



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMUN SOSYAL  
DUYGUSAL YETERLİK VE KÜLTÜRLERARASI  
FARKINDALIK ALGISI İLE İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**FATMA SARIKAYIŞ**

**Denizli-2022**

**T.C.**  
**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**  
**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İNGİLİZCE DERSİNE YÖNELİK TUTUMUN SOSYAL DUYGUSAL**  
**YETERLİK VE KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK ALGISI İLE**  
**İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

**Fatma SARIKAYIŞ**

**Danışman**

**Doç. Dr. İbrahim TUNCEL**

## **JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI**

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Fatma SARIKAYIŞ

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans sürecim boyunca derslerimde ve araştırmanın başlangıcından sonuna kadar değerli bilgileri ve rehberliği ile bana yol gösteren, yoğun çalışma programına rağmen tecrübeleri ve zamanını esirgemeyen, fikirleri ile yardımcı olan, olumlu bakış açısı ve güler yüzlülüğü ile her zaman motive eden çok değerli danışmanım Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'e katkıları ve emeklerinden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitim sürecimde akademik katkıları, her konuda destekleri ve bana ilham olmalarından dolayı çok değer verdiğim sayın hocalarım Prof. Dr. Necla KÖKSAL'a, Doç. Dr. Zeynep AYVAZ TUNCEL'e, Doç. Dr. Abdurrahman ŞAHİN'e, , Doç. Dr. Serhat SÜRAL'a, Doç. Dr. Aysun DOĞUTAŞ'a ve Doç. Dr. Eren Can AYBEK'e teşekkürü borç bilirim.

Hayatımın her anında bana yardımcı olan, desteğini esirgemeyen, bana güvenen, manevi olarak her zaman yanımda olan M.İsmail KELEŞ'e, yüksek lisans süresince beni motive eden çok değerli arkadaşım Tuğba KARAKUŞ'a ve araştırma da yer alan öğrencilere çok teşekkür ederim. Yüksek lisansımın başlangıcından sonuna kadar yanımda olan canım kardeşim Sibel ODABAŞINA'a, araştırmaya olan katkılarından dolayı canım kardeşim Serpil YILMAZ'a ve her zaman yanımda olan kardeşlerim Murat SARIKAYIŞ ve Neslihan BULUT'a teşekkür eder, ayrıca hayatımın her anında yanımda olan, varlıkları ile güç bulduğum ANNEM ve BABAMA çok teşekkür ederim.

Fatma SARIKAYIŞ

## ÖZET

### **İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Sosyal Duygusal Yeterlik ve Kültürlerarası Farkındalık Algısı ile İlişkisinin İncelenmesi**

SARIKAYIŞ, Fatma

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. İbrahim TUNCEL

Haziran 2022, 140 sayfa

Bu araştırmanın amacı 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık algıları arasındaki ilişkileri araştırmaktır. Ayrıca bu çalışma sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık algılarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu üzerindeki yordayıcı gücünü tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği ve Delaware Sosyal Duygusal Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma 2021 - 2022 eğitim-öğretim yılında Batman ilinin merkezinde yer alan resmi/devlet ortaokullarında öğrenim görmekte olan 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Toplam 1864 öğrenciden (6.sınıf=639, 7.sınıf=620, 8.sınıf=605) elde edilen veriler, IBM SPSS Statistics 22 paket programı yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma problemlerine yanıt aramak için normal dağılım gösterdiği anlaşılan verilere parametrik yöntemler ile analizler yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında ortalamaların anlamlı şekilde farklılaştığı durumlarda; varyansların homojen olduğu durumlarda post-hoc testi olarak Scheffe testi; değilse ise post-hoc testi olarak Tamhane's T2 testleri seçilmiştir. Üç ölçekten alınan toplam puanların ve alt boyutlardan alınan puanların ilişkisini test etmek için pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yordama ile ilgili alt problemlerin analizinde ise “basit doğrusal regresyon” ve “çoklu doğrusal regresyon” analizi kullanılmıştır. Bulguların istatistiksel analizinde anlamlılık düzeyi  $\alpha = .05$  olarak alınmıştır. Araştırma bulgularına dayanarak;

1. Araştırmada yer alan öğrencilerin; İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının orta düzeyde, Sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğuna,
2. 6. sınıf öğrencilerin üst sınıflardan daha yüksek tutuma, sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık algılarına sahip olduklarına,
3. Araştırmada yer alan öğrencilerin kültürlerarası farkındalıkları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki, kültürlerarası farkındalıkları ve sosyal duygusal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki, İngilizce dersine yönelik tutumları ve sosyal duygusal yeterlikleri arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğuna,
4. Kültürlerarası farkındalığın İngilizce dersine yönelik tutumdaki toplam varyansın yaklaşık %23'ünü, Sosyal Duygusal Yeterliliğin İngilizce dersine yönelik tutumdaki toplam varyansın yaklaşık %9'unu, Kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlik değişkenleri birlikte, İngilizce dersine yönelik tutumundaki toplam varyansın yaklaşık %24'ünü açıkladığına, Kültürlerarası Farkındalığın ve Sosyal Duygusal Yeterliğin İngilizce dersine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık, Sosyal Duygusal Yeterlik.

## ABSTRACT

### **Examining the Relationship of Attitude Towards English Lesson with Social Emotional Competence and Intercultural Awareness Perception**

SARIKAYIŞ, Fatma

Master Thesis, Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. İbrahim TUNCEL

June 2022, 140 pages

The aim of this study is to investigate the relationships between 6th, 7th and 8th grade secondary school students' attitudes towards English lessons and their perceptions of social emotional competence and intercultural awareness. In addition, this study aims to determine the predictive power of social emotional competence and intercultural awareness perceptions on students' attitudes towards the English lesson. In the study, correlational survey model was used from quantitative research methods. In order to collect data, the Attitude Scale Towards English Lesson, Intercultural Awareness Scale and Delaware Social Emotional Competence Scale were used in the study. This study was conducted with secondary school students who are 6th, 7th and, 8th grades studying in public/state secondary schools in the center of Batman province in the 2021-2022 academic year. Stratified sampling method was used in the research. The data obtained from a total of 1864 students (6th grade=639, 7th grade=620, 8th grade=605) were analyzed with the help of IBM SPSS Statistics 22 package program. To find answers to the research problems, analyzes were made with parametric methods on the data that were understood to show normal distribution. As a result of one-way analysis of variance (ANOVA), when the mean differences between the groups differed significantly; Scheffe test was selected as the post-hoc test in cases where the variances were homogeneous; if not, Tamhane's T2 tests were selected as post-hoc tests. The Pearson moments product correlation coefficient was calculated to test the relationship between the total scores from the three scales and the scores from the sub-dimensions. "Simple linear regression" and "multiple linear regression" analysis were used in the analysis of sub-problems related to the prediction. In the statistical analysis of the results, the significance level was taken as  $\alpha = .05$ . Based on the research findings;



1. It was found that middle school students who took part in the research; Their attitude scores towards English class were moderately positive, their social emotional competence were high and their level of intercultural awareness were high,
2. It has been found that 6th grade students have higher attitudes, social emotional competence and intercultural awareness perceptions than upper grades,
3. It was found that there was a moderately positive relationship between the students' intercultural awareness and their attitudes towards the English lesson, a moderately positive relationship between their intercultural awareness and social-emotional competencies, and a low-level positive relationship between their attitudes towards the English course and their social-emotional competencies. ,
4. It was concluded that Intercultural awareness accounts for approximately 23% of the total variance in the attitude towards the English lesson, Social Emotional Competence approximately 9% of the total variance in the attitude towards the English lesson, Intercultural awareness and social emotional competence variables together account for approximately 24% of the total variance in the attitude towards the English lesson. It was concluded that intercultural awareness and Social-Emotional competence were significant predictors of attitude towards English.

Keywords: Attitude Towards English Lesson, Intercultural Awareness, Social-Emotional Competence.

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.3. Alt Problemler.....	5
1.4. Araştırmanın Amacı .....	6
1.5. Araştırmanın Önemi.....	6
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	7
1.7. Sayıltılar .....	7
1.8. Tanımlar .....	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	9
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi.....	9
2.1.2. Tutum.....	11
2.1.3. Tutumun Öğeleri.....	12
2.1.3.1. Bilişsel öge .....	13
2.1.3.2. Duyuşsal/Duygusal öge.....	14
2.1.3.3. Davranışsal öge. ....	14
2.1.4. Yabancı Dil ve Tutum.....	15
2.1.5. İngilizce Dersine Yönelik Tutum .....	16
2.1.6. Tutumu Etkileyen Unsurlar .....	18
2.1.7. Kültür ve Dil .....	20
2.1.8. Kültür ve Yabancı Dil.....	23
2.1.9. Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürlerarasılık .....	25

2.1.10.	Kültürlerarası İletişim .....	28
2.1.11.	Yabancı Dil Öğrenme ve Kültürlerarası Farkındalık.....	34
2.1.12.	Sosyal Duygusal Öğrenme.....	37
2.1.12.1.	Sosyal Duygusal Öğrenme Yeterlikleri.....	40
2.1.12.2.	Yabancı Dil ve Sosyal Duygusal Öğrenme .....	43
2.2.	İlgili Araştırmalar .....	45
2.2.1.	İngilizce Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Yurtiçi Yapılan Çalışmalar .....	45
2.2.2.	İngilizce Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Yurtdışı Yapılan Çalışmalar .....	50
2.2.3.	Kültürlerarası Farkındalık Üzerine Yurtiçi Yapılan Çalışmalar .....	54
2.2.4.	Kültürlerarası Farkındalık Üzerine Yurtdışı Yapılan Çalışmalar .....	57
2.2.5.	Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yurt İçi Yapılan Çalışmalar .....	61
2.2.6.	Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yurt Dışı Yapılan Çalışmalar.....	65
3.	YÖNTEM .....	68
3.1.	Araştırma Modeli .....	68
3.2.	Evren ve Örneklem .....	68
3.3.	Veri Toplama Araçları .....	69
3.3.1.	İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği .....	69
3.3.2.	Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği.....	70
3.3.3.	Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği.....	71
3.4.	Veri Toplama Yöntemi ve Süreci .....	71
3.5.	Verilerin Analizi.....	72
4.	BULGULAR VE YORUM .....	73
4.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	73
4.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	74
4.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	77
4.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	78
4.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	79
4.6.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	79
4.7.	Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	80
4.8.	Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	81
4.9.	Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
5.	TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	84
5.1.	Tartışma.....	84

5.1.1.	Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	84
5.1.2.	İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	87
5.1.3.	Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	90
5.1.4.	Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	92
5.1.5.	Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	93
5.1.6.	Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	93
5.1.7.	Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	95
5.1.8.	Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	96
5.1.9.	Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	96
5.2.	Öneriler .....	98
5.2.1.	Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	98
5.2.2.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	99
KAYNAKÇA.....		101
EKLER.....		118
Ek 1.	İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği.....	118
Ek 2.	Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği .....	119
Ek 3.	Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlilik Ölçeği.....	120
Ek 4.	Etik Kurul Onayı.....	121
Ek 5.	Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü Tez İzin Onay Yazısı .....	123
Ek 6.	Ölçek Sahiplerinden Kullanım İzinleri .....	124
ÖZGEÇMİŞ .....		125

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1.Sosyo-Kültürel Ögeler .....	27
Tablo 2.2.Fantini'ye Göre Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Bileşenleri (Üstün, 2011) .....	29
Tablo 2.3.CASEL Beş Temel Yeterlik .....	42
Tablo 2.4.Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtiçi Araştırmalar.....	50
Tablo 2.5. İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtdışı Araştırmalar .....	53
Tablo 2.6.Kültürlerarası Farkındalık Kavramının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtiçi Araştırmalar .....	57
Tablo 2.7.Kültürlerarası Farkındalık Kavramının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtdışı Araştırmalar .....	61
Tablo 2.8.Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtiçi Araştırmalar .....	64
Tablo 2.9.Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtdışı Araştırmalar .....	67
Tablo 3.1.Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler.....	69
Tablo 4.1.Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Betimsel İstatistikler .....	73
Tablo 4.2.Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal-Duygusal Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	74
Tablo 4.3.Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal-Duygusal Yeterlik Algi puanlarının Varyans Homojenlik Testi Sonuçları	74
Tablo 4.4.Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal-Duygusal Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü ANOVA (Scheffe ve Tamhane) Sonuçları .....	75
Tablo 4.5.İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık, Sosyal-Duygusal Yeterlik Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları .....	77
Tablo 4.6.Öğrencilerin sosyal-duygusal yeterlik algı puanları kontrol edildiğinde İngilizce dersine yönelik tutum ile kültürlerarası farkındalık arasında ilişki .....	78
Tablo 4.7.İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu.....	79

Tablo 4.8.İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu.....	79
Tablo 4.9.Öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal Duygusal Yeterliklerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları.....	80
Tablo 4.10.Öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal Duygusal Yeterliklerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları .....	81
Tablo 4.11.Öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal Duygusal Yeterliklerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Davranışsal Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regrasyon Analiz Sonuçları .....	82

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.1.</i> Krashen ikinci dil edinme teorisinin beş hipotezi .....	3
<i>Şekil 1.2.</i> Duygusal fitre hipotezi (Krashen, 1982).....	4
<i>Şekil 2.1.</i> Biliş-Duygu-Davranış modeli (Demirtaş-Madran, 2012, s.3) .....	13
<i>Şekil 2.2.</i> Dil-Kültür ilişkisi .....	23
<i>Şekil 2.3.</i> Kültürlerarası iletişim yeterliliği Byram modeli.....	29
<i>Şekil 2.4.</i> Kültürlerarası iletişim yeterliliği modeli (Chen, 2014, s. 19) .....	30
<i>Şekil 2.5.</i> CASEL Yetkinlik alanları ve yeterlilik çarkı (CASEL,2021) .....	41
<i>Şekil 3.1.</i> Kültürlerarası farkındalık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi.....	71

## 1. GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde öncelikle araştırılan problem durumuna ilişkin açıklamalara yer verilmiş daha sonra problem cümlesi ve alt problemler ifade edilmiştir. Araştırmanın amacı ve araştırmanın önemi açıklandıktan sonra araştırmanın sınırlılıkları, sayıltıları ifade edilmiş; son olarak işlevsel tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1.Problem Durumu

