

Yıl:2019  
Cilt:3  
Sayı:1



**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Irak'ta Yaşayan Türkmen Ortaokul Öğrencilerinin Millî Kimlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kerkük Örneği<sup>1</sup>**

*The Investigations of the Perception of Various Variabilities of the National Identity of Turkmen Secondary School Students Living in Iraq: Kirkuk Example*

**Selcuk Burhan Cihad CİHAD<sup>2</sup> - Bülent AKSOY<sup>3</sup>**

Makale Gönderme Tarihi	Revizyon Tarihi	Kabul Tarihi
11.04.2019	21.04.2019	27.04.2019

**Önerilen Atf / Suggested Citation:**

Cihad, S.B.C., Aksoy, B., 2019, Irak'ta Yaşayan Türkmen Ortaokul Öğrencilerinin Millî Kimlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi: Kerkük Örneği, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 1-14.

**Öz**

Bu araştırma Irak'ta yaşayan Türkmen ortaokul öğrencilerinin millî kimlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gelişli (2014) tarafından geliştirilen millî kimlik algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek millî kimlik ve değerler ile millî kimlik ve din olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kerkük (Irak) ilinde ortaokul düzeyinde öğrenim gören toplam 87 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizi SPSS 22 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde; betimsel istatistik, ilişkisiz örneklem için t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (OneWayAnova) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkmen ortaokul öğrencilerinin millî kimlik algısı ölçeği; millî kimlik ve değerler boyutuna ilişkin görüşleri ortalaması  $\bar{X}$  =4.21 düzeyinde yüksek bir değer olduğu belirlenmiştir. Yine öğrencilerin millî kimlik ve din boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması  $\bar{X}$  =4.27 düzeyinde oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan Türkmen ortaokul öğrencilerinin millî kimlik ve değerler ile millî kimlik ve din algısı alt boyutlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Buna karşılık sınıf, aile gelir durumu, anne eğitimi ve baba eğitimi değişkenlerine göre benzer bulunmuştur. Bu bulgulara göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin millî kimlik algısının benzer bulunması sosyal bilgiler derslerinde verilen değer eğitiminin öğrencilerin millî kimlik algılarında yeterince farklılaşma oluşturmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuca göre, özellikle anadilde Türkçe eğitim gören Türkmen öğrencilere verilen sosyal bilgiler programındaki kazanım ve değerlerin öğrencilerin millî kimlik algısını sınıf düzeyi ilerledikçe geliştirecek şekilde organize edilerek verilmesi gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Millî kimlik algısı, millî kimlik, Türkmen öğrenciler

<sup>1</sup> Bu araştırmanın bir bölümü 05-08 Eylül 2018 tarihlerinde Üsküp-Makedonya'da düzenlenen III. Uluslararası Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Eğitimi doktora öğrencisi. E-posta: [sbacalan@gmail.com](mailto:sbacalan@gmail.com).  
<https://orcid.org/7836-3259-0003-0000>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye. E-posta: [baksoy28@gmail.com](mailto:baksoy28@gmail.com),  
<https://orcid.org/0000-0002-7181-8008>

**Abstract**

This study has been carried out for the investigation of the perception of national identity of the Turkman secondary education students as regards to various different variables. The study was based on the survey model. The data acquisition tool was national identity perception scale developed by Gelişli (2014). The scale was constituted by two parts as national identity and religion. The working group was 87 students studying in Kirkuk (Iraq). The data obtained were evaluated by the SPSS statistical software. The data were evaluated by the use of descriptive statistics t- test for the independent samples and One Way Anova for the dependent samples as a result of the study the mean of the opinions of the students related to national identity and values was found to be at the level of  $\bar{X}=4.21$ . Also mean of the opinions of the students related to national identity and religion was observed to be quite high as  $\bar{X}=4.27$ . There were significant differences between the Turkoman secondary education students regarding to their perceptions of national identity and values and national identity and religion according to gender variable in favor of girls. However there were no differences in their perceptions regarding to social class, income of the family, and education status of mother or father. According to these data the fact the perception of national identity of the students are similar shows that the importance given the national identity concept in social sciences course is not sufficient create a difference in their national identity concepts. So it is recommended that the Turkman student educated in their mother language the attitudes and benefits in social sciences programs must be modified to improve their national identity perceptions.

**Keywords:** National identity perception, national identity, Turkman students, Kirkuk.

**1. GİRİŞ**

Kimlik konusu, sosyal bilimlerde en karmaşık ve tartışmalı konulardan birisidir. Kimlik olgusunun çok boyutlu olmasından dolayı her boyutuyla farklı bir disiplinin ilgilenmesini gerektirir. Bunlar arasında antropolojiden sosyolojiye, psikolojiden tarihe kadar pek çoğunu saymak mümkündür. Giddens'a (2013, s. 1065) göre kimlik, bir kişinin veya grubun niteliğini belirleyen, insanların kim olduklarını ve neyin onlar için manalı olduğuna bağlı kabullendikleri anlayışlarla ilişkilidir. Erikson, kimliği ferdin “kendi” içinde var olan ve değişmeden aynı devam eden bazı şeyler olduğu kadar, değerleriyle paylaştığımız bazı esas karakteristiklerin dışavurumu olarak anlamlandırılmaktadır. Aynı zamanda kimlik mefhumu, bireyin kendisi ile öteki arasındaki karşılıklı ilişkiyi de ifade eder (Sökefeld, 2001, s. 531). Calhoun da kimliği şöyle açıklar, “bizi” ötekilerde ya da “Ben’i” diğerinden ayırmamıza yarayan isim, dil ya da kültürü olmayan bilmeyiz. Özümüze ait bilgi her ne kadar da çoğunlukla bir keşifmiş gibi görünse de özünde inşa edilmiştir. Diğerlerini bizi tanımlama yollarından ve tanımlarından asla bağımsız değildir (Calhoun, 1994, s. 9-10). Kimlik, ferdi veya kolektif bir kişiliğin, çeşitli şekilleriyle içinden sübjektif veya dışından objektif tanımlanmasıdır (Çalık, 2016, s. 21). Bilgin’e göre kimlik, bir şahsın veya grubun kendisini tanımlaması, diğer kişi veya gruplar arasında kendisini konumlamasıdır. Başka bir deyişle kimlik hem bireyin kendisi ile ötekinin arasında bir farklılaşma içerir, hem de kendisiyle diğerleri arasındaki özdeşleşmelerden hareketle inşa edilir” olarak tanımlıyor (Bilgin, 2007, s. 11). Güvenç’e göre ise kimlik, fertlerin veya toplumsal grupların kimsiniz sorusuna verdikleri yanıtlardır (Güvenç, 1994, s. 3). Kimlik,

insanın yeryüzündeki varlığının indirgenemez özelliğidir. Bir kimsenin belli bir insan/kişi olarak tamamlayıcı vasfıdır, ferdin insanlığına özel içeriğini verir, onu herhangi bir insan değil, belli bir kişi yapar (Türkbağ, 2003, s. 210; Yücel, 2009, s. 36-37; Övet, 2007, s. 95). Bostancı (2003, s.7)'ya göre kimliklerin sadece kişiler tarafından ifade edilmeleri yeterli değildir. Bunun yanında diğer bireyler tarafından da teyit edilmelidirler. Ancak bu durumda bir kimlik biçimi bir kimlik biçimi olarak onaylanırlar Kimlik sadece “ötekilik” üzerine inşa edilir, öteki göz ardı edilir, yadsınır ve farklılık düşmanca bir yaklaşımla ve provakatif bir şekilde belirtilirse, böyle bir yaklaşım ötekini yok etmeye onunla çatışmaya neden olur.

Milli kimlik terimi bireyin sosyal, siyasal ve tarihsel olaylar paralelinde inşa edilmiş tanımlanışıdır. Bir başka deyişle Kimlik mefhumu, kısaca, bir kişinin ya da topluluğun kendi vasıflarını, değerlerine, duruş biçimi ve kökenine ilişkin bilinçli kavrayışı olarak tanımlanabilir ( Rutherford, Stuart, Mercer, Parmar, Bhabha, Hall, Weeks, Young, 1998, s. 85). Milli kimlik mefhumu, “Bir milletin kendine özgü düşünce ve yaşama biçimi, gelenek ve göreneklerini, toplumsal değer yargıları ve kuralları ile oluşan özellikler bütünü, “milli hüviyet” olarak tanımlanmaktadır ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)). Milli kimlik, bir millete aidiyeti anlatır. Kişiyi diğer milletlerden ayıran, aynı zamanda bir millete ait kılan kültürel özelliklerdir. Kişiyi ve topluma özgü oluşu anlatmaktadır.

Sosyal Bilgiler, ferdin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2018). Türk millî eğitiminin gayretleri de esas olarak ve tabiatıyla bu şuuru yani Türk kimliğini kazandırmaya yönelik olmuştur (Aksoy, 2003, s. 55- 60). Milli kimlik belirli bir coğrafyada yer alan bir takım etnik/kültürel grupların diğer gruplardan farklarını ortaya koyma talebinin ifadesidir (Vatandaş, 2004, s. 11). Söz konusu toprak parçasının herhangi bir yer olması mümkün değildir; o herhangi bir toprak parçası değil, “tarihi toprak” terrain (toprak) ile halkın, kuşaklar boyu birbirleri üzerinde ortak ve yararlı etkilerde bulunduğu bir topraktır. Tarihi bellek ve çağrışımların mekânı haline gelir yurt bütün bunlar yurdu yeryüzünde biricik kılar. Milli kimliğin, ikinci bir unsuru patria (vatan) fikridir; kanun ve müesseseleri ile tek siyasi iradeye sahip bir topluluk (Smith, 2016, s. 24-25).

Irak'ta ortaokullar için sosyal bilgiler programı, vatandaşlık ve sosyal bilgiler olarak geçmektedir. Ancak milli kimlik konusu vatandaşlık dersinde verilmekte ve Türk eğitim sistemindeki sosyal bilgiler programının amaçları ile örtüşmektedir. Sosyal Bilgiler Programının amaçları kısmında toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesinden yani toplumsal aidiyet, mensubiyet ve şahsiyet kazanmasına vurgu yapılmaktadır. İnsanlar günlük yaşamlarında kendilerini ifade edebilmek, toplumda yer edinebilmek kendileri için çeşitli aidiyet ve mensubiyet alanları arar ve bir şekilde oluşturur. Bu kimi zaman bir siyasi parti kimi zaman bir dernek veya cemiyet olurken kimi zamanda bir futbol takımı olabilir. Bu aslında insan olmanın toplumsal varlık olmasının en doğal ve basit tezahürlerinden birisidir. Millî aidiyette bunlardan bir tanesidir. Bireylerin toplumsal varoluşlarını mensubu oldukları millet üzerinden gerçekleştirmelerini sağlayacak olan değerler manzumesinin vücut bulmasının literatürdeki adı "Millî Kimlik" tir. Burada da belirtmek gerekir ki; "Millet"ten kastımız kesinlikle etnisite kökenli bir anlayışın ürünü değildir. Millet belirli bir toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ortak değerlere ve ortak hedeflere sahip aynı kültür dairesi içerisinde yaşayan ortak bir medeniyet diline sahip insan topluluğudur ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)). Sosyal bilgiler programının genelinde Türk tarihi ve coğrafyasından, dil birliğinden, kültür birliğinden, Türk ahlakından, gelenek-göreneklerimizden, örf-adetlerimizden, yazılı sözlü edebiyat ürünlerinden örnekler verilerek ortaokul düzeyindeki Türkmen öğrencilerinde milli bir kimlik oluşması hedeflenmiştir.

Osmanlıların Irak'tan çekilmesiyle birlikte baskı ve asimilasyon politikalarına maruz kalan Türkmenler, ABD'nin 2003 yılında Irak'ı işgal etmesinden sonra, ülkede ortaya çıkan etnik, dini, mezhepsel, sosyal, siyasi, ekonomik çatışmalarının doğrudan etkilenen tarafı olmuştur (Duman, 2016, s. 7). Irak'ta yönetim değişikliğinden sonra ortaya çıkan yeni devlet yapısının ana kaybedeni olan Türkmenler, 2014 yılının Haziran ayında DEAŞ'ın Irak topraklarının neredeyse üçte birinde kontrol etmesiyle başlayan süreçte, DEAŞ' ten en çok zarar gören kesimlerden biri olmuştur. Pek çok Türkmen bölgesi DEAŞ işgali altında kalırken, yüz binlerce Türkmen göç etmek zorunda kalmış ve binlerce Türkmen de yaşanan savaşılarından dolayı hayatını kaybetmiştir. 2003 sonrası dönemde zaten siyasi, sosyal ve ekonomik ve idari görevler taksimatında Irak'ta hak ettikleri konuma gelemeyen Türkmenler, DEAŞ'ın ülkede yarattığı yeni durum sonucunda vatan, nüfus ve milli kimlik kaybı tehlikesi devam etmektedirler.

DEAŞ'ın 2014'te Musul'a girmesi sonrasında başlayan yeni dönemde, DEAŞ'ın hemen hemen bütün Türkmen bölgelerinde terör eylemlerini göstermesi ve kontrol sağlaması sebebiyle, başta Telafer, Musul, Tuzhurmatu ve çevresi ile Diyala'dan 600 binden fazla Türkmen'in göç etmek durumunda kaldığı bilinmektedir. Bunların büyük kısmı ülke içerisinde yer değiştirirken, bir kısmı da Türkiye'ye göç etmiştir (Irmak, Bilginer, Çetin, 2018, s. 90). Pek çok Türkmen bölgesi

de DEAŞ'ın işgaline uğramakla birlikte, DEAŞ'ın bulunduğu noktalardan Türkmenlerin yaşadıkları yerlere saldırılar devam etmektedir (Duman, 2016, s. 7). Bu noktada Irak'ta Türkmen kimliğinin gittikçe erozyona uğradığı ya da uğratıldığını söylemek yerinde olacaktır.

Bu araştırmanın temel amacı Irak'ta yaşayan Türkmen ortaokul öğrencilerinin milli kimlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın amacına dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Irak'ta Yaşayan Türkmen Ortaokul öğrencilerin milli kimlik algıları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

- 1- Irak'ta Yaşayan Türkmen Ortaokul öğrencilerinin milli kimlik algıları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2- Irak'ta Yaşayan Türkmen Ortaokul Öğrencilerinin milli kimlik algıları gelir düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Irak'ta Yaşayan Türkmen Ortaokul Öğrencilerinin milli kimlik algıları anne eğitimi düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5- Irak'ta Yaşayan Türkmen Ortaokul Öğrencilerinin milli kimlik algıları baba eğitimi düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir evren içinden seçilen bir örneklem üzerinde yapılan çalışmalar yoluyla evren genelindeki eğilim, tutum veya görüşlerin sayısal olarak betimlenmesini sağlar (Creswell, 2014, s. 155). Bir konuya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum özelliklerinin belirlendiği genellikle başka araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 177). Tarama yöntemi, geçmişte ya da günümüzde olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Herhangi bir şekilde manipülasyon yapılmaz (Karasar, 2014, s. 77).

## 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yolu ile Kerkük (Irak) ilinde ortaokul düzeyinde öğrenim gören 87 öğrenci oluşturmaktadır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır. Belli ölçütleri karşılayan veya belli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s. 90).

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu ve Gelişli (2014) tarafından geliştirilen 5’li likert tipi 20 maddeden oluşan iki boyutlu “Millî Kimlik Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Gelişli (2014) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışması sonuçlarına göre, ölçeğin 1. boyutu (millî kimlik ve değerler), 2. boyutu (millî kimlik - din) olarak adlandırılmıştır. 1. boyut toplam varyansın %37,19'unu açıklarken, 2. boyut ise %15,10'unu açıklamıştır. İki faktörle açıklanan varyans değerinin toplam varyansın %52,30'una denk geldiği belirlenmiştir. Bu iki boyutun ortak varyansları 0,494 ile 0,856 arasında değişmektedir. 1. ve 2. boyutlar arasındaki korelasyonun 0,467 olduğu ortaya konulmuştur. 1. boyut ile toplam ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun 0,972 olduğu görülürken, 2. boyut ile toplam ölçek maddeleri arasındaki korelasyonun 0,661 olduğu tespit edilmiştir. . Ölçeğin, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,93 olduğu ve ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin faktör analizinde kullanılan KMO değerinin 0,920 olduğu, Barlett testi sonucunun ise 3123,334 olduğu belirtilmiştir

## 2.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analizi SPSS 22 istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde; betimsel istatistik, ilişkisiz örneklemler için t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (OneWayAnova) teknikleri kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkmen öğrencilere uygulanan ölçme aracından elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumlar, araştırma sorularına dayalı olarak sırayla açıklanmıştır.

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde Türkmen öğrencilerin milli kimlik algı ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1. Türkmen Öğrencilerinin Millî Kimlik Algısı Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin t-Testi Sonuçları**

Boyut	Grup	N	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Millî kimlik ve değer	Kız	32	4,50	,91	85	3,082	,003
	Erkek	55	4,03	,49			
Millî kimlik ve din	Kız	32	4,57	,51	85	3,384	,001
	Erkek	55	4,09	,70			

Tablodaki t-testi sonuçlarına göre; Türkmen ortaokul öğrencilerinin “millî kimlik ve değerler” boyutuna ilişkin görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(85)}= 3,082$ ,  $p<.05$ ). Bu verilere göre millî kimlik ve değerler boyutunda kız öğrencilerin puanlarının ortalaması ( $\bar{x} = 4,50$ ), erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması ise ( $\bar{x} = 4,03$ ) olarak gerçekleşmiştir.

“Millî kimlik ve din” boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(85)}= 3,38$ ,  $p<.05$ ). Tablodaki verilere göre millî kimlik ve din boyutunda kız öğrencilerin puanlarının ortalaması ( $\bar{x} =4,57$ ), erkek öğrencilerin puanlarının ortalaması ise ( $\bar{x} =4,09$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular millî kimlik algısının her iki boyutunda kız Türkmen öğrencilerin millî kimlik algılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu şeklinde yorumlanabilir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde Türkmen öğrencilerin milli kimlik algı ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 2’de verilmektedir.

**Tablo 2. Türkmen Öğrencilerin Millî Kimlik Algısı Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi**

Boyutlar	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Millî kimlik ve değerler	Gruplar arası	1,970	2	,985	2,007	,141
	Gruplar içi	41,224	84	,491		
	Toplam	43,194	86			
Millî kimlik ve din	Gruplar arası	2,088	2	1,044	2,331	,103
	Gruplar içi	37,616	84	,448		
	Toplam	39,704	86			



Analiz sonucunda Türkmen öğrencilerin millî kimlik ve değerler boyutu puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(2-84)}=2,007$ ;  $p>, 05$ ]. Bu bulgu katılımcıların millî kimlik ve değerler boyutuna ilişkin algı düzeylerinin sınıf düzeyine göre benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

Türkmen öğrencilerinin millî kimlik ve din boyutu puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(2-84)}=2,331$ ;  $p>, 05$ ]. Bu bulgu katılımcıların millî kimlik ve din algı düzeylerinin sınıf düzeyine göre benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 3. Sınıf Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

	Grup	Sınıf	N	$\bar{x}$	S
Millî kimlik ve değerler	1	6.sınıf	20	3,93	,50
	2	7.sınıf	40	4,30	,92
	3	8.sınıf	27	4,27	,36
Millî kimlik ve din	1	6.sınıf	20	4,03	,64
	2	7.sınıf	40	4,26	,74
	3	8.sınıf	27	4,46	,55

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde Türkmen öğrencilerin milli kimlik algı ölçeği puanlarının gelir düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo 4. Türkmen Öğrencilerinin Milli Kimlik Algısı Ölçeği Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi**

Boyutlar kaynağı	Varyansın	KT	Sd	KO	F	p
Millî kimlik ve değerler	Gruplar arası	1,559	3	,520	1,036	,381
	Gruplar içi	41,634	83	,502		
	Toplam	43,194	86			
Millî kimlik ve din	Gruplar arası	2,242	3	,747	1,656	,183
	Gruplar içi	37,462	83	,451		
	Toplam	39,704	86			

Analiz sonucunda Türkmen öğrencilerin millî kimlik algısı ölçeği alt boyutlarından milli kimlik ve değerler boyutu puanları aile gelir düzeyideğişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(3-83)}= 1,036$ ;  $p>, 05$ ].

Türkmen öğrencilerinin millî kimlik ve din boyutu puanları aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(3-83)}=1,656$ ;  $p>, 05$ ].

Bu bulgu Türkmen öğrencilerin milli kimlik algısı ölçeği boyutlarına ilişkin algılarının gelir düzeyi değişkenine göre benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 5. Katılımcıların Gelir Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

Boyut	Grup	Gelir	N	$\bar{x}$	S
Millî kimlik ve değerler	1	1. 250-500TL	46	4,10	,78
	2	501-750TL	23	4,23	,37
	3	751-1000TL	12	4,50	,96
	4	1001-1500TL	6	4,27	,35
	Toplam			87	4,20
Millî kimlik ve din	1	250-500TL	46	4,13	,73
	2	501-750TL	23	4,44	,57
	3	751-1000TL	12	4,50	,60
	4	1001+TL	6	4,25	,61
	Toplam			87	4,27

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt probleminin analizinde Türkmen öğrencilerin milli kimlik algı ölçeği puanlarının anne eğitimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 6'da verilmektedir.

**Tablo 6. Türkmen Öğrencilerinin Milli Kimlik Algısı Ölçeği Puanlarının Anne Eğitimi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi**

Boyut	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Millî kimlik ve değerler	Gruplar arası	,921	4	,230		
	Gruplar içi	42,273	82	,516		
	Toplam	43,194	86		,446	,775
Millî kimlik ve din	Gruplar arası	,273	4	,068		
	Gruplar içi	39,431	82	,481		
	Toplam	39,704	86		,142	,966

Analiz sonucunda millî kimlik algısı ölçeği alt boyutlarından; Türkmen öğrencilerin millî kimlik ve değerler boyutu puanları anne eğitim düzeyideğişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(4-82)}=,446$ ;  $p>,05$ ].

Türkmen öğrencilerinin millî kimlik ve din boyutu puanları anne eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(4-82)}=,142$ ;  $p>,05$ ]. Bu bulgu katılımcıların millî kimlik algısı boyutlarına ilişkin görüşlerinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 7. Katılımcıların Anne Eğitimi Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

Boyut	Eğitim	N	$\bar{x}$	S
Millî kimlik ve değerler	1.Okuryazar değil	17	4,17	,44
	2.İlkokul	40	4,25	,76
	3.Ortaokul	19	4,27	,91
	4.Lise	8	4,03	,38
	5.Üniversite	3	3,81	,27
	Toplam	87	4,20	,70
Millî kimlik ve din	1.Okuryazar değil	17	4,27	,68
	2.İlkokul	40	4,28	,73
	3.Ortaokul	19	4,30	,58
	4.Lise	8	4,21	,76
	5.Üniversite	3	4,00	,50
	Toplam	87	4,27	,67

### Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminin analizinde Türkmen öğrencilerinin milli kimlik algı ölçeği puanlarının baba eğitimine göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Analiz sonuçları tablo 8’de verilmektedir.

**Tablo 8. Türkmen Öğrencilerinin Milli Kimlik Algısı Ölçeği Puanlarının Baba Eğitimi Değişkenine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi**

Boyut	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Millî kimlik ve değerler	Gruplar arası	3,317	4	,829	1,705	,157
	Gruplar içi	39,877	82	,486		
	Toplam	43,194	86			
Millî kimlik ve din	Gruplar arası	1,597	4	,399	,859	,492
	Gruplar içi	38,107	82	,465		
	Toplam	39,704	86			

Analiz sonucunda millî kimlik algısı ölçeği alt boyutlarından; Türkmen öğrencilerin millî kimlik ve değerler boyutu puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(4-82)}=1,705$ ;  $p>,05$ ].

Türkmen öğrencilerin millî kimlik ve din boyutu puanları baba eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [ $F_{(4-82)}=,859$ ;  $p>,05$ ]. Bu bulgu Türkmen öğrencilerin milli kimlik algısı ölçeği boyutlarına ilişkin görüşlerinin baba eğitimi değişkenine göre benzer bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 9. Katılımcıların Baba Eğitimi Düzeyi Değişkenine İlişkin Betimsel Veriler**

Boyut	Eğitim düzeyi	N	$\bar{x}$	S
Millî kimlik ve değerler	1.Okuryazar değil	4	4,00	,67
	2.İlkokul	14	3,99	,48
	3.Ortaokul	27	4,05	,49
	4.Lise	14	4,51	,93
	5.Üniversite	28	4,34	,81
	Toplam	87	4,20	,70
Millî kimlik ve din	1.Okuryazar değil	4	4,12	1,10
	2.İlkokul	14	4,23	,66
	3.Ortaokul	27	4,12	,76
	4.Lise	14	4,51	,53
	5.Üniversite	28	4,33	,59
	Toplam	87	4,27	,67

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı Irak'ta yaşayan Türkmen ortaokul öğrencilerinin milli kimlik algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan Türkmen ortaokul öğrencilerinin millî kimlik ve değerler ile millî kimlik ve din algısı alt boyutlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet değişkeninde kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Buna karşılık sınıf, aile gelir durumu, anne eğitimi ve baba eğitimi değişkenlerine göre benzer bulunmuştur.

Araştırma sonuçları Irak'ta yaşayan Türkmen ortaokul öğrencilerin milli kimlik algısı millî kimlik ve değerler boyutunda kız öğrencilerin milli kimlik algılarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğunu göstermektedir. Irak'ta yaşayan Türkmen toplumu yaşayış tarzı olarak kapalı bir toplum olduğu için toplumda erkeklerin kızlardan daha özgür ve aktif rol almaları, milli bilinç ve milli kültürü içselleştirip yaşatmaları beklenmektedir. Okur (2013, s. 81) tarafından yapılan araştırmada Öğrencilerin milli kimliğe ilişkin görüşleri “Milli Kimlik Bilinci İfadeleri” ve “Coğrafya Dersinin Milli Kimlik Bilinci Oluşturmasına Yönelik Görüşler” boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre millik kimlik bilinci ve coğrafya dersinin milli kimlik bilinci oluşturmasına yönelik görüşlerinin daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Buna karşılık bu sonuç Erbaş (2018)'in sonucuyla farklılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre Irak'ta yaşayan Türkmen ortaokul öğrencilerin milli kimlik algıları (milli kimlik değerler ve milli kimlik ve din) sınıf, aile gelir durumu, anne eğitimi ve baba eğitimi değişkenlerine göre benzer bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde, Erbaş (2018, s. 80) tarafından yapılan araştırmada sosyal bilgiler eğitimi lisans öğrencilerinin millî kimlik algı ölçeği puanları sınıf düzeyine göre benzer bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuçlara göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin millî kimlik algısının benzer bulunması sosyal bilgiler derslerinde verilen değer eğitiminin öğrencilerin millî kimlik algılarında yeterince farklılaşma oluşturmadığı söylenebilir. Buna karşılık Kafa (2010, s. 58-59) tarafından yapılan araştırmada, 8. Sınıf öğrencilerinde milli kimlik bilinci geliştirmeye yönelik etkinliklerin okul başarısını artırdığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1- Irak'ta özellikle anadilde Türkçe eğitim gören Türkmen öğrencilere verilen sosyal bilgiler programındaki kazanım ve değerlerin öğrencilerin millî kimlik algısını sınıf düzeyi ilerledikçe geliştirecek şekilde organize edilerek verilmesi gerektiği önerilmektedir.

- 2- Irak'ta eğitim dili Türkçe olan okullarda vatandaşlık ders kitabında milli kimlik ve milli kültür konularına yer verilmesi önerilmektedir.
- 3- Irak'ta eğitim dili Türkçe olan okullarda Türkçe dersinde Türkmen toplumunda milli şahsiyet / kanaat önderlerinin hayatlarının veya mücadelelerine yer verilmesi önerilmektedir.
- 4- Irak genelinde eğitim dili Türkçe olan okulları için milli kimlik ve milli kültürü canlı tutabilmek için programların geliştirilmeleri önerilmektedir.
- 5- Irak genelinde eğitim dili Türkçe olan okulların ders programlarının milli kimliği geliştirecek yönde planlanması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, B. (2003). Milli Kimliğin Kazanılmasında Coğrafyanın Önemi, *Türk Yurdu Dergisi*, 23(194).
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. İzmir: Aşına Kitaplar.
- Bostancı, N. (2003). Etnisite, Modernizm ve Milliyetçilik. *Türkiye Günlüğü*, 75, 5-32.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calhoun, C (1994). *Social Theory And The Politics Of Identity*, Blackwell publishing, Oxford.
- Creswell, W. J. (2014). Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. (S.B.Demir ve M. Bursal. Çev.) içinde (s. 155-182). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalık, M. ( 2016). *Millik Kimlik Milliyet Milliyetçilik*. Ankara: Cedit Neşriyat.
- Duman, B. (2016). IŞİD Sonrası Türkmenler ve Türkmen Bölgelerinin Durumu, *ORSAM Rapor No: 203*, Ağustos.
- Erbaş, S. (2018). *Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Millî Kimlik Algularının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Güvenç, B. (1994). *Türk Kimliği: Kültür Tarihinin Kaynakları*. T.C. Kültür. Bakanlığı milli kütüphane basımevi, 2.Baskı.
- Irmak, C., Bilginer, R., Çetin, T. (2018). Iraklı Türkmen Öğrencilerin Göç Kavramına Yönelik Düşünceleri. *Anadolu Kültürel Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 87-101.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kafa, S. (2010). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinde Milli Kimlik Bilinci Geliştirmeye Yönelik Etkinliklerin Okul Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- MEB, (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli kimlik (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ae2bf9d7b63a0.07601553](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5ae2bf9d7b63a0.07601553) sayfasından erişilmiştir.
- Millet (t.y.). *Türk Dil Kurumu* içinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5caa5c61d9c5b2.18295080](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5caa5c61d9c5b2.18295080) sayfasından erişilmiştir.
- Okur, M. (2013). *Liselerde Coğrafya Eğitiminin Milli Kimlik Bilincine Etkisinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Övet, T. (2007). Avrupa Öteki'si, *Stratejik Öngörü*, 11, 94-103.
- Sökefeld, M. (2001). Reconsidering Identity, *Anthropos*, 69, 527-544.
- Smith, D, A. (2016). *Millî Kimlik*. (Çev., B. S. Şener,). İstanbul: İletişim.
- Türkbağ, A.U. (2003). Kimlik, Hukuk ve Adalet Sorunu. *Doğu Batı*, 6(23), 209-216.
- Vatandaş, C. (2004). *Ulusal Kimlik; Türk Ulusçuluğunun Doğuşu*. İstanbul: Açılım.
- Yücel, H. (2009). Psikanalitik Bir Perspektifin Milliyetçiliği Anlamaya Yönelik İmkânları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 2, 32-47.
- Weeks, J., Rutherford, J., vd.,(1998). *Kimlik: Topluluk/ Kültür/Farklılık*. İstanbul: Sarmal Yayınları.

**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Risk Algı Puanları ile Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması<sup>1</sup>**

*Investigation of the Relationship Between Secondary School Students' Environmental Risk Perception Scores and Academic Achievement of Science Lesson*

**Eda PALANCI<sup>2</sup> - Mustafa SARIKAYA<sup>3</sup>**

<b>Makale Gönderme Tarihi</b>	<b>Revizyon Tarihi</b>	<b>Kabul Tarihi</b>
21.03.2019	06.04.2019	24.04.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Palancı, E., Sarıkaya, M., 2019, Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Risk Algı Puanları ile Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 15-25

**Öz**

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin çevre risk algı puanları ile fen bilimleri dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için çevre risk algısıyla ilgili olarak Slimak ve Dietz tarafından geliştirilmiş, Altunoğlu ve Atav tarafından Türkçeye uyarlanmış olan çevre risk önem algı ölçeği ve çevre risk büyüklük algı ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçme araçları Ankara İli Keçiören İlçesi'nde öğrenim görmekte olan 404 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları 2014-2015 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem fen bilimleri dersi birinci, ikinci ve üçüncü yazılı notlarının ortalamaları alınarak belirlenmiştir. Çalışma sonucunda ortaokul öğrencilerinin çevre risk algı puanları ile fen bilimleri dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen Bilimleri, Çevre, Risk, Algı.

**Abstract**

In this study, it is aimed to investigate the relationship between secondary school students' environmental risk perception scores and academic achievement of science lesson. In order to achieve this goal "the importance of environmental risks perception scale" and "environmental risk size scale" which were developed with regard to environmental risk perception by Slimak and Dietz, adapted to Turkish by Altunoğlu and Atav have been used. These measuring tools have been applied to 404 secondary school students in the Keçiören province of Ankara. Secondary school students' academic achievements have been determined by the average of 2014-2015 academic year second period science lesson first, second and third exam results. The result of the study showed that, there is a meaningful relationship between secondary school students' environmental risk perception scores and academic achievement of science lesson.

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalında, Prof. Dr. Mustafa Sarıkaya danışmanlığında hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Risk Algı Puanları İle Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması" başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi, [eda-palanci@hotmail.com](mailto:eda-palanci@hotmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0001-6880-6711>

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, [sarikaya@gazi.edu.tr](mailto:sarikaya@gazi.edu.tr)  
<https://orcid.org/0000-0002-5917-0237>



**Key Words:** Science, Environment, Risk, Perception.

## 1. GİRİŞ

Toplumların doğanın fiziksel unsurlarını ve doğal kaynaklarını aşırı istismarı arttıkça, yani insanın “doğaya egemen olma” boyutları genişledikçe, insanlığın çevreye ilişkin yarattığı sorunlar gittikçe artmıştır. Nitekim 20. yüzyılın son çeyreğinde, hızlı nüfus artışı ve çarpık kentleşme, çevreyi dikkate almayan sanayileşme, doğal çevre sistemlerinde bazı dengesizliklerin ve “çevre sorunları” adı altında toplanan çeşitli sorunların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

İçinde bulunduğumuz dünya, giderek denetimimizden çıkmakta elimizden kaçıp giden bir dünyaya dönüşmektedir. Bilim ve teknolojinin ilerlemesi de dahil olmak üzere yaşamı insanlık açısından kolaylaştırdığı sanılan etkilerin birçoğunun, genellikle bu varsayımın tam zıttı bir etki yaptığı görülmektedir. Uluslar artık düşmanlar yerine “riskler” ve tehlikelerle karşı karşıya bulunmaktadır (Giddens, 2000).

Risk kavramı, sosyal bilimler alanında değişik yönleriyle tanımlanmaktadır. Daha çok finans ve işletmecilik disiplinlerinde araştırılan risk kavramı; sosyoloji ve siyaset bilimi alanında “Risk ve Risk Toplumu” adı altında öncelikle Anthony Giddens ve Ulrich Beck tarafından kullanılmıştır (Beck, 1992).

