâhiliye subaylarının günlük öğrenci davranış kayıtlarını düzenli biçimde tutmasının ve bu kayıtların her hususi sınav sonunda okul siciline geçirilmesinin gözetimi müdüre verilmiş olduğuna dair hükümler dönemin talimatnamelerinde yer almıştır (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 2-3). Sicil kayıtlarının hazırlanıp nezarete gönderilmesi gibi kritik bürokratik işlemlerin de okul müdürünce yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, H. 1313 [1895/1896*], s. 3). Bu düzenlemeler, kurumsal denetim mekanizmasının işlerliğinin doğrudan müdürün kontrolüne bağlanmış olduğunu göstermektedir. Disiplin uygulamalarının yalnızca öğrencilere değil, öğretmen kadrosuna da yöneltilmiş olduğu arşiv belgelerinden anlaşılmaktadır. Nitekim Manastır Askerî Rüştiyesi Fransızca öğretmeni Yüzbaşı Osman Memiş'in izin süresini aşarak yetkili makamlara haber vermeden ortadan kaybolduğu gerekçesiyle Askerî Ceza Kanunnamesinin 127. maddesi uyarınca görevden uzaklaştırılmış ve altı ay hapisle cezalandırılmış olduğu kayıt altına alınmıştır (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı [CDAB], 1914). Benzer biçimde, Kocamustafapaşa Askerî Rüştiyesi Fransızca Öğretmeni Piyade Mülâzım-ı Evvel Mehmet Şinasi Efendi'nin fazla sarhoşluk ve uygunsuz davranışları nedeniyle Askerî Ceza Kanunnamesinin 98. maddesi uyarınca Divan-ı Harb-i Örfî tarafından iki ay hapse mahkûm edilmiş olduğu görülmektedir (CDAB, 1911). Bu örnekler, askerî rüştiyelerde öğretmenlerin de askerî hiyerarşi içerisinde disiplin hukukuna tabi tutulmuş olduklarını ve ahlâkî temsil sorumluluğunun öğrencilerden eğitici kadroya kadar uzanan kapsamlı bir denetim mekanizmasına dönüştüğünü ortaya koymaktadır.

Askerî rüştiyelerin iç düzeni, kesintisiz ve çok katmanlı bir denetim sistemi üzerine kurulmuştur. Bu yapı, panoptikon metaforunu hatırlatacak ölçüde sürekli bir gözetimi mümkün kılar (Canpolat & Ural, 2024, s. 1194). Müdür hariç tüm askerî memurlar, istisnasız olarak müdür tarafından tahsis edilen vakitte değişmek üzere, yirmi dört saatte bir okul içinde nöbetçi bulunmak zorundadır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, H. 1306 [1888], s. 12-13; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 3-4). Nöbetçi memur, nöbeti sırasında okuldan kesinlikle ayrılamaz; geçerli bir mazeretle izin alsa bile yerine bir vekil bırakmak zorundadır. Nöbetçi subayın görevi, mekândaki uygunsuz hâl ve tavırları tespit etmekle sınırlı değildir; aynı zamanda ders ve müzakere zilinin zamanında çalınıp çalınmadığı gibi zamanın düzenlenmesine ilişkin işleyişi de kontrol edip müdüriyete bildirmekle yükümlüdür. Hatta herhangi bir sorunla karşılaşmadığı takdirde bile bu durumu müdüriyete rapor etmek zorundadır (Ağın, 2022, s. 70; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1888, s. 12; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 4). Bu durumun da gözetimin kesintisiz ve kendi yokluğunda bile hissedilen bir otoriteye dönüştürülmesi amacına hizmet ettiği söylenebilir.

Bu gözetim ağının en önemli bileşenlerinden biri dâhiliye subaylarıdır. Askerî rüştiyelerde dâhiliye subayları, genellikle bir yüzbaşı ve üç mülazımdan oluşur ve bunlardan biri sırasıyla nöbetçi olarak atanır. Onların görevleri, öğrencilerin bedeni üzerindeki kontrolü sağlamanın ötesine geçer. Tüm dâhiliye subayları her gün sabah yoklamasında bulunmak, öğrencileri dershanelerine sevk edip sıralarına oturtmak ve öğretmen gelene kadar dershanelerin düzenini sağlamakla yükümlüdür. Ayrıca müzakere vakitlerinde de dershanelerde bulunarak öğrencilerin vazifeleriyle meşgul olup olmadıklarını kontrol ederler. İlmiye ve mülkiye öğretmenlerinin müzakerelerden muaf olması nedeniyle dershanelerin subaysız kalmaması sağlanır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, H. 1329 [1911], s. 3; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1888, s. 12-13; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 1, 4). Bunun yanı sıra dâhiliye subayları, her

* Metinde gün ve ay bilgisi bulunmayan Hicri/Rûmî tarihler Milâdî takvime çevrilirken karşılıklarının iki farklı yıla yayılabilmesi nedeniyle Milâdî tarih aralığı 1895/1896 şeklinde çift yıl olarak gösterilmiştir.

an öğretmen olduklarını göz önünde tutarak hareket etmelidir. Onlardan beklenen, öğrencilerle sıkça temas kurarak onlara şefkatli bir abi gibi yol göstermeleri, kusurları o anda düzeltmeleri ve nasihatlerle fikrî ve zihnî terbiyelerini aydınlatmalarıdır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1911, s. 3). Bu rol, itaati içselleştirmeyi hedefleyen pedagojik bir denetim anlayışının parçası olarak görülebilir (Ağın, 2022, s. 75). Ayrıca söz konusu subayların en kritik görevlerinden biri günlük sicil tutma uygulamasıdır. Her dâhiliye subayı, her gün gördüğü hâl ve hareketleri kaydetmek için bir defter tutmakta ve bu bilgileri akşamüzeri okul siciline geçirmekle yükümlüdür (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 3; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 2). Bu uygulama, öğrencilerin her davranışının sürekli olarak ölçüldüğü, kıyaslandığı ve kaydedildiği bir standartlaştırma sürecinin temelini oluşturur (Canpolat & Ural, 2024, s. 1195). Ayrıca dâhiliye subayları bir sınıfın tüm kayıtlarından, işlerinden ve hususlarından sorumlu olduğu gibi o sınıfın beden eğitimi derslerinden de sorumludur (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1911, s. 4). Taşra rüştiyeleri, askerî idadîlerin bulunduğu yerlerde öğretmen subayların idadîlerde nöbet tutma zorunluluğu nedeniyle rüştiyedeki nöbet vazifelerinin tamamen dâhiliye subaylarına kalmasıyla farklı bir yapıya sahiptir (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 3).