Öğretme-öğrenme sürecine dâhil olan bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim alanlarının bütüncül bir anlayışla ele alınması temel ilke olmalıdır. Eğer bir gelişim alanı ihmal edilir veya daha az önem verilir ise diğer gelişim alanlarının da bundan etkilenmesi kaçınılmaz olur. Fakat eğitim sistemindeki uygulamalarda duyuşsal boyut ihmal edilmekte, bilişsel ve devinişsel alanlara ağırlık verilmektedir (Gömleksiz, 2003). Öğretme-öğrenme sürecinde gelişim bir bütündür ilkesi tüm derslerde dikkate alınması gereken bir ilkedir. Bu bağlamda yabancı dile yönelik ilgi, tutum gibi duyuşsal etmenler ile öğrencilerin yabancı dile yönelik akademik başarıları arasında ilişki olduğunu söylemek mümkündür. Yabancı dil öğrenmede başarı bekleniyorsa yabancı dile yönelik tutumun ve bu tutumu etkileyebilecek değişkenlerin de gözardı edilmemesi gerekmektedir. İlgili alanyazında, yabancı dil öğretiminde duyuşsal faktörler ile ilgili yapılan çalışmaların, bilişsel faktörler ile ilgili yapılan çalışmalara kıyasla daha az olduğu belirlenmiştir, bu durum alanyazında eksiklik olarak görülmektedir (Gardner ve diğerleri'den aktaran Kazazoğlu, 2011). Küreselleşen dünya ile birlikte yabancı dil öğretimine ağırlık verilmiş ve yabancı dil öğretimi üzerinde daha fazla durulmaya başlanmıştır. Günümüzde İngilizce sadece iş alanında değil, farklı birçok alanda da ihtiyaç haline gelmiştir. Gerek kişisel gelişim gerekse iş alanında veya kültürel gelişim açısından önemli olan İngilizce öğrenme konusunda çeşitli faktörler göz önüne alınmalıdır (Kazazoğlu, 2011). İngilizce öğrenmeyi birçok faktör etkilemektedir ve bu faktörlerden biri de duyuşsal özellikler içinde yer alan İngilizce dersine yönelik tutumdur. Hancı-Yanar (2008) İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun hangi düzeyde ve hangi yönde olduğunun bilinmesinin, dil öğretme hedefinde önemli bir yeri olduğunu vurgulamıştır. Tutumların hangi yönde oluştuğu ve tutumların oluşmasında nelerin etkili olduğunun bilinmesi eğitimde yer alan uygulamalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Teknolojideki ilerleme kültürler arası etkileşimi artmakta bu sayede insanlar farklı sosyal platformlar üzerinden birbiri ile iletişime geçmektedir. Birçok ülke gibi Türkiye de



göç almakta ve farklı kültürlerden gelen öğrencileri bünyesinde bulundurmaktadır. Farklı kültürlerden insanlarla iletişime geçmek hem yeni şeyler öğrenmeye katkı yapar hem de farklı kültürleri dışlamak, ötekileştirmek gibi birtakım sorunları da beraberinde getirir. Farklı kültürlerden olan insanları dışlamak, ötekileştirmek gibi davranışlardan arınmak için, farklı kültürlerin de var olduğunu bilmek, kültürlerin varlığını kabul etmek ve bu kültürlerin farkındalığı ile hareket etmek oldukça önemlidir. Bu bağlamda yabancı dilin, kültürlerarası etkileşimde önemli bir aracı rolü olduğunu söylemek mümkündür.

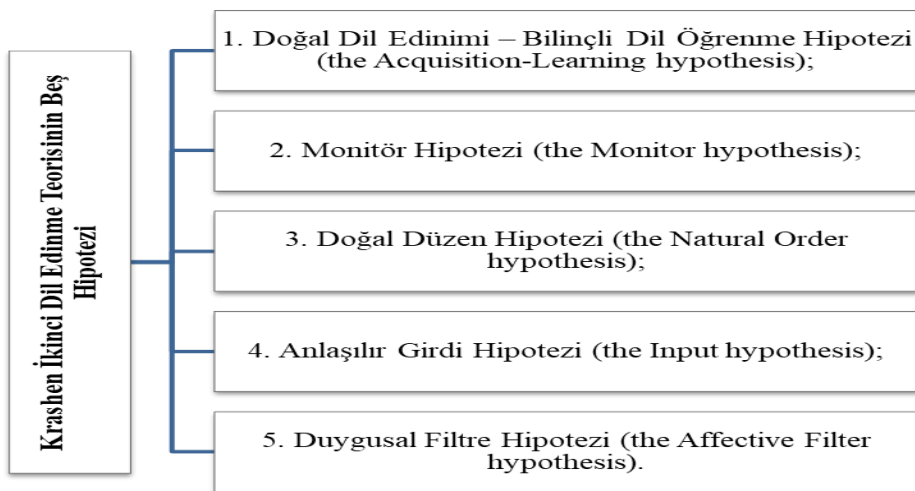
İngilizce, kültürlerarası etkileşimde küresel çapta diğer dillere göre daha fazla kabul gören bir dil olmuşken, İngilizce öğrenmenin önemi de günümüzde giderek artmaktadır. İngilizce öğrenme başarısını etkileyen faktörlerin en başında İngilizce öğrenmeye yönelik tutum olduğu söylenebilir. Bu tutumu da etkileyen birçok faktörden söz edilebilir. Tutumların oluşmasında hedef kültürün etkisi asla göz ardı edilmemelidir. Boylu'ya (2014) göre, dil ve kültür bir elmanın yarısı gibidir, bu sebeple dil ve kültür kavramlarını iki ayrı kavram olarak düşünmek imkânsızdır. Ateş (2020) farklı kültürlerden gelen insanların birbiri ile sosyal etkileşimde bulunduğunu söylemiştir. Bununla birlikte farklı kültürlerin iç içe geçmesi kültürlerarası farkındalık kavramını öne çıkarmaktadır.

Kültürlerarası farkındalık, kişinin hem kendi kültürünün hem de etkileşim kurduğu kişinin kültürünün taşıdığı özellikleri hakkında bilgi sahibi olmasını gerektirmektedir (Eğinli, 2011). Kültürlerarası farkındalık kavramı; dil öğrenenlerin, hedef topluluktaki tüm kültürel yönlerde yetkin hale gelmesinin hatta aşına olmasının imkânsız olduğu fikrine dayanır. Bu nedenle kültürlerarası farkındalık, dil öğrenenlerin kendi kültürleri ile diğer kültürler arasındaki benzerlikler ve farklılıklarla birlikte başka bir kültürün varlığına ilişkin bir anlayış geliştirdikleri bir ilerlemeyi içerir (Tomlinson, 2001). Tutumların oluşmasını etkileyen unsurlar arasında kültürlerarası farkındalık yer alabilir. Bu sebeple farklı kültürlerin bilincinde ve farklı kültürlere duyarlı olmak, eğitimde önem verilmesi gereken bir konudur.

Bu çalışmada diğer bir değişken olan sosyal duygusal öğrenme, bireyin yaşamında karşısına çıkan sorunlarla başa çıkmasına yardımcı olan sosyal duygusal becerilerin hem gelişimini hem de sosyal çevrede kullanılmasını kapsamaktadır (Brian ve Sabina, 2013; Ragozzino ve Utne O'Brien, 2009). Kişinin yaşamını devam ettirebilmesi için kendi duygularını bilmesi, tanıması, güçlü ve zayıf yönlerinin bilincinde olması, iletişim kurabilmesi ve bu iletişimi devam ettirebilmesi önemli olmakla birlikte bu becerileri geliştirme süreci, sosyal duygusal öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Elias, 2003). Kişiler arası iletişim kurulmasında sosyal duygusal öğrenme yeterlikleri önemli rol oynamaktadır.

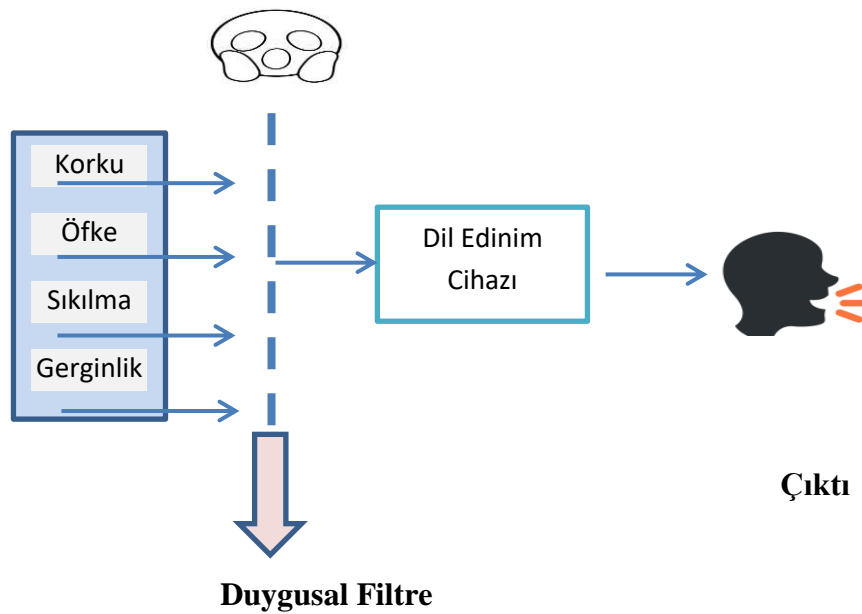
Yeterlikler içinde; sosyal ve öz farkındalık, ilişki yeteneği veya becerisi, karar alma sorumluluğu, öz yönetim kavramlarına yer verilmiştir. Bu yeterliklerin gelişiminde aile kadar okul da büyük bir etkiye sahiptir.

Diğer yandan sosyal duygusal öğrenme yeterlikleri yabancı dil sınıf ortamlarında öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme alanının ilişkili olduğu beceriler arasında duyguların farkında olma ve duyguları yönetme, öz denetim kullanma, diğer insanların yerine kendini koyabilme, kişilerarası sorunları çözme, iletişimi yönetebilme yer almaktadır (Trina, 1998). Yapılan çalışmalarda eğitim programları içerisinde sosyal duygusal öğrenme becerilerine yer verilmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Şahin-Baltacı, 2013). Sosyal duygusal öğrenme temelli programlar, bireylerin problem çözme, iletişim becerisi, karar verebilme, öz yönetim gibi birçok becerisini geliştirir ve yaşamı süresince yaşadığı sorunları çözmesinde yardımcı olur (Elias ve diğ, 1997). Öğrencilerin sınıfa uyum sağlayabilmesi için bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Durualp (2014) bireylerin gelişim dönemlerinde sosyal duygusal davranışların desteklenmesinin, diğer bireylerle etkili ilişkiler kurmaya, grup içerisinde işbirliği ile çalışabilmeye, empati kurabilmeye, başkalarının haklarına ve duygularına saygı duymaya katkı sağlayabileceğini dile getirmiştir. Stern (1999) ise, sosyal duygusal öğrenme kavramını yaşamsal bir süreç olarak ifade ederken, bu sürecin sosyal ve duygusal yetkinliğe ulaşma bakımından çocukların ve yetişkinlerin becerilerini, tutumlarını ve değerlerini geliştirdiğini söylemiştir. Dil ediniminde birçok farklı teori ve dil edinimini etkileyen birçok farklı etmen vardır. Krashen (1982), ikinci dil ediniminde beş farklı hipotez öne sürmüştür. Krashen'in ortaya kormuş olduğu ikinci dil edinme teorisi, kendi içinde beş ana hipotez barındırmaktadır; hipotezler Şekil 1.1'de gösterilmektedir.



Şekil 1.1.Krashen ikinci dil edinme teorisinin beş hipotezi

Krashen'ın (1982) ortaya koyduğu İngilizce "Affective Filter Hypothesis" olarak adlandırılan Türkçe'de ise "Duygusal Filtre Hipotezi" ismi verilen öğrenme hipotezi dil ediniminde önemli bir yere sahiptir. Duygusal filtre, ortamda anlamlı ve doğru girdiler bulunmasına rağmen, kişinin dili edinmesini engelleyen bir bariyer olarak düşünülmektedir. Krashen, duygusal filtreyi dil öğrenenlerin mevcut girdiyi tamamen emmelerini engelleyen bir tür psikolojik engel olduğunu savunmuştur. Duyuşsal faktörler, ikinci bir dil edinme sürecinde motivasyon, tutum, özgüven, ilgi, istek, endişe, baskı, kaygı gibi bazı duyguları içerir. Olumsuz duygular dil girdisinin verimli bir şekilde işlenmesini engeller, olumlu duygular ise sürecin verimliliğini artırır. Yüksek motivasyon, kaygı, özgüven ve düşük dil seviyelerine sahip öğrenciler düşük filtrelere sahiptir ve bu nedenle bol miktarda girdi alır. Öte yandan, motivasyonları düşük, biraz özgüveni ve kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler yüksek filtrelere sahiptir ve bu nedenle az girdi alır (Ni, 2012). Şekil 1.2'de duygusal filtre gösterilmektedir.



Şekil 1.2. Duygusal filtre hipotezi (Krashen, 1982)

Bu araştırma bu bağlamda, öğrencilerin, farklı kültürleri anlama ve farkında olma düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme yeterliklerinin, İngilizce öğrenmeye yönelik isteklerini ve tutumlarını etkileyebileceği düşünülerek tasarlanmıştır. Alanyazında bu konuda yeterli araştırma bulunmadığından, öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlik algı düzeylerinin bilinmesine, İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin belirlenmesine ve aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilere göre yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesi, bu

çerçevede öğrencilere eğitimler verilerek, bu eğitimle farklı kültürel özellikler hakkında farkındalığın artırılması aynı zamanda sosyal duygusal yeterliklerin geliştirilmesinin dil öğrenmeye katkı sağlayacağı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde daha önce yapılan araştırmalarda, tutum-başarı gibi farklı değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş olup, yabancı dile karşı tutum ve kültürlerarası farkındalık düzeyleri arasındaki ilişki lisans düzeyinde Kafa (2016) tarafından çalışılmıştır ama ortaokul düzeyinde yapılan çalışmaya rastlanmamıştır. Sosyal duygusal öğrenme farklı değişkenler ile ilişki düzeylerinde çalışılmıştır ama yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişkiye bakılmamıştır. Bu sebeple bu üç değişken arasındaki ilişki incelenmek istenmiş olup, kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal öğrenmenin İngilizce dersine yönelik tutumu yordama gücü bu çalışmaya konu edinilmiştir.

### **1.2.Problem Cümlesi**

Bu çalışmada, ortaokul İngilizce dersine yönelik tutum düzeyinin sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık ile ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu amaçla genel anlamda şu problem ifadesine yanıt aranmıştır; “Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ile sosyal-duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık algı düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?”