Giddens’a (2000) göre risk, modern sanayi uygarlığının temel bir karakteristiğidir. Tüm geleneksel yaşayan toplumlarda ve günümüzü şekillendiren sanayi toplumunun ilk oluşum yıllarında, insanlar dışsal risklerden kaygı duyuyorlardı. Son zamanlarda dışsal risklerden çok, gelişmekte olan bilgilerimizin dünya üzerindeki etkisi ile üretilen “imal edilmiş” yani yapay riskler nedeni ile doğanın bize yapabileceklerinden çok bizim doğaya yapabileceklerimizden kaygı duyulmaya başlanmıştır. Bu süreç dışsal risklerin ağır basmasından imal edilmiş risklerin baskın rolüne geçişe işaret etmektedir. Küresel ısınma vb. türdeki çoğu çevresel risk bu kategoriye girmektedir. Bu riskler, küreselleşmenin etkisi altındadır.

Beck’e (1992) göre, risk ve tehlike kavramları aynı anlamdadır. Modernleşmenin getirmiş olduğu riskler, bitkilere, hayvanlara ve insanlara dönüşü olmayan bir tehdit oluşturmakta olup ve risk kavramı “modernleşme sürecinin yol açtığı tehditlerle sistematik olarak karşı karşıya kalma” şeklinde tanımlanmaktadır. Günümüzde yaşanan riskler, tarihin önceki dönemlerinde yaşanan risklerden farklıdır. Beck bu durumu “Bumerang Etkisi” ile açıklamakta ve küresel risklerin olumsuz sonuçlarının tekrar kendi kaynağına, yani onu üretenlere yansıtacağını belirtmektedir. Bu yansımanın sadece riskin üretildiği alanla sınırlı kalmayacağına, çok geniş

bir alana etki edeceğine ve toplumsal yapıları kapsayacağına dikkat çekmektedir.

Diğer yandan Giddens (2000), Beck'in "yaratılmış çevre" ya da "toplumsallaşmış doğa" kategorisinden yararlanarak, bu kategorideki ekolojik tehlikelerin çeşitliliğinin doğanın, insanlığın bilgi sistemleriyle dönüştürülmesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu kategorideki riskler, risk ortamlarının dünya çapında yayılmasını içermektedir ve sayıca çok fazladır.

Günümüz toplumlarının doğal çevreye ilişkin olarak dünya çapında; iklim değişikliği ve küresel ısınma, ozon tabakasının incilmesi, tropik ormanların tahribi ve biyolojik çeşitliliğin azalması, radyoaktif kirlenmeler, doğal kaynakların tükenmesi, asit yağmuru, erozyon ve çölleşme, toksik atıklar, DDT (dikloro difenil trikloroethan) kirlenmesi, denizlerin kirlenmesi gibi risk teşkil eden sorunlar güncelliğini korumaktadır (Aydın, 2014; Dalelo, 2012; Ertürk, 2009; Lee, Markowitz, Howe, Ko, & Leiserowitz, 2015; Türkeş, 2012).

Yaşayabileceğimiz başka bir gezegen olmadığına göre, çevreyi tanımak, olumlu tutum geliştirmek ve korumak tüm insanlık için bir görev olmalıdır. Çevre bilgisi kazandırmak ve çevre sorunlarına yönelik farkındalığı arttırmak, yaşanılabilir bir çevrenin devamı açısından önemlidir. Bu da okul öncesinden başlayarak iyi bir çevre bilinci kazandırmakla sağlanabilir. Çevre duyarlılığının kazandırılabilmesi için yeni yetişen neslin sosyobilimsel konular ve bunların etkileri hakkında bilinçlenmesi gerekmektedir. Lee'ye (2007) göre; sosyobilimsel konular kesin cevapları ve doğruları olmayan ve öğrencilerin fenle ilgili ekonomik, politik, sosyal, sağlık ve etik konularda sorumluluk sahibi olmalarını, olaylara eleştirel bir gözle bakabilmelerini ve bilinçli kararlar verebilmelerini sağlayan konulardır. Fen bilimleri öğretim programında, organik tarım, organ bağışı, nesli tükenmekte olan canlılar, çevre sorunları, klonlama, genetik mühendislik alandaki çalışmalar, küresel ısınma ve genetiği değiştirilmiş ürünlerin kullanılması gibi konular sosyobilimsel konular olarak ele alınmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2013). Sosyobilimsel konulardan çevre alanında çevresel tutum ile ilgili çok sayıda çalışma mevcuttur (Aksoy, 2014; Alp, Ertepinar, Tekkaya, & Yılmaz, 2008; Atasoy & Ertürk, 2008; Gökçe, Kaya, Aktay, & Özden, 2007; Kahyaoğlu, 2013; Kunt & Zengin, 2013; Seçkin, Yalvaç, & Çetin, 2011; Sontay, Gökdere, & Usta, 2014). Çevresel risk algısı algısıyla ilgili çalışma ise yok denecek kadar azdır (Altunoğlu & Atav, 2009; Duan & Fortner, 2010). Bu bağlamda; çalışmada iki ölçek bir arada kullanarak, ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumları ve çevre risk algıları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirleme amaçlanmıştır.

Bu amaçla;

1. Ortaokul öğrencilerinin Çevre Risk Önem Algı Ölçeği (ÇRÖAÖ) ve Çevre Risk Büyüklük Algı Ölçeği (ÇRBAÖ) ile fen bilimleri dersi akademik başarı puanları arasında bir ilişki var mıdır?

2. Ortaokul öğrencilerinde cinsiyet değişkeni, Fen Başarı Testi (FBT), ÇRÖAÖ puanları ve ÇRBAÖ puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir? sorularına cevap aranmıştır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelleri içerisinde yer alan ilişkiyel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkiyel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2009).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 Eğitim öğretim yılı içerisinde Ankara ili Keçiören ilçesinde bulunan bir devlet okulunda 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 404 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içinde yer alan kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme, yakın ve erişilmesi kolay olan durumun seçilmesidir. Kolay ulaşılabilir örneklemler görece olarak daha az maliyetlidir ve bazı araştırmacılar için pratik ve kolay olarak algılanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2010). Katılımcıların 167'sini kız öğrenciler, 237'sini ise erkek öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın verileri, Slimak ve Dietz (2006) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Altunoğlu ve Atav (2009) tarafından uyarlanan “Çevre Risk Önem Algı Ölçeği” ve “Çevre Risk Büyüklük Algı Ölçeği” ile “Fen Başarı Testi” kullanılarak elde edilmiştir. Altunoğlu ve Atav (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için yapılan temel bileşenler faktör analizine göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,841 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda 4 faktör elde edilmiştir. Faktörler “ekolojik riskler” (cronbach- $\alpha$ =0,82), kimyasal atık riski (cronbach- $\alpha$ =0,79), kaynakların tükenmesi riski (cronbach- $\alpha$ =0,81) ve küresel çevre riskleri (cronbach- $\alpha$ =0,69) olmak üzere isimlendirilmiştir. Öğrencilere ölçekte yer alan 20 soru yöneltilmiş ve kendileri için ve doğa için etkilerine göre cevaplandırmaları istenmiştir. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin 7'li likert tipi ölçek olan ÇRÖAÖ ile çeşitli çevre sorunları “sizce ne kadar önemlidir?” ve ÇRBAÖ ile de “doğa için ne ölçüde bir tehlike ya da risk meydana getirmektedir?” sorularına göre cevaplandırmaları istenmiştir. Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları 2014-2015 eğitim-

öğretim yılının 2. dönemine ait fen bilimleri dersi 1., 2. ve 3. yazılı notlarının ortalamasıyla ölçülmüştür.

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 19.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesinde ise aritmetik ortalama, Pearson Korelasyon Katsayısı ve bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Elde edilen verilerin analizi sonucunda problem cümlelerine ait ortaya çıkan bulgular ve yorumlar verilmiştir.

#### 3.1. ÇRÖAÖ ve ÇRBAÖ ile FBT Arasındaki İlişki

Ortaokul öğrencilerinin ÇRÖAÖ ve ÇRBAÖ ile fen bilimleri dersi akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? alt probleminin örneklem için FBT, ÇRÖAÖ ve ÇRBAÖ verileri arasındaki ilişki, Pearson Korelasyon Katsayısı analiz tekniği ile araştırılmıştır. Pearson korelasyon katsayısı analiz sonuçları Tablo 1, 2 ve 3’de verilmiştir.

**Tablo 1. FBT ile ÇRÖAÖ ve ÇRBAÖ verilerinin pearson korelasyon katsayısı analiz testi sonuçları**

Bağımsız Değişken	Test/Ölçek	İstatistik	Test/Ölçek	
			ÇRÖAÖ	ÇRBAÖ
Çalışma grubu	FBT	r	0,653	0,772
		p	0,000	0,000
		N	404	404

Tablo 1’deki veriler incelendiğinde, Pearson Korelasyon Katsayısı analiz sonuçlarına göre, çalışma grubunda, FBT ile ÇRÖAÖ ve ÇRBAÖ verileri arasında Pearson korelasyon katsayısı, r’nin değerine göre, bu ilişkiler genel olarak büyüktür ( $r > 0,70$ ). FBT ile ÇRÖAÖ ve ÇRBAÖ arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 2. ÇRÖAÖ ile FBT ve ÇRBAÖ verilerinin pearson korelasyon katsayısı analiz testi sonuçları**

Bağımsız Değişken	Test/Ölçek	İstatistik	Test/Ölçek	
			FBT	ÇRBAÖ
Çalışma grubu	ÇRÖAÖ	r	0,653	0,841
		p	0,000	0,000
		N	404	404

Tablo 2’deki veriler incelendiğinde, Pearson korelasyon katsayısı analiz sonuçlarına göre, çalışma grubunda, ÇRÖAÖ ile FBT ve ÇRBAÖ verileri arasında r’nin değerine göre, bu ilişkiler genel olarak büyüktür ( $r > 0,70$ ). ÇRÖAÖ ile FBT ve ÇRBAÖ arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

**Tablo 3. ÇRBAÖ ile FBT ve ÇRÖAÖ verilerinin pearson korelasyon katsayısı analiz testi sonuçları**

Bağımsız Değişken	Test/Ölçek	İstatistik	Test/Ölçek	
			FBT	ÇRÖAÖ
Çalışma grubu	ÇRBAÖ	r	0,772	0,841
		p	0,000	0,000
		N	404	404

Tablo 3’teki veriler incelendiğinde, Pearson korelasyon katsayısı analiz sonuçlarına göre, çalışma grubunda, ÇRBAÖ ile FBT ve ÇRÖAÖ verileri arasında r’nin değerine göre, bu ilişkiler genel olarak büyüktür ( $r > 0,70$ ). ÇRBAÖ ile FBT ve 0,05 anlamlılık düzeyinde anlamlı ilişkiler bulunduğu görülmektedir ( $p < 0,05$ ).

### 3.2. Cinsiyet Değişkeninin FBT, ÇRÖAÖ ve ÇRBAÖ Üzerindeki Etkisi

Ortaokul öğrencilerinde cinsiyet farkı, FBT, ÇRÖAÖ puanları ve ÇRBAÖ puanları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip midir? problem cümlesi için kız ve erkek öğrencilerin FBT, ÇRÖAÖ ve ÇRBAÖ verilerinin ortalamaları 0,05 anlamlılık düzeyinde bağımsız gruplar için t-testi ile karşılaştırılmıştır. Her üç veri toplama aracı için bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4,

5 ve 6'da verilmiştir.

**Tablo 4. Kız ve erkek öğrencilerin FBT puanlarının bağımsız gruplar için t-testi analiz sonuçları**

Test/Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
FBT	Kız	167	63,02	19,62	402	-0,30	0,766
	Erkek	237	63,58	17,70			

Tablo 4 incelendiğinde, bağımsız gruplar için t-testi analiz sonuçlarına göre, 0,05 anlamlılık düzeyinde, kız ve erkek öğrencilerin FBT ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $t(402) = -0.30, p = 0,766$ ). Buna göre ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri Testi başarı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir.

**Tablo 5. Kız ve erkek öğrencilerin ÇRÖAÖ puanlarının bağımsız gruplar için t-testi analiz sonuçları**

Test/Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
ÇRÖAÖ	Kız	167	63,37	14,78	402	-0,34	0,737
	Erkek	237	63,85	13,38			

Tablo 5 incelendiğinde, bağımsız gruplar için t-testi analiz sonuçlarına göre, 0,05 anlamlılık düzeyinde, kız ve erkek öğrencilerin ÇRÖAÖ ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ( $t(402) = -0.34, p = 0,737$ ). Buna göre ortaokul öğrencilerinin ÇRÖAÖ ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülür.

**Tablo 6. Kız ve erkek öğrencilerin ÇRBAÖ puanlarının bağımsız gruplar için t-testi analiz sonuçları**

Test/Ölçek	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
ÇRBAÖ	Kız	167	64,76	14,26	402	-0,51	0,609
	Erkek	237	65,46	12,69			

Tablo 6 incelendiğinde, bağımsız gruplar için t-testi analiz sonuçlarına göre, 0,05 anlamlılık

düzeyinde, kız ve erkek öğrencilerin ÇRBAÖ ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(402) = -0.51, p = 0,609$ ). Başka bir ifade ile, cinsiyet farkı, öğrencilerin FBT, ÇRÖAÖ ve ÇRBAÖ puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevre risk algılarına ilişkin bulguların belirlenmesi, çevre risk algılarıyla ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ders başarısı arasındaki ilişki ve çevre risk algısıyla fen bilimleri ders başarısı arasında cinsiyet ile ilişkileri ortaya çıkarılmıştır.

Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri ders başarısı ile çevre risk algıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre fen bilgisi ders notları yüksek olan öğrencilerin çevre risk algılarının diğer öğrencilere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007), “İlköğretim Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumları” isimli çalışmalarında akademik başarı arttıkça çevresel tutum ortalamalarının da arttığını, ancak bütün başarı düzeyindeki öğrencilerin çevresel tutumlarının yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Teyfur (2008), “İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Çevre Kulübü Çalışmalarının Çevreye Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi (İzmir Örneği)” isimli çalışmasında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin çevresel tutum puanlarının aritmetik ortalamasının yüksek, akademik başarısı düşük olan öğrencilerin çevresel tutum puanlarının aritmetik ortalamasının düşük olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmaya katılan ortaokul öğrencilerinin cinsiyete göre çevre risk algı düzeyleri incelendiğinde, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yapılan çevre risk algı çalışmalarında kızların erkelere göre algı düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır (Davidson & Freudenburg, 1996). Bican (2014), yaptığı çalışmada kadın öğretmen adaylarının çevre risk algılarının erkek öğretmen adaylara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çevresel tutumla ilgili yapılan çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye karşı tutumlarının daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir (Şama, 2003; Sam, Gürsakal, & Sam, 2010; Kaya, Akıllı, & Sezek, 2009).

#### 5. ÖNERİLER

1. Öğrencilerin çevre sorunlarına yönelik farkındalıklarının artırılması için çevre konularına fen bilimleri müfredatında daha fazla yer verilerek farkındalık oluşturulmalıdır. Böylece yetişmekte olan 21. yüzyıl neslinin çevre olaylarına daha duyarlı olması sağlanabilir.

2. Analiz kapsamında ortaokul öğrencilerinde cinsiyet farkı, ÇRÖAÖ puanları ve ÇRBAÖ

puanları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Büyük yaş gruplarıyla yapılan çalışmalarda kızların erkeklere göre çevre sorunlarına daha duyarlı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklemini olan ortaokul öğrencilerinde cinsiyet rolleri tam olarak belirginleşmemiştir. Dolayısıyla küçük yaşta verilecek iyi bir çevre eğitimiyle hem iki cinsiyette de çevre sorunlarına karşı daha duyarlı bireyler yetiştirilebilir.

3. Çevre risk algısının daha ayrıntılı ortaya konulabilmesi için konuyla ilgili nitel çalışmaların yapılması önerilir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, B. (2014). Endüstri Bölgesinde Yaşayan Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimleri (Dilovası Örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(1), 111-122.
- Alp, E., Ertepinar, H., Tekkaya, C., & Yılmaz, A. (2008). A Statistical Analysis of Children's Environmental Knowledge and Attitudes in Turkey. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 210-223.
- Altunoğlu, B. D., & Atav, E. (2009). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevre Risk algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 1-11.
- Atasoy, E., & Ertürk, H. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Alan Araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Aydın, F. (2014). Ortaöğretim Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(4), 15-27.
- Beck, U. (1992). *Risk Society, Towards a New Modernity*. London: Sage.
- Bican, S. (2014). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Risk Algılarının Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Celepler.
- Dalelo, A. (2012). Loss Of Biodiversity and Climate Change as Presented in Biology Curricula for Ethiopian Schools: Implications for Action-Oriented Environmental Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(4), 619-638.
- Davidson, D. J., & Freudenburg, W. R. (1996). Gender and Environmental Risk Concerns: A Review and Analysis of Available Research. *Sage Journals*, 28(3), 302-339.
- Duan, H., & Fortner, R. (2010). A Cross-Cultural Study on Environmental Risk Perception and Educational Strategies: Implications for Environmental Education in China. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 1(1), 1-19.
- Ertürk, H. (2009). *Çevre Bilimleri*. Bursa: Ekin.
- Giddens, A. (2000). *Elimizden Kaçıp Giden Dünya*. (O. Akinhay, Çev.) İstanbul: Alfa.



- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S., & Özden, M. (2007). Elementary Students' Attitudes Toward Environment. *Elementary Education Online*, 6(3), 452-468.
- Kahyaoglu, M. (2013). Evaluation of the Relationship between High School Students' Attitudes towards Environmental and Their Intelligence Types. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 159-178.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, E., Akıllı, M., & Sezek, F. (2009). Lise Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(18), 43-54.
- Kunt, H., & Zengin, U. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Ağaç ve Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 155-165.
- Lee, C. (2007). Developing Decision-Making Skills for Socio-Scientific Issues. *Teaching for Science Literacy*, 41(4), 170-177.
- Lee, T. M., Markowitz, E. M., Howe, P. D., Ko, C. Y., & Leiserowitz, A. A. (2015). Climate Change Awareness and Risk Perception Around the World. *Nature Climate Change*, 5(11), 1014-1020. doi: doi:10.1038/nclimate2728
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim Kurumları Fen Bilimler Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*.
- Sam, N., Gürsakal, S., & Sam, R. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Çevresel Risk Algısı ve Çevresel Risk Algısı ve Çevresel Tutumlarının Belirlenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*(20), 1-16.
- Seçkin, F., Yalvaç, G., & Çetin, T. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Karikatürler Aracılığıyla Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11, 391-398.
- Slimak, M. W., & Dietz, T. (2006). Personal Values, Beliefs, and Ecological Risk Perception. *Risk Analysis*, 26(6), 280-285.
- Sontay, G., Gökdere, M., & Usta, E. (2014). Üstün Yetenekli Öğrencilerle Akranlarının Çevresel Davranışlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 90-106.
- Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Teyfur, E. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarının ve Çevre Kulübü Çalışmalarının Çevreye Yönelik Tutumlarına Olan Etkisi (İzmir Örneği). *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 131-149.
- Türkeş, M. (2012). Kuraklık, Çölleşme ve Birleşmiş Milletler Çölleşme İle Savaşım Sözleşmesi'nin Ayrıntılı Bir Çözümlemesi. *Marmara Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 20(1), 7-55.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı.  
Ankara: Seçkin Yayınları

**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Akhisar'da (Manisa) Zeytin Tarımını Etkileyen Fiziki Coğrafya Koşullarının Analizi**

*An Analysis of Physical Geography Conditions That Affect Olive Agriculture in Akhisar District of Manisa*

**Oktay HANTEKİN<sup>1</sup>**

<b>Makale Gönderme Tarihi</b>	<b>Revizyon Tarihi</b>	<b>Kabul Tarihi</b>
12.04.2019	17.04.2019	25.04.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Hantekin, O., 2019, Akhisar'da (Manisa) Zeytin Tarımını Etkileyen Fiziki Coğrafya Koşullarının Analizi, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 26-44.

**Öz**

Bu çalışmada Manisa iline bağlı Akhisar ilçesinde zeytin tarımında etkili olan fiziki coğrafya faktörleri ele alınmıştır. Son yıllarda zeytin ve zeytinyağının sağlık üzerindeki olumlu etkilerinin anlaşılması, zeytin tarımının önemini arttırmıştır. Araştırma alanımızı oluşturan Akhisar'da tarım alanlarının %44'ü zeytin tarımı için kullanılmakta ve 12 milyona yakın zeytin ağacından yılda 175 ile 200 ton civarında zeytin üretimi yapılmaktadır. Zeytin tarımı başta iklim olmak üzere, yer şekilleri, toprak özellikleri ve su kaynakları gibi doğal koşullarından etkilenmektedir. Bu nedenle çalışma alanına ait iklim verileri başta olmak üzere tüm coğrafi faktörler detaylı bir şekilde analiz edilerek bunların zeytin tarımına olan etkisi ortaya konulmuştur. Bununla birlikte Akhisar'da arazi kullanımı ve zeytin alanlarının zaman içerisindeki değişimi haritalarla gösterilmiştir. Bu makalede nihai amaç: Akhisar ölçeğinde zeytin tarımının türe özgü gereksinimlerinin belirlenip, zeytin tarımında geleceğe yönelik yapılacak planlamalarda belirli bir bakış açısı oluşturmaktır.

**Anahtar kelimeler:** Akhisar, tarım coğrafyası, zeytin, coğrafi faktörler.

**Abstract**

In this paper, the physiographical factors that affect olive cultivation in Akhisar district of Manisa province are discussed. Having been realized recently that olive and olive oil have positive effects on health, the significance of olive cultivation has increased. In Akhisar, which is our subject area of study, 44 % of total agricultural lands is used for olive cultivation and 175-200 tons of olive oil is produced from approximately 12 million olive trees. Olive cultivation is affected by the natural conditions such as climate in the first place, then geographical formations, soil characteristics, water resources etc. Therefore, all the geographical factors, primarily the weather data are analyzed in detail and their effects on olive cultivation are revealed. In addition, the changes in land use and olive agriculture areas in time in Akhisar are illustrated by means of maps. This study ultimately aims to identify the natural requirements of species-specific needs of olive cultivation and to establish a certain point of view for the future plans about it in the regional scale of Akhisar.

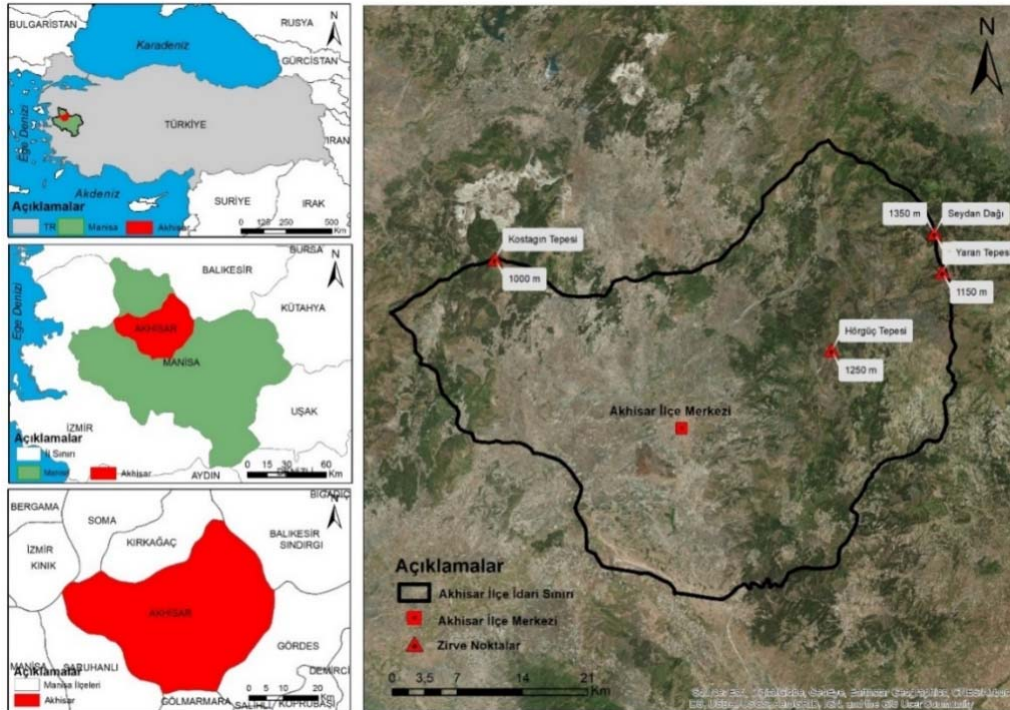
**Keywords:** Akhisar, agriculturegeography, olive, geographical factors

<sup>1</sup> Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Coğrafya Anabilim Dalı, Sakarya. eposta: [oktayhantekin45@gmail.com](mailto:oktayhantekin45@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3400-5024>

## 1. GİRİŞ

Tarım dünyadaki en önemli ve en gerekli üretim faaliyeti olmasının yanında yeryüzünün en yaygın üretim şeklidir. Ayrıca dünyadaki en değerli kaynaklar tarım topraklarıdır. İnsanların temel tüketim ihtiyaçlarını karşılamının yanında sanayi faaliyetlerine ham madde sağlamaktadır (Tümertekin, Özgüç, 2007: 118). Dünya’da ve Türkiye’de tarım topraklarının önemli bir kısmı zeytin tarımına ayrılmıştır. Zeytin ekonomik açıdan ülkelere önemli girdiler sağlayan bir tarım ürünü olması yanında sosyal ve kültürel açıdan Akdeniz insanı dediğimiz bir değer de oluşmasına katkıda bulunmuştur. Bu açıdan zeytin üretimini, üretimi üzerinde etkili olan faktörlerin etkisini Akhisar ölçeğinde detaylı bir şekilde ortaya koymak bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Araştırma alanımızı oluşturan Akhisar Anadolu’nun batısında bulunan, Ege Bölgesi’nin Asıl Ege bölümü içerisinde yer alan Manisa iline bağlı bir ilçedir. Akhisar ilçesinin kuzeyinde Kırkağaç, Soma, Sındırgı ile Balıkesir bulunur. Güneyinde Gölçümarmara, batısında Saruhanlı, doğusunda ise Gördes ilçesi bulunmaktadır. Akhisar’ın mutlak konumu  $38^{\circ} 55' 6''$  Kuzey enlemi ile  $27^{\circ} 50' 24''$  Doğu boylamıdır. Yer şekillerinin uzanış doğrultusuna göre konumlanan ilçe, Gediz Ovası’nın kuzey kesiminde ova tabanında doğu-batı yönlü uzanan bir ilçedir.

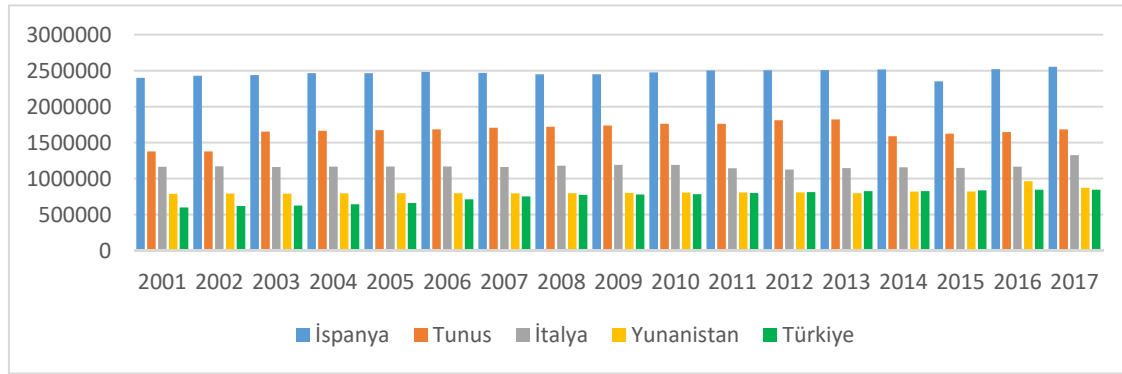


Harita 1. Akhisar'ın Lokasyonu

## 2. DÜNYA'DA VE TÜRKİYE'DE ZEYTİN ALANLARI VE ZEYTİN ÜRETİMİ

Dünya zeytin alanları incelendiğinde İspanya %25,1 oranla ilk sırada yer almaktadır. İspanya sıralamadaki diğer ülkelere göre zeytin alanları anlamında çok büyük bir farka sahiptir.İspanya'yı sırasıyla Tunus, İtalya, Yunanistan, izlemektedir. Türkiye ise zeytin alanı olarak son senelerde belirgin bir artış göstererek 2001 yılında 600.000 ha olan zeytin alanını 2017 yılında 846062 ha seviyelerine çıkarmıştır (Şekil 1). Türkiye toplam zeytin alanı bakımından dünyada 5. sırada yer almaktadır.

**Şekil 1: Dünya Zeytin Alanları (Ha)**



**Kaynak:** <http://www.fao.org/faostat/en/#data/QC>, erişim tarihi: 03.01.2019

Dünya zeytin üretim oranlarına bakıldığında yine toplam zeytin alanında ilk sırada yer alan İspanya, üretimde de ilk sırada yer almaktadır. Dünya zeytin üretim miktarının %33,7'lik oranı İspanya tarafından yapılmaktadır. Yıllar itibariyle üretimdeki dalgalanmalar tüm ülkelerde gözlenmektedir. Yıllar arasındaki bu fark büyük oranda zeytin ağacının periyodisite özelliğinin etkisini göstermektedir. Zeytin üretiminde ilk sırada yer alan İspanya'nın üretimdeki yıllar arasındaki farkın bu derece fazla olması dikkat çekicidir. Zeytin üretiminde Türkiye, İtalya ve Yunanistan'dan sonra dördüncü sırada yer almaktadır. Türkiye'nin dünya yıllık zeytin üretimindeki payı %9,3 oranındadır<sup>2</sup>.

Akdeniz iklim kuşağı içerisinde yer alan zeytin alanları Türkiye'de de oldukça geniş sahada yayılış göstermekte olup Anadolu'nun zeytinle tanışıklığı çok eski zamanlara dayanmaktadır. Anadolu da geniş alanlarda kendi kendine yetişmiş olan yabani zeytin ağaçları, zeytinin ana yurdunun Anadolu olduğunu ispatlar niteliktedir. Anadolu'da zeytin ve zeytinyağı faaliyetlerini kanıtlar nitelikte olan arkeolojik buluntular oldukça fazladır. MÖ 2000'li yıllara tarihlendirebileceğimiz bu kalıntılar; zeytin tanelerinin ezilmesinde kullanılan küçük el

<sup>2</sup><http://www.fao.org/faostat/en/#data/QC>, erişim tarihi: 03.01.2019

havanları, öğütme taşları, zeytin ayrıştırma kullanılan kaplar ve zeytin depolarıdır (Kocadağlı, 2009: 32). Geçmiş tarihsel dönemlerden bu yana Türkiye, zeytin yetiştiriciliği ile ilgili tecrübelerini günümüze aktararak toplam zeytin alanı ve ağaç sayısını her geçen yıl arttırmaktadır. Zeytin alanlarımızın artmasına paralel olarak zeytin ağacı sayımızda aynı oranda artışlar gözlenmiştir. 2000’li yıllarda zeytin ağaçlarımızın sayısı 99.770.000’dir. Zeytin ağaçlarının 89.200.000’i meyve veren, 8.570,000’i ise meyve vermeyen olarak ayrılmaktadır. 2010 yılına gelindiğinde 154.000.000’i aşan zeytin ağacı sayımız 2018 yılında meyve veren 151.070.000, meyve vermeyen 27.775.000 ağaç olmak üzere toplamda 178.845.000’dir. Ülkemizdeki zeytin ağaçlarının çok büyük bir kısmını yağlık zeytinler oluşturmaktadır. Yağlık zeytin üretiminde yıllar içerisinde büyük artış ve azalışlar gözlenmiştir. 2004 yılında 1.200.000 ton seviyelerinde olan yağlık zeytin üretimi 2005 yılında 800.000 ton seviyesine düşerken, 2006 yılında tekrar 1.200.000 ton seviyesine çıkmış ve 2007 yılında 600.000 seviyesine düşerek son 15 sene içerisinde en düşük yağlık zeytin üretimine sahip olmuştur. Daha sonraki süreçte tekrar ciddi artış ve azalış gösteren yağlık zeytin üretimi 2017 senesinde 16.400.000 tonla son 15 senedeki en büyük oranına yükselmiştir. 2018 yılı yağlık zeytin üretimimiz ise 1.073.427 tondur. Türkiye’de zeytinyağı üretimine bakıldığında zeytinyağı üretiminde büyük artış ve azalışlar dikkat çekmektedir. Sofralık zeytin üretimine kıyasla zeytinyağı üretimindeki dalgalanmalar oldukça fazladır. 2004-2005 yılına bakıldığında 150 bin ton üretim söz konusu iken, günümüzdeki zeytinyağı üretimi 210 bin ton seviyelerindedir. 2010-2011 yıllarında 200 bin seviyelerini zorlayan zeytinyağı üretimimiz 2015 yılında 150 bin ton seviyelerinin altına inmiştir<sup>3</sup>. Zeytinyağı üretimi genel olarak yağlık zeytin üretimindeki artış ve azalışa bağlı olarak değişmektedir.

### **3. AKHİSAR’DA FİZİKİ COĞRAFYA KOŞULLARININ ZEYTİN TARIMINA ETKİSİ**

#### **3.1.İklim Koşulları**

Dünyada büyük iklim tiplerini oluşturan alanlar ile bitki formasyonları arasında önemli bir ölçüde benzerlik söz konusudur. Ayrıca iklim elemanları anlamında birbirine benzer özellikler gösteren alanların bitki türlerinin de aynı olduğu görülür (Temuçin, 1993: 118). Zeytin yetiştiriciliğinde doğal çevre koşullarının büyük bir etkisi bulunmaktadır. Zeytin yetişme koşullarını belirleyen ve zeytin yetişme sınırlarını çizen en önemli unsur iklimdir. Zeytin

<sup>3</sup><https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?locale=tr>, erişim tarihi: 07.01. 2019

yetiştiriciliği sıcaklık değerleri, nemlilik, yağış değerleri, basınç ve rüzgâr değerleri gibi iklim elemanları etkisindedir.

