



**T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı**

ETİYOPYALI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNE KARŞI TUTUMLARI

**Emine Nur SARIDOĞAN
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ**

Burdur, 2023

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**ETİYOPYALI ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİNE KARŞI
TUTUMLARI**

Emine Nur SARIDOĞAN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ

Burdur, 2023



MAKÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

**YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY
FORMU**

M.A.K.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından tarihinde tez savunma sınavı yapılan'ın” konulu tez çalışması Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS/DOKTORA tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE (TEZ DANIŞMANI) : Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ

ÜYE : Prof. Dr. Hasan BAĞCI

ÜYE : Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ

ONAY

M.A.K.Ü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun/...../..... tarih ve/ sayılı kararı.

İMZA / MÜHÜR

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[] Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Emine Nur SARIDOĞAN

[Tarih ve İmza]

TEŞEKKÜR

Bu araştırmamda benden desteklerini ve yardımcılarını esirgemeyen anneme, babama ve kardeşlerime çok teşekkür ederim.

Beni büyük bir hoşgörü anlayışla karşılayan ve desteklerini esirgemeyen her konuda bana yardımcı olan görüş ve düşüncelerine başvurduğum danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ'a çok teşekkür ederim.

Tezimin ölçeğini uygulamamda bana yardım eden Türkiye Maarif Vakfı'na ve Etiyopya Temsilciliği çalışanlarına teşekkür ederim.

Tezimi yazdığım dönemde bana destek olan ve bana desteklerini hep hissettiren arkadaşlarım Sabiha UÇAR ve Damla Nur ODABAŞ' a çok teşekkür ederim.

Kaynak araştırmam ve temin etmemde bana yardımcı olan iş arkadaşım Yusuf ALAGÖZ' e teşekkür ederim.

Etiyopyalı Öğrencilerin Türkçe Dersine Karşı Tutumları (Yüksek Lisans Tezi)

Emine Nur SARIDOĞAN

ÖZ

Küreselleşen dünya düzeninde uluslararası ilişkilerin gelişmesi, teknoloji kullanımının yaygınlaşması ve ülkeler arasındaki ulaşımın kolaylaşması gibi nedenlerle yabancı dil öğrenmeye olan gereksinim artmıştır. Ülkelerin birbirleriyle etkileşim içinde olması çok kültürlülüğü, çok kültürlülük ise çok dilliliği etkilemiştir. Bu sebeple günümüzde yabancı dil öğrenme önemli bir gereklilik hâline gelmiştir. Türkçe dili yabancılar tarafından özellikle son dönemde her ne kadar fazla tercih edilir bir dil olsa da özellikle öğrenim noktasında öğrenciler çeşitli sorunlar ile karşılaşmaktadırlar. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenmeleri ya da farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen öğrencilerin Türkçeye karşı tutumları değişkenlik gösterebilmektedir. Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alan Etiyopyalı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları akademik başarı puanı, cinsiyetleri, Türkçe öğrenme amaçları, sınıf düzeyleri, derse sınava hazırlanma süreleri dışında Türkçe çalışma süreleri gibi değişkenler açısından aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye Maarif Vakfı Okulları Etiyopya Harar Kampüsünde eğitim alan 43'ü kız 46'sı erkek toplam 89 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını belirlemek için Alzwari, Pour-Mohammadi ve Abidin (2012) tarafından kullanılan ve Muhiburrahman Nekzad tarafından Türkçeye çevrilen (45) maddelik, 5'li Likert tipi Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, akademik başarı puanları ile Türkçe dersi tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe dersi tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ancak erkek öğrencilerin tutum puanları kız öğrencilere oranla olumlu yönde yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenme amacı ve Türkçe tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Sınıf düzeylerinde 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin Türkçe tutum puanları bilişsel alanda 10. sınıfta öğrenim gören öğrencilerden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde ise 12. sınıfta öğrenim gören katılımcıların tutum düzeylerinin 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıfta öğrenim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin derse ve sınava hazırlanmaları dışında haftalık Türkçe çalışma saatleri ile Türkçe tutumları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Türkçeye dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin 1-2 saat çalışan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Duyuşsal tutum düzeyinde, Türkçeye dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat ve 7-8 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin 1-2 saat çalışan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$).

Anahtar Kelimeler: Etiyopyalı Öğrencilerin Türkçeye Karşı Tutumları, Tutum, Türkçe, Yabancı Dil Olarak Türkçe Dersine Karşı Tutum

Sayfa Adedi: 90

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ

Ethiopian Students' Attitudes Towards Turkish Lesson

(Master's Thesis)

Emine Nur SARIDOĞAN

ABSTRACT

In the globalizing world order, the need to learn a foreign language is increasing due to the development of international relations, the spread of technology and the ease of transportation between countries. The fact that countries interact with each other has given birth to multiculturalism, and multiculturalism has given birth to multilingualism. For this reason, learning a foreign language has become an important need today. Although Turkish has been preferred by foreigners especially recently, students face various difficulties especially in learning. In this study, it was investigated whether there is a significant relationship between the attitudes of Ethiopian students who study Turkish as a foreign language towards Turkish, in terms of variables such as academic achievement score, gender, Turkish learning objectives, grade levels, duration of study in Turkish apart from the time to prepare for the exam.

The sample of the study consists of 89 high school students, 43 girls and 46 boys, studying at the Ethiopian Harar Campus of the Turkish Maarif Foundation Schools. A 5-point Likert-type Attitude Scale with 45 items, which was used by Alzwari, Pour-Mohammadi, and Abidin (2012) and translated into Turkish by Muhiburrahman Nekzad, was used to determine the students' attitude scores towards the Turkish lesson. Relational screening model was used in the research. According to the results obtained in the study, no significant relationship was found between academic achievement scores and Turkish lesson attitudes. No significant relationship was found between the gender of the students and their Turkish lesson attitude scores, but the attitude scores of male students were higher than female students in a positive way. No significant correlation was found between the students' learning goals and their Turkish attitudes. It was concluded that the Turkish attitude scores of the students studying in the 12th grade at the grade levels were significantly higher than the students studying in the 10th grade in the cognitive domain. In terms of behavioral and total attitude levels, it was observed that the attitude levels of the 12th grade participants were significantly higher than the 9th grade, 10th grade and 11th grade participants. Apart from the students' preparation for the lesson and the exam, it was observed that there was a significant and positive relationship between the weekly Turkish study hours and their Turkish attitudes. It has been observed that the attitude levels of the participants who study Turkish for 3-4 hours, except for lessons and exams, are significantly higher than the participants who study for 1-2 hours. At the level of affective attitude, it was observed that the attitude levels of the participants who studied Turkish for 3-4 hours and 7-8 hours, except for lessons and exams, were significantly higher than the participants who studied for 1-2 hours ($p<0.05$).

Keywords: Attitudes, Attitude Towards Turkish as a Foreign Language Course, Ethiopian Students' Attitudes Towards Turkey Turkish, Turkish Language

Page Number: 90

Supervisor: Assist. Dr. Rıza OĞRAŞ

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler.	4
1.3. Araştırmanın Amacı	4
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.1.1 Etiyopya.	10
2.1.1.1. Genel Ekonomik Görünüm.....	23
2.1.1.1.1. Madencilik.	23
2.1.1.1.2. Tarım ve Hayvancılık.	23
2.1.1.1.3. Enerji.....	27
2.1.2. Türkiye- Etiyopya Ekonomik İlişkileri.	27
2.1.3. Türkiye- Etiyopya Tarihseİ İlişkileri.....	27
2.1.4. Etiyopya’da Sosyal Yaşam.....	39
2.1.4.1. Din.	39
2.1.4.2. Etiyopya’da Takvim Ve Saat.....	39

2.1.4.3. Etnik Gruplar ve Dil.	40
2.1.5. Tutum.	40
2.1.5.1. Tutumun Bileşenleri.	41
2.1.5.1.1. Bilişsel Bileşen.	42
2.1.5.1.2. Duyuşsal Bileşen.....	43
2.1.5.1.3. Devinişsel Bileşen.....	43
2.1.5.2. Dil Öğrenmeye Karşı Tutum.	44
2.2. İlgili Araştırmalar	45
BÖLÜM III	49
YÖNTEM.....	49
3.1. Araştırmanın Modeli	49
3.2. Evren Örneklem	49
3.3. Veri Toplama Süreci	52
3.4. Veri Toplama Teknikleri	52
3.5. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyutları.....	53
3.6. Verilerin Analizi.....	53
BÖLÜM IV	55
BULGULAR VE YORUM.....	55
BÖLÜM V	61
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	61
5.1. Sonuç ve Tartışma	61
5.2. Öneriler.....	63
KAYNAKLAR	65
EKLER.....	71
EK-1	72
EK-2	73
EK-3	75
EK-4	76
ÖZGEÇMİŞ	77

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	50
Tablo 2. Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Göre Dağılımı	50
Tablo 3. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	51
Tablo 4. Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre.....	51
Tablo 5. Öğrencilerin Ders Çalışma Saatlerine Göre.....	51
Tablo 6. Çek Puanlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi ve One Sample Kolmogorov-Smirnov (K-S) Normallik Analizi	54
Tablo 7. Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar	55
Tablo 8. Araştırmaya Katılanların Ölçek Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistiksel.....	56
Tablo 9. Araştırmaya Katılanların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırılması ...	56
Tablo 10. Araştırmaya Katılanların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 11. Araştırmaya Katılanların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması.....	57
Tablo 12. Araştırmaya Katılanların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Türkçe Öğrenmelerindeki En Önemli Amaç Değişkenine Göre Karşılaştırılması	58
Tablo 13. Araştırmaya Katılanların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Derse ve Sınava Hazırlanmak Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	59

ŞEKİLLER DİZİNİ

<u>Sekiller</u>	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. İşgal Sonrası Etiyopya ve Haile Selassie'nin Dış Politikası (1941- 1974).....	12
Şekil 2. Ana Sektörlerin Gsyih İçindeki Payı.....	25
Şekil 3. Ana Sektörlerde İstihdamın Payı.....	26



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya temel teşkil eden problem durumu, problem cümlesi ve alt problemler ile araştırmanın amacı, önemi ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Tarihsel süreç boyunca içinde yaşanan her çağda değişim ve dönüşüm gerçekleşmiştir. İnsanlar ilk çağlardan itibaren iletişim kurmaya ihtiyaç duymuş ve üzerinde uzlaştıkları bir sesler bütünü meydana getirmişlerdir. Zamanla çağlar değişmiş insan ise gelişmiştir. Bu sesler bütünü anlamlı bir ögeye dönüşmüş ve bu ögeye ‘dil’ adı verilmiştir. Her çağda insanlar gelişmiş ve her çağ, insanı ve dili değişim ve dönüşüme mecbur bırakmıştır. Eski zamanlarda insanlar ticaret yaparak ve savaşarak birbirleriyle etkileşime geçmiş ve diğer tarafın dilini öğrenmişlerdir. Ancak içinde bulunduğumuz çağın gereklerini göz önünde bulundurduğumuzda eskiye oranla daha çok etkileşime girilmektedir. Ülkeler arasındaki ticaret, siyasi görüşmeler, Erasmus eğitim programları, kültür ve turizm ziyaretleri, kıtalar arasındaki sanat ve spor faaliyetleri, internetle birlikte teknolojinin dünyayı küçük bir yer haline getirmesi insanların diğer dilleri konuşan bireylerle iletişim kurmasını bir zorunluluk haline getirmiştir. Bu durum karşısında bireyler yalnızca bir dille yetinemez hale gelmiş ve yabancı dil öğrenme zorunluluğu ortaya çıkmıştır.

Küreselleşen ve her geçen gün değişimlerin daha hızlı yaşandığı dünyamızda, insanların etraflarında yaşanan olaylardan haberdar olma isteği, insanların bilme, öğrenme ve bildiklerini başka insanlara, toplumlara aktarma arzusu insanları ya da toplumları sürekli iletişim halinde olmaya itmiştir. İnsanların farklı toplumların ekonomik, siyasi, askeri, teknolojik gelişmelerini sürekli olarak takip etme isteği diğer toplumlarla sürekli iletişim halinde olması zorunluluğunu doğurmuştur. Kültür, sanat,

haberleşme, turizm, bilim gibi alanlarda uluslararası bir standarda ulaşmak için yabancı dili konuşan kişilerle iletişim kurmak, onları doğru biçimde anlamak ve kendini doğru bir biçimde ifade etmek, insanlarda yabancı dil öğrenme isteği uyandırmıştır. Bu istek, iletişimin ve etkileşimin devamı için insanları sahip oldukları ana dillerinden farklı olarak yeni bir dil öğrenmeye itmiştir. Söz konusu bu gelişmeler ışığında siyasi, ekonomik ve askeri alanda hızla gelişen ve dünya siyasetinde önemli bir konuma sahip olan Türkiye'nin ve dolayısıyla Türkçenin önemini artırmıştır.

Yabancı dil öğrenmek, bireye yeni bir kimlik ve yeni bir dünya görüşü kazandırırken onun iç dünyasında da değişimler meydana getiren bir süreçtir. Birey öğrendiği yabancı dil sayesinde kazandığı yeni bilgilerle bilişsel alanda birtakım yeni bakış açıları kazanırken bu bakış açısıyla birlikte bireyin duyuşsal alanında da birtakım değişiklikler yaşanır (Yılmaz, 2010, s. 31). Yalnızca bilgi öğrenmeye ve bu bilgiyi işlemeye kodlanmamış olan insanları mekanik bir varlık olarak düşünmemek gerekir. İnsanlar bilgi öğrenme sürecinde birtakım duygu, düşünce, istek ve hayallerini sürece dâhil eder. Bununla birlikte bilgi öğrenmeyi salt bilişsel olarak ele almamak gerekir.

İnsanların ana dillerinden farklı olarak ikinci bir dil öğrenmesi veya yeni bir yabancı dil öğrenilmesi birçok temel faktöre bağlanmıştır. Yabancı dil alanında yapılan birçok çalışma, dil öğreniminin başarıya ulaşabilmesi için belli başlı etmenlerin incelenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır (Çakıcı, 2007, akt. Kozikoğlu ve Kanat, 2018, s. 1645). Brown (1994), yeni bir dil öğrenmeyi; anlaşılamayan, çözümü güç olan birçok unsurdan oluştuğunu ifade etmiştir. Bu unsurları irdelemek ve açıklamak amacıyla bilimsel araştırmalar yapılmıştır (Brown, 1994, akt. Kırkız, 2010, s. 1).

Yeni bir dil öğrenme güç ve karmaşık bir süreçtir ve birçok unsurun bir araya gelmesi sonucunda oluşur. Bu unsurların başında tutum gelir. Eğer bireyde olumlu bir tutum varsa bilişsel süreci kolaylaştırmaktadır bununla birlikte bireyde olumsuz bir tutum varsa da bilişsel süreci zorlaştırmaktadır. Bireyin davranışlarını, tutumlarının şekillendirdiği görüşü sosyal psikolojinin yapı taşlarından (Dörnyei, 2005, s. 119). Tutumlar, eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkilemektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri pozitif etki ederken olumsuz tutumlar ise tam tersi etkisi olmaktadır (Kırkız, 2010, s. 2; Korkut, 1994).

Wilkins (1974) “belki de bütün öğrenme durumlarında en büyük faktör öğrencinin kendisidir” demektedir (akt. Kırkız, 2010, s. 2). Yabancı dil öğrenmek isteyen kişilerin

kişisel özellikleri, dil öğreniminde başarıyı direkt olarak etkilemektedir. Dil öğrenimi sürecinde sahip oldukları kişisel özellikler ve kişinin duyguları dikkate alınmalıdır. Duygusal faktörler kişisel özellikler ve psikolojik faktörlerdir. Aynı zamanda öz güven, motivasyon, kaygı, yeniliklere ve değişimlere açık olma vb. özellikleri ve kişinin tutumları içerir (Buss, 2008, akt. John, Robins ve Pervin, 2008, s. 29). Katz (1967), bireyde yabancı bir dile öğrenmeye karşı olumlu ya da olumsuz tutumların olabileceğini ve insanların yaşadıkları ortamı buna göre şekillendirdiklerinden bahseder. Öğrenmenin hangi düzeyde gerçekleşeceği öğrenenin tutum faktörüne bağlıdır. Çünkü insanın bilmediği şeyi öğrenmeye karşı duygu ve düşüncesi o şeyin ne derece öğrenileceğini de etkilemektedir. İnsanların olumlu tutuma sahip olduklarında daha başarılı olduğu görülmüştür (Kara, 2010).

İnsanlar tutumları doğuştan getirmezler, tutumlar sonradan öğrenilir. Örneğin ançüezli pizzaya karşı tutumunuz, hiç ançüezli pizza yemeden başkasından duyduğunuz bir bilgiye dayanarak oluşmuş olabileceği gibi ançüezli pizza yedikten sonra da oluşabilir. Tutumlar genellikle tutum nesnesiyle doğrudan deneyim yoluyla, medya aracılığıyla veya sosyal çevreden öğrenilebilirler (Kağıtçıbaşı, 1988, s. 143).

Tutumların, düşünce ve davranışlara temel oluşturduğu ve dahi bunları yönlendirdiği görülmüş ve bu nedenle bireylerin başarıya yönelmesinde olumlu tutum geliştirmenin önemi vurgulanmıştır. Tutumlar, yaşamımızın her alanını etkilemekte ve sürekli yönlendirmektedirler. Aldığımız her kararda sergilediğimiz her davranışta tutumumuzun bir payı vardır. Yapılan çalışmalar ve tanımlar doğrultusunda tutumun öğrenme üzerinde de etkisi olduğu saptanmıştır. Tutum üzerine yapılan ve yapılacak olan çalışmaların yabancı bir dil öğrenim sürecinde ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi sürecinde alan yazında önemi büyüktür. ,

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın ana problemi “Etiyopyalı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumu Nedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki şekilde verilmiştir.

1.2.1. Alt problemler.

1. Etiyopyalı öğrencilerin akademik başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Etiyopyalı öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe dersine ilişkin tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Etiyopyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına göre Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Etiyopyalı öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Etiyopyalı öğrencilerin derse sınava hazırlanma süreleri dışında haftalık Türkçe çalışma saatleri ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin sahip olduğu duyuşsal faktörler önem arz etmektedir. Yeni bir dil öğrenimine karar veren bireyler çoğu olumsuz olmak üzere birtakım tutumlara sahiptirler. Başarısızlık korkusu, sıkılma ya da zorlanma bunlardan birkaçıdır. Diğer bir faktörse yabancı dile, bu dili konuşan insanlara, öğrenilen yabancı dilin kültürüne, yabancı dilin sosyal ortamlarda gördüğü kabul gibi kendi içlerinde değişen birtakım tutumlar olarak gösterilebilir. Olumsuz tutumların hedef dilin öğrenilmesinde ortaya çıkaracağı büyük sorunlar kaçınılmazdır. Bunun yanında öğrencinin bu olumsuz tutumlarının belirlenmesi ve bu tutumların olumluları ile değiştirilmesi dil öğrenimi için bir ön koşul olarak görülmektedir.

Bu araştırmanın amacı Etiyopyalı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek ve saptamaktır. Elde edilecek veriler sınıf düzeyleri, akademik başarı puanları, cinsiyet ve Türkçe öğrenme amaçları açısından değerlendirilecek aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı gibi sorulara cevap aranacaktır. Öğrencilerin yabancı dile karşı tutumlarının bilinmesi ve eğitim ortamlarının, sürecinin buna göre düzenlenmesi eğitimde kaliteyi artıracaktır. Elde edilecek veriler doğrultusunda gelecekte Etiyopya’da yapılacak olan Türkçe öğretimi çalışmalarına bir ışık tutmak amaçlanmaktadır.

1.4. Araştırmanın Önemi

Küreselleşen dünya ve teknolojinin gelişmesi, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması insanların yaşadıkları toplumların dışında farklı toplumlardan anında haberdar olmasını sağlamıştır. İnsanların farklı toplumlardan haberdar olma isteği onlarda yabancı bir dili öğrenme ihtiyacı hissetmelerine neden olmuştur. Öğrenme, insanın hayatı boyunca devam eden bir süreçtir (Gündoğan, 2003).

İçinde bulunduğumuz bilgi ve küreselleşme çağında iletişim kurma ihtiyacının diğer zamanlardan daha fazla olduğu bir gerçektir. Bu durum toplumun fertleriyle doğru iletişim içinde bulunma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Özellikle yaşanan teknolojik gelişmelerin etkisiyle iletişim kurulacak değişik alanların yaygın hâle gelmesiyle toplumdaki bireylerin çevresiyle sağlıklı ve verimli iletişim kurması için öncelikle dil becerilerini doğru bir şekilde elde etmesi son derece önemlidir (Büyükkız, 2011, s. 2).

Türkiye'nin son yıllarda yaşadığı siyasi, ekonomik, sağlık ve askeri alanlardaki gelişimi dünya siyasetinde söz sahibi olmasını sağlamıştır. Bu alanlardaki gelişim diğer toplumlar tarafından araştırılmasının ve takip edilmesinin başlıca nedenlerindendir. Ayrıca az gelişmiş ve gelişmekte olan toplumların da rol modeli olmuştur. Sonuç olarak büyüyen ve gelişen Türkiye, Türkçenin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde diğer ülkeleri desteklemektedir. Dil, insanların birbirleriyle anlaşmasını sağlayan iletişim sistemidir. Dilin görevlerini doğru ve gerektiği gibi yerine getirmesi için kurallara uygun kullanılması gerekir. Dilin kurallara uygun bir çerçevede kullanılması doğru öğretilmesiyle mümkündür. Dil eğitiminin asıl hedefi kişilerin vasıflarını çağa uygun olarak geliştirmektir. Hedefe ulaşmak için de bazı bilim dallarındaki gelişmeler dil öğretiminde uygulamalı olarak yansıtılmaya çalışılmıştır (Özbay, 2003, s. 4). Bu amaçla kişiye yeni davranış biçimleri de kazandırılır. Dil öğretimi sırasında bu unsurlar göz ardı edilmemelidir. Ancak Türkçenin özellikle Türkiye dışında öğrenilmesinde ya da öğretilmesinde öğrencilerin çoğu yeterince Türkçe öğrenememektedir. Bunun başlıca nedenleri ise öğretim teknikleri, derslerde kullanılan malzemelerin yetersizliği, öğretim elamanı yetersizliği, hedef dile az maruz kalma gibi etkenler olarak görülmektedir. Oysa bunlar dışsal faktörlerdir ve bu imkanlar yeterince sağlansa bile öğrenme yeterince gerçekleşmeyebilir. Brown (1994), insanlar üzerinde kendi hislerinin çok etkili

olmasının son derece normal olduğunu söylemektedir. Brown'a göre, dil öğrenme sürecinde de hislerin rolünün mutlak dikkate alınması ve değerlendirmeye dâhil edilmesi gereklidir (akt. Kırkız, 2010, s. 2). Bununla birlikte göz ardı edilen alan ise duyuşsal faktörlerdir. Duyuşsal faktörler ikinci dil veya yabancı dil öğretiminde bireyin öğrenmesini en çok etkileyen etmenlerdendir. Bu bilgi Gardner ve Lambert gibi araştırmacıların çalışmalarının sonuçlarında da görülmektedir. Tutum son zamanlarda hem anadili hem de ikinci dil araştırmacıları tarafından ilgilenilen bir alandır. Tutum ile yapılan araştırmaların çoğu tutumun, öğrenmenin ayrılmaz bir parçası olduğu ve ikinci dil öğrenme pedagojisinin önemli bir bileşeni olduğu sonucuna varmışlardır (İnal, Evin ve Saracoğlu, 2005, s. 39).

Duyuşsal faktörler bireyin kişisel özelliklerini, öz güvenini, kaygı düzeyini, motivasyonunu, içe veya dışa dönük olmasını, ilgi, isteği gibi birçok farklı etkeni kapsamaktadır. Aynı zamanda yeni bir dil öğrenirken öğrencilerin öğrenilmek istenen dile, dilin ait olduğu kültüre, yabancı dili konuşan insanlara karşı olan olumlu ya da olumsuz tutumu yeni dil ediniminde önemli bir faktördür. Öğrencinin dile karşı olumlu hisler beslemesi ve öğrenmeye istekli olması gerekmektedir.