Askerî rüştiyelerde görev yapan öğretim kadrosu, bilgi-iktidar ilişkisinin kilit taşıdır ve katı düzenlemelerle sürekli denetim altındadır. Öğretmenler, ders zili çalındıktan sonra en fazla beş dakika içinde dershanelerinde olmak zorundadır. Bu süreyi geçirenler veya paydostan önce dershaneden çıkanlar, derse gelmemişçesine muamele görürler. Tüm öğretmenlerin; ilmiye, askerî ve mülkiye gruplarından oluştuğu ve kendi dersine ait müzakerelerde bulunmaya mecbur olduğu belirtilmiştir. Müzakerelere gelmeyenler de derse gelmemiş sayılır (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 5). Öğretmenlerin temel görevi, dersleri yazılı programa göre ve programda yer alan vakitlerde eksiksiz olarak işlemektir. Bu görevlerini eksik işleyen öğretmenler, nezaret makamından sorumlu tutulacakları gibi, ders nazırları ve müdürler de mesul olacaktır. Derslerin bitiminden önce bir öğretmen dershaneden ayrılamaz. Ders erken biterse, öğretmen kalan zamanda öğrencilere geçen derslerden sorular sorarak performanslarına göre ödül ve ceza verilmelerini sağlar ve olağandışı hâl ve hareketleri derhal müdüre bildirir (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 5-6). Bu, denetim ve değerlendirmenin yalnız idarî kademelerde değil, derslik içinde de süreklilik kazandığını göstermektedir.

Öğretmenlerin meslekî başarısı, tamamen öğrencilerin akademik ilerlemesine bağlanmıştır. Rüştiyeden diploma alarak idadîye geçen öğrenciler, burada bir komisyon tarafından sınava tabi tutulur (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, H. 1305 [1887], s. 14). Öğrencilerin idadîdeki başarılarına göre rüştiye öğretmen değerlendirilir ve adları nezaret kalemindeki sicil defterine işlenir. Eğer bir öğretmen, bir yıllık değerlendirme sonucunda beklenen başarı ve düzeyde öğrenci yetiştiremezse ilk yıl okul müdürü tarafından ihtar alır ve almış olduğu bu ihtar kendisine tebliğ edilir; ikinci yıl da aynı şekilde başarısızlık gösterdiği takdirde okulla olan sözleşmesi feshedilerek yerine başka bir öğretmen tayin edilir (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, 1887, s. 17). Bu mekanizma; eğitim sistemini bir performans temelli kalite kontrol aracına dönüştürür ve öğretmenlerin performansını, öğrencilerin başarı puanları üzerinden ölçülen bir tür sembolik sermayeye indirgeyerek onları kesintisiz bir değerlendirme süreci içinde tutar (Doğan, 2022, s. 138). Ayrıca öğretmenlerin ders ve müzakere saatleri dışında öğrencilerle görüşmeleri kesinlikle yasaktır ve bu kuralın ihlalinin müdüriyete bildirilmesi gerekmektedir (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 6).

Disiplin aygıtının alt kademeleri, okulun fizikî sınırlarının korunmasında ve öğrencilerin kitlesel hareketlerinin düzenlenmesinde kilit rol oynar. Kapatılma ve çerçeveleme pratikleri, yardımcı personelin görevlerinde açıkça görülür (Demirtaş, 2024, s. 209; Foucault, 1992, s. 178). Baş hademe ve müstahdemler, nöbetçi subayların emri altında çalışır. Baş hademe, bir çeşit gözetmen sıfatıyla daima öğrenciler arasında bulunur ve müstahdemleri sürekli takip

ederek vazifesinde tembellik eden veya okuldan izinsiz ayrılanları nöbetçi subaylara bildirir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1911, s. 2). Müstahdemler, demirbaş eşyanın muhafazası hususunda subaylara yardım eder ve gece nöbetlerinde, baş hademe hariç, en az iki kişi okulda kalmak zorundadır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1911, s. 2; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1888, s. 12). Bevvap dahi gece nöbetine dâhildir. Zira bevvabın görevleri mekânın dış dünya ile temasını kesmeye odaklanmıştır; kapıdan başka bir tarafa ayrılamaz. Dışarıdan gelen kişileri nöbet odasına götürerek kılavuzluk eder ve yabancıların izinsiz olarak okula girişine engel olur. Ayrıca izin kâğıdına sahip olmayan öğrencilerin dışarıya çıkmasına izin vermez ve izinli kişilerin belgelerini dâhiliyeye teslim eder (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1911, s. 2).

Akşam paydosunda öğrenciler, semtlerine göre üç-dört kısma ayrılarak her kısma bir hademe seçilir ve dâhiliye subaylarından birinin gözetimi altında düzenli bir şekilde sevk edilir (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 2). Bu, kitlesel hareketliliğin dahi sıkı bir düzen mantığıyla yönetildiğini göstermektedir. Bu idarî ve teşkilatî yapı, Osmanlı askerî rüştiyelerinin yalnızca bir eğitim kurumu olmanın ötesinde; bireyleri sürekli gözetim, kayıt ve cezalandırma olasılığı altında tutarak uyumlu ve verimli askerî personel yetiştirmeyi amaçlayan, rasyonel ve sistematik bir kurumsal denetim mekanizması olarak işlev gördüğünü düşündürmektedir (Foucault, 1992, s. 275). Bu kurumlar, klasik anlamda kapatılma kurumlarını hatırlatacak biçimde toplumsal alandan izole edilmiş ve itaatkâr bedenlerin üretimine odaklanmış bir yapıyı andırmaktadır (Canpolat & Ural, 2024, s. 1194; Foucault, 1992, s. 164).

Kurumsal İşleyiş ve Öğrenci Kabul Süreçleri

Askerî rüştiyeler; kabul sürecindeki katı ölçütler ve sınavlar yoluyla devletin ihtiyaç duyduğu ideal askerî-bürokratik profili biyolojik, ahlâkî ve entelektüel düzeyde eler. Öğrenci alım süreçleri, biyopolitik bir eleme işlevi görür; devlet, nüfusun hangi kısmının yaşamsal ve bedensel özelliklerinin askerî sisteme dâhil edileceğine karar verir (Çelik, 2024, s. 373, 377). Askerî rüştiyelere kaydolmak isteyenlerin ders yılı başlamadan önce teşkil edilen Öğrenci Kayıt Kabul Komisyonuna başvurmaları zorunludur; komisyon, bilgi-beceri sınavının yanında kurumsal standarda uygunluğu da denetler (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 3; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 1). Öğrenci kabul süreci yalnızca soyut kriterlerle sınırlı kalmamış, aynı zamanda Maarif Nezareti tarafından gönderilen yazışmalarda uygulama kaynaklı sorunlara da işaret edilmiştir. İptidai diploması bulunmayan çocukların askerî rüştiyelere kabul edilmemesi kararı titizlikle uygulanması gereken bir hükümken, bazı iptidai mekteplerinin bu kararı ihlal ederek kendilerini rüştiyelere hazırlık sınıfları gibi konumlandıkları görülmüştür. Bu durum, Maarif Nezaretinin Seraskerlik Makamına gönderdiği bir yazıda açık biçimde uyarılmış ve bu tür usulsüzlüklerin engellenmesi talep edilmiştir (CDAB, 1885). Bu olay, Osmanlı eğitim sisteminde alt ve üst kademeler arasındaki kurumsal sınırların bürokratik düzenlemelerle korunmaya çalışıldığını ve erken dönemde standartlaştırılmış bir eğitim hiyerarşisinin inşa edilmekte olduğunu göstermektedir.