Zeytinin sıcaklık istekleri zeytin yetiştirme sürecinde değişkenlik göstermektedir. Zeytin yetiştirilmesi için ortalama sıcaklık değerleri zeytin ağacında ilk sürgünlerin gözlenmesinden çiçeklenmesine kadarki dönemde 5-10°C, çiçek açma devresinde 15-20°C, meyve verme süreci ve büyüme döneminde 20-25°C arasındadır. Zeytin, meyvelerinin büyüdüğü ve olgunlaşmaya ulaştığı devrede sıcaklık gereksinimi 15°C olup yeteri olgunlaşmadan hasat süresi sonuna dek olan devrede sıcaklık gereksinimi 5°C olmaktadır. Zeytinin sıcaklık değerleri açısından en önemli ihtiyacı soğuklama ihtiyacıdır. Bu dönem ocak ile nisan ayı arasını kapsar. Soğuklama ihtiyacı olan zeytin ağaç olarak tropikal iklimlerde olmasına rağmen meyve vermemektedir. Bu soğuklama devresi dışında özellikle kış aylarında en düşük günlük sıcaklık değerinin -7°C'nin altına düşmesi zeytin ağacına büyük zararlar vermektedir (Temuçin, 1993: 119). Bunun dışında zeytin ağacının sıcaklık koşullarının düşüklüğüne karşı gösterdiği direnç: ağaç türü, bakı etkisi, hava ve toprakta bulunan nem miktarı, rüzgâr hızı ve süresi, don olayının süresi vb. faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterir.

Akdeniz ikliminin tanıtıcı bitkisi olan zeytin, genellikle yıllık ortalama sıcaklığın 15-20°C olduğu alanlarda yetiştirilmektedir. Türkiye'de zeytin yetişen alanların yıllık ortalama sıcaklıklarına bakıldığında sıcaklıkların 14,9°C ile 18,5°C arasında değişmekte olduğu ve en uygun yıllık ortalama sıcaklığın ülkemizde 16,7°C olduğu kabul edilebilir (Efe vd. 2009: 21). Akhisar ilçesinde bulunan meteoroloji istasyonları verilerine bakıldığında yıllık sıcaklık ortalamalarının 16,2°C olduğu görülmektedir (Tablo 1). Akhisar yıllık ortalama sıcaklık verileri incelendiğinde zeytin tarımı için optimum denecek sıcaklık koşullarının olduğu görülmektedir.

**Tablo 1. Akhisar Aylık Ortalama Sıcaklıklar**

İstasyon Adı	O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	YILLIK
Akhisar	5.9	7.2	9.9	14.5	19.7	24.4	27.0	26.9	22.7	17.2	11.4	7.5	16.2

**Kaynak:** Meteoroloji Genel Müdürlüğü (MGM), 2019

Akhisar'da zeytin tarımı yapılan alanlarda zeytinin fenolojik devrelerine bağlı olarak farklılık gösteren sıcaklık istekleri, zeytin yetiştiriciliği için elverişlidir. İlk sürgünlerin açılmaya başladığı mart ayında ortalama sıcaklıklar 9,9°C ile 12,8°C arasındadır. Zeytin ağacında yeni yaprakların görülmeye başladığı nisan ayında ortalama sıcaklık değerleri 14,5 ile 16,6°C

arasında değişmektedir (Tablo 1, 2). Çiçeklenme başlangıcı olan mayıs ayında sıcaklıklar ortalama sıcaklıklar 19,7°C olup meyve bağlama devresinde haziran ve temmuz ayında ortalama sıcaklıklar 24,4°C ile 27°C arasında değişir. Meyvenin hasat olgunluğuna geldiği eylül ayı ortalama sıcaklıklar 22,7°C'dir. Zeytin hasadının yapıldığı ekim ayı ortalama sıcaklıkları 17,2°C, kasım ayında 11,4°C, aralık ayında ise ortalama sıcaklık değerleri 7,5°C'dir (Tablo 1, 2). Bu sıcaklık değerleri zeytinin tüm fenolojik evrelerinde sıcaklık isteklerini karşılamaktadır.

**Tablo 2. Zeytin Fenolojik Evreleri**

	Sürgünlerin Açılması	Yeni Yaprakların Görülmesi	Çiçeklenme Başlangıcı	Meyve Bağlama	Çekirdek Sertleşmesi	Hasat Olgunluğu	Yetiştirme Devresi
Akhisar	15-30 Mart	10 Nisan	5-10 Mayıs	1-10 Haziran	25 Haziran 10 Temmuz	30 Eylül	240 Gün

**Kaynak:** MGM Fenoloji Atlası, 2014

Zeytin tarımında yıllık ortalama sıcaklık değerlerinin yanında en düşük sıcaklık değerlerinin de önemi oldukça fazladır. Zeytin yetiştiriciliği yapılan alanlarda sıcaklığın en fazla ne kadar düştüğü ve düşük sıcaklıkların ne kadar süre yaşandığının da bilinmesi gereklidir. Zeytin ağacının en düşük sıcaklık değerleri anlamında direnç noktası -7°C'dir. Bu sıcaklık değeri zeytin ağacının düşük sıcaklık anlamında direnç göstereceği kritik sınır olarak kabul edilebilir. Sıcaklığın her sene 0°C'nin altına düştüğü alanlarda zeytin tarımı güçleşmektedir. Sıcaklığın -5°C'nin altına düştüğü alanlarda zeytin tarımına genel anlamda güven düşüktür (Göney, 1979: 29). Araştırma alanının aylık minimum sıcaklık değerlerine bakıldığında sıcaklıkların -11°C'ye kadar düştüğü gözlenmektedir (MGM,2019). Kış aylarında en düşük sıcaklık değerinin -7°C'nin altına düşen sıcaklıklar bitki gelişimi üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır. Soğuklama döneminde düşük sıcaklığa ihtiyacı olan zeytin ağacı için bu değerler oldukça düşüktür. Zeytin üretiminde kış aylarında yaşanan bu düşük sıcaklıklar olumsuzluk oluşturmakla birlikte tekrarlanma süreleri oldukça kısadır. Zeytin yetiştiriciliğinde düşük sıcaklıklar kadar sıcaklıkların özellikle yaz döneminde aşırı bir yükselme göstermesi zeytin verimi ve kalitesini etkilemektedir. Sıcaklıkların en yüksek değerlere ulaştığı temmuz ve ağustos aylarında yüksek sıcaklıkların tekrarlanması zeytin tarımını olumsuz etkiler. En yüksek sıcaklıkların 35 ile 40°C olması zeytinin yüksek sıcaklık anlamında tolere edebileceği sıcaklıklardır. Bununla birlikte zeytin yetiştirilen alanlarda yazın maksimum sıcaklıklar 30-35°C iken yaz mevsimi en yüksek sıcaklık ortalamaları 20-25°C dolaylarındadır (Doğanay,



2007: 232). Araştırma sahasında aylık ortalama en yüksek sıcaklık değerlerine bakıldığında en yüksek sıcaklıkların temmuz ayında yaşandığı ve sıcaklık değerinin 30,2°C olduğu görülür (MGM, 2019). Kışın sıcaklık değerleri 0°C'nin altında bir değer alabilmekte ve don hadisesi yaşanabilmektedir. Sıcaklık değerlerinin 0°C'nin altına indiği günler donlu gün olarak kabul edilmektedir. Don olayı, soğuk hava kütleleri etkisinde havanın açık olmasına bağlı olarak bağlı nemin düşük olmasıyla birlikte meydana gelen ışıma sonucu oluşur (Çukur, 2011:9). Araştırma alanında sıcaklığın 0°C'nin altına düştüğü gün sayısı 33,9'dur (MGM, 2019). Zeytin yetişen alanlarda sıcaklığın 0°C'nin altına düştüğü gün sayılarına bakıldığında rakam fazla olmakla birlikte zeytin yetişmesi için büyük bir engel teşkil etmemektedir. Zeytin yetiştiriciliğinde en düşük sıcaklık değerinin -7°C olarak kritik bir sınır oluşturur. En düşük sıcaklıklar özelinde bir değerlendirme yapılacaksa sıcaklığın -5 ve üzeri olduğu gün sayılarının bilinmesi alandaki zeytin yetiştiriciliği hakkında daha doğru bilgi sağlayacaktır. Akhisar'da sıcaklıkların -5°C'nin altında olduğu gün sayısı sadece 3,2'dir (MGM, 2019). Sıcaklıkların eksi değerlere düşmesi ve bunu uzun sürelerle yayılması zeytin ağacına büyük zararlar vermektedir. Bu durum da zeytin üretimini ve verimini olumsuz olarak etkilemektedir.

Bir bölgede yıl içerisinde görülen toplam yağış miktarı, yağış rejimi, yağışın dağılımı, o bölgenin yağış şartlarının tamamını oluşturur. Tüm bitkilerde olduğu gibi zeytin bitkisinin suya ihtiyacı olup bu ihtiyacını, genel hava koşullarına bağlı olarak meydana gelen yağışlar ve yer altı sularından karşılar (Sönmez ve diğerleri, 2015: 625). Zeytin tarımında sıcaklıkla birlikte en önemli iklim elemanı yağıştır. Zeytincilik araştırma enstitüsü çalışmalarına göre zeytin yetiştiriciliğinde yıl boyu yeşil kalan zeytin yılın tüm dönemlerinde su ihtiyacı olan bir bitkidir. Zeytin ağacının yıl içerisinde ihtiyaç duyduğu yağış miktarı 400-600 mm civarı olup zeytinden elde edilecek verimin ve kalitenin artması için 600-800 mm yağış gereklidir (Türkiye Zeytincilik Sektör Raporu, 2016: 62). Araştırma alanımızdaki yıllık ortalama yağış miktarı 589,3 mm'dir. Bu değer zeytin tarımı için standart yağış miktarını oluşturmaktadır (Tablo 3).

**Tablo 3. Akhisar Aylık Ortalama Yağış Miktarları**

O	Ş	M	N	M	H	T	A	E	E	K	A	YILLIK
92.7	79.1	64.2	50.3	36.0	15.4	6.0	7.7	17.5	39.5	73.5	107.4	589.3

**Kaynak:** MGM, 2019

Zeytinin fenolojik dönemleri ve yağış rejimi arasındaki ilişkinin kurulması oldukça önemlidir. Zeytin tarımı yapılan alanlarda kış yağışları oranının oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Ülkemizde genel olarak zeytin tarımı yapılan alanlarda kış yağışlarının oranı %41 ile % 66,2 oranında değişmektedir(Efe vd. 2013: 185). Araştırma alanımızda ise kış yağışlarının oranı %47,3'tür (Tablo 4). Kış yağışları oranı olarak ele alındığında Akhisar zeytin yetiştiriciliği bakımından uygun yağış koşullarına sahiptir. Zeytinin fizyolojik dönemleri bakımından en kritik dönem ilkbahar dönemidir. Bu dönemde zeytin tomurcukları gelişir ve zeytin çiçeklenme dönemine hazırlanmaktadır. Zeytin yetişen alanlarda ilkbahar yağışlarının oranı %16 ile %29,5 oranında değişmektedir. Araştırma alanımızda ise bu oran %25,5 oranında olup oldukça yeterli durumdadır (Tablo 4). Zeytin bitkisinin tomurcuk vermeye başlayarak çiçeklenme dönemine geçişindeki dönem bitkinin su ihtiyacı açısından oldukça önemlidir. Sonbahar mevsimindeki yağışlar zeytin danelerinin büyüüp olgunlaştığı döneme denk düşmesi, toprak suyu ve zeytin kalitesi açısından oldukça önemlidir. Özellikle yaz mevsimine kuraklık etkisiyle zeytin meyvelerinde meydana gelen bozulma ve buruşuklar eylül ekim ve kasım aylarındaki yağışlarla ortadan kalkar. Zeytin meyvesinin yağ kapasitesi oldukça artar. Bu anlamda zeytin kalitesini minimum sıcaklıkların ayrı tutulması şartıyla ilkbahar ve sonbahar yağışları ile toprak su vaziyeti tayin etmektedir (Göney, 1975: 511). Araştırma alanında sonbahar yağışlarının oranı %22,1'dir (Tablo 4). Ülkemizde zeytin tarımı yapılan alanlarda sonbahar yağışlarının oranı %16,2 ile %25,3 arasında değerlerdedir (Efe vd. 2013: 186).

**Tablo 4. Akhisar'da Yağışın Mevsimlere Dağılımı (mm)**

	<b>Kış</b>	<b>İlkbahar</b>	<b>Yaz</b>	<b>Sonbahar</b>
<b>Akhisar</b>	279.2 (%47,3)	150.5 (%25,5)	29.1 (%4,9)	130.5 (%22,1)

**Kaynak:** MGM, 2019

Zeytin tarımı yapılan alanlarda yıl bazında ortalama bağıl nem oranları %48 ile %79 oranında değişmektedir. Zeytin yetiştiriciliğinin çok fazla yapıldığı alanlarda ise bu oran %57 - %72 arasındadır (Efe vd. 2013). Araştırma alanımızda ise yıllık ortalama bağıl nem oranı %64'tür (MGM,2019). Buradan anlaşılacağı üzere nispi nem oranı olarak bakıldığında Akhisar ilçesi zeytin yetiştiriciliği için oldukça elverişlidir. Bağıl nem oranının çok yüksek olması zeytin ağacını olumsuz etkilemekte ve zeytinin bazı hastalıklara yakalanmasına neden olmaktadır. Ayrıca meyve tanelerine zarar vererek yağ tutma kalitesini düşürmektedir (Gümüştay ve Topuz 2006: 97). Nispi nem miktarları ile bitkinin fenolojik evreleri arasındaki ilişkinin bilinmesi nemlilik koşullarının zeytin yetiştiriciliğine etkisini ortaya koymamıza yardımcı olabilir. Akhisar ilçesinde kış aylarında nispi nem oranı %75 oranındadır ( MGM, 2019). Bu oranın yüksek oluşu zeytin ağacını yaşanacak düşük sıcaklıklara ve don olaylarına karşı korumaktadır.

Araştırma alanımızda ilkbahar aylarında ise ortalama bağıl nem oranı %64 oranındadır (MGM, 2019). Bu oran bu aylarda zeytin tarımı için ideal nispi nem oranı olarak kabul edilebilir. Zira zeytin yetiştiriciliği yapılan alanlarda ilkbahar aylarında ortalama nispi nem oranları %59 ile %68'dir (Efe vd. 2013: 188).

Zeytin ağacının fizyolojik gelişimi ve meyvelerin oluşumunda basınç ile birlikte rüzgâr esme hızları ve esme yönleri zeytin tarımı üzerinde önemli etkilere sahiptir. Akhisar bulunduğu coğrafi konum etkisiyle yıl içerisinde Azor subtropikal yüksek basınç, Sibiryaya termik kökenli yüksek basınç, İzlanda ve Basra alçak basınç alanlarının etkisindedir (Temuçin, 1991: 13). Bu basınç koşulları araştırma alanında etkili olan rüzgâr yönlerini belirleyen temel faktördür. Özellikle yaz döneminde esen güney sektörlü rüzgârlar sıcaklığı arttırarak topraktaki nem miktarını azaltıcı etki yapar. Bunun sonucunda zeytin tanelerinde buruşma meydana gelmektedir. Kış aylarında etkili olan Lodos ağaçların erkenden reaksiyon vermesine neden olur ve bunun sonucunda zeytin ağaçları kışın düşük sıcaklıklardan daha çok etkilenir (Buldan, 2002: 163). Araştırma alanımızın hâkim rüzgâr yönü bariz bir üstünlükle kuzey sektörlüdür (MGM, 2019). Kuzeyden esen rüzgârlar enleminde de etkisiyle kışın sıcaklıkları düşürücü etkide bulunur. Ayrıca kışın kuzey sektörlü rüzgârlar genel basınç sistemleri etkisinde yağış getirici niteliktedir. Kış aylarında yağışların görülmesine etkide bulunan rüzgârlar zeytin ağacının yazın kurak dönemdeki su ihtiyacını sağlamada dolaylı olarak etkide bulunur. Kuzey yönlü rüzgârlar yazın hava sıcaklığını düşürerek serin ve nemli karakterde havayı taşımaktadırlar. Yaz mevsiminde kuzeyden esen rüzgârlar kuraklığı ve buharlaşma derecesini azaltarak zeytinin kuraklıktan olumsuz etkilenmesini önlemektedir. Bunun yanında kış mevsiminde güneyden esen rüzgârlar hava sıcaklığının artmasına neden olarak zeytin ağacının düşük sıcaklıklardan ve don olayından daha az etkilenmesini sağlar.

### 3.2. Yer Şekilleri

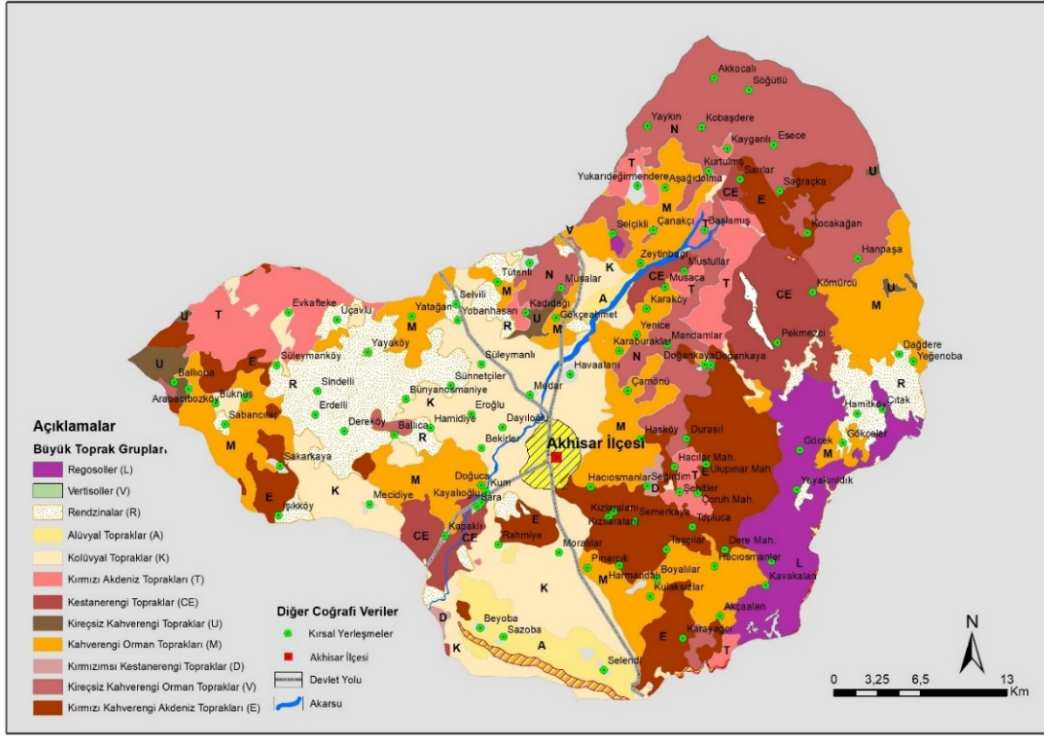
Zeytinin yetiştiriciliğinde yer şekillerinin etki derecesi iklim koşullarına oranla çok etkili olmayıp, Akdeniz ikliminin etkili olduğu sahalarda 750 metre yükseltiye kadar görüldüğü saptanmıştır. Bunun yanında yükselti değerlerinin 400-500 metrelere kadar olduğu alanlarda zeytin tarımı çok yoğun bir şekilde yapılır. Nitekim zeytin kalkerli topraklar ve eğimli taşlı alanlarda dahi yetişebilen bir bitkidir (Ertin, 2000: 229). Araştırma alanımızda da zeytin alanlarının daha çok 300-400 metredeki eğimli arazilerde daha yaygın ve yoğun olduğu gözlenmiştir. Akhisar yer şekilleri bakımından çok çeşitlilik göstermektedir. İlçenin büyük bir kısmını tektonik kırılmalar sonucunda oluşan alüvyon tabanlı ova oluşturmaktadır. Kendi ismini almış olan bu ovayı çevreleyen yüksek tepeler, dağlar ve platolar ilçenin diğer



koşulları zeytin tarımını etkilemektedir. Ülkemizde yer alan zeytinliklerin %75'i eğimli alanlarda, toprak kalınlığının düşük ve sulama zorluğu olan araziler üzerindedir (Efe vd. 2013: 85). Bu durum zeytin yetiştiriciliği ve zeytin verimini büyük oranda etkilemektedir. Ege Bölgesi'nde yer alan zeytin arazilerin ortalama eğim değeri %28 civarındadır. Zeytin alanlarının büyük bir kısmında eğim %26'dan fazla olup ağaç başına verim, eğiminin %30 ve üzerinde olduğu sahalarda %33 oranında düşmektedir (Gökçe ve Tunalıoğlu, 1994:198). Araştırma alanının eğim değerleri incelediğinde eğim değerlerinin yöre içerisinde değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Arazinin büyük bir kısmını zeytin tarımının yoğun bir şekilde yapıldığı az eğimli alanlar, hafif dalgalı düzlükler ve düzlük alanlar oluşturmaktadır. Akhisar Ovası, Mecidiye Ovası, Akselendi Ovası'nın bulunduğu alanlar az eğimli alanlar olup zeytin tarımının yoğun olarak yapıldığı alanlardır. Akhisar kent yerleşmesinin kuzey kesimlerinde Süleymanlı ve Medar düzlüklerinde de eğim ve engebe azdır. Bu alanlar zeytin tarımının çok yoğun bir şekilde yapıldığı alanlardır.

### 3.3. Toprak Özellikleri

Zeytin toprak istekleri bakımından çok fazla seçicilik gösteren bir bitki değildir. Kumlu, çakıllı, killi vb. toprakların tümünde yetişebilen zeytin ağacı için en uygun topraklar kalkerli, kumlu besin değerleri yüksek olan nemli ve derin nitelikteki topraklardır (Kocadağlı, 2009:42). Araştırma alanımızda toprak çeşitlerinin çok fazla olması ve dağınık hâlde bulunmasına bağlı olarak zeytin alanları için yaygın bir toprak sınıflaması yapmak oldukça zordur. Araştırma alanımızın güneybatısında, Kapaklı mevkinde kestane renkli toprakları görmek mümkündür. Bunun yanında ilçenin güneyinde Beyoba, Sazoba, yerleşmeleri batısında kırmızımsı kestane renkli topraklar bulunmaktadır. Akhisar Ovası'nın büyük bir kısmında ilçenin güneybatısında ve güneyindeki arazilerin genelinde kolüvyal topraklar bulunmaktadır. Eğimli yamaçlardan sel sularının yardımıyla taşınan bu iri malzemeleri topraklar ilçe genelinde zeytin tarımının en yoğun yapıldığı alanları oluşturmaktadır. İlçe kent merkezi kuzey ve kuzeybatı kısmında Süleymanlı Hamidiye, Eroğlu, Bekirler, Dayıoğlu, Medar yerleşmeleri çevresinde kolüvyal topraklar bulunmaktadır (Harita 3).



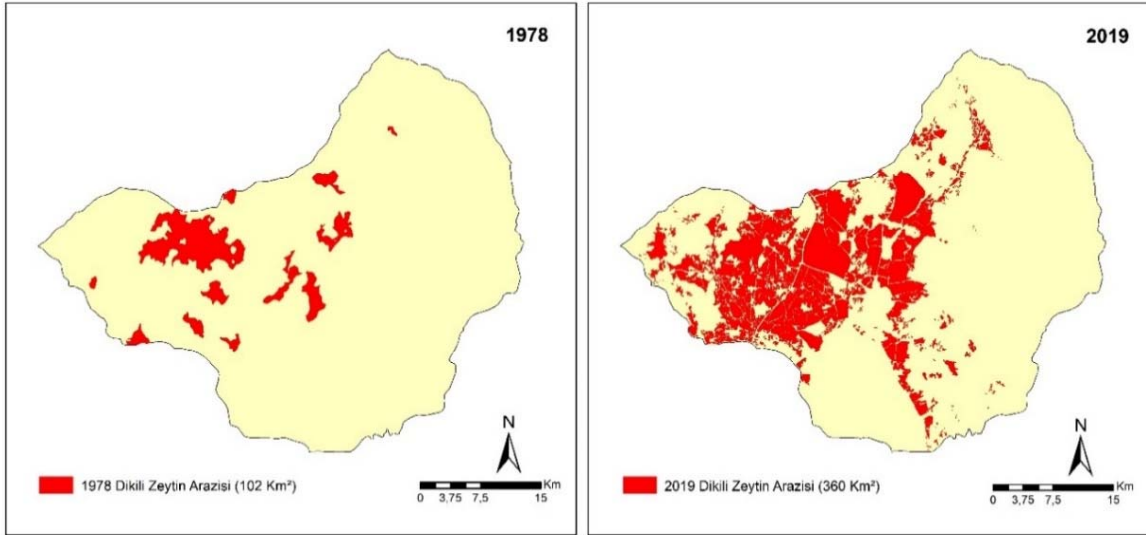
**Harita 3.** Akhisar Toprak Haritası

### 3.4. Hidrografik Unsurlar

Araştırma alanımızda hidrografik unsurlara incelendiği küçük derelerin olduğu görülmektedir. Bu dereler genellikle kaynağını Akhisar Ovası'nı çevreleyen yüksek tepelerden almakta ve yaz aylarında büyük oranda akışlarını azaltarak ortadan kaybolmaktadırlar. Araştırma alanımızda bulunan dereler özellikle yaz döneminde yaşanan kuraklıktan olumsuz etkilenebilecek zeytinliklerin su ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Araştırma alanımızda yer alan zeytin alanlarının çok az bir kısmı bu derelerden kullanılan sular ile sulanmaktadır. Yörede yer alan zeytinlikler genellikle yer altı sularının kullanıldığı damlama sulama yöntemiyle sulanmaktadır. Araştırma alanımızdaki başlıca akarsular Kum Çayı, Musanda Çayı, Deliçay, Gördük Çayı ve Çağlak Deresi'dir. Genellikle kaynağını Akhisar ilçesi sınırları dışından alan bu akarsular, yaz aylarında büyük oranda kururlar. Akarsular genellikle sel karakterlidir. Bunun yanında ilçenin doğu kesimlerinde yazın tamamen kuru dere özelliği gösteren Şahbaz Deresi, Kümendere, İndere, Karacakaya Deresi ve Ilıcak Çayı bulunur (Karakuyu vd. 2012: 49).

Akhisar'da geçmiş dönemlerden günümüze zeytin arazilerinde sürekli bir artış gözlenmiştir. 1978 yılında 102 km<sup>2</sup> olan zeytin arazisi, günümüzde 400 km<sup>2</sup>'nin üzerindedir. 1978 yılında zeytin arazileri ağırlıklı olarak ilçe merkezinin kuzeybatısında Süleymanlı, Medar,

Zeytinlioiva, Bünyanosmaniye, Sünnetçiler, Selvili yakınlarında toplanmıştır. Bunun yanında ilçe merkezinin doğusu, güneyi ve güneybatısında dar alanlarda zeytin arazileri bulunmaktadır. Günümüzde ise 400 km<sup>2</sup>den fazla alan kaplayan zeytinlikler neredeyse ilçe merkezinin batı, güney ve kuzey kısmının tamamını kaplamıştır. Arazi kullanımına bakıldığında artan zeytin alanlarının büyük bir kısmı orman ve fundalık alanların ortadan kaldırılması sonucu elde edilmiştir (Harita 4).



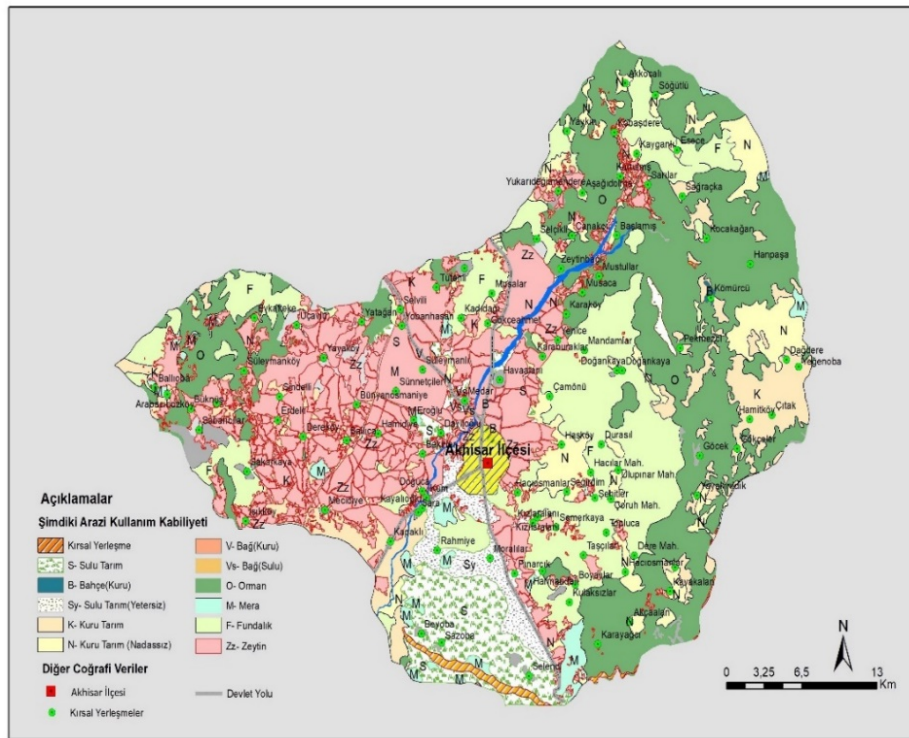
**Harita 4.** Akhisar'daki Zeytin Alanlarının Değişimi

#### 4. AKHİSAR'DA ARAZİ KULLANIMI

Manisa ilinde toplam tarım arazisi ve nüfus bakımından ilk sırada yer alan Akhisar ilçesinin toplam yüz ölçümü 1.648.000'dir. Akhisar ilçesinin toplam alanının en büyük kısmını tarım alaları oluşturmaktadır. Tarım alanları ilçe yüzölçümünün %50,1'ini oluşturmaktadır. Tarım alanlarından sonra ilçenin en büyük paya sahip olan alanlarını orman alanları oluşturmaktadır. Bunun dışında çayır ve mera arazisi ise yaklaşık 42.030 dekadır (TÜİK, 2019).

Akhisar'da arazinin kullanım kabiliyetine bakıldığında arazinin çok büyük kısmının zeytin tarımı için kullanıldığı görülmektedir. Araştırma alanının merkezinde yer alan Akhisar Ovası ve ovayı çevreleyen 200-300 metre yüksekliklerdeki düz alanlarda zeytinliklerin oranı yüksektir. İlçe merkezinin kuzeybatı kısmında Üçavlu Yatağan, Yayaköy; ilçe merkezi kuzeydoğusunda Havalanı, Karaburaklar, Gökçeahmet, Yenice'de zeytinlik alanlar bulunur. İlçe merkezinin batı kesimlerinde Süleymanlı, Medar, Sünnetçiler, Dereköy, Erdelli, Sindelli, Ballica, Mecidiye, Bünyanosmaniye, Zeytinlioiva zeytin tarımının en yoğun yapıldığı alanlardır(Harita 5).Araştırma alanımızın batısında orman alanlarının oranının çok az olduğu

görülmektedir. Batıda orman alanlarındaki azalışın nedeni burada orman açmalarının olmasıdır. Bu yerlerde orman alanları ortadan kaldırılarak tarım arazilerine dönüştürülmüştür. Araştırma alanında orman alanlarına yakın alanlarda orman alanlarına paralel fundalıklar görülmektedir. Fundalıklardan hemen sonra orman alanlarına geçilir. Fundalıkların da özellikle doğuda orman alanlarından hemen önce başladığı gözlenmektedir. Zaman içerisinde fundalık alanlarının oranında da azalmalar olmuş, bu alanlar tarım alanlarına dönüştürülmüştür. Araştırma alanının doğusunda iklim koşullarının zorlaştığı alanlarda kuru tarım alanları da bulunmaktadır. Arazinin özellikle doğu taraflarında kuru tarım alanları ve nadassız kuru tarım alanları bulunmaktadır.



**Harita 5.** Akhisar Arazi Kullanım Kabiliyeti

Bunun yanında araştırma alanında dağınık hâlde mera alanlarını da görmekteyiz. Mera alanları genellikle araştırma alanının güneyinde ve güneydoğusunda toplanmış olup ilçe toplam arazisine oranı oldukça azdır. Araştırma alanının kullanım kabiliyetine bakıldığında çok az bir alanda bağ ve bahçe tarımının da yapıldığı görülmektedir (Harita 5).

## 5. AKHİSAR'DA ZEYTİN TARIMI

Akhisar zeytin tarımı açısından Ege Bölgesi'nde gerek ağaç sayısı gerek toplam zeytin üretimi bakımından çok önemli bir ilçedir. Akhisar da toplam tarım alanının yaklaşık %44'i zeytin tarımına ayrılmıştır. Akdeniz ikliminin en yaygın bitkisi olan zeytin Akhisar ilçesi açısından



ekonomik ve sosyokültürel açıdan etkileri olan bir tarım ürünü olmuştur. Akhisar 11 milyona yakın toplam zeytin ağacı sayısı ve ortalama 175 bin tondan fazla toplam zeytin üretimi ile Ege Bölgesi içerisinde zeytin tarımı açısından merkez olarak kabul edilebilir. Akhisar’da zeytin yetiştiriciliğinin çok eski zamanlara dayandığı bilinmektedir. Akhisar’da bulunan zeytin çekirdeklerinin fosillerine bakıldığında zeytinin bu coğrafyada 3000 yıl öncesinde de olduğu söylenebilir (Satış, 1994: 531). Akhisar’da Osmanlı Dönemi’nde zeytin tarımı yapılmış olup Süleymanlı, Medar ve Çobanhasan gibi kırsal yerleşmelerde yapılan zeytin tarımı, Cumhuriyet Dönemi’nde daha çok yaygınlaşarak Selçikli, Yayaköy, Yatağan, Sünnetçiler gibi köylerde de yapılmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2003: 247). Bunun yanında Akhisar’da 1941 senesinde zeytin ağacı sayısının 385 bin adet olduğu, bölgede üretilen zeytinlerin daha çok zeytinyağı üretiminde kullanıldığı bilinmektedir (İzdem, 1944: 63). Akhisar geçmişten günümüze bazı tarım ürünlerinin üretiminde merkez olma özelliği gösteren bir ilçe olmuştur. 2000’li yıllara kadar tütün tarımının ön planda olduğu ilçe günümüzde zeytin tarımı açısından önemli bir ilçedir. Geçmiş dönemlerde tarımsal üretimin neredeyse tamamını oluşturan tütün, günümüzde doğal koşullar bakımından zeytin tarımına uygun olmayan, ilçenin doğu ve kuzeydoğu kesimlerinde çok dar alanlarda yapılmaktadır (Güner vd. 2010: 175). Akhisar zeytin tarımının her geçen gün daha yoğun yapıldığı ve buna bağlı olarak üretimin sürekli arttığı bir ilçedir.