Longman Dil Öğretimi ve Uygulamalı Dilbilim Sözlüğü'ne (Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics) (1992, s. 199) göre dile ait tutum; farklı dilleri veya o dili konuşan bireylerin kendi dillerine ya da karşısındakinin diline karşı sahip olduğu tutumdur. Öğrenilecek dile karşı olumlu ya da olumsuz hisler, dilbilimsel olarak kolaylık veya zorluğu, dilin küresel dünyadaki önemi, dilin dünyada konuşulabilirlik düzeyi, o dilin ait olduğu ülkenin sosyal veya siyasi statüsü gibi ifadelerle gösterilebilmektedir (akt. Kırkız, 2010).

Sonuç olarak yabancı dil öğreniminde sosyo-psikolojik etmenlerden biri olan tutuma yönelik yapılacak olan araştırmalarda dil öğrenme ve öğretme de başarıyı artırma da yardımcı olacağı yadsınamaz bir gerçektir (Kırkız, 2010, s. 4). Bireyin duygu ve düşünceleri davranışları üzerinde etkilidir. Bir objeye yönelik edinilen bilgi değiştiğinde davranışlar da değişir. Bireyin tutum objesine dair inançları, bilgi ve düşünceleri bilişsel öge olarak adlandırılmaktadır. Tutumun oluşmasında ilk basamaktır (Canakay, 2006). Tutumun oluşmaya başladığı ilk adım bilişsel basamak olduğuna göre tutumun değiştirilmesinde işe başlanacak ilk adım da bilişsel öge olacaktır. Objeye karşı bilgi tersi yönde değiştikçe tutumda tersi yönde değişecektir.

Arslan’a (2011) göre öğrenmede başarının sağlanması için öğrencilerin güdülenmesi ve olumlu tutum geliştirmeleri ile başarıma isteği arasında yüksek bir ilişki vardır.

Öğrencinin tutumunu tespit etmek yalnızca öğrenmede önemli olan bir öge değildir. Bununla birlikte akademik başarıyı tanımlayan bireysel düzey ve öğrencinin öğrenmede hoşnutluğu ve öğretim programındaki büyük seviyeye işaret etmektedir (İnal vd., 2005). Etiyopyalı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumunun belirlenmesi ve bu tutumların olumsuz ise olumluya çevrilmesi, olumlu ise pekiştirilmesi Etiyopya’daki Türkçe öğretim faaliyetlerine olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dile karşı tutumlarını araştıran çalışmalar alan yazında azdır ve Etiyopya özelinde daha önce yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Türkçe öğretimi yapılan yerlerde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları belirlenmeli ve bu analizler sonucu elde edilen verilerden hareketle Türkçe öğretimi yeniden yapılandırılmalıdır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dil öğrenmeyle ilgili tutumlarının belirlenmesi önemlidir.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışma aşağıdaki varsayımlardan hareketle gerçekleştirilmiştir.

1. Bu çalışmada ele alınan değişkenler ve ilişkiler dışında kontrol altına alınamayan değişkenlerin etkisi söz konusudur. Ancak ele alınan değişkenler arasındaki ilişkilerin, araştırılmak istenilen alanı yansıttığı varsayılmıştır.
2. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenilen özellikleri doğru olarak ölçtüğü varsayılmıştır.
3. Deneklerden oluşan örneklem grubunun, evreni temsil ettiği varsayılmıştır.
4. Araştırmada ulaşılan örneklem sayısının çalışmada geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etme açısından yeterli olduğu varsayılmıştır.
5. Araştırma yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrenciler tarafından veri toplama araçları içerisinde yer alan sorulara içten ve doğru cevaplar verildiği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2020-2021 öğretim yılıyla;

Türkiye Maarif Okulları Etiyopya Harar Kampüsünde eğitim alan 89 lise öğrencisiyle sınırlandırılmaktadır.

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular ölçek sorularıyla sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dil: “Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 2003, s. 3).

Dil, en basit tanımıyla bir bildirim aracıdır. İnsanlar arasındaki ilişkilerde kullanılan jestler, mimikler, el, kol, yüz ve vücut hareketleri de toplumdan topluma az çok değişen anlatım ayrılıklarına rağmen, basit bildirim araçlarıdır. Aynı şekilde, trafik işaretleri, renklerin sembolik anlamlar taşıması veya toplumdan topluma farklı şeyler ifade etmesi de buna örnek verilebilir. Bildirişim, bir araç görevi gören ilkel veya gelişmiş bir işaret sisteminden yararlanılarak bir bilginin, bir duygunun bir yerden başka bir yere, bir zihinden başka bir zihne aktarılmasıdır. Ancak, insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan en gelişmiş bildirişme aracı dildir. Hayvanlarda bildirişme ilkel şekilde ve bir içgüdü ile gerçekleştirildiği halde, insanlarda dil aracılığıyla yüksek düzeyde bir sistem haline ulaşmıştır. Dil, dilbilimciler tarafından, bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının, o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistem aracı olarak tanımlanmıştır.

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına anlatılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Demirel, 1993).

“Dil; duygu, düşünce, dilek ve tasarılarımızı başkalarına aktarmaya yarayan işaretler sistemidir” (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2009, s. 2). Dil sayesinde herhangi bir duygu veya düşünce bir zihinden diğer zihne ulaşır. İnsanlar arasındaki en etkin iletişim araçlarından biri olan dil, toplumlardaki gelenek ve görenekleri gelecek nesillere aktarır. “Dünyanın yaratılmasından itibaren birtakım gerçekler hem yaşandığı hem de sonraki kuşaklar tarafından idrak edilip anlaşılması dil vasıtasıyla sağlanmıştır” (Ağca,

2001, s. 1). Bu manada dilin geçmişle günümüz arasında bir köprü görevi gördüğü ve kaynaştırıcı bir fonksiyona sahip olduğundan söz edilebilir.

Yabancı Dil: Yabancı dil, bir ulusun toprakları içerisinde yer almayan ana dil ve alt dil bölümünde tanımlaması olmayan farklı bir ulusa ya da millete ait olan dil olarak tanımlanmaktadır.

Tutum: Tutum, en genel manada bireyi belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2001, s. 125).

Yabancı dil Öğrenmeye Yönelik Tutum: Yabancı dil öğrenenlerin öğrenilen dile karşı verdiği olumlu ya da olumsuz tepkilerdir (Ajzen, 2005).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın konusu ile ilgili literatür taraması yapılarak, araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1.1 Etiyopya. Etiyopya Federal Demokratik Cumhuriyeti başkenti Addis Ababa ve yüz ölçümü 1.127.127 km² olan Doğu Afrika’da yer alan bir ülkedir. Etiyopya’nın resmi dili Amharcadır. Etnik olarak çok fazla bölgeye ayrılması nedeniyle Amharcanın yanı sıra Oromca, Somalice, Tigrinyaca ve Hararca başta olmak üzere 80’den fazla dil konuşulmaktadır. Amharca Hami Sami Dil Ailesi’nin Güney Sami grubuna ait olan bir dildir. Amharcanın yazımında Ge-ez Alfabeti kullanılmaktadır.

1930’larda Etiyopya, geleceğini, egemenliğini ve bağımsızlığını korumak amacıyla Milletler Cemiyetine üye olmuş olsa da Avrupa’da Nazizmin ve Faşizmin yükselişi, Milletler Cemiyetinin “bekle ve gör”, İngiltere’nin “yatıştırma” ve ABD’nin “yalnızcılık” politikaları ülkenin İtalyan işgali altına girmesinin başlıca nedenleri olarak sayılmaktadır (Yifru, 2015).

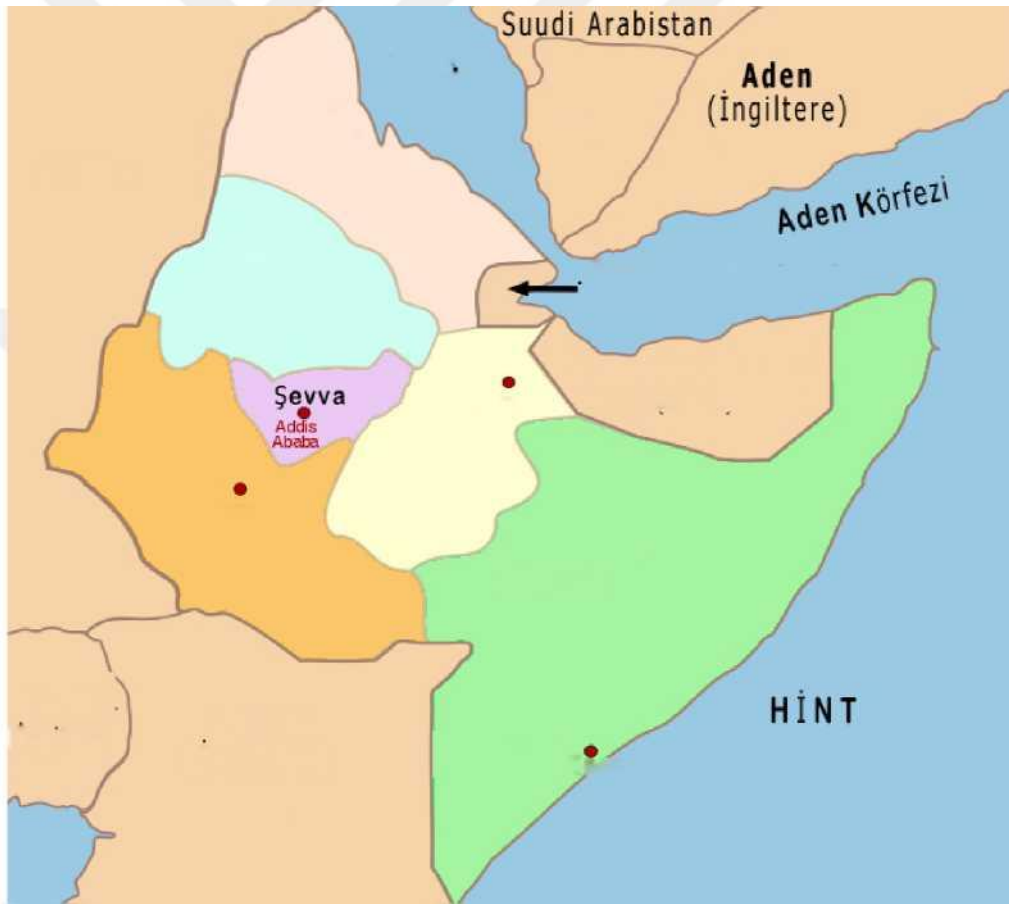
Faşist Musolini’nin iktidara gelmesinden sonra İtalya, eski Roma İmparatorluğu’nun gücünü ve şöhretini yeniden canlandırma konusundaki kararlılığı ile bir sömürge gücü olma arzusundadır. Musolini planlarını uygulayabilmek için 1934’te Etiyopya’nın İtalyan Somaliland sınırlarına yakın olan Gereegube, Welwel, Wedir ve Geladi köylerindeki stratejik öneme sahip olan su kuyularını ele geçirdi. Bu köyler ve su kuyuları 1928’deki Etiyopya ile İtalya arasında yapılan sınır anlaşmasına göre, Etiyopya’nın bir parçası olarak kabul edilmesine rağmen Musolini’nin bu anlaşmayı reddetmesi iki ülke arasında 5 Aralık 1934 tarihinde Welwel köyü’nde Welwel olayı olarak bilinen bir çatışmaya yol açmıştır (Silva, 2006).

İtalya Welwel olayını bahane ederek savaş için yapmakta olduğu hazırlıkları genişletmiş ve bunun yanı sıra barışçı bir çözüm istediğini belirterek Etiyopya'dan özür ve tazminat taleplerinde bulunmuştur. Öte yandan, Milletler Cemiyetinin zaman alıcı prosedürlerini savaşa hazırlanmak için kendi lehine kullanmıştır. Mussolini'nin Etiyopya'yı işgal etme kararına ek olarak Avrupalıların Avrupa'daki güç dengesini koruma uğruna izledikleri "taviz" politikaları ve Fransa'nın Cibuti limanı üzerinden askeri teçhizat ithalini yasaklaması Etiyopya'nın savaşta mağlup olmasına sebep oldu. Zewde bu durumu anlatırken Musolini'yi Hitler'den uzak tutma gayretiyle İngiltere ve Fransa'nın Etiyopya'yı feda ettiklerini belirtmiştir (Zewde, 2002, s. 150-177). Haile Selassie modernleşen İtalya'ya karşı koyabilecek bir ekonomiye, eğitilmiş insan gücüne ve yeterli sayıda silaha sahip olmadığından Milletler Cemiyetinin ortak güvenlik sözünü yerine getirmesine bel bağlamıştır (Marcus, 1994). Üstelik kuzey bölgesi, hükümeti devirme politikası (Tigre politikası) olarak bilinen bir politika ile Addis Ababa'da Giuliano Cora başkanlığındaki İtalyan diplomatlarla yakınlaşma politikası izlemeye başlamıştı ki bu, 1935 İtalyan işgalinin sebeplerinden biridir. 20. yüzyılda farklı zamanda ve bölgede özellikle Gonder, Debremarkos ve Dessie'de açılan İtalyan konsoloslukları hükümeti devirme amacıyla siyasi ve askeri istihbarat toplamada önemli rol oynamıştır (Zewde, 2002, s. 150-177).

3 Ekim 1935'te İtalyan askerler Mereb Nehri'ni geçerek Etiyopya'nın işgali için kuzey bölgesinden savaşı başlattı. Ali Mezruı ve bazı Afrikalı tarihçi ve uzmanlara göre İkinci Dünya Savaşı'nın 1939'da Hitler'in Polonya'yı işgaliyle değil, 1935'te Mussolini'nin Etiyopya'nın egemenliğini ihlal etmesiyle başladığını savunurlar. 7 Ekim'de Milletler Cemiyeti oy birliğiyle İtalya'yı saldırgan ülke ilan etmekle yetinerek etkin bir eylemde bulunmaktan kaçınmıştır.

Etiyopya'nın direnmesine rağmen uluslararası camiadan ve Milletler Cemiyetinden hiçbir yardım gelmeyince, 5 Mayıs 1936'da İtalyan askerleri kuzeyden ve güneyden Addis Ababa'yı ele geçirmiştir. Dört gün sonra Etiyopya, İtalyan işgali altında olduğunu dünyaya duyurmuştur. İmparator Haile Selassie'nin yoğun olarak üzerinde çalıştığı Milletler Cemiyetinin ortak güvenlik ve anlayışı çökerken, Etiyopyalı vatanseverler bağımsızlıklarını korumak için savaşıırken, kendisi (İmparator) sürgün olarak ülkeyi terk etmek zorunda kalmıştır. İçerde vatanseverlerin gerilla direnişi, savaşı çeşitli yerlerde yoğunlaştırırsa da ülkeyi kontrol altında tutmak için İtalyan

yönetimi Doğu Afrika'daki sömürgeleri birleştirerek yeni idari bölgeler oluşturmuştur. Tigre, Ertire ve Ogaden bölgeleri, İtalyan Somaliland ile birleştirilmiştir. Geri kalan Gala (Oromo), Sidama, Harar ve Amhara dört vilayet olarak bölündü. İtalya'nın "böl ve yönet" politikasının deneme uygulaması 1960'lar ve 1970'lerden başlayarak günümüze kadar devam eden çeşitli ayrılıkçı hareketlerin ve Etiyopya - Somali savaşının tohumlarını ekmiştir (Zewde, 2002, s. 150-177). Doğudaki sömürgelerini korumak ve İtalya'nın askeri gücünü İngiliz Milletler Topluluğu'ndan uzak tutabilmek için 12 Temmuz 1940'ta sürgün olan Haile Selassie'yi ve İtalya'ya karşı direnen Etiyopyalı vatanseverleri destekleme kararı almıştır. Askeri ve diplomatik direnişin ve İngiltere'nin yardımı sonucunda 1941'de Haile Selassie sürgünden dönmüş ve ülkesi de İtalyan işgalinden kurtulmuştur.



Şekil 1. İşgal Sonrası Etiyopya ve Haile Selassie'nin Dış Politikası (1941- 1974)
(Zewde, 2002)

Etiyopya'nın İngiliz güçlerinin yardımıyla İtalyan işgalinden siyasi olarak kurtulma süreci uzun sürmemiştir. Ancak İngilizlerden de yeni bir tehdit gelmiştir. İngilizlerin ülkedeki stratejik yerleri ve pozisyonları işgal etmek için acele etmesi ülkenin siyasi bağımsızlığı için yeni bir tehlike yaratmıştır. Haile Selassie'nin reddetmesiyle birlikte, İngilizlerin ülkeyi İşgal Edilmiş Düşman Toprağı İdaresi altında yönetmek istemesi başarısızlıkla sonuçlanmıştır. İmparatorun sorumluluğunu sadece ülkenin iç işleri ile sınırlayan savaş dönemindeki düzenleme, 1942 yılında ülkenin bağımsızlığını teyit eden yeni bir düzenleme ile değiştirilmiş ve bu düzenlemeye bir de askeri sözleşme eklenmiştir. Bununla beraber, Ogden ve Fransız -Somaliland sınırı, Addis Ababa - Cibuti demiryolu hattı ve Haud bölgesi gibi bazı stratejik bölgeler geçici olarak İngiliz kontrolü altında kalmıştır. Sahada, İngilizler Etiyopya'nın sömürgecileri olarak hareket ediyordur ve İngilizlerin ikili rolü devam ediyordur (Zewde, 2002).

Ayrıca, İngilizler ülkenin ekonomisini idare etmek için para birimini, döviz kurlarını ve ithalat ve ihracatını kontrol etmeye çalışmışlardır. Etiyopya'nın dış ilişkilerinin idaresi de İngilizlerin kontrolüne geçmiştir. Addis Ababa'da bulunan İngiliz Heyeti, Etiyopya hükümetinin resmi temasının olduğu tek irtibat kanalıdır. Bundan dolayı, 1942 tarihli anlaşma Etiyopya'nın egemenliğini zedeleyen maddeler içeriyordu. Bunun yanı sıra, İngiliz güçlerinin polis ve askeri personele vermiş olduğu eğitim ve teknik desteği imparatorun Bale, Tigray ve Ogaden bölgelerindeki isyanı bastırmasını sağlamış ve iç işlerinde kendi iktidarını pekiştirmesine yardım etmiştir. Sonuç olarak, ABD'nin desteğiyle ve İngilizlerin hegemonik güçlerinin düşüşe geçmesiyle 1944 tarihli anlaşma tarafından değiştirilen 1942 tarihli anlaşma açık bir şekilde Etiyopya'nın bağımsızlığını ilan etmiş ve Etiyopya-ABD ilişkilerinin güçlenmesinin yolunu açmıştır.

İkinci Dünya Savaşı sonrası Etiyopya'nın dış politikası, İngiliz hegemonyasından ve sömürgeci güçten kurtularak siyasi bağımsızlığını elde etmek amacıyla ilişkileri çeşitlendirmek üzere bir süper gücü diğerine karşı kullanma temeline dayanmıştır. Aynı dönemde Afrika Boynuzu'nda küresel güç rekabeti açık olarak görülmektedir. Fransa savaştan önce var olan statükoya dönmek istemiş, Rusya İngiltere'nin Afrika'daki ganimetlerden fazla pay talep etmesini engellemeye çalışmıştır. İngilizler ise Afrika Boynuzu'nda kendi gücünü pekiştirmeye uğraşmış ve ABD de bölgedeki varlığını yeni bir biçimde kurmaya gayret etmiştir. ABD ile SSCB arasında

uluslararası arenada yükselen rekabet, İngiliz güçlerinin düşüşe geçmesi, ABD'nin, Avrupa ve Afrika'da komünizmin ilerlemesine karşı benimsediği kuşatma politikası Haile Selassie'nin Washington ile iş birliği yapmasını kolaylaştırmıştır. Askeri iletişimin ve askeri üslerin kurulmasını (Kangew Askeri Üssü veya daha önceden İtalyanlara ait olan Deniz Telsiz İstasyonu) teşvik eden ABD'nin Etiyopya'nın bölgedeki jeopolitik pozisyonu üzerindeki çıkarları Etiyopya - ABD yakınlaşmasının bir diğer sebebidir (Edmond, 1987).

Bunların yanında, Haile Selassie, 1945'te Yalta Konferansından memleketine dönen Roosevelt ile Kahire'de görüşmüş ve aşağıdaki hususları müzakere etmiştir:

- Etiyopya'nın Cibuti demiryolu hattı üzerindeki mülkiyet hakkı,
- Etiyopya'nın denize erişiminin serbest olması ve engellenmemesi,
- Eritre'nin geri alınması,
- Küçük ve modern bir ordu geliştirmek için askeri yardım alınması,
- Kalkınma projelerinde Amerikan yatırımlarının olması (Abota, 2002, s. 74-75).

1952 yılında İngilizlerin desteklediği Eritre'nin kuzeybatı kısmının Sudan ile ve Ogaden bölgesinin de Somali ile birleştirilmesi teklifine karşı çıkan ABD, Eritre'nin Etiyopya'yla federasyonu şeklinde birleşmesini desteklemiştir. Eritre bir vilayet olarak 1955 yılında Etiyopya ile birleşmiştir. Aynı yıl içinde, ABD, Etiyopya ile dostluk ve ekonomik ilişkilerin ilerletilmesi için bir anlaşma imzalanmıştır. ABD ekonomik alandan ziyade askeri ve stratejik alanlarla ilgili olmuştur. Bundan dolayı, Etiyopya ABD'nin bütün Afrika için ayırmış olduğu askeri fonun % 60'ını alarak, ABD'den askeri yardım alan ülkeler arasında birinci sıraya yerleşmiştir (Zewde, 2002). Etiyopya, 1950'li yılların başlarından 1970'lere kadar yaklaşık olarak 180 milyon Amerikan dolarlık askeri yardım almıştır. Ayrıca, aynı dönemde yaklaşık olarak 2,500 Etiyopyalı askeri personel muhtelif kurslara katılmak üzere ABD'ye gönderilmiştir. Bundan dolayı, 1950 ve 1960'lı yılları Amerikan dönemi olarak tanımlamak mümkündür (Abota, 2002, s. 92).

Etiyopya - ABD yakınlaşması kendisini farklı sosyal ve ekonomik sektörlerde gösterse de esas olarak askeri eğitim ve ekipman alanındaki işbirliği öne çıkıyordu. 1950 ve 1953 yılları arasında ABD Askeri Yardım Danışmanlık Grubu, 5 milyon Amerikan Doları maliyet ile her biri 60 bin askerden oluşan üç birliği eğitim için Etiyopya'ya

göndermiştir. 1964 - 69 yılları arasında Etiyopya bütçesinin % 20,9'unu askeri harcamalar için kullanılmıştır. Bu dönemde sağlık ve eğitim sektörleri için toplamda bütçenin % 17,3'ü kullanılmıştır. Karşılaştırma yapacak olursak, diğer Afrika ülkelerinin ortalama askeri harcamaları % 8,7, sağlık ve eğitim harcamaları ise % 21 oranındadır. Ayrıca, Etiyopya'nın (sivil havacılık, yol yapımı ve telekomünikasyon dâhil olmak üzere) iletişim, bankacılık ve eğitim sistemi büyük ölçüde Amerika ile olan ilişkilerden etkilenmiştir ve farklı burs programlarıyla geliştirilmiştir.

1960'lı yıllarda, dış ilişkilerdeki olumlu gelişmelere karşın içerde karışıklıklar hüküm sürüyordur. Vergiler ve toprak mülkiyeti politikaları ülkenin farklı yerlerinde toprak reformu lehine ve katı feodal sistem aleyhine köylü ayaklanmalarına yol açmıştır. Ayrıca, siyasi merkezileşme ve asimilasyonun Eritre ve Ogaden bölgesinde başlattığı ayrılıkçı hareketler yüzünden ülke kırılgan bir hale gelmiş ve 1960 yılında başarısız olan, fakat daha sonra 1974 yılında imparatorun canına mal olan ve ülkenin yönetimini ele geçiren bir askeri darbe girişimi için uygun bir ortam hazırlamıştır (Aoran, 1996).