Giriş şartları, eleme sürecinin titizliğini açıkça göstermektedir. Yaş sınırı, öğrencilerin gelişim düzeyleriyle uyumlu bir eğitim ortamı hedeflemektedir. Birinci sınıfa alınacakların yaşı 9-13 aralığında olmalıdır (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 1). Bu sınır; İstanbul'da üç, taşrada dört kademeli olarak düzenlenen rüştiye yapısına uygun şekilde belirlenmiştir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 11). Adayların sağlık durumları da önemli bir belirleyici ölçüttür. Öğrencilerin tüm uzuvlarının sağlam ve sağlıklı olması, bulaşıcı bir hastalığa ya da dil tutukluğuna sahip olmamaları gerekmektedir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1905, s. 21; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 1). Bu koşullar, "yararlı beden" idealine yönelmiş bir düzenlemeyi yansıtmaktadır. Askerî eğitimde arzulanan beden; çevik, sağlıklı, düzgün ve komutlara hızlı şekilde yanıt verebilen bir bedendir (Foucault, 1992, s. 168). Öğrenci

adaylarının, kayıt sürecinde bazı resmî belgeleri de ibraz etmeleri zorunludur. Hamidiye tezkeresi ve aşı ilmühaberinin ibrazı mecburiyeti, devletin modern bürokratik aygıtının bireyi kayıt altına alma ve nüfusu denetleme işlevinin bir göstergesidir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1905, s. 21; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 1). Böylelikle devlet, öğrenciyi hem kimlik hem de sağlık bakımından sistem içine dâhil etmiş olur. Adayların hem Kur'an-ı Azîmü'ş-şan'ı akıcı şekilde okumaları hem de gazete okuyup yazabilecek düzeyde okuryazarlık sergilemeleri beklenir (Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 1). Bu koşul, bir yandan dinî ve ahlâkî temellerin korunmasını sağlarken, diğer yandan modern kamusal alana ve bürokrasiye uyum sağlayabilecek bireylerin seçilmesini amaçlamaktadır. Böylece ahlâkın, yani dinî meşruiyetin, fayda ve modern kapasite anlayışıyla birleştiği bir simgesel entegrasyon ortaya çıkmaktadır. Birinci sınıfa kabulde Kur'an-ı Kerim, Kıraat-ı Osmaniye (180 kelimelik imla), sayı ve rakamlar ile Hüsn-ü Hatt-ı Osmani'den sınavlar yapılır. Toplam 96 puanlık kredi notunu kazanamayanlar ile belirlenen asgari puanların altında kalanlar (örneğin imladan 4 hataya 1 puan kırılarak 5'ten aşağı alanlar) kabul edilmez. Puan sıralamasında, subay çocuklarına öncelik tanınır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1905, s. 19). Bu öncelik, toplumsal konum ve sembolik mirasın eğitim alanında yeniden üretimini işaret etmektedir (Swartz, 2011, s. 238, 255).

Okul içi işleyiş ve üst sınıflara geçiş, mertebelendirme ve normalleştirici yargı teknikleriyle öğrencileri sürekli bir kıyaslama rejimine tabi tutar (Foucault, 1992, s. 228). Her yıl öğrencilerin umumi sınav puanlarına göre bir sıra düzeni yapılır ve yıl boyunca korunur; dersanelerde oturma planı dahi bu sraya göre belirlenir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, s. 2; 1898/1899-2, s. 2). Bu uygulama, bilgiyi mekânsal düzen üzerinden görünür bir hiyerarşiye dönüştürür; öğrencinin akademik başarısı sınıf içindeki fiziksel konumunu belirleyen bir mertebe işlevi görür. Rüştiye eğitiminin kurumsal ağırlığı, öğrencilerin idadîlere geçiş süreçlerinde en belirgin şekilde ortaya çıkar. Rüştiyeden mezun olanlar, idadî müdürlerinin sorumluluğunda öğretmenlerden oluşan bir komisyon tarafından rüştiyede okudukları derslerden ayrı ayrı sınava tabi tutulurlar. Öğrencilere pekiyi, orta ve zayıf derecelerinde notlar verilir (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, 1887, s. 14-15). Bu sınavlar, sadece akademik bir değerlendirme değil, aynı zamanda öğrencinin gelecekteki kariyerini ve toplumsal konumunu belirleyecek olan simgesel bir sertifikasyon sürecidir (Bourdieu, 2015, s. 93). Böylece eğitim sistemi, bilgi ve becerinin yanı sıra "simgesel sermaye"nin de yeniden dağıtıldığı bir alan haline gelir.

Geçiş sınavlarının uygulanma biçimi, kayıt tutma ve merkezî raporlama ilkeleriyle yakından ilişkilidir. Öğrencilerin hangi dersten, hangi öğretmenden, hangi puanı aldığını gösteren; ayrıca geldikleri okulun sınıf mevcudu ve başarı sırası gibi ayrıntıları içeren mazbatalı tablolar hazırlanır ve nezaret makamına gönderilir (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, 1887, s. 15, 17). Bu uygulama, eğitimi bireyin sınırlarının ötesine taşıyarak öğretmen ve okulun performansını merkezi otoriteye raporlayan bir denetim mekanizması oluşturur. Dolayısıyla sistem; başarıyı yalnızca öğrencinin gayretiyle değil, öğretmenin mesleki yeterliliğiyle de ilişkilendirir. Öğretmenlerin performansı, öğrencilerinin idadîdeki başarı düzeyleri üzerinden dolaylı olarak değerlendirilir. Öğrencilerinin beklenen başarıyı gösterememesi durumunda öğretmen önce yazılı olarak uyarılır; ertesi yıl da benzer bir başarısızlık tekrarlanırsa öğretmenin sözleşmesi feshedilir (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede, 1887, s. 17). Bu düzenleme, iktidarın öğretmenler üzerindeki denetimini, sistemin çıktısı olan öğrenci performansı aracılığıyla sürdürdüğünü göstermektedir. Eğitimdeki bu tür değerlendirme mekanizmaları, bireysel sorumluluğu kurumsal baskı ile birleştirir. Ayrıca, düşük başarı gösteren öğrenciler için devamsızlık ve başarısızlık yönetimi kapsamında özel tedbirler öngörülmüştür. Başarısız bulunan öğrenciler, ders dışı zamanlarda, özellikle paydos ve oyun vakitlerinde takviye çalışmalarına zorlanarak eksikliklerini gidermeye yönlendirilir (Mekatib-i Askeriye-i Şahanede,

1887, s. 15). Bu uygulama, eğitimin yalnızca bilgi aktarımı değil, aynı zamanda zamanı disipline eden bir mekanizma olarak işlediğini ortaya koyar. Boş zamanın bile denetim altında tutulduğu bu düzen, normalleştirme amacının eğitsel bir çerçeveye içinde sürdürüldüğünü açıkça gösterir.