Akhisar’da zeytin tarımı yapılan alanların yıl içerisinde değişimine sürekli bir artışın olduğu gözlenmektedir. Tarım alanlarının yarısından fazlası zeytin alanlarına ayrılan ilçede özellikle 2000’li yıllardan sonra zeytin alanlarında büyük bir artış olduğu gözlenmektedir. Bu artışın temel nedeni devletin tütündeki kota uygulaması ve tütünden elde edilen ekonomik kazancın giderek azalması gösterilebilir. 2000 yılında 280.000 dekar olan zeytin arazileri 2018 yılında 450.000 dekara yükselmiştir (TÜİK, 2019).

Akhisar’da zeytin ağaçlarının sayısı yıllar içerisinde, özellikle son 20 senede büyük artışlar göstermiştir. 2000 yılında 5 milyona yakın zeytin ağacı bulunuyorken bu rakam 2006 yılında 8 milyona, günümüzde ise 12 milyona yaklaşmıştır. Akhisar’da 2006 ile 2010 yılları arasında meyve veren ve vermeyen ağaçlar arasındaki fark çok azdır. Bu farkın az olmasının nedeni bu dönemde yeni zeytin ağacı dikimlerinin olmasıdır. İlerleyen yıllarda dikilen bu zeytin ağaçları meyve vermeye başlamış ve son yıllarda meyve vermeyen ağaç sayısı 128.000 civarında olmuştur. Akhisar’da son yıllardaki zeytin üretiminde 11 milyona yakın zeytin ağacından 175 bin ton zeytin üretimi yapılmaktadır. Üretilen zeytinlerin %73’ü sofralık zeytine ayrılırken %23’lük oranı ise yağlık zeytine ayrılmıştır. Yıllar itibariyle ele alındığında üretimde sofralık zeytin ön planda olmuştur. Akhisar ilçesi Manisa’da üretilen sofralık zeytinin %83’ünü

oluştururken Türkiye’de üretilen sofralık zeytinin %30’unu oluşturmaktadır Akhisar’da üretilen zeytinlerin işlenmesini sağlayan toplam 227 tane tesis yer almaktadır (TÜİK,2019).

Akhisar’da 50 binden tondan fazla zeytin yağ üretimi için ayrılmaktadır. Ayrılan bu zeytinlerden 2018 yılı itibariyle toplam 9 bin ton zeytinyağı üretilmiştir. İl içerisinde üretilen zeytinyağının %31,6’sı Akhisar’da üretilmektedir. Akhisar’da üretilen zeytinyağı oranının ülkeye oranı ise %5’in altındadır. İlçede toplam 57 adet zeytinyağı sıkma ve dolmuş tesisi bulunmaktadır. Akhisar’da üretilen zeytinler bir kısmı yurt dışına ihraç edilmektedir. Araştırma alanımızda üretilen sofralık zeytinlerin 7.127 tonu, üretilen zeytinyağının ise yaklaşık 312 tonu ihraç edilmektedir (TÜİK, 2019).Akhisar’da üretilen zeytin türleri ise orijini Akhisar olan, domat zeytini, uslu zeytini ve kiraz zeytini ile Gemlik (Ayvalık) zeytini, Edremit (Trilye) zeytinidir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Dünya zeytin alanlarının neredeyse tamamının bulunduğu alan Akdeniz Havzası olup ülkemiz de bu alanın en önemli temsilcisi konumundadır. Özellikle son senelerde ülkemizde zeytin alanları ve zeytin ağaçlarının oranı ciddi bir artış göstermiştir.

Araştırma alanımızdaki iklim koşullarının genel olarak zeytin tarımına çok elverişli olduğu gözlenmiştir. Hatta bazı iklimsel veriler anlamında (özellikle sıcaklık yağış gibi) Akhisar ilçesi neredeyse optimum şartlara sahiptir. Yıllık sıcaklık ortalamaları zeytin tarımı için genellikle 16,7°C kabul edilmektedir. Akhisar’da yıllık sıcaklık ortalamaları bu değere çok yakın olup 16’2°C’dir. Araştırma alanımızda yağış koşulları da zeytin yetiştiriciliği için oldukça elverişli olup yağış miktarı, yağışın mevsimlere dağılışı zeytin tarımı için gerekli olan yağış isteklerine birebir uymaktadır. Akhisar yer şekilleri anlamında çeşitlilik gösteren bir ilçedir. Araştırma alanında yükseltinin arttığı doğu ve kuzeydoğu taraflarında zeytin tarımı yapılamamaktadır. Zeytin tarımı 600 metre yükseltiden sonra yapılamamakta, yapılırsa bile verim çok büyük oranda düşmektedir. Araştırma alanımızda zeytin tarımı genellikle 250-325 metrelerde orta eğimli arazilerde toplanmıştır. Zeytin yetiştiriciliği toprak koşulları bakımından çok seçici olmayıp kumlu tınlı ve geçirgen topraklar üzerinde daha olumlu yetiştirme koşulları göstermektedir. Akhisar’da zeytin tarımının yoğun yapıldığı alanlarda daha çok kolüvyal topraklar ve rendzina toprakların varlığı görülür.

Araştırma alanımızda genel olarak zeytin tarımının varlığını ve sınırlarını belirleyen faktörlerin fiziki faktörler olduğu bilinmekle birlikte zeytin veriminde beşeri koşulların da büyük etkisi bulunmaktadır. Zeytin tarımı için zamanında budama, ağacı gençleştiren ve zeytin verimini

arttıran bir unsurdur. Zamanında budamayla ağaç sürgünlerini daha iyi geliştirir ve dinlenme evresini verimli bir şekilde geçirerek periyodisite sorunu yaşamaz. Bu bakımdan budamanın zamanında ve doğru bir şekilde yapılması zeytin tarımında önemli bir etkidir.

Araştırma alanımızda zeytin arazilerinin çok parçalı olması toprak analizlerinin maliyetli olmasından dolayı bilinçli bir gübreleme yapılamamaktadır. İlaçlamanın zamanında ve doğru bir şekilde yapılması zeytin verimini etkilemektedir. Araştırma alanında özellikle Mayıs ayından Kasım ayına kadar olan süreçte zeytin pamuklu biti, zeytin güvesi, zeytin sineği gibi hastalıkların sıkça yaşandığı gözlenmiştir. Araştırma alanındaki gözlemlenen en büyük sorunlardan birisi de orman alanlarının açmalar sonucunda zeytinliklere dönüştürülmesidir. Ülkemizdeki sofralık zeytinin %30'unu üreten Akhisar ilçesinin en önemli sorunlarının birisi de pazarlama ve tanıtım anlamında yeterli çabayı göstermemesidir. Bu anlamda markalaşmanın sağlanması ve pazar alanının geliştirilmesi için ilçe bazında bütün tarım kuruluşlarına büyük vazifeler düşmektedir.

## KAYNAKÇA

- Buldan, İ. (2002). *Edremit Havzası'nda Rüzgârın Zeytin Üretimi Üzerine Etkileri*. Klimatoloji Çalıştay Bildiriler Kitabı, 159-167, İzmir.
- Çukur, H. (2001). Edremit Körfezinde, İklim Özelliklerinin Zeytin Yetiştiriciliği Üzerine Etkileri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 1-19.
- Doğanay, H. (2007). *Ekonomik Coğrafya 3*, Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Efe, R. , Soykan, A. , Sönmez, S. , Cürebal, İ. (2009). Sıcaklık Şartlarının Türkiye'de Zeytinin (*Olea europaea L. subsp. europaea*) Yetişmesine Fenolojik ve Pomolojik Özelliklerin Etkisi. *Ekoloji*, 18 (70), 17-26.doi: 10.5053/ekoloji.2009.703
- Efe, R. , Soykan, A. , Sönmez, S. , Cürebal İ. (2013). *Dünyada, Türkiye'de, Edremit Körfezi Çevresinde Zeytin ve Zeytinyağı*. Bursa: Edremit Belediyesi Kültür Yayınları (No:7).
- Ertin, G. (2000). Edremit Körfezinde Zeytin Üretimi. *Türk Coğrafya Dergisi*, 35, 223-246.
- FAO, (2019). Ükelere Göre Toplam Zeytin Alanları ve Zeytin Üretimi, 03 Ocak 2019 tarihinde <http://www.fao.org/faostat/en/#data/QC> adresinden erişildi.
- Gökçe, O. , Tunalıoğlu, R. (1994). *Türkiye'de Orman – Zeytin İlişkileri, Sorunları ve Çözüm Yollarına Yönelik Yeni Yaklaşımlar*. Türkiye Birinci Tarım Ekonomisi Kongresi 8-9 Eylül 1994 Bildiri Kitabı, İzmir.
- Göney, S. (1975). *Büyük Menderes Bölgesi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 1985.

- Göney, S. (1979). *Türkiye Ziraatının Coğrafi Esasları*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları No: 2600.
- Gümüşay, B., Topuz, H. (2006). *Zeytinde Zararlı Böcekler*, T.C. Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı Tarımsal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Zeytincilik Araştırma Enstitüsü. İzmir: Emre Basımevi.
- Güner, B. Boyraz, Z. Çitçi, M. (2010). Tütüncülüğten Zeytinciliğe Geçiş Akhisar (Manisa) Örneği. *Journal of World of Turks*, 2 (1), 162-186.
- Hoşgören, Y. (1983). *Akhisar Havzası, Jeomorfolojik ve Tatbiki Jeomorfolojik Etüt*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3088.
- Karakuyu, M. Sarıusta F. ve Yalçın, S. (2012). *Kentleşme Sürecinde Akhisar*. Akhisar: Esin Ofset Matbaacılık.
- Kocadağlı, Y. A. (2009). Türkiye’de Zeytincilik Faaliyetlerinde Edremit Körfezi Kıyılarının Önemi. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Dergisi*, 19, 28-58.
- İzdem, E. (1944). *Dünkü Bugünkü Akhisar*. İstanbul: Ülkü Basımevi.
- Satış, B. (1994). *İlk Çağdan Günümüze Akhisar*. Akhisar: Akhisar Sağlık Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları.
- Sönmez, S. , Efe. R. , Cürebal, İ. , Soykan, A. (2015). *Fethiye ve Çevresinde Zeytin Yetişmesinde İklimin Rolü*. 1. Teke Yöresi Sempozyumu, Bildiriler Kitabı, Cilt 1, 622-630. Burdur Mehmet Akif Üniversitesi, Burdur.
- Taşlıgil, N. (1988). *Manisa Ovası ve Çevresi*. Basılmamış Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Deniz Bilimleri ve Coğrafya Enstitüsü, İstanbul.
- T.C. Orman ve Su İşleri Bakanlığı Meteoroloji Genel Müdürlüğü (2014). *Türkiye Fenoloji Atlası*.
- T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı Meteoroloji Genel Müdürlüğü (2019). *Akhisar Uzun Yıllar (1961- 2018)Tüm Parametreler Bülteni*.
- Temuçin, E. (1991). *Manisa ve Akhisar Ovalarında İklim ve Ortam İlişkileri: Uygulamalı bir Coğrafya Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Temuçin, E. (1993). Türkiye’de Zeytin Yetişen Alanların Sıcaklık Değişkenine Göre İncelenmesi. *Ege Coğrafya Dergisi*, 7, 117-131.
- TÜİK, (2019). Bitkisel Üretim İstatistikleri. 07 Ocak 2019 tarihinde <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?locale=tr> adresinden erişildi.
- Tümertekin, E. , Özgüç, N. (2007). *Ekonomik Coğrafya, Küreselleşme ve Kalkınma*. İstanbul: Çantay Kitabevi.

TZSP, (2016). *Türkiye Zeytincilik Sektör Raporu*. [PDF belgesi]. Zeytincilik Araştırma Enstitüsü, 06 Temmuz 2018 tarihinde <http://www.nto.org.tr/download/raporlar/10060/T%C3%BCrkiyezeytinciliksektorraporu2016.pdf> adresinden erişildi.

Yılmazer, T. (2003). *Akhisar'ın Sosyo-Ekonomik Durumu (1876-1908)*. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Bayrak ve Sancak Sevgisinin Kazandırılmasında Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi<sup>1</sup>**  
*The Role of the Social Studies Course in the Evaluation of the Flag and Starboard Love*

Ümit YEL<sup>2</sup> - Mesut AYDIN<sup>3</sup>

Makale Gönderme Tarihi	Revizyon Tarihi	Kabul Tarihi
28.02.2019	24.03.2019	29.04.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Yel, Ü., Aydın, M., 2019, Bayrak ve Sancak Sevgisinin Kazandırılmasında Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 45-64.

**Öz**

Bu araştırmanın amacı bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler dersinin önemini tespit etmek, bu konuda öğretmen görüşlerine başvurmak ve bu doğrultuda konuyu irdelemektir. Araştırmamızda ilk olarak çalışmayla ilgili olan tanımlara ve Türk milletine ait bayrakların tarihsel değerlerine yer verilmiştir. Çalışmanın teorik kısmı tamamlandıktan sonra, öğretmenlerin görüşlerine ulaşmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğretmenlere uygulanacak yarı yapılandırılmış görüşme formunda dört soru yer almaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu, Malatya’da görev yapan elli beş sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilen çalışmada elde edilen bulgular objektif şekilde değerlendirilmiş ve NVivo10 programından yararlanılarak modellendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenleri kendi branşlarını bayrak ve sancak sevgisini aktarmakta ana ders olarak gördükleri ve bu noktada sosyal bilgiler dersinin kazanımlarını genel olarak yetersiz olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bayrak ve sancak sevgisinin aktarılmasında sosyal bilgiler dersinin oldukça büyük bir paya sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında bu değerlerin aktarılmasında daha da etkin rol almasının gerekli olduğu anlaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Bayrak, Sancak, Sosyal Bilgiler Dersi

**Abstract**

The aim of this research is to determine the importance of the social studies course in gaining the love of flag and flag, to consult the opinions of teachers on this subject and to examine the subject in this direction. In our research, firstly, the historical values of the flags belonging to the Turkish nation and the definitions related to the study were included. After the theoretical part of the study was completed, a semi-structured interview form was prepared to get the teachers' opinions. There are four questions in the semi-structured interview form which will be applied to teachers. Fifty-five social studies teachers working in Malatya constitute the study group of the study. The findings of the study, which

<sup>1</sup> Bu makale birinci yazarın İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalında, Prof. Dr. Mesut Aydın danışmanlığında hazırlanan “Bayrak ve Sancak Sevgisinin Kazandırılmasında Sosyal Bilgiler Dersinin Önemi” başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi, [umtyel@gmail.com](mailto:umtyel@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-8864-6233>

<sup>3</sup> Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı, [mesut.aydin@inonu.edu.tr](mailto:mesut.aydin@inonu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-4256-9436>

was conducted with the descriptive survey model, were evaluated objectively and modeled using the NVivo10 program. As a result of the study, it is concluded that social studies teachers see their branches as the main course in transferring the love of flags and flags, and at this point, they consider the gains of the social studies course as generally insufficient. It has been seen that the social studies course has a large share in the transfer of flag and flag love. It was also understood that it was necessary to take an even more active role in the transfer of these values.

**Key Words:** Flag, Starboard, social studies course.

## 1. GİRİŞ

Bir millet için en önemli duygulardan olan vatan, millet, bayrak ve sancak sevgisi oldukça kadim ve değerlidir. Özellikle, yüce Türk milleti için vatan ve bayrak, kendi canından daha mukaddes bir varlıktır. Bayrak için, bu topraklara nice canlar verilmiş yine bu uğurda nice canlar alınmıştır. Mithat Cemal Kuntay'ın

*Bayrakları bayrak yapan üstündeki kandır.*

*Toprak, eğer uğruna ölen varsa vatandır...*

Dizelerindeki anlayışla, Türk milleti yüzlerce yıl boyunca bayrak ve vatan için canını hiçe saymış, bu değerler uğruna nice yiğitler kanlarıyla toprağı sulamıştır. Türk milleti bu duyguları yüzyıllarca zirvelerde yaşamıştır (Genç ve Cansız, 2009).

Türklerdeki bağımsız yaşama düşüncesi, birçok devletin kurucusu olmalarını sağlamıştır. Bu devletler, sembol olarak ise renk ve motiflerle ile süslenmiş, kendilerini temsil eden bayrakları kullanmışlardır. Böylelikle, bağımsızlıklarını göstermişlerdir.

Türk milleti dinamik yapısı sayesinde, farklı coğrafyalarda ve zamanlarda, çeşitli nedenlerden dolayı yıkılmış olan devletlerinin yerine tekrar devlet kurmuşlardır. Yaşadıkları çevreyi ve problemleri ele alarak bu durumu düşündüğümüz zaman, meseleyi daha iyi anlayabiliriz. Bu nedenlerden dolayı Türk milletinin tarihte yüzü aşkın devlet kurup yıktığı belirtilmektedir (Kafesoğlu, 1997). Buradan hareketle şu yoruma varmak mümkündür: Türkler, tarihte yüzlerce devlet kurdukları gibi yüzlerce de bayrak kullanmışlardır.

Şehitlerimizin kanıyla oluşmuş Türkiye Cumhuriyeti'nin şanlı bayrağı ise günümüzde gururla gönderde dalgalanan, gölgesinde huzur ve güven bulduğumuz mutluluk nedenimizdir. Ona yapılmış olan en küçük saygısızlık, vatanımız ve milletimiz için canlarını hiçe sayan şehitlerimize, bu milletin tarihine yapılmış bir hakarettir. Varlığını ebediyete dek devam ettirmek isteyen millet,

her şeyden önce vatanına ve bayrağına önem vermeli, kıymetini bilmelidir. Bayrağımız gönderde dalgalandığı müddetçe milletimiz de bu topraklarda ebediyete dek yaşayacaktır.

Böylesi mukaddes değerlerin gelecek nesillere aktarılması ise oldukça önemlidir. Özgürlüğümüzün ve devamlılığımızın sağlanması adına, bu değerler yeni nesillere çeşitli yollar ile kazandırılmalıdır. İlköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki öğrencilere bu değerleri kazandırmak, kişinin kendine karşı sorumluluğunun yanında vatanına karşı da sorumluluğunu gösterir. Sosyal bilgiler dersi, bu değerlerin aktarılmasında en önemli ve etkin ders olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal bilgiler dersiyle beraber öğrenciler, bayrak ve sancağın ne olduğunu anlamının yanında, neler pahasına bayrağımızın gönderde dalgalandığını da idrak etme olanağı bulur. Ana gayelerinden biri etkin ve bilinçli vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler dersi, hedeflerine hizmet etmek için bu bilinci yeni nesillere yerleştirmeye çalışır (Turan ve Ulusoy, 2011). Böylelikle, sosyal bilgiler dersi de etkin vatandaş yetiştirme hedefine ulaşmış olur.

Alanyazın incelendiğinde, bayrak, sancak ve bu kavramlarla yakından ilgili araştırmaların; (Kurtoğlu, 1987; Tezcan ve Tezcan, 1991; Rayman, 2000; Alizade, 2013; Karatepe, 2008; Genç, 2009; Genç ve Cansız, 2009; Kafalı, 2010; Küçük, 2010; Mazlum, 2011) sınırlı sayıda olduğu ve tam anlamıyla konuyu karşılamadığı görülmektedir. Sosyal bilgiler eğitimi alanında ise herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu araştırmanın amacı bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Sosyal bilgiler dersi bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırılmasında nasıl rol alır?
2. Bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler kazanımları yeterli midir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenleri için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlam nedir?
4. Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gerekenler nelerdir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılacaktır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal



ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma tipidir (Kıncal, 2011; Büyüköztürk, 2010); (Yıldırım ve Şimşek, 2010).

## **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmamızın çalışma grubunu 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan random yöntem ile seçilen 29'u erkek, 26'sı kadın olmak üzere toplam 55 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan toplam 55 sosyal bilgiler öğretmeninin, 24'ünün 1 ile 10 yıl, 30'unun 11 ile 20 yıl ve 1 tanesinin de 20 yılın üzerinde mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Bulgular bölümünde görüşler verilirken bu bilgiler de verilmiştir.

## **2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması**

Çalışmanın teorik kısmı tamamlandıktan sonra, bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersinin önemi hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formu hazırlanırken soruların kolay, anlaşılır olmasına ve yönlendirmelerden uzak olarak tasarlanmasına çalışılmıştır. Soruların kapsam geçerliliğini ve görüşme formunun güvenilirliğini sağlama için uzman görüşleri alınmıştır.

Görüşmemizi gerçekleştirmek için öncelikle gerekli kurumlardan izinler alınmıştır. Daha sonra görüşme yapılacak kişilere engel olmamak için randevu alınmış ve görüşme bizzat yapılmıştır. Görüşme sırasında yönlendirmelerden uzak rahat bir ortam sağlanmış verilen cevaplara saygı duyularak görüşme formuna aktarılmıştır. Görüşme için çalışma kapsamında önceden hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, araştırılan konu hakkında bir amaca sahip olan ve karşılıklı konuşma yoluyla sözel bilgiler elde etmeyi amaçlayan bir tekniktir (Kıncal, 2011: 151). Çeşitli görüşme türleri vardır. Çalışmamızda, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veri toplanmıştır.

## **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırma sonucu elde edilen görüşme formlarına nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yapılmıştır. Alt problemler temalar altında incelenip frekansları ile beraber tablo haline getirilmiştir. Tablo hâline getirilen sonuçlar değerlendirilmiştir. Değerlendirme esnasında N Vivo

10 programından yararlanılmıştır. Ortak görüşler bir araya alınarak görselleştirilmiş ve frekansları belirlenmiştir.

### 3. BULGULAR ve YORUM

Bu başlık altında çalışmamızın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve bulgular doğrultusunda yapılan değerlendirmelere yer verilmiştir.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Değerlendirmeler

Araştırmanın birinci alt probleminde “*Sosyal bilgiler dersi bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırılmasında nasıl rol alır?*” sorusu ele alınıp değerlendirilmiştir.



Sosyal bilgiler dersinin bayrak ve sancak sevgisi kazandırmadaki rolü irdelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından; “Etkili vatandaş yetiştirmede rol alır.”, “Ortaokullarda bu konuda en etkin ve tek derstir.”, “Geçmiş ile gelecek arasında köprü kurar.”, “Yurttaşlık bilinci kazandırılmasında rol alır.”, “Çocuk yaşta bu sevgiyi aşılar.”, “Bayrağın önemini dile getirir.” alt temalarının ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Bu alt problemimizde en çok dile getirilen tema “sosyal bilgiler ortaokullarda bu konuda en etkin ve tek derstir.” (f=19) teması olmuştur. Bu temanın öğretmenler tarafından çok seçilmiş olmasının nedeni, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada kendi branşlarını ana ders olarak gördüğü söylenebilir.

**Tablo 1. Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler dersinin rolü**

<b>1.Tema: Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler dersinin rolü</b>		
<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>G.1.</b> <i>Vatanını, milletini, bayrağını seven, ulusal bilince sahip vatandaşlar yetiştirmek sosyal bilgiler dersinin ana görevlerindedir. Sosyal bilgiler dersinin temel yaklaşımlarından olan vatandaşlık aktarımı ve temel ilkelerinden olan Atatürk ilke inkılaplarına bağlı etkili ve yararlı vatandaş yetiştirme hedefine yönelik olarak bu kazanım bireye aktarılmaya çalışılır.</i>	13	23,6
<b>G.2.</b> <i>Bireye, bayrak ve sancak sevgisini kazandıran ilk ve ortaokulda en etkin ve tek ders sosyal bilgilerdir. Diğer derslerde bu kazanım örtük program ile verilirken sosyal bilgiler kazanımlarında direkt olarak yer almaktadır.</i>	19	34,5
<b>G.3.</b> <i>Sosyal bilgiler geçmişle gelecek arasında köprü kurar. Bayrak ile sancak geçmişimiz hakkında önemli bir unsur olduğundan sosyal bilgiler dersi bayrak ve sancak sevgisi kazanımında önemli rol alır.</i>	4	7,4
<b>G.4.</b> <i>Sosyal bilgiler dersi temelinde insanı konu alan disiplinler arası bir derstir. Bu disiplinlerden biri de yurttaşlık bilincidir. Yurttaşlık bilincinde kazandırılması gerekenlerden biri de bayrak ve sancak sevgisidir. Bu kazanım sadece insan ve yurttaşlık bilinci ile ilgili değil, ayrıca siyaset ve tarih disiplinleri ile de ilişkilidir. Geniş kapsamlı çerçevesiyle bu konuda da sosyal bilgiler birçok kazanıma sahiptir.</i>	6	10,9
<b>G.5.</b> <i>Sosyal bilgiler dersi bireyin ilerleyen çağlarda kendine yön vermesi açısından öneme sahiptir. Ayrıca bireyde bu konu hakkındaki sorumluluklarının ortaya çıkması sağlanır.</i>	6	10,9
<b>G.6.</b> <i>Türk toplumu için bayrak ve sancağın ne kadar önemli olduğu, neler pahasına bayrağımız altında özgürce yaşadığımızın anlatılması gerekir. Geçmişte ne cefaların çekildiği, ne fedakârlıkların yapıldığı anlatılarak ve bayrağın önemi dile getirilerek katkı sağlanmaktadır.</i>	7	12,7
	55	%100

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler dersinin rolü adlı 1. temada görüş 1 (G1) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Sosyal bilgiler öğretmeni öğrenciye ilk önce birey olma sonra vatandaş olma bilgisini sağlar. Sosyal bilgilerin en önemli amacı bireyi ulusal bilince sahip vatanını, milletini seven biri olarak yetiştirmektir. Bireylere tercihlerini öğretmek ona geçmişinde olan olaylardan yola çıkarak geleceğinin nasıl şekillendireceğini de öğretmiş olur. Öğrenci bu şekilde bayrak ve sancak sevgisine ulaşır.”* (Kadın, deneyim 14)

*“Sosyal bilgiler dersi etkili vatandaş yetiştirme ilkesine bağlı olarak bireyleri vatanına, milletine bağlı kişiler olarak geliştirmeyi hedefler. Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak ise etkili vatandaş yetiştirme ilkesinin ana esaslarından olarak saymak yanlış olmayacaktır. Bunun için bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler dersinin hayati bir önemi vardır. Okullar içerisinde ise bu görevi üstlenen tek derstir. Sosyal bilgiler dersinin kapsamı bayrak ve sancak sevgisini aktarmak için oldukça uygun ve uyumludur. Bu görevi güzel bir şekilde yerine getirdiğine inanıyorum.”* (Erkek, deneyim 12)

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler dersinin rolü adlı 1. Temada Görüş 2 (G2) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Bireye ve bayrak ve sancak sevgisini kazandıran ilk ve ortaokulda tek derstir. Etkili vatandaş yetiştirme hedefine yönelik olarak bu kazanım bireye kazandırılmaya çalışılır.”* (Erkek, deneyim 6)

*“Vatanın birliğini, devletin bölünmezliği ve tek bayrak olgusunun kazandırılmasında etkili olan kazanımların verilmesinde temel derstir. Bireye bayrak sevgisi kazandırmak için okullarda başka bir ders bulunmamaktadır. Eğer bu sevgi okullarda kazandırılacaksa bu yük tamamen sosyal bilgiler dersinin omuzlarına yüklenmiştir.”* (Kadın, deneyim 2)

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler dersinin rolü adlı 1. Temada görüş 3 (G3) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Bayrak ile sancak toplumun en önemli sembollerindendir. Sosyal bilgiler dersi ise kişinin geçmiş ile gelecek etkileşimini ortaya koyar. Bayrak ile sancak geçmiş ve gelecek arasında köprü kuran en*

*önemli bağlardan biri olduğundan, sosyal bilgiler dersi bu ortak noktadan hareketle bu sevginin kazanımında önemli bir rol alır.” (Erkek, deneyim 1)*

*“Bireye geçmiş ve gelecek arasında köprü olarak bayrak ve sancak sevgisini kazandırmada rol oynar. Geçmiş anlatarak geleceğe yön verir. Bizim geçmişimiz nice kahramanlıklarla doludur. Bizim tarihimiz Atillalar, Alparslanlar, Kürşatlar, Fatihler, Mustafa Kemaller ile doludur. Bir hilal uğruna canlarını veren isimsiz mezarsız Mehmetçiklerle doludur. Çanakkale’de 15’liklerin dönmeyen, Sarıkamış’ta donan Mehmetlerle doludur. Sosyal bilgilerin gayesi bu şanlı tarihimizi yeni nesillere aktararak bu ruhumuzu kaybetmemizi sağlamaktır. Böylece bin yıl önceki ruhumuzu şimdi de yaşamış oluruz.” (Kadın, deneyim 9)*

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler dersinin rolü adlı 1. Temada görüş 5 (G5) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Öğrencilere küçük yaşta sosyal bilgiler dersi vererek bazı değerlerin küçük yaşlarda zihinlere yerleştirilmesi hedeflenmiştir. Bu değerlerden biri belki de en önemlilerinden olan bayrak sevgisi bu dönemde bireye verilir.” (Kadın, deneyim 4)*

*“Sosyal bilgiler dersi ortaokulda verilen bir ders olduğundan ortaokuldaki gelişim döneminde verilecek bayrak ve sancak sevgisi bireyin ilerleyen çağlarda kendine yön vermesi açısından öneme sahiptir. Ne de olsa ağaç yaş iken eğilir.” (Erkek, deneyim 2)*

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler dersinin rolü adlı 1. Temada görüş 6 (G6) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Sosyal bilgiler dersinin tarih dersi ile bağlantısı sayesinde geçmişten günümüze Türk toplumu için bayrak ve sancağın ne kadar önemli olduğuna çeşitli konularda değinilmesi noktasında katkı sağlamaktadır. Vatandaşlık dersinde, Türk vatandaşının bayrağına ve sancağına vermesi gereken saygı ve sevginin bir görev olduğu dile getirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi bunun için bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında önemli bir rol alır.” (Erkek, deneyim 3)*

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Değerlendirmeler

Araştırmanın ikinci alt probleminde “*Bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler kazanımları yeterli midir?*” sorusuyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ele alınmış ve değerlendirilmiştir.



Bayrak ve sancak sevgisi kazandırmasında sosyal bilgiler dersi kazanımlarının yeterli olup olmadığını bu soru ile irdelenmiştir. 55 sosyal bilgiler öğretmeni katılımcısından 30 sosyal bilgiler öğretmeni yetersiz bulurken, 23’ü yeterli bulmuştur. 2 katılımcı ise kararsız kalmıştır. Bu noktadan bakıldığında aşırı fark olmasa da sosyal bilgiler öğretmenleri kazanımları yetersiz bulmaktadır. Yetersiz bulan sosyal bilgiler öğretmenleri ders saatinin az oluşu ve konuların genişliği üzerinde durmuşlardır. Bayrak ve sancak sevgisinin sosyal bilgiler dersi içerisinde daha aktif hale gelmesini isteyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

**Tablo 1. Bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler kazanımları yeterlilik durumları**

2.Tema: Bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler kazanımlarının yeterliliği			
Alt Temalar		f	%
G.1	<i>Evet, yeterlidir.</i>	23	41,8
G.2	<i>Hayır, yeterli değildir.</i>	30	54,6
G.3	<i>Kararsız.</i>	2	3,6
		55	%100

Bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler kazanımları yeterli midir? Adlı 2. Temada görüş 1 (G1) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Sosyal bilgilerde tarih önemli rol oynar. Millî değerlerin özellikle bayrak ve sancak sevgisinin kazanımında tarihi değerler önemli yer alır. Sosyal bilgiler içinde tarihi değerlerin ağırlığını düşünürsek bayrak ve sancak sevgisi kazanımı da yeterlidir.”* (Erkek, deneyim 1)

*“Kazanımlar yeterlidir diye düşünüyorum. Gerçekçi olmak gerekirse bir öğretmen bütün bunları kazandıramamaktadır. Bunun için ders saati yetersizdir. Buna derse karşı ilgisizlik ve öğretmene karşı tutum da eklenirse işin içinden çıkılmaz bir hâl almaktadır”* (Kadın, deneyim 2)

Bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler kazanımları yeterli midir? Adlı 2. Temada görüş 2 (G2) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Bence her ne kadar kazanımlar iyi olmuş olsa da kesinlikle yetersizdir. Çünkü her zaman daha iyisi vardır. Milletimiz için hayati olan ve çok önemseydiğimiz bu değerler için her yapılanın daha iyisi olduğu anlamına gelmektedir. Biz her zaman daha iyi olsun diye uğraşmalıyız.”* (Erkek, deneyim 13)

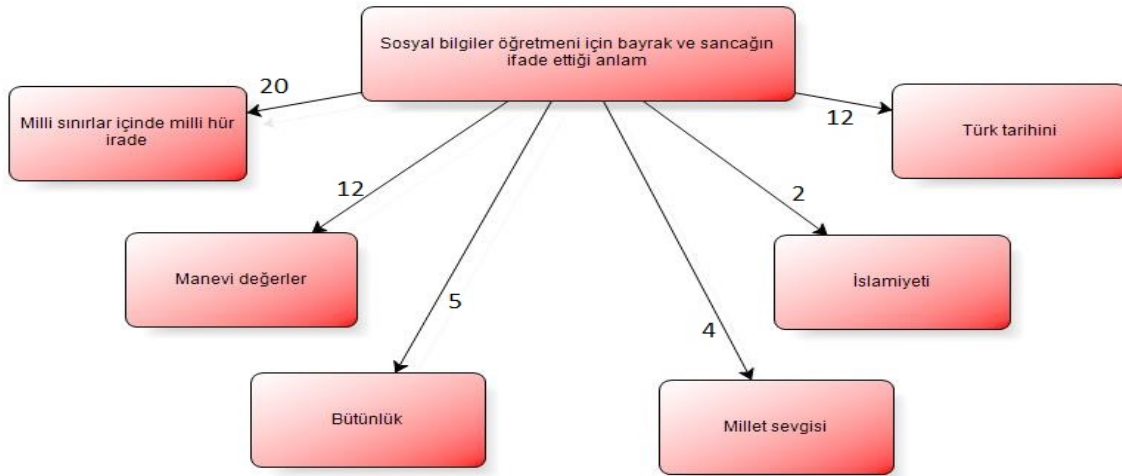
*“Oldukça yetersizdir. En az her sınıfta bir kazanım ve gizli kazanımlar şeklinde olmalıdır. Çünkü bayrak ve sancak sevgisi vatanını, milletini seven etkili vatandaş yetiştirme konusunda başlangıç noktasıdır.”* (Kadın, deneyim 6)

Bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında sosyal bilgiler kazanımları yeterli midir? Adlı 2. Temada görüş 3 (G3) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Bu soruya yeterli ya da yetersiz demek biraz kaçamak cevap gibi olacağı düşüncesindeyim. Geçmişe göre değerlendirdiğimizde, devam eden süreçte yaşadığımız olaylar göz önüne alınarak yeniden düzenlenerek daha etkin bir biçime getirilebilir.”* (Erkek, deneyim 12)

### **3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Değerlendirmeler**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “sosyal bilgiler öğretmenleri için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlam nedir?” sorusuyla sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ele alınmış ve değerlendirilmiştir.