Abota, Haile Selassie dönemindeki Etiyopya dış politikasını beş prensip altında özetlemiştir. Birincisi, ülkenin, BM Komisyonu'nun kararı altında askeri birliklerini 1953 ve 1961 yıllarında sırasıyla Kore'ye ve Kongo'ya göndererek ortak güvenliğe katkıda bulunmasıdır. İkincisi, dost ülkelere yapılan kapsamlı ziyaretlerdir. Haile Selassie dış politikasını çeşitlendirmek ve yeni bir imaj oluşturmak amacıyla ABD ve SSCB'den Meksika ve Haiti'ye kadar yönetim süresince farklı müttefiklerini ve diğer ülkeleri ziyaret etmiştir. Üçüncüsü, esas olarak ABD tarafından desteklenen askeri modernleşmenin sürdürülmesi için Çekoslovakya, Belçika ve diğer ülkeler ile askeri açıdan güçlenmek için farklı anlaşmaların imzalanmasıdır. 1975 yılı itibariyle, Etiyopya'ya yapılan Amerikan askeri yardımı neredeyse 280 milyon Amerikan dolarına ulaşmıştır. Ayrıca, 1953 ve 1976 yılları arasında 3.978 Etiyopya askeri personeli (bu rakam Afrika'daki toplam asker sayısının yarısından fazladır) ABD'de eğitilmiştir (Keller, 1987). Dördüncüsü, Bağlantısızlar Hareketi içerisinde yer alması Haile Selassie için dış politikasını çeşitlendirmede ve yeni bir imaj oluşturmada yardımcı olmuştur. Beşincisi, Pan Afrikacılık hareketi olup imparatorun Afrika kurtuluş hareketlerini desteklemesi ve kıtadaki uyuşmazlıkların ve çatışmaların sona erdirilmesi için uzlaştırıcı bir rol oynamıştır.

Bunun yanı sıra İmparatorun ara buluculuk yeteneği Afrika devletlerinin özgürlüklerine kavuşmasından sonra ve Afrika Birliği Örgütünün kurulma sürecinde önemli rol oynamıştır. Afrika Birliği Örgütünün kurulmasında Monrovia ve Kazablanka grupları arasında ara buluculuk yapmıştır. Haile Selassie Etiyopya'nın Afrika'daki siyasi bağımsızlığını kendi lehine ciddi şekilde kullanmış ve "Afrika'nın Atası" ve "Afrika kurtuluş hareketinin sessiz hizmetkârı" olarak kendini konumlandırmıştır. Pan Afrika hareketini desteklemesi, etnik ayrımcılığa karşı durması imparatorluğunun ulusal bütünlüğünü güçlendirmeyi istemesinden kaynaklanmaktadır. Bunların bir sonucu olarak, UNECA, yani Birleşmiş Milletler Afrika Ekonomik Komisyonu 1958 yılında, Afrika Birliği Örgütü de 1963 yılında merkezlerini Addis Ababa'da kurmuşlardır. Bu tür bir imaj iç politikada meşruiyetin ve hükmetmenin kaynağı olarak kullanılmıştır (Michael, 1994).

Sonunda Haile Selassie'nin uzun süreli hükümdarlığı (1930 - 1974) birkaç iç ve dış etkene bağlı olarak sona ermiştir. Köylü isyan hareketi, Etiyopya Öğrenci Hareketinin başlaması, imparatorun iç politikadan kopması ve dikkatini dış politikaya yöneltmesi ve toprakların çoraklaşması başta gelen iç etkenler olmuştur. Etiyopya'nın jeopolitik önemini azaltan küresel düzeyde yaşanan politik değişiklikler ve giderek kötüleşen Etiyopya - ABD ilişkileri ise Haile Selassie'nin hükümdarlığını sona erdiren dış etkenler arasında sayılabilir.

1974 yılının haziran ayında 120 subay tarafından oluşturulan Silahlı Kuvvetler Koordinasyon Komitesi (Derg) 61 ülkenin siyasi kontrolünü ele almış ve imparatoru tahttan indirmiştir. Böylelikle, Haile Selassie'nin tahttan indirilmesi Etiyopya tarihindeki en uzun ve en önemli hükümdarlıklardan birini sona erdirmekle kalmamış, aynı zamanda kökenlerini Kral Süleyman ve Sheba Kraliçesine dayandıran bir hanedanlığın da sonunu getirmiştir. Geçici Askeri İdari Konsey hemen kurulmuş ve yurt dışından dönen sol görüşlü entelektüellerin Marksist ve Leninist ideolojik kimliğinin ve Etiyopyalı Öğrenci hareketinin propagandasının etkisi altında sosyalist devlet ideolojisini benimsemiştir.

Bunun yanı sıra, temelde Marksist ve sosyalist ideolojiye dayanan muhalif gruplar, özellikle Etiyopya Halk Devrimci Partisi (EPRP- Ethiopian People's Revolutionary Party) ve Me'ison olarak bilinen Tüm Etiyopya Sosyalist Hareketi (AESM- All-Ethiopian Socialist Movement) ve onların taraftarları Haile Selassie'nin düşmesinin

ardından Derg ile meşruiyet ve güç mücadelesi içerisine girmişlerdir. Bu gruplar arasındaki gerginlikler kentsel gerilla savaşına dönüştüğünde Derg, farklı sınıfların desteklediği Derg karşıtı kentsel ayaklanmaları sona erdirmek için “Kızıl Terör” adıyla, vahşi ve ölümcül mücadelesini başlatarak bu ayaklanmalara cevap vermiştir. Öte yandan, Devrim Düşmanlarıyla mücadele adı altında Derg kendi içindeki güç mücadelelerini sonlandırma yoluna gitmiştir. Derg ve karşıtları arasındaki şiddetli çatışmalar binlerce Etiyopyalının hayatına ve on binlercesinin de işkenceye maruz kalmasına neden olmuştur. Dahası, Askeri Derg rejiminin üyeleri arasındaki güç mücadeleleri ve anlaşmazlıklar, Albay Mengistu Haile Mariam’ın 1977 yılında iktidar üzerinde bir hâkimiyet kurmasına kadar Derg içerisindeki ılımlı liderler ve üyelerin idam edilmesi ile sonuçlanmıştır (Merera, 2007).

Sosyalist devletçi ideolojinin kabul edilmesinden sonra sosyalist blok ile ilişkiler kuvvetlenmiştir. Kısa süre içinde, SSCB ile ilişkiler, 1953 Etiyopya- ABD karşılıklı Savunma Anlaşması’nın sonlanması üzerine stratejik ortaklık seviyesine kadar gelişmiştir. Küba devlet başkanı Fidel Castro, 1977 yılının Nisan ayında Etiyopya’ya yapmış olduğu ziyaret esnasında, bölgedeki ülkeler arasında dostane ilişkiler kurulmasını temin etmek için Etiyopya, Somali, Yemen Demokratik Cumhuriyeti (Güney Yemen) arasında proleter enternasyonalizm altında bölgesel bir konfederasyonun kurulmasını teklif etmiştir. Aynı yılın Mayıs ayında Mengistu Moskova’yı ziyaret etti ve SSCB ile ekonomik, kültürel ve askeri iş birliği anlaşmaları imzalanmıştır (Marcus, 1994). Konfederasyon, isteksizlik, tarihsel ve dini farklılıklar Menelik’in işgali ile ülkeye katılmış olan Etiyopya’nın güneydoğusunda yer alan Ogaden bölgesinin Somali’ye bağlanması talebi, Somali’deki milliyetçilik hareketler, Etiyopya ve Somali arasındaki tarihsel düşmanlık gibi nedenlerle gerçekleşmemiştir. Somali lideri Siad Barre’nin 1977 yılının Mayıs ile Haziran ayları arasında Etiyopya’yı işgal etmesiyle bu fikir tamamen ortadan kalkmıştır.

Derg’in emperyalizm, sömürgecilik, yeni sömürgecilik, ırkçılık, Çin karşıtlığı ve Siyonizm’e karşı mücadele verme gayretine rağmen Sovyetler tarafından verilen tavsiyeleri uygulamada çekimser kaldığı gözlenmiştir. Çoğunlukla Batı dünyasına bağımlı olan faydacı ekonomi politikası çekimserliğin temel sebebidir. Örneğin, Sovyetlerin Etiyopya’da işçi partisi kurulması ve Sovyet stili bir anayasanın benimsenmesi için direktmesine rağmen, bunların gerçekleşmesi on yıl sürmüştür. Tek

partili üniter bir devlet olan Etiyopya Demokratik Halk Cumhuriyeti ancak 1987 yılının Eylül ayında kurulmuştur (Marcus, 1994).

Derg rejiminin üzerinde durduğu dış politika hedefleri şunlardır: 1) Sınır bütünlüğünü ve ulusal birliği sağlamak için ulusal güvenlik, 2) İktidarı pekiştirmek ve hem yurtda hem de yurt dışında kabul görmek için rejimin savunulması ve meşruiyet kazanması, 3) Etiyopya toplumunun yeniden yapılandırılması. Bu hedeflere ulaşmak küresel ve bölgesel düzeyde meydana gelen siyasi olaylar tarafından zorlaştırılmıştır. 1970'lerin küresel ekonomik durgunluğu, enerji krizi, hâlihazırda devam eden Ortadoğu sorunları ve İran'da gerçekleşen devrim Derg'in dış politika oluşturmalarını zorlaştıran faktörlerdir. Haile Selassie'nin iktidardan indirilmesinden sonra, Etiyopya'nın dış politikası hemen değişmemiştir. Dergi ilk başta Haile Selassie'nin dış politika önceliklerini devam ettirmeye çalışarak içerde iktidarını pekiştirmeye odaklanmıştır. Ancak, Marksist ideolojinin benimsenmesi Etiyopya- Batı bloğu ile ilişkilerini açık bir biçimde çıkmaza sokmuştur.

Derg yönetimi devam ederken öğrenciler, yurt dışından gelenler ve işçi sendikaları tarafından sivil hükümet için taleplerde bulunulmaya devam edilmiş ve Dergi üyeleri arasında ciddi politika farklılıklarının meydana gelmiştir. Devlet başkanı ve hükümet başkanının görevleri, hapiste bulunanların geleceği, Eritre krizi, toprak reformu ve tabii ki yeni hükümetin teşkilatlanması gibi hususlar yüzünden iç savaş başlamıştır. ABD 1974 yılının Kasım ayında 60 siyasi mahkûmun idam edilmesi üzerine Etiyopya'da insan haklarının ihlal edilmesiyle ilgili olarak endişelerini dile getirmeye başlamıştır. İki ay sonra Eritre'de askeri mücadelenin kriz seviyesine ulaşmasıyla endişeler daha da artmıştır. O dönemde, Jimmy Carter insan haklarını kendi dış politikasının merkezi haline getirmeye söz vermiştir. Bu sebeple, Etiyopya, Arjantin ve Uruguay'a verilen yardımların, ağır insan hakları ihlalleri sebebiyle 25 Şubat 1977 tarihindeki yeni bütçe yılında azaltılacağı Amerikan hükümeti tarafından ilan edilmiştir (Marcus, 1994).

Derg'in ulusal güvenliği ve ülkenin bütünlüğünü sürdürmeyle ilgili dış politika gündemi Eritre'deki ayrılıkçı hareketin yoğunlaşmasıyla sorgulanmaya başlanmıştır. Ogaden bölgesinin Somali Ulusal Ordusu tarafından 1977 yılında işgal edilmesiyle de bu sorgulama şiddetini daha da artırmıştır. 1953 yılında yapılan anlaşma gereğince Amerikan hükümetinin askeri yardımının reddedilmesi, durumu daha da

kötüleştirmiştir. Derg'in ABD'den silah ve mühimmat desteğine dayanan dış politika hedefleri başarısız olmuştur. Dahası Mengitsu, Asmara'da bulunan ABD'nin Kangew askeri üssünün kapatılmasını emretmiş ve 1977 yılının Nisan ayında Addis Ababa'da bulunan Amerikan büyükelçiliğinin personelinin sayısı sınırlandırılmıştır. Böylece Etiyopya- ABD ilişkileri daha da kötüleştirmiştir. Bu durum Etiyopya- SSCB ilişkilerinin daha da uyumlu hale gelmesini sağlamıştır. Sonuç olarak ABD, Etiyopya'nın komşuları ile askeri ilişkiler kurarak Etiyopya'yı izole etmeye dayanan bir kuşatma stratejisi izlemeye başlamıştır. Bu amaçla, Mısır, Sudan, Kenya, Somali ve Umman gibi ülkelerden Orta Doğu ve Basra Körfezi'nde yararlanılabilecek Acil Müdahale Gücünü konuşlandırmaları için askeri üs için yer tahsis etmeleri istenmiştir. Bu gelişmeler karşısında SSCB'nin desteği ile Etiyopya, Güney Yemen ve Libya bir araya gelerek ortak dayanışma içine girmişler ve ABD veya onun müttefiklerinin kendi iç işlerine karışmalarını engellemek için karar almışlardır.

Etiyopya- SSCB ilişkileri esas olarak Etiyopya'nın ideolojik bağımlılığına ve ülkenin farklı yerlerinde ayaklanan grupların bastırılması amacıyla askeri yardımlara dayanıyordu. Sovyetler silah yardımı ve Somali'den geri dönen 1000'den fazla askeri danışmanın Etiyopya'da konuşlandırılmasını sağlamıştır. 1977 ile 1990 yılları arasında SSCB Etiyopya'ya yaklaşık olarak 13 milyar Amerikan doları askeri yardımda bulunmuştur. SSCB'nin askeri yardımı ve Küba'dan gelen 17 bin adet askerin ve 4000 askeri danışmanın ve Güney Yemen güçlerinin katılımı ile Somali'nin Etiyopya'yı işgal girişimi geri püskürtülmüştür. Ayrıca, Derg, Küba, Doğu Almanya, Bulgaristan, Çekoslovakya, Macaristan, Polonya, Güney Yemen ve 1980'li yılların sonlarında Kuzey Kore dâhil olmak üzere, diğer sosyalist devletlerden askeri yardım ve danışman almıştır. Etiyopya ordusunun büyüklüğü 1976 yılında 65 bin personelden 1986 yılında neredeyse 300 bin personele kadar artmış ve 1974 ile 1982 yılları arasında Etiyopya'nın askeri harcamaları on kat artarak 381 milyon doların üzerine çıkmıştır. Derg, Moğolistan Demokratik Cumhuriyeti dâhil olmak üzere hemen hemen bütün sosyalist ülkelerle birçok ekonomik, sosyal, siyasi, ticari, kültürel, eğitim, diplomatik ve idari anlaşma ve protokol imzalamıştır. Bununla beraber, Derg'in sosyalist blok ile yakınlaşması Afrika Birliği Örgütü ve Bağlantısızlar Hareketi'ndeki pozisyonunu zayıflatmıştır. Etiyopya, SSCB'nin Bağlantısızlar Hareketi'nin doğal destekçisi olduğunu iddia ediyordu. SSCB birkaç kez Etiyopya ile olan iyi ilişkilerini Afrika

politikasını geliştirmek için kullanmış ve Etiyopya 1970'li yılların sonunda ve 1980'li yılların başında ilerlemeci hareket altında Afrika'daki Marksist rejimler arasındaki gayrı resmi bir ağın oluşturulmasında hayati bir rol oynamıştır. Mengistu, Namibya'daki kurtuluş hareketini destekledi, Güney Afrika'daki ırkçı yönetimin ve Rodezya'daki beyaz azınlığın yönetiminin sona erdirilmesi için uğraşmıştır (Tekle, 1989).

Tarım ürünleri ihracına dayanan ekonomik alan da iç politikadaki güvensizlik ve ülkede tekrar eden kuraklıklardan ciddi şekilde etkilenmiştir. Ülkede meydana gelen insani krizle mücadele için gelen yabancı yardımların en büyük kısmı Batılı ülkelerin katkılarından oluşmaktadır. Batılı ülkelerin ekonomik yardımı, iç savaşın sürdüğü kuzey bölgeleri ve merkezi kısımlar üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu açıdan, 1980'li yıllarda Batı dünyası Etiyopya'ya yapılan ekonomik yardımın % 90'dan fazlasını gerçekleştirirken, sosyalist blok yapılan ekonomik yardımların yalnızca % 10'una katkıda bulunmuştur. Avrupa Komisyonu, Dünya Bankası, IMF, USIAD ve İsveç Uluslararası Kalkınma Dairesi katkıda bulunanların başında gelir. Örneğin, IMF hemen hemen 100 milyon Amerikan doları miktarında bir kredi vermeyi kabul etmiştir. Rejim, IMF politikalarını kabul etmediğini iddia etse de IMF'nin verdiği krediyi kabul etmiştir. Batı dünyası ekonomik yardım ve Etiyopya ile olan ticari ilişkilerde üstünlüğe sahip olsa da Derg'in dış politika önceliklerini sosyalist dünya ile ilişkilendirmesi sebebiyle siyasi alan SSCB ve Doğu Bloğu tarafından kontrol edilmektedir.

Ayrıca, Etiyopya'nın Afrika Boynuzu'ndaki jeopolitik pozisyonu sadece süper güçlerin değil, aynı zamanda bölge ile ilgilenen bölgesel güçlerin de dikkatini çekiyordur. Etiyopya'nın stratejik pozisyonu petrol zengini olan Ortadoğu ve Basra Körfezi'ne, Kızıldeniz nakliye hatlarına ve askerî açıdan önemli olan Hint Okyanusu'na olan yakınlığından kaynaklanmaktadır. İsrail ve farklı Arap ülkeleri vekâlet savaşlarını genişletmişlerdir ve Batı Avrupa dışında Japonya ve Çin de Etiyopya'ya ilgi duymaktadır. İsrail, Kızıldeniz'i bir Arap denizi olmaktan kurtarmak için Etiyopya'nın stratejik pozisyonuyla ve Derg'in takas etmeye çalıştığı Bete İsrail olarak isimlendirilen) Felasha'larla yakından ilgileniyordur. Etiyopya-İsrail ilişkilerindeki 1973 yılında meydana gelen problemlere rağmen Derg rejimi yeniden ilişkilerini normalleştirme ve düzeltme girişimlerinde bulunmuştur. Yaklaşık olarak

Felasha kabilesinin on bin üyesi 1984 yılında Moses isimli gizli bir operasyon ile ülkeden dışarı çıkarılmış ve on beş bin kabile üyesi daha 1991 yılında Solomon Operasyonu isimli gizli bir operasyon ile ülkeden İsrail'e gönderilmiştir. Bunun karşılığında İsrail, askeri yardım yapmayı kabul etmiş ve bunun için 35 milyon Amerikan doları ödemedede bulunmuştur (Tekle, 1989).

İç güvensizlik ve istikrarsızlık Derg'in dış politika perspektiflerinin esas zorluklarıydı. İlk olarak, ülkenin farklı yerlerinde başta Eritre Kurtuluş Cephesi (ELF- Eritre Liberation Front), Eritre Halk Kurtuluş Cephesi (EPLF- Eritrean People's Liberation Front), Tigray Halk Kurtuluş Cephesi (TPLF- Tigray People Liberation Front) ve Oromo Kurtuluş Cephesi (OLF- Oromo Liberation Front) olmak üzere kırsal kökenli etnik-milliyetçi ayaklanmalar en önde gelen potansiyel zorluklar arasındaydı. Günden güne büyüyen güvensizlik ve Derg'in özellikle Kuzey Etiyopya'da bulunan isyan hareketlerini bastırmada başarısız olması tartışmasız bir şekilde isyancılara askeri ve moral destek sağlayarak rejime karşı mücadele eden iç ve dış muhalefeti harekete geçirmiştir.

Ayrıca isyan hareketleri, Derg rejiminin dış politikasını değiştirmesine yol açmıştır. Derg, Arap ülkeleriyle ilişkilerini normalleştirmeye ve yumuşatmaya başlamış ve bunu İsrail ile kurulan iyi ilişkiler takip etmiştir. 1987 ve 1988 yıllarında Mengistu Eritre meselesiyle ilgili müzakereler yapmak için Suriye'ye ve Suudi Arabistan'a ziyaretlerde bulunurken, başbakan da ilişkilerin yumuşatılması ve Mısır'ın Eritre probleminin çözümü için yapmış olduğu yardım teklifini değerlendirmek üzere Mısır'a bir ziyaret gerçekleştirmiştir.

İkinci olarak, küresel ve yerel etkenlerdeki değişikliklere bağlı ekonomik krizler Derg'in dış politikada sıkıntı yaşamasına neden olan etkenler arasındadır. İthal ikameci politikaların ve işgücü ağırlıklı endüstrilerin ve kamu sektörü yatırımlarının teşvik edilmesine dayanan on yıllık (1984/85 - 1994/95) Merkezi Ekonomik Kalkınma ve Dönüşüm Planı başarısız olmuştur. Yüzde 3,5 olarak planlanan ekonomik kalkınma ve büyüme kötü yönetim ve Ulusal Devrimci Kalkınma Kampanyası (Zemacha)'nın başarısız olması sebebiyle sağlanamamıştır (Tekle, 1989).

Dahası, ülkede herkesi etkileyen 1984 ve 1985 yıllarındaki ciddi kuraklık ve açlık ülkenin sosyoekonomik durumunun kötüleşmesini hızlandırdı. Örneğin, Derg Etiyopya İşçi Partisinin (WPE - Workers Party of Ethiopia) kuruluşu ve Derg'in

onuncu yıl kutlamaları pahalı lüks harcamalara yol açarken toplam nüfusun bir kısmı ölüm riskiyle karşı karşıyaydı ve yiyecek bulabilmek için evlerini terk etmekteydi. Ayrıca, temel gıda tüketim maddelerindeki enflasyonun tavan yapması ve 1988 yılında hükümet gelirlerinin yüzde 54'ünü temsil eden 1,5 milyar Amerikan doları üzerinde harcamaların artması ciddi bir şekilde ülkenin ekonomisini etkilemiştir. 1974 yılında yalnızca 51,4 milyon Amerikan doları olan Etiyopya'nın dış borcu, 1988 yılında 530,5 milyon Amerikan dolarına yükseldi. Aslında ülke iflas etmişti. Gudina'nın Derg'in ekonomik faaliyetlerini incelediği eserinde belirttiği gibi bütün ekonomik indekslerle ülke ilerlemek yerine geriye doğru gitmiş ve dünyadaki en fakir üçüncü ülke 87 pozisyonuna düşmüştür. Üçüncü olarak, küresel ve bölgesel siyasi ortam, özellikle Gorbaçov'un Perestroyka ve Glasnost politikaları, sosyalist düzeni kurumsallaştırmanın arifesinde olan rejimi ciddi şekilde yaralamıştır. Daha fazla Sovyet askeri yardımı almak için Mengistu'nun Moskova'yı 1988 yılının temmuz ayında ziyaret etmesine rağmen, Moskova Mengistu'nun talebini reddetmiş ve en fazla ekonomik ve politik özgürleşme reformları için destek verebileceğini ifade etmiştir. Dahası, İtalya ve ABD'nin ara buluculuğu altında EPLF ve EPRD ile barış görüşmelerinin başlamasını sağlayacak şekilde, Eritre sorununda siyasi çözüm yolları araması tavsiyesinde bulunmuştur.

Dördüncüsü, 1989 yılının mayıs ayında gerçekleşen darbe girişiminden sonra, Mengistu'nun askeri tasfiye hareketine geçmesinin ardından isyancı hareketler karşısında ordunun belirgin bir yenilgiye uğraması askerin moralini düşürmüştü ve tam teçhizatlı olarak bazı askerlerin isyancı gruplara katılmasına yol açmıştır. Askeri güçlerin başarısızlığı ve zayıflığı hükümeti SSCB dışında yeni silah tedarikçileri aramaya zorlamıştır. Derg'in Çin ve İsrail (1973'te Arap-İsrail savaşlarında dondurulan) ile iyi ilişkilerini sürdürme ve yeniden değerlendirmekte geç kalması bu temeller üzerine oturmuştur. Diğer iç problemlerin yanı sıra, yukarıdaki küresel ve bölgesel ortam Derg rejiminin çökmesine yol açmış ve Mengistu 21 Mayıs 1991 tarihinde, kendisine sığınma ve güvenlik temin eden Robert Mugabe'nin bulunduğu Zimbabwe'ye kaçmıştır. 28 Mayıs tarihinde Etiyopya Halk Devrimci Demokratik Cephesi (EPRDF- Ethiopian People's Revolutionary Democratic Front) Addis Ababa'da iktidarı devralmıştır.