Askerî rüştiyelerde disiplinin içselleştirilmesi, eğitimin bizzat temelini oluşturan talimatnamenin öğrenilmesi ve sınanmasıyla sağlanır. Bu, öznenin otoriteye bağlılığının doğrudan sınanıldığı bir disiplin tekniğidir (Çelik, 2024, s. 365). Eğitim-öğretim yılının başında, talimatnamenin maddeleri öğrencilere eksiksiz bir şekilde kitapları ile birlikte dağıtılır ve dersler başlayana kadarki ilk hafta zarfında dâhiliye subayları tarafından okutulup açıklanır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 1). Böylece kurallar, pasif bilgidен benimsenen bir davranış koduna dönüşür (Bourdieu, 2015, s. 83). Her yıl yalnızca birinci hususi sınavda, okul müdürü ve dâhiliye subaylarının gözetiminde talimatname bilgisine dair sözlü bir sınav yapılır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 2, 1898/1899-1, s. 2; 1905, s. 2; 1906, s. 57). Bu sözlü sınav, diğer derslerde olduğu gibi puanla değerlendirilmez; ancak öğrencinin disipline uyumu, kurallara hâkimiyeti ve itaat derecesi bu sözlü yoklama yoluyla ölçülür. Böylece kurum, öğrencinin yalnızca bilgi birikimini değil, aynı zamanda otoriteye bağlılığını da denetler. Bu sınavda ödül ve ceza sistemi temel alınmıştır. Talimatnameye ilişkin sorulara doğru ve düzgün yanıt veren öğrencilere “aferin” veya “iki aferin” ödülü verilirken, sorulara yanıt veremeyen öğrencilere birer “ihtar” cezası uygulanır. İlk sınavda başarısız olanlar, ikinci hususi sınavda tekrar sınava alınır; eğer burada da başarısız olurlarsa iki ihtar cezası alırlar (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 2; 1898/1899-1, s. 2; 1905, s. 2; 1906, s. 57). Bu sınav, bilginin ölçülmesinden ziyade zorunlu itaatin ve kurumsal aidiyetin kontrol altına alınması işlevini görür. Öğrencinin kuralları ezberleme zorunluluğu, özdenetim mekanizmasını pekiştirir ve bireyin disiplin anlayışını içselleştirmesini sağlar (Elias, 2004a, s. 301; Elias, 2004b, s. 308).

Başarısızlık; yalnızca akademik bir eksiklik değil, aynı zamanda ahlâkî bir sapma olarak kodlanmaktadır. Bu nedenle en ağır cezalar, bu çerçevede uygulanır. Bir dersten sıfır alan öğrenciler, o ders esnasında ikinci bir emre kadar ayakta durma cezasına çarptırılır. İki dersten sıfır alanlar, ayakta durma cezasına ek olarak bir ihtar alır. Üç dersten sıfır alanlara iki ihtar, tüm derslerden sıfır alanlara ise ayakta durma cezasıyla birlikte bir “tekdir” cezası uygulanır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, s. 7; 1898/1899-2, s. 7). Ayrıca derslere çalışmayan veya haylazlık yapan öğrencilere her gün için bir ihtar verilmesi mümkündür (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 12; 1898/1899-2, s. 9). Bu cezalar; başarısızlığı beden üzerinde görünür kılan, topluluk önünde utanç yaratan ve öğrencinin bedenini bir ceza aracı olarak kullanan uygulamalar olup disiplin teknikleri çözümlenmeleriyle ilişkilendirilebilecek teşhir nitelikli uygulamalardır (Foucault, 1992, s. 53). Akademik başarısızlığın süreklilik kazanması hâlinde ise öğrenciler okul bünyesinden tamamen çıkarılır. Bu durum, askerî statünün kaybı anlamına gelir ve eğitim kurumundan dışlanma yoluyla gerçekleştirilen bir tasfiye biçimidir. Gündüzlü öğrenciler için belirlenen kurala göre, aynı sınıfta art arda iki kez kalanların kayıtları silinir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, s. 9; 1898/1899-2, s. 9). İstanbul rüştiyelerinde üç, taşra rüştiyelerinde ise dört kez dersten kalanların da kayıtları silinerek okuldan ihraç edilir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 11). Yatılı askerî rüştiyelere ise, üç yıl üst üste sınıfta kalan öğrenciler farklı bir biçimde cezalandırılır. Bu öğrenciler, yaşlarına uygun alaylarda istihdam edilmek üzere “nefer” olarak orduya gönderilir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 11; 1898/1899-1, s. 9; 1898/1899-2, s. 9). Bu uygulama, öğrencinin subay olma potansiyelinden tamamen men edilmesi ve en alt askerî statüye düşürülmesi anlamına gelir. Böylelikle öğrenci, entelektüel yetersizliğinin sonucu olarak bedensel emeğe dayalı bir statüye zorlanır. Bu uygulama, Agamben’in (2013) “istisna hâli” kavramında tartıştığı, egemenliğin hukuk düzeninin dışında işleyen karar gücünü hatırlatan bir dışlama biçimidir.

İhraç ve uzaklaştırma cezaları, okulun yönetim heyetinin mazbatası üzerine genel müdürlük ve yetkili makamlarca onaylanır. Kararlara mühürlü sicil pusulası eklenerek dosya nezaret makamına gönderilir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 6; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 3). Bu bürokratik titizlik, dışlama eyleminin hem resmiyetini hem de meşruiyetini pekiştirir. Böylece kurum; disiplinin yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda idari ve sembolik düzeyde de güçlendirildiği bir yapı haline gelir (Bourdieu, 2015, s. 55).

Geçerli mazereti olmayan bir öğrencinin bir rüştiyeden diğerine nakli yasaktır; nakil yapılacaksa resmen kabul edilmeli ve ilmühaberî ibraz edilmelidir. Bu ilmühaberde hiçbir kazıntı ve silinti bulunmayacak, zarfı ise müdüriyet mührü ile mühürlenecektir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1906, s. 68). Öğrenci kabulüne ilişkin düzenlemeler, kurumun iktidarını hangi ölçütler üzerinden tesis ettiğine dair bulguları tamamlamaktadır. Başka okuldan gelen öğrencilerden bile iki ila dört yıllık hal ve ahlâk güzelliğine dair olumlu referans evrakı istenmesi; askerî sistemin sadece akademik başarıya değil, aynı zamanda bireyin geçmişteki uyum ve ahlâkı, yani habitusuna verdiği mutlak önemi göstermektedir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1906, s. 21). Şüpheli görülenlerin veya referans ibraz edemeyenlerin sınava kabul edilmemesi, askerî alanın grup dışı olanı dışlama/sosyal dışlama mantığının açık bir göstergesidir.