### **1.3.Alt Problemler**

Ana problem çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algıları, kültürlerarası farkındalık algıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları sosyal duygusal yeterlik algıları ve kültürlerarası farkındalık algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri, kültürlerarası farkındalıkları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki nasıldır?
4. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algı puanları kontrol edildiğinde İngilizce dersine yönelik tutum ile kültürlerarası farkındalık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin kültürlerarası farkındalık puanları İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

6. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik puanları İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
7. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik puanları, kültürlerarası farkındalık puanları İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anlamlı yordayıcısı mıdır?
8. Öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlik algıları, İngilizce dersine yönelik tutum duygusal alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
9. Öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlik algılarının İngilizce dersine yönelik tutum davranışsal alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

#### **1.4.Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin tutum düzeylerinin belirlenmesi, tutum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi ve öğrencilerin tutumlarıyla sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Bununla birlikte sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalık algılarının öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu üzerindeki yordayıcı gücünün tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

#### **1.5.Araştırmanın Önemi**

Öğrenenin, öğrenme sürecinde aktif rol alması ve iletişimsel becerilerini kullanması ile İngilizcenin daha etkili öğrenilmesi mümkündür. Bu kapsamda İngilizce öğretim programı son olarak 2018 yılında düzenlenmiş ve öğretim programında iletişimsel yaklaşım benimsenmiştir. İletişimsel yaklaşım, hedef dilin yalnızca bir çalışma nesnesi olarak değil, başkalarıyla etkileşim aracı olarak kullanılmasını gerektirir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bunun yanın sıra yabancı dil öğretiminde çevre faktörlerinin etkisi olduğu gibi bireysel faktörler de rol oynamaktadır. Hancı-Yanar (2008) bireylerin İngilizce dersine veya İngilizceye yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunun bilinmesinin ve bu tutumların ne yönde olduğunun tespit edilmesinin, dil öğretme hedefinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi üzerinde önemli olduğunu vurgulamıştır. Duyuşsal özelliklerden biri olan tutum farklı etkenlerden etkilenebilir ve bu etkenler arasında aile, akran, çevre vb. sayılabilir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkileyebileceği düşünülen, kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlik algı düzeylerinin bilinmesinin öğrenciler ve

öğretmenler açısından yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler derslerini kültürlerarası farkındalıkları artırmaya ve sosyal duygusal yeterlikleri geliştirmeye yönelik etkinliklere planlarında yer vererek öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmeyi hedefleyebilir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, bu çalışmanın değişkenleri olan İngilizce dersine yönelik tutum, kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlik kavramlarının farklı çalışmalarda ele alındığı ancak bu üç değişkeni birlikte ele alan çalışmanın alanyazında bulunmadığı görülmektedir. Bu sebeple araştırmanın alanyazına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının diğer yandan sosyal duygusal öğrenme yeterliliklerinin programla desteklenmesine, programa entegre edilmesine, kültürlerarası farkındalığın kazandırılmasında programların düzenlenmesine, okul iklimine yansıtılmasına ve böylece öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını artırmaya yönelik programda değişiklikler yapılmasına katkı sunması da beklenmektedir.

### 1.6.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Örneklem açısından; Batman ili merkez ilçesinde yer alan ortaokullarda bulunan ortaokul öğrencileri (6., 7. ve 8.sınıf) ile,
- Veri toplama aracı açısından; İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği, Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği ile,
- Zaman açısından; 2021-2022 eğitim öğretim yılı ile,
- Yöntem açısından; Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ile sınırlıdır.

### 1.7.Sayıtlar

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarına katılımcıların içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.

### 1.8.Tanımlar

- **Kültürlerarası farkındalık:** kendi kültürü ve etkileşimde bulunduğu kişilerin kültürünün farkında olması ve bunu önyargısız kabul etmesi.
- **Sosyal duygusal öğrenme:** bireylerin duygularını anlaması ve yönetmesi, gerekli becerileri edinmesi ve etkili şekilde kullanma süreci.

- **Sosyal duygusal yeterlik:** Karar alma sorumluluğu, öz yönetim, ilişki becerileri, sosyal ve öz farkındalığı içerir.
- **İngilizce dersine yönelik tutum:** öğrencinin İngilizce dersine yönelik duyguları ve davranış eğilimi.

## 2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde kuramsal çerçevede yer alan yabancı dil öğretimi, tutum, tutumun öğeleri, yabancı dil ve tutum, İngilizce dersine yönelik tutum, tutumu etkileyen unsurlar ele alınmıştır. Ayrıca kültür ve dil, kültür ve yabancı dil, yabancı dil öğretim programlarında kültürlerarasılık, kültürlerarası iletişim, yabancı dil öğrenme ve kültürlerarası farkındalık, sosyal duygusal öğrenme, yabancı dil ve sosyal duygusal öğrenme konularına yer verilmiştir.

#### 2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi

Geçmişte önemli bir yere sahip olan dil öğrenimi günümüzde de önemli bir yere sahip olmakla birlikte bu önem daha da artmış ve verilen bu önem farklı alanlara yansımıştır. Dil edinmedeki temel amaç insanlarla iletişim kurmaktır. Günümüzde yaşanan hızlı değişim ve gelişmeler yabancı dil öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Belirli amaçlar çerçevesinde sonradan öğrenilen dil, yabancı dil olarak ifade edilmektedir. Yabancı dil öğrenmede farklı amaçlar vardır; kişisel yarar, meslek olarak yapmak, meslek edinmede avantaj, ekonomik yarar, zevk almak, zorunluluk vb. yabancı dil öğrenmede öne çıkan amaçlar arasında yer almaktadır. Özer ve Korkmaz (2016) son yıllarda küreselleşme ve teknolojik gelişmelerle toplumlararası iletişim kurmanın öneminin daha çok arttığını bu sebeple insanların hem kendi dillerini hem de diğer dilleri bilme ve etkili bir şekilde kullanma gereksinimi duyduğunu ifade etmiştir. Farklı milletlerden olan insanlarla iletişim kurabilmek onların dilini veya ortak bir dili öğrenmeyi gerektirir. Hancı-Yanar (2008) belirli bir amaçla, anadil dışında herhangi bir dili kullanma konusunda gerekli beceriyi kazanmak için yapılan etkinliklerin tümünün yabancı dil öğretimi içinde yer aldığını ifade etmiştir. Yabancı dil, o dilin konuşulduğu ortama girerek, hedef dilin konuşulduğu ülkede uzun süre zaman geçirerek, aile içinde öğrenilebileceği gibi öğretmen yardımı ile okul ortamında da öğrenilebilir. Diğer yandan günümüzde yabancı dil öğrenme o toplumun refah düzeyinin belirleyicisi konumuna gelmiştir. Bu yüzden çoğu ülke gibi Türkiye de yabancı dil öğretimine önem vermiş, geçmişten bu yana bu konuda uğraş ve özen göstermiştir. Günümüzde ise ekonomik, sosyal, politik gibi alanlarda da dünya çapında kabul görmesi; ortak dil olarak kabul edilen İngilizcenin yabancı dil olarak okullarda öğretilmesini zorunlu kılmıştır. Ülkemizde İngilizce, 2013 yılından bu yana ikinci sınıftan itibaren zorunlu ders olarak öğretilmektedir. İngilizce öğrenilme sürecinin sonunda hedef dilde iletişim, etkileşim



becerilerin edinilmesi, dört temel beceri olan konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerinde istenilen düzeye ulaşılması beklenen hedefler arasında yer almaktadır (Doğan, 2008). Yabancı bir dilin öğrenilmesi için öğrenilen bilgilerin ve öğretilenlerin davranışa dönüşmesi gerekir. Şahin (2013) öğrenmeyi beş temel noktada birleştirmiştir;

- Öğrenme süreklidir.
- Öğrenme etkin bir süreçtir.
- Her birey farklı öğrenir.
- Öğrenme bütünsel ve karmaşık bir süreçtir.
- Öğrenme, bilginin içselleştirilmesidir.

Ana dil öğrenmede geçen süreçler gibi yabancı dil öğrenme de birikimli bir süreçtir. Yabancı dil öğrenme; konuşma, dinleme, yazma ve okuma olan dört temel beceriyi kapsamaktadır. Bu dört temel beceri iç içedir. Bilginin davranışa dönüşüp öğrenilebilmesi için bu dört temel alandaki davranışlar gerçekleştirilmelidir. Yabancı dil öğrenme karmaşık bir alandır. Littlewood (2001) yabancı dil öğrenmeyi, karmaşık bir duruma getiren sebeplerden birinin de, öğrenenlerin kişisel farklılıklarının dil öğrenim-öğretim sürecine etkisi olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının yanı sıra aile, çevre, okul vb. etmenler de yabancı dil öğrenmeyi etkilemektedir. Şahin'e (2009) göre yabancı dil öğrenmede en temel konulardan biri bireyin yabancı dil öğrenmeye istekli olmasıdır. Bireyin kendi içsel motivasyonunun olması dil öğrenmede çok önemli bir yere sahiptir.

Lightbown ve Spada'ya (2004) göre öğrenmeye istekli ve hevesli olmak, dil öğretiminde öncelikli olmalıdır, bunun için önce birey psikolojik olarak dil öğrenimine özendirilmelidir. Her şeyden önce birey bunu kendi rızasıyla istemelidir. Yabancı dil öğrenmede en önemli duyuşsal etkenler arasında dil öğrenmeye karşı tutumların yer aldığı, alanyazında yapılan yabancı dil öğrenmeyi etkileyen kişisel ve duyuşsal faktörler üzerine çalışılan araştırmalarda belirtilmiştir ve öğrenenlerin öğrenme ortamına gelirken beraberinde getirdikleri özellikler yapılan çalışmalara araştırma konusu olmuştur (Aydoğmuş ve Kurnaz, 2017).

Arkadaş ve anne-baba tutumu, ön öğrenmeler, ders veya ders öğretmeni ile ilgili tutumlar, okul ve çevre ile ilgili tutumlar, okul kültürü gibi birçok faktörün öğrenciyi etkilemesiyle yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlar olumlu veya olumsuz olabilir. Özden-Ekmekçi'ye (1983) göre hedef dilin konuşulduğu topluma ve dile karşı olumlu tutum sergilenmesi, bireyin hedef dili öğrenme isteğini artırır ve öğrenmeyi daha basit hale getirir.

Tutumlar akademik olarak yabancı dil öğreniminde önemli olmakla beraber, hedef dilde ulaşılmak istenen başarının elde edilebilmesi için tutumların yönünün belirlenmesi, buna uygun olarak öğrenme ortamının tekrar revize edilmesi, değişiklikler yapılması, öğrenme ortamına yenilikler getirilmesi ve olumsuz tutumların olumlu tutum olarak değiştirilmesi için çaba harcanması, İngilizce öğrenmede istenilen başarıyı beraberinde getirebilir (Csizer ve Dörnyei, 2005). İlgili alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğrenmeye etki eden unsurların başında tutum gelmektedir. Bu sebeple “tutum” kavramı detaylı şekilde incelenecektir.

### **2.1.2. Tutum**

Tutum kelimesinin birçok tanımı yapılmıştır. Farklı alanlarda, farklı tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Her alan kendi alanına yönelik bir tanım ortaya koymaya çalışmıştır. Tutumun kelime anlamına baktığımızda Türk Dil Kurumu’nda; (TDK, 2021) “tutulan yol, tavır” olarak ifade edilmiştir. Allport’a (1935) göre tutum, dolaylı yaşantılar sonucu oluşur ve içinde bulunduğu ortamdaki nesnelere ve olaylara yönelik bireyin davranışlarını etkiler, bireyin davranışlarına yön verir (akt. Kırkız, 2010). Tutumun davranış üzerinde yön verici büyük bir etkisinin olduğu görülmektedir. Tolan (1983) tutumu, psikolojik olarak değer içeren herhangi bir objeye veya konuya karşı eğilim olarak ifade etmiştir (akt. Gömleksiz, 2003, s.216).

Kırkız (2010) ise tutumların uzun süreli, sistematik olarak organize olduğunu, geçici olmadığını, gözlenebilen ve değişmeye karşı direncinin yüksek olduğu eğilimler olarak karşımıza çıktığını ifade etmiştir. Tutumlar kolay kolay değişmeyen duyuşsal bir eğilim olup, tutumların oluşması için belirli bir zaman gerekir. Gardner (1985) tutumun bireyin bir nesneye ilişkin inanç ve düşünceleri olduğunu ifade etmiştir. Tutumu aslında bir bakış açısı olarak tanımlamak mümkündür. Kazazoğlu (2011) tutumları, öğrenme ortamlarında duyuşsal belirleyiciler olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda tutumlar, bireylerin davranışlarının şekillenmesinde önemli bir yer tutar. Tuncer ve Akmençe (2019) bireylerde tutumun doğuştan gelmediğini, sonradan edinildiğini ancak edinildikten sonra da kolay kolay değiştirilemediğini ifade etmiştir. Feldman (1996) ise tutumların öğrenilebilir olduğunu ve yaşantılara bağlı olarak değişebileceğini ifade etmiştir. Bireylerin yaşadıkları olaylar, deneyimleri, inançları tutumların şekillenmesinde önemli rol oynar. Özellikle öğrenme sürecindeki bireyde tutumların tamamen değiştirilemez olduğunu söylemek yanlıştır. Kendi alanına göre tutum kelimesini tanımlayanlardan biri de eğitimidir. Kazazoğlu (2011) tutumun farklı alanlarda farklı değişkenleri içerebileceğini ve ders, okul arkadaşları,

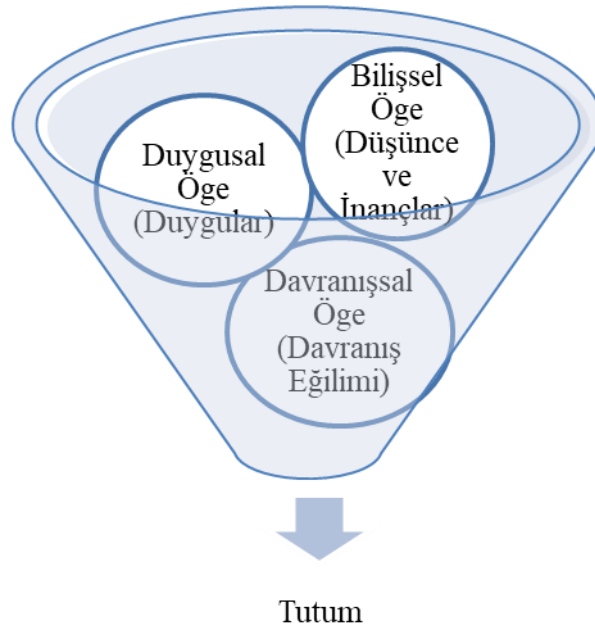
ders araç-gereçleri, öğretmen gibi faktörlere karşı duyguların tutumların içinde bulunduğunu ifade ederken bu kavramların eğitim öğretim çerçevesinde yer aldığını ve bu bağlamda düşünmek gerektiğini belirtmiştir.