2.1.1.1. Genel ekonomik görünüm. Dış İşleri Bakanlığı' nın (2022) verilerine göre Etiyopya, bulunduğu stratejik konum, büyük bir pazar olması ve sahip olduğu genç işgücü ve nedeniyle, Afrika Kıtasının en dinamik ülkeleri arasındadır. Son 14 yılda yıllık ortalama %11 büyüme oranına ulaşan Etiyopya, dünyada en hızlı büyüyen ekonomilerden biridir. Son 14 yıllık sürede Etiyopya'ya gelen doğrudan dış yatırımların %46 oranında arttığı bilinmektedir. Bu kısımda Etiyopya'nın genel ekonomik görünümüne dair bazı bilgiler paylaşılacaktır.

2.1.1.1.1. Madencilik. Etiyopya'nın ekonomisinde madencilik sektörünün payı azdır. Kil, kireçtaşı ve mermer üretimi yapılmaktadır. Bunun yanı sıra altın, kömür, demir, potasyum ve tantal gibi madenlere sahip olduğu da düşünülmektedir. İstanbul Maden İhracatçıları Birliği (İMİB)'nin paylaştığı veriler doğrultusunda akıllı telefon ve benzeri ürünlerin üretiminde ihtiyaç duyulan tantalum madeninin dünya üretiminin %10'unun Etiyopya tarafından karşılandığı, Etiyopya'nın Kenticha bölgesinde bol miktarda tantalum madeni bulunduğu ifade edilmiştir.

2.1.1.1.2. Tarım ve hayvancılık. Etiyopya büyük bir tarımsal potansiyele sahiptir. Ülkede halen geleneksel tarım yapılmakta ve tarımdan sanayileşmeye doğru bir politika izlenmektedir. Ülkenin her bölgede yükseltisi farklıdır ve kış yaşanmamaktadır. Bu nedenle birçok tarım ürünü yetiştirmek mümkündür. Ürettiği ürünlerin başında mısır, darı, arpa ve tef gelmektedir. Ülkenin önemli üretim ürünlerinden bir tanesi de kahvedir. Tahminlere göre kahvenin Etiyopya'nın GSYİH' na katkısı %10 oranındadır. 15 milyon kişiden daha fazla bir nüfus (nüfusun %25'i) kahve sektöründen geçimini sağlamaktadır. Türkiye dâhil birçok ülkede Etiyopya menşeli kahveler satılmaktadır. Etiyopya dünyanın en fazla canlı hayvan varlığına sahip ülkesidir. Bu hayvanların deri ve postları diğer ülkelere satılmaktadır. Ayrıca, yılda 43,7 bin ton bal ve 3,6 bin ton balmumu üretildiği tahmin edilmektedir (Erdoğan, 2020).

Etiyopya'nın tarım sektörü, kimyasal gübreler ve ıslah edilmiş tohumlar gibi modern girdilerin kullanımının iki katına çıkması, arazilerin genişlemesi, artan işgücü ve toplam faktör verimliliğinde yıllık yüzde 2.3' lük bir büyüme sayesinde 2000'den beri

önemli ölçüde büyümüştür (Bachewe, Berhane, Minten & Taffesse, 2018). Bu başarı, tarıma yapılan önemli devlet yatırımlarına bağlanabilir. Uzun yıllar boyunca, ekonomik büyümeyi artırmanın ve yoksulluğun etkilerini hafifletmenin bir yolu olarak tarımsal kalkınmaya odaklanılmıştır. Daha sonra, 1990'ların sonlarından itibaren, tarımı, gıda işleme ve ticaret ile pozitif büyüme bağlantıları ve ayrıca artan yatırımın mali ve döviz kaynaklarının yaratılması yoluyla genel ekonomik büyümenin ana motoru olarak gören tarımsal kalkınma öncülüğünde sanayileşme stratejisi başlatılmıştır (Dorosh & Minten, 2020).

Tarımsal yayım ajanslarının artışı, gelişmiş pazar erişimi, daha iyi fiyatlandırma teşvikleri ve çiftçi bilgi düzeyindeki yükselmeler, Etiyopya tarımının modernleşmesini ve yoğunlaşmasını sağlamaktadır. Öte yandan, çiftçiler kimyasal gübre ve pestisit kullanımını artırdıklarında, zirai kimyasalların aşırı ve yanlış kullanımından kaynaklanan insan ve çevre sağlığı sorunlarının tehlikesini artıran bir ödünleşme meydana gelebilir. Etiyopya hükümeti, özellikle ihracat için tarımsal üretimi teşvik etmek için büyük ticari çiftlikler kurmaya giderek daha fazla odaklanmış olsa da bunların tarımsal üretimdeki önemi nispeten küçük kalmaktadır. Bu devam ederken, küçük ölçekli çiftçiler, nüfus artmaya devam ettikçe kendilerini giderek artan bir şekilde toprak kıtlığı içinde bulmaktadırlar. Tarım arazilerinin boyutu küçülmemekte ve genç çiftçiler mahsul yetiştirmek için giderek daha fazla arazi kiralamaktadır (Dorosh & Minten, 2020). Önceki on yılda, Etiyopya ekonomisi dünyadaki en hızlı oranlardan birinde büyümüştür. Bu, nispeten az doğal kaynak ihraç eden düşük gelirli bir Afrika ülkesi için dikkate değer bir başarıdır. 2004-2014 yılları arasındaki resmi istatistikler, reel tarımsal çıktının yıllık ortalama yüzde 7.6 oranında arttığını göstermektedir (Bachewe vd., 2018).

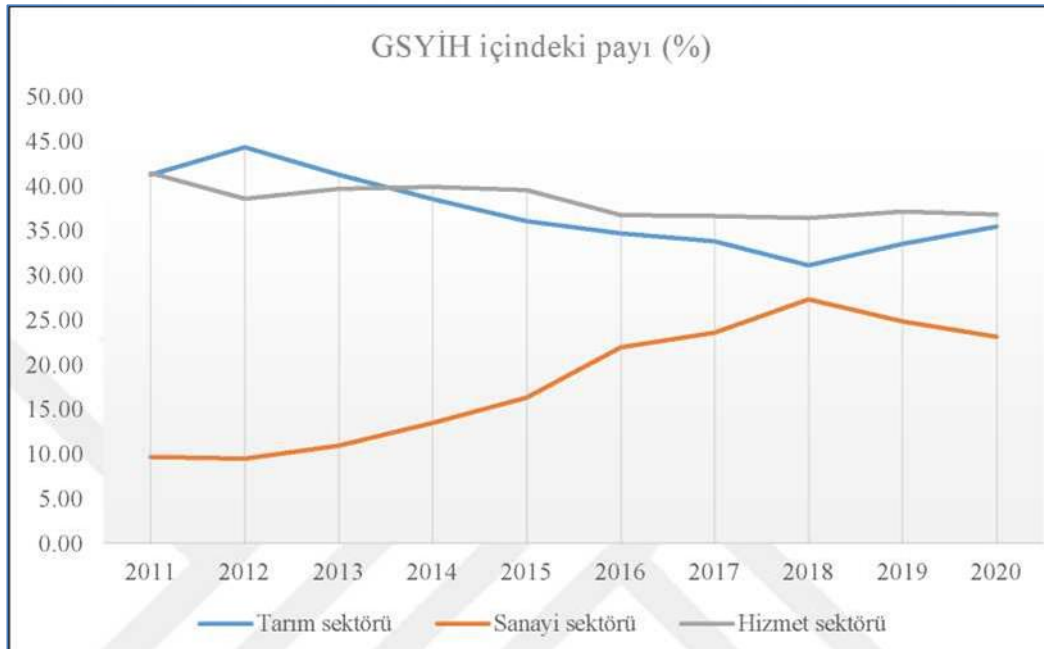
Ülke, önde gelen bir kahve ihracatçısı ve küresel kahve pazarında aktif bir oyuncu, diğer bazı tarım ürünlerinin ihracatçısı olmuştur. Kahve ihracatı sadece ülkeye döviz kazandırmakla kalmamakta, aynı zamanda milyonlarca kahve üreticisinin nakit mahsulü olmasının yanı sıra binlerce kahve tüccarı, kooperatifi, finans kuruluşu, nakliye şirketi ve sendikalara da gelir kaynağı olmaktadır. Etiyopya kahvesi Japonya, Almanya, ABD, İtalya, Belçika, İngiltere vb. ülkeler tarafından ithal edilmektedir.

Susam, nijer, yarfıstığı ve ayçiçeği gibi yağlı ürünler, kahveden sonra ihracatta en önemli yer tutan tarım ürünleridir. Ayrıca Avrupa, Asya ülkeleri ve bazı Afrika

lkelerine ihraç edilmektedir. Ülkenin yağ bitkileri öncelikli ithalatçıları Çin, ABD, Türkiye, Ürdün ve Yunanistan'dır (Gebre-Selassie & Bekele, 2012).

Dönemin hükümeti, tarım sektörü pahasına sanayi liderliğindeki kalkınmaya öncelik vermiş ve bu da ülkede yaygın gıda gvencesizliğine yol açmıştır. Tarımsal retim ve tarımın GSYİH'deki payı, hükümetin sanayi odaklı kalkınmadan tarım odaklı kalkınmaya geçişinin bir sonucu olarak son yirmi yılda büyümüştür (Alemu & Berhanu, 2018).

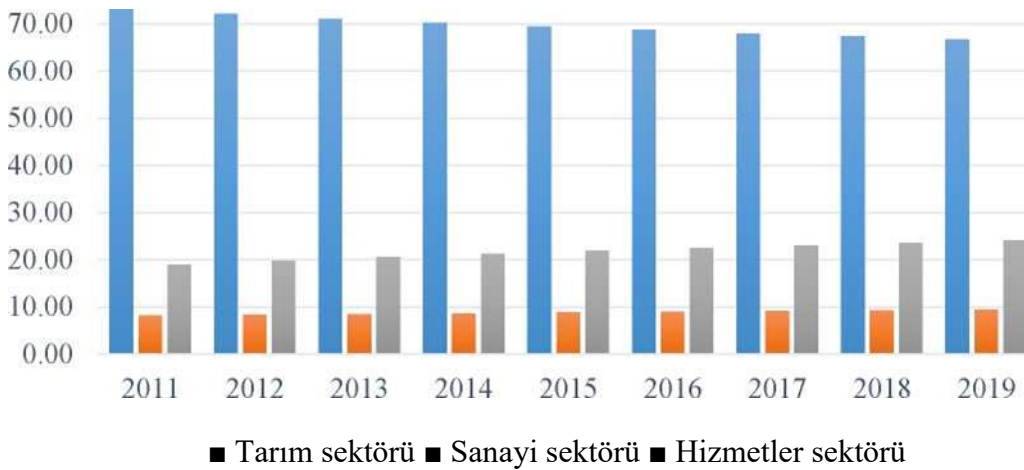
Bununla birlikte, nüfusun geçimlik tarıma bağımlı olması nedeniyle, yaşam standartları nispeten değişmeden kalmıştır. Devletin tarıma dayalı sanayilere ve hizmet sektörüne yaptığı yatırımlar son on yılda artmıştır. Sonuç olarak, son yıllarda tarımın GSYİH'ye katkısı azalırken, sanayi ve hizmet sektörünün GSYİH içindeki payı büyümüştür. Buna rağmen Etiyopya'nın 1993'ten 2013'e %7.5 ve 2016'da %9.5 olan reel GSYİH büyüme oranı dikkat çekicidir. Bu kadar uzun bir süre boyunca bu kadar yüksek yapısal değişim oranlarını ve reel GSYİH büyümesini sürdüren tek ülke Çin olmuştur (Dorosh & Minten, 2020).



şekil 2. Ana sektörlerin GSYİH içindeki payı

Tarımsal katma değerin ülkenin GSYH'sindeki payı 2000'de %45'ten 2019'da %34'e düşerken, Etiyopya'nın tarımsal üretiminin değeri aynı dönemde neredeyse on kat (nominal olarak) artmış ve Etiyopya'nın son zamanlardaki ciddi ekonomik büyümesine önemli ölçüde katkıda bulunmuştur. Tarımsal üretimin yanı sıra, gıda dağıtımı, işleme ve perakende, Etiyopya'nın hizmet ve imalat sektörlerinin kilit alt sektörleridir. Etiyopya'nın hizmet ve imalat sektörlerinde gıda dağıtımı, işleme ve perakende satış özellikle önemlidir (Woolfrey, Molina & Ronceray, 2021).

Ayrıca, artan tarımsal üretimin yanı sıra alt yapı ve bağlantılarındaki gelişmeler nedeniyle, Etiyopya'da yoksulluk önemli ölçüde azalmış ve yoksulluk sınırının altında yaşayan insan sayısı 2000'de % 44.2' den 2016'da %23.5'e önemli ölçüde düşmüştür. Ülke nüfusunun büyük bir kısmı ana istihdam kaynağı olarak tarım sektörüne bağlıdır. Ancak devletin diğer sektörlerde yaptığı yatırımlar son yıllarda tarım üzerindeki yükün azalmasını sağlamıştır. Son yıllarda tarımın istihdamdaki payı giderek azalırken, diğer iki sektörün payı sürekli artmaktadır (Şekil 3). Tarımda istihdam beklentilerini artırmaya ek olarak, tarımsal tedarik zincirlerinin genişlemesi gıda taşımacılığı, işleme, dağıtım ve perakende satışlarındaki artışlara katkıda bulunmuştur (Woolfrey vd., 2021).



Şekil 3. Ana sektörlerde istihdamın payı (WB, 2021)

Öte yandan, tarımda alt sektörler bakımıldığında, bitkisel üretimin ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Ortalama olarak, toplam tarımsal üretimin yüzde 60'ını bitkisel üretim, yüzde 27'sini hayvansal üretim ve yüzde 13'ünü de diğer alt sektörler oluşturmaktadır

(Şekil 3). Bu sektörde, küçük ölçekli çiftçilerin çoğu, düşük girdi kullanımı seviyeleri ve zayıf çıktı ile geleneksel teknolojiyi kullanan yağışa bağlı karma çiftçilikle uğraşmaktadır.

2.1.1.1.3. Enerji. Etiyopya artan enerji ihtiyacına paralel olarak, yabancı sermayesinin enerji üretimi alanında yatırım yapmasını teşvik etmektedir. Nil nehrinin ana kolunun (Mavi Nil) doğduğu ülke olan Etiyopya’da su kaynakları hidro-elektrik üretimi için çok uygundur. Diğer önemli bir enerji yatırım alanı jeotermal alandır. Güneş Enerjisi, Etiyopya’nın sahip olduğu iklim yapısından dolayı diğer bir önemli yatırım alanıdır.

2.1.2. Türkiye- Etiyopya ekonomik ilişkileri. Dış İşleri Bakanlığı’nın verilerine göre Türkiye, Etiyopya’nın ticari ve ekonomik ilişkilerini en çok geliştirdiği ülkeler arasındadır. Tarım, müteahhitlik, imalat, inşaat sektörü gibi alanlarda çalışmalar ekonomik ilişkiler sürdürülüyor. Türkiye’nin savunma alanında geliştirdiği insansız hava araçları da Etiyopya’nın içinde bulunduğu savaş nedeniyle aldığı ürünler arasındadır.

İthalat: Türkiye’nin Etiyopya’dan yaptığı ithalat ürünlerinin başında bitkisel ürünler, pamuk ipliği, örme eşya, tekstil ve bakır ürünleri gelmektedir. Türkiye Etiyopya’nın ithalat yaptığı 4. ülke konumundadır.

İhracat: Türkiye Ticaret Bakanlığı’nın 2021 yılı verilerine göre Etiyopya’ya ihraç ettiğimiz ürünlerin başında bitkisel yağlar, un, bakliyat, ilaç ve demir çelik ürünleri gelmektedir. Türkiye Etiyopya’nın ihracat yaptığı 20. ülke konumundadır.

2.1.3. Türkiye- Etiyopya tarihsel ilişkileri. Etiyopya’nın eski adı Habeşistan’dır. Etiyopya ile görüşmeler Osmanlı devleti zamanında II. Abdülhamit Han ve Habeşistan İmparatoru II. Menelik ile başlamıştır. Görüşmelerin başlamasının nedeni Kudüs’te var olan Deyrû’s- Saltana manastırındır. İlk elçiyi Habeşistan İmparatoru IV Yohannes (1871-1889)’in halefi olan II Menelik (1889-1913)’in 1889 yılında gönderdiği anlaşılmaktadır (Orhonlu, 1996). Bu elçilerin gelmesine müteakip

Osmanlı Devleti de bir elçi grubunu Habeşistan eyaletine göndermiştir. Görüşmelerin neticesinde ve giden elçilerden alınan bilgiler doğrultusunda orada Harar bölgesinde Yemen'deki iç karışıklık nedeniyle göç etmiş Osmanlı halkının olduğu görülmüştür. Osmanlı devleti Habeşistan'ın Harar şehrine 4 Nisan 1912 de bir konsolosluk açmıştır. İlk elçinin adı Necip Hac Efendi'dir. Necip Hac Efendi'nin ölümü üzerine Ahmed Mazhar Bey bu göreve getirilir. Ahmed Mazhar Bey elçiliği döneminde konsolosluk başkent olan Addis Ababa'ya taşınmıştır. Osmanlı Devleti ile iyi ilişkiler yürüten Kral Lic Yasu'nun yönetiminin elinden alınmasıyla 1917'den sonra konsolosluk kapanmıştır. Türkiye Devleti Sahra altı Afrika'daki ilk yerleşik büyükelçiliğimiz Addis Ababa'da tesis edilmiştir.

Etiyopya-Türkiye ilişkileri üç fark edilebilir döneme ayrılır. İlk dönem Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan 1935-36 İtalya-Etiyopya krizine değin olan dönemdir. Soğuk Savaş süresindeki iki ülke ilişkileri ikinci dönemi oluşturur. Üçüncü ve sonuncu dönem, Soğuk Savaş sonrasındaki Etiyopya-Türkiye ilişkileridir.

Birinci Dünya Savaşı, Etiyopyalılar ve Türkler üzerinde kendilerine özgü etkilerde bulundu. Etiyopya'da, önceki bölümde gördüğümüz gibi, Eylül 1916'dan itibaren bir rejim değişikliği yaşandı. Türkler içinse, Birinci Dünya Savaşı eski Osmanlı İmparatorluğu'nun sonunu ve 1923'te de Türkiye Cumhuriyeti'nin oluşumunu getirmiştir. İki ülke arasındaki bir diğer tarihsel benzerlik, iki ülkenin de Birinci Dünya Savaşı sonrası dönemde iki dinamik, ileri görüşlü ve ilerici bireyler; yani Ras Teferi Mekonın, ya da Hayle Sılâse ve Mustafa Kemal Atatürk tarafından yönetilmeye başlamasıdır. Ras Teferi Mekonın ya da Hayle Sılâse, bazı Etiyopyalılar tarafından Etiyopya'nın Atatürk'ü olarak değerlendirilir. Amerika'nın Sesi radyosunun Amharca bölümünün, İmparator Hayle Sılâse'nin tahta çıkışının 80.Yılı dolayısıyla ünlü Etiyopyalı gazeteci Nıgüse Aklilu ile yaptığı bir röportajda, ünlü gazeteci: "Nasıl Atatürk modern Türkiye'nin babası olmuşa, İmparator Hayle Sılâse de modern Etiyopya'nın babası olmuştur" demiştir (Voa News, 2022).

Daha önce de gördüğümüz gibi, Eylül 1916'da Lic İyâsu'nun tahttan indirilişi, naip Ras Teferi Mekonın'ın yükselişinin önünü açmıştır. Naiplik döneminde, yeni taht prensi İmparator Mınılık tarafından öncülüğü edilen dikkatli modernizasyon politikasını geliştirmiştir. Köleliği ortadan kaldırma sözü vererek Etiyopya'nın 1923'te Milletler Cemiyetine girişini sağlamıştır. 1924'te, Ras Teferi Mekonın Avrupa

ve Orta Doğu turuna çıkmış ve Kudüs, Kahire, İskenderiye, Brüksel, Amsterdam, Stockholm, Londra, Cenevre ve Atina'ya ziyaretler düzenlemiştir (Hayle, 1965, s. 31-33).

Papa'ya da bir ziyarette bulunmuş ve Cambridge Üniversitesi'nden fahri doktora almıştır. İmparatorluk soylularını gelişme ve modernizasyon yolunda ikna etmek, Etiyopya'nın bağımsızlığı ve gelecek refahı (ve ayrıca da onları yakından izlemek) adına en önemli yoldu ve bu sebepten ötürü de Prens-Naip bu yolculuğunda yanına ülkesinin önde gelen soyluları ve aristokratlarını da almıştır. Zenginlikleriyle, teknolojileriyle ve ordularıyla Batı'ya gösteriş yapmalarının yanında kendi avantajları için de kullanmaları, Prens ve öncülleri İmparator II. Mınılik ve II. Tevodros'un ilerici politikalarına karşı uzun süreli bir muhafazakâr soylu muhalefetinin sürmesinde etkiliydi. Bu ziyaret bu anlamda oldukça başarılıydı. Ancak, Fransa'yı, İtalya'yı ve İngiltere'yi kolonilerinde Etiyopya'ya bir liman devretmeleri konusunda ikna etmekte başarılı olamamıştır. Etiyopya delegasyonu Avrupa'da büyük bir heyecan uyandırmış ve Afrika'daki tek bağımsız devletten haberdar olmayan büyük bir çoğunluğun da ilgisine mazhar olmuştur. Yorumların çoğunluğu, delegasyonun kusursuz aristokratik görgüleri ve gelenekleri ve Taht Prensi'nin aydınlık fikirleri üzerineydi. Prens'in halkına gelişme ve eğitim getirme arzusu Avrupa basını tarafından ayakta alkışlanmıştır (Hayle, 1965, s. 33-34).

Etiyopya'nın çok geçmeden dünyaya açılacağı söyleniyordu. Ülkeye dönüşünün ardından Ras Teferi Mekonın ülkenin ikinci gazetesini ve ikinci modern okulunu kurmuştur. 1925'te kurulan gazete ilerici Etiyopya entelektüellerinin sesi olmuştur. Naip ve ilerici aydınlar dünyaya Etiyopya'nın dünyaya açıldığını duyurmak istiyorlardı. Dünyanın, yegâne bağımsız ve yerli siyah ülkenin modernizasyon yolunda ilerlediğini bilmesini istiyorlardı.

Tam da bu kritik dönemde, ilerici bir Anadolu lider fakir ama özgür bu Afrika ülkesiyle samimi ilişkiler kurmak istediğini dile getirmiştir (Hazen, 1938, s. 31). Atatürk'ün oluşturduğu barışçıl dış ilişkilerinin temeli, ebedi idealinden kaynaklanıyordu: "Yurtta barış, dünyada barış". Türk tarihinde ilk kez, düşmanlık ve savaş hükümetin sınır ötesine yaklaşımında merkezde değildir. Yunanistan, Romanya, Yugoslavya ve Balkanlarla ve İran, Irak ve Afganistan'la barış antlaşmaları imzalandı

ve Sovyetler Birliği, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Almanya, İtalya ve Fransa'yla da dostane ilişkiler içine girildi (Levine, 2006, s. 401).

Atatürk'ün dış ilişkilerinin kapsamı yalnızca saydığım ülkelerle sınırlı değildi. Dış dünyaya yaklaşımında Afrika'ya da yer verildi. 1926'da Ahmet Münir Erhan Bey yönetiminde Etiyopya'ya bir delegasyon gönderildi ve Addis Ababa'da bir konsolosluk açılmıştır (Şimşir, 2001, s. 166). Bu, Türkiye Cumhuriyeti'nin kara Afrika'da açtığı ilk konsolosluktu. Atatürk'ün girişimi Etiyopyalı liderler tarafından memnuniyetle karşılandı; zira o dönemde fakir Etiyopya daha fazla uluslararası tanınırlık peşindeydi. Afrika topraklarında bir Türkiye konsolosluğunun açılması, dünyanın geri kalan kısmına bir mesajdı: yeni Türkiye Cumhuriyeti Avrupa ve Amerika'yla olan ilişkilere kayda değer bir önem veriyordu: ancak, gelişmekte olan bir ülke olarak, diplomatik politikalarının büyük bir bölümünü de Etiyopya gibi gelişmekte olan Afrika ülkeleriyle kurulan geleneksel dostane ilişkilerin ve iş birliklerinin güçlendirilmesi ve geliştirilmesi oluşturuyordu.