Disiplin, Davranış Kuralları ve Cezai Uygulamalar

Askerî rüştiyeler; öğrencileri, kamusal alanda dahi askerî hiyerarşinin ve disiplinin temsilcileri olarak konumlandırır. Disiplin düzenine ilişkin veriler, modern iktidarın öğrenci bedenini ve davranışını hangi tekniklerle şekillendirdiğini açık biçimde ortaya koymaktadır. Bu durum, Elias'ın vurguladığı gibi, dışsal toplumsal zorlamaların zamanla bireyde içsel özdenetime dönüşmesini amaçlar (Elias, 2004a, s. 303, 308, 312). Bu okullarda disiplin, öğrencinin bedeninden davranışına kadar her yönüyle denetlenen bütüncül bir sistem olarak işler. Bu sistemin ilk adımı, öğrencilerin dış görünüşlerinde standart bir düzenin tesis edilmesidir. Talimatnamelere göre öğrenciler, “her vakit göğsü kapalı ve askerî kıyafetlerini düzenli bir şekilde giyerek askerlik şanına hâlel getirmeyecek güzel davranışlarda bulunmak” zorundadır (Mekatib-i Askeriye-i Şahane, H. 1310 [1893], s. 18). Gündüzlü öğrenciler dahi idadî öğrencileriyle aynı biçimde setre, pantolon ve mavi zırlı kaput giymeye mecburdur (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1905, s. 2; 1906, s. 57). Bu tür bir kıyafet zorunluluğu, bedeni siyasal olarak kuşatıp itaatkâr bir güce dönüştüren disiplin tekniği olarak okunabilir (Foucault, 1992, s. 167-171). Kıyafet düzeniyle birlikte öğrencilerin toplumsal ve mekânsal hareket alanları da kesin kurallarla sınırlandırılmıştır. Talimatnameler, askerî idealin saflığını bozabilecek her türlü toplumsal temastan öğrencileri uzak tutmayı amaçlar. Yasaklar listesi son derece ayrıntılıdır: Beyoğlu ve Galata'nın belirli sokakları dışında kalan bölgeler, gazino, otel, tiyatro, deniz hamamları, kiraathaneler, bağ ve bostanlar, Kâğıthane ve Hacı Hüseyin Bağ gibi mesire yerleri, Boğaziçi'nde sandalla gezmek, Ramazan ayında birbirlerinin evine iftara gitmek gibi faaliyetler kesinlikle yasaklanmıştır (Mekatib-i Askeriye-i Şahane, 1893, s. 19-21; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 12). Bu yasaklar, öğrencinin kamusal alandaki görünürlüğü azaltarak okulu tam anlamıyla bir “kapatılma kurumu”na dönüştürür (Ağın, 2022, s. 79; Foucault, 1992, s. 177-178, 245). Yasağın ihlali, öğrenci statüsüne yakışmayacak bir hareket olarak değerlendirilir ve ağır cezalarla karşılık bulur (Mekatib-i Askeriye-i Şahane, 1893, s. 20).

Disiplin anlayışının bir diğer unsuru hiyerarşik itaatin gündelik tekrarlarla pekiştirilmesidir. Öğrenciler, hangi sınıf ya da rütbede olursa olsun, yolda üst rütbeli birine rastladıklarında selam vermekle yükümlüdür (Mekatib-i Askeriye-i Şahane, 1893, s. 22). Böylece astüst düzeni, beden ve davranış üzerinden kalıcı hale getirilir (Demirtaş, 2024, s. 200, 205; Foucault, 1992, s. 180). Disiplin sisteminin işleyişi, Foucault'nun “normalleştirici yargı” kavramıyla örtüşür. Birey; sürekli kıyaslanır, sınıflandırılır ve kayıt altına alınır (Foucault, 1992,

s. 230). Ceza, geleneksel anlamda bir “azap çektirme” eylemi olmaktan çıkar; bedeni ıslah etmeye, faydalı hale getirmeye yönelir (Foucault, 1992, s. 44, 51, 164). Ceza sistemi dört düzeyde kademelenmiştir: “ihtar, tembih, takdir ve tevbihe.” Dört ihtar bir tembihe, üç tembih bir tekdire, iki takdir bir tevbihe denk sayılır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 8; 1898/1899-1, s. 6; 1898/1899-2, s. 6; 1906, s. 62). Bu mertebelenendirme, her davranışın miktarsal biçimde değerlendirilebilmesini mümkün kılar (Foucault, 1992, s. 229, 266).

Ceza sistemine paralel biçimde, öğrencilerin başarı ve ahlâk durumlarına göre ödüller de dört düzeyde belirlenmiştir: “aferin, tahsin, takdir ve taltif.” Dört aferin bir tahsine, benzer biçimde daha yüksek ödüllere denk sayılır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1906, s. 60). Bu tertip, cezalandırma-teşvik dengesi üzerinden işleyen disiplin mantığıyla uyumludur (Foucault, 1992, s. 226). Öğrenciler, bazı durumlarda kazandıkları ödül belgelerini kullanarak cezadan kurtulabilirler. Eğer kabahat ahlâkî bir davranış bozukluğundan kaynaklanmışsa, öğrenci ahlâkî güzelliğinden kazandığı ödül evrakını; eğer akademik bir eksiklikten doğmuşsa, aynı dersten kazandığı mükâfat evrakını kullanabilir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 8; 1898/1899-1, s. 6; 1898/1899-2, s. 6; 1906, s. 62). Ancak ihraçla sonuçlanabilecek ağır bir suçta, bu belgeler hiçbir şekilde cezayı ortadan kaldırmaz. Tüm ödül ve ceza belgeleri okul siciline işlenir, ayrıca öğrencinin elinde tuttuğu cetvele kaydedilir. Bu sistem, öğrencinin akademik ve ahlâkî sermayesini izlenebilir, ölçülebilir ve gerektiğinde takas edilebilir bir biçime dönüştürür (Foucault, 1992, s. 227). Ceza affının dahi bürokratik kurallara bağlanması, simgesel şiddetin kurumsal işleyişine işaret etmektedir (Swartz, 2011, s. 21).

Dâhiliye subayları, öğrencilerin günlük davranışlarını kaydetmekle yükümlüdür. Her gün tutulan defter, akşam okul siciline aktarılır ve her hususi sınav sonunda öğrencilerin iki aylık vukuat özeti hazırlanır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 3; 1898/1899-2, s. 9; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 3). Bu titiz kayıt sistemi, öğrencinin tüm yaşamını denetim altına alır ve onu disiplinsel bir yazının konusu haline getirir (Foucault, 1992, s. 214, 222, 238-240). Velilerin de öğrencilerin ceza cetvellerini mühürletme zorunluluğu, aileyi denetim mekanizmasının bir parçası yapar (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 10; 1898/1899-1, s. 9).

Yatılı öğrenciler için ceza sistemi daha serttir. Bu öğrencilerde izin kesme ve hapis cezaları yaygındır: bir ihtar bir hafta izin kesme, bir tembih dört hafta izin kesme, bir takdir bir hafta hapis, bir tevbihe ise on beş gün hapis cezası karşılık gelir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, s. 6; 1898/1899-2, s. 9; 1905, s. 8, 12). Bu tablo, okulun kışla/kapatılma düzenine yaklaşan niteliğini görünür kılar (Ağın, 2022, s. 79; Foucault, 1992, s. 291, 296, 313). Disiplinin en sert biçimde uygulandığı alan, ahlâkî ve itaatsizlik suçlarıdır. Sarhoşluk, esrar kullanımı, iffet ve namusa aykırı davranışlar, subaylara yalan söylemek veya itaatsizlik, öğretmenlerle ders dışı temas kurmak gibi eylemler ağır cezalarla sonuçlanır (Mekatib-i Askeriye-i Şahane, 1893, s. 21; Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 15; 1898/1899-2, s. 12-13; 1905, s. 11, 18; 1906, s. 66, 73; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 6). Bu suçlar, öğrencinin yalnızca kuralları ihlal etmesi değil, askerî kimliğin ahlâkî bütünlüğünü zedelemesi olarak görülür. Akademik başarısızlık dahi ahlâkî bir sapma olarak değerlendirilmiştir. Bir dersten sıfır alan öğrencinin ayakta durdurulması, iki dersten sıfır alanın ihtar, tüm dersten sıfır alanın ise takdir cezası alması öngörülmüştür (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, s. 7; 1898/1899-2, s. 7; 1905, s. 8-9). Ayakta durma cezası, başarısızlığın bedensel teşhiri anlamına gelir (Demirtaş, 2024, s. 205; Foucault, 1992, s. 31, 53).