Özetle tutum; duyuşsal olarak var olan, olumlu veya olumsuz eğilim göstermeye sebep olan kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Her birey bir duruma, nesneye, olaya ve konuya olumlu veya olumsuz bir tutum sergiler. Tutum kendi içinde duygu ve inancı barındırır. Bu duygular ve inançlar bireyin davranışlarına rehberlik eder, aynı zamanda tepkileri oluşturur. Genellikle davranış eğilimi olarak ifade edilen tutumu tavır takınma olarak da ifade etmek mümkündür. Tavşancıl (2010) ise tutumların genel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- Deneyimler sonucu elde edilir.
- Tutumlar kalıcı eğilimdir, geçici değildir.
- Nesne ve birey arasında var olan ilişkinin istikrarlı olmasına yardımcı olur.
- Birey ve nesne arasındaki ilişkiye bir yön verir.
- Nesneye ilişkin tutumun yönünün belirlenmesinde, nesnenin başak nesnelere ile kıyaslanması etkilidir.
- Tutumlar sadece bireysel değil aynı zamanda örgütseldir.
- Tutumların davranış olduğu söylenemez, tutumlar tepkiye yol açan eğilimdir.
- Pozitif veya negatif davranışların oluşmasında tutumlar etkilidir.

### **2.1.3. Tutumun Ögeleri**

Alanyazında tutumun oluşmasında bilişsel, davranışsal ve duygusal üç faktör etkili olmakla birlikte, tutum bu üç bileşeni kapsayan bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır (Karagül, 2018). Bu üç bileşen birbirini tamamlayan, örgütsel bir yapıdadır. Tutumun oluşması için bu üç etmen içe içe geçmiş, ayrılmaz bir bütünü oluşturmuştur. Demirtaş-Madran (2012) duygusal boyutun nesneye karşı olan duyguları, davranışsal boyutun nesneye karşı olan davranış eğilimini ve bilişsel boyutun da nesneye ilişkin düşünceleri kapsadığını ifade etmiştir. Bunu Biliş-Duygu-Davranış Modeli ile Şekil 2.1'de açıklamıştır;



Şekil 2.1. Biliş-Duygu-Davranış modeli (Demirtaş-Madran, 2012, s.3)

Şekil 2.1’de yer alan Biliş-Duygu-Davranış modeli ile tutum açıklanmıştır. Tutum duyguları kapsayan duygusal ögeden, düşünce ve inançları kapsayan bilişsel ögeden ve son olarak da davranışsal eğilimleri kapsayan davranışsal ögeden oluşmuş bütünsel bir kavramdır. Tok (2010) tutumun bir davranış olmadığını, bireyi davranış göstermeye hazırlayan bir eğilim olduğunu dile getirmiştir.

**2.1.3.1. Bilişsel öge.** İnceoğlu (2011) belirli bir tutumun bilişsel ögesinin bireyin nesneye veya duruma karşı olan düşünce, bilgi ya da inançlarından oluştuğunu ifade etmiş, insanların etrafındaki uyarıcılarla etkileşimde olduğu deneyimlerden kazandığı bilgi birikimiyle tutumun meydana geldiğini belirtmiştir. Bilişsel öge algı, inanç ve düşünceleri kapsamaktadır. Kırkız (2010) bir kişinin, tutum sergilenen nesneye ilişkin düşüncesinin, inancının ya da bilgisinin, tutumun bilişsel ögesinin içinde yer aldığını ifade etmiştir. Örneğin bir öğrenci yabancı dil öğrenmeye yönelik olumlu bir tutuma sahip olabilir. Yabancı dil öğrenmenin meslek sahibi olduğunda bir avantaj olacağını, farklı dil konuşan insanlarla daha rahat iletişim kurabileceğini düşünmesi ve buna ilişkin edinmiş olduğu bilgiler bu durumun bilişsel ögesini oluşturur. Ekici (2012) nesneye yönelik edinilen bilginin önce duyguları sonra da davranışları etkilediğini bu yüzden de bilişsel ögenin tutum oluşumunda ilk basamak olarak görülebileceğini söylemiştir. Kısaca bilişsel öge bir nesne, olay, durum hakkındaki görüşlerimizi, genel bilgilerimizi ve gerçekleri kapsamaktadır. Tavşancıl (2010)

bilginin gerçeklik derecesi kadar geçici ya da kalıcı olduğunu söylemiştir. Buna ilişkin tutum da bilginin geçici ya da kalıcı olmasına yönelik değişim gösterebilir. Bu değişim için bilişsel ögede yer alan inanç ve düşüncelerin de değişmesi gerekir.

**2.1.3.2. Duyuşsal/Duygusal öge.** Kırel'e (2004) göre nesnelere beğenilmesi veya beğenilmemesi tutumun duyuşsal-duygusal yönü ile ilgilidir. Tutumların duygusal bileşeni olabileceğinden duygular tutumlara bağlı olarak ifade edilebilir. Hoşlanmak, nefret etmek, sevmek gibi duygusal tepkiler duygusal ögeyi oluşturur. Hoşlanmak ya da hoşlanmamak, sevmek ya da sevmemek gibi yargılar duygusal ögeyi kapsar. Baker (1988) düşünce ile hislerin paralellik gösteremeyeceğini siyahi bireylerin, beyaz bireyler ile eşit olduğunu düşünmesi ile örneklendirmiştir. Örneğin yabancı dil öğrenmenin gerekli olduğu düşünülebilir fakat bahsi geçen dil sevilmebilir. Çöllü ve Öztürk (2006) duygusal bileşenin kişiye göre farklılık gösterebileceğini, gerçeklerle açıklanamayacağını ve sevmeme gibi yargıları oluşturduğunu ifade etmiştir. Duygular ve yargılar genellikle olumlu veya olumsuz olarak var olmaktadır. Bu yargılar, önceki deneyimlere ve edinilen bilgilere göre oluşur. Duyuşsal tutumlar; nefret, kaygı veya sevgi gibi somut olmayan kavramları içine alır, nesneye yönelik oluşur ve bu tutumlar nesneye karşı olan his ve davranış ile ilgilidir (Karagül, 2018). Fakat bazen bireylerin yaşadığı bazı durumlar sadece duyuşsal öge ile açıklanabilir, mantık çerçevesinde açıklanamaz. Bireyler hiç bilgi sahibi olmadan da ilgili nesneye karşı olumlu veya olumsuz tutum sahibi olabilir. Tutumların oluşmasında ilk sırada bilişsel öge, sonra duygusal öge ve son olarak da davranışsal öge yer almaktadır. Bu üç öge birbirini etkilemektedir ve aralarında sebep-sonuç ilişkisi vardır.

**2.1.3.3. Davranışsal öge.** Arğın (2018) sergilenen davranışı, duygusal ögenin somut hale gelmesi olarak ifade etmiş, duygusal durumu anlamak için davranış olarak ortaya çıkması gerektiğini belirtmiştir. Davranış eğilimi olarak ifade edilen davranışsal öge, sözel ifade olabileceği gibi hareketleri de içermektedir. Yılmaz'a (2019) göre davranışsal öge, davranış yönelimini, eğilimini kapsamaktadır. Söz konusu olan davranış eğilimleri bireyin konuşmalarından ya da hareketlerinden gözlenebilir. Bazı durumlarda tutum, doğrudan ilgili olmayan tutumların da etkisindedir. Davranışsal öge kendi içinde iki davranışı içermektedir ve bu iki davranış birbirinden farklıdır. Yılmaz (2019) bunlardan birinin duyuşsal diğerinin ise kuralsal (normatif) davranış olduğunu belirtmiştir.

Sevimbay (2016), duygusal davranışın, hoşlanılan ya da hoşlanılmayan durum ile oluştuğunu, kuralsal davranışın ise doğru veya yanlış davranışın ne olduğu ya da olması gerektiği hakkındaki inanışlara yönelik olan davranışı oluşturduğunu ifade etmiştir. Aydın'a (2009) göre de bir tutum, bireyi objeye karşı davranışta bulunmaya yönlendirir ve eğilimli hale getirir. Eğer birey nesneye karşı olumlu bir tutuma sahipse, bu nesneye karşı yaklaşma, sahip olma -olumlu davranış- olumsuz tutuma sahipse nesneden uzaklaşma, ilgisiz kalma – olumsuz davranış- eğilim gösterecektir. Tutumlar olumlu veya olumsuz olabilir ve içinde bireyin duygu, düşünce ve davranışlarına temel oluşturan bu üç ögeyi barındırır. Tutumlar sonradan öğrenilmiş ve değişmesi zor olsa da deneyimler sonucu değişme gösterebilir. Yabancı dil öğrenmede de bu değişim önemlidir. Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen duyuşsal faktörler içinde yer alan tutum öğrenci başarısında önemli bir role sahiptir.

#### **2.1.4. Yabancı Dil ve Tutum**

Yabancı dil öğrenimi karmaşık bir yapıya sahiptir. Dil öğrenimini etkileyen faktörler arasında öğretim yöntem ve teknikleri, kültürel etkenler, anadil, öğretim programı, fiziksel koşullar yer almaktadır. Bu çevresel faktörlerin yanında bireysel faktörler de dil öğrenimini etkilemektedir. Tuncer, Berkant ve Doğan (2015); dil yeteneğinin, motivasyonun, öğrenme stillerinin, inançlarının, tutum ve kaygı gibi bilişsel ve duygusal özelliklerin yabancı dildeki başarıyı etkilediğini söylemiştir. Yabancı dilde tutumun önemi pek çok araştırmada dile getirilmiş ve farklı değişkenlerle ilişkisi araştırmalara konu olmuştur. Birçok araştırmada olumlu tutumun başarı ile olumsuz tutumun ise başarısızlık ile sonuçlandığı rapor edilmiştir. Dil tutumları ikiye ayrılır; dil eğitimine ilişkin tutumlar, dilin kendisine ilişkin tutumlar; dil eğitimine yönelik tutum dilin öğrenimini kapsar; dilin kendisine ilişkin tutumlar ise bireyin o dili ne kadar önemli gördüğünü ifade eder (Sakuragi, 2006).

Anadil ve yabancı dil öğreniminde öğrencilerin sahip olduğu yeterlilik düzeylerindeki çeşitlilik en büyük fark olmakla birlikte bu çeşitliliğin nedenini ortaya koymak için ileri sürülen faktörler arasında yaş, eğilim ve özellikle tutumlar yer almaktadır (Kazaoğlu, 2011). Bireylerin dile karşı tutumu o dili öğrenmesini etkiler. Yılmaz'a (2019) göre yabancı dil öğrenirken bireyde var olan olumlu tutumlar onu başarılı hale getirirken olumsuz tutumlar ise başarısızlığa sebep olabilir. Krashen (1981) şu düşünceleri savunmuştur;

- Olumsuz tutum dil öğrenmeyi yavaşlatırken, olumlu tutum ikinci bir dilin öğrenilmesini kolaylaştırır ve hızlandırır.

- Duygusal bağıllık ve tutum arasında ilişki vardır. Başarıları düşük olan ve dil öğrenimini yarıda kesen öğrenciler edilgen katılımcı olarak tanımlanabilir.
- Sınıf içi etkinliklere katılımı tutum büyük ölçüde etkiler, olumlu tutuma sahip öğrenciler aktif şekilde etkinliklere katılım sağlar ve yüksek başarı elde ederler.

Dil öğrenmede tutumlar önemli bir yere sahiptir. Olumlu tutum başarı ile doğru orantılı olmasına rağmen bazen bu şekilde ilerlemeyebilir. Zor olsa da tutumlar değişebileceğinden, olumlu başlayan tutum, olumsuz faktörlere maruz kalarak olumsuz tutuma dönüşebilir. Bu süreçte temel değişkenin öğrencinin kendisi olduğunu Wilkins (1974) ifade etmiştir. Hedef dilin kültürüne karşı olan tutum da dil öğrenmeyi etkiler. Ellis (1994; s.198) öğrencinin aşağıdaki değişkenlerden etkilenecek tutum sergilediğine değinmiştir;

- 1) hedef dil
- 2) hedef dili konuşan bireyler veya toplum
- 3) hedef dilin konuşulduğu kültür
- 4) ikinci dil öğrenmenin sosyal alanlardaki önemi
- 5) hedef dilin başlıca yararları
- 6) kültürlerinin bir üyesi olarak öğrencilerin kendileri (akt. Bilgin-Cebeci, 2006).

Sakuragi'ye (2000) göre kültürlerarası tutum da yabancı dile yönelik tutumu etkilemektedir. Sakuragi bu bağı incelediği bir araştırmasında yabancı dil öğreniminde olumlu tutumların olması, dünyada kendisinin sahip olduğundan başka toplum ve kültürlerin olduğunu kabul ve takdir etmesiyle ilişkili olduğunu ortaya koymuştur (akt. Yılmaz, 2019). Dil ve kültürün ayrılmaz bir bütün olması dolayısıyla hedef dilin kültürüne karşı olan tutum, dile karşı olan tutumu da yönlendirir. Günümüzde okullarda büyük oranda İngilizce dersi yabancı dil olarak okutulmaktadır. Bu yüzden başarının sağlanabilmesi için İngilizce dersine yönelik tutumun bilinmesinde fayda vardır.

### **2.1.5. İngilizce Dersine Yönelik Tutum**

Ülkemizde en yaygın öğretilen ve ders programlarında yer alan yabancı dil İngilizcedir. 1997'den itibaren 4 ve 5.sınıflarda okutulmaya başlayan İngilizce 2013 yılından bu yana 2.sınıftan itibaren öğretilmeye başlamakta ve yükseköğretimde de öğretimi devam

etmektedir. Aktaş (2005) ülkemizde yabancı dil öğretimine verilen öneme rağmen, öğrencilerin İngilizce dersindeki başarılarının istenilen düzeyde olmadığını vurgulamıştır. Bu durum öğrenme ortamından, derse karşı öğrencinin ilgisinden ve İngilizceye karşı olan tutumundan kaynaklanabilir. İngilizce öğretiminde elde edilen başarının istenilen başarıya kıyasla istenilen düzeyde olmaması tutumla ilgili olabilir. Bu sebeple öğrencilerin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmesi, öğrenmesini kolaylaştıracağı gibi farklı kültürleri de öğrenmesini kolaylaştırır. Diğer yandan öğrencilerin tutumlarının bilinmesi, eğitim durumlarının buna göre düzenlenmesi eğitimin kalitesini ve başarısını artırır. Erdem (2007) İngilizcenin etkin bir şekilde kullanılması ve öğrenilmesi için gerekli olan becerilerin öğrencilere kazandırılması için öncelikle İngilizce dersine karşı öğrencilerin tutumlarının bilinmesinin altını çizmiştir.