Münir Bey'in Addis Ababa'da Türkiye İşgüderi olarak görevlendirilmesinin ardından, iki hükümet arasında sık mektup ve telgraf alışverişlerine tanık oluruz. Örneğin, 21 Kasım 1927'de Atatürk kara kıtadaki tek dostu İmparatoriçe Zevditu'ya, Türkiye Büyük Millet Meclisi (T.B.M.M.) tarafından ikinci kez Türkiye Cumhuriyeti Riyasetine atandığını bildirdiği bir mektup kaleme almıştır. Bkz. Ek, numara 9 ve 10. mektupta ayrıca, Atatürk var olan dostane ilişkileri daha da geliştirmek adına arzusunu şu diplomatik sözlerle dile getirmiştir:

“İntihabı vakiyi ıttılai Haşmetanalerine iblağ eylerken bu fırsattan bilistifade bütün mesaimin Türkiye ile Habeşistan arasında teyemmünen çayigir olan münasebatı dostanenin idame-i inkişaf ve tezyidine masruf olacağını temin eder ve milletlerimiz için nafi olan bu ümniyenin hayyizi fiile isali hususunda pek kıymettar olan müzaheret-i Haşmetanelerinden istifade ile bahtiyar olacağımı beyan eylerim. Bu kanaatledir ki Zâtı Haşmetaneleri hakkında perverde ettiğim hissiyatı âliyeyi hürmet karineme ve gerek Zâtı Haşmetanelerinin saadeti şahsiyeleri ve gerek Habeşistan milletinin refah ve ikbali hakkındaki temenniyatıma itimat buyurmanızı rica eylerim Muhibbi Halis ve Âlikaderim...” (Şimşir, 2001).

1928'in sonunda, hırs dolu Ras Teferi Mekonın yaşlı ve zayıf İmparatoriçe Zevditu'yu kendisini Nıgüs (kral) yapması konusunda zorladı. Başka bir seçeneği bulunmayan İmparatoriçe, 7 Ekim 1928'te Ras Teferi Mekonın'ı Etiyopya Nıgüs olarak ilan etmek

zorunda kalmıştır. Üç gün sonra, Nigüs Teferi Mekonın aşağıdaki telgrafı Türk hükümete göndermiştir: “Etiyopya İmparatorluk Hükümeti, imparatorluk tahtının varisi ve İmparatorluğun tam yetkili naibi Majeste Tafari Mayon N[Teferi Mekonın] hazretlerinin 7 Ekim 1928 günü taç giymiş ve Negus[Nigüs] payesine yükseltilmiş olduğunu resmen Türkiye Cumhuriyeti Hükümetine bildirmekle onur kazanır” (Şimşir, 2001, s. 156).

İmparator Hayle Sılâse sert biçimde modernizasyon ve devleti merkezileştirme çalışmalarına başlamıştır. 1931 yılında tamamlanan ve neşredilen İmparatorluğun ilk yazılı anayasasının hazırlanması emrini vermiştir. Çoğunlukla Japonya’daki Meiji Anayasası’ndan esinlenen ilk İmparatorluk Anayasası, Etiyopya tarihinde ilk kez bir parlamentonun kuruluşunu ilan ediyordu. Anayasanın 14. Maddesi, tüm diplomasi ve dış ilişkiler yetkilerini İmparator Hayle Sılâse’ye veriyordu. Bu noktada İmparator’un aklına gelen birkaç ülkeden biri, hiç kuşkusuz Türkiye Cumhuriyeti’ydi. 1926’da Atatürk’ün Addis Ababa’da bir konsolosluk açmasının karşılığı olarak, 1933’te Türkiye’de bir Etiyopya diplomatik misyonu oluşturulmuş ve Ato Bırhane Marqos da Ankara’daki Etiyopya başkonsolosu olarak atanmıştır. Aynı yıl, “Türk hukuk ve menfaatlerinin korunması için” Adis Ababa’da bir fahri konsolosluk kurulması kararlaştırılmış ve bu göreve Addis Ababa’daki Alman firmalarının temsilcisi olan Hans B.W. Bohnenberger tayin edilmiştir.

İmparator Hayle Sılâse modernizasyon hareketlerine devam etmiştir. Modern bir yönetim ve bürokrasi oluşturmak adına, çeşitli bakanlıklarda danışmanlık yapmaları adına yabancı danışmanlar atanmıştır. “Genç Etiyopyalılar” olarak bilinen genç ve eğitilmiş kişiler, ilerici ve modernist felsefeden beslenen yeni bir aydınlar sınıfı yarattılar ve İmparator’un İmparatorluk adına kurduğu planları sürdürmeleri adına güvenini almışlardır. İşte tam da bu ortamda, ülke 1935-36 Etiyopya-İtalya çatışmalarıyla ve II. Dünya Savaşı’nın başlamasıyla çalkalanmıştır (Bahru, 1991, s. 150-151).

İtalyan ordusunun 1896’da Adva’daki ağır yenilgisinden beri, İtalyan yetkililer, özellikle de sömürgeci yetkililer, intikam arzularıyla ya da onurlarını düzeltme duygularıyla yanıp tutuşuyorlardı. Adva’nın intikamını almak, Avrupa’daki İtalyan prestiji açısından hayati bir önem arz ediyordu. Libya’daki, İtalya Somali’deki ve Eritre’deki İtalyan kolonileri kâr getirmiyordu; Libya’daki durum ise değişkendi. İtalyanlar, artan şekilde Etiyopya’yı Somali ve Eritre’deki kolonilerinin hinterlandı

olarak görüyorlardı. Çalışkan insanlarla dolu geniş bölge, verimli araziler, insan eli değmemiş yer altı zenginliği ve eski imparatorluğun prestiji, vazgeçemeyecekleri kadar çekicidir. 1896'dan beri Etiyopya-İtalya ilişkilerinin oldukça sıcak oluşu caydırıcı bir etken değildi. Veliaht Prens ve Naip olarak, İmparator Hayle Sılâse 1924'te Roma'yı ziyaret etmiş ve Kral Victor Emmanuelle ve Kraliçe Helena, ayrıca da İtalya'nın yeni başbakanı, bayağı bir palavracı ve demagog olan Benito Mussolini ile görüşmüştür (Bahru, 1991).

İtalya ve Etiyopya hükümetleri Dostluk ve Ticaret Anlaşması'nı yenilemiş ve İtalya Kralı, Prens Teferi Mekonın'na "Annunziata Nişanı" ile kendisinin "kuzeni" ilan etmiştir. Hatta İtalya Kralı'nın asıl kuzeni Udine Prensi (daha sonra Faşist Hırvatistan kukla devletinin kralı), 1930'da İmparator Hayle Sılâse'nin taç giyme törenine katılmıştır. Ancak diğer yandan, yeni Faşist hükümet nihai Etiyopya fethinin planlarını yapıyordur (Bahru, 1991).

İtalya'nın aradığı bahane, kötü şöhretli Val Val olayı ve Etiyopya ile İtalyan Somali'si arasındaki sınır tartışmaları sonucunda oluşmuştur. Val Val, Somalili göçebeler tarafından kuyuları kullanılan ve İngilizler, Fransızlar, İtalyan Somalililer ve Etiyopyalı Ogadenliler tarafından özgürce geçilen Ogaden çölünün bir dış karakoludur. 5 Aralık 1934'te İtalyan ve Etiyopyalı güçler Val Val'da çatışmaya başlamıştır. 3 Ocak 1935'te İtalya hakemlik müessesesine karşı çıkmış ve kendini çabucak tereddüt ve kararsızlık çamuruna batmış bulan Milletler Cemiyetine başvurmuştur (League of Nations, 1935, s. 18-22).

İtalya-Etiyopya Krizi veya "Habeşistan ya da Etiyopya Krizi" ile Etiyopya-Türkiye ilişkileri arasında ne gibi bir ortaklık vardır? Ya da Habeşistan/Etiyopya Krizi Etiyopya- Türkiye ilişkilerini ne yönde etkilemiştir? Krizin uluslararası bir önemi olduğunu göz önüne alırsak, bu durumun Etiyopya-Türkiye ilişkilerinde ne tür bir manaya işaret ettiğini görebilmek için Türkiye Cumhuriyeti'nin 1930'lardaki dış ilişkilerini incelememiz gerekir. Daha sonra Osmanlı heyetinin lideri Etiyopya imparatoru tarafından hediye ve madalya verildi. Daha önce de dile getirdiğim gibi, Atatürk önderliğindeki Türk dış ilişkileri "Yurtta barış, dünyada barış" savıyla şekillenmiştir. Temmuz 1932'de Türkiye Milletler Cemiyetine girdi ve tecavüzlere karşı "toplu güvenlik" ilkesinin ateşli bir destekçisi olmuştur (Barlas, 1998, s. 120-127).

Yukarıda dile getirdiğim gibi, 5 Aralık 1934'teki Val Val Olayı ile Milletler Cemiyetinin güvenilirliğinde bir zedelenme yaşanmıştır. 3 Ocak 1935'te, Etiyopya Val Val Olayı'nda Milletler Cemiyetine hakemlik yapması için bir çağrıda bulundu. Ancak Cemiyet'in cevabı tereddütlüydü. Fransız dışişleri bakanı Pierre Laval, Fransa'nın Cemiyet yükümlülüklerinin, onları İtalya'nın karşı getirmesinden korkuyordu; zira 7 Ocak'ta Mussolini ile görüşmüş ve Fransa'nın Habeşistan konusunda en azından ona karşı çıkmayacağı konusunda, görünüşe göre, ikna olmuştu. Laval, Afrika sorununda yeniden uyanan Alman tehlikesine karşı bir Fransız-İtalyan kombinasyonunun oluşmasından hoşnuttu ve bu kombinasyonu korumak adına da Etiyopya'yı harcayabilirdi (League of Nations, 1935, s. 26-27).

Diğer taraftan Türkiye, başından beri Cemiyet mekanizması ve toplu yaptırımlarla Etiyopya'nın kollanmasına açık bir destek veriyordu. Yine de kuşkular sürdü. Yeni Fransız-İtalyan dayanışmasından korkan ve bunun büyük bir güç bloğu oluşturacağından endişe eden Türk dışişleri bakanı Dr. Tevfik Rüştü Aras, şubat ayında etraflı bir Akdeniz ittifakı teklifinde bulunmuştur. Aras girişimini yalnızca Londra ile sınırlamadı ve planını Roma'ya da bildirdi. Ancak İtalya Aras'ın teklifini geri çevirmiştir (Barlas, 1998, s. 120-127).

8 Mart'ta Etiyopya yeniden hakemlik için başvurmuş ve İtalyanların askeri büyümlerini de bildirmiştir. Millet Meclisi Konseyi 20 Mart'ta İtalyanlara karşı olası eylemi konuşmak adına toplanmıştır. İtalyanlar sonunda hakemliği kabul etmişlerdir; ancak bazıları bunun yalnızca Milletler Cemiyetinin eylemini önlemek adına olduğunu düşünmüşlerdir. Mussolini'nin samimiyetinden şüphe etme konusunda, Avrupalı devlet adamları haklıydılar. Mussolini yalnızca bir işgalden önce diplomatik adımlar atıyordu. 1932'den beri işgal için hazırlanıyordu. Wal Wal çatışması, yalnızca uygun bir mazeretti. Somali'deki İtalyan güçlerinin yığınakları devam ediyordu (League of Nations, 1935, s. 31-33).

9 Nisan 1935'te, Akdeniz'deki kendi emniyetlerinden ziyade Etiyopya'nın bütünlüğünden endişe eden Türkler, İtalyanlara yeniden Aras'ın Şubat'ta ifade ettiği kombinasyona (bir Akdeniz İttifakı'na) girmesini teklif etmişlerdir. Mussolini bu sefer açıkça hayır demiştir. Sonraki gün, Mussolini bir tür askeri konvansiyonlu bir Akdeniz anlaşması teklif edilmiştir. Belgrat, Atina ve Ankara bunu Mussolini'nin teslim

olacağı işarete yormuşlardır; zira bu, onun askeri çılgınlığının dışında bir öneridir. Haksızdırlar. Mussolini'nin yapmaya hazır olduğu şey, Etiyopya'yı işgal etmektir.

25 Haziran'da, başından beri düzme olan Lahey'deki İtalya-Etiyopya müzakereleri başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Mussolini, Etiyopya'nın ilhakından başka hiçbir şeyden tatmin olmayacağını gizlemekten vazgeçmiştir. 3 Ekim'de İtalya Etiyopya'yı işgal etmiştir. Dört gün sonra Milletler Cemiyeti Konseyi İtalya'yı mütecaviz olarak niteledi. 19 Ekim'de kararlaştırılan yaptırımların 18 Kasım'dan itibaren uygulanmasına karar verilmiştir (League of Nations, 1935, s. 35).

Türkiye, Milletler Cemiyetinin karar kıldığı tüm yaptırımları uygulayacağına dair kararlılığını beyan etmiştir. Türkiye, hububat ve kömür sattığı, bunalımlı 1930'lu yıllardaki en önemli müşterilerinden biri olan İtalya'ya karşı bu duruşu sergilemiş ve bu sebepten ötürü yaptırımlar kayda değer ekonomik kayıplara yol açmıştır. Dahası, On İki Ada'yı elinde bulunduran İtalya, Anadolu'ya karşı bir askeri tehdit de oluşturuyordu (Medlicott, Douglas, Dakin & Margaret, 1976, s. 213-215).

14 Ağustos 1935'te, Etiyopya'daki Türkiye Büyükelçisi Nizameddin Ayazlı İmparator I. Hayle Silâse tarafından ilk kez kabul edilmiş ve Türk halkının Etiyopya'ya yönelik sempatilerini ve sevgilerini iletmiştir. Büyükelçi Ayazlı 20 Eylül 1935'te İmparator I. Hayle Silâse'yle bir kez daha görüşmüştür. İmparator'la olan kısa görüşmesi hakkında Ayazlı şu ifadelere başvurmuştur: "...Türkiye'nin memleketi hakkında beslediği dostluktan ötürü geçirdiği bu güç vakitte bir kat daha teselli duyduğunu söyledi.

Türkiye'nin tepkisi niçin dostlarınınkinden ve dostlarının müttefiklerininkinden daha ileri boyutlardaydı? Aslında Türkiye, komşularından ziyade İtalya'yı daha az takdir ediyor ve ondan daha az korkuyordu ve Milletler Cemiyeti'nden daha fazla şey bekliyordur. Bunlara artı olarak, İtalyan misillemesine karşı daha az savunmasızdır. Türkiye'deki İngiliz Büyükelçisi Lorrain'e göre, Türkler için İtalyan dostluğu, "İtalyan düşmanlığından daha büyük bir tehlike" arz ediyordu. Dahası, Aras İtalya'yı Almanya'nın olası eylemlerine göre daha az tehlikeli buluyordur. Ona göre Almanya, öncül bir İtalyan iştikakından önce bir savaş başlatmazdı ve bu yüzden de eğer Mussolini barışçıl tutulabilirse, Avrupa'da da barış korunabilirdi. Diğer taraftan Aras'a göre, eğer Mussolini Avrupa'yı bir çatışma ortamına çekmeyi başarır, oluşacak sonuçlardan biri, Türklerin "nefretle bakacakları" bir ihtimal olan, Almanların Akdeniz'e inmeleri olacaktı. O zaman, Almanları sakin ve Akdeniz'den uzak tutmanın yolu, İtalyanları

Almanlardan uzak tutmaktan geçiyordu. Bu ya uzlaşarak ya da gözdağı vererek gerçekleşebilirdi (Barlas, 1998, s. 120-127; Medlicott, Douglas & Margaret, 1976, s. 201-203).

Türkler, Milletler Cemiyetinin prensiplerini koruma konusunda kararlılıklarını sürdürdüler. Atatürk'ün kendisi de Milletler Cemiyetine olan desteğini açıkça beyan ediyordu. Örneğin, 27 Ekim'de Ankara'da Belediyeler Birliği'ne seslenmiştir. Dinleyenlerine, Türkiye'nin kolektif güvenliğinin öneminden ve uluslararası kefaletlerinden dem vurmıştır. 1 Kasım'da Cumhuriyet Halk Partisi kongresinde konuşmuştur. Delejelere, mevcut uluslararası kriz durumunda Türkiye'nin birinci görevinin güçlü olmak ve ikinci görevinin ise bu gücü uluslararası yükümlülüklerinde kullanmak olduğunu söylemiştir. "İçtenlikle arzu ederiz ki" dedi Atatürk, "Milletler Cemiyeti, mevcut durumu kullanarak prensiplerine daha geniş bir uygulama alanı sağlar ve barışı arttırmak için gücünü kullanır". Diğer taraftan, Atatürk'ün kendisi de İtalya'nın Türkiye'yle bir savaşa girip girmeyeceği konusunda şüpheliydi. 2 Aralık'ta Ankara'daki İngiliz Büyükelçisi Lorrain'e, "İtalya ve Türkiye arasında herhangi ciddi bir sorunun oluşması mümkün gözüküyor" dedi. 7 Ekim'de, İtalyan işgaline tepkisini dile getiren Aras, Türkiye'deki Fransız Büyükelçisi Albert Kammerer'e, Türkiye'nin müttefiklerinin yanında yer alacağını, yükümlülüklerini yerine getireceğinin, kolektif güvenliğin ve Milletler Cemiyetinin tüzüğünün destekleyicisi olacağını beklenebileceğini dile getirmiştir. Aras daha önce Lorrain'e, esasında kendisinin Etiyopya'da bir savaşın patlak vereceğini düşünmemesine ve Türkiye'nin münferit bir eyleme girişmeyecek olmasına rağmen, "Milletler Cemiyeti Tüzüğü'nün sonuna kadar savunucusu olacakları" garantisini vermişti (Medlicott, vd. 1976).

Bu sırada, Cenevre'de Milletler Cemiyeti İtalyan saldırganlığına karşı mücadelenin yollarını arıyordu. İtalyanların Etiyopya'ya saldırdıklarından kısa bir süre sonra, Milletler Cemiyeti Kurulu İtalyanlara karşı yaptırımlar uygulamak amacıyla bir koordinasyon komitesi kurmuştur. Polonya, SSCB, Romanya, İspanya, İsveç ve Yugoslavya ile birlikte Türkiye, On Sekizler Komitesi olarak bilinen oluşumun en uzlaşmaz parçası olmuştur. Türkiye ayrıca, On Sekizler'in yönetim kolu olarak da işlev veren, daha elverişli bir alt kolu olan koordinasyon komitesine de katılmıştır. On Sekizler üç ekonomik uygulamada karar kılmışlardır: İtalyan ürünlerinin boykot edilmesi, temel ithalata ambargo getirilmesi ve Etiyopya'ya maddi yardımın organize

edilmesi. Tartışmalar çok geçmeden ithalata ambargo getirilmesinde ve özellikle de petrol ambargosunun İtalyan saldırısını sekteye uğratacağı noktasında toplanmıştır. İngiltere ve Fransa, On Sekizler'in önerisine çok da sıcak bakmıyorlardır. Bu sebepten ötürü, bir yandan resmi olarak Milletler Cemiyeti mutabakatını desteklerken, diğer yandan da örtülü olarak kendi politikalarını yürütmeye başlamışlardır (League of Nations, 1935, s. 196-209; Toynbee, 1936, s. 263).

Hoare- Laval Paktı, İtalya-Etiyopya Savaşı'nda ateşkes karşılığı Mussolini'ye teklif edilecek gizli bir pakttır. Paktı hazırlayanlar, İngiliz Dışişleri Sekreteri Sir Samuel Hoare ve Fransa ve İtalya arasında yakınlaşma zemini arayan, ancak başarılı olamayan Fransa Başbakanı Pierre Laval'dır. Planla ilgili haberler sızınca, çarçabuk ve geniş şekilde bir kınamaya maruz kalmıştır. Paktin önemiyle ilgili tarihçiler farklı fikirlere sahiptir. A.J. Taylor'a göre bu, "Milletler Cemiyetinin sonunu hazırlayan" bir gelişmedir (Taylor, 1991, s. 128).

Milletler Cemiyeti, 19 Aralık 1935'te Hoare-Laval Paktı'nı geri çevirmiştir. Türkiye ve diğer Balkan ülkelerine göre bu pakt, saldırganı ödüllendirme ve kolektif güvenlik sisteminin altını oyma anlamına geliyordu. Milletler Cemiyetinin Hoare-Laval Paktı'nı geri çevirmesinden bir gün sonra, yani 20 Aralık'ta, On Sekizler Hoare-Laval önergesini görüşmek üzere toplandı. Tepkileri, bu konuda İngilizlere ve Fransızlara dolaysız karşı çıkmalarıydı. Onlar, "oylarını Milletler Cemiyeti Tüzüğü'nün uygulamalarına katı ve sadık şekilde bağlı kalma ve mevcut koşullarda ortak hareket etme yönünde kullandılar". Türkiye'nin kendisi, Hoare-Laval Planı'nı daha önce reddetmişti. Beşler Komitesi'nin (yani, Etiyopya krizine ortak bir çözüm arama yükümlülüğündeki Milletler Cemiyeti komitesi) bir üyesi olarak Türkiye, 9 Aralık'ta Fransa tarafından sunulan bu plana karşı çıkma adına İspanya ve Polonya'ya önderlik etmiştir.

Vehip Paşa ve arkadaşları güney cephesindeki Decazmaç Nesibu'nun saflarına katılmıştır. Türkler, Nesibu'nun Belçikalı danışmanları ile birlikte çok geçmeden kuvvetli bir savunma hattı oluşturmuştu. Görünüşe bakılırsa, Türkler ve Belçikalılar arasında bir iş birliği söz konusu değildir. Bu sebepten ötürü, Faruk Bey Belçikalılar hakkında, "parmi les types la il j avait des avocats, ily avait des commercants, ily avait des comediens d'ailleurs" (bir avuç avukat, çarşı esnafı ve komedyen) tabirlerini kullanıyordu (Steer, 1936, s. 342).

Güney cephesinin komutanı Decağ Nesibu, General Vehip Paşa'yı cephenin Genel Kurmayı olarak atamıştır. Vehip Paşa, Etiyopyalılar için, ismini Birinci Dünya Savaşı'ndaki Alman savunma hattından alan, "Hindenburg Duvarı" olarak da bilinen güçlü bir savunma hattı oluşturmuştur. Hindenburg Hattı, sonuçta mükemmel bir savunma duvarı olduğunu göstermişti. Güney cephesinin İtalyan komutanı General Rodolfo Graziani, birkaç ay boyunca delmek için uğraşsa da Hindenburg Duvarı'nın üstesinden gelememiştir. 29 Mart 1936'da İtalya diktatörü Benito Mussolini'nin ve Badoglio'nun aşağılayıcı tabirlerinin ardından, Graziani Harar üzerine on iki ton bomba bırakması amacıyla otuz iki uçak göndermiştir. Burası 2 Aralık 1935'ten itibaren bir "açık şehir" olarak deklare edilmiş ve askeri etkinlikten muaf tutulmuştur. Bombardımanlar, ancak Avrupa'dan "felaket" raporlarının yağması üzerine durabilmiştir (Newman, 1937, s. 245-248).

14 Nisan'da, Graziani Etiyopya savunma hattına üç çatallı bir saldırı için ordusunun tamamını görevlendirmiştir. General Vehip'in savunma duvarı sayesinde, Graziani'nin askerleri sıkı direnişe maruz kalmış ve yalnızca sınırlı bir ilerleme kaydedebilmiştir. 23 Nisan'a gelindiğinde, Graziani altındaki tüm birlikler "Hindenburg Duvarı'nın önüne konuşlanmışlardır. Bir sonraki günün ilk ışıklarında, tüm hat boyunca çatışmalar başlamıştır. Ancak saldırıya geçen, savunma hattındaki baskıyı savuşturmak isteyen Etiyopyalılar olmuştur. Bununla birlikte, İtalyan ateş gücüne karşı, Etiyopyalılar küçük ilerlemeler kaydedebilmiştir. Yine de hararetli çatışmalarda dengeler bir taraftan diğerine kaymıştır. İtalyanların Etiyopya direnişini kırmaları 25 Nisan'ı bulmuştur. Takviye güçlerinin baskılarıyla "Hindenburg Duvarı" açık verdi ve Etiyopyalı savunma güçleri de gerilemeye başlamıştır. Degehabur 30 Nisan'da düştü ve Decazmağ Nesibu da Harar'a gitmiştir. İtalyan zaferi büyük kayıplarla sağlanabilmiştir. Neredeyse on günlük bir savaşta İtalyanlar 2000 kayıp vermiştir. Bunun yanında Etiyopyalıların kayıpları da 5000'in üzerindedir (Newman, 1937, s. 248- 249).