Daha ileri düzeydeki yaptırımlar, öğrencinin okuldan tamamen uzaklaştırılmasını içerir. Bir yıl içinde beş tevbihe cezasına ulaşan öğrenciler ihraç edilir, dördüncü tevbihte veliye ihbarname gönderilir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 11; 1898/1899-2, s. 9).

İstanbul askerî rüştiyelerinde üç, taşra rüştiyelerinde dört kez sınıfta kalanların kayıtları silinir; gündüzlü öğrenciler için bu sınır art arda iki yıl kalmadır (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1898/1899-1, s. 9; 1898/1899-2, s. 9; 1906, s. 67). Fatih Askerî Rüştiyesi beşinci sınıf öğrencisi Şehzadebaşı Fahrettin Efendi, öğretmenlerine karşı tekrarlanan uygunsuz davranışları nedeniyle tüm uyarılara rağmen okuldan çıkarılmıştır (CDAB, 1887a). Benzer biçimde Beşiktaş Askerî Rüştiyesi öğrencilerinden İsmail, Şevki, Hikmet ve diğer İsmail Efendiler, okuldan çıktıktan sonra Beşiktaş'tan Ortaköy'e giden bir tramvaya bilet almadan binmekte ısrar ettikleri için kondüktör tarafından Beşiktaş Polis Merkezine götürülmüş; kısa bir sorgulamanın ardından uyarılarla serbest bırakılmışlardır (CDAB, 1887b). Bu olaylar, disiplin sisteminin yalnızca okul içi düzeni değil, öğrencilerin kamusal alandaki davranışlarını da kapsayacak biçimde genişletildiğini göstermektedir. Bu yönüyle askerî rüştiyeler öğrencilerini yalnızca akademik başarı ya da itaate göre değil, "askerî vakar"ı temsil eden bir kamusal duruşa göre de değerlendiren kurumlar hâline gelmiştir.

Yatılı öğrenciler açısından en ağır yaptırım "neferlikle alaya ihraç"tır. Üç yıl sınıfta kalan öğrenciler, yaşlarına uygun alaylarda nefer olarak görevlendirilir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 11; 1898/1899-1, s. 9; 1898/1899-2, s. 9; 1905, s. 11; 1906, s. 67). Bu yaptırım, öğrencinin subaylık potansiyelini ortadan kaldırarak onu en alt askerî statüye indirir. Giorgio Agamben'in (2013) belirttiği üzere, bu tür cezalar bireyin hukukî statüsünden soyutlanarak egemen kararın konusu haline geldiği istisna durumuna benzemektedir.

Uzaklaştırma ve ihraç cezaları, okulun yönetim heyeti mazbatasına üzerine genel müdürlük tarafından onaylandıktan sonra mühürlü sicil pusulası eklenerek nezaret makamına gönderilir (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 6; Umum Mekatib-i Rüşdiye-i, 1899, s. 3). Yatılı öğrencilerin cezalandırılma sürecinde ayrıca bir sorgu heyeti tarafından ifadelerinin alınması ve fezleke düzenlenmesi zorunludur (Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye, 1895/1896, s. 8; 1898/1899-1, s. 7; 1898/1899-2, s. 6; 1905, s. 8). Bu uygulama, disiplin sisteminin yalnızca eğitim içi bir düzenleme olmadığını, aynı zamanda hukukî ve siyasal meşruiyetle desteklenen bir otorite mekanizması olduğunu gösterir (Foucault, 1992, s. 282-284). Son aşamada cezalandırma, bireyin kaderi üzerinde devletin mutlak karar yetkisini pekiştiren bir araç haline gelir (Agamben, 2013, s. 26).

Sonuç

Askerî rüştiyeler, belgelerle görülen kurumsal işleyişleri itibarıyla bedensel denetimden zihinsel/ahlâkî disipline uzanan bir düzen kurmakla beraber bu yapı, bireyselleştirme tekniklerine dair çözümlerle benzeşen bir okuma imkânı sunmaktadır. Elde edilen bulgular, araştırma sorularında odaklanan yönetsel düzen, disiplin mekanizmaları ve değerlendirme süreçlerinin bütüncül bir iktidar mantığı içinde işlediğini açıkça göstermektedir. Kuruluş amacı harp okullarına nitelikli öğrenci yetiştirmek olan bu kurumlar, bütünüyle bu çıktıyı üretmeye ayarlı bir yönetsel düzenek olarak tasarlanmıştır. Uygulamada öne çıkan başlıca unsurlar şunlardır: Yönetim, panoptik bir örgütlenmeyi andıran kesintisiz ve hiyerarşik gözetim üzerine kuruludur. Müdür dışındaki askerî memurların 24 saat esasına göre nöbet tutması ve dâhiliye subaylarının uygunsuz hal ve tavırları her gün deftere kaydetmesi, gözetimin hiyerarşik ve kesintisiz niteliğini gösterir. Bu denetim düzeni, cezayı tek başına amaç olmaktan çıkararak uysallaştırmayı hedefleyen bir davranış yönetimi üretir. Bu çözümler Foucault'nun disiplinci iktidar yaklaşımını merkez almakta, davranışın içselleşmiş kontrol boyutu Elias'ın özdenetim kavramsallaştırmasıyla uyumlu bir görünüm sergilemekte, dışlama ve statü düşürme gibi uygulamalar ise Agamben'in biyopolitik ve istisna hâli çerçevesiyle kesişmektedir. Kurumsal işleyiş aynı zamanda normalleştirici yargı ve mertebeye belirleme üzerine kuruludur; puanlara göre dersane oturma düzeninin belirlenmesi, bilgi ve ahlâkın sürekli sıralama-

kıyaslama aracına dönüşmesini sağlar. Dört kademeli ceza (ihtar, tembih, takdir, tevbih) ve bunlarla bağlantılı ödül düzenekleri ile “ödül evrakı” üzerinden cezadan kurtulma usulü, rasyonel bir ceza ekonomisinin varlığını gösterir ve ahlâkî/akademik sapmaları görünür kılar. Bununla birlikte, hatırat ve yazışmalarda Soğukçeşme’de dayak uygulamasının yaygınlığı ve Kocamustafapaşa Askerî Rüştiyesinde bir öğrencinin dövülerek öldürüldüğüne ilişkin kayıtlar gibi fiziksel şiddet pratiklerinin de aktarıldığı, dolayısıyla ideal normların aşıldığı görülür (CDAB, 1883; Sağlam, 2010, s. 28; Sunguroğlu, 1959, s. 54). Öte yandan talimatnamenin öğrenciye dağıtılması, dâhiliye subaylarınca açıklanması ve dersler başlamadan sözlü yoklama gibi uygulamalar, kimliğin içselleştirilmesine dayalı özneleşmeyi hedefleyen iyi terbiye araçlarıdır. Bu kurumlar, Osmanlı modernleşmesinde sembolik sermayenin meşrulaştırılması ve dağıtılmasında önemli bir rol oynamış görünmektedir. Rüştiyeden idadîye geçiş sınavları ve diplomalar, bireye bürokratik ve askerî kariyer kapıları açan kurumsallaşmış bir sermaye sunar; subay çocuklarına öncelik tanınması ise sosyal sermayenin akademik sisteme devrine işaret eder. Öte yandan uygarlık süreci bağlamında, kıyafet zorunluluğu, “askerî şana uygun” davranış ve belirli mekân yasakları dürtü denetimini ve devlet merkezli normların sıkılaştırılmasını amaçlar; mezunların disiplin ve acıya tahammül gibi militarist değerleri içselleştirdiğine dair örnekler bu yönelimin etkisine işaret eder.