Sosyal bilgiler öğretmenleri için bayrak ve sancağın ne ifade ettiğinin irdelendiği bu bölümde çeşitli cevaplar alınmıştır. “Millî sınırlar içinde millî hür irade” (f=20) sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından en çok tercih edilen tema olmuştur. Bu temanın sosyal bilgiler öğretmenlerince bu kadar çok seçilmesi bağımsızlığa verilen değerlerin bir göstergesidir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından “manevi değerler”, “bütünlük”, “millet sevgisi”, “İslamiyet”, “Türk tarihi” gibi 5 farklı tema daha oluşturulmuştur.

**Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmeni için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlamlar.**

3.Tema: Sosyal bilgiler öğretmeni için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlam			
Alt Temalar		f	%
G.1	Ulusal bağımsızlığa dayalı millî sınırlar içinde millî hür iradenin sembolüdür. Ülke içinde birlik, dirlik ve egemenliği ifade eder. Ülkenin varlığının temsil eder.	20	36,4
G.2	Bayrak ve sancak namus, şeref, haysiyet, onur gibi manevi ve kutsal değerleri ifade eder.	12	21,8
G.3	Bayrak vatanın bütünlüğünü ifade eder. Halklarımızın ayrışmasının önüne geçer ve millet bilinci verir.	5	9
G.4.	Bayrak vatan ve millet sevgisinin temel dayanağını oluşturur. Bayrak ve sancaktan hareket ile vatan ve millete karşı sevgi oluşur.	4	7,3
G.5.	Türklerin mücadelelerini, ülküleri ve bu uğurda verdikleri şehitleri, şehitlerin kanlarıyla sulanan bu bayrak savaş, barış, fetih, zafer gibi Türklerin kutsal saydığı ve bu kutsiyetler için canlarını feda ederek bize bıraktıkları mirası ifade eder.	12	21,8
G.6.	Bağımsızlık ve millî ülkünün yanında İslamiyet’i temsil eder.	2	3,7
		55	%100



Sosyal bilgiler öğretmeni için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlam adlı 3. Temada görüş 1 (G1) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Bağımsızlık, özgürlük ve boyun eğmeyişin, iradesine vatanına, yaşadığı topraklara sahip çıkmanın simgesidir. Kısacası; yaşadığı toprağı anlamlı hâle getiren o topraklara aidiyet katan bir semboldür.”* (Erkek, deneyim 4)

*“Bayrak ülkenin bağımsızlığını, milletin egemenliğini sembolize eder. Türk bayrağının oluşum aşamasında halkın verdiği kahraman mücadeleyi bilip bunun önemini algılayınca bayrak sıradan bir sembol olmaktan çıkıp içerisinde daha çok onların taşıdığı bir simge oluyor.”* (Kadın, deneyim 2)

Sosyal bilgiler öğretmeni için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlam adlı 3. Temada görüş 2 (G2) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Vatanını milletini seven her Türk vatandaşı gibi namusu, bağımsızlığı, birliği, dirliği, egemenliği ifade ediyor.”* (Erkek, deneyim 6)

*“Öğrencilere vereceğimiz değerleri bizim için oldukça kutsaldır. Biz önemseyip gereken değeri verdik sonra ancak başkalarına aktarabiliriz. Bayrak bizim için namustur.”* (Erkek, deneyim 5)

Sosyal bilgiler öğretmeni için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlam adlı 3. Temada görüş 3 (G3) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Sosyal bilgiler öğretmeni için bayrak ve sancak bölünmez bütünlüğü ülke içinde egemenliği ülke dışında bağımsızlığı sembolize eden ülke hudutlarının doğudan batıya kuzeyden güneye tapusudur.”* (Erkek, deneyim 5)

*“Misakımillî sınırları içinde istediğimiz hür yaşamı istediğimiz gibi yaşamamızı sağlayan özgürlüğümüzün simgesidir. Edirne'den Kars'a dağıyla taşıyla Türk milletine ait olduğunun tapusudur. Bu sınırlar içinde birliğin, dirliğin, göstergesidir.”* (Kadın, deneyim 16)

Sosyal bilgiler öğretmeni için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlam adlı 3. Temada görüş 4 (G4) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Bayrak ve sancak bir milletin mutluluğunu ifade eder. Bayrak ve sancak benim için özgürlüktür, vatandır, İstiklal Marşı’dır. Bir ulusun bağımsızlık simgesidir. Şehit olmuş insanların kanıdır ve Türklüktür. Millet sevgisinin temel dayanağını oluşturur.”* (Kadın, deneyim 16)

Sosyal bilgiler öğretmeni için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlam adlı 3. Temada görüş 5 (G5) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Vatanı, milleti, özgürlüğü, savaşı, barışı, şehidi, her şeyi bize Türklüğe özgü ne varsa onda saklıdır. Rengi şehidimizin kanı, hilali dinin sembolü yıldızı ise şehidin ta kendisidir.”* (Kadın, deneyim 4)

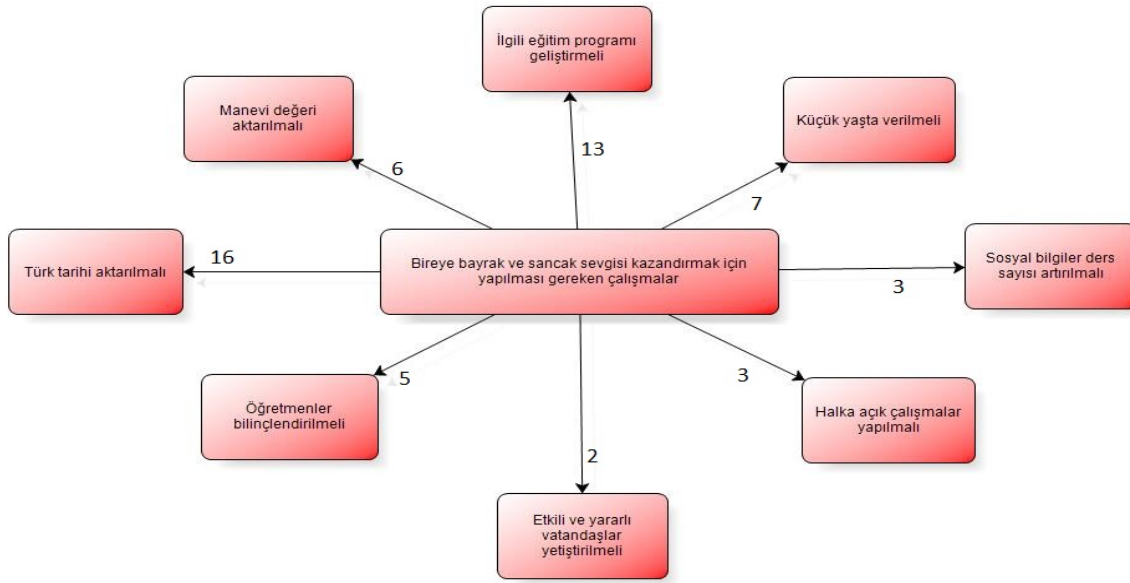
*“Vatan uğruna dökülen kanı, çekilen sıkıntıları ifade ediyor. Uğruna yazılmış mısraları ifade ediyor. ‘Bayrağı bayrak yapan üstündeki kandır, Toprak eğer uğruna ölen varsa vatandır.’* (Erkek, deneyim 4)

Sosyal bilgiler öğretmeni için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlam adlı 3. Temada görüş 6 (G6) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Gölgesi huzur ve güven veren, gölgesinde ezanların okunduğu namazların kılındığı kimseye muhtaç olmadan, kimsenin etkisi altında kalmadan binlerce yıl kendi dinimiz ve kendi kültürümüz ile yaşamamızın yegâne temelini ve İslamiyet’i ifade ediyor.”* (Kadın, deneyim 13)

### **3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Değerlendirmeler**

Araştırmanın dördüncü alt probleminde *“Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gerekenler nelerdir?”* sorusuyla ele alınıp irdelenmiştir.



Bu aşamada bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin fikirleri alınmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından çeşitli fikirler ileri sürülmüştür. Bu fikirlerin çoğu yapılması mümkün fikirlerdir. Bu temalar için de en çok “Türk tarihi aktarılmalı.” (f=16) teması tercih edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri, Türk tarihinin aktarılmasıyla bayrak ve sancak sevgisinin artmasında etkili olacağı görüşüne sahiptir.

**Tablo 4. Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar.**

4.Tema: Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar			
Alt Temalar		f	%
G.1	Bayrağın manevi değeri anlatılmalı, maddi bir bez olmaktan ibaret olmadığı anlatılmalıdır. Bağımsızlık sembolü olduğunu ve bağımsızlığın ne olduğunu derince anlatmak gerekir.	6	11
G.2	Türk tarihi bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için oldukça yeterlidir. Bu yüzden Türk tarihi kullanılmalıdır. Bayrak uğrunda canlarını feda eden şehitler anlatılmalıdır. Türk için bayrağın ne derece önemli olduğu çeşitli anekdotlarla öğrencilere verilmeli. Bayrağın özgürce gönderde dalgalanması için atalarımızın çektiği cefaları anlatmak gerekir. Bu yolla bayrağın ülkemiz ve bağımsızlığımız için ne derece önemli olduğunu belirtmek gerekir.	16	29

<b>G.3</b>	<i>Öğretmen, öncelikle çocuklara vereceği kazanımlara kendisi sahip olmalıdır. Öğretmen, hâkim olduğu bu konuda öğrencileri bilinçlendirmeli ve bu kavramların önemini belirtmelidir.</i>	5	9
<b>G.4.</b>	<i>Gizli ve örtük program ile bayrak sevgisini içeren kazanımlar müfredata eklenmelidir. Ayrıca bayrak ve sancak sevgisi bireye üst düzey anlatımlarla aktarılmalıdır. Tarihi ve millî duygularla kalıcılığı artıran çalışmalara, aktivitelere ve gezilere yer verilmelidir.</i>	13	23,6
<b>G.5.</b>	<i>Bayrak ve sancak sevgisi çocuklara küçük yaşlarda kazandırılmalıdır.</i>	7	12,7
<b>G.6.</b>	<i>Bireye bayrak ve sancak sevgisini doğrudan aktaran tek ders olan sosyal bilgiler dersinin ders sayısı artırılmalıdır. Sosyal bilgiler disiplinler arası çok geniş bir çerçeveye sahiptir ve bunların öğrencilere tam olarak aktarılması hayati bir önem taşır.</i>	3	5,5
<b>G.7.</b>	<i>Yalnız okullarda değil halka açık alanlarda da sosyal bilgiler öğretmenleri veya bilgili kişiler tarafından bayrak ve sancak sevgisinin önemi hakkında çeşitli konferanslar, programlar düzenlenerek bu sevgi kazandırılmalıdır.</i>	3	5,5
<b>G.8</b>	<i>Geçmişini gören, geçmiş ile önüne bir yol çizebilecek insanlar yetiştirmeliyiz. 'Açtığın yolda gösterdiğin hedefe durmadan yürüyeceğime ant içerim.' sözlerini unutmadan unutturmada bizden sonraki nesillerde de devam etmesi için her şekilde mücadele etmek gerekir</i>	2	3,7
		55	%100

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar adlı 4. Temada görüş 1 (G1) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“ Bayrağın sadece üzerinde renkler ve şekiller olan bir bez parçası olmadığını anlatmak gerek. Bunun için bağımsızlığımızın sembolü olan ay yıldızlı al bayrağımızın kolay kazanılmadığını, uğruna nice canlar feda edildiğini anlatmak gerekir. Yaşadıkları dönemde bayrak için canını hiç çekinmeden feda eden kahramanları tanıtip çocuklara empati kurdurmak gerekir. Sosyal bilgiler öğretmeni öncelikle çocuklara vereceği kazanımlara kendisi sahip olmalıdır. Aksi takdirde bayrağın namusla eşit bağımsızlık ifadesi olduğunu kavratamaz.” (Erkek, deneyim 9)*

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar adlı 4. Temada görüş 2 (G2) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“ Milli değerlerimizin kaybolmasına izin vermeksizin her fırsatta bize ait şeylerin tekrar tekrar gün yüzüne çıkarılması, böylece bu sevgilerin depreşmesi sağlamalıdır. Bayrağın neler verilerek neler feda edilerek okul bahçesinde dalgalandığını ve dalgalanmazsa neler olacağını öğrencilere yine her fırsatta anlatmak, zaruridir.” (Kadın, deneyim 13)*

*“Bayrağımız uğrunda canlarını feda edenlerin hatıralarını korumak gerekir. Sıra bize geldiğinde canımızı aynı onlar gibi vermemiz gerektiğini unutmadan ve unutturmadan yaşamımızı idame ettirmemiz gerekir. Bu duygular bayrak sevgisini bizde diri tutan duygulardır.” (Kadın, deneyim 6)*

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar adlı 4. Temada görüş 3 (G3) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Öğretmenleri bu konuda bilinçlendirmek ve bu kavramların önemini belirtmek gerekir. Çünkü maalesef görüyorum ki bu değerleri öğrenciye aktarmakla yükümlü olan kişiler yani sosyal bilgiler öğretmenleri bu konuda bilinçli değiller. Öğretmenler bilinçli hâle getirilmelidir. Zira insan bilmediği değeri başkasına aktarmaz. Gerek hizmet içi eğitimler gerekse farklı bir metot kullanılarak sosyal bilgiler öğretilmelerine bu değerler aşılmalıdır.” (Kadın, deneyim 13)*

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar adlı 4. Temada görüş 4 (G4) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Bayrak ve sancak sevgisi bireye bilgi seviyesinde verilebilecek bir duygu değildir. Daha üst düzey anlatımlarla aktarılmalıdır. Yaşanmış olayları canlandırarak, örnek olaylar vererek dersi zenginleştirerek anlatımı güçlendirerek katkı sağlanabilir. Böylelikle bayrak ve sancak sevgisini öğrenciye vermenin yanında, öğrencide kalıcılığı da sağlamış oluruz.” (Kadın, deneyim 2)*

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar adlı 4. Temada görüş 5 (G5) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Küçük yaşlardan itibaren bayrağa saygı duyması gerektiğini öğreterek, bayrağın bizim şerefimiz olduğunu çocuk yaşlardan itibaren çocuklara öğretmeliyiz. Unutmamalıyız ki bugünün çocukları yarının başkanları, cumhurbaşkanları olacak. Öğretmenleri olarak yeni nesilleri yetiştirecek bizler dünyadan ayrıldığımız zaman Alparslan'ın bize emanet ettiği topraklara onlar sahip çıkacak.” (Erkek, deneyim 5)*

*“Bir insana bayrak ve sancak sevgisi küçük yaşlarda verilmelidir. ‘Ağaç yaş iken eğilir’ sözü bunun için çok doğru bir ifadedir. Bir insana çocukluktan itibaren bayrak sevgisi aşılayabilirsek bunun gelecek için çok doğru olacağı kanısındayım.”* (Kadın, deneyim 16)

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar adlı 4. Temada görüş 6 (G6) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Okullarda çeşitli etkinlikler yapılmalıdır. Sosyal bilgiler ders sayısı artırılmalıdır. Diğer derslere kıyasla bizim ders sayımız oldukça azdır. Sosyal bilgiler disiplinler arası çok geniş bir çerçeveye sahiptir ve bunların öğrencilere tam olarak aktarılması hayati bir önem taşır. Zaten birçok sayısal ders liseye geçince unutulup gidecekken sosyal bilgiler dersinde verilen bazı manevi değerler hayat boyu bireylerle kalacaktır. Yıllarca mücadelesini verdiğimiz ders sayısı artırma konusunda artık radikal bir çözüm bulunmalıdır.”* (Kadın, deneyim 10)

*“Sosyal bilgilerin omuzladığı bu yük de sosyal bilgiler dersi sadeleştirilmeli gereksiz konular çıkartılarak böylesi önemli konulara ağırlık verilmelidir. Mümkünse sosyal bilgilerin ders saati artırılmalıdır.”* (Erkek, deneyim 4)

Bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar adlı 4. Temada görüş 7 (G7) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Yalnız okullarda değil halka açık alanlarda sosyal bilgiler öğretmenleri, bayrak ve sancak sevgisinin önemini anlatarak bu sevgiyi kazandırmalıdır. Bayrak ve sancak sevgisi kazandırmada sosyal bilgiler öğretmenlerine düşen görev, öğrencilere aktarmaktan daha fazlasıdır. Halka açık çeşitli çalışmalar yaparak bu görev yerine getirilebilir. Bu çalışmalar bazen bir konferans bazen bir sergi olabilir. Bunlardan verim alınacağından şüphem yoktur.”* (Erkek, deneyim 2)

Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gereken çalışmalar adlı 4. Temada görüş 8 (G8) olarak gruplanan verilerden dikkat çeken bazı örnekler aşağıda verilmiştir.

*“Açtığın yolda gösterdiğin hedefe durmadan yürüyeceğime ant içerim’ sözlerini unutmadan unutturmadan bizden sonraki nesillerde de devam etmesi için her şekilde mücadele etmek gerekir. Geçmiş öğrencilere anlatıp ondan ders çıkarmaları sağlanmalıdır. Kurtuluş mücadelemiz inceden inceye öğrencilere anlatılmalıdır. Cumhuriyet öncesi ve şimdi anlatılmalı kıyas edilmelidir. Atalarımızın, dedelerimizin bayrağımız hür dalgalansın diye neler yaptıkları nelerden vazgeçtikleri, öğrenciye iyice kavratılmalıdır. Öğrenci bu bilgileri aldıktan sonra kendi yolunu çizebilecek seviyeye gelecektir.”* (Kadın, deneyim 22)

#### **4. SONUÇ**

Çalışmanın sonucunda, bayrak ve sancak sevgisi yüksek bir ruh ile yaşansa da aktarılması noktasında eksiklikler olduğu göze çarpmıştır. Bu değerini bilmenin yanında gelecek nesillere aktarmak da gerekir. İşte burada okula, eğitimcilere ve daha dar anlamda sosyal bilgiler dersine büyük bir görev düştüğü söylenebilmektedir.

Sosyal bilgiler dersinin bayrak ve sancak sevgisi kazandırmadaki rolü irdelenen birinci alt probleme verilen cevaplar doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi branşlarını bu noktada ana ders olarak gördükler ortaya çıkmıştır.

Bayrak ve sancak sevgisi kazandırmasında sosyal bilgiler dersi kazanımlarının yeterli olup olmadığının irdelendiği ikinci alt problemde; 55 sosyal bilgiler öğretmeni katılımcısından 30 sosyal bilgiler öğretmeni yetersiz bulurken, 23’ü yeterli bulmuştur. 2 katılımcı ise kararsız kalmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri kazanımları yetersiz bulmaktadır. Kazanımları yetersiz bulan sosyal bilgiler öğretmenleri ders saatinin az oluşu ve müfredat konuların yoğunluğu üzerinde durmuşlardır. Bayrak ve sancak sevgisinin sosyal bilgiler dersi içerisinde daha aktif hale gelmesini isteyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

Çalışmanın üçüncü alt problemi olan *“Sosyal bilgiler öğretmenleri için bayrak ve sancağın ifade ettiği anlam nedir?”* sorusuna verilen cevaplar irdelendiğinde çalışma grubumuzu oluşturan 55 sosyal bilgiler öğretmenin tamamının bayrak ve sancak sevgisine sahip oldukları görülmüştür.

Çalışmanın dördüncü alt problemi olan *“Bireye bayrak ve sancak sevgisi kazandırmak için yapılması gerekenler nelerdir?”* sorusuna verilen cevaplar irdelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri, Türk tarihi konularının aktarılmasını ve bu konuda ilgili dersin eğitim

programlarında bayrak ve sancak sevgisine daha fazla yer verilmesi gerektiğini söylemektedirler. Böylece bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında etkili olacağını belirtmişlerdir.

Bayrak ve sancak sevgisinin aktarılmasında sosyal bilgiler dersinin oldukça büyük bir paya sahip olduğu görülmüştür. Bunun yanında bu değerlerin aktarılmasında daha da etkin rol almasının gerekli olduğu anlaşılmıştır.

#### 4.1. Öneriler

1. Bayrak ve sancak sevgisi hakkında, öğrencilerin öğrendiklerini daha iyi hatırlayabilmeleri için derste çeşitli materyaller kullanılarak zihinde somutlaştırılabilir.
2. Manevi ve milli değerlere bağlı bireyler yetiştirmek için çalışmalar artırılmalıdır. Bu değerleri yok eden etkenler minimize edilmelidir.
3. Ders içinde bu değerler aktarılırken öğrencide kalıcılığı artırmak için şiir, resim, hikâye yarışmaları düzenlenmelidir.
4. Tarihî öneme sahip yerlere mümkün olduğunca geziler yapılmalıdır.
5. Bayrak uğruna canını ortaya koyan şehitlerimizin yakınları ve gaziler sınıflara davet edilmelidir.
6. Farklı örneklemeler ve farklı yaş grupları üzerinde benzer çalışmalar yapılmalıdır.
7. Sosyal bilgiler dersi bayrak ve sancak sevgisinin kazandırılmasında daha aktif bir şekilde kullanılabilir. Bunu yapmak için ders içeriği yeniden gözden geçirilmelidir.
8. Bayrak ve sancak sevgisi yeni nesillere daha iyi ve gerçekçi aktarılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Alizade, R. (2013). Türk mitolojisi ve eğitim. *International Journal of social science*, 6(2), 31-45.
- Büyükoztürk, Ş. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (10. Baskı)*. Ankara: Pegem akademi.
- Genç, R. (2009). *Türk inanışları ile milli geleneklerinde renkler ve sarı kırmızı yeşil*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi.
- Genç, R. ve Cansız, İ. (2009). *Türk tarihi ve kültürü*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kafalı, M. (2010). Türk kültüründe renkler. *Yöntürk Dergisi*, 42, 16-32.



- Kafesoğlu, İ. (1997). *Türk milli kültürü*, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Karatepe, İ. (2008). *Askeri müze bayraklar ve sancaklar koleksiyonu*. Ankara: Askeri Müze ve Kültür Sitesi Komutanlığı Yayınları.
- Kıncal, R. (2011). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Kurtoğlu, F. (1987). *Türk bayrağı ve ay yıldız*. 2.Baskı. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Küçük, S. (2010). Eski Türk kültüründe renk kavramı, *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 54, 185-210.
- Mazlum, Ö. (2011). Rengin kültürel çağrışımları, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 125- 138.
- Rayman, H. (2000). Nevruz ve Türk kültüründe renkler, *Milli Folklor*, 53, 10-15.
- Tezcan, H. ve Tezcan, T. (1991). *Türk sancak alemleri*. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Turan, R. ve Ulusoy, K. (2011). *Sosyal bilgilerin temelleri 2*. Baskı. Ankara: Pegem akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2010). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 10. Baskı. Ankara: Seçkin yayınları.

**Derleme Makalesi / Review Article**

**Osmanlı'da Demiryolu Ağının Gelişimi Açısından Hicaz Demiryolu**  
*Hicaz Railway for the Development of Railway Network in The Ottoman*

**Burhan KUŞ<sup>1</sup> - Nejla GÜNAY<sup>2</sup>**

Makale Gönderme Tarihi	Revizyon Tarihi	Kabul Tarihi
07.04.2019	24.04.2019	29.04.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Kuş, B., Günay, N., 2019, Osmanlı'da Demiryolu Ağının Gelişimi Açısından Hicaz Demiryolu, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(1),65-79.

**Öz**

Sultan II. Abdülhamit, İstanbul'u Mekke'ye bağlayacak, oradan da Kızıldeniz'e ulaşacak bir demiryolu hattını inşa etmeyi hedeflemiştir. 1900'de yapımı başlayan, 1908'de nihayete erdirilen bu demiryolu hattı ile Osmanlı Devleti'ndeki hacıların hac vazifesini kolay bir şekilde gerçekleştirmesi hedeflenmiş, bu sayede şehirlerin modernleştirilmesi, rayların geçtiği bölgelerin bayındır hale gelmesi düşünülmüştür. Projede en iddialı durum, yabancılara imtiyaz vermeyip tamamen milli kaynaklarla inşanın gerçekleştirilmesi hedefidir. Bu çalışmada Hicaz Demiryolu Projesi ile Osmanlı Devleti'nin gelişimini ele almak, bu projenin öncül fikirleri de incelenerek devletin demiryolu hattı sayesinde askeri, iktisadi ve dini kârlarını inceleyerek devletin modernleşme süreci incelenmek istenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Hicaz, II. Abdülhamit, demiryolu, Mekke.

**Abstract**

Sultan II. Abdülhamit aims to build a railway line that connects Istanbul with Mecca and from there to the Red Sea. This railway line, which began in 1900 and was completed in 1908, was aimed at the pilgrims in the Ottoman Empire to perform the task of pilgrimage in an easy way, in order to modernize the cities and to make the regions where rails pass through. The most ambitious situation in the project is the goal of realizing construction with national resources without giving concession to foreigners. In this study, to examine the development of the Ottoman State through the Hejaz Railway Project and to examine the early ideas of this project and to examine the modernization process of the state by examining the military, economic and religious profits of the state through the railway line.

**Keywords:** Hicaz, II. Abdülhamit, railway, Mecca.

<sup>1</sup> Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı Öğrencisi, [burhankus20@gmail.com](mailto:burhankus20@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-0912-3504>

<sup>2</sup>Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Anabilim Dalı. [gunaynejla@gmail.com](mailto:gunaynejla@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0001-5895-8359>

## 1. GİRİŞ

Ulaşım tarih boyunca bütün devletler için önemli olmuştur. Çünkü ekonomiden haberleşmeye, ticaretten askeri amaçlara hizmet etme gibi birçok işler ulaşım ile gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle Osmanlı Devleti de menzilleri tesis etmek suretiyle haberleşme ve ticareti sağlamaktaydı. Ancak Osmanlı Devleti'nde yol yapımı konusunda en temel düşünce fütuhattı. Yollar bu nedenle en çok askeri gayelere hizmet etmek maksatlı yapılırdı.

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat dönemine kadar askeri amaçlar dışında yol yapımına rastlanmamaktadır. Çünkü Osmanlı Devleti'nde yol yapım çalışmaları devletin yükümlülüğü olmaktan çok vakıf ve hayırsever sahiplerinin yükümlülüğü olarak görülmekteydi. Bu nedenle de yol yapım çalışmalarında herhangi bir plan ve program yoktu.

XIX. yüzyılın ortalarında demiryolları inşasına başlanıncaya kadar özel teşebbüs tarafından kervanlarla yapılan kara ticaret, devrin şartları dolayısıyla şiddetli kışlar ve eşkıya tehdidi altındaydı. Özellikle kış aylarında karın eksik olmadığı Doğu Anadolu'da kervanların yol alabilmeleri neredeyse imkânsız olduğundan bu mevsimlerde kervanlar faaliyetlerini tatil ederlerdi. Kervanların bu istikametteki hareket zamanları belliydi. Örneğin Tokat'tan İstanbul'a giden kervanlar kış sonu, İzmir'e gidenler ise yaz sonunda hareket ederlerdi. Haliyle kervanlar da emniyetli yerleri tercih ederlerdi. Anadolu'da doğu-batı ve kuzey-güney istikametinde ana yollar İstanbul, İzmir ve Trabzon gibi liman kentlerinde son bulurdu. Özellikle İran malları Erzurum-Erzincan yoluyla Tokat'a getirildikten sonra İstanbul'a gidecek mallar Amasya-İzmit-Bolu yolunu, İzmir'e gidecek mallar ise Ankara-Eskişehir istikametini takip ederek ulaştırılırdı. (Kütükoğlu, 1994: 589).

Dolayısıyla mevsim şartlarına bağlı olan ulaşım birçok sıkıntılara yol açmaktaydı. Hem mesafenin uzun sürmesi hem de mevsim şartlarından dolayı zamanında ulaşamaması gibi durumlarla da karşılaşılmaktaydı. Bu durumda zamanında yetişmeyen yiyecekler için dış ülkelerden ithal yapılmaktaydı. Ancak ithal yapılsa bile bunun arzı tam karşılayamaması sonucu yiyecek sıkıntıları yaşanmaktaydı. Görüldüğü gibi iyi bir ulaşım sisteminin olmayışı en temel ihtiyaçlarda bile sıkıntılara yol açabilmekteydi.

II. Abdülhamit'in iktidarının başlarında Balkanlar'da yaşanan toprak kayıpları, Arap vilayetlerine daha fazla önem verilmesine sebep olmuştur. Panislamist politika güderek buraları konsolide etmek isteyen Sultan II. Abdülhamid, yatırımlarını Orta Doğu ekseninde arttırmıştır. Hicaz, kutsal toprakları içinde barındıran bir bölge olması açısından Osmanlı Devleti için her zaman önemi yüksek bir bölge olmuştur. Sultan II. Abdülhamit vilayetlere büyük bir önem vermiştir. Padişah, Arap tebaasına yönelik fark edilir bir ilgi göstermiştir. Bu ilgi, devletin İslami temellerini yeniden pekiştirme teşebbüslerini tamamlayıcı bir parçası olmuştur. (Barlak, 2013: 72). II. Abdülhamit bu politikasıyla Rumeli'deki gibi toprak kayıplarını önlemek istemiş, hilafetin getirdiği dini ve siyasi yetkisini kullanmak istemiştir.

II. Abdülhamit'in Hicaz'a verdiği önem, XIX. yüzyılın sonunda ve XIX. başlarında Hicaz'da patlak veren eşkıyalık meseleleri üzerine bölgede asayişsizliğin giderilip emniyetin sağlanmasını istediği bir iradesinde görülmektedir. II. Abdülhamit Hicaz'ın, özellikle de Haremeyn'in halkın nazarındaki kutsiyeti ve önemi yönüyle de Osmanlı mülkünün diğer yerlerine kıyas edilemeyeceği inancındaydı. Dünyanın çeşitli bölgelerinden binlerce Müslüman Kabe'yi ziyaret için kutsal topraklara gelmekteydi. Hicaz'da asayişsizliğin olması, halkın zora girmesini ve bölgede anarşinin başlayacağı korkusunu beraberinde getiriyordu. Ayrıca bölgede Hz. Muhammed'in kutsal emanetlerinin ve mezarının da bu topraklarda bulunması Osmanlı Devleti'nin bölge üzerindeki hassasiyetlerini artırıyor, Hicaz'ı da diğer Osmanlı topraklarından daha göz önünde tutuyordu. (Barlak, 2013: 73-74).

## **2. HİCAZ DEMİRYOLU'NUN YAPILMA SEBEPLERİ**

Hicaz'a demiryolu yapma fikri Osmanlı Devleti'nin dini, iktisadi ve askeri hassasiyetleriyle doğmuştur. Hicaz Demiryolu'nun yapılış amacı "haccın kolaylaştırılması" olarak açıklanmıştır. Gerçekten de bu Osmanlı Devleti'ne ve Kabe'yi ziyaret edecek hacıların işini kolaylaştırıcı bir unsur olacaktı. Daha önce hac vazifesi için Arabistan'da yaşayanlar sahil yolları ile kervan yollarını takip ediyorlardı. İran'dan gidenler Doğu Arabistan'daki çöl yolu veya deniz yoluyla Cidde'ye ulaşıp oradan kutsal topraklara vasıl oluyorlardı. Afrika'dan gelen hacılar Tur-ı Sina üzerinden Cidde'ye ulaşmak suretiyle bu bölgeden önce Medine'ye sonra da Mekke'ye ulaşırlardı. Anadolu ve Şam'dan gelip hac vazifesini gerçekleştirecek olan hacılar ise Şam-Mekke karayolunu takip ederdi. Şam'dan Medine'ye 40 gün, Mekke'ye ise 50 günlük bir seyahatin ardından ulaşırlardı. Bu demiryolu ise gidiş-dönüş yolunu 8 güne düşürecek, 10 günlük hac vazifesiyle de 18 günde hac

seyahati tamamlanacaktı. (Gülsoy, 2010: 67-68). Böylelikle yekûnda 110 günü bulan hac seyahati 18 güne düşünce 92 günlük bir zaman kazancı olacak, bölgeye bu sayede çok daha fazla Müslüman'ın gelişi sağlanacaktı.

Hicaz Demiryolu'nun güzergâhının Hz. Peygamber'in Şam'a gitmek üzere kullandığı yol olduğu, Hz. İbrahim'in oğlu Hz. İsmail'i bu yoldan Mekke'ye götürdüğü söylenerek bu demiryolunun dini önemi anlatılmak istenmiştir. *Fevâid-i Ruhaniye* olarak anılan bu yolun, dünyadaki ünlü yapılar olan Nil Kanalları, Ehramlar, Babil Bağları, El-Hamra Sarayı ile Avrupa'daki yollardan üstün olduğu halka arz edilmiştir. Çünkü inanca göre onların Fevâid-i Ruhaniyesi yoktur. (Metin, Cilt 10, 2015: 61). Bu bağlamda Hicaz Demiryolu Projesi, dünyadaki diğer bayındırlık hizmetlerinden ayrı tutulmuş, köklü bir dini temel üzerine kurulması düşünülmüştür.

Müslümanlar bu demiryolunun yapım haberini büyük bir sevinçle karşılamışlardır. Hindistan, Fas ve Mısır'da yaşayan ahali telgrafhanelere giderek Sultan II. Abdülhamit'e teşekkür yazılarında bulunuyorlardı. Demiryolu hattının manevi yönü, *“İslam ümmetinin ‘Kim kabrimi ziyaret ederse şefaati ona vacip olur’ şeklindeki Peygamber müjdesinden istifadelerini temin eden bu büyük hattın inşasından maksat, esasen Resûlallah (s.a.v)’ın şefaati ve Cenâb-ı Hakk’ın rızasını kazanmak olduğundan bu büyük hattın Medine-i Münevvere’ye ulaşması münasebetiyle padişahımızın bu yüce maksat ve emeli, Resûlallah’a olan manevi bağlılığı bütün açıklığıyla kainata ilân edilmiş; bu vesile ile de Mefhar-ı Kâinât aleyhi ekmeli’-t-tahiyyât Efendimiz Hazretleri’nden manevi yardım ve şfaat isteğinde bulunulmuştur”* (Yılmaz, 2011: 14) ifadeleriyle belirtilmiştir.