Kuzey cephesindeki durum da Etiyopyalılar lehine değildir. Etiyopyalılar Ekim 1935'ten beri Kuzey cephedeki birçok savaşı kaybetmiştir. 31 Mart 1936'da İmparator Hayle Sılâse yönetimindeki Etiyopyalı askerler Tıgray'daki Mai Çaw'de ilerleyen İtalyan istilacılara saldırmıştır. Kahramanca savaşmalarına rağmen, Etiyopyalılar Mai

Çaw Savaşı'nı kaybetmişlerdir. 2 Nisan 1936 gecesinde, İmparator nihayet geri çekilme emri vermiştir (Bahru, 1991, s. 158-159).

Etiyopyalı politikacılar arasındaki hararetli tartışmalar sonrasında, Hayle Sılâse ve ailesinin Etiyopya'yı terk etmesi ve Etiyopya davasını Cenevre'deki Milletler Cemiyetine sunması gerektiğine karar kılmışlardır. Aslında kararda bir fikir birliği yoktu ve belirli sayıdaki katılımcı da bir işgal kuvvetinden önce Etiyopya imparatorunun ülkeyi terk etmesine karşı çıkmıştır. 2 Mayıs 1936'da İmparator Hayle Sılâse sürgüne gitmiştir (Bahru, 1991, s. 159-160).

Decazmaç Nesibu İmparator'un kaçtığını duyduğunda, vakit kaybetmeden eyaletinin savunmasını bırakmış ve Vehib Paşa ile trenle Cibuti'ye gitmiştir. Faruk Bey ve Tarık Bey de onları takip etmiştir. Decazmaç Nesibu öncelikle İmparator'un peşinden Filistin'e gitmiş ve Vehib kötü niyetli bir ziyaretçi tarafından kendisinin Fransızlar tarafından İtalyanlara iade edileceğini duyduğunda, çok geçmeden taksiyle Cibuti'den Zeyla'ya, oradan da gemiyle, bir basın açıklaması yaptığı düşünüldüğü, Aden'e geçmiştir. Böylelikle aylarca aşırı derecede silahlı Faşist işgalcilere karşı aylarca cesurca savaşan mühimmatsız ve yürekli Etiyopya ordusu lidersiz, gıdasız, kıyafetsiz, parasız ve silahsız kalmıştır. Sonuçta, kuzey doğrultusunda tarihi Harar şehrine ilerlemişlerdir. İşte tam da bu şekilde, güney Etiyopya cephesi düşmüştür (Steer, 1936, s. 353). Haziran 1936'da Cenevre, İsviçre'de İmparator Hayle Sılâse, Amerikan Time dergisinin, Milletler Cemiyeti önünde yapılmış gelmiş geçmiş en asil, gerçekçi, aksi iddia edilemez ve dokunaklı konuşmalardan birini yaptığını yazdığı konuşmasını yapmıştır. On dakikadan fazla süren İtalyan basınının körükleyici alayları ve lanetlemelerine rağmen Hayle Sılâse, "Milletler Cemiyetine Sesleniş" başlıklı konuşmasında, modernist görüşün kolektif güvenlik ve uluslararası ahlak söylemlerine açık seçik antiemperyalist ve antifaşist, ancak edepli ithamlarını sunmuştur.

İmparator Hayle Sılâse'nin kolektif güvenlik ve uluslararası ahlak feryatları, iktidarını yitirmiş Milletler Cemiyeti tarafından tamimiyle göz ardı edilmiştir. Addis Ababa'nın düşüşünü izleyen aylarda, Milletler Cemiyetinin yaptırımları destekleyen kanadının yavaş yavaş parçalandığı gözlenmiştir. 4 Temmuz 1936'da Arjantin tarafından Milletler Cemiyeti üyelerinden yaptırımları sona erdirmeleri tavsiye edildi. 9 Temmuz'da, Milletler Cemiyeti tüzüğünü ve kolektif güvenlik doktrinini herkesten daha fazla savunan Türkiye, 15 Temmuz'dan itibaren yaptırımları kaldıracağını

açıklamıştır (League of Nations, 1937, s. 81-88). “Böylece, bütün dünyanın gözü önünde Milletler Cemiyetinin bir üyesi, başka bir üyenin Paktın teminatı altında bulunan bağımsızlık ve egemenliğini ve varlığını ortadan kaldırdı” (Armaoğlu, 1984, s. 256).

2.1.4. Etiyopya’da sosyal yaşam. Bu bölümde size Etiyopya’nın sosyal hayatında etkili olan din, tarih ve saat, etnik gruplar ve dil gibi etkenler hakkında bilgi verilmiştir.

2.1.4.1. Din. Etiyopya’nın dini görüşlerine ilişkin güvenilir bilgiler bulunmamaktadır. Hristiyanlığın Ortodoks mezhebi ülkenin yönetimini de elinde bulunduran Amhara halkı ve Tigraylılar arasında yaygındır. İslamiyet ise Somali Afar, Oromo, Gurague ve Harar halkları gibi halklar arasında yaygındır. Hristiyan ve Müslüman halkların bir kısmı ülkenin doğu bölgelerinde iç içe yaşamaktadır. Ülkede Protestan Hristiyanlar da bulunmaktadır. Ayrıca ülkede Yahudi, Katolik gibi dünyada kutsal sayılan dinlerin yanı sıra yerel dinler ve inanışlar da bulunmaktadır.

2.1.4.2. Etiyopya’da takvim ve saat. Etiyopyalıların kendi ülkelerine özgü bir güneş takvimi bulunmaktadır. Bu takvim her 12 ayın 30 gün çektiği bir şekilde düzenlenmiştir. Kalan 5 günlük süre ise kısa ay olarak adlandırılmış 13. ay’dır. Bu ay artık yıllarda 6 gün olmaktadır. Etiyopya’da yeni yıl 11 Eylül günüdür. Artık yıllarda ise yeni yıl 12 Eylül’e denk gelmektedir. Etiyopya Miladi Takvime göre yedi yıl geriden gelmektedir. Bu farklılığın nedeni ise Hz. İsa’nın müjdelene tarihini farklı hesaplanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Etiyopya takvimi ülkede yaşayan Ortodoks Hristiyan’lar için önem arz etmektedir. Etiyopya’da bir de yerel saat uygulaması bulunmaktadır. Etiyopya saatinde gün saat 06.00 da başlar ve akşam 18.00 da sona erer. Örnek vermek gerekirse uluslararası saat 12.00’yi gösterdiğinde onlar için saat 06.00 olmaktadır. Greenwich saatine göre ise 3 saat ilerdedir ve Türkiye ile aynı saat diliminde yer almaktadır. Halk arasında ise yerel saat ve uluslararası saat olarak iki farklı kullanım bulunmaktadır.

2.1.4.3. Etnik gruplar ve dil. Etiyopya farklı etnik gruplardan meydana gelmiş bir ülkedir. Ülkede 80'den fazla dil konuşulmaktadır. Kullanılan dil ülkedeki insanların etnik gruplarını belirlemede temel unsurdur. Örnekle Oromca konuşuyorsan Oromo, Tigrayca konuşuyorsan Tigraylısındır. Ayrıca Oromca Afro-Asyatik dillerdendir ve yalnızca Etiyopya'da konuşulmaz. Oromca'nın kolları vardır ve Afan Oromo Etiyopya'da yaygın olarak kullanılan koludur. Etiyopya'da kullanılan bir diğer dil Amharca'dır. Bu dil resmi dildir ve ülkenin % 25'i tarafından konuşulmaktadır. Tigrinya'lıların konuştuğu Tigray dili ise Etiyopya nüfusunun % 14'ü tarafından konuşulmaktadır (Library of Congress, 2005, s. 6).

2.1.5. Tutum. Tutumlar çoğu bilişsel ve duyuşsal etmen gibi ebeveyn ve akranların davranışları ile kişinin oluşturduğu doğuştan gelmeyen, deneyimler sonucu oluşan, kendine güven, başarıma inancı, güdülenme vb. bileşenleri olumlu olumsuz etkileyen duyuşsal bir değer yargısıdır (Brown, 2007, s. 192-193). Tutumlar, biliş gibi gelişen doğuştan gelmeyen ve akran-ebeveyn gibi kişilerin tutumlarının sonucunda ve deneyimlerle ortaya çıkan bir olgudur. Bireyin bir konu ile ilgili bildikleri, o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öge), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal öge). Bunu sözleri ya da davranışları (devinişsel öge) ile gösterir (İnceoğlu, 2011, s. 8). Bu durumda bir şey üstünde düşünmesi ve geçmiş girdileri bilişsel ögeyi, bu ögeye karşı hisleri duyuşsal ögeyi ve bu hislerini davranışlarına yansıtması ise devinişsel ögeyi oluşturmaktadır. Tolan'a (1983, s. 383) göre tutum, "en geniş anlamıyla, bireyin psikolojik bir değer içeren nesne veya konular karşısında vaziyet alma biçimidir".

İnceoğlu'na (2011, s. 20) göre, tutum bir tepki gösterme biçimi değil, tepkinin ortaya çıkmasında bir ön basamaktır. Yani birey bir objeye, bir kişiye, bir duruma karşı bir tepki ortaya koymadan önce o tepkiye ön hazırlık olarak bir tavır takınır, bir duruş sergiler veya kendisini belli bir biçimde konumlandırır ve tepkisini göstermeye hazır hale gelir. Baker'e (1992) göre kişilerde tutum, çoğu zaman etkisiz bir haldedir ve ancak ifade edilmiş düşünceler, açığa vurulmuş duygular ya da sergilenmiş hareketler şeklinde belli uyarıcılara karşı reaksiyon biçiminde ortaya çıkar. Yapılan tanımlar dikkate alındığında tutumun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üçe ayrıldığını görmekteyiz. Tutumlar hem doğrudan hem de dolaylı olarak ölçülmüştür.

Doğrudan ölçüm kişisel bilgiler ve ölçek soruları yardımıyla yapılmaktadır. Bu sorular genellikle kişilere “Katılmıyorum”dan “Katılıyorum”a doğru sıralanmış likert tipi ölçeklerle uygulanmaktadır.

2.1.5.1. Tutumun bileşenleri. Tutum, bir konuya dair bilinçli olarak gerçekleşmeyen kimi zaman çevrenin etkisi kimi zamansa kişisel deneyimlerle kabul ettiğimiz ancak belli uyarıcılara tepki olarak duyuşsal, bilişsel ve devinişsel olarak ortaya çıkabilen olumlu veya olumsuz olabilen bir değer yargısıdır. Tanımlardan yola çıkarak bireyin bir objeye, bir kişiye karşı ortaya koymuş olduğu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel tavır ve tepkiler onun tutumunu yansıtmaktadır.

Tutum kavramı hakkında yapılan tanımlara baktığımızda herhangi bir nesneye karşı algı, inanç, duygu, düşünce ve değer yargılarına dayanarak değerlendirdikleri tutumun üç ögesi bulunmaktadır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel öğelerdir. Tutumların zihinsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç oluşturuç ögesi bulunmaktadır. Bu öğeler arasında bir örgütlenme vardır ve birbirlerinden bağımsız olarak düşünülemezler aksine bu öğeler etkileşim halindedir ve birbirlerinin neden-sonucu olarak ortaya çıkarlar.

Bir tutumun meydana getirdiği sadece bir davranış eğilimi ya da bir duygu değil, düşünce, duygu ve davranış eğilimi bütünleşmesidir. Genelde bu bileşenler birbirinden bağımsız olmayıp, karşılıklı olarak birbirini etkiler ve çoğunlukla da aralarında bir tutarlılık bulunur (Hotaman, 1995, s. 13-16). Tutum bir objeye karşı beslenen duygu, düşünce ve eğilimlerden oluşmaktadır. Bu nedenle tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluştuğunu söyleyebiliriz. Bir tutumun bilişsel bileşenini bireyin tutum konusu hakkındaki düşünce ve inançları oluşturur. Duyuşsal bileşen, bireyin tutum konusunu sevmesi veya sevmemesidir. Eylemsel bileşen ise bireyin tutum konusuna ilişkin davranışlarıdır (Turgut, 1977). Tutumlar, aralarında genellikle iç tutarlılık olduğu varsayılan, zihinsel/bilişsel, duygusal ve davranışsal öğelere sahiptir. Tutum öğeleri arasında tutarlılık olduğu varsayımına göre, bireyin bir konu hakkında bildikleri (zihinsel/bilişsel öge), ona olumlu bakmasını gerektiriyorsa (duygusal öge), birey o nesneye karşı olumludur. Benzer şekilde bireyin bir konu hakkındaki olumsuz bakışı, bireyi o nesneye karşı olumsuz olarak yönlendirir. Birey bu durumu sözleri ya da davranışları ile ortaya koyar (Çıttır, 2003, s. 10).

2.1.5.1.1. Bilişsel bileşen. Tutumun zihinsel ögeleri, uyarılar ile gerçek bilgilere dayalı inanç ve izlenimlerden oluşmaktadır. Bu ögeler uyarıcılarla ilgili olarak kişilerin elde ettikleri bilgileri tanımlamaktadır. Birey, bizzat nesne ile karşılaşarak veya başka araçlar vasıtasıyla uyarıcının varlığıyla ilgili bilgi edinmiş olur. Birey, bu uyarıcıların varlığıyla ilgili ön öğrenmeye sahip değilse olumlu veya olumsuz herhangi bir tutum geliştiremez. Tutum ile ilgili bilgiler ne kadar gerçekse tutumun kalıcılığı da o derece sağlamlaşacaktır. Bilgilerde olumlu ya da olumsuz değişimler meydana geldikçe tutum da o yönde olumlu veya olumsuz değişim gösterecektir (İnceoğlu, 2011, s. 25). Örneğin reklamlarda gördüğünüz bir temizlik ürününün çok iyi temizlediğine inanıp almamız ve kullandığımızda o kadar güçlü temizlemediğini görüp o ürün hakkındaki görüşlerimizden vazgeçmemiz bilgilerimizi yani o ürüne karşı tutumumuzu değiştirir. Bu da bilginin tutum üzerindeki etkisine bir örnektir. Bir tutumun bilişsel ögesi o objeye, kişiye, olaya karşı sergilediği düşünce, bilgi ve inançlardan meydana gelir. Örneğin bir kişinin iyi bir iş bulmak için yabancı bir dil bilmesi gerektiği düşüncesi bilişsel bir tutumdur.

Bir tutumun bilişsel bileşeni, bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançlarından oluşur (Kağıtçıbaşı, 1988, s. 85). Morgan'da (1980) bu düşüncüyü desteklemektedir. Bilişsel bileşen, bireyin tutumun nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Bir inanç bir ifadenin kabul edilmesidir. Eğer bir şeye ilişkin olumsuz bir tutum söz konusu ise, o şey hakkında olumsuz inanç ve inançlar olacaktır (Morgan, 1980). Tutumların bilişsel ögelerinin, tutum konularıyla ilgili gerçeklere dayanan bilgi ve inançları içermesi beklenmektedir. Birey, tutum konusuyla ilgili bilgiyi, o konu veya konular grubu ile ilgili olarak ya doğrudan bir deneyim geçirme, yani o konu ile karşılaşma yolu ile veya dolaylı olarak edinmektedir. Başka bir ifadeyle, bireyin o konunun önce var olduğunu öğrenmesi gerekir (Tekarslan, Baysal, Kılıç ve Şencan, 1989).

Tutum objesi ile ilgili bilgiler ne kadar gerçeklere dayanıyorsa onunla ilgili tutumlar o kadar kalıcı olur. Tutum objesi ile ilgili bilgi değiştiğinde tutum da değişir (Baysal, 1981, s. 14-15). Örneğin televizyon reklamından etkilenerek çok iyi olduğuna inanılan bir ürün kullanılıp, ürünün belirtildiği gibi iyi olmadığı görülünce, ürün hakkındaki bilgiler değişmiş olacağından ona karşı geliştirilmiş olan tutumun da değişmiş olması beklenir (Keskin, 2003, s. 7). Burada dikkatlerden kaçmaması gereken bir konu: tutum,

düşünce ve inanç kavramlarının birbirine karıştırılmaması gerektiğidir. Üçü de tepki göstermek için öğrenilmiş eğilimler olan bu kavramlar eğer bir doğru üzerine yerleştirilecek olursa, düşünceler ve inançlar iki uca, tutumlar ise ortaya yerleştirilebilir. “Tutumlar düşüncelerden daha uzun ömürlü ve köktencidirler, bununla beraber inançlar kadar derinlerde saklanmamışlardır” (Munn, Fernald & Fernald, 1969, akt. Tavşancıl, 2002, s. 74). İnanç bu şekliyle, tutumların bilişsel ögesinde yer almakta ve içerdikleri bilgi ve inanç derecelerine göre tutumları farklılaştırmaktadır (Eren, 2001, s. 180).

2.1.5.1.2. Duyuşsal bileşen. Tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma hoşlanmama yönünü oluşturur (Baysal ve Tekarslan, 1996). Tutumun duygusal ögesi, zihinsel ögeye oranla daha basittir. Kendini olumlu ya da olumsuz bir tepki ön eğilimi olarak gösterir. Böyle olmakla birlikte, “Duygusal ögesi ağır basan bir tutumun değişmesi daha güçtür; özellikle bireyin egosunu ilgilendiren konu ya da olaylara karşı tutumu daha yoğun duygu yüklüdür” (İnceoğlu, 2000, s. 23). Duygusal öge farklı bir şekilde, bireyin tutuma konu olan olay veya objelere karşı heyecanını içeren, tutuma süreklilik kazandıran, tutumun itici veya şekillendirici yönü olarak da tanımlanabilir (Erdoğan, 1999).

Duygusal bileşenin tutum nesnesine ilişkin duygu ve değerlendirmelerimizden oluştuğunu söyleyebiliriz. Dünyanın yuvarlak olduğuna inanabiliriz. Bu bizde olumlu ya da olumsuz bir tepki yaratmaz. Bu bir gerçektir ve kabul ederiz. İyi ve kötü olarak değerlendirmeyiz. Ancak bir futbol takımını ele aldığımızda durum biraz daha farklıdır. Tuttuğumuz takımın iyi bir takım olduğuna inanırız. Buradaki inancımıza, duygu ve değerlendirmelerimiz de eşlik eder. Bu takımı iyi olarak değerlendirir, bu takımı sever, yendiği zaman sevinir, yenildiği zaman da üzülürüz. Aydın’ın da dediği gibi, bir nesneye ilişkin bir tutumdan söz edebilmemiz için bu nesneye ilişkin bilgi, düşünce ve inançlara olumlu ya da olumsuz duyguların eşlik etmesi gerekmektedir (Aydın, 1993, s. 167; Selçuk, 1997, s. 18).

2.1.5.1.3. Devinişsel bileşen. Bem’e (1968) göre bireyler tutumlarını kendi davranışlarına göre tanımlamaktadır. Örneğin, kişiler kendilerini Fransızca

konusurken gözlemler ve bu durumun sonucunda kendilerinin Fransızcaya karşı aslında olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşırlar. Böylece dile karşı olan tutumlar kişinin kendi davranışlarını incelemesiyle ortaya çıkarılabilir (Baker, 1995, s. 11).

2.1.5.2. Dil öğrenmeye karşı tutum. İnsan, bireysel olarak hayatta kalmaya elverişli bir canlı değildir. Bir topluluğa ait olmaya gereksinimi vardır. Bunun sonucu olarak da kendi duygu ve düşüncelerini aktarabilmek ve dönüt alabilmek için dile ihtiyaç duyar. Tutum insanların sosyal yaşamlarında uyumlu olmaları ve davranışlarında tutarlı olmaları bakımından önem arz etmektedir. Bu noktadan bakıldığında tutumun bireylerin çevrelerine uyum sağlaması konusunda etkin bir rol oynamasının yanı sıra yaşamlarını da kolaylaştırıcı bir rol üslenmesi tutumların insan davranışlarına yön verdiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bireyin bir konu üzerinde tutum geliştirebilmesi için o konu bağlamında meydana gelebilecek bir olay ya da durumla doğrudan ilişki kurabileceği konumda yer alması gibi bir zorunluluğu bulunmamaktadır. İkincil kaynaklardan edinilen bilgilerden de yola çıkılarak bireyin belirli bir konu veya olay kesiti üzerinden hareketle tutum geliştirebileceğini söylemek mümkündür (İnceoğlu, 2011, s. 46). Bu da bireylerin tutum geliştirirken dünyayı algılama kriterlerinde bazı temel ölçütler oluşturabilmelerini sağlayan bir bilgilenme ihtiyacı meydana getirmektedir (İsen ve Batmaz, 2002). Bu bilgilenme ihtiyacı bireyin sosyal yaşantısında olabileceği gibi bireyin akademik hayatında da gerçekleşebilir. Buradan hareketle tutumun öğrenme-öğretme sürecinde etkin ve önemli bir konumda yer aldığı sonucuna varılmaktadır.

Tutum konusunu yabancı dil öğrenimi yönünden ele alan Noursi, tutumu öğrenenin algı, anlayış inanç ve tecrübeleri şeklinde tanımlamıştır. Tutum ve öğrenme arasında güçlü bir bağ vardır. Çünkü öğrencinin okul, dersine giren öğretmen, işlenmekte ve işlenecek olan konu gibi öğelere yönelik geliştirdiği tutumların olumlu olması onun öğretim sürecindeki başarısına olumlu yönde bir katkı sağlayacaktır ve tabi aksi bir durumda olumsuz bir tutum geliştirmesi de öğrenme sürecine olumsuz yönde bir etkisi olacaktır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yabancı dil öğrenen öğrencilerin tutumları ve diğer faktörler arasındaki ilişkiye dair yapılmış araştırmalardan bahsedilecektir.

Göçer (2009) “Türkiye’de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Lise Öğrencilerinin Hedef Dile Karşı Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasını Kayseri Germirli İmam Hatip Lisesi’nde 314 yabancı öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin tutum puanları sınıf düzeyleri, başarı puanları ve geline ülkeler gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sınıf düzeyleri ile Türkçe tutumları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarken Aynı öğrencilerin Türkçe tutumları ve başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin geldikleri ülke değişkenleri ve Türkçe tutumları arasında da anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kazazoglu (2013) “Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi” adlı çalışmada 2010-2011 öğretim yılında Ankara’da farklı Ortaöğretim kurumlarında eğitim gören 8. ve 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarının akademik başarıların etkisini incelemiştir. Araştırmada tarama modeli ve seçkisiz yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre İngilizce dersi tutumu ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ancak Türkçe dersine tutum ile akademik başarı arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Araştırmada Türkçe ve İngilizce dersine yönelik tutumun birbiriyle ilişkili olmadığı ancak akademik başarılar arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

İbili (2015) “Selanik Aristoteles Üniversitesindeki Öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenmeye Karşı Tutum ve Motivasyonlarının Araştırılması” adlı çalışmada Selanik Aristoteles Üniversitesi’nde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçeye, Türk insanına ve ebeveynlerinin Türkçe öğrenmeye karşı tutumlarının içsel ve dışsal motivasyonlarını belirlemeye çalışmış ve bunlar arasında anlamlı ilişki olup olmadığını incelemiştir. İbili araştırmasında güdüleme tutum ve içsel-dışsal güdüleme anketi ve betimsel tarama modeli kullanmıştır. Bu araştırmalar sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çocukların Türkçeye karşı motivasyonlarının üst düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin anne-babalarının dışsal güdülemelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyetleri ve yaşları ile Türkçeye karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Nekzad (2016), “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının incelenmesi” üzerine yaptığı çalışmasını Afganistan Kabil Devlet Üniversitesi Dil ve Edebiyat Fakültesi Türkoloji Bölümü’nde 132 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla bir anket uygulamıştır. Araştırmada öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarını akademik başarı, sınıf düzeyi, cinsiyeti, derse ve sınava hazırlanma dışında haftalık Türkçe çalışma saati ve Türkçe öğrenme amaçları gibi değişkenleri açısından aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığını araştırmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin akademik başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre bakıldığında ise Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe çalışma saatlerine göre Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kırkız (2016), “Öğrencilerin İngilizceye ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki” adlı araştırmasını 2008- 2009 öğretim yılında İzmir’de yer alan iki İlköğretim Okulu’nun 8. sınıf öğrencileri ile üç Anadolu Lisesi’nin 11. sınıf öğrencileri ve bu okullarda eğitim gören 804 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Araştırma da ilköğretim 8. Sınıf ve Anadolu Lisesi 11.sınıf öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ünsal (2016), “Ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri ile yabancı dil tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasını 2015-2016 öğretim yılında Van İlinin Merkez İlçelerinde (Edremit, İpekyolu, Tuşba) bulunan devlet Ortaokulları bünyesindeki 7. ve 8. sınıflarda okuyan 800 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışmada öğrencilerin yabancı dile karşı tutumlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetlerine göre irdelendiğinde ise erkek öğrencilerin tutumlarının kız öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın diğer cevap aradığı sorulardan olan yabancı dil öğrenmenin kişilik özellikleri arasındaki ilişki olup olmadığı sorusudur. Araştırmanın sonucuna göre öğrencinin sorumluluk

duygusunun ve dışa dönüklüğünün öğrencinin yabancı dil öğrenimi bakımından yabancı dil konuşanlar gibi düşünebilmesi açısından belirleyici bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kartallıoğlu ve Karatay (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile Dil Becerileri Edinimi Arasındaki İlişki” adlı çalışmasını Abant İzzet Baysal Üniversitesi TÖMER’de 25 yabancı öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir ve tarama modeli kullanılmıştır. Öğrencilerin kur sonlarındaki dil beceri sınavlarından aldıkları puanlarla Türkçe tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin Türkçe öğrenme tutum puanları ve yazma-konuşma becerileri arasında düşük düzeyde, dinleme-okuma becerileri arasında olumlu orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin özellikle yazma, okuma, konuşma tutumları ile becerileri arasında olumsuz ve düşük düzeyde bir ilişkinin var olduğu görülmüştür.