Sistemin normalleştirici yargısının en ağır sonuçlarından biri kurumsal dışlamadır. Elde edilen bulgular, Osmanlı askerî modernleşmesine ilişkin literatürde öne çıkan gözetim ağlarının kurumsallaşması, disiplinin gündelik pratiklerle pekiştirilmesi ve eğitimde standardizasyonun artması yönündeki değerlendirmelerle büyük ölçüde örtüşmektedir. Uygunsuz davranışları nedeniyle bir yıl içinde beş tevbih alanların ya da ders başarısızlığı sebebiyle aynı sınıfta iki/üç yıl kalan yatılı öğrencilerin “neferlikle alaya ihracı”, öğrencinin subaylık statüsünden menedilip askerî hiyerarşinin en altına itilmesi anlamına gelir. Bununla birlikte disiplin aygıtı mutlak değildir. Öğretmenlerin maaş sorunları nedeniyle dersleri tatil etmeleri, okul binalarının harap oluşu gibi işleyişi aksatan durumlar yaşanmış; ayrıca Diyarbakır Askerî Rüştiyesinde Kolağası İsmail Hakkı Bey’in öğrencilere hürriyet fikirleri aşıladığı yönündeki kayıtlar, kurumsal söylem içinde farklı fikirlerin ve bir direniş potansiyelinin varlığını göstermiştir (Altınova, 2010, s. 214, 367, 425; Parmaksız, 2008, s. 132-133, 261, 330). Sonuçta askerî rüştiyeler, disiplinci pratikler ve sembolik sermaye mekanizmalarıyla öğrenciyi biçimlendiren, ancak yer yer direniş ve şiddetle kesintiye uğrayan çatlakları barındıran Osmanlı modernleşmesinin çelişkili laboratuvarları olarak değerlendirilebilir. Bu kurumların mezun ettiği kuşağın (Türkiye Cumhuriyeti’nin kurucu ve yönetici kadroları dâhil) taşıdığı yüksek disiplin ve seküler anlayış, Cumhuriyet Dönemi eğitim ve bürokrasi geleneğine aktarımında kritik bir köprü işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Askerî rüştiyelerin kurumsal analizi; eğitimi yalnızca reform alanı değil, iktidar ve denetimin yeniden örgütlendiği bir laboratuvar olarak konumlandığını göstermiştir. Gelecek araştırmalar için üç hat öne çıkmaktadır: (i) talimatnamelerde “askerlik şanına hanel getirmemek/nezaket/itaat” kavramlarının söylemsel biçimlenişi ve doğru/yanlış-normal/anormal ayrımlarına katkısı; (ii) Fatih-Gülhane-Kasımpaşa gibi rüştiyelerin mimarî planlarının iktidarın mekânsal temsilleri ve denetim rejimleri açısından incelenmesi; (iii) hatırat ve biyografiler üzerinden mikro tepkilerin (uyum/direniş) özneleşme süreçlerine nasıl yansıdığına takibi. Ayrıca, kapatma sonrasında binaların sivil rüştiyelere dönüşümü üzerinden, disiplinler pratiklerin Cumhuriyet’e aktarımı/dönüşümü izlenerek modern Türkiye’de okul disiplininin kökenlerine yeni bir ışık tutulabilir.

Bibliyografya

- Agamben, G. (2013). *Kutsal insan: Egemen iktidar ve çıplak hayat* (İ. Türkmen, Çev.). Ayrıntı.
- Ağın, E. (2022). Michel Foucault'nun çalışmalarında panoptikon, kapatılma ve okul kurumu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 20(79), 64-82. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2517194>
- Altınova, A. (2010). *Osmanlı modernleşmesinde rüşdiye mektepleri* [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bayır, M. (2020). Foucault'da biyoiktidar ve benlik teknikleri. *Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 6, 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1385688>
- Beydilli, K. (2020). Mühendishâne-i Bahrî-i Hümayun. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (31. Cilt) içinde. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Bourdieu, P. (2015). *Devlet üzerine: Collège de France dersleri (1989-1992)* (A. Sümer, Çev.). İletişim.
- Bozkurt, N. (2017). Bağdat vilâyeti'nde Osmanlı dönemine ait modern askerî okullar. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(31), 83-111. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh1114>
- Canpolat, S., & Ural, A. (2024). Michel Foucault'nun iktidar kavramı ile derslikteki ilişkileri çözümlenmek. *Mülkiye Dergisi*, 48(4), 1188-1210. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3772560>
- Cücük, E. (2020). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi ve Ahmed Kemal Paşa (biyografisi, eğitim politika ve uygulamaları)*. Pegem Akademi.
- Çelik, S. (2024). Foucault'nun iktidar anlayışındaki tarihsel dönüşüm ve beden üzerindeki yansımaları. *İmgelem*, 15(Aralık), 363-386. <https://doi.org/10.53791/imgelem.1501974>
- Demirtaş, H. (2024). Okul tıraşı: Foucault'çu bir yaklaşım. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 185-214. <https://doi.org/10.15182/diclesosbed.1358076>
- Doğan, B. (2022). Foucault'un kavramlarını yükseköğretim araştırmalarında kullanmak. *AÇÜ Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 121-141. <https://doi.org/10.22466/acusbd.1119812>
- Elias, N. (2004). *Uygarlık süreci: 1. cilt* (E. Ateşman, Çev.). İletişim.
- Elias, N. (2004). *Uygarlık süreci: 2. cilt* (E. Özbek, Çev.). İletişim.
- Fortna, B. (2005). *Mekteb-i Hümayun* (P. Sıral, Çev.). İletişim.
- Foucault, M. (1992). *Hapishanenin doğuşu* (M. A. Kılıçbay, Çev.). İmge.
- Güler, Z. (2007). *Osmanlı ordusunun modernleşmesinde Von Der Goltz Paşa'nın rolü* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- İğüs, E. (2024). Askerî idâdîler. *Türk Maarif Ansiklopedisi* (1. Cilt, ss. 267-270) içinde. Türkiye Maarif Vakfı. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Kılıncı Özüölmez, P. (2019). Michel Foucault'nun iktidar ve özne. *Selçuk İletişim*, 12(2), 630-655. <https://doi.org/10.18094/josc.596271>
- Kısm-ı Gayr-ı Resmî Mevadd-ı Dâhiliyye. (1292 AH [1875], 26 Receb [26 August]). *Takvim-i Vekayi'*, s. 3.