Dil öğrenimini olumlu veya olumsuz etkileyen tutumlar, bireyin derse yönelik davranışlarını etkilemektedir (Hancı-Yanar, 2008). Okullarda öğrencilerin bazıları İngilizceye yönelik olumsuz tutum sergiledikleri için öğrenme konusunda sıkıntı çekmektedir, İngilizceyi öğrenirken karşılaşılan zorlukların başında olumsuz tutumlar gösterilebilir (Baş, 2012). Bu yüzden öğrencilerin tutumlarının bilinmesi, öğrencileri derse daha çok çekmek, oluşabilecek olumsuz tutumların önüne geçmek açısından büyük fayda sağlar. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerine göre etkinlikler düzenlemek, farklı yaklaşımlarla dersi ele almak olumlu tutum geliştirilmesi açısından İngilizce öğrenme bağlamında önemli bir yer tutar. Öğrencilerin derse yönelik tutumu, öğrencinin akademik başarısı ile ilişkilendirilebilir. Tutumların güçlü olma derecesine bağlı olarak değişimi de zor olacağı için, tutumların önceden belirlenmesi ve buna göre plan oluşturulması İngilizce öğrenmede büyük önem taşımaktadır. Savignon (1983) dil ediniminde tutumların en önemli ve en yaygın bir değişken olduğunu, hedef dili öğrenmedeki başarının, öğrencinin tutumuna bağlı olarak değiştiğini ifade etmiştir. Gürel (1986) öğrenci için “İngilizce sevmediği ve o dili öğrenmeyi amaç edinmediği ayrıca ikinci bir dil öğrenmenin önemini anlamadığı zaman ne kadar iyi öğretmen, ne kadar etkili öğretim methodu ve ne kadar iyi ders araç-gereci olursa olsun İngilizce öğrenmede başarıya ulaşamaz” şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir (s.6). Özetle, İngilizce öğrenmek için öğrencilerde olumlu tutum geliştirilmesi ve her şeyden önce tutumların belirlenmesi gerekir. İngilizce dersine yönelik öğrenci olumlu tutuma sahip olursa başarılı olabilir. Tutum oluşmasında dikkat edilecek noktalar olmakla birlikte tutumu etkileyen birçok etmen vardır.



### 2.1.6. Tutumu Etkileyen Unsurlar

Tutumlar doğuştan değil, sonradan kazanılır. Bu sebeple tutumların oluşmasını etkileyen bazı etmenler vardır. Bunların başında; nesne ile olan etkileşim, sosyal medya, sosyal çevre gelir. Anne-baba etkisi, akranların etkisi, yaş, kitle iletişim araçları, nesne ile gerçekleşen deneyim ve sosyal çevre tutumun oluşmasını etkileyen başlıca unsurlar arasında yer almaktadır.

Tutumların oluşması için bir zaman dilimi gerekir. Bu süre zarfında bireyin yaşadığı deneyimler, edindiği bilgiler, önceki deneyimleri ve bilgileri, bunların hepsi karşılaştırılır veya bütün haline gelir, böylece tutum oluşmuş olur. Yapılan araştırmalara göre erken yaşta edinilen tutumların değişmesi çok güçtür. Tutumun bu özelliği bilinerek hareket edilirse ve nesneye karşı olumlu tutum geliştirilmesi erken yaşta sağlanırsa avantaj sağlanmış olur. Bireyin kişilerle olan etkileşimi, sosyalleşmesi ve toplumsallaşma süreci tutumların oluşumunu etkilerken; kişilik özellikleri, kişinin ait olduğu toplumsal ve kültürel çevre, edinilen bilgi, deneyimleri de tutumun oluşumunu etkilemektedir (Kaya, 2019). Ardiç-Ekiz (2012) ise toplumsallaşma yoluyla edinilen tutumların en güçlü tutumlar olduğunu ve kolay kolay değişmeyeceğini dile getirmiştir. Tutumları etkileyen etmenleri genel olarak şu şekilde sıralamak mümkündür;

**Bilişsel- Zihinsel Faktörler:** Bireyin zihninde bulunan bilgiler ile yeni bilgiler arasında değişim söz konusudur. Birey kendinde var olan bilgi ile hareket edebilir veya yeni bilgisine göre var olanı değiştirebilir ve buna göre eğilim gösterir.

**Fizyolojik Etkenler:** Sağlık, hastalık, bedensel değişim gibi çevresel etmenler veya doğal süreçten kaynaklanan değişimi etkileyen etmenlerdir. Fizyolojik değişime bağlı olarak tutum değişebilir. Örneğin ergenlik döneminde birey daha utangaç bir hâl alıp kendini soyutlama eğilimi gösterirken, dönemin bitmesi ile bu eğilim değişebilir. Kekeme rahatsızlığı olan bir birey ise konuşmaktan kaçabilir ve konuşmaya yönelik etkinliklerden uzak durabilir ve olumsuz tutum sergileyebilir.

**Anne-Baba Faktörü:** Doğumdan itibaren başlayan bu süreç okul çağına kadar devam etmektedir. Birey kendisini anne-babaya göre şekillendirir ve onların bakış açısına, davranışına göre nesneye karşı tutum oluşturur. Başaran (2000) çocuğun sevgi kazanma, onay alma, onları idolü olarak seçme isteğinin, anne-babayı taklit etme davranışını meydana getirdiğini ifade etmiştir (akt. Kırkız, 2010). Tutumların başlangıç noktası ailedir. İlk olarak anne ve babanın düşünceleri çerçevesinde tutumun gelişebileceği söylenebilir.

**Deneyim/Yaşantı:** Bireyin nesne ile olan etkileşimi tutumun oluşmasında önemli rol oynar. Örneğin salgın hastalık sürecini deneyimleyen biri kendiliğinden salgın hastalığa yönelik tutum gösterir. Özellikle bir sonraki karşılaşmada o nesneye yönelik nasıl bir tavır sergileyeceğini, nasıl tutum göstereceğini önceki deneyimleri etkiler.

**Kişilik Özellik Faktörü:** Ardıç-Ekiz (2012) kişilik konusunun tartışmalı bir konu olmasının yanı sıra kişilik özellikleri ile bireyin nesneye karşı olan tutumu arasında bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. Örneğin kötümser bakış açısına sahip olan bir bireyin genellikle olaylara kötümser bir tavır sergilemesi beklenir.

**Akranların Etkisi:** Anne-babaya göre hareket eden birey, birey büyüdükçe, anne-babaya olan bağı azaldıkça, özellikle okul çağından itibaren artık arkadaşlarına göre tavır takınmaya başlar. Özellikle bu faktör var olan tutumların değişmesi ve oluşmasında büyük etkiye sahiptir. Aynı yaş sürecinde bulunan bireylerde benzer tutum görülebilir.

**Kitle İletişim Araçları:** Özellikle teknoloji çağı diye adlandırdığımız günümüzde internet, telefon, tablet gibi araçlar bireylerin tutum oluşturmada önemli bir yere sahiptir. Gerçek hayatta hiç etkileşim içine girilmemiş dahi olsa bu araçlar vasıtasıyla nesneye karşı tutum oluşmakta veya var olan tutum değişmektedir. Birey bir nesneyi hiç görmemiş olabilir ama televizyon, telefon gibi araçlar vasıtasıyla nesneyi gördüğünde ona göre tutum oluşturabilir.

**Sosyal Sınıf Faktörü:** Bireyin sahip olduğu sosyal sınıf tutum oluşmasında etkilidir (Ardıç-Ekiz, 2012). İnsanların içinde bulunduğu sosyal sınıf değer yargılarını etkilediği için tutumların oluşmasında sosyal sınıf önemlidir.

**Grup Üyeliği Faktörü:** Sosyal gruplar içinde aile, arkadaş grubu, iş arkadaşları, okul arkadaşları, akrabalar sayılabilir. Bu gruplar oluşurken benzer tutumların paylaşılması veya o gruba ait değer yargılarının ortaklığı söz konusudur. Örneğin; öğretmen olan bir birey, aynı mesleği paylaşan başka bireyler ile benzer tavır sergileme eğilimindedir. Bu faktörün içine o gruba ait olma isteği de girebilir. Bu sebeple benzer tutum sergilenir.

**Toplumsallaşma:** İçinde yaşanılan toplum tutumların oluşmasını etkiler. Ardıç-Ekiz (2012) bireyin toplumdaki onay alma ve topluma uyma davranışı gösterdiğini, özellikle erken yaşlarda anne-baba onayı için gelişen tutumların ilerleyen yaşlarda topluma göre şekillendiğinin altını çizmiştir.

**İlişkilendirme:** Birey nesnelere gruplandırır; iyi-kötü, güzel-çirkin, gerekli-gereksiz gibi gruplandırmalar yapar. Bu gruplamayı yapabilmek için birey aklında oluşan şemalara göre bu nesnelere yerleştirir. Şemaların oluşması ve o şemaya yeni bir şey eklemek için yaşantı gerekir. İlişkilendirme süreci öğrenmeye bağlı olarak gerçekleşir (Ardıç-Ekiz, 2012). Nesne ile olan deneyimi de gruplandırmada etkilidir ve tutumu etkiler.

**Ödül-Ceza:** Bireyin nesne ile etkileşimi sonunda karşılaşacağı durum, takınacağı tavır etkiler. Örneğin yapmaması istenilen bir şeyi yaptığında ceza alacağı söylenen bir birey, o davranışı sergilememe eğilimi gösterecek olup, tam tersi ödül durumunda ise sergileme eğilimi gösterecektir.

**Kalıtıl Aktarım:** Çok fazla onay alan bir görüş olmamasına rağmen, tutumların oluşmasında etkisinin olduğu düşünülmektedir.

Tutumların oluşmasında bireyden kaynaklanan etmenler olduğu gibi çevreden kaynaklanan etmenler de olduğu görülmektedir. Sosyal çevre içinde yer alan kültür de bunların başında gelmektedir. Bunun yanı sıra bireyin sosyal duygusal öğrenmesinde yer alan yeterlikler de tutumu etkileyebilir. Bu kavramların etkisinden söz etmeden önce kültür ve dil kavramlarının açıklamasında fayda vardır.

### 2.1.7. Kültür ve Dil

Kültür kelimesi Latince kökenli olup, farklı bilim dallarına göre alanyazında farklı tanımlarla karşılaşmak mümkündür. Kültürü belli bir toplumun maddi ve manevi değerlerin bütünü, insanların eylem ve düşüncelerini içeren bileşenlerin tümü diyebiliriz. Kültür, o toplumu diğer toplumlardan ayıran kimliği, o toplumun yaşama şekli ve düşünme tarzıdır (İnandı, 2011). Üstün (2011), kültürü “Çevreyle etkileşim sonucu edinilen, yaşamın her yönüyle ilişkili, toplum fertlerinin müşterek kimliklerini oluşturan, doğayla mücadele sırasında edinilen deneyimleri kapsayan, kişinin gelecekte nasıl bir insan olacağını etkileyen, toplumun ortaya koyduğu maddi ve manevi ürünlerin tümü.” olarak tanımlamıştır (s.5). Açıkgoz (2019) kültür kavramı tanımının güç olmasının sebebinin farklı alanlarla etkileşim içinde olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Kültür denildiğinde herkes farklı bir şekilde tanımlar. Çünkü kültür tek bir alana sığdırılmaz ve farklı alanlarla etkileşim içinde olduğundan, o alanlardan soyutlanarak ifade edilmesi mümkün değildir. Eliot (1987) kültürü, topluma ait yaşam şekliyle beraber, o toplumdaki dil, din, sanat gibi birçok öğeyi kapsadığını söylemekte ve ayrılmaz bir bütün olarak görmektedir. Kültürün sadece maddi değerleri değil, manevi değerleri de kapsadığını söylemek mümkündür. Hatta

düşündüğümüzde kültür hayatın her alanında vardır. Kültürün tanımı içinde bulunduğu bağlama göre farklılaşmaktadır. Kavramın nerede ve kim tarafından kullanıldığına göre birçok anlama sahip olabilir. Bayraktar (2019) kültür kavramının genellikle kabile ve etnik grupları kapsadığını, milletler için kullanıldığını, cinsiyeti, nesilleri ve sosyal sınıfları kapsadığını ifade etmiştir. Kavram tanımlarında her zaman insan yer almaktadır. Toplumun olduğu her yerde kültür vardır. Kültür aynı zamanda toplumları birbirinden ayıran bir özelliktir. Amerikan Psikoloji Derneği kültür kavramını; doğru veya yanlış olarak adlandırılabilen örf ve adetleri, normları, dili, eğitim sistemini, ruh sağlığını içinde barındıran bir sistem olarak ifade etmektedir (American Psychological Association [APA], 2017). Kültür kavramı topluma ait tüm değerleri kapsamaktadır. Kültür kavramının tanımlanması güçtür. Tanımının güç olmasının sebebi geniş bir yelpazeyi kapsamaması olabilir. Bu konuda Berelson (1964) bir kavramın tanımının çok olmasının sebebini, o kavramın tanımlanmasının güç olmasından kaynaklandığını vurgulamaktadır (akt. Bingöl, 2010). Kültürün alanyazında birçok tanımı yapılmıştır. Bazıları tek bir alanı kapsarken bazıları ise birçok alanı içine almıştır. Bu yüzden kültür kavramının tanımlanması zor ve güçtür. Kültür farklı alanlarda farklı boyutlarda yer almaktadır. Ford ve Moore (2004) göre kültür kavramı beş boyutu içermektedir:

- Bireysel kimlik kavramı
- Bireysel ve toplumsal sorumluluk
- Vakit kavramı
- Kontrol-denetim odağı
- İletişim şekli.

Kültürün kapsadığı boyutlara baktığımızda bu beş boyut etkileşim içindedir. Her boyut kendi içinde değişkenlik gösterirken, boyutlar birbirini etkilemektedir. Diker (2019) kültür kelimesinin, insanın bulunduğu tüm alanları kapsadığını, maddi yaşamından sosyal hayatına, estetik ve değerler dâhil çevresinin tümünde yer aldığını vurgulamıştır.

Özetleyecek olursak; kültür kelimesinin tanımlanması güçtür ve farklı bilim dallarında kendi bağlamında tanımları yapılmaktadır. Toplumla birlikte var olur, nesilden nesile geçer, geçerken de değişime uğrar. Değişime uğraması dolayısıyla dinamik olduğu söylenebilir. Erdoğan'a (2018) göre kültür bireylere aidiyet duygusu verirken, bağlılık duygusu hissetmesini sağlar ve toplumu bir arada tutar. Kültür, bir milleti tek bir çatı altına toplayarak tek millet yapan, durumlara karşı olan tutumuza, bakış açımıza, tepkilerimize,

algularımıza yön veren bir faktördür. Aynı kültüre sahip insanlar olayları benzer şekilde yorumlarken, özellikle toplumların iç içe geçtiği günümüzde bu insanlar diğer kültüre de açık olmalı ve saygı duymalıdır.