Hicaz'daki hacı sayısını arttırmak dini yönden kazanç olacağı gibi ekonomik hayatı canlandırması açısından da Osmanlı Devleti'ni kalkındırıcı bir araç olacaktı. Bölgeye gelen her hacı ortalama 10-15 lira arasında bir para bırakacak, bu da bölge esnafı ve ahalisi için iktisadi refah sağlanması manasına gelecekti. Öte yandan Mekke-Medine arasında bulunan geniş topraklarda zirai üretim artacak, bu ürünlerin ticareti teşvik edilecekti. Zirai üretimle elde edilen ürünler demiryolu sayesinde bozulmadan uzak topraklara taşınacak, ticaret bölgeleri geliştirilecekti. Bu da ileride Kızıldeniz'e bağlanmasıyla hattın ticaret hacmi çok daha fazla genişleyecekti. Bu düşünce Arabistan, Anadolu ve Hint ticaretinin Süveyş aracılığıyla Hicaz Demiryolu'na intikali anlamına geliyordu. (Gülsoy, 76).

Hicaz Demiryolu, askeri ve siyasi yönden de büyük bir önem arz ediyordu. Müslümanların kiblesi olan Kabe'nin elden kaybı Osmanlı Devleti ve Sultan II. Abdülhamit'in itibar kaybedeceği ve halkın da moralinin yerle bir olması anlamına gelecekti. Bu bağlamda bölgedeki en ufak askeri hareketliliğe zamanında müdahale edilmek devletin hem kutsal topraklarını koruyabilmesi hem de halkın ve sınırlarının emniyetinin sağlanması manasına geliyordu. Bölgede hem Osmanlı'nın hakimiyeti gelişecek hem de şehirlerin kalkınmasına ve modernleşmesine vesile olacaktı. (Osmanlı'da Ulaşım, 2012: 242).

### **3. HİCAZ'A DEMİRYOLU YAPILMASI FİKRİNİN ORTAYA ÇIKIŞI**

Hicaz Demiryolu için gerek Sultan II. Abdülhamit'in saltanatından önce gerek de saltanatında çeşitli teklifler ve öneriler gelmiştir. 1864'te Alman asıllı Amerikalı bir mühendis olan Dr. Carl-Friedrich Zimpel, Kızıldeniz ile Şam'ı birbirine bağlayacak bir demiryolu hattının Osmanlı Devleti için çok faydalı olacağını belirtmiştir. Bu, Hicaz için ilk demiryolu projesidir ancak o dönemde denizyolunun daha uygun ve ekonomik bulunmasından ötürü reddedilmiştir. Çünkü demiryolu yapımı zahmetli bir işti ve ekonomik olarak Osmanlı Devleti'ne de bir külfeti olacaktı. Daha sonra Osmanlı Asyası için sırasıyla Alman mühendis Wilhelm von Pressel, Osmanlı ordusunda görevli Ahmed Reşit Bey, Elphinstone Dalrmpel adlı bir İngiliz zat ve 1880'de Nafia Nazırı olarak görevde bulunan Hasan Fehmi Paşa çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bütün bunların ortak gayeleri Arabistan'dan Basra'ya kadar uzanan bir demiryolu hattı ve Arap Yarımadası'ndan Anadolu'ya giden büyük bir hat zinciri oluşturmaktı. Öte yandan 1884'te Hicaz Bölgesi'nin vali ve kumandanı olan Osman Nuri Paşa, Padişah II. Abdülhamid ve Babıali'ye bir ıslahat layihası sunarak buraya bir şimendifer ve telgraf hattı döşenerek, Hicaz ve Yemen vilayetlerinin dışarıdan gelebilecek tehlikelere karşı daha iyi korunabileceğini ileri sürmüştür. Osman Nuri Paşa, ikinci raporunda da eskiden beri Cidde'den Mekke'ye bir şimendifer hattının arzu edildiği ancak bunun bir türlü gerçekleştirilemediğinin de altını çiziyordu. Aynı zamanda hacıların da gidiş gelişlerinde artık zorlandığını, bu şimendifer hattı sayesinde bölgeye daha çok hacı geleceğini düşünüyordu. Bunlara paralel olarak Kaymakam Doktor Şakir, Süleyman Şefik isimli bir Osmanlı subayı, Cidde Evkaf Müdürü Ahmet İzzet Efendi ve Hindistanlı bir Müslüman gazeteci olan Muhammed İnşâallah Efendi de birtakım teklif ve önerilerde bulunarak bölgenin gelişimine katkı sunmak istemişlerdir. (Yılmaz, 30-34).

#### 4. HİCAZ DEMİRYOLU'NUN GÜZERGÂHI

Mekke'ye ulaştırılması planlanan Hicaz Demiryolu, daha sonra Cidde'ye ve son olarak da Yemen'e kadar uzatılacaktı. Uzun vadede ise demiryolu hattının Orta Arabistan üzerinden Bağdat ve Basra'ya kadar uzatılması planlanmıştı. (Barlak, 94). Padişahın verdiği emir üzerine hattın tarihi hac yolu boyunca inşa edilmesine karar verilmiştir. İnşaatın temeli 1 Eylül 1900 tarihinde Şam'daki Kadem mevkiinde bir merasimle atılmıştır. Hattın genişliği 105 cm olarak düşünülmüş, çöl sıcakları ve maddi imkansızlıklara rağmen yılda 288 kilometre ray döşenmiştir. Bu, dönem şartlarına göre olağanüstü bir rakamdı. II. Abdülhamit, hattın Hayfa limanına bağlanmasını arzu ediyordu. Ancak Hayfa hattının İngilizler ve Beyrut hattının da Fransızların elinde bulunması nedeniyle Hicaz hattı denize bağlantıdan uzak kalıyordu. Şam'dan Medine ve Mekke'ye kadar uzanacak ve Devlet eliyle gerçekleştirilecek olan bu hattın başlangıç noktası olarak tayin edilen Hayfa Demiryolu İngilizlerden 175.000 lira karşılığında satın alınmıştır. (Atam, 2015: 406).

Hicaz Demiryolu'nun ilk açılan kısmı 11 kilometrelik Müzeyrib-Der'a hattı olmuştur. Takiben 79 kilometrelik Der'a-Zerka, 20 kilometrelik Zerka-Amman hattı tamamlanmıştır. 1904'te 460 kilometrelik Şam-Ma'an arası açılmış, Der'a-Hayfa hattının da tamamlanmasıyla beraber Hayfa'dan kalkan ilk tren, 19 Mart 1906 tarihinde Şam'a ulaşmıştır. 1907'de tamamlanan Tebuk-El-Ulâ hattı, gayrimüslimlerin ayak basması yasak olan mukaddes toprakların başlangıcıydı. Öte yandan tamamı Müslüman mühendisler tarafından inşa edilen 323 kilometrelik El-Ulâ-Medine-i Münevvere hattı 1 Eylül 1908'de Sultan II. Abdülhamit'in tahta çıkışının 32. yıl dönümünde büyük bir coşkuyla kutlanarak açılmıştır. (Yılmaz, 16-18).

1908 yılında 161 kilometrelik Hayfa şubesinin de açılışıyla Hicaz Demiryolu 1464 kilometreye ulaşmış oldu. Hicaz Demiryolu'nun Osmanlı Devleti'ne toplam külfeti 3.066.167 liraya ulaştı. Osmanlı Devleti de bu külfeti azaltmak amacıyla Hicaz Demiryolu mühendisliğine 1000 lira aktarmıştır. (Tanin, 9 Kanun-ı Sani 1324 (1909); nr. 171, s.1). Böylece Sultan II. Abdülhamit'in "benim eski rüyamdır" dediği Hicaz Demiryolu artık hayalle sınırlı kalmamış, gerçeğe dönüşmüştür. Yapılan tasarımlar neticesinde trenlerin seferlerini haftada üç kez Şam'dan Ma'an'a gidiş-geliş yönlü düzenlenmesine karar verildi. Şam ile Ma'an arası 459 kilometre olup bu mesafenin 24 saatte alınması hedeflenmiştir. Çünkü trenlerin o dönemki hızı saatte 30 kilometredir. (*Sabah Gazetesi*, 16 Kasım 1907, s.1). Hicaz Demiryolu'nun belirlenen güzergâh

sayesinde bölgenin kalkınmasını geliştireceği ve ahaliyi kısmen de olsa zenginleştireceği, en azından ticari ilişkileri geliştireceği açıktı.

Hicaz Demiryolu, güzergâhın geçtiği ve istasyon yapılan bölgelere yalnızca demiryolu döşenmesini sağlamamış, çeşitli bayındırlık faaliyetlerini beraberinde getirerek Osmanlı vilayetlerini geliştirmiştir. Hicaz Demiryolu'nun inşası süresince toplam olarak 2666 adet kargir köprü ile menfez, 7 adet gölet, 7 adet demir köprü ve 9 adet de tünel yapılmıştır. Bunlarla beraber Hayfa, Der'a ve Ma'an'da 3 fabrika, Kadem'de lokomotif ve vagonların tamiratının yapıldığı geniş ve büyük bir imalathane açılmıştır. Ayrıca yine Hayfa şehrinde bir iskele, büyük bir istasyon, dökümhaneler, boruhaneler, anbarlar ve hepsinin yönetileceği bir işletme binası açılmıştır. Öte yandan Medine istasyonu içerisine bir tamirhane, Maan'da bir otel, yine bu şehirde ve Tebük'te birer tane hastane, Der'a ve Semah'ta da birer büfe ile çeşitli yerlerde toplamda 37 tane su deposu inşa edilmiştir. (Gülsoy, 144-145).

## **5. HİCAZ DEMİRYOLU'NUN MALİYETİ VE YARDIMLAR**

Hicaz Demiryolu'nun toplam maliyeti 4 milyon lira olarak saptandı. 1901 yılı devlet bütçesinin %18'ini aşan bu meblağ, o devir için Osmanlı Devleti hazinesine önemli bir külfet demektir. Devlet gelirlerinin tamamının Deyun-u Umumiye sebebiyle de belirli giderlere tahsis edilmesiyle bu durum önemli bir mesele olarak gün yüzüne çıkmaktaydı. İnşaatın ilk başlarda ihtiyacını karşılamak için Ziraat Bankası'ndan bir miktar karşılıksız kredi alınacaktı. (Osmanlı'da Ulaşım, 243). Bu açıdan tebaadan yardım gelmesi devleti için hayati bir önem arz etmekteydi.

Demiryolu için devletin sınırları ve sınırlar dışındaki Müslümanlara çağrıda bulunulmuş, ekonomik açıdan Osmanlı Devleti'nin desteklenmesi istenmiştir. Hindistan, Fas, Rusya, Mısır, Çin, Cava ve Sumatra gibi Osmanlı sınırları dışındaki Müslüman ahalden azımsanmayacak yardımlar gelmiştir. Demiryolu için ilk masraflar, vagon ve lokomotif satın almak için Sultan II. Abdülhamit kendi servetinden 100.000 altın hibe etmiştir. Ayrıca iane toplama ve sarf usulüyle de ilgili 18 Eylül 1900'de bir nizamname yayınlanmıştır. (BOA, D.IT/7C.Nu134.Sh.627: Bkz: Mutlu, 2005, 24-26). İaneleri arttırmak için madalya dağıtım usulü de denenmiştir. Kadın-erkek ayırım yapılmaksızın demiryolu yapımına yardımları olanlara nikel-gümüş madalya dağıtılacağı ilan olunmuştur.

Bu bağlamda ianelerin sistemli bir şekilde alınması için mali komisyonlar kurulması yoluna gidilmiştir. Evvela padişahın başkanlığında bir yüksek komisyon oluşturulmuş, daha sonra



İstanbul-Şam arasındaki mesafenin fazlalığından ötürü inşaat faaliyetlerinin olumsuz etkilenmemesi için de Suriye Valisi'nin önderliğinde Şam'da bir komisyon oluşturulmuştur. Buna ilave olarak gelirlerin toplanması, giderlerin kontrol edilmesi ve yardımların toplanışı ile hesaplanışını düzenli yapmak amacıyla İstanbul'da Nafia Nezareti'ne bağlı olarak 1 Temmuz 1903'te Demiryolu Mali İdaresi Nezareti kurulmuştur. (Mutlu, 114). Nezaret, II. Meşrutiyet'in ilan edilmesiyle birlikte 18 Şubat 1909'da Hicaz Demiryolu İdare-i Maliyesi Nezareti adı Hicaz Demiryolu Nezareti'ne çevrilerek Babıali'ye bağlanmıştır. Aynı yıl içinde nezaretin adı Hicaz Demiryolu Müdüriye-i Umumiyesi olarak değiştirilmiş, 1914'te Hicaz Demiryolu Müdüriyeti Evkaf Nezareti'ne bağlanarak satışı yasaklanmıştır. I. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla Evkaf Nezareti'nden alınan idare, Harbiye Nezareti'ne bağlanmıştır. Daha sonra ise 8 Mart 1917 tarihinde Hicaz ve askeri demiryolları birleştirilerek Harbiye Nezareti'ne bağlı Hicaz ve Askerî Demiryolları ve Limanları Müdüriyet-i Umumiyesi oluşturulmuştur. I. Dünya Savaşı'nın sonunda Osmanlı topraklarının bölünmesi tehlikesinden dolayı bir anlamı kalmayan idare lağvedilmiştir. İdarenin elinde bulunan demiryollarının dolayısı ile Hicaz Demiryolları'nın idaresi de Nafia Nezareti'ne geçmiştir. (Atam, 407).

Hicaz Demiryolu'na Amerika, Rumeli, Orta Asya, Afrika ve Kıbrıs'taki Müslümanlardan da yardımlar gelmiş, devletin bu yapımı daha az külfetle bitirmesi sağlanmaya çalışılmıştır. (BOA, A} MTZ.KB. 3/19, A} MTZ.KB. 3/20.) Demiryoluna bağışlar yurtdışındaki Müslümanlarla sınırlı kalmamış, devletin sınırları içindeki vatandaşlardan da yoğun yardımda bulunulmuştur. Bitlis meşayihinden Şeyh Derviş Efendi 600 kuruş bağışta bulunmuş, Konya ulemasından Osman Efendi bağışları karşılığında ödüllendirilmiştir. (Gülsoy, 92). Aynı zamanda Edirne merkez naibinden, Hayrabolu, Teke, Suriye merkez ve Osmancık naiplerinden katkılar gelmiştir. (BOA, YEE, 140/, s.33, 61, 209). Öte yandan Osmanlı Devleti, trene binecek olan ahali için de çeşitli indirimler ve bazen bedava biletler tevdi etmiştir. İhtiyaç hasıl olduğunda vergi koyan devlet -zaman zaman- hac mevsimi sırasında ve önemli dini günlerde tren biletlerinde indirime gitmiş ve ayrıca fakir hacıları her trende %3 oranında olmak üzere bedava taşımıştır. (BOA, MV. 137/119).

Hicaz Demiryolu için devlet memurları, ordu görevlileri ve eğitim personelleri de destekte bulunmuştur. Hicaz Demiryolu için bağış kampanyasına devlet bünyesindeki hemen her nezaret katkıda bulunmuştu. Bu konuda en yüksek yardım taahhüdünde bulunan kurum Bahriye Nezareti olmuştur. Hariciye, Evkaf-ı Hümayun, Zaptiye, Maliye, Maarif, Ticaret ve Nafia Nezaretleri,

Tophane-i Amire Müşiriyeti, Evkaf-ı Hümayun ve Defter-i Hakani Nezaretleri de bağışta bulunmuşlardı. Aynı zamanda Orman ve Maden ve Ziraat Nezareti, Telgraf ve Posta Nezareti, Adliye Nezareti ve Şura-yı Devlet memur ile hizmetlileri de yardım kampanyasına dahil olmuşlar, belirli bir yardımda bulunacakları sözünü vermişlerdir. Bu projeye maddi yardım vermek suretiyle daha sonradan liva kumandanlıkları ve levazım daireleri gibi ordu personelleri de destek vermiştir. (Çetin, 2012: 114-115). Öte yandan ilmiye sınıfı ve eğitim personeli de bu yardım furusuna katılanlar arasında olmuşlardır. Maarif-i Umumiye Nazırı Celal Bey önderliğinde eğitim dünyası örgütlenmiş, Tophane-i Amire 1. Sanayia Alayı Mektebi Fransızca ve Kimya Muallimi Yüzbaşı Hafız Muhammed Ali Bey, Kastamonu Askeri Rüştüye Mektebi Müdüriyeti, Bingazi Maarif memurları, Mülkiye Baytar Mekteb-i Aliyesi memurin ve muallimi, Halfeli Ziraat Mektebi memurin ve muallimesi, Harbiye-i Şahane Mektebi şakirdanından süvari mülazımı İbrahim Efendi, Sanayi Mektebi memur ve çalışanları bağış kampanyasına iştirak etmişlerdir. (Çetin, 116).

Osmanlı Devleti tamamen milli kaynaklarla inşa ettiği Hicaz Demiryolu'nun demirbaşlarını da tamamen kendi kaynaklarıyla üretmek istemiştir. İlk başlarda yukarıda da değinildiği üzere lokomotifler ile vagonların yapımında padişahın hibesi olmuştu. Fakat ekonomik şartlar Osmanlı Devleti'ni demirbaşlarda yabancı kaynaklara yönelmek zorunda bırakmıştır. Bu yüzden *Hicaz demiryolunun lokomotif, vagon, ray ve çelik travers gibi önemli makine ve malzemeleri Almanya, Belçika ve Amerika'dan sağlandı; bazı yolcu vagonları da Tersane-i Amire'de yapıldı. İnşaatın ilk yıllarında ahşap, daha sonra çelik traversler kullanıldı. Yurt dışından ithal edilen malzemeler denizyolu ile Beyrut'a getirilerek oradan bir Fransız şirketine ait Beyrut-Şam-Müzeyrib hattıyla Şam a taşıyor ve bundan dolayı Beyrut Rihtım Şirketi'ne geçiş ücreti ödeniyordu. Hayfa şube hattının faaliyete geçmesinden sonra gelen malzemeler Hayfa Limanı'nda boşaltıldı. Demiryolunun inşaatı aşırı sıcaklık, kuraklık, su sıkıntısı ve kötü arazi şartlarının getirdiği tabii zorluklarla bedevilerin engellemelerine rağmen kısa kabul edilebilecek bir sürede tamamlanmıştı. Bedeviler, başta Yenbu' ve Cidde olmak üzere Kızıldeniz'in kuzey limanlarından Medine ve Mekke'ye giden hac yolcularını develerle taşıma, rehberlik ve muhafızlık etme işlerini yürüterek büyük miktarda para kazanıyorlar. Öte yandan Osmanlı Devleti'nden maaş ve hediye almalarına rağmen zaman zaman kervanlara ve hac kafilelerine saldırıp yağmacılık yapıyorlardı. Demiryolunun işletmeye açılmasıyla hac ve ticaret trafiğinin değişmesi onların bu kazanç kaynaklarını kısa sürede kuşatacağı. Ancak bedevilerin hatta yönelik yoğun tepkilerinin sebebi sadece iktisadi değildi. Bedevi liderleri. Hicaz Demiryolu'nun bölgede Osmanlı askeri ve siyasi*

etkinliğini arttırıp yerel güçlerin nüfuzunu kıracağından endişe ediyorlardı. Nitekim inşaatın Medine'ye doğru ilerlediği 1908 yılında şiddet enen bedevi saldırıları onların işin farkında olduğunu göstermektedir. Yalnız 1908'de demiryolu ve telgraf tellerine yapılan sabotaj ve saldırı sayısı 128'i buldu. Saldırıların yoğunlaşması hattın korunması için alınan tedbirlerin arttırılmasına yol açtı. Buna rağmen saldırıların arkası kesilmedi ve şiddetli çarpışmalar oldu; mesela 1908 Temmuz'u sonlarında bir gece baskınıyla 300'e yakın Osmanlı askeri kati edildi. Tecavüzler demiryolunun Medine'ye ulaşmasından sonra da sürdü. (Gülsoy ve Ochsenwald, 443-444). Hat güzergâhında küçük büyük çok sayıda istasyon bulunuyordu ve hareket saatlerinde namaz vakitleri dikkate alınıyordu. Hicaz hattında işleyen vagonlardan biri *Mescid vagonu* olarak tahsis edilmişti ve bu vagona bir müezzin tayin edilmiştir. (Barlak, 96). Osmanlılar böylece bir yandan tamamen milli kaynaklı olmasından vazgeçmek durumunda kalırken bir yandan da bedevi isyanlarıyla uğraşmak zorunda kalmış, buna rağmen faaliyetlerini sürdürmeyi ihmal etmemiştir.

## 6. HİCAZ DEMİRYOLUNUN GEÇTİĞİ BÖLGEYE ETKİSİ VE STRATEJİK ÖNEMİ

Demiryolunun askeri, iktisadi ve dini sebepleri olduğu gibi bu perspektiften sonuçları da olmuştur. Demiryolu sayesinde deve kervanıyla 40 günde kat edilen Şam-Medine yolu bu sayede 3-4 güne düşmüş, dönem şartlarına göre çok daha ucuz, çok daha konforlu bir ulaşım sistemi geliştirilmiş oldu. Tren biletlerinin ucuz olması çok daha fazla Müslüman'ın hacca gitmesini sağlamıştır. Ayrıca demiryolu istasyonlarında alınan bir dizi önlem, kurulan sağlık merkezleri bulaşıcı hastalıkların da önünü almayı sağlamıştır. Halk için daha önemli olan yolda bedevilerin saldırısından artık kurtulmak oldu. Fakat demiryolunun tamamlanamaması Medine-Mekke güzergâhı üzerinde bedevi tecavüzüne mâni olamadı. Örneğin 1911 yılında Hicaz'a gelen 96.924 hacıdan sadece 13.102'si Medine'ye gelişte demiryolunu kullanmıştır. Geri kalan hacılar ya karayoluyla ya da deniz yoluyla ulaşımını sağlamak durumunda kalmışlardır. Daha sonraki yıllar demiryolunu tercih eden hacı sayısında artış olsa da projeyi çizerken hedeflenen kitleye ulaşamamıştır. (Gülsoy, 166-167).

1910 yılında Havran, Kerek ve Cebel-Dürüz'da çıkan hadiseler, demiryollarıyla yapılan kolay ulaşım sayesinde kısa sürede bastırılmıştır. 1914'e kadar toplamda 77.661 asker trenle yurdun belirli başlı yerlerine taşınmışlardır. Bu demiryolu sayesinde sadece asker değil, askeri mühimmat ve eşyalar da kolay şekilde taşınabilmiştir. Meşrutiyet'in ilanı ile beraber şehirde iki tane mektep açılmış, 1913'te *Medrese-i Külliye* adıyla bir eğitim kurumu açılarak yükseköğretimin temelleri oluşturulmuştur. Ayrıca Sultan II. Abdülhamid adına bir cami inşa edilmiş, Medine'ye demir

borularla su aktarımı yapılmış, Harem-i Şerif de elektrikle aydınlatılmıştır. Hicaz Demiryolu'ndaki güzergahlar sayesinde Medine şehrine fırınlar yapılacak, baraka tarzında evler inşa edilecek, kabilelerin aşamalı olarak yerleşik hayata geçişi sağlanarak zirai faaliyetlerde bulunması sağlanacak, Ziraat Bankası'nın vereceği krediler aracılığıyla da şehirde tramvay ve karayolları yapılacaktı. Bunun yanında kızlar ve erkekler için sanayi mektepleri de yapılacaktı. (Osmanlı'da Ulaşım, 250).

Hicaz Demiryolu, güvenlik önlemlerini arttırdığı ve istihdam alanlarını çoğalttığı gibi Güney Suriye sınırları içindeki yeni köylerin teşekkülünü sağlamış, daha önceden kurulmuş pek çok köyün kalkınmasını sağlamıştır. Örneğin Ma'an'da telgraf hattı ve askeri garnizon demiryolu sayesinde oluşturulmuştur. Birçok resmi bina yapılmış, Filistin ve Şam'dan yöreye tüccarlar gelmiş, kabile kavgaları da Osmanlı Devleti tarafından kontrol altına alınabilmiştir. Ayrıca bölge nüfusu da biraz olsun artış göstermiştir. Ancak bu kez de şehirde bir su sıkıntısı oluşmasına sebep olmuştur. Çünkü demiryolu yapılmadan önce 1899-1902 yılları arasında bölgeye tam 3 yıl boyunca yağmur yağmamıştı. Bu su sıkıntısına karşı birtakım önlemler alınmış fakat sadece yörede yaşayan halkın ihtiyaçlarını karşılayabilecek kadardı. (Kuneralp, 1989: 502). Fakat artan nüfus her ne kadar bayındırlık faaliyetlerini geliştirici biçimde olumlu gözükürken, yaşanan su sıkıntısı da nüfus artışının getirdiği olumsuz bir etki olarak ortaya çıkmıştır.

Hızlı ulaşım bölgeye çok daha fazla ve çok daha ucuz olarak mal gelmesini sağlamıştır. Böylelikle Şam'dan üretilen sebze, meyve ve pirinç gibi temel besin gıdaları Medine pazarlarında yerini bulmuştur. Ma'an bölgesi turistik seyahatlere ev sahipliği yapmaya başlamıştır. Fakat yükselen hayat şartları halk için bir olumsuz yön doğurmuştur. O da mesken ihtiyacıyla beraber ev kiralardaki artış olmuştur. Daha önce 50 haneli geri kalmış bir bölge olan Tebuk'e artık canlılık ve emniyet getirilmiş; demiryolu istasyonu, evler, su kuleleri, tamir atölyeleri ve 60 yataklı okul ile yeni camii inşa edilmiştir. (Gülsoy, 182-183). Böylelikle İslam toprakları tam bir bayındırlık merkezi haline gelmiştir. Bununla beraber, *çelik konstrüksiyona pek fazla alışık olmayan Osmanlı yapı geleneği bir taraftan bölgede bol miktarda bulunan taş malzemeye, köprü ve benzeri sanat yapılarında en güzel biçimiyle yer verirken; istasyon binalarında beton ve taşı, çelikle beraber kullanarak, zamana göre modern diyebileceğimiz bir inkişaf kaydetmiştir. Yapılan pek çok istasyon binasının sosyal hizmet gayesi yanında birer müstahkem mevki şeklinde düşünülmesi, hatta*

*mahdut zaman için bile olsa yeterli su sarnıçlarının bulunmasındaki isabet, daha demiryolu tamamlanmadan kendini göstermiştir. (Metin, 463).*

1910 yılına gelinirken ümera ve zabitan gibi rütbeli subaylar da dahil olmak üzere toplam 77.661 asker trenlerle taşındı. Aynı sene Hicaz Demiryolu sayesinde taşınan askeri eşya miktarı 4.225.486 kiloya ulaşmıştır. 1911’de 27.390, 1912’de 47.941, 1913’te ise 43.484 asker tren yoluyla taşınmıştır. 1914 yılında patlak veren I. Cihan Harbi’nin etkisiyle demiryolu ile taşınan asker sayısında hızla artış görülmüş, 147.587’yi bulmuştur. Öte yandan taşınan askeri eşya sayısı savaşın çıktığı yılda 40.460.465 kiloyu bulmuştur. (Osmanlı’da Ulaşım, 249).

I. Dünya Savaşı’nın patlak vermesi ve Şerif Hüseyin’in isyanları istenen bayındırlık faaliyetlerinin devam etmesine engel olmuştur. Öte yandan su sıkıntısı Hicaz Demiryolu’na engellerden biri oldu. Seferler sırasında lokomotiflerde kullanılmak için 50 ton odun ve 4 ton su taşınmaktaydı. Her istasyonda da su depoları bulunuyordu. Lakin aşırı sıcakların sebep olduğu su ihtiyacı lokomotiflerin zaman zaman durmasına yol açtı. Hattın muhafazasını sağlamak için görevli olan askerlerin de su ihtiyacı ve işleri her geçen gün zorlaşınca ulaşımın yavaşlaması sonucu doğmuştur. Normal şartlarda 3 gün süren Şam-Medine yolu sırasıyla 9, 16 ve 30 güne kadar çıkmıştır. Öte yandan Şerif Hüseyin’in isyanı demiryolunun tamamlanamamasına sebep olmuştur. Hicaz Demiryolu, Şerif Hüseyin’e bağlı bedevilerin hedefi haline gelmiştir. İngiltere destekli Lawrance, Osmanlı kuvvetlerine saldırmak yerine ray ve lokomotifleri tahrip etmeyi daha akılcı buluyordu. Bununla beraber hat boyunca uzanan telgraf direkleri ve telleri de tahrip ediliyordu. Böylece demiryolunu savunan kuvvetler oldukları yerde hareketsiz kalacaklar, Osmanlı Devleti’nin ihtiyacı olduğunda farklı bölgelere kaydırılmayacaklardı. (Gülsoy, 162-166).

Hicaz Demiryolu, I. Dünya Savaşı boyunca önemli bir rol oynadı. Ancak planlandığı halde tamamlanmayan bazı bölümlerin varlığı, demiryolunun askeri işlevini gereğince yerine getirememesine neden olmuştu. Her şeyden evvel İstanbul’dan Hicaz’a bir seferde asker sevki gerçekleştirilemiyordu. Esasen Hicaz Demiryolu’nu, Bağdat Demiryolu’na bağlayan Hama-Halep arasındaki bölüm 1907 yılında tamamlanmıştı. Ancak Bağdat Demiryolu’nun Toros ve Amanos Dağları nedeniyle iki defa kesintiye uğraması ulaşımı güçleştiriyordu. Bağdat Demiryolu’ndaki bu boşluk, savaşın sonlarında doldurulabilmişti. Toros ve Amanoslardan sonra bir üçüncü aktarmaya Rayak’ta hatların darlaşması neden oluyordu. Bunların haricinde İngilizler Ma’an-Akabe hattının yapımını engellemişlerdi. Oysa Akabe hattı Kızıldeniz’e çıkış olanağı yaratacağından, büyük önem

taşıymaktaydı. Özellikle Cemal Paşa'nın Süveyş harekâtının başarısızlığında bu hattın yapılamamış olması da etken olmuştu. (Özyüksel, Hicaz Demiryolu). Öte yandan, Hicaz Demiryolu sayesinde Kızıldeniz ve Hicaz bölgesinin demiryolu hattı ile sarmalanacak olması sebebiyle İngiltere'nin denetimi altında Süveyş Kanalı'na da çok fazla ihtiyaç duyulmayacaktı. (Öztürk, 2009: 80). Bölgenin yaşayacağı herhangi bir tehlikede asker ve mühimmat sevkiyatı böylelikle daha rahat bir şekilde gerçekleştirilecekti.

I. Dünya Savaşı başladığında Lawrence'in emrindeki Arap bedevileri ve Şerif Hüseyin, Osmanlı Devleti'ni ciddi zararlar vermiştir. Lawrence'in emrindeki atlı bedevi kuvvetleri Hicaz Demiryolu hattına saldırılar düzenleyerek ikmal yollarını sabote etmişlerdir. 9 Haziran 1916'da Şam ve Medine arasındaki demiryolu hattı kesildi ve ertesi gün 10 Haziran günü Şerif Hüseyin'in isyanı başladı. Şerif Hüseyin'in isyanı buradaki demiryolu yapım faaliyetlerini sekteye uğratmış, imar hizmetlerinin görülmesini engellemiştir. Bölgede bulunan Fahrettin Paşa liderliğindeki ordu bütün imkansızlıklara rağmen savaş sonuna kadar Medine'yi koruyabilmiş, tren yollarını onarmayı başarmıştır. Bunda Osmanlı Devleti'nin birliklerinin düzenli bir yapıda olmasının etkisi vardır. (Bostancı, 2014: 126-130).

I. Dünya Savaşı sonucunda Osmanlı Devleti Mekke ve Medine'yi de kaybedince Hicaz Demiryolu yarıda kalmıştır. Bu proje yarıda kalınca da demiryolu dört kısma ayrılmıştır. Hayfa-Semah hattı Filistin'de, Müdevvere-Medine-i Münevvere hattı önce Hicaz Haşimi Krallığı ve daha sonra Suudi Arabistan'da, Şam-Der'a, Der'a-Semah hattı Suriye'de, Der'a-Müdevvere hattı ise Ürdün'de kalmıştır. Bu hatlar böylelikle Osmanlı Devleti'nin egemenliğinden çıkmasından sonra İngilizler ve Fransızlar tarafından yönetilmişlerdir. (Osmanlı'da Ulaşım, 255).

## 7. SONUÇ

Osmanlı Devleti'nin Orta Doğu topraklarına erişimi, padişahın hilafet gücünü kullanması ve halkın dini açıdan çıkarlarını koruması bakımından önemli bir yere sahip olan Hicaz Demiryolu Projesi ile Şam'dan 50 günde ulaşılan Mekke'ye dönem şartları açısından sadece 8 günde ulaşılmış, bölgeye çok daha fazla hacının gelmesi planlanmıştır. Geçmişte deniz yoluyla ya da deve kervanlarıyla Mekke'ye ulaşan hacılar için İstanbul'dan başlayıp Mekke'ye kadar uzanan bir demiryolu ağı kurulması planlanmıştır. Fakat II. Meşrutiyet Dönemi'nde üst üste gelen ekonomik ve siyasi çalkantılar sebebiyle ve I. Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle asıl hedef olan Mekke'ye ulaşamamıştır.

Hedeflenen noktalara ulaşılmasa da Hicaz Demiryolu sayesinde Osmanlı Devleti bir asayişsizlik durumunda bölgeye hızlıca asker yollayabilmiş, iktisadi açıdan hedeflenen kadar olmasa da istasyonun bulunduğu bölgeleri kalkındırmıştır. Demiryolu hattı sayesinde rayların geçtiği yerlere telgrafhaneler başta olmak üzere pek çok bina inşa edilmiş, Osmanlı vilayetleri bayındır hale getirilmiştir. Sultan II. Abdülhamit'in "*benim eski rüyamdır*" dediği bu hat sayesinde halk, bedevilerin saldırısı ve yağmalamalarından önemli ölçüde kurtarılmış, padişahın Müslüman ahali üzerindeki itibarı artmıştır. Öte yandan hattın inşası sürecinde Osmanlı dışındaki ülkelerden gelen Müslüman yardımları, Müslümanların gerektiğinde bir dayanışma iradesi ortaya koyabileceğini göstermiştir.

## KAYNAKÇA

### Arşiv Belgeleri

BOA, D.IT/7C.Nu134.Sh.627.

BOA, A} MTZ.KB. 3/19, A} MTZ.KB. 3/20.

BOA, YEE, 140/, s.33, 61, 209.

BOA, MV. 137/119.

### Sürelî Yayınlar

Tanin Gazetesi, 9 Kanun-ı Sani 1324 (1909); nr. 171.

Sabah Gazetesi, 16 Kasım 1907.