- Korkmaz, M. (2020). Osmanlı askerî eğitiminde modernleşme çabaları: Kasımpaşa Bahriye Askerî Rüşdiye Mektebi. *Tarih Dergisi*, 72(2), 115-137. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/997907>
- Köksal, N. (2007). *Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Dönemi Askerî Eğitim Sistemi (1840-1908)* [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Kurşun Tükenmez, Ö. (2023a). 19. yüzyılda Fransız askerî mekteplerinde eğitim ve Osmanlı askerî mekteplerinin modernleşmesine tesiri. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 13, 219-230. <https://doi.org/10.13114/MJH.2023.602>
- Kurşun Tükenmez, Ö. (2023b). II. Abdülhamit döneminde modern askerî eğitim sistemi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(86), 456-477. <https://doi.org/10.17755/esosder.1173833>
- Kurşun Tükenmez, Ö. (2023c). Modernization efforts of Prussia and the Ottoman Empire in army and military education and the impact of Prussia on Ottoman military education (Prusya ve Osmanlı Devleti'nin ordu ve askerî eğitimlerinde modernleşme çabaları ile Osmanlı askerî eğitimi üzerinde Prusya etkisi). *Selçuk Türkiyat*, 60, 97-132. <https://doi.org/10.21563/sutad.1405230>
- Mahoney, J., & Rueschemeyer, D. (Eds.). (2003). *Comparative historical analysis in the social sciences*. Cambridge University Press.
- Mekatib-i Askeriye-i Şahane Şakirdanının Me'zun Buldukları Eyyamda Usul-i Hareketlerine Dair Tenbihname*. (1310, 29 Şaban [1893, 18 Mart]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Askeriye-i Şahanede Müstahdem Bilumum Hâceganın Sa'y ve Gayretleri Derecatı Meclis-i Maarif-i Askeriyece Ma'lum Olmak ve Mükâfat ve Mes'uliyetleri Ona İbtina Edilmek Üzere Nezaret Kaleminde Tutulması Muktezi Görünen Sicilin Suret-i Tertib ve Tanzimine ve Teferruat-ı Sairesine Dair Talimatname*. (1305, 14 Rebiülevvel [1887, 30 Kasım]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Me'murinine Mahsus Talimat*. (1329 [1911]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Şakirdanına Mahsus Talimatname*. (1313 [1895/1896]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Şakirdanına Mahsus Talimatname*. (1316 [1898/1899]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Şakirdanına Mahsus Talimatname*. (1323, 1 Rebiülevvel [1905, 6 Mayıs]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Şakirdanına Mahsus Talimatname*. (1324, 2 Rebiülahir [1906, 26 Mayıs]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Me'mur Hâcegan-ı Askeriye'nin Vezaifi*. (1306, 19 Muharrem [1888, 25 Eylül]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Pearson.
- Özcan, A. (1991). Asâkir-i Mansûre-i Muhammediyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (3. Cilt, ss. 457-458) içinde. Türkiye Diyanet Vakfı.

- Özcan, A. (1997). Harbiye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (16. Cilt, ss. 115-119) içinde. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Parmaksız, E. (2008). *II. Abdülhamit dönemi (1876-1909) eğitim sistemi, eğitim yapıları ve askerî rüşdiyeler* [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Patoğlu, E. B. (2018). *Osmanlı Devleti'nde askerî rüştiyeler* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Patoğlu, F. (2025). *Kadının modern eğitime ilk adımı: İnas rüştiyeleri* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Sağlam, T. (2010). *Nasıl okudum* (H. Hatemi & A. Kazancıgil, Haz.). 5. baskı. İstanbul: İşaret.
- Sarı, N. (2004). Mekteb-i Tıbbiyye. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (29. Cilt, ss. 2-5) içinde. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Savaş, G. (2023). Osmanlı Devleti'nde askerî eğitim alanındaki gelişmeler (19. yüzyıl). *Harp Tarihi Dergisi*, 7, 99-140. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3138254>
- Skocpol, T. (1984). *Vision and method in historical sociology*. Cambridge University Press.
- Somel, S. A. (2015). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sunguroğlu, İ. (1959). *Harput yollarında* (2. cilt). Elazığ Kültür ve Tanıtma Vakfı.
- Swartz, D. (2011). *Kültür ve iktidar: Pierre Bourdieu'nün sosyolojisi* (E. Gen, Çev.). İletişim.
- Şirin, Y. (2023). *Osmanlı Askerî Eğitim Sisteminde Ödül ve Ceza Uygulaması: Dersaadet Askerî İdadisi Rumî 1264-1265 Tarihli Ceza Defteri Transkripsiyonu ve Değerlendirmesi* [Yüksek lisans tezi, Milli Savunma Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. (H. 1300 [1883]). [Kocamustafapaşa Askerî Rüştiyesi öğrencisinin dövülerek öldürülmesi]. Dâhiliye Nezâreti Mektûbî Kalemî (1340/50), İstanbul, Türkiye.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. (H. 1332 [1914]). [Manastır Askerî Rüştiyesi Fransızca öğretmeninin görevden uzaklaştırılması]. Bâbiâlî Evrak Odası, (4289/321613), İstanbul, Türkiye.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. (H. 1329 [1911]). [Kocamustafapaşa Askerî Rüştiyesi Fransızca öğretmeninin cezalandırılması]. İrade Harbiye, (87/40), İstanbul, Türkiye.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. (H. 1303 [1885]). [İptidai diplomasız usulsüz kayıtlar]. Maârif Nezâreti Mektûbî Kalemî, (88/44), İstanbul, Türkiye.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. (H. 1305a [1887a]). [Disiplinsiz öğrencinin cezalandırılması]. Zabtiye Nezâreti, (349/72), İstanbul, Türkiye.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı. (H. 1305b [1887b]). [Beşiktaş Askerî Rüştiyesi öğrencilerinin sorgulanması]. Zabtiye Nezâreti, (349/123), İstanbul, Türkiye.
- Umum Mekatib-i Rüşdiye-i Askeriye Me'murinine Mahsus Talimat*. (1316, 18 Zilkade [1899, 30 Mart]). Dersaadet: Harbiye-i Şahane Matbaası.
- Uygar, İ. (2023). *Osmanlı'da askerî eğitim öğretimin eğitim felsefesi akımları bağlamında değerlendirilmesi* [Yüksek lisans tezi, Millî Savunma Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.

Etik Beyanı: Arşiv belgeleri üzerinden yürütülen bu çalışma etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Destek/Finansman Beyanı: Bu araştırmayı desteklemek için hiçbir dış fon kullanılmamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar, çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Yapay Zekâ (AI) Kullanımı Beyanı: Yazar; bu makalenin hazırlanması sürecinde, metodoloji veya veri analizinin temel aşamalarında olmamakla birlikte, dilbilgisi kontrolü, yazım denetimi ve üslup düzeltmeleri için ChatGPT ve Gemini isimli üretken yapay zekâ aracından yararlandığını ancak bu desteğin makalenin akademik içeriği veya analizleri üzerinde etkisi olmadığını beyan eder.

Telif Hakkı ve Lisans: © 2026 Yazar. Bu makale [Creative Commons Attribution CC BY-NC](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) lisansı altında açık erişim olarak yayımlanmıştır. Bu lisans, orijinal kaynağa uygun şekilde atıfta bulunduğu, kullanım ticari olmadığı ve herhangi bir değişiklik veya uyarılama yapılmadığı sürece çalışmanın herhangi bir ortamda kullanılmasına ve dağıtılmasına izin verir.