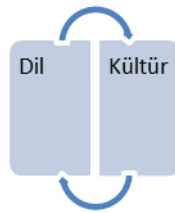
Dilin alanyazında birçok tanımı ve açıklaması yapılmıştır. Aksan'a (2007) göre dil çok yönü bulunan, günümüzde dahi halen çözülemeyen gizemli bir varlıktır. Dil karmaşık bir yapıda, iletişimi sağlayan canlı bir varlıktır. Dilin en önemli özellikleri arasında toplumla olan ilişkisi yer almakla birlikte bir toplumun gelenekleri, ortak tarihi, diğer toplumlar ile kurduğu ilişkiler dili oluşturan, değiştiren, geliştiren en önemli faktörlerdendir (Açıkgöz, 2019). Dil aynı toplulukta yaşayan bireyleri birbirine bağlar. Dil toplumsal ve genel bir araçtır. Dil dolaylı veya doğrudan kişinin, toplumun duygu veya düşüncelerini aktardığı bir araçtır (Özkul, 2012, s.11). Açıkgöz'e (2019) göre dil ve toplum bilincinin birlikte aktarılıyor olması, topluma ait olan bütün etmenlerin dili de etkilediğinin veya dile yansıdığına bir göstergesi olmakla birlikte dilin varoluşu da bu toplum bilincinin oluşmasını sağlamaktadır. Sözel ve yazılı simgelerin oluşturduğu dil, insanı diğer canlılardan ayırır. Bu sözel ve yazılı simgeler çok çeşitli olmasına rağmen o dili konuşanlar için ortak bir anlam ifade etmektedir. Dilin özelliklerini Özkul (2012) yedi tane olarak belirlemiştir;

- Dil canlı bir varlıktır.
- Dil toplumsal bir kuruluştur.
- Dil düşüncenin göstergesidir.
- Dil bir iletişim için kullanılan anlaşma aracıdır.
- Dilin başlangıcı bilimemektir
- Dilin kendine ait kuralları vardır.
- Dil kültürün aynasıdır.

Dil olmadan insanların iletişim kurması çok zordur. Dil sadece fikirleri, düşünceleri karşı tarafa aktarmaz, aynı zamanda kültürün de en önemli taşıyıcısı ve aktarıcısıdır. Dil ve kültür birbirinin temelini oluşturduğu ve birbiri ile etkileşim içinde oldukları uzmanlar tarafından vurgulanmıştır.

Dil sadece iletişim kurmak için ya da karşıdaki kişinin dediklerini anlamak için kullanılmaz, kültürü aktarmak için de kullanılır. Dil, kültürün aktarılmasında önemli bir araçtır. Kültürün aktarılmasında ayna görevi görmektedir. Kültürle ilgili her bilgi dil ile diğer nesillere aktarılmakta ve böylece kültür varlığını sürdürmektedir. Yaşam şekillerinin özü olarak ifade edilen kültür, sözel veya sözel olmayan dil ile günümüze ulaşmıştır ki bunun anlamı kültürün aktarıcı olduğu ve yine dil vasıtasıyla diğer nesillere aktarılacak olmasıdır

(Göçer, 2012, s. 51). Kısaca dil ve kültür ayrılmaz bir bütündür. Bir dili anlamak için o kültürü de öğrenmek önemli bir yere sahiptir. Açıkgöz'e (2019) göre, bir milletin hayat tarzı, gerekli veya gereksiz her şeyi kapsayan değerler bütünü kültürü ifade etmekle beraber insan ilişkilerinin gidişatında kültür herşeyi kapsar. Bu bağlamda, dil ile kültür birbiri içinde yer alan kavramlardır. Toplum kavramının olduğu her yerde kültür de vardır. Dil ve kültürün birbirini beslediği, biri var oldukça diğerrinin de var olduğunu görmekteyiz. Metin (2020) yazılı, yazısız, sözel veya sözel olmayan topluma ait her türlü değerleri dilin aktardığını ifade etmiştir.



Şekil 2.2. Dil-Kültür ilişkisi

Dil ve kültür ilişkisi, Şekil 2.2'deki gibi görselleştirilebilir. Çünkü dil ve kültür iç içe geçmiştir, biri olmadan diğerrinden söz edilmesi mümkün değildir. Dil ve kültür birbirini tamamlar. Kültür ve dilin ayrılmaz bir bütün olduğu birçok kez vurgulanırken, yabancı dil öğreniminde de kültür kavramı önemli bir yere sahiptir. Hedef dili öğrenmek demek o dilin kültürünü de öğrenmeyi içermektedir. Öğrenilen dilin anlamlandırılabilmesi, hedef dile ait kültürel bilgileri bilmeyi de gerektirmektedir.

### 2.1.8. Kültür ve Yabancı Dil

Bir toplumun dilini, o toplumun kültürüyle yakın ilişki kurmadıkça anlayabilmek oldukça zordur ve bir toplumun kültürünü tanıma ve anlamının yolu da o toplumun diline aşına olmaktan geçer. Uluslararası ilişkilerin artması ile farklı ülkelerin dilini öğrenme gereksinimi artmıştır. Bunu gereksinimi karşılayabilmek için öğretim programlarında yabancı dil yerini almıştır. Diğer ülkelerle etkileşim içinde olunması kültürün de öğrenilmesini gerekli kılmıştır. İletişim, dil öğrenme veya bir dili konuşabilmenin ötesinde, oldukça karmaşık bir yapıya ve sürece sahiptir (Özen, 2019). Yabancı dili öğrenmenin amacı, o dili konuşan bireylerle iletişim kurmaktır. Dile anlam kazandıran kültürdür (Köşker, 2015). Bu konuda Daslak (2019) insan davranışlarının kodlandığını, özellikle kültürün etkisi ile kodların var olduğunu ve bu kodların çözümünde etkileşime girilen kişinin kültürel kodlarının bilinmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bir dili öğrenmek için o topluma göre düşünmek gerekir. Özen'e göre (2019) dil öğrenmek sadece alfabeyi, sözcüklerin

anlamalarını, sözcük dizimini ve dil bilgisi kurallarını öğrenmek değil, aynı zamanda toplumun davranışlarını ve dolayısıyla geleneklerini öğrenmek olduğunu ifade etmiştir. Bir toplumun dilini anlayabilmek için o toplumun kültürünü de öğrenmek önemlidir. Ummak (2018) yabancı dil öğrenmenin başka bir kültürü öğrenme amacıyla gerçekleştirilen bir süreç olduğunu ve bu amaca ulaşılması için de hedef kültüre ait unsurların bu süreçte mutlaka yer alması gerektiğini belirtmiştir. Boylu'ya (2014) göre yabancı dil öğretiminde kültür aktarımı sayesinde;

- Öğrencilerin önyargısız ve hoşgörülü birey olmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin bireyler, toplumlar ve diğer kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamasını sağlamak,
- Hedef dile yönelik motivasyonu artırmak,
- Hedef dil öğrenimini basitleştirmek,
- Diğer kültüre ve kültürlere önyargısız yaklaşmayı sağlamak,
- Empati becerisi gelişmiş bireyler olmasını sağlamak,
- Kültürler arası iletişim sağlamak vb. becerilerin kazandırabileceğini (s.21) vurgulamıştır.

Dil öğrenenlerin kültür ile bağ kurması başarıyı getirir. Öğrenilen kelime, cümle farklı anlamlara kapı açarken, farklı bakış açısı da kazandırır. “Bir dil bir insan” sözü sadece biçimsel olarak o dili öğrenmek demek değil, aynı zamanda o dilin konuşulduğu millet gibi düşünmek, onlar gibi duyuşa sahip olmak demektir. Mevlana'nın “Dil; tencerenin kapağına benzer. Kıpırdadı da kokusu duyuldu mu ne pişiyor anlarsın” sözü aslında bize kişinin o toplumu yansıtıp yansıtmadığını, o toplum gibi düşünüp düşünemediğini belirtmektedir. Dil öğrenme ile kişi toplumun olaylara bakışını, olaylara verdiği tepkileri yani kültürün içine aldığı tüm durumları da öğrenmiş olur. Çakır (2011) kültür aktarımının sadece bilgi aktarımı olmadığını, dilin konuşulduğu ortamda o dili nasıl kullanılması gerektiğini kapsadığını vurgulamıştır. Sonuç olarak bir dili öğrenmek o dile ait söz dizimi, dil bilgisi kurallarını bilmek demek değildir, o dilin konuşulduğu sosyal durumu, olayı da anlamayı gerektirir. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde kültür, dil öğreniminden farklı bir unsur olarak görülmemeli ve sürece dâhil edilmelidir. Farklı kültürlerin bir araya gelmesi kültürlerarasılık kavramını ortaya çıkarmıştır. Son yıllarda iletişimsel dil yaklaşımı ile kültür öğreniminin önemi artarken, kültür öğrenimi kültürlerarası bir hâl almıştır.

### 2.1.9. Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürlerarasılık

Çetiner'e (2020) göre uzun yıllardır birçok farklı sebeplerden ötürü farklı kültürler birbirleriyle bir etkileşim içine girmiştir. Bazen savaşlar, bazen ticaret, bazen de eğitim gibi sebeplerle farklı kültürdeki insanlar bir araya gelmiştir. Kültürlerarası etkileşim; ulaşım, nüfus artmasına bağlı olarak kalabalıklaşma, deniz ötesi ticari faaliyetler, sanatsal faaliyetler ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle ortaya çıkan teknolojik araçlar ile kültürlerarası iletişim hız kazanmış ve etkileşim daha da artmıştır (Ulusoy, 2017).

Kültürlerarasılık, iki farklı kültürün etkileşimde bulunmasını ve iki kültür arasındaki saygının korunarak karşı tarafı yanlış anlamamayı içerir, bilinenin aksine bir kültür diğer kültürü yok etmez (İşler, 2010). Kültürlerarasılık, farklı kültürleri öğrenmek, birbiri ile kültürleri karşılaştırmak ve insanların bunları yaparken kültürlerle etkileşim içinde olduğu dinamik bir süreçtir (James, 2008). Kültürlerarasılıkta farklı kültürlerin kesişmesi, etkileşim içine girmesi söz konudur. Kültürlerin karşılaşması sonucu ortaya çıkan kültürlerarasılıkta iletişim önemli bir yere sahiptir. Farklı kültürleri tanımak, onları anlamaya çalışmak için iletişim kurulması gerekir. Tuncel ve Arıcıoğlu (2018) kültürlerarasılık kavramının farklı kültürlerin bir araya gelerek etkileşime girmesiyle var olduğunu açıklarken asıl kastedilen yapının çok kültürlülüğe benzer sosyal bir yapı olmadığını, kültürlerarasılığın bir etkileşim süreci olduğunu ifade etmiştir (s.62).

Özellikle günümüzde yabancı dil öğretimindeki bakış açısı kültürlerarası bir yaklaşıma yönelmiştir ve iletişim de kültürlerarası bir hâl almıştır. Kültürlerarası bir iletişim için kültürlerarası bir bakış açısına sahip olunması gerekmektedir. Asutay (2003) kültürlerarası iletişimle birlikte "kültür kuramı" nın ortaya çıktığını ifade etmiş, farkında ya da farkında olmadan iki kültürün etkileşim içine girdiğini belirtmiş ayrıca yabancı dil derslerinin amacının diğer kültürü tanımak olduğunu vurgulamıştır. Her yabancı dil dersinde aynı zamanda kültürlerarası bir yaklaşım vardır. Diğer yandan Tseng (2002), kültürün yabancı dil eğitim programlarında göz ardı edildiğini fakat öğretim yaklaşımlarındaki yeni yönelimlerle önem verilmesi gereken bir unsur olduğunu belirtmiştir. Dil öğrenen bireyin kültürü de öğrenmesi dil öğreniminde kolaylık sağlar çünkü okuduğunu, dinlediğini, belirtilen durumların ne ifade etmek istediğini daha rahat anlar ve çözümler. Er (2006) yabancı dile ait öğelerin öğrencilere verilerek, yabancı dil öğrenen öğrencilerin o dili daha rahat öğreneceğini, öğretimin de daha eğlenceli ve ilgi çekici olacağını belirtmiştir. Yabancı dil öğretilirken kültürel öğelerin aktarılmasında öğretim programlarının önemi büyüktür. Bazı devletler öğretim programları içerisinde buna yer vermiş ve bu doğrultuda kararlar almıştır. Bu konuda Amerika Birleşik Devletleri Batı Virginia (Virjinya) Eğitim Bakanlığı



(2017), dil ve kültürün bir arada olması gerektiğini, o dilin kültürünü öğrenmeden, dil öğrenenlerin başarıyı sağlayamayacağını yabancı dil öğretim programlarında belirtmiştir. Dünya dil araştırmaları, erken yaşta başlayan daha uzun ve kesintisiz bir çalışma dizisinin, daha yüksek düzeyde dil ve kültürel yeterlilik ile sonuçlandığını ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik ettiğini, desteklediğini belirtmiştir. Bu nedenle, yabancı dil öğreniminin beş hedefi (21. Yüzyılda Yabancı Dil Öğrenim Standartları ve Klasik Dil Öğrenim Standartları) etrafında düzenlenen öğretim hedeflerinin, Batı Virginia öğrencilerinin dünya dilleri ve kültürleri hakkındaki bilgilerini geliştirmek için en iyi araçlar olduğunu Batı Virginia vurgulamıştır. İletişim, kültür, bağlantılar, karşılaştırmalar ve topluluklar olan beş hedefinin her şeyden önemli olmaya devam ettiğini belirtmiştir. “Beş C” olarak adlandırdığı bu beş unsurun 21. yüzyılda başarı için kritik bir beceri olan farklı dil ve kültürlerdeki insanlarla etkili iletişim kurma becerisini geliştirmenin temeli olmaya devam ettiği vurgulamıştır. Batı Virginia Eğitim Bakanlığı (2017) dünya dil yeterliliği için beş standardın gerekçesinin aşağıdakileri içerdiğini ifade etmiştir:

- *İletişim*, insan deneyiminin merkezinde yer alır. Bu nedenle, uygun şekilde iletişim kurma yeteneği ikinci dil çalışmasının özüdür.
- *Dil ve kültür birbirinden ayrılamaz*; bu nedenle, öğrenciler ancak kabul edilebilir dil ve davranışları tanımlayan otantik kültürel bağlamlara ilişkin uygun bir anlayış geliştirerek ikinci bir dilde ustalaşabilirler.
- Üçüncü *bağlantılar standardı*, çeşitli bilgi yapılarının birbirine bağlılığını ve faydasını yalnızca çok dilli konuşmacılar için olduğunu vurgular.
- Dünya dili, öğrencilerde *karşılaştırmalar standardı* aracılığıyla dilin ve kültürün doğasına ilişkin iç görüşler geliştirir.
- *Topluluklar standardı*, öğrencilerin kendi küresel bakış açılarını kullanarak topluluklarında daha bilgili üyeler olmalarına, kişisel gelişim ve ilgi fırsatlarını genişletmelerine olanak tanır (West Virginia Department of Education, 2017).