Boylu ve Işık (2017), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak öğrenen Öğrencilerin Türkçeye Yönelik Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi” adlı çalışmalarında olgubilim yaklaşımından hareketle metaforlar aracılığıyla öğrencilerin Türkçeye karşı olan tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya toplam 100 kişi katılmış ve “Türkçe gibidir çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Bu cevaplara ilişkin ortaya çıkan metaforları kavramsallaştığı alanlara göre konulara ayırmışlardır. Bu konular diller arası benzerlik, olumlu his, ihtiyaç ve kolay bulmadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin 31’inin Türkçeyi ihtiyaç olarak gördüğü, 21’nin Türkçeyi zor bulduğu, 9’unun ana dili ile ilişkilendirdiği 30’unun ise Türkçeye karşı olumlu his beslediği görülmüştür.

Karatay, Güngör ve Çangal (2018), “Bosna Hersekli Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amacı, Tutumu ve Öğrenme Becerileri” adlı çalışmalarında betimsel bir araştırma yöntemiyle tarama modelini kullanmışlardır. Araştırmanın verileri öğrencilere tutum ölçeğinin uygulanması ve öğrencilerin aldıkları kur sonu puanlarıyla elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçeyi en çok Türkiye’de eğitim almak ve seyahat etmek amacıyla öğrendikleri ve Türkçe öğrenme tutumlarının olumlu ve yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil becerileri ve Türkçe tutumları arasında genel olarak olumsuz yönde düşük bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme tutumları ile okuma ve dinleme becerileri arasında anlamlı olumsuz yönde düşük ve sözlü anlatım becerilerinin de anlamlı olumsuz yönde

düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğrenme tutumuyla yazma becerisi ve karşılıklı konuşma becerileri arasında de anlamlı ve olumlu yönde düşük bir ilişki tespit edilmiştir.

Şahin (2021), “Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygılarının ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi” adlı çalışmasında ilişkisel tarama modeli kullanarak Gaziantep Hatay ve Kilis şehirlerinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki 115 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin yabancı dil kaygıları ve yabancı dile karşı tutumları; bireyin yaşı, bireyin öğrenim durumu ve okuduğu üniversite gibi alt değişkenler üzerinde anlamlı ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmada cinsiyetin ya da dilin öğrenildiği şehir arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak öğrenmeye ilişkin tutum ile yabancı dil öğrenme kaygısı arasında ilişki incelendiğinde yabancı dil öğrenenlerin öğrenmenin doğasını kavradıkça öğrenmeye ilişkin kaygılarında azalma olduğu, öğrenmeden beklentilerinin arttığı ve öğrenmeye daha açık oldukları ortaya konulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren örneklem, verilerin toplanması, verilerin analizi alt bölümlerle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesine yarayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2011). Araştırmada Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Etiyopyalı öğrencilerin tutumu ile başarı puanları arasında, tutumu ile cinsiyetleri arasında, tutumu ile Türkçe öğrenme amaçları arasında, tutumu ile sınıf düzeyleri arasında ve tutumu ile sınav ve derse hazırlanmak dışında Türkçe dersine hazırlanma süreleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla 2021/2022 Eğitim Öğretim yılında Etiyopya Harar’da Türkiye Maarif Vakfı Okullarında öğrenim gören Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 9., 10., 11. ve 12. sınıflardan oluşan toplam (89) adet lise öğrencisine uygulanması planlanan “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Tutum ölçeği iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel Bilgiler Anketi ve ikinci bölümde ise Türkçe Dersine Yönelik Tutum sorularına yer verilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren, amaca yönelik belli özelliklere sahip kişilerin genellenmeye çalışıldığı bir başka ifadeyle araştırmacının elde ettiği çıktıları o kişilerden hareketle genelleştirdiği topluluktur (Gay, 1987; Özmen, 2000). Araştırmanın evrenini, Türkiye Maarif Vakfı Etiyopya Harar Okulu’nda 2021-2022 yılında öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evreni temsilen Türkiye Maarif Vakfı Etiyopya Harar Okulu’nda 2021-2022 yılında öğrenim gören 9., 10., 11. ve 12. sınıflardan 89 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir.

Örneklem için seçilen öğrenciler seçkisiz örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmişlerdir. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersine yönelik tutumlarının türlü değişkenler açısından araştırılmasıyla, toplam 89 öğrenciye ait kişisel bilgiler anketi cevapları ve tutum ölçeği cevaplarından elde edilen veriler üzerinde çalışılmıştır. Öğrencilere verilen kişisel bilgiler anketinde yer alan beş maddeye dair grafik dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kız	43	48,3	48,3	48,3
	Erkek	46	51,7	51,7	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Tablo 1’de sunulan dağılıma göre öğrencilerin %48.3’ü kız %51.7’si erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2.

Öğrencilerin Akademik Başarı Puanlarına Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	95-100	19	21,3	21,3	21,3
	94-86	30	33,7	33,7	55,1
	85-70	36	40,4	40,4	95,5
	69-50	4	4,5	4,5	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Tabloda sunulan bilgilere göre öğrencilerin %21.3’ü A, %33.7’si B ve %40.4’ü C ve %4.5’i D akademik başarı notuna sahiptir.

Tablo 3.

Öğrencilerin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	9. sınıf	21	23,6	23,6	23,6
	10. sınıf	26	29,2	29,2	52,8
	11. sınıf	20	22,5	22,5	75,3
	12. sınıf	22	24,7	24,7	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Tablo 3'te sunulan dağılıma göre öğrencilerin 23.6'sı 9. sınıfta, 29.2'si 10. sınıfta, 22.5'i 11. Sınıfta ve 24.7'si 12. sınıfta öğrenim görmektedir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Dersten geçmek	6	6,7	6,7	6,7
	Yabancılarla iletişim kurmak	32	36,0	36,0	42,7
	İyi bir iş bulmak	13	14,6	14,6	57,3
	Yurt dışına gitmek	21	23,6	23,6	80,9
	Kariyer yapmak	7	7,9	7,9	88,8
	Kararsızım	6	6,7	6,7	95,5
	Diğer	4	4,5	4,5	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Tablo 4'te sunulan dağılıma göre % 6.7'si dersten geçmek için, %36'sı yabancılarla iletişim kurmak için, %14.6'sı iyi bir iş bulmak için, %23.6'sı yurt dışına çıkmak için, %7.9'u kariyer yapmak için, %6.7'si kararsız ve %4.5'i de ülkesinde ticaret yapmak veya izlediği dizileri anlamak için Türkçe öğrenmektedir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Ders Çalışma Saatlerine Göre

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Hiç çalışmıyorum	25	28,1	28,1	28,1
	1-2 saat	32	36,0	36,0	64,0
	3-4 saat	16	18,0	18,0	82,0
	5-6 saat	8	9,0	9,0	91,0
	7-8 saat	5	5,6	5,6	96,6
	Daha Fazla	3	3,4	3,4	100,0
	Total	89	100,0	100,0	

Tablo 5’te sunulan dağılıma göre öğrencilerin %28.1’i hiç ders çalışmıyor, %36’sı derse ve sınava hazırlanmak dışında 1-2 saat, %18’i derse ve sınava hazırlanmak dışında 3-4 saat, %9’u derse ve sınava hazırlanmak dışında 5-6 saat, %5.6’sı derse ve sınava hazırlanmak dışında 7-8 saat ve %3.4’ü derse ve sınava hazırlanmak dışında 8 saatten fazla Türkçe dersine çalıştıkları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Süreci

Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumlarının incelendiği bu çalışmada Abidin, Pour-Mohammedi ve Alzwari (2012) tarafından kullanılmış ve Nekzad (2016) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” (Cronbach Alpha= 0.878) kullanılmıştır. Tutum ölçeğini kullanmak için Muhiburrahman Nekzad’dan izin alınmıştır. Ölçeği uygulamak için Türkiye Maarif Okulları Etiyopya Harar Şubesi’ne bir dilekçe yazılmış ve bunun sonucunda uygulama izni alınmıştır. Uygulanacak tutum ölçeği ve uygulama okulu izinleri alındıktan sonra Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Etik Kurulu’ndan etik raporuna başvurulmuştur. İzinler alınmış ve tutum ölçeğinin uygulanması aşamasına geçilmiştir. Öncelikle öğrencilere bu çalışmanın amacı ve gönüllülük esasına dayalı olduğunun bilgisi verilmiştir. Ölçek 06.12.2021 tarihinde Türkiye Maarif Vakfı Okulları Etiyopya Harar şubesinde 8 ders saati boyunca 9., 10., 11. ve 12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Elde edilen bu veriler SPSS uygulamasına girilerek hesaplanmış ve bulgular kısmında bu verilere yer verilmiştir.

3.4. Veri Toplama Teknikleri

Veri toplama aracı öncelikle bu çalışmanın amacını açıklayarak başlamaktadır. Daha sonra tutum ölçeğinin bölümlerinden bahsetmekte ve bu bölümlerle ilgili bilgi vermektedir. Tutum ölçeğinin birinci bölümünde 5 sorudan oluşan kişisel bilgiler anketi yer almaktadır. Bu bölümde yer alan bilgiler araştırmamızın alt problemlerini oluşturmaktadır. Ölçeğinin ikinci bölümünde ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarını belirlemek için Nekzad (2016) tarafından geliştirilen (45) maddelik 5’li Likert Tipi Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği yer almaktadır. Ölçekteki sorular bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri ölçen sorulardır.

Likert tipi bir ölçme aracı olan Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği 14'ü olumsuz 31'i olumlu olmak üzere toplam 45 maddeden oluşmaktadır. Olumlu maddeler (1., 2., 3., 4., 6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 17., 18., 20., 23., 27., 28., 29., 30., 34., 35., 36., 37., 39., 41., 43. ve 44.) maddelerdir. Olumsuz maddeler ise (5., 16., 19., 21., 22., 24., 25., 26., 31., 32., 33., 38., 40., 42.) maddelerdir. Öğrencilere tutum ölçeğinin gönüllülük esaslı olduğu, istemedikleri takdirde cevaplamamaları gerektiği bilgisi verilmiş ve testin güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Likert tipi ölçeklerde olduğu gibi bu ölçekte de kesinlikle katılıyorum'dan, kesinlikle katılmıyorum'a doğru sıralanmaktadır.

3.5. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Boyutları

Bilişsel Boyut: Türkçenin önemine ve Türkçe öğrenmenin gerekliliğine yönelik bireyin aklındaki görüşlerdir. Türkçenin mesleki hayattaki önemi ve kullanımıyla ilgili bilgilerdir.

Duyuşsal Boyut: Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik hislerini ve duygularını kapsamaktadır. Örneğin dersi sevmesi, dersin çabuk geçtiğine inanması, dersten zevk alması ve derse girmek istemesi olumlu duygulara; dersi zor bulması, derse geç gelmek istemesi, ders saatlerinin çok uzun olduğunu söylemesi, dersi sevmemesi ve dersten nefret etmesi ise olumsuz duygulara örnektir.

Davranışsal Boyut: Ders dışında Türkçeye gösterdiği ilgi ve alakadır. Türkçe dizi/film izlemesi, Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını takip etmesi, Türkçe kitap okuması, o dili konuşan insanlarla konuşmaya çalışması ve kütüphaneye gitmesi gibi davranışlarda bulunmaktır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS 22 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunun belirlenmesinde One Sample Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır.

Tablo 6.

Çek Puanlarına İlişkin Güvenilirlik Analizi ve One Sample Kolmogorov-Smirnov (K-S) Normallik Analizi

Ölçek	Cronbach's Alpha (α)	K – S (p)
Bilişsel	,686	,056
Duyuşsal	,618	,060
Davranışsal	,627	,000
Toplam tutum	,738	,000

Tablo 6 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçek puanlarının analiz için yeterli düzeyde güvenilir ($\alpha > 0,60$) olduğu görülmektedir. K-S test sonuçları incelendiğinde, bilişsel ve duyuşsal tutum düzeylerindeki verilerin normal dağılıma uygun olduğu ($p > 0,05$), davranışsal ve toplam tutum düzeylerindeki verilerin ise normal dağılıma uygun olmadığı ($p < 0,05$) görülmektedir.

Verilerin bilişsel ve duyuşsal tutum düzeyinde normal dağılıma uygun, davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde normal dağılıma uygun olmaması nedeniyle hem parametrik hem de non-parametrik analizler uygulanmıştır. Buna göre bilişsel ve duyuşsal tutum düzeylerinde akademik başarı, sınıf düzeyi, Türkçe öğrenme amacı ve haftada kaç saat Türkçe çalışır değişkenleri ile ölçek puanı kıyaslamalarında ANOVA, cinsiyet değişkeni ile ölçek puanı kıyaslamalarında Independent Samples T Test uygulanmıştır. Davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde ise akademik başarı, sınıf düzeyi, Türkçe öğrenme amacı ve haftada kaç saat Türkçe çalışır değişkenleri ile ölçek puanı kıyaslamalarında Kruskal Wallis H testi, cinsiyet değişkeni ile ölçek puanı kıyaslamalarında Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Tablo 7.

Araştırmaya Katılanların Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdelik Dağılımlar

Değişken	Alt değişken	f	%
Akademik başarı	95-100	19	21,3
	94-86	30	33,7
	85-70	36	40,4
	69-50	4	4,5
Cinsiyet	Kız	43	48,3
	Erkek	46	51,7
Sınıf düzeyi	9. sınıf	21	23,6
	10. sınıf	26	29,2
	11. sınıf	20	22,5
	12. sınıf	22	24,7
En çok hangi amaçla Türkçe öğreniyorsunuz?	Dersten geçmek	6	6,7
	Yabancılarla iletişim kurmak	32	36,0
	İyi bir iş bulmak	13	14,6
	Yurt dışına gitmek	21	23,6
	Kariyer yapmak	7	7,9
	Kararsızım	6	6,7
	Diğer	4	4,5
Derse ve sınava hazırlanmak dışında haftada kaç saat Türkçe çalışıyorsunuz?	Hiç çalışmıyorum	25	28,1
	1-2 saat	32	36,0
	3-4 saat	16	18,0
	5-6 saat	8	9,0
	7-8 saat	5	5,6
	Daha Fazla	3	3,4

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların %21,3'ünün 95-100, %33,7'sinin 94-86, %40,4'ünün 85-70, %4,5'inin 69-50 akademik başarı ortalamasına sahip olduğu, %48,3'ünün kız, %51,7'sinin erkek olduğu, %23,6'sının 9. sınıf, %29,2'sinin 10. sınıf, %22,5'inin 11. sınıf, %24,7'sinin 12. sınıfta öğrenci olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 6,7'sinin dersten geçmek, %36'sının yabancılarla iletişim kurmak, %14,6'sının iyi bir iş bulmak, %23,6'sının yurt dışına gitmek, %7,9'unun kariyer yapmak, %6,7'sinin kararsız, %4,5'inin diğer amaçlarla Türkçe öğrendiği, %28,1'inin derse ve sınava hazırlanmak dışında hiç çalışmadığı, %36'sının 1-2 saat, %18'inin 3-

4 saat, %9'unun 5-6 saat, %5,6'sının 7-8 saat, %3,4'ünün ise daha fazla çalıştığı görülmektedir.

Tablo 8.

Araştırmaya Katılanların Ölçek Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistiksel

Alt boyut	N	X	SS
Bilişsel	89	4,10	,463
Duyuşsal	89	3,95	,412
Davranışsal	89	4,22	,659
Toplam tutum	89	4,08	,452

Ölçek puanları aritmetik ortalama ile değerlendirilmektedir. Ölçek alt boyutlarında ve toplamda alınabilecek puanlar en az 1 ve en fazla 5 olabilmektedir. “Tutum düzeylerini sınıflamak için: “1-1,79 arası hiç, 1,80-2,59 arası düşük, 2,60-3,39 arası orta, 3,40-4,19 arası yüksek, 4,20-5,00 arası çok yüksek” olarak ifade edilmiştir” (Kozikoğlu ve Memduhoğlu, 2015). Tablo 8 incelendiğinde, katılımcıların bilişsel, duyuşsal ve toplam tutum düzeylerinde yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olduğu, davranışsal tutum düzeyinde ise çok yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 9.

Araştırmaya Katılanların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Akademik başarı	N	X	SS	F/x ²	p
Bilişsel	95-100	19	4,08	0,32	1,552 ^F	,207
	94-86	30	4,19	0,40		
	85-70	36	4,00	0,56		
	69-50	4	4,40	0,26		
Duyuşsal	95-100	19	3,88	0,26	,895 ^F	,447
	94-86	30	4,05	0,34		
	85-70	36	3,90	0,52		
	69-50	4	3,88	0,37		
Davranışsal	95-100	19	4,25	0,52	1,9	,603
	94-86	30	4,31	0,68		
	85-70	36	4,10	0,73		
	69-50	4	4,40	0,24		
Toplam tutum	95-100	19	4,06	0,32	2,4	,495
	94-86	30	4,18	0,41		
	85-70	36	4,00	0,55		
	69-50	4	4,22	0,22		

F=One Way ANOVA; x²=Kruskal Wallis H

Tablo 9 incelendiğinde, katılımcıların akademik başarı düzeylerine göre bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve toplam tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 10.

Araştırmaya Katılanların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Cinsiyet	N	X	SS	U/t	p
Bilişsel	Kız	43	4,08	0,51	,389 ^t	,698
	Erkek	46	4,12	0,41		
Duyuşsal	Kız	43	3,90	0,40	-1,020 ^t	,310
	Erkek	46	3,99	0,42		
Davranışsal	Kız	43	4,38	0,53	758,5	,058
	Erkek	46	4,07	0,73		
Toplam tutum	Kız	43	4,11	0,44	940,5	,690
	Erkek	46	4,06	0,47		

U=Mann Whitney U; t=Independent Samples T Test

Tablo 10 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 11.

Araştırmaya Katılanların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Sınıf düzeyi	N	X	SS	F/x ²	p	Gruplar arası fark
Bilişsel	9. sınıf	21	4,13	0,32	2,915 ^F	,039	2<4
	10. sınıf	26	3,96	0,59			
	11. sınıf	20	4,00	0,41			
	12. sınıf	22	4,32	0,39			
Duyuşsal	9. sınıf	21	3,97	0,31	,962	,415	-
	10. sınıf	26	3,92	0,38			
	11. sınıf	20	3,84	0,45			
	12. sınıf	22	4,05	0,49			
Davranışsal	9. sınıf	21	4,25	0,60	13,6	,004	1<4, 2<4, 3<4
	10. sınıf	26	3,99	0,71			
	11. sınıf	20	4,12	0,52			
	12. sınıf	22	4,54	0,68			
Toplam tutum	9. sınıf	21	4,11	0,32	10,1	,017	1<4, 2<4, 3<4
	10. sınıf	26	3,96	0,49			
	11. sınıf	20	3,98	0,41			
	12. sınıf	22	4,29	0,50			

F=One Way ANOVA; x²=Kruskal Wallis H

Tablo 11 incelendiğinde, katılımcıların sınıf düzeylerine göre duyuşsal tutum düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bilişsel tutum düzeyinde, 12. sınıfta öğrenim gören katılımcıların tutum düzeyinin 10. sınıfta öğrenim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde, 12. sınıfta öğrenim gören katılımcıların tutum düzeylerinin 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıfta öğrenim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 12.

Araştırmaya Katılanların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Türkçe Öğrenmelerindeki En Önemli Amaç Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Amaçlar	N	X	SS	F/x ²	p
Bilişsel	Dersten geçmek	6	4,10	,541	,975 ^F	,448
	Yabancılarla iletişim kurmak	32	4,06	,417		
	İyi bir iş bulmak	13	4,01	,585		
	Yurt dışına gitmek	21	4,21	,469		
	Kariyer yapmak	7	4,25	,482		
	Kararsızım	6	3,81	,387		
	Diğer	4	4,32	,199		
Duyuşsal	Dersten geçmek	6	3,80	,249	1,010 ^F	,425
	Yabancılarla iletişim kurmak	32	3,85	,427		
	İyi bir iş bulmak	13	3,93	,461		
	Yurt dışına gitmek	21	4,11	,332		
	Kariyer yapmak	7	3,98	,428		
	Kararsızım	6	3,94	,612		
	Diğer	4	4,05	,252		
Davranışsal	Dersten geçmek	6	4,15	,649	2,1	,907
	Yabancılarla iletişim kurmak	32	4,20	,756		
	İyi bir iş bulmak	13	4,15	,448		
	Yurt dışına gitmek	21	4,23	,723		
	Kariyer yapmak	7	4,29	,607		
	Kararsızım	6	4,17	,668		
	Diğer	4	4,54	,392		
Toplam tutum	Dersten geçmek	6	4,01	,436	3,5	,741
	Yabancılarla iletişim kurmak	32	4,03	,487		
	İyi bir iş bulmak	13	4,02	,393		
	Yurt dışına gitmek	21	4,18	,457		
	Kariyer yapmak	7	4,17	,482		
	Kararsızım	6	3,97	,530		
	Diğer	4	4,29	,250		

F=One Way ANOVA; x²=Kruskal Wallis H

Tablo 12 incelendiğinde, katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçlarına göre bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Tablo 13.