### Kitap ve Makaleler

Atam, Şenay, (2015). *Osmanlı Devleti'nde Nafia Nezareti*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Barlak, Hasan, (2013). *Dinî ve Siyasî Yönden Osmanlı Devleti İdaresinde Hicaz (1876-1909)*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

- Bostancı, Mustafa. (2014). Birinci Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin Hicaz'da Hakimiyet Mücadelesi. *Gazi Akademik Bakış Dergisi*, 7(14),117-136.
- Çetin, Emrah. (2012). Türk Basınında Hicaz Demiryolu İnşaatının Finansmanı Meselesi (1900-1908). *History Studies*, 4(4),109-124.
- Uçar, Ahmet ve Doğan, Osman. (2012). *Osmanlı'da Ulaşım* (Ed. Engin, Vahdettin). İstanbul: Çamlıca Basım.
- Kütükoğlu, Mübahat, (1994). Osmanlı İktisadî Yapısı. *Osmanlı Devleti ve Medeniyeti Tarihi* (Ed. E. İhsanoğlu) içinde, (s.513-650), İstanbul: İSAM, Cilt 1.
- Gülsoy, Ufuk ve Ochsenwald, William. (1998). Hicaz Demiryolu. Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, s. 441-445.
- Gülsoy, Ufuk. (2010). *Kutsal Proje*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kuneralp, Sinan. (1989). Osmanlı Yönetimindeki (1831-1911) Hicaz'da Hac ve Kolera (Çev. Münir Atalar, s.497-511, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/19/912/11387.pdf> adresinden erişilmiştir). *Studies On Turkish-Arab Relations*, 4, 69-81.
- Metin, İsmail. (2015). Sosyal Hizmetler Bağlamında Mekke'de Osmanlı İzleri. *Turkish Studies*, 10(1), 455-476.
- Öztürk, İlker. (2009). *Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Demiryollarının Gelişimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özyüksel, Murat. *Hicaz Demiryolu*. <https://www.tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=351937> adresinden 16.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, Ömer Faruk. (2011). *Sultan İkinci Abdülhamid Han'ın Hicaz Demiryolu Projesi*. İstanbul: Çamlıca Basım.



**Araştırma Makalesi / Research Article**

**Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Kişilik Yapıları ile Transaksiyonel Uzaklık Algıları Arasındaki İlişki**

*The Relationship Between Pedagogical Formation Students' Personality Structures and Transactional Distance Perceptions*

**Alpaslan İKİEL<sup>1</sup> - Mehmet Barış HORZUM<sup>2</sup> - Yasin ÜNGÖREN<sup>3</sup>**

<b>Makale Gönderme Tarihi</b>	<b>Revizyon Tarihi</b>	<b>Kabul Tarihi</b>
21.04.2019	24.04.2019	30.04.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

İkiel, A., Horzum, M. B., Üngören, Y., 2019, Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Kişilik Yapıları ile Transaksiyonel Uzaklık Algıları Arasındaki İlişki, *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 80-92.

**Öz**

Araştırmanın amacı pedagojik formasyon programında öğrenim gören öğrencilerin kişilik yapılarının karma öğrenme olarak uygulanan programdaki transaksiyonel uzaklık algılarını yordayıp yordamadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda kesitsel tarama modelinde uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen 92 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden 78'i kadın 14'ü erkektir. Bu öğrencilerin yaş aralığının 21 ile 45 arasında değiştiği ortalama yaşın 23.91 olduğu görülmüştür. Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak transaksiyonel uzaklık (TU) algısı ölçeği ve beş faktör kişilik yapıları envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda beş ana kişilik yapılarından dışadönüklük ve nevroklikliğin diyalogla, deneyime açıklığın özerklikle, öz denetimliliğin ise kontrol değişkeni ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer kişilik yapılarının transaksiyonel uzaklık algısında anlamlı yordayıcı olmadığı ortaya çıkmıştır. İleriki çalışmalarda farklı kişilik yapıları ve daha uzun formlarla veriler toplanarak benzer sonuçlar olup olmadığı ya da gözlemlerle kişilik yapılarının doğrulanması araştırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Transaksiyonel Uzaklık, Kişilik yapıları, Pedagojik formasyon.

**Abstract**

The aim of this study is to determine whether the personality structures of the students studying pedagogical formation program predict the transactional distance perception in the program applied as mixed learning. For this purpose, the study was conducted with 92 students using the appropriate sampling method in cross-sectional survey model. Of the students participating in the study, 78 were female and 14 were male. When we look at the ages of

<sup>1</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [ikielalparslan@gmail.com](mailto:ikielalparslan@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0002-5725-6168>

<sup>2</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü, Sakarya, [mhorzum@sakarya.edu.tr](mailto:mhorzum@sakarya.edu.tr) <https://orcid.org/0000-0003-3567-0779>

<sup>3</sup> Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, [yasinungoren@gmail.com](mailto:yasinungoren@gmail.com) <https://orcid.org/0000-0003-0716-7404>

these students, it is seen that the average age of the age range is between 21 and 45 and it is 23.91. Transactional Distance TD perception scale and five factor personality structures inventory were used as data collection tools. Linear regression analysis was used to analyse the data. At the end of the study, it was found out that extraversion and neuroticism were related to dialogue with five major personality structures, while openness to experience was related to autonomy and self-control variable. It was found that other personality structures were not significant predictors of transactional distance perception. In future studies, different personality structures and longer forms of data can be collected to determine whether there are similar results or to confirm the personality structure with observations.

**Keywords:** Transactional Distance, Personality structures, Pedagogical formation.

## 1. GİRİŞ

Günümüz toplumunda öğrenmeye olan talep her geçen gün artmakta ve artmaya da devam edecek niteliktedir. Hayat boyu öğrenen bireylerin eğitim ihtiyaçlarının tamamen okullarda öğretmen ve bina sayısı artırılarak karşılanması oldukça zordur. Bu nedenle hayat boyu öğrenmeye olanak sağlayan uzaktan eğitim uygulamalarına odaklanmak oldukça önemli görülmektedir.

Uzaktan eğitim, çalışmayan ya da bina zorunluluğu olmadan çalışan, farklı nitelik ve özelliklere sahip bireylere bilişim teknolojileri temelinde eğitim sunan bir uygulamadır (Moore ve Kearsley, 2012). Uzaktan öğrenme öğrenciler için kendilerini merkeze alan, esnek, zamandan ve paradan tasarruf sağlayan bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Anderson, 2008). Ancak sağladığı yararların yanında teknolojiye erişimde problemlerle karşılaşma, teknik alt yapı ihtiyacının maliyetli olması, öğrencilerin izolasyonu, öğrenme stili entegrasyonunda zorlanma, aidiyet hissi geliştirmede zorlanma, bırakma oranlarının yüksek olması gibi bazı problemler bulunmaktadır (Lynch, 2001). Bu problemlerden teknik bilgi ve maliyet dışında kalan unsurların aşılmasında uzaktan öğrenmeye yönelik kuramlardan yararlanılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır (Anderson, 2008; Moore ve Kearsley, 2012; Saba, 2003). Uzaktan öğrenmede kullanılabilecek alana özgü kuramlar arasında eşitlik, sorgulama topluluğu, transaksyonel uzaklık (TU) gibi kuramlar bulunmaktadır. Uzaktan eğitim kuramları arasında hem öğrenmeyi artırması hem de öğretim tasarımında kullanabilmesi yönüyle TU kuramı ön plana çıkmaktadır (Saba, 2003).

TU, öğrenci ve öğretici davranışları arasında potansiyel yanlış anlamalara yol açan psikolojik ve iletişimsel boşluktur; yani sadece fiziksel bir uzaklık değildir ve TU'nun giderilmesi için özel organizasyon ve öğretim prosedürleri gerektirir (Moore ve Kearsley, 2012). TU kuramı uzaktan öğrenen öğrencilerinin öğrenmelerini engelleyen iletişimsel ve tasarımsal faktörleri vurgulamaktadır. TU'nun diyalog ve yapı olmak üzere iki unsuru bulunmaktadır. Yapı, öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarını karşılayabilecek niteliğe sahip bileşenlerin bir

arada bulunması ve kolay erişilebilir olmasını içerir (Saba ve Shearer, 1994). Diyalog, içeriğin çelişkili noktalarını ve bilinmeyen yönlerini düşünme, diğer öğrencilerle etkileşim ve iletişime geçme olarak ifade edilebilir (Gorsky ve Caspi, 2005). Kuram, bağımsızlık yönüyle ele alındığında uzaklık boyutuna ayrıca özerklik eklenmektedir. Özerklik; hedeflerin, öğrenme etkinliklerinin ve değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesinde öğrencilerin aktif katılımını, görüşlerini ifade etmesini ve seçim yapabilmesini içerir (Moore, 1993). TU kuramında yapının artması ve diyalogun azalması uzaklığın artmasına neden olur (Kanuka, 2001). Bunun yanında tam tersi ise uzaklığı azaltır.

TU kuramı çok farklı araçla ve uzaktan öğrenme uygulaması ile ilişkilendirilmiştir (Horzum, 2007). Bunların en güncelleri olarak Zhang (2003) ve Horzum (2007) tarafından internet, Lemone (2005) tarafından e-öğrenme, Dron (2007) ve Horzum (2011) tarafından karma öğrenme ile ilişkilendirilmiştir. Alan yazın incelendiğinde TU kuramının yapı, diyalog ve özerklik boyutlarının başarı, motivasyon, doyum, öz-yeterlik gibi öğrenme çıktılarını (Jung, Seonghee, Lim ve Leem, 2002; Hopper, 2000; Horzum, 2007, 2013, 2015; Stein, Wanstreet, Calvin, Overtoom ve Wheaton, 2005); sosyal bulunuşluk (Lowell, 2004), sorgulama topluluğu algısı (Özkaya, 2013), öğrenme yaklaşımları (Horzum, 2014) ve hazır bulunuşluk (Demir Kaymak ve Horzum, 2013) ile ilişkilendirilen çalışmalar olduğu görülmektedir. Bunun yanında özelde karma öğrenme genelde ise e-öğrenme ya da internet tabanlı öğrenme ortamlarında kişilik yapılarının transaksyonel uzaklık ile ilişkilendirilmediği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı karma öğrenme ile pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören öğrencilerin kişilik yapılarının TU algılarının yordayıcısı olup olmadığının belirlenmesidir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırma Deseni**

Araştırma tarama araştırma türlerinden kesitsel tarama desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma amacına uygun olarak öğrencilerin kişilik yapılarının TU algılarının yordayıcısı olup olmama durumunun tespiti için kesitsel tarama ile desenlenmiştir. Kesitsel tarama deseni, örneklemden bir seferde veri toplanan ve birçok farklı özelliği barındıran toplulukları içeren araştırmalar şeklinde tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

### **2.2. Çalışma Grubu**

Çalışma örneklemini uygun örnekleme yöntemi ile seçilen Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon eğitimi alan 92 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden

78'i kadın 14'ü erkek öğrencilerdir. Bu öğrencilerin yaş aralığının 21 ile 45 arasında değiştiği ortalama yaşın (SS) 23.91 (4.40) olduğu görülmüştür.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında veri toplama aracı olarak TU algısı ölçeği ve beş faktör kişilik yapıları envanteri kullanılmıştır. Bu ölçeklerle ilgili bilgiler detaylı olarak sunulmuştur.

#### 2.3.1 Beş Faktör Kişilik Yapıları Envanteri

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla beş alt boyuttan oluşan (Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık, Özdenetim, Nörotizm (duygusal denge) ve Deneyime Açıklık) ve her alt boyut için iki maddenin bulunduğu Rammstedt ve John (2007) tarafından geliştirilen ve Horzum, Ayas ve Padır (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan beş faktör kişilik ölçeğinin on maddelik kısa versiyonu kullanılmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmalarında ölçekle ilgili yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin uyum indekslerinin  $\chi^2= 278.43$ ,  $sd= 25$ ,  $\chi^2/sd=1,8$ ,  $RMSEA= .062$ ,  $GFI=.96$ ,  $AGFI=.91$ ,  $CFI= .98$ ,  $NFI=.97$ ,  $RFI=.94$   $IFI= .98$ ,  $RMR= .035$  iyi uyum verdiği görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlık güvenirlik katsayıları, dışadönüklük alt boyutu için .88, yumuşak başlılık alt boyutu için .81, özdenetim alt boyutu için .89, nörotizm (duygusal denge) alt boyutu için .85 ve deneyime açıklık alt boyutu için .84 olarak bulunmuştur. Ölçek puanlanırken toplam puan alınmamakta, her bir alt boyut için toplam puan alınmaktadır. Bireylerin her bir alt boyuttan aldıkları puanlar dikkate alınarak bir bireyin en yüksek puan aldığı alt boyuta ait kişilik özelliğinin o kişinin temel kişilik özelliği olduğu kabul edilmektedir.

#### 2.3.2 TU Algısı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerinin karma öğrenme ortamlarında TU algılarını belirlemek üzere Horzum (2011) tarafından geliştirilen karma öğrenme ortamlarında TU algısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert yapıda 38 madde ve beş faktörden oluşmaktadır. Bu beş faktör diyalog, yapı esnekliği, içerik organizasyonu, kontrol ve özerkliğidir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin uyum indeksleri  $\chi^2=907.01$  ( $sd= 653$ ,  $p=.000$ ),  $\chi^2/sd= 1.39$ ,  $RMR= .07$ ,  $SRMR= .05$ ,  $RMSEA= .045$ ,  $CFI= .98$ ,  $NFI= .93$  ve  $NNFI= .98$  olarak bulunmuştur.

Ölçeğin 38 maddelik toplam iç tutarlık katsayısı .92; diyalog faktörü için .91, yapı esnekliği için .91, içerik organizasyonu için .91, kontrol için .87 ve özerklik için .82'dir. Ölçek her bir boyutta toplam puan alınarak kullanılmaktadır.

## 2.4 Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Biriminden izin alınarak gönüllülük esasına uygun olarak elden dağıtılarak toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde sosyal bilimler için istatistik paket programı SPSS 21.0 kullanılmıştır. Verilerin analizinde doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Korelasyon katsayı değeri 0.30'dan küçükse zayıf, 0.30-0.70 arasında ise orta, 0.70'den büyük ise yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu kabul edilebilir (Köklü, Büyüköztürk ve Çokluk, 2007). İstatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi olarak .05 değeri kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Beş faktör kişilik yapıları envanterinin faktörlerinin ortalama puanları ve standart sapma puanları dışadönüklük için  $7.48 \pm 2.01$ , yumuşak başlılık için  $8.01 \pm 1.50$ , öz denetimlilik için  $7.86 \pm 1.68$ , nevroitiklik için  $6.04 \pm 1.87$  ve deneyime açıklık için  $7.65 \pm 1.76$  olarak bulunmuştur. Bu çalışmada nevroitiklik en düşük yumuşak başlılık ise en yüksek kişilik yapısı olarak bulunmuştur. Bunun yanında diyalog boyutunun puanları 17-40 aralığında değişmekte ve ortalaması (SS) 31.60 (5.21), yapı esnekliği boyutunun puanları 10-31 aralığında değişmekte ve ortalaması (SS) 23.63 (4.69), içerik organizasyonu boyutunun puanları 16-40 aralığında değişmekte ve ortalaması (SS) 28.64 (5.01), kontrol boyutunun puanları 12-30 aralığında değişmekte ve ortalaması (SS) 23.83 (4.03) ve özerklik boyutunun puanları 17-43 aralığında değişmekte ve ortalaması (SS) 32.13 (5.33) olarak bulunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerden TU algısı ölçeğinin boyutlarından en düşük puanlanan yapı esnekliği ve en yüksek puanlanan ise özerklidir. Yine çalışma grubunda TU algısı faktörleri ile beş faktör kişilik yapıları envanterinin alt boyutları arasında ilişki olup olmadığına korelasyon analizi ile bakılmış ve Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1. TU algısı ile beş büyük kişilik yapısı boyutları arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon tablosu**

	D	YE	İÖ	K	Ö	DD	YB	ÖD	N	DA
Diyalog (D)	1	.368*	.502*	.407*	.423*	.239*	.117	.147	-.228*	.155
Yapı Esnekliği (YE)		1	.535*	.290*	.533*	.159	.233*	.130	-.151	.047
İçerik Organizasyon (İÖ)			1	.526*	.636*	.052	-.007	.161	-.053	-.040
Kontrol (K)				1	.552*	.138	-.002	.194	-.069	.107
Özerklik (Ö)					1	.078	.077	.185	-.109	-.044
Dışadönüklük (DD)						1	.250*	.290*	-	.252*
Yumuşak başlılık (YB)							1	.279*	-	.068
Öz Denetimlilik (ÖD)								1	-.239*	.043
Nevrotiklik (N)									1	-.168
Deneyime Açıklık (DA)										1

\* Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

\*\* Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1’de yer alan Pearson korelasyon değerleri incelendiğinde TU algısı ölçeği boyutları arasında orta ya da düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanında beş büyük kişilik yapıları arasında ilişki olduğu bu ilişkilerin pozitif ve negatif olanlar olduğu gibi ilişkilerin düşük olduğu görülmektedir. TU algısı ile beş büyük kişilik yapıları arasındaki ilişki olarak birkaç boyutta ilişki olduğu ancak diğer boyutlarda anlamlı ilişki olmadığı görülmektedir. Korelasyon sonuçlarının ardından TU boyutlarının kişilik yapıları tarafından yordanıp yordanmadığını incelemek için 5 ayrı doğrusal regresyon yapılmıştır. İlk olarak TU algısı boyutlarından diyalog boyutunun yordanan beş büyük kişilik yapıları envanterinin boyutlarının yordayıcı olduğu regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2. Diyalog değişkenine yönelik regresyon analizi tablosu**

Diyalog	Standardize edilmemiş		Standardize		t	p
	Katsayılar	SH	Katsayılar	Beta		
	B	SH	Beta			
Sabit	34.671	5.053			6.862	.000
DD	-.458	.224	-.212		-2.046	.044
YB	-.044	.378	-.013		-.115	.908
ÖD	.465	.275	.176		1.691	.094
N	-.678	.306	-.244		-2.216	.029
DA	.157	.249	.065		.629	.531

Tablo 2 incelendiğinde TU algısı faktörlerinden diyalog bağımlı değişkeninin beş büyük kişilik yapısı faktörleri tarafından yordanmasına yönelik modelin anlamlı olduğu (Tablo 2; toplam model:  $F(5,86)=2.488$ ,  $p<.05$ , corrected  $R^2 =.076$ ) ve diyalog faktöründe beş büyük kişilik yapısı faktörlerinden dışadönüklük ve nevrotiklik boyutlarının anlamlı olduğu diğer boyutların ise anlamlı yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Araştırmada dışa dönüklük ve nevrotiklik arttığında diyalog algısının azaldığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ikinci olarak TU algısı boyutlarından yapı esnekliği boyutunun yordanan beş büyük kişilik yapıları envanterinin boyutlarının yordayıcı olduğu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3. Yapı esnekliği değişkenine yönelik regresyon analizi tablosu**

Yapı Esnekliği	Standardize edilmemiş		Standardize		t	p
	Katsayılar	SH	Katsayılar	Beta		
	B	SH	Beta			
Sabit	19.220	4.576			4.200	.000
DD	-.318	.203	-.163		-1.569	.120
YB	.486	.343	.156		1.418	.160
ÖD	.258	.249	.108		1.035	.303
N	-.237	.277	-.095		-.855	.395
DA	.312	.226	.144		1.382	.171

Tablo 3 incelendiğinde TU algısı faktörlerinden yapı esnekliği bağımlı değişkeninin beş büyük kişilik yapısı faktörleri tarafından yordanmasına yönelik modelin anlamlı olmadığı (Tablo 3; toplam model:  $F(5,86)=2.259$ ,  $p=.056$ , corrected  $R^2=.065$ ) ve yapı esnekliğinin beş büyük kişilik yapısı faktörleri tarafından anlamlı olarak yordanmadığı bulunmuştur. Araştırmada üçüncü olarak TU algısı boyutlarından içerik organizasyonu boyutunun yordanan beş büyük kişilik yapıları envanterinin boyutlarının yordayıcı olduğu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

**Tablo 4. İçerik organizasyonu değişkenine yönelik regresyon analizi tablosu**

İçerik organizasyonu	Standardize	edilmemiş	Standardize	t	p
	Katsayılar		Katsayılar		
	B	SH	Beta		
Sabit	17.621	4.882		3.610	.001
DD	.193	.271	.083	.711	.479
YB	.572	.352	.183	1.626	.108
ÖD	.112	.313	.040	.357	.722
N	-.153	.285	-.061	-.537	.592
DA	.004	.287	.002	.014	.989

Tablo 4 incelendiğinde TU algısı faktörlerinden içerik organizasyonu bağımlı değişkeninin beş büyük kişilik yapısı faktörleri tarafından yordanmasına yönelik modelin anlamlı olmadığı (tablo 4; toplam model:  $F(5,86)=0.579$ ,  $p=.716$ , corrected  $R^2=-.024$ ) ve içerik organizasyonunun beş büyük kişilik yapısı faktörleri tarafından anlamlı olarak yordanmadığı bulunmuştur. Araştırmada dördüncü olarak TU algısı boyutlarından kontrol boyutunun yordanan beş büyük kişilik yapıları envanterinin boyutlarının yordayıcı olduğu regresyon analizi sonuçları Tablo 5'te yer almaktadır.



**Tablo 5. Kontrol değişkenine yönelik regresyon analizi tablosu**

Kontrol	Standardize edilmemiş		Standardize Katsayılar	t	p
	B	SH			
Sabit	18.989	3.900		4.869	.000
DD	.096	.225	.048	.426	.672
YB	-.310	.293	-.115	-1.056	.294
ÖD	.757	.238	.342	3.174	.002
N	-.037	.235	-.017	-.156	.876
DA	.141	.239	.062	.588	.558

Tablo 5 incelendiğinde TU algısı faktörlerinden kontrol bağımlı değişkeninin beş büyük kişilik yapısı faktörleri tarafından yordanmasına yönelik modelin anlamlı olduğu (tablo 5; toplam model:  $F(5,86)=2.549$ ,  $p<.05$ , corrected  $R^2=.078$ ) ve kontrol faktöründe beş büyük kişilik yapısı faktörlerinden öz denetimlilik boyutunun anlamlı olduğu diğer boyutların ise anlamlı yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Araştırmada öz denetimlilik arttığında kontrol algısının arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada beşinci olarak TU algısı boyutlarından özerklik boyutunun yordanan beş büyük kişilik yapıları envanterinin boyutlarının yordayıcı olduğu regresyon analizi sonuçları Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6. Özerklik değişkenine yönelik regresyon analizi tablosu**

Özerklik	Standardize edilmemiş		Standardize Katsayılar	t	p
	B	SH			
Sabit	24.065	4.933		4.878	.000
DD	-.039	.292	-.015	-.133	.895
YB	-.017	.385	-.005	-.044	.965
ÖD	.414	.287	.153	1.440	.153
N	-.082	.313	-.029	-.262	.794
DA	.812	.254	.330	3.202	.002

Tablo 6 incelendiğinde TU algısı faktörlerinden özerklik bağımlı değişkeninin beş büyük kişilik yapısı faktörleri tarafından yordanmasına yönelik modelin anlamlı olduğu (tablo 6; toplam model:  $F(5,86)=2.804$ ,  $p<.05$ , corrected  $R^2=.090$ ) ve özerklik faktöründe beş büyük kişilik yapısı faktörlerinden deneyime açıklık boyutunun anlamlı olduğu diğer boyutların ise anlamlı yordayıcı olmadığı bulunmuştur. Araştırmada deneyime açıklık arttığında özerklik algısının arttığı ortaya çıkmıştır.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin TU algı boyutlarından diyalog için dışadönüklük ve nevrotikliğin anlamlı yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer kişilik yapı boyutlarının diyalog için anlamlı yordayıcı olmadığı tespit edilmiştir. TU algısı açısından diyalog boyutu karma öğrenme programlarında uzaktan eğitim bağlamında karşılıklı iletişim ve etkileşime geçmeyi ifade etmektedir (Horzum, 2011). Dışadönüklük bir bireyin sosyallik ve cana yakınlığını ele alan kişilik yapısıdır; dışadönükler daha çok arkadaş edinme özelliğine sahip ve sosyal ortamlar tercih eden bireylerdir (Burger, 2006). Bu yönüyle araştırmada elde edilen dışadönük bireylerin karma öğrenmede diyalogun düşük olduğu algısına sahip olması beklenen bir bulgudur. Çünkü dışadönük kişilik yapısına sahip olanlar daha çok sosyal ortamlar ararlar. Karma öğrenmede hem uzaktan hem de yüz yüze öğrenme boyutları daha çok ders içeriğine yönelik iletişim ve etkileşimi temel aldığından dışadönük bireyler yeterince sosyallik ve sosyalleşme içeren ortamlar algılamaması doğal karşılanabilir. Bununla birlikte nevrotik kişilik yapısı duygusal dengesizlik olarak ifade edilebilir. Bu bireyler özellikle karma öğrenme ve uzaktan öğrenme gibi yabancı oldukları ortamlarda huzursuz ve kaygılı hissettiklerinden stresli olurlar (Glass, Prichard, Lafortune ve Schwab, 2013). Bu durum ise onların bu ortamlarda düşük iletişim ve etkileşim kurmalarını sağlayan unsur olarak görülebilir. Böyle ele alındığında araştırmadaki nevrotik kişilik yapısının daha az diyalog algılaması beklenen bir bulgudur. Bu bulgular ışığında bundan sonraki araştırmalarda dışadönük ve nevrotik kişilik yapılarına sahip bireylerinde iletişim ve etkileşim kurabilmelerini sağlayacak uzaktan ve karma öğrenme ortamlarının tasarımı yapılması önerilebilir. Ayrıca ileriki araştırmalarda bu iki kişilik yapılarının diyalog algısını etkileyen faktör ve bileşenlerin detaylı biçimde incelenmesi önerilebilir.

Araştırmada derslerin içeriği ile doğrudan ilişkili olan yapı esnekliği ve içeriğin organizasyonu değişkenlerinin beş büyük kişilik yapısını oluşturan boyutlar tarafından anlamlı derecede yordanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgu içerik ve sunumu açısından kişilik yapılarının anlamlı bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle ileriki araştırmalarda bunun içerik ve

sunumunun kişilik yapıları tarafından yordanmamasının nedenlerine yönelik daha detaylı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Ayrıca çalışmada TU algısının kontrol boyutunda kişilik yapılarından öz denetimliliğin anlamlı bir yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Kontrol boyutu karma öğrenme sürecinde aktifliğinin yüksek olmasını ve sürecin işleyişinin kontrolünün kimde olacağını ifade etmektedir (Horzum, 2011). Öz denetimlilik kişilik yapısı planlı olmayı ve öz-denetimli olmayı ifade etmektedir (Glass ve diğerleri, 2013). Araştırmada öz denetimli kişilik yapısına sahip bireyler planlı ve kendi süreçlerini kendileri yönetebildikleri için kontrol algılarının yüksek olması beklenen bir durumdur ve araştırmanın bulgusu beklenen ve literatürle tutarlı bir durumdur. Bundan sonraki araştırmalarda öz denetimli kişiliğe sahip olmayan öğrencilere yönelik kontrolle ilgili detaylı çalışmalar yapılarak ona yönelik tasarımlar yapılması önerilebilir.

Araştırmada özerklik değişkeninin beş büyük kişilik yapılarından deneyime açıklık tarafından yordandığı ve deneyime açıklık arttıkça özerkliğin arttığı ortaya çıkmıştır. Deneyime açıklık kişilik yapısı çeşitlilik ve yeni yaşantıları tercih etmeyi temel alır (Glass ve diğerleri, 2013). Bu kimseler meraklı kişilerdir ve kendileri öğrenme alanında karar alma ve istediklerini yapma konusunda daha esnek davranırlar. Özerklik boyutu öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde aktif olmaları ve kendi süreçlerini yönetmelerini ele almaktadır (Moore, 1993). Bu yönüyle araştırmadaki bulgu beklenen ve literatürle tutarlı bir bulgudur. Bundan sonraki çalışmalarda deneyime açıklığın özerklikle ilişkili olup kontrolle neden ilişkili çıkmadığına yönelik daha detaylı araştırma yapmak önerilebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunların başında hem kişilik yapılarının hem de transaksyonel uzaklık algısının ölçeklerle öz rapor olarak alınmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda ölçeklerle elde edilen verilerin sistemden elde edilen verilerle doğrulanması ile kullanılması önerilebilir. Ayrıca kişilik yapılarının ölçülmesinde beş büyük kişilik yapıları ve 10 maddelik kısa formu kullanılmıştır. İleriki araştırmalarda farklı kişilik yapıları ve daha uzun formlarla veriler toplanarak benzer sonuçlar olup olmadığı ya da gözlemlerle kişilik yapılarının doğrulanması önerilebilir. Araştırmada TU algısı sadece kişilik yapıları ile ilişkilendirilmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda öğrenme yaklaşımları, içerik türleri, karma öğrenme yaklaşımlarına yönelik nicel ve nitel çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Araştırma sonucunda beş büyük kişilik yapılarından dışadönüklük ve nevrotiliğin diyalogla, deneyime açıklığın özerklik ve öz denetimliliğin ise kontrol değişkeni ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

## KAYNAKÇA

- Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.) *Theory and Practice of Online Learning*, (pp. 45-74). Retrieved from [http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/02\\_Anderson\\_2008\\_Anderson-Online\\_Learning.pdf](http://www.aupress.ca/books/120146/ebook/02_Anderson_2008_Anderson-Online_Learning.pdf)
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çeviren: İnan Deniz, E. Sarıoğlu). (1.Baskı). İstanbul: Kaktüs Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, K. Ş., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. (12. Basım). *Ankara: Pegem*.
- Demir Kaymak, Z. & Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(3), 1783-1797.
- Dron, J. (2007). Designing the undesignable: Social software and control. *Educational Technology & Society*, 10(3), 60-71.
- Glass, R., Prichard, J., Lafortune, A. & Schwab, N. (2013). The Influence of Personality and Facebook Use On Student Academic Performance. *Issues in Information Systems*, 14(2), 119-126.
- Gorsky, P. & Caspi, A. (2005b). Dialogue: A theoretical framework for distance education instructional systems. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), 137-144.
- Hopper, D. A. (2000). *Learner characteristics, life circumstances, and transactional distance in a distance education setting*. Unpublished dissertation. USA -- Detroit, Michigan: Wayne State University.
- Horzum, M. B. (2007). *İnternet tabanlı eğitimde etkileşimsel uzaklığın öğrenci başarısı, doyumu ve öz-yeterlik algısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Horzum, M. B. (2011). Transaksiyonel uzaklık algısı ölçeğinin geliştirilmesi ve karma öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 1571-1587.
- Horzum, M. B. (2013). Uzaktan eğitimde transaksiyonel uzaklığın öğrencilerin özyeterlilik algılarına etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(24), 159-174.
- Horzum, M. B. (2014). Karma öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algıları ve öğrenme yaklaşımlarına yönelik boylamsal ve kesitsel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 53-66.
- Horzum, M. B. (2015). Interaction, structure, social presence, and satisfaction in online learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(3), 505-512.
- Horzum, M. B., Ayas, T., & Padır, M. A. (2017). Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 398-408.
- Jung, I., Choi, S., Lim, C. & Leem, J. (2002). Effect of different type of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web based instruction. *Innovation in Education and Teaching International*, 39(2), 153-162.

- Kanuka, H. (2001). University student perceptions of the use of web in distance-delivered programs. *Canadian Journal of Higher Education*, 31(3), 49-72.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem A Yayıncılık.
- Lemone, K. (2005). Analyzing cultural influences on elearning transactional issues. In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2005* (pp. 2637-2644). Chesapeake, VA: AACE.
- Lowell, N. O. (2004). *An investigation of factors contributing to perceived transactional distance in an online setting*. Unpublished dissertation. USA: University of Northern Colorado.
- Lynch, M. M. (2002). *The online educator: A guide to creating the virtual classroom*. London: Routledge Falmer Taylor & Francis Group.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Ed.: Keegan, D. *Theoretical Principle of distance education*. Routledge, p. 22-38.
- Moore, M. G., & Kearsley, I. G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning* (3rd Ed.). New York: Wadsworth Publishing Company.
- Özkaya, M. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin transaksyonel uzaklık algısı, sorgulama topluluğu algısı ve öğrenme yaklaşımlarının başarılarına etkisi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rammstedt, B. & John, O. P. (2007). Measuring personality in one minute or less: A 10-item short version of the Big Five Inventory in English and German. *Journal of research in Personality*, 41(1), 203-212.
- Saba, F. & Shearer, R. L. (1994) Verifying the key theoretical concepts in a dynamic model of distance education. *The American Journal of Distance Education*, 8(1), 36-59.
- Saba, F. (2003). Distance education theory, methodology, and epistemology: A pragmatic paradigm. Ed: M. G. Moore & W. G. Anderson. *Handbook of Distance Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Stein, D.S.; Wanstreet, C.E.; Calvin, J.; Overtom, C. ve Wheaton, J.E. (2005). Bridging the Transactional Distance Gap in Online Learning Environments. *The American Journal of Distance Education*, 19(2), 105–118.
- Zhang, A. (2003). *Transactional distance in web-based college learning environments: Toward measurement and theory construction*. Unpublished Ph.D. dissertation. United States-Virginia: Virginia Commonwealth University.

**Derleme Makalesi / Review Article**

**Göktürk Devleti'ni Fetret'e Götüren Sebepler ve Çin'in Kurduğu Askeri Valilikler  
(Garnizonlar)**

*The Registry of Göktürk State to the Fetret and The Military Governor Installed by China  
(Garrisons)*

**Volkan TIRYAKIOĞLU<sup>1</sup>**

<b>Makale Gönderme Tarihi</b>	<b>Revizyon Tarihi</b>	<b>Kabul Tarihi</b>
08.04.2019	25.04.2019	28.04.2019

**Önerilen Atıf / Suggested Citation:**

Tiryakioğlu, V., 2019, Göktürk Devleti'ni Fetret'e Götüren Sebepler ve Çin'in Kurduğu Askeri Valilikler (Garnizonlar), *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 93-103.