Görüldüğü üzere ülkeler öğretim programlarında kültürün önemine yer vermiştir. Benzer şekilde Türkiye de buna değinmiştir. Milli eğitim Bakanlığı (2018) yabancı dil öğretim programında, Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (CEFR) kültürlerarası yetkinlik ve kültürel çeşitliliğe olan takdiri, bunu geliştirmeye verdiği önem göz önüne alınarak kültürel konulara da yer verilmiştir. Hem hedef kültürün hem de uluslararası kültürel unsurların her birimin temalarına uygun olarak olumlu ve tehditkâr olmayan bir şekilde sunulduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda öğretim programında MEB (2018) şu şekilde yer verilmiştir;

İngilizce için yeni müfredat modelini çerçevelemede, tek bir öğretim metodolojisi belirlenmemiştir. Bunun yerine, CEFR'nin öğrenci özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliğe olan takdirini içeren üç tanımlayıcısı dikkate alınarak, mevcut eğitim araştırmalarına ve uluslararası öğretim standartlarına temellenmiş eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir (CoE, 2001). Bunu yaparken, öğrencilerin İngilizce'nin kendine güvenen ve yetkin kullanıcıları haline gelmeleri, CEFR'lere uygun olarak geniş bir uluslararası dil ve kültür yelpazesini anlamayı ve değer katmayı öğrenirken kendi benzersiz kültürleri için takdir geliştirmeleri beklenmektedir (s.8)

Avrupa Konseyi (Council of Europe) yayınlanan bildirgesinde, hedef dilin toplumsal grubunun kültürünü ilgilendiren öğelerinin verilmesinin altını çizmiştir. Verilmesi gereken öğeler Tablo 2.1'de belirtilmektedir (akt. Er, 2006;s. 8-9).

Tablo 2.1. *Sosyo-Kültürel Öğeler*

Konu Alanı	Verilmesi Gereken Öğeler
Günlük Yaşam	Yiyecek, İçecek, Yemek Zamanları, Masa Adabı, Resmi Tatilleri, Çalışma Saatleri, Baş Zaman Faaliyetleri, Hobileri, Okuma Alışkanlıkları, Yaptıkları Sporlar vb.
Yaşam Koşulları	Yaşam Standartları, Ev Şartları, Refah Durumları.
Kişiler Arası İlişkiler	Sınıfsal Yapı ve Sınıflar Arası İlişkiler, Kadın Erkek İlişkileri, Aile Yapıları ve İlişkileri, Jenarasyonlar Arası İlişkiler, Politik Ve Dinsel Gruplar Arası İlişkiler.
Değerler, İnançlar Ve Davranışlar	Sosyal Sınıf, Çalışma Toplulukları, Refah, Gelir, Gelenekler, Sanat, Müzik vb.
Sosyal Gelenekler	Dakiklik, Hediyeler, Elbiseler, Yemekler, İçecekler, Yasaklar vb.
Adet Olmuş Davranışlar	Dini Durumlar, Doğum, Evlilik, Yabancı Dil Öğretim Programlarında Kültürün Etkileri, Evlilik, Gösteriler, Seremoniler, Kutsamalar, Festivaller, Danslar, vb. (CEF, 2000, 102-103; akt. Er, 2006)
Vücut Dili	Jest ve mimikler

Kültür dilin ayrılmaz bir parçasıdır ve kültür ve dilin birlikte verilmesi gerekir. Hedef dilde uzmanlaşmak için kültürel öğelerin de öğrenilmesi önemlidir. Öğrenciler farklı bir kültürü öğrenmeden önce kendi kültürlerini iyi öğrenmelidir. Çünkü hedef kültürdekileri bu şekilde daha iyi öğrenebilirler. Kendi kültüründeki bayramı bilirse hedef kültürdeki bayramı daha rahat anlayabilir. Bu gibi farklı kültürel özellikler öğrencilere farklı şekilde aktarılabilir. Özellikle öğretim programları bu aktarımın iyi bir aracıdır diyebiliriz. Aktarımın sağlanması için Öğretim programlarına farklı kültürel öğelerin dâhil edilmesiyle işe koşulabilir, farklı kültürlerde nasıl selam verilir, nasıl yemek yenir, yemek kültürleri nasıldır, bayramları nelerdir gibi konulardan başlanabilir. Öğretim programlarına dâhil edilen kültürel öğeler sayesinde farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olma oranı artabilir. Çakır'a (2011) göre karşılaştırmalı projeler, araştırmalar; öğrencilerin sınıf içinde veya sınıf dışında hedef kültür ve kendi kültürleri ile bilgi sahibi olmalarına yardımcı olurken, diğer

kültürler hakkında da bilgi sahibi olmalarına yardımcı olur. Birey, hedef dilin kültürü hakkında ne kadar çok bilgi sahibi olursa hedef dil de o kadar iyi öğrenilebilir. Kültürlerarasılık ile kültürlerarası iletişim kavramı ortaya çıkmaktadır.

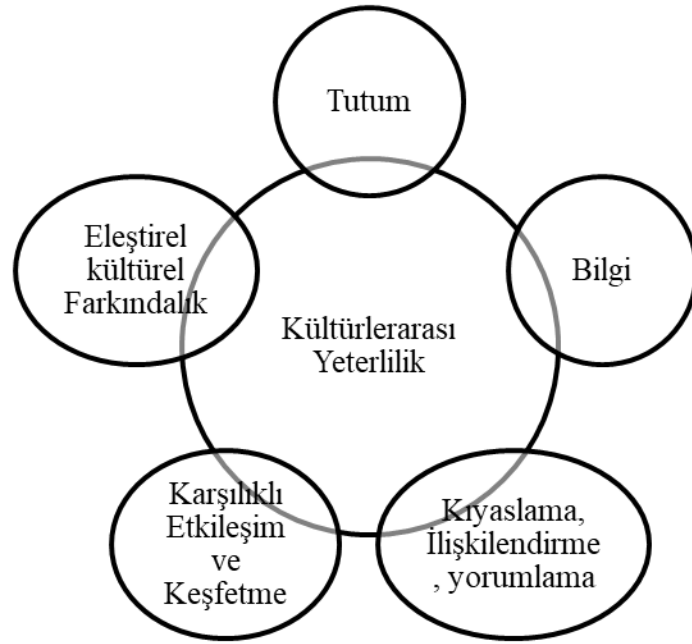
### 2.1.10. Kültürlerarası İletişim

Küreselleşmenin artması her alanda kendini gösterirken farklı kültürlerin karşılaşması da kaçınılmaz hale gelmiştir. Farklı kültürdeki birçok insanın bir araya gelmesiyle kültürel farklılık gün yüzüne çıkarken beraberinde iletişim sorunları da meydana gelmektedir. Bu sorunları çözmek için karşımıza kültürlerarası iletişim alanı çıkmaktadır (Aksoy, 2012). Göçen (2019) alıcı ile gönderen arasında farklı kültürler söz konusu ise ortaya çıkan iletişimin kültürlerarası iletişim olduğunu ifade etmiştir.

Erdoğan (2018) ise kültürlerarası iletişimin disiplinlerarası olduğunu ve amacının farklı kültürlerden gelen bireyler arasında iletişimin sağlanarak, birbirlerini anlamak, açıklamalarda bulunmak olduğunu ifade etmiştir. Kültürlerarası iletişim; maddi-manevi farklı kültürel öğelerle farklı gruplardaki insanların etkileşime geçmesi, birbirlerini anlamaya çalışması, farklılıkları kabul edip saygı göstermesidir (Güven, 2015). Farklı kültürlerle etkileşime girerek her türlü durumu kapsayan alışveriş süreci olarak tanımlayabileceğimiz gibi birbirini anlamaya çalışmayı kapsayan bu süreci kültürlerarası iletişim olarak da tanımlamak mümkündür. Etkili ve uygun bir kültürlerarası iletişim ve etkileşim süreci oluşturabilmek için bireylerin sahip olması gereken tüm yetkinlikleri “kültürlerarası iletişim yetkinliği” olarak tanımlanmaktadır (Tuncel ve Arıcıoğlu, 2018).

Kültürlerarası İletişim Yeterliliği veya Kültürlerarası Yeterlik, farklı kültüre sahip bireylerin veya farklı kültürde bulunan bireylerle kurulmak istenen iletişimde kazanılması gereken becerilerdir (Chen ve Stroasta, 2005). Eğinli (2011) ve Rengi (2014) bu iki kavramın birbiri yerine kullanılabileceğini ifade etmiş, sebebinin de kültürlerarası yeterlilik için kültürlerarası iletişim becerisinin olması gerektiğinin önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Kültürlerarası iletişim yeterliliğinde hedef, farklı kültürlerde yetişmiş veya farklı kültüre sahip insanlar arasında etkili ve doğru iletişim kurulabilmesini sağlamakla birlikte belli başlı duyguların kontrol edilmesini de içermektedir (Kartarı, 2006). Alanyazında kültürlerarası iletişim yeterliliğini ortaya koyan farklı görüşler bulunmaktadır. Kültürlerarası yeterlik; farklı kültürden olan bireyleri benzerlik ve farklılıkları ile birlikte kabul edip, diğer kültürden olan bireye karşı empati kurma yeteneğidir (Eğinli, 2011). Kültürlerarası iletişim yeterliliğini açıklayan çalışmalara baktığımızda temel alınan model

Byram modelidir. Şekil 2.3'te Byram'ın (1997) bileşenleri yer almaktadır.



Şekil 2.3. Kültürlerarası iletişim yeterliliği Byram modeli

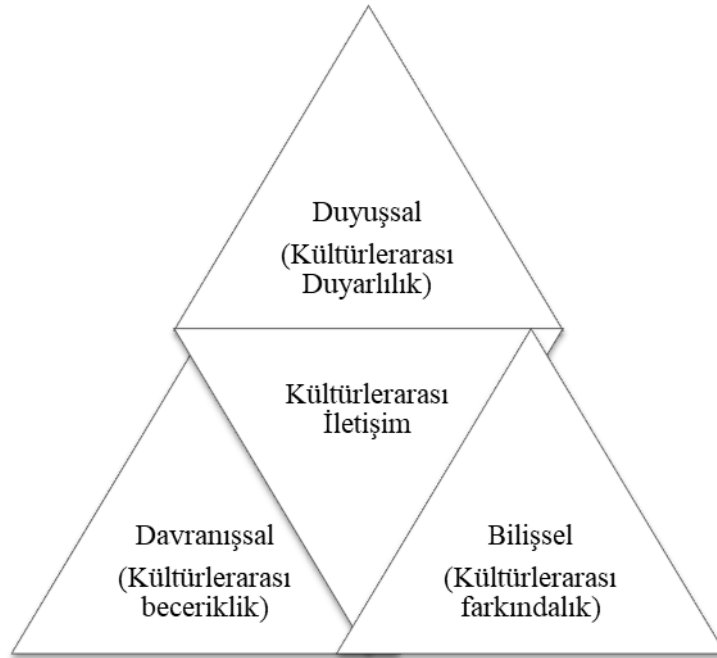
Şekil 2.3'te görüldüğü üzere Byram (1997) da kültürlerarası yeterliliğin; a) tutum, b) bilgi, c) kıyaslama, ilişkilendirme, yorumlama, d) karşılıklı etkileşim ve keşfetme, e) eleştirel kültürel farkındalık olarak adlandırdığı beş bileşenden oluştuğunu ifade etmiştir. Kültürlerarası yeterlik bu bileşenlerle var olmaktadır. Kültürlerarası yeterlik denildiğinde akla sadece bilgi sahibi olunması anlamı gelmemelidir. Aynı zamanda etkileşim olduğu, kültürlere karşı tutum sergilediği, farklı kültürler ile kendi kültürünü kıyaslama hatta birçok kültürü kıyaslama içerdiği, yeni şeyler keşfettiği, tüm bunları öğrenerek ve farkında olarak yorumladığı bir alan olarak tanımlamak mümkündür. Fantini'ye (2013) göre ise kültürlerarası iletişim yeterliliği birbirinden farklı değişkenleri kapsar, bu değişkenler beş gruba ayrılır, Bu değişkenler Tablo 2.2'de verilmiştir.

Tablo 2.2. Fantini'ye Göre Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Bileşenleri (Üstün, 2011)

Bireysel-Kişilik Özellikleri	İletişim Becerileri	Kültürlerarası İletişim Yeterliliği	Yabancı Dil Yeterliliği	Gelişimsel Süreç
Esprî anlayışı, sabır, ilgi, empati, bilinmezliğe karşı hoşgörü, önyargısız olma ve meraklı olma	İlişki kurma ve ilişkiyi sürdürme, Kayıp ve hatayı en aza indirgeyerek ilişki kurabilme İşbirliği	Bilgi sahibi olma, Yetenek, Pozitif tutum, Farkındalık veya bilinç	Farklı stratejiler kullanma, Farklı bakış açısına sahip olma	Kültürlerarası etkileşim içerisinde geçirerek tamamlanan zaman dilimi

Tablo 2.2’de görüldüğü üzere Fantini’nin üzerinde durduğu beş bileşen vardır. Yeterlilik sağlanması için, beş aşamadan oluşan bu sürecin tamamlanması gerekir. Üstün (2011) bu aşamaların çoğaltılabileceğini ve yeterliliğin kazanılması için her aşamada belli zaman geçirilmesinin önemli olduğunu, belli düzeyde kültürlerarası etkileşimin gerçekleşmesi gerektiğini ayrıca aşamaların tamamlanması için bireyin çabasına ve motivasyonuna ihtiyaç duyduğunu vurgular. Ruben (1997) kültürlerarası yeterliliği; saygı, etkileşim, bilgi, empati, uyum, etkileşim, hoşgörü şeklinde yedi boyutta değerlendirmiştir (akt. Sinicrope, Norris ve Watanabe, 2007). Kültürlerarası iletişim yeterliliği için, bilgili olma, saygıda bulunma, empati, görev bilincinde olma, ilişkide rolünün farkında olma, etkileşimi kontrol altında tutabilme, belirsizliğe karşı olan sabrı ve etkileşim tavrı olmak üzere, bireyde bulunması gerekli olan bu sekiz iletişim davranışı kültürlerarası iletişim yeterliliği için gereklidir (Koester ve O’Leary’den aktaran Aksoy, 2012).

Alanyazında Chen ve Starosta tarafından ortaya konulan kültürlerarası iletişim yeterliliği modeli birçok çalışmaya konu olmuştur. Chen ve Starosta’nın (2005) ortaya koyduğu bu model, Duyuşsal, zihinsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşenli yapıdadır. Bu modelde yer alan bileşenler Şekil 2.4’te verilmiştir.



Şekil 2.4. Kültürlerarası iletişim yeterliliği modeli (Chen, 2014, s. 19)

Kültürlerarası yeterliliği oluşturan bu bileşenlerin gelişimi; küresel vatandaş olmaya, farklı kültürleri ve kendi kültürünü tanımaya ve anlamaya, kültürel farklılıklara saygı duymaya katkı sağlar (Erdoğan, 2018). Çağımızın neredeyse zorunlu hale getirdiği kültürlerarası iletişimin elemanlarını Chen (1997) üç temel başlık (bilişsel, duyuşsal ve

davranışsal) olarak ele almıştır. Katfar'a (2019) göre bilişsel boyut kültürlerarası farkındalık, davranışsal boyut kültürlerarası beceriklilik ve duyuşsal boyut kültürlerarası duyarlılık olarak ele alınmaktadır.