Araştırmaya Katılanların Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Derse ve Sınava Hazırlanmak Dışında Haftalık Türkçe Çalışma Süresi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyut	Çalışma süresi	N	X	SS	F/x ²	p	Gruplar arası fark
Bilişsel	Hiç çalışmıyorum	25	3,82	0,56	6,197 ^F	,000	1<3, 1<5, 2<3,
	1-2 saat	32	4,02	0,32			
	3-4 saat	16	4,42	0,35			
	5-6 saat	8	4,20	0,33			
	7-8 saat	5	4,55	0,10			
	Daha fazla	3	4,42	0,43			
Duyuşsal	Hiç çalışmıyorum	25	3,74	0,41	4,427 ^F	,001	1<3
	1-2 saat	32	3,86	0,39			
	3-4 saat	16	4,17	0,39			
	5-6 saat	8	4,18	0,24			
	7-8 saat	5	4,21	0,17			
	Daha fazla	3	4,29	0,31			
Davranışsal	Hiç çalışmıyorum	25	4,00	0,62	15,0	,010	1<3, 1<4, 1<5, 2<3, 2<5
	1-2 saat	32	4,07	0,68			
	3-4 saat	16	4,53	0,58			
	5-6 saat	8	4,51	0,50			
	7-8 saat	5	4,68	0,22			
	Daha fazla	3	4,36	1,04			
Toplam tutum	Hiç çalışmıyorum	25	3,85	0,46	23,8	,000	1<3, 1<4, 1<5, 2<3, 2<5
	1-2 saat	32	3,98	0,40			
	3-4 saat	16	4,37	0,40			
	5-6 saat	8	4,28	0,30			
	7-8 saat	5	4,47	0,08			
	Daha fazla	3	4,36	0,57			

F=One Way ANOVA; x²=Kruskal Wallis H

Tablo 13 incelendiğinde, bilişsel tutum düzeyinde Türkçeye dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat ve 7-8 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin hiç çalışmayan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), Türkçeye dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin 1-2 saat çalışan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Duyuşsal tutum düzeyinde, Türkçeye dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin hiç çalışmayan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha

yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde, Türkçe dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat, 5-6 saat ve 7-8 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin hiç çalışmayan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), ayrıca Türkçeye dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat ve 7-8 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin 1-2 saat çalışan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan yegâne araçtır. Bir anlamda da kişinin yeni bir dil öğrenmesi, kendi kültüründen farklı bir kültürü keşfetmesini sağlamaktadır.

Bu araştırmada Etiyopya’da Maarif Okullarında eğitim gören yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin bazı değişkenler açısından Türkçe dersine yönelik tutumları incelenmiş ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığı araştırılmıştır. Katılımcıların bilişsel, duyuşsal ve toplam tutum düzeylerinin yüksek düzeyde, davranışsal tutum düzeylerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

- 1) Öğrencilerin akademik başarı puanları ile Türkçe dersine yönelik tutumları bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve toplam tutum düzeylerine göre incelendiğinde bu değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda akademik başarı puanları ile Türkçe tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bilgiler Nekzad (2016), Kazazoğlu (2013) ve Göçer’in (2009) yaptığı araştırmalarla da desteklenmektedir.
- 2) Etiyopyalı öğrencilerin cinsiyetleri ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda cinsiyetler ile Türkçe tutumları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen duyuşsal, davranışsal ve toplam tutum puanlarındaki dağılıma bakıldığında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre tutum puanları daha olumlu olduğu görülmüştür. Kızlarda da az bir farkla bilişsel tutumun daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu sonuç Ünsal (2006), Şahin (2021) ve Nekzad’ın (2016) sonucu ile uyusmaktadır. Ayrıca Ünsal’ın (2006) sonucu ile anlamlı bir fark olmasa da

erkeklerin kızlara göre daha yüksek tutuma sahip olduğu düşüncesiyle de uyuşmaktadır.

- 3) Etiyopyalı öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçe tutumları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Türkçe öğrenme amaçları 7 seçenek üzerinde değerlendirilen bu öğrenciler bilişsel, duyuşsal, davranışsal ve toplam tutum boyutlarında kariyer yapmak ve yurt dışına gitmek seçenekleri öne çıkmıştır. Bu veriler doğrultusunda Türkçe öğrenme amaçları ile Türkçeye karşı tutumları arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Nekzad'ın (2016) sonucu ile uyuşmaktadır.
- 4) Etiyopyalı öğrencilerin sınıf düzeylerine göre Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında katılımcıların sınıf düzeylerine göre duyuşsal tutum düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olmadığı görülmüştür. Bilişsel tutum düzeyinde, 12. sınıfta öğrenim gören katılımcıların tutum düzeyinin 10. sınıfta öğrenim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde, 12. sınıfta öğrenim gören katılımcıların tutum düzeylerinin 9. sınıf, 10. sınıf ve 11. sınıfta öğrenim gören katılımcılardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir.
- 5) Etiyopyalı öğrencilerin derse sınava hazırlanma süreleri dışında haftalık Türkçe çalışma saatleri ile Türkçe dersine yönelik tutum puanları arasında katılımcıların bilişsel tutum düzeyinde 3-4 saat ve 7-8 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin hiç çalışmayan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$), Türkçeye dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin 1-2 saat çalışan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Duyuşsal tutum düzeyinde, Türkçeye dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin hiç çalışmayan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Davranışsal ve toplam tutum düzeylerinde, Türkçe dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat, 5-6 saat ve 7-8 saat çalışan katılımcıların tutum düzeylerinin hiç çalışmayan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($p<0,05$) görülmüştür. Türkçeye dersler ve sınavlar haricinde 3-4 saat ve 7-8 saat çalışan katılımcıların

tutum düzeylerinin 1-2 saat çalışan katılımcılardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Bu verilere göre öğrencilerin sınav ve ödevler dışında Türkçe dersine çalışma saatleri ile Türkçe tutumları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu öğrencilerin tutumlarının yüksek çıkmasının nedeni ise üniversiteye gidecek olmaları ve Türkiye'yi bir fırsat olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonucuna dair öneriler verilmiştir.

1. Öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleri türlü değişkenler açısından incelendiğinde elde edilen sonuçlara yönelik öneriler şunlardır.
2. Kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerini olumlu yönde değiştirebilmek için öğrencilerin hangi alanlara yatkın olduğu belirlenip eğitim ortamı ve öğretim teknikleri bu verilere göre düzenlenebilir. Hem kız hem erkek öğrencilerin dikkatini çekebilecek sinema günü, dizi günü etkinlikler hem ders içi hem de ders dışı aktivite olarak uygulanabilir.
3. Öğrencilere Türkçeyi hangi amaçla öğrendiklerine dair soru cevap etkinliği vb. yapılabilir ve öğrencilere kendilerinin ne amaçla Türkçe öğrendiğinin farkına vardırılması sağlanabilir.
4. Öğretmen öğrencinin duyuşsal yönünü de dikkate almalı ve ders ortamını bu şekilde oluşturmalıdır. Örneğin öğrenci müzik seviyorsa şarkılarla, spor seviyorsa sporla birleştirerek ders ortamını yapılandırmalıdır.
5. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerinin daha açık ve çekinmeden dile getirebilecekleri bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır.
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin en başta dikkat etmeleri gereken şey duyuşsal özelliklerdir. Öğretmen, öğrencilerin olumlu birer tutum geliştirmelerini sağlamalıdır. Unutulmamalıdır ki olumlu tutumlar derse ilgi istek ve başarıyı beraberinde getirirken, olumsuz tutumlar ilgisizlik ve başarısızlık getirmektedir.

7. 12. sınıf öğrencilerinin tutumlarının diğerlerinden anlamlı bir şekilde ayrışmasının nedeni üniversiteye hazırlanmaları ve üniversite öğrenimlerine yurt dışında devam etmeyi düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Diğer sınıfların istekliliğini artırmak için mezun ve Türkiye’de eğitim gören öğrencilerle bir konferans düzenlenebilir.



KAYNAKLAR

- A Roasting Lab (tarihsiz). *Nitelikli kahve mağazası*. <https://www.aroastinglab.com/> sayfasından erişilmiştir.
- Abota, A. (2002). Ethiopia's foreign policy under emperor Haile Selassie: An Appraisal. *Unpublished Masters Thesis*.
- Ağca, H. (2001). *Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçe'nin kullanımı* (vol 251). Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.
- Ajzen, I. (2005). *EBOOK: Attitudes, personality and behaviour*. McGraw-hill education (UK).
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil: (Ana çizgileriyle dilbilim)*. (Vol.1). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Alemu, D., & Berhanu, K. (2018). The political economy of agricultural commercialization in Ethiopia: discourses, Actors and Structural Impediments.
- Armaoğlu, F. (1984). *20. Yüz yıl siyasi tarihi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Aslan, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının Türkçe eğitimi bölümüne yönelik güdülenme düzeyleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 1- 12.
- Aydın, O. (1993). *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Bachewe, F. N., Berhane, G., Minten, B., & Taffesse, A. S. (2018). Agricultural transformation in Africa. Assessing the evidence in Ethiopia. *World Development*, 105, 286-298.
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. UK: Multilingual Matters.
- Barlas, D. (1998). *Etatism and diplomacy in Turkey: Economic and Foreign Policy Strategies in an Uncertain World, 1929-1939*. (Vol. 14). Brill.
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. İstanbul: Yalkın Ofset Matbaası.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri* (2. Baskı). İstanbul: Avcıol Basım Yayın.

- BOYLU, E. ve IŞIK, Ö. F. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçeye yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 450-471.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5. Baskı). New York: Pearson Education.
- Büyükkız, K. K. (2011). “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma.” *Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Çakıcı, D. (2007). The attitudes of university students towards english within the scope of common compulsory courses. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, (3), 21-35.
- Canakay, E. U. (2006). Müzik teorisi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirme. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi*, 26, 28.
- Çıttır, T. (2003). Gazi Üniversitesi mesleki eğitim fakültesi el sanatları eğitimi bölümü öğrencilerinin devam ettikleri öğretmenlik programlarına ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi), *Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dış İşleri Bakanlığı (2022). <https://www.mfa.gov.tr/etiyyopya-ekonomisi.tr.mfa> sayfasından erişilmiştir.
- Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. *New Jersey: Mahwah*.
- Dorosh, P. A., & Minten, B. (2020). *Ethiopia's agrifood system: Past trends, present challenges, and future scenarios*. Intl Food Policy Res Inst.
- Erdoğan, İ. (1999). *İşletmelerde davranış* (10. Baskı). İstanbul: Evrim Basımevi.
- Erdoğan, S. (2020). *Etiyopya'nın yatırım profilinin değerlendirilmesi*. <https://bit.ly/43uOd0C> sayfasından erişilmiştir.
- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Gebre-Selassie, A., & Bekele, T. (2012). A review of Ethiopian agriculture: roles, policy and small-scale farming systems. *C. Bell & J. Prammer (Researchers), C. Eder, D. Kyd-Rebenburg, & J. Prammer (Eds.), Global growing casebook: Insights into African agriculture*, 36-65.

- Göçer, A. (2009). Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin hedef dile karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 4,8.
- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde bir istihdam politikası aracı olarak yaşam boyu öğrenme ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu-İş İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 7(2), 299-312.
- Hayle, S. I. (1965). *Hiywetena ye Etiyopiya irmica (my life and Ethiopia’s progress)* (1. Cilt). Addis Ababa.
- Hotaman, D. (1995). Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksekokulu hemşirelik bölümü öğrencilerinin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması*. (Master’s thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- İnal, S., Evin, İ. ve Saracoğlu, A. S. (2005). Yabancı dil ve yabancı dil edinimi ile öğrenci yaklaşımları arasındaki ilişki. *Dil Dergisi*, 130, 38-53.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- İsen, G. ve Batmaz, V. (2002). *Ben ve toplum*. İstanbul: Om yayınevi.
- İstanbul Maden İhracatçıları Birliği (İMİB) (tarihsiz). <https://bit.ly/43sze7v> sayfasından erişilmiştir.
- John, O. P., Robins, R. W., & Pervin, L. A. (Ed.). (2010). *Handbook of personality: Theory and research*. Guilford Press.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karatay, H., Güngör, H. ve Çangal, Ö. (2018). Bosna Hersekli öğrencilerin Türkçe öğrenme amacı, tutumu ve öğrenme becerileri. *Kesit Akademi Dergisi*, 16(4), 18-31.
- Kartallıoğlu, N. ve Karatay, H. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edinimi arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 203-213.

- Katz, D. (1967). The functional approach to the study of attitude readings in attitude theory and measurement. m. fishbein (Ed.), içinde (s. 457 468). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2009). *Türkçe öğretimi ve Türkçe öğretmenleri için*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 170, 294-307.
- Keller, E. J. (1987). The politics of state survival: continuity and change in Ethiopian foreign policy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 489(1), 76-87.
- Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce 'ye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırkız, A. Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kozikoğlu, İ. ve Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine katılım durumlarının İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1643-1652.
- League of Nations. Secretariat. (1935). *The aims, methods and activity of the league of nations*. Geneva: League of Nations.
- Levine, L. (2006). *A frommer's Turkey*. Hoboken, NJ: Wiley Publishing, Inc.
- Library of Congress, (2005). *Federal research division country profile: Ethiopia*, <https://www.refworld.org/pdfid/46f913420.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Marcus Harold, A. (1994). *History of Ethiopia*. Los Angeles: University of California Press.
- Medlicott, W. N., Douglas, D., & Margaret E. L. (1976). *Documents on British foreign policy, 1919-1939: the Italo-Ethiopian war and German affairs*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Memduhoğlu, H. B. ve Kozikoğlu, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil derslerine ilişkin tutumları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 184-202. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47937/606410> sayfasından erişilmiştir.

- Merera, G. (2007). Ethnicity, democratisation and decentralization in Ethiopia: The Case of Oromia. *Eastern Africa social science research review*, 23(1), 90.
- Michael, B. B. (1994). Israel and Ethiopia: from a special to a pragmatic relationship. *Conflict Quarterly*, 14(2), 41.
- Micheau, A. P. (1996). The 1991 transitional charter of Ethiopia: A New Application of the Self-Determination Principle. *Case W. Res. J. Int'l L.*, 28, 367.
- Morgan, C. T. (1980). *Psikolojiye giriş* (H. Arıcı vd., Çev.). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları.
- Nekzad, M. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Afganistan uyruklu öğrencilerin Türkçeye karşı tutumlarının incelenmesi (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Newman, E. W. P. (1937). *Italy's conquest of Abyssinia*. London: Ebenezer Baylis and Son Ltd.
- Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: The case of the uae technological high school. *educational research*, 4(1), 21-30.
- Orhonlu, C. (1996). *Osmanlı İmparatorluğunun güney siyaseti Habeş eyaleti*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınevi.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Özbay, M. (2003). *Türkçe öğretimi bibliyografyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, G. E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı dil kaygılarının ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Selçuk, E. (1997). *İngilizce dersine karşı tutum ile bu dersteki akademik başarı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Silva, J. S., & Tenreiro, S. (2006). The log of gravity. *The Review of Economics and statistics*, 88(4), 641-658.
- Şimşir, B. N. (2001). *Atatürk ve yabancı devlet başkanları* (2. Cilt). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Steer, G. L. (1936). *Caesar in Abyssinia*. London: Hodder and Stoughton Ltd.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Taylor, A. J. P. (1991). *The origins of the Second World War*. London: Penguin.
- Tekarslan, E. C., Baysal, T. ve Kılıç, H. Ş. (1989). *Sosyal psikoloji*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Ofset Yayınları.
- Tekle, A. (1989). The determinants of the foreign policy of revolutionary Ethiopia. *The Journal of Modern African Studies*, 27(3), 479-502.
- Tolan, B. (1983). *Toplum bilimlerine giriş: sosyoloji ve sosyal psikoloji*. Ankara: Savaş Yayınları.
- Toynbee, A. J. (1936). *Survey of international affairs 1935*. (Cilt 2). Oxford: Oxford University Press.
- Turgut, M. F. (1977). *İlgilerin ölçülmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Ünsal, F. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin kişilik özellikleri ile yabancı dil tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Woolfrey, S., Molina, P. B., & Ronceray, M. (2021). *AgroInvest-food systems project-political economy analysis of the Ethiopian food system*. Rome: FAO. <http://dx.doi.org:10.4060/cb3255en>
- Yifru, T. (2015). *Impact of agricultural exports on economic growth in Ethiopia: the case of coffee, oilseed and pulses* (Yüksek Lisans Tezi). <https://ageconsearch.umn.edu/record/265676/> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, A. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarının seviye belirleme sınavı ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Zewde, B. (1991). *A history of modern Ethiopia 1855-1974*. London: James Currey.
- Zewde, B. (2002). *A history of modern Ethiopia 1855-1991*. Addis Ababa: Addis Ababa University Press.



EK-1

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Yönergesi ve Kişisel Bilgiler Anketi

Sevgili Öğrenci, Uygulanacak olan bu tutum ölçeğinin amacı; Türkçe dersine yönelik görüş ve düşüncelerinizi belirlemektir. Bu amaçla düzenlemiş olduğum bataryanın ilk bölümünde kişisel bilgiler anketi, ikinci bölümde ise Türkçe dersine ilişkin tutumunuzu belirlemeyi amaçlayan (45) adet cümle bulunmaktadır. Her bir cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümlelere ne derece katıldığınızı belirlemek için cümlelerin sağındaki beş seçenekten duygu ve düşüncelerinizi en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz ve size en uygun olan yalnız bir tanesini (X) işareti koyarak işaretleyiniz.

Seçenekler “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum”, “ Hiç Katılmıyorum” şeklinde verilmiştir. İşaretlediğiniz seçeneklerin doğru ya da yanlış olması söz konusu değildir. Cümlelerin hiçbirini cevapsız bırakmayınız. Cevaplama süresinde herhangi bir kısıtlama yapılmayacaktır. Verdiğiniz cevaplar Türkçe ders notunuzu hiçbir şekilde etkilemeyecektir. Uygulanacak olan ölçeğe katılmanız adı geçen araştırmaya önemli ölçüde katkıda bulunacaktır. Göstereceğiniz çabadan dolayı teşekkür ederim.

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER ANKETİ

Aşağıdaki sorular çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Size uygun olan seçeneğin için(X) işareti koyunuz.

1. Akademik Başarı puanınız ()
2. **Cinsiyetiniz:** kız (), Erkek ()
3. **Sınıf Düzeyiniz :** 9.Sınıf () 10.Sınıf () 11.Sınıf () 12. Sınıf ()
4. **En çok hangi amaçla Türkçe Öğreniyorsunuz?** Dersten geçmek (), Yabancılarla iletişim kurmak () İyi bir iş bulmak (), Yurt dışına gitmek (), Kariyer yapmak (), Kararsızım (), Diğer(lütfen bildiriniz.....
5. **Derse ve sınava hazırlamak dışında haftada kaç saat Türkçe çalışıyorsunuz?**
Hiç çalışmıyorum (), 1-2 saat (), 3-4 saat (), 5-6 saat (), 7-8 saat (),
Daha fazla(lütfen belirtiniz.....

EK-2

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

II. BÖLÜM- Aşağıdaki cümlelerin karşısında size en uygun olan kısmı (X) işaretleyiniz. Adınızı yazmayınız & soru atlamayınız Muhiburrahman NEKZAD	Tamamen	Katılıyorum	Kararsızım	katılmıyorum	Hiç katılmıyorum
TUTUMLAR					
1. Türkçe bilmem önemlidir. Çünkü daha eğitilmiş olmamı sağlar.					
2. Türkçeyi iyi öğrenmem diğer konuları da iyi anlamak için bana yardımcı olur.					
3. Türkçe dersine çalışmak benim için gurur vericidir.					
4. Arkadaşlarımla Türkçe konuşmak beni mutlu eder ve heyecanlandırır.					
5. Türkçe konuşulan bir çevrede kendimi rahatsız hissedirim.					
6. Türkçe bilmem , arkadaşlarımla iyi ilişkiler sağlamam için bana yardımcı olur.					
7. Türkçe ders sırasında fikirlerimi açıklamaktan hoşlanırım.					
8. Türkçe çalışırken daha çok bilgi ve bakış açısı kazanırım.					
9. İlerde Türkçeyi iyi bir seviyede öğrenmeyi arzu ediyorum.					
10. Türkçe sorularımı cevaplarırken tedirgin olmam					
11. Yabancı bir dil, özellikle de Türkçe öğrenmek çok zevkilidir.					
12. Sınıfta bütün dikkatimi Türkçe dersi üzerine yoğunlaştırabilirim.					
13. Sınıfta güzel Türkçe konuşan birini görünce, onunla Türkçe konuşarak, konuşmamı geliştirmek isterim.					
14. Türkçe öğrenmeye meraklı olmak, derslerimi daha iyi çalışmamı sağlıyor.					
15. Türkçe dersinde kendimi çok iyi hissedirim.					
16. Yabancı bir dil ile eğitim almaktan ise kendi ana dilimle eğitim görmeyi daha tercih ederim.					
17. Türkçe bilmek diğer insanlarla iletişim kurmakta benim özgüvenimi artırır.					
18. Türkçe bilmek şahsiyetimi geliştirmek için bana yardımcı olur.					
19. Mümkün olduğu kadar Türkçe ödevlerimi yapmamak için bahaneler ararım.					
20. Türkçe öğrenmek, yeni öğrendiklerimi, bildiklerimle birleştirmemi sağlar.					
21. Türkçe bir metindeki önemli noktaların özetini yapamam.					
22. Açıkçası, Türkçe derslerini sadece sınavdan geçmek için çalışırım.					
23. Türkçe dersiyle ilgili etkinliklere katılmak hoşuma gider.					

24. Türkçe öğrenmeyi hiç sevmem.					
25. Sınıftaki arkadaşlarımla Türkçe konuşmak beni çok rahat ettirmez.					
26. Sınıfta öğrencilerin karşısında Türkçe konuşmaktan utanırım.					
27. Keşke Türkçeyi akıcı olarak konuşabilseydim.					
28. Türkçe dersinde çalışmaktan çok zevk alırım.					
29. Bana göre, birden fazla dil bilen kişi daha bilgidir.					
30. Türkçe bilmem diğer insanlarla etkili biçimde iletişim kurmam için yardımcı olur.					
31. Türkçe öğrenmemi gerçek hayatımda hiç yeri yoktur.					
32. Türkçe dersi çalışırken kendimi çok rahat hissedirim.					
33. Doğruyu söylemek gerekirse, gerçekten Türkçe dersine olan ilgim çok azdır.					
34. Türkçe bilmek bana diğer konular hakkında yeni fikirler geliştirmemi sağlar.					
35. Türklerle Türkçe konuşmayı severim.					
36. Türkçe hakkında düşünüp, analiz yapabilirim.					
37. Keşke bir kaç Türkçe konuşan arkadaşım olasıydı.					
38. Dersi kaçırdığımda, işlenen ders ya da ödevim hakkında sınıf arkadaşlarıma ya da öğretmenime sormak hiç içimden gelmiyor.					
39. Türkçe dersinde başarılı olmak için gösterdiğim çabayı yeterli bulmuyorum.					
40. Bence, Türkçenin öğrenilmesi çok zor ve karmaşıktır.					
41. Bence, Türkçe dersi pek çok bilim dallarını kapsamaktadır.					
42. Türkçe ders saatlerinde sınıfa girmek hiç içimden gelmiyor.					
43. Türkçe bilmek benim için iyi bir şans ve hedeftir.					
44. Türkçe ders saatlerini sabırsızca beklerim.					
45. Türkçe öğretmenim ders anlatırken hiç dikkatimi vermiyorum.					

EK-3

Etik Kurul Onay Formu

MAKÜBurdur
Mehmet Akif Ersoy
Üniversitesi

ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU

Toplantı Tarihi: 01.12.2021 Çarşamba

Toplantı No:2021/12

Karar No: GO 2021/411

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi Emine Nur SARIDOĞAN' ın Dr. Öğr. Üyesi Rıza OĞRAŞ danışmanlığında yürüteceği *"Etiyopyalı Öğrencilerin Türkçe'ye Karşı Tutumu"* başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, çalışmanın fikri, hukuki ve telif hakları bakımından sorumluluğu araştırma ekibine ait olması koşulu ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

EK-4

Ölçek Onay Yazısı



KONU : Dilekçe.

TÜRKİYE MAARİF VAKFI
Etiyopya Ülke Temsilciliği
Uluslararası Harar Maarif Okulları

İMSE-HSP/267-11/2021
11/11/2021

Sayın Emine Nur SARIDOĞAN;

Okulumuza yazdığınız dilekçeyi ve ekteki ölçeği inceledik. Ölçeğinizde herhangi bir olumsuz durum veya ifadeyle karşılaşmadık. Bu sebeple 06.12.2021 tarihinde bu ölçeği uygulamanızda herhangi bir sakınca yoktur.
Bilgilerinize rica ederim.



İbrahim BUCAK
Okul Müdürü

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Emine Nur SARIDOĞAN

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Türkçe Eğitimi Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi / Türkçe Eğitimi Bölümü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : -

İş Deneyimi Stajlar : MEB Türkçe Öğretmenliği 2018-2019

MEB Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi 2019- 2020

Türkiye Maarif Vakfı / Yabancılar Türkçe Öğretimi Kitap
Yazımı

Türkiye Maarif Vakfı/ Türkçe Öğretmeni

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : MEB – Türkiye Maarif Vakfı