**Öz**

Göktürklerin Fetret Devri'ne ( 630 – 680 ) girmesinde, Çin'in Türkleri yıkmaya yönelik politikaları etkili olmuştur. Çin'den gelen prenses ve casuslar bu politikaların etkisinde hareket etmiştir. Öncelikle kardeşler arasında taht kavgalarına sebep olmuş ve Göktürlere bağlı olan boyları yönetime karşı kıskırtmıştır. Göktürk Devleti'nin bölünmesine sebep olan Çin, yaptığı savaşlar ile telafisi çok zor olan yaralar açmıştır. Göktürklerde, tabi felaket sebebiyle kıtlık yaşanmıştır. Bağlı bulunan boylar yönetimden kopup bağımsızlık girişiminde bulunmuştur. Bazı boylar da Çin'e sığınmıştır. Tang yönetimi döneminde İmparatorluk haline gelen Çin, Türklerin güçsüz duruma düştüğünü fark etmiştir. Yayılmacı politikaları doğrultusunda Türk topraklarına baskınlarda bulunmuştur. Bölünen ve güçsüz duruma düşen Göktürkler, Çinliler karşısında daha fazla dayanamamıştır. Çin, evvela Doğu Göktürklerini daha sonra da Batı Göktürklerine ait bazı bölgeleri kendine bağlamıştır. Bu topraklarda Türkleri kontrol edip yeniden devlet kurmalarını önlemek için Askeri Valilikler (Garnizon) adını verdiği, Çin'e bağlı vassal yönetimler oluşturmuştur. Bunların başına Çin İmparatoru'na bağlılığını bildiren, Aşına soyuna mensup beyleri yönetici olarak atamıştır. Esaret altında yaşamayı kabul etmeyen beyler isyan girişiminde bulunmuştur; fakat esareten kurtuluş Kutluk Kağan ile olmuştur. Bu çalışmada Göktürkleri Fetret Dönemine götüren sebepler ve Çin'in Türk Topraklarında kurduğu Askeri valilikler ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Göktürkler, Çin, Tang Yönetimi, yayılmacı politika, fetret, askeri valilikler

**Abstract**

When the Göktürks entered the Fetret Period (630 - 680), China's policies towards overthrowing the Turks were influential. The princesses and spies from China acted under the influence of these policies. First of all, he caused fights among the brothers and provoked the tribes which were tied to the Göktürks against the government. China, which caused the division of the Gokturk State, wounds with the wars that are very difficult to compensate. In the Göktürks, there was famine due to disaster. The affiliated groups have ceased to exist and attempted independence. Some tribes also took refuge in China. China, which became an empire during the Tang administration period, realized that the Turks were weak. In accordance with his spreading policies, he has conducted raids on Turkish

<sup>1</sup> Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Tarih Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, [volkantiryakioglu@gmail.com](mailto:volkantiryakioglu@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-6055-3091>

soil. Göktürks, who had been divided and weak, could not stand any longer against the Chinese. China, firstly, the East Göktürks and then some parts of the Western Göktürks. In order to control the Turks and prevent them from reestablishing the state in these lands, the Vassal Governments established by the Chinese Military Governorship (Garrison) were formed. First of all, he assigned the elders of the Aşina lineage to be the ruler. Gentlemen who refused to live in captivity attempted rebellion; but the liberation from captivity has been with Kutluk Kağan. In this study, the reasons leading to the Göktürks Fetret Period and the Military governorates established by China in Turkish territory were discussed.

**Key Words:** Gokturks, China, Tang Management, expansionist policy, fetret, military governorates

## 1. GİRİŞ

621 yılında Göktürk Devleti'nin lideri olan İl Kağan, Çinlilere karşı önemli başarılar elde etmiş ve topraklarını genişletme imkânı bulmuştur. Fakat bu başarısını devletin iç yönetiminde gösterememiştir. İl Kağanın bazı Çinlileri Göktürk Devleti'nde önemli makamlara getirmesi, sorun teşkil etmiştir. Çinli politikacıların uygulamaya çalıştığı kanunlar olumsuz etki göstermiştir. Göktürk Kağanı'nın "... çok önemli bir makama getirdiği Çinli Chao Te-yen'in etkisinde kalmıştır. Çinliler nazarında bile namuslu, dürüst olan Gök-Türk kanunları Çin'den farklı idi. İdari kanunları ve kuralları Çin'in karmaşık kanunları yanında daha sade ve Gök-Türk yaşayışına uygun idi. İl Kağan'ın yüksek makama getirdiği Çinli kendine göre kanunlar icat edip, eski adetlerin çoğunu değiştirmişti. Dolayısıyla millet sıkıntılı bir hale geldi"(Taşağıl, 2018:97). Bu durum toplumun üzerinde iyi etki bırakmamıştır. Kağanın bir başka hatası da "... Soğd (Hu) asıllularla yakınlaşması idi. Dolayısıyla kendi milletinden uzaklaşmış oluyordu. Aslında etkisinde kaldığı Soğdlular, onu lüzumsuz seferler yapmaya teşvik ve tahrik ediyorlardı" (Taşağıl, 2018:97) olmuştur. Bu durum daha büyük sorunları beraberinde getirmiştir. 627 yılında yaşanan kıtlık sebebiyle devlete bağlı boylar arasında kopup Çin'e ve isyan eden diğer topluluklara bağlanma hadisesi görülmüştür.

Göktürk Devleti'nin zayıfladığını gören boylar isyan etmiştir. Bayırku, Uygur ve Sir-Tarduşlar isyan edip bağımsız devlet kurmuşlardır. Yeniden kontrolü sağlamak isteyen İl Kağan, isyanları bastırmak için ordular göndermişse de iki da savaşta mağlup olmuştur. Başarısızlığın sebebini komutanların hatası olarak değerlendirmiştir. Bu durumu gören boyların devlete itaati zayıflamış ve komutanlar da kendisini terk etmeye başlamıştır.

Bu duruma bir de devletin batı kanadında yaşanan sorunlar eklenmiştir. Göktürk Devleti'nin batı kanadını yönetenler; devletin içerisinde bulunduğu sıkıntılı durumu görmüş ve hâkimiyeti ele almaya çalışmıştır. Devletin batı kanadını yöneten Tardu merkezi dikkate almamış ve bağımsız hareket etmeye başlamıştır. Çinliler de Tardu'nun bu tutumundan faydalanmak için kurt başlı sancak göndererek onu devlet niteliğinde tanımıştır. Böylece Göktürk Devleti

bölünmüştür. İl Kağan gücünü iyice kaybetmiştir. Kıtık meselesinin de yaşanması ile Çin baskıları karşısında Türkler yetersiz kalmıştır. İl Kağan batıda bulunan İşbara'ya sığınmış; fakat Çin'in yaptığı ani baskında mağlup olmuştur. Çinliler İl Kağanı beraberinde başkente götürmüşlerdir. Burada esir olarak yaşayan İl Kağan, müşkül durumda ölmüştür. Çin kuvvetini daha da artırmış ve Göktürk Devleti topraklarının bir kısmına hâkim olmuştur.

T'ang İmparatorluğu döneminde Çin yayılmacı politikalar izlemiştir. Kendi bünyesinde sayısı artan Türk nüfusun idare edilmesi Çin'de sorun haline gelmiştir. T'ang İmparatorluğu bu yaşanan probleme son vermek için Askeri Valilik ( garnizon ) uygulamasını hayata geçirmiştir. Bu politika doğrultusunda Gobi Çölü'nün kuzey ve güney bölgesinde *Askeri Valilikler* kurmuş ve güneyde bulunana *Güney Askeri Valiliği* adını verip burayı en kuvvetli garnizon halinde değerlendirmiştir. Türkleri buralarda yerleştirip iç sorun haline gelen nüfus problemini ortadan kaldırmayı düşünmüştür. Bu askeri valiliklere bağlı bulunan küçük askeri valilikler de kurmuştur. Askeri valilikler; başlarında yine Aşina soyundan gelen; fakat Çinlilere bağlılığını bildiren beyler tarafından idare edilmiştir. Böylece Çin, kendisine bağlı bu vassal yönetimler sayesinde Türkleri himaye altında tutabileceğini düşünmüştür. Çinliler, başkente çağırılan beyleri kendilerine benzetebilmek için uğraşmıştır. Çinlilere özgü eğitim vermek istemişlerdir. Türklere karşı asimile politikası uygulamaya çalışan Çinliler, bu konuda başarılı olamamıştır. Türkler tarafından bu durum hoş karşılanmamıştır. Türk idareciler her ne kadar bağlılığını bildirmiş olsa bile Türk Milleti öz kimliğini koruyabilmiştir. Türk milleti örf ve adetlerini bırakmak istememiş ve kimliklerine sahip çıkmıştır.

Çin hâkimiyetine son vermek isteyen bazı Türk Beyleri isyan girişiminde bulunmuştur. Bu durum bize Türk Milletinin bağımsızlığına önem verdiğini bir kere daha göstermiştir. Fakat 630-680 yılları arasında Türklerin, Çin baskılarına dayanamayıp elli yıl sürecek olan fetret devrine girdiği gerçeğini değiştirmemiştir. T'ang İmparatorluğu baskısını artırıp batı yönünde ilerlemelerde bulunmuştur. Askeri valiliklerin sayısında artış görülmüştür.

İl Kağanın başarısız uygulamaları yanında Çinli Prenseslerin iç politikaya karışmaları da dikkat çeken önemli bir konudur. *“Türk kağanının kaynatası olan imparator Kao-tsu tarafından tahttan indirilmişti; Şapolyo bunun öcünü almak maksadıyla harekete geçebilirdi. Nitekim kağanın hatunu, Çinli prenses, kocasını bu yolda durmadan teşvik etmekte idi. Şapolyo, gerek siyasi emeller, gerek hatununun tesiriyle, Çin'e harbe başladı”* (Kurat, 2002:88). Çinli Prensesler bilinçli olarak yanlış kararlar aldırması ve devletin yıkılış sürecine girmesinde pay sahibi olmuştur. Prenses *“Ch'ian-chin”* (Çakan, 2015:218) bu duruma bir misal teşkil etmiştir.



Ayrıca “*Ch’ang Sun-Seng*” (Çakan, 2015:216) gibi Çin Devleti çıkarlarına çalışan casuslar da devletin yıkılmasında etkili olmuştur. Bu ajanlar hem idareciler arasında kardeş kavgalarının çıkmasına hem de Göktürk Devleti’ne bağlı bulunan boyları kışkırtıp onların devlete karşı isyan etmesine sebep olmuştur. Bu gibi olumsuzluklar, Göktürklerin en büyük düşmanı Çinlilerin işine yaramıştır.

## 2. GÖKTÜRKLER ’DE FETRET DEVRİ ( 630 – 680 )

581 Yılında Göktürk Devleti’nin başına Taspar Kağan’ın oğlu İşbara Kağan geçmiştir. Devletin batı kanadını yöneten İstemi Kağan’ın oğlu Tardu da bu bölgede devlet yöneticisi olmuştur. “*İmparator Kao-tsu, nazır Çang-sun-çing vasıtasıyla Göktürk ilinin siyasi durumu, etnik vaziyeti ve topografyası hakkında esaslı bilgi elde ettikten sonra, tavsiye edilen prensiplerin tatbikine girişti. Büyük mirahurunu Batı Türkleri yabğusu olan Tien-kiu’ye (Tardu) gönderdi; Çin elçisi, Türk yabğusuna imparatorun kendisine karşı ayrı bir iltifat nişanesi olmak üzere kurt başlı bir bayrak getirmişti. Bununla, Tardu’nun kağanlığı Çin sarayınca da tanınmış oluyordu. Bu suretle Şapolyo ile Tardu arasında nifak da sokulmuş oluyordu. Çin imparatoru, Hi ve Si’lerden başka Kitanlara da ipek ve altın olmak üzere hediyeler gönderdi. Çang-sun-çing Şapolyo’nun biraderi Çu-lo-heu ile de buluştu ve bu prensi gayet kurnazca Çin’e tabi olmağa sevketti. Bir taraftan Çin için büyük tehlike teşkil eden Şapolyo ile Batı Türklerinin başı olan Tardu (kağan), ve diğer yandan Doğu ili kağanı (Şapolyo) ile öz kardeşi arasına nifak sokulmuş oldu. Gizli ve kurnazca yapılan Çin politikası, bu suretle, ilk müsbet neticeyi elde etmiş ve Çin için büyük tehlike teşkil eden büyük Türk Devletinin birliğini parçalamak ve Türkleri kuvvetten düşürmek için lazımgelen tedbirleri hazırlamış bulunuyordu” (Kurat, 2002:86-87).*

Tardu ile İşbara arasındaki ihtiraslar kendini fazlaca göstermiştir. Çin Devleti’nin Türkleri bölmeye yönelik politikaları ve Çinli Casusların Göktürkler adına olumsuz faaliyetleri de yine bu büyük Türk devletinin bölünmesine sebep olmuştur. “*Devletin yıkılmasında birinci derece sorumlu olarak kabiliyetsiz ve kavgacı kağanlar ve prensler gösteriliyordu. İkinci derecede sorumlu olanlar kötü günlerde devleti ve kağanlarını bırakıp giden milletti. Üçüncü derecedeki sebepse Çinlilerin sürekli çevirdiği entrikalar ve Türklere uyguladıkları yıkıcı politikalardı” (Çakan, 2015:234-235).*

İl Kağan ile Çor Kağan döneminde Doğu Göktürkleri yeniden yapılanma sürecine girmiş ve iç karışıklıklar yaşayan T’ang İmparatorluğuna baskı yapmaya başlamıştır. Çin bu baskıyı

azaltabilmek için bir müddet haraç vermeye devam etmiştir. Çin Devleti karışıklık yaşadığı dönemde Göktürk Devleti'ne elçi göndermiştir. Fakat Göktürkler elçileri geri göndermemiştir. Çinliler bu duruma tepki gösterememiş; hatta kendi sınırlarına yapılan Türk Akınlarını görmezden gelmek zorunda kalmıştır. T'ang İmparatoru İl Kağanın faaliyetlerini durdurabilmek için Çinli bir prenses ile evlenmesine razı olmuştur. Fakat bunlar Göktürkleri durduramamıştır. İl Kağan, T'ang İmparatorluğu içinde yaşanan karışıklıkları değerlendirmek istemiştir. Başkent Ch'ang-an' ı kuşatmıştır. Ancak askerler içerisinde çıkan problemler sebebiyle geri çekilmek zorunda kalmıştır. 626 yılında İl Kağan yeniden Çin başkenti Ch'ang-an' ı kuşatmıştır. Bu durum Çin'i barış antlaşması yapmaya yöneltmiştir. Wei Nehri Barış Antlaşması iki devlet arasında yapılmıştır. *“Anlaşmanın belli başlı dört ana maddesi vardı. Pien-ch'iao adlı köprüde yapılan bu barışta, Çin İmparatoru beyaz at kurban ederek and içti. Varılan kararlara göre: 1- Gök Türkler, Çin'e at ve sığır verirken, karşılığında ipek, gümüş, altın vesair malları alacaklardı; 2- Gök Türk ordusu geri çekildikten sonra her iki taraf birbirine saldırmayacaktı; 3- Çinli esirler iade edilecekti; 4- T'ang hanedanıyla Gök Türkler yakın dostluk tesis edeceklerdi”* (Taşağıl, 2016:149).

Bu antlaşma ile kısa süreli bir durgunluk görülmüştür. Çin'de Göktürk Kağanı'nın kahramanlıkları konuşulur hale gelmiştir. Göktürk Devleti içerisinde bazı önemli mevkilerde Çinliler yer tutmuştur. Lakin bu kişiler görevlerini kötüye kullanmış ve bu durumun olumsuz neticeler ortaya koyduğu görülmüştür. Bu kişiler Göktürk Devleti'ne bağlı boyları isyana teşvik etmiştir. 627 yılında Sır Tarduşlar ile Altı-Bağ Bodunlar ayaklanmışlardır. *“Batı Gök Türklerden T'ung Yabgu Kağan'ın zayıflaması üzerine Sir Tarduşlar, İ-shih-po Küçük Kağan'ın torunu İ-nan liderliğinde, yetmiş binden fazla aileden meydana gelen boy ile İl Kağan'a itaat etmişti. İl Kağan'ın kötü idaresi sürünce Uygur (Huei-ho), Bayırku ve Sir Tarduşlar başkaldırdı. Bu ayaklanmalar sonucunda Gök Türk ülkesinde iç savaş başladı”* (Taşağıl, 2016:151). İsyanı bastırmak için çıkartılan ordu Uygur boyu tarafından yenilgiye uğratılmıştır. İkinci defa gönderilen ordu da yenilmiştir. İl Kağan komutan olarak görevlendirdiği T'u-li' yi hatalı görmüş ve hapse atmak istemiştir. Bu durumu gören T'u-li' de isyan etmiş ve Çin'e sığınmıştır.

Sır Tarduşlar, İl Kağan'dan kopup kendilerine sığınan Türk Boylarının sayesinde güçlerini artırmıştır. *“Gelişen olaylar sonucunda liderleri İ-nan, kağan seçildi. Bu sırada Çin imparatoru T'ai-tsung, fırsatı kaçırmadı. Ch'iao Shih-wang'ı davul ve sancakla İ-nan'a gönderip, Chen-chu Bilge (Pi-chia) Kağan unvanıyla selamladı”* (Taşağıl, 2016:153). Sır Tarduşlar bağımsızlığını ilan etmiş ve Çin bu bağımsızlığı tanıyıp desteklemiştir.

Göktürk Devleti'nin yıkılmasında sadece askeri başarısızlıklar etkili olmamıştır. 627 yılında yaşanan kıtlık devleti ve halkı çok zor durumda bırakmıştır. “... *Doğu Gök Türk ülkesi 627 yılında çok büyük bir tabii felaket yaşadı. Son yıllarda kışları fazla kar yağdığı için hayvanların çoğu telef olmuştu. Bu yılda da ağır bir kış oldu. Uzun süredir yiyecek sıkıntısı çekiliyordu. Nitekim İl Kağan düşülen ekonomik sıkıntıdan ağır vergiler toplayarak çıkmak istedi. Bu milletini Kağan'dan uzaklaştıran bir başka sebepti. Neticede oluşan hoşnutsuzluk ortamında boyların çoğu başkaldırmaya başladı*” (Taşağıl, 2016:151). “... *devletin tamamen yıkıldığı Doğu Gök-Türk ülkesinin büyük bir kısmı Batı Gök-Türk ülkesine ( özellikle Turfan civarı ) göç etmiş, önemli kütlesi de Sir Tarduşlara sığınmıştı*” (Taşağıl, 2018:221). Göktürk kabilelerinden bazıları Sır Tarduşların tarafına geçmiştir. Çin devleti bu durumu kendi lehine kullanmış ve Göktürlere karşı olumsuz faaliyetleri desteklemiştir. “*T'ai-tsung'un hâkimiyeti batıda Hami Vadisi, Kuzeyde Sibiryaya ormanlarına kadar yayıldı. Fakat burada bu yayılmanın silah gücüyle değil, imparatoru kendi hanlarına tercih eden kabilelerin gönüllü itaat arzedişiyle sağlandığını nazarda tutmak gerekir*” (Gumilev, 2002:259). 629 yılında Göktürk Devleti'nden kopan önemli Türk Boyları, Çin'e sığınmıştır.

Bu olumsuzluklara rağmen İl Kağan, Çin baskısına karşı durmak için uğraşmıştır. Fakat 630' da batıda bulunan İşbara'ya sığınmak zorunda kalmıştır. Çinlilerin ani baskını neticesinde İl Kağan yakalanmış ve C'hang-an' a götürülmüştür. “*Hsieh-li 630 yılında Çin güçleri tarafından ele geçirildi ve esarete öldü. Doğu Kağanlığı fiilen sona ermişti*” (Golden, 2002:146). Doğu Göktürk Devleti 630 Yılında Çin'de iktidarı elinde bulunduran T'ang İmparatorluğu'nun hâkimiyeti altına girmiştir.

Çin İmparatoru T'ai-tsung, Göktürk Devleti'nin doğu bölümünü hâkimiyeti altına alınca kendisine “Tanrı Kağan” unvanı vermiştir. Doğu Göktürk Devleti'ne biat eden Türk ve yabancı kabileler dağılmıştır. Göktürk Devletinin kurucusu olan Aşina soylu yöneticiler T'ang İmparatorluğuna bağlı hareket etmişlerdir. Çin İmparatoru kendisine bağlı olan Türk Beylerini Ordos Bölgesine yerleştirmiş ve orada bağımlı eyaletler ortaya çıkarmıştır. Bağımsızlığı yeniden kazanabilmek için Çin'e karşı isyan eden Türk Beyleri kendini göstermiştir. Kürşat Ayaklanması ( Chie She-Shuai ) bu durumun bir örneğini teşkil etmiştir. “*Kırk Türk ileri geleni aralarında herkesten habersiz bir toplantı yapıp, kurtuluş planını uygulamaya koydular. Düşünceleri kısaca şuydu: bazı geceler tek başına şehirde dolaşan imparator T'ai-tsung'u esir alarak, Çin'den dışarı çıkmak hedefleniyordu. Ayrıca, Tuğlu'nun (Tu-lu/Törü ) oğlunu Ötüken'e götürerek kagan yapmaya ant içtiler. Ama planın tatbik olunacağı gece ansızın bir fırtınanın kopması, bütün işleri alt-üst etmişti. Zaman zaman sokaklarda gezen imparator,*

*fırtına yüzünden o gece dışarı çıkmadı. Karardan vazgeçmenin tehlikeli olabileceğini düşünen, Türk tarihinin bu gözü pek yiğitleri saraya yürümeğe karar verdiler. Birçok muhafızı öldürdükten sonra, imparatorun kapısına dayandılar. Fakat bu sırada dışarıdan yardıma koşan ordu ile baş edemediler. Çinlilerin kılıçlarından kurtulan birkaç kişi ile birlikte Kür Şad, imparatorun ahırından atlar alıp, Wei Irmağı'nın kıyısına kadar ulaştı. Ama fırtına ve yağmurdan dolayı kabaran nehri geçmeyi başaramadılar. Irmak ve ordu arasında sıkıştılar. Burada, teslim olmaları bile söylenmeden öldürüldüler” (Gömeç, 2011:105). “Her ne kadar Kürşat ve onun arkadaşlarının Çin İmparatorluğuna karşı yaptığı bu ayaklanma hedefine ulaşamamışsa da bu girişim daha sonraki büyük mücadeleler için adeta kıvılcım rolü oynadı” (Çakan, 2015:225). 648’ de Ch’e-pi Kağan başkaldırıda bulunmuş ama başarılı olamamıştır.*

Göktürk Devleti'nin Fetret Devri ile ilgili en önemli bilgileri bize, Göktürk Kitabeleri vermektedir. “... önceden kağan bilgili imiş, beyleri de kavmi de iyi imiş, böylece ülkeyi tutup töreyi düzenlemişler. Sonradan kardeşler, oğullar kağan olmuş, küçük kardeş büyük kardeşi gibi yaratılmadığı, oğul da babası gibi zeki ve kabiliyetli yaratılmadığı için bilgisiz kağanlar tahtta oturmuşlar, buyrukları da bilgisiz ve kötü imişler Türk beyleri Türk adını bırakmışlar, Çin İmparatoruna boyun eğmişler, elli yıl işlerini güçlerini Çinlilere sarf etmişler...” (Orkun, 1994:26,30-33,Çakan, 2015:237) sözleri bize yöneticilerin kabiliyetsizliğini ve iktidar mücadelelerini aktarmaktadır.

Türk Boyları'nın kağanlarını terk etmesi konusuna da değinen kitabeler, bu yaşanan hadiseden sonra Göktürk Devleti'nin zor zamanlar yaşadığından da bahsetmektedir.

Ayrıca; “ ... Çin kavminin sözü tatlı, ipeği yumuşak imiş. Tatlı sözlü, güler yüzü ve yumuşak ipeği ile uzaktakileri aldatıp kendine yaklaştırır imiş. Sonra da fesat ve nifak çıkarırmış, iki bilge kişiyi bir arada yürütmez imiş. Onların tatlı sözüne ipeğine aldanan pek çok Türk kavmi öldü... Çin kavmi hilekâr ve kurnaz olduğu için, küçük kardeşle büyük kardeşi birbirine düşürdüğü için, beyler ile kavim arasına nifak girmesi yüzünden Türk Bodunu, devletini ve kağanını kaybetmiş... Çin İmparatoru, Türk kavmi işini, gücünü ona verdiği halde, Türk kavmini öldüreyim, soyunu mahvedeyim der imiş ve mahvetmeye yürümüş...” (Orkun, 1994:24,31-34,Çakan, 2015:237)sözleri ile de Çinlilerin Türklere yönelik yıkıcı faaliyetlerine değinilmiştir. Bu kitabeler Türk Toplumuna ve yöneticilerine yol gösterici niteliktedir.

### 3. ÇİN'İN KURDUĞU ASKERİ VALİLİKLER

“Tang devletinin Çinli olmayan halkların topraklarında özel idari-arazi birimler oluşturma çabaları, Çinlilerin ve onlarla komşu halkların yaşam tarzı ve ekonomik gelişmişlik düzeyindeki temel farklılıkları anlamaya dayanıyordu ve Çin sarayında bu tür bir birleştirmenin amaca uygun olması konusunda sık sık tartışmalara neden oluyordu. Jimi şeklinde idari arazi birimlerinin oluşturulması Tang devleti için, özellikle ilk dönemlerde her şeyden önce politik amaç taşıyordu” (Popova, 2002:215). “Tang İmparatorluğu ideolojik kozmopolitizmi koyu devlet gelenekleriyle biraraya getirmişti. Doğu Türk Kağanlığı üzerindeki zaferden sonra sarayda yeni toprakların yönetimi konusunda alevlenen tartışmalar resmi dış politika stratejisindeki temel eğilimleri ortaya çıkardı. Ayanların çoğunluğu Türklerin Çin’in civar bölgelerine göç ettirilmesine taraftardır. Sım Guan’ın verdiği bilgilere göre, saray ayanlarının çoğunluğu şöyle diyordu: Kuzey barbarları Diler eski zamanlardan beri Çin için bir bela olmuştur. Şimdi ise olayların olumlu gelişimi sonucu (biz) onları yendik. Onların hepsini, (Huag)he’nin güneyindeki Yan’dan (Şandun) ve Yuy’a (Henan) kadar olan topraklara yerleştirmek, (onların) kabilelerini parçalamak ve çeşitli vilayetlerle ilçelere serpiştirmek suretiyle (eskiden beri yaşadıkları yerlerden) sürmek gerekir. Ancak çiftçiliği ve dokumacılığı öğreterek kuzey barbarlarını tarımcılara dönüştürmek ve (onların yardımıyla) kuzeydeki geniş ve boş toprakların savunmasını artırmak da mümkündür” (Popova, 2002:215).

T’ang İmparatorluğu Türklerin yeniden toparlanıp, bağımsızlık elde etmesini önlemek istemiştir. “İmparator Taytsung, Göktürkleri İmparatorluğun itaatkâr uyruğu ve müttefiki haline getirmek istiyordu” (Vasary, 2007:116). Bu sebeple Göktürk Devleti’nden elde ettiği alanları askeri valiliklere (garnizonlara) bölmüştür. Gobi Çölü’nü kuzey ve güney olmak üzere iki büyük askeri valiliğe ayırmıştır. Güney bölümde kalana “Büyük Askeri Genel Valilik” adı verilmiştir. Bu valiliğin başına T’ang İmparatorluğuna bağlılığını bildirmiş olan Göktürk soylularından kişiler getirilmiştir. “... Çinliler Göktürk önde gelenlerini kendi yanlarına çekmeyi başardılar. Yüzlerce önde geleni Çin rütbe ve unvanı almıştı; birçoğunun Çin saray hayatına katılmasına izin verildi ve binlerce Göktürk Çin başkenti Çangan’a yerleştirildi” (Vasary, 2007:116). “T’ang İmparatorluğu, Açına boyundan seçtiği gümeştelerine dayanarak, Batı Türk kabilelerini yönetmeye çalışıyordu” (Klyashtorny, Sultanov, 2013:104). Bu genel valiliğe bağlı küçük garnizonlar da kurulmuştur. Garnizonların başında bulunan yöneticilere Çince unvan taşıma zorunluluğu getirilmiştir. Ayrıca bu Türk soylu yöneticiler, Çinli yetkililer tarafından sıkı bir biçimde kontrol edilmiştir.

T'ang İmparatorluğu Batı Göktürk bölgesine önem vermeye başlamıştır. Tong Yabgu'nun amcası tarafından öldürülmesi, Batı Göktürklerini karışıklığa sürüklemiştir. Amcasına itibar edilmemiş yerine Tong Yabgunun oğlu tahta geçmiştir. İç karışıklıkları durdurabilmek için Çin'e yakınlaşmaya çalışmıştır. Taht kavgaları ve boyların isyanları nedeniyle, Batı Göktürkler de bölünmüştür. *“Batı Göktürk ülkesindeki sonu gelmeyen istikrarsızlıktan istifade eden Çin'in T'ang İmparatorluğu 640'ta Koçu'yu ( Bugünkü Turfan ) işgal edip orada An-shi Koruyucu Mahkemesi'ni kuruyor. 642 yılında Çinliler şimdiki Urumçi civarında Tuğlukları yok ederek Tanrı Dağlarının kuzey eteklerine hâkim olur. 644'te bugünkü Karaşehir'i, 648'de bugünkü Kuça'yı işgal edip Ko-ço'daki An-shi Koruyucu Mahkemesini Kuça'ya taşıyor. Aynı yılı yine Çinliler güneydeki Kaşgar ve Hotan bölgelerini de işgal ederek Tanrı Dağlarının güney eteklerine de hâkim oluyor”* (Çakan, 2015:230). Çin'e biat eden Göktürk Beyleri, Çin Orduları içerisinde komutan olarak vazifelere getirilmiştir. Bu günkü Doğu Türkistan'ın o dönemde önemli şehir devletçiklerini hızlıca ele geçirmiştir. Batı Göktürklerden Aşina Kul isimli bir kağan 650-658 yılları arasında Çinlilere karşı mücadele etmiş ama başarılı olamamıştır. *“657 yılında T'ai-tsung'un oğlu ve halefi Kao-tsung (649-683) Batı Türklerin kuvvetini kırdı. He-lu (İşbara) Kagan canlı olarak ele geçirilip Çin başkentine getirildi. Batı Türklerin Doğu Türkistan ve Cungarya 'da Çinlilere mağlup olmasıyla Türkistan sahası teorik olarak Çin hâkimiyetine girdi”* (Beckwith, 2011:110-111). T'ang İmparatorluğu 658 yılında Batı Göktürklerinin de önemli şehirlerini kendisine bağlamıştır.

#### 4. SONUÇ

Göktürk Devleti'nin bölünüp, elli yıllık fetret devrini yaşamasında iç ve dış birçok sebep etkili olmuştur. Bu durumun başında Çin'in Göktürk Devleti'ne karşı uyguladığı yıkıcı politikalar kendisini göstermiştir. Çin öncelikle Göktürkler içerisinde isyanların çıkması için uğraşmıştır. İsyen faaliyetleri ortaya çıkınca Çinliler bu isyancı grupları tanımış ve Göktürkleri zor durumda bırakmıştır. Ayrıca devleti yönetenler arasında huzursuzluk çıkarıp taht mücadeleleri yaşanmasına sebep olmuştur. Devletin batı kanadını yöneten liderlerin bağımsızlık faaliyetleri ülkeyi derinden sarsmıştır.

Bu olumsuz hadiselerle bir de yaşanan kıtlığın da eklenmesi, kontrolün tamamen kaybolmasına neden olmuştur. Göktürk Devleti'ne bağlı bulunan boyların teker teker kopup gitmesi ise devleti daha güçsüz hale getirmiştir. Bir taraftan bağımsızlık çabaları bastırılmaya çalışılırken bir taraftan da Çin'in baskılarını durdurmakla uğraşmıştır. Çin ile barış anlaşması yapılmış

olsa da bu durum uzun süreli sükûneti getirememiştir. Çin Devleti, Göktürklerin içinde bulunduğu sıkıntılı durumu, politik anlamda kendi çıkarlarına kullanmayı başarmıştır. Göktürk Kağanı Çin'e elçi gönderip bir prenses ile evlenmeyi istemiştir. Ama Çinliler bu isteği kabul etmemiştir.

Ayrıca Çin'de uzun süre sonunda birlik sağlanmış ve T'ang Hanedanlığı döneminde İmparatorluk haline gelen bu devlet, Türkler karşısında daha da güçlü duruma gelmiştir. Göktürk Devleti önce bölünmüş daha sonra da yıkılmıştır.

Çinliler güçlendikçe, Türkler üzerindeki baskısını arttırmış ve Göktürkleri hâkimiyeti altına almıştır. Çin'in işgalci girişimleri ve Göktürkler içerinden kopup gelen Türk nüfusu, bu devlet içerisinde bir sorun haline gelmiştir. Ayrıca T'ang İmparatorluğu, Türklerin bağımsızlığını yeniden elde etmesini engellemek istemiştir. Bu düşünceden yola çıkarak askeri valilik (garnizon) uygulamasıyla Türkleri kolayca yönetebileceğini ümit etmiştir. Bunların başına Çin'e bağlılığını bildiren Aşina soyuna mensup beyleri bölgeyi yönetmek için idareci olarak tayin etmiştir. Çin yönetimi askeri valiliklere gönderilecek olan Türk Beylerine Çince unvanlar kullanmayı şart koşturmuştur.

Çin 639 yılında yaşadığı bu olaydan sonra Türkler üzerindeki baskısını artırmış ve batı yönünü kontrol altına almaya daha fazla önem vermiştir. Türk Beyleri arasından Çin hâkimiyetini kabul etmeyenler çıkmıştır. Bu beyler isyan girişimlerinde bulunmuştur. Çinliler, Türklerin bağımsızlık faaliyetlerini tamamen ortadan kaldıramamıştır.

## KAYNAKÇA

- Beckwith, Christopher, I. (2011). *İpek Yolu İmparatorlukları Bronz Çağı'ndan Günümüze Orta Asya Tarihi*. Ankara: Odtü Yayıncılık.
- Çakan, Varis. (2015). *Orta Asya Türk Tarihine Giriş*. Ankara: Binyıl Yayınevi.
- Golden, Peter, B. (2002). *Türk Halkları Tarihine Giriş*. İstanbul:Ötüken Neşriyat.
- Gömeç, Saadettin. (2011). *Kök Türk Tarihi*. Ankara: Berikan Yayınevi.
- Gumilev, L. N. (2002). *Eski Türkler*. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Klyashtorny. ve S. G., Sultanov, T. İ.. (2013). *Kazakistan Türk'ün Üç Bin Yılı*. İstanbul: Selenge Yayınları.
- Kurat, Akdes Nimet. (2002). *Göktürk Kağanlığı*. Ankara: Türkler Ansiklopedisi.
- Orkun, H. N. (1994). *Eski Türk Yazıtları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Popova, Irina F. (2002). Orta Asya Türkleri ve Erken Tang Çin Devleti. (Cilt 2). Ankara: Türkler Ansiklopedisi.
- Taşgıl, Ahmet. (2016). *Ergenekon'dan Kağanlığa Türk Model Devleti Gök Türkler*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayın Dağıtım.
- Taşgıl, Ahmet. (2018). *Gök-Türkler I-II-III*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Vasary, Istvan. (2007). *Eski İç Asya'nın Tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.