**Kültürlerarası Duyarlılık:** Üstün'e (2011) göre kültürlerarası duyarlılık, kültür farklılıklarına ve farklı kültürde yetişmiş olan insanların dünya algılarına, davranışlarına yönelik duyarlı ve hassas olmayı içermektedir. Kültürlerarası duyarlılık kültürel farklılıklara olan yargıları yok edebilme ve farklılıklara adapte olurken uygun davranışlar sergileme olarak tanımlanabilir (Boncuk, 2019). Duyarlılık daha çok duygulara yönelmektedir. Eğinli (2011) farklı kültürdeki bireylerin etkileşim kurarken, bu süreçten önce, süreç esnasında ve süreç sonunda farklılıklara saygı duymayı barındırırken aynı zamanda olumlu duygular da içerdiğini ifade etmiştir.

**Kültürlerarası Beceriklilik:** Alan yazında kültürlerarası etkililik ve iletişimsel yeterlik kavramları yerine, Chen ve Stroasta (1996) kültürlerarası iletişimsel yeterliliklerin davranışsal boyutu olarak ya da kültürlerarası beceriklilik olarak ifade edilmesinin uygun olacağını söylemiştir. Davranışsal boyutu ifade eden kültürlerarası beceriklilik, kişinin farklı kültürlerden olan bireylerle iletişim halindeyken iletişim kurabilme hedefine ulaşma yeteneğini, her türlü sözel ve sözel olmayan iletişim ifadelerini, davranışlarını ve toplumsal yetilerini, kendini ortaya koyabilme yeterliliğini veya becerisini içine alır (Chen ve Starosta, 2005). İletişim yetenekleri ile doğrudan ilgili olan, iletişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine yarayan her türlü sözel veya sözel olmayan iletişim tavırlarını, kültürlerarası beceriklilik kavramı içermektedir (Üstün, 2011). Benzer şekilde Eğinli (2011) de hem sözlü hem de sözel olmayan iletişim becerilerinden faydalanarak farklı kültürlerden insanlarla etkin iletişim kurmayı kültürlerarası beceriklilik olarak ifade etmiştir. Kültürlerarası iletişim yeterliliği modelinin son boyutu olan bilişsel boyutunu ifade eden kültürlerarası farkındalık aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

**Kültürlerarası Farkındalık:** Baker (2011a) kültürlerarası iletişimde kültürel kalıpların ve uygulamaların bilincinde olup, buna göre davranmanın, iletişim sürecinde bilinçli davranış sergilemenin kültürlerarası farkındalık olduğunu ifade etmiştir. Ateş (2020) ise kişinin kendi kültürüne ve etkileşimde bulunduğu kişinin kültürünün özelliklerine hâkim olması şeklinde ifade etmiştir. Eğinli (2011) bireyin farklı kültürden etkileşim veya iletişim kurduğu kişinin duygu ve düşüncelerini ne yönde, nasıl etkileyeceğini anlama ve farklılıkların bilincinde olma yeteneği olduğunu belirtmiştir. Bireylerin içinde yetiştikleri kültür dışında kalan diğer kültürlerde yetişen bireyleri ve bu bireylerin kendilerini tanıttıkları, kendilerini açıklamakta başvurdukları her çeşit var olan davranışı veya

düşünceyi önyargısız bir şekilde kabul etme yetisini kültürlerarası farkındalık olarak ifade etmek mümkündür (Candan, 2020). Kültürlerarası farkındalık bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak adlandırılan üç bileşeni içeren yeterliklere sahip bireyler olmayı gerektirmekte, bu gereklilik de bireyin diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olmasını ve edindiği bu bilgileri diğer kültürel çevrede kullanmasını, bu bağlamda düşünmesini içeren bir zaman dilimini belirtmektedir ki iki farklı boyutu da vardır; öz farkındalık ve kültürel farkındalık (Chen ve Starosta, 1996).

Kültürel farkındalığın gelişmesinde ilk adım kişinin kendi kültürünün bilincinde olmasıdır. Kendi kültürünü özümseyen, bilen ve yeterince tanıyan bir birey diğer kültürleri tanıdıkça farklılıkları ve benzerlikleri görmeye başlar, farklı bakış açısı kazanırken diğer kültürlerin de bilincine varmaya başladığında kültürel farkındalık başlar ve en nihayetinde kültürlerarası farkındalık sahibi olunur. “Kültürlerarası farkındalık, kültürlerarası iletişimde kültürel temelli biçimlerin, uygulamaların ve anlayış çerçevelerinin rolünün bilinçli bir şekilde anlaşılması ve bu kavramları gerçek zamanlı iletişimde esnek ve bağlama özgü bir şekilde uygulamaya koyma yeteneğidir” (Baker, 2009, s.88).

Kültürlerarası farkındalık iletişimin temeli olarak kabul edilebilir. İki temel nitelik içerir: biri kendi kültürünün farkındalığı; diğeri ise başka bir kültürün farkındalığıdır. Başka bir deyişle, kendi noktamızdan geri durabilme ve sadece kendi kültürel değerlerimizin, inançlarımızın ve algılarımızın değil aynı zamanda diğer kültürlerin de farkında olma becerisini içerir (Zhu, 2011). Kültürlerarası farkındalık, farklı kültürel gruplar arasındaki artan bağlantıyı anlamının yanı sıra uluslararası bir bağlamda sosyal değişim ihtiyacını fark etme isteği ve yeteneğidir (Zhang ve Steele, 2012). Zhang ve Steele (2012) kültürlerarası farkındalığın sadece küresel bağlamda toplumdaki dönüşümlerin gerekliliğinin farkında olmak ya da istekli olmak anlamına gelmediğini, aynı zamanda çeşitli kültürlerin toplumları arasında yükselen korelasyonu takdir etmek anlamına geldiğini belirtmektedir. Sosyal farklılıkların ve yöresel farklılıkların farkında olmak, bu farklılıkları peşin hüküm vermeden kabul etmek veya bu farklılıklara yaklaşmak her iki kültür için önemli noktalar arasında yer alırken, bireyler farklı kültürlere farklı bakış açısından bakabilmeyi öğrenir (Cinkara, 2017). Kültürlerarası farkındalık çerçevesinde öğrencilerin sahip olması gereken bazı özellikleri Cinkara (2017) şöyle sıralamıştır;

- Kendi kültürü ve hedef kültürün ilişkisini öğrenerek sürece dâhil etme yeteneği,
- Kültürel duyarlılık, bireyin sahip olduğu kültürü ile diğer kültür arasındaki köprü görevini yapma, kültürlerarası farklılıklardan dolayı farklı düşüncelere kapılma ve problemleri rahatça çözebilmek yetenek oluşturma,

- Farklı kültüre sahip kişiler ile etkili ve sağlıklı iletişim sağlayabilmek için çeşitli yöntemler geliştirme ve bu yöntemleri kullanma becerisi,
- Standartlaşmış kültürel kalıplara ve algılara eleştirel olarak yaklaşma ve bu konudaki düşüncesini paylaşabilme becerisi (s.111).

Candan (2020) kültürlerarası bir eğilimle eğitim verilmesi gerektiğinin altını çizerken, gençlere başka kültürlerle yönelik hoşgörülü bir bakış açısı kazandırmak için gençlerin farklı kültür, farklı yaşam biçimi ve bakış açısına sahip olması gerektiğinin sosyal bir ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir. Baker (2009) kültürlerarası farkındalık kavramını doğru bir şekilde açıklamak için, özellikle kültür ve dilin rolü üzerinde durmuş, kültürlerarası iletişimde aralarındaki ilişki ile ilgili olarak, bu farkındalığın veya anlayışın neyi gerektirdiğine dair net bir anlayışa ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır ve on iki bileşenin kültürlerarası farkındalığın özelliklerini açıklayabileceğini söylemiştir. Bu on iki bileşen, özellikle Byram (1997) tarafından tanımlananlar olmak üzere, kültürel farkındalığın ortak özelliklerini geliştirmeye ve bunu İngilizce aracılığıyla kültürlerarası iletişimin daha akıcı kavramlarına genişletmeye çalışır (akt. Baker, 2009). Kültürlerarası farkındalığı oluşturabilmek için kültürel farkındalıkla başlayan ve Baker'ın belirttiği gibi kültürlerarası olana giden on iki bileşen vardır:

### **Seviye 1: Temel kültürel farkındalık**

Ortak davranışlar, inançlar ve değerler dizisi olarak kültür bilinci, bu aşağıdakilere yol açmalıdır:

- Herhangi bir anlam yorumunda kültür ve bağlamın oynadığı role dair bir farkındalık.
- Kültürel olarak teşvik edilen davranışlarımızın, değerlerimizin ve inançlarımızın farkındalığı ve bunu ifade etme yeteneği.
- Başkalarının kültürel olarak teşvik edilen davranışları, değerleri ve inançları hakkında farkındalık ve bunu kendi kültürel olarak teşvik edilen davranış, değer ve inançlarımızla karşılaştırma yeteneği.

### **Seviye 2: Gelişmiş kültürel farkındalık**

- Kültürel normların göreceli doğası hakkında bir farkındalık.
- Kültürel anlayışın geçici ve revizyona açık olduğunun bilinci.
- Herhangi bir kültürel grup içinde birden fazla ses veya bakış açısının farkındalığı.
- Kültürel olanlar da dahil olmak üzere birçok sosyal grubun üyesi olarak bireylerin farkındalığı.



- Belirli kültürler arasındaki ortak zemin hakkında ayrıntılı bir farkındalık ve belirli kültürler arasındaki uyumsuzluk ve iletişimsizlik olasılıklarının farkındalığı.

### **Seviye 3: Kültürlerarası farkındalık**

- Hem belirli kültürlerle ilgili hem de kültürlerarası iletişimde ortaya çıkan ve melez olarak kültürel temelli referans çerçeveleri, formlar ve iletişimsel pratikler hakkında bir farkındalık.
- Kültürlerarası iletişimde ilk etkileşimin kültürel klişelere veya genellemelere dayanabileceğinin bilinci, ancak bunların ötesine geçme yeteneği:
- Kültürlerarası iletişimde yukarıdaki kültür anlayışına dayalı olarak ortaya çıkan farklı sosyokültürel temelli iletişim modları ve referans çerçeveleri arasında müzakere etme ve aracılık etme kapasitesi (Baker, 2011).

Bu özellikler kültürlerarası iletişimde başarılı olmak isteyen bir bireyde olması gerekenler ve aynı zamanda kültürlerarası farkındalığı oluşturan temel özelliklerdir. Bileşenler arasında seviyelerin olması, kültürlerarası farkındalığı artırmak için önce kişinin kendi kültürel farkındalığının olmasını vurgulamaktadır. Avrupa Konseyi'nin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında (CEFR, 2001) kültürlerarası farkındalığın önemi vurgulanmıştır; "Dil eğitiminin temel amacı, dil ve kültürde ötekiliğin zenginleştirici deneyimine karşılık öğrencinin tüm kişiliğinin ve kimlik duygusunun olumlu gelişimini teşvik etmektir" (CEFR, 2001, s.1).

İnsan yaşamı iletişim ile birlikte kültürlerarası bir hal almıştır. Toplumların etkileşimi ile birlikte kültürler çeşitlenmiş, nesilden nesile dil ile aktarılmıştır. İnsanların birbirini anlayabilmesi için, kültürün aktarıcısı olan dili kullanmaları gerekir. Dili kullanarak, toplumlar iletişim sağlayabilir ve farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olabilir.

#### **2.1.11. Yabancı Dil Öğrenme ve Kültürlerarası Farkındalık**

İnsanlar sadece kendi kültürlerini bildiklerinde kendi kültürlerinin en iyisi olduğunu düşünürler ve bu da iletişimde sorunlara yol açabilir çünkü insanları "öteki" yapmak sadece insanları rahatsız etmekle kalmaz aynı zamanda konuşmacılar anlamasa bile iletişimde sorunlara neden olur. Sorunun bir çözümü kültürlerarası farkındalık olabilir, çünkü kültürlerarası farkındalık sadece kendi kültürümüz arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamayı değil, diğer kültürler ile kendi kültürü arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlamayı da kapsamaktadır (Tural, 2020). Özellikle dil öğreniminde hedef dilin kültürüne

de maruz kalınmaktadır. Çünkü dil öğrenirken okunan metinler, izlenen diziler ya da dinlenen metinler içinde o dile ait birçok kültürel öge karşımıza çıkmaktadır. Özellikle son yıllarda otantik materyal vurgusu yapılmakta ve dil sınıflarında gerçekçi materyaller kullanılmaktadır.

Liddicoat (2008), kültürlerarası dil öğrenimini geliştirmek için bazı ilkeler önermektedir: aktif inşa, bağlantı kurma, etkileşim, yansıtma ve sorumluluk. Bu ilkeler içerisinde dört işlemin hayata geçirilmesi oldukça önemlidir. Farkına varma süreci, kültürel benzerlikleri ve farklılıkları tanımayı ve yeni deneyimi anlamlandırmayı içerir. Burada öğretmenin rolü, fark etme sürecine yardımcı olmak için ilgili soruları sormaktır. Karşılaştırma süreci, öğrencilerin kendi kültürleri ile diğer kültürler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları karşılaştırırken eleştirel bir bakış açısına sahip olmalarını sağlar. Ayrıca, öğrenenler, hedef dil ve kültürle ilgili önceki bilgilerini yeni bilgilerle karşılaştırır. Yansıtma sürecinde öğrenciler, çeşitliliğe karşı tepkilerini sorgulayarak dilsel ve kültürel deneyimlerini yorumlarlar. Etkileşim sürecinde, öğrenenler “deneyimleri hakkında kişisel anlamlar yaratmak, bu anlamları iletmek, bu anlamları keşfetmek ve diğerlerine yanıt olarak onları yeniden şekillendirmek için öğrenmeleri ve çeşitlilik deneyimleri temelinde etkileşime girerler” Liddicoat, bu aşamaların doğrusal olarak alınmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu aşamalarda kültürlerarası, öğrencide daha fazla anlam karmaşıklığı geliştirirken öğrencinin bu aşamalardan birçok kez geçtiği bir dizi süreç olarak tanımlanmaktadır (Liddicoat, 2008, s.284; akt. Yılmaz, 2016).

Sowa (2014) yabancı dil eğitiminin, kültürlerarası yeteneği teşvik etmek için özellikle uygun olarak görüldüğünün altını çizmektedir. Bu nedenle dünya çapındaki yabancı dil programlarında, tüm eğitim düzeylerinde önemli bir müfredat hedefi olarak sunulmaktadır. Benzer şekilde Chlopek (2008), kültürlerarası farkındalık dâhil kültürlerarası eğitimin “mümkün olduğu kadar erken başlaması” ve “ileri bir dil seviyesine ulaşana kadar ertelenmemesi” gerektiğini vurgulamıştır. Dil ve kültür bir madalyonun iki yüzü gibidir. Öte yandan, kültür öğretimine ve kültürlerarası farkındalığa daha fazla odaklanıldığında, öğrenenlerin performanslarını da etkileyebileceği söylenebilir. Kültür öğretiminden uzaklaşmaya çalışmak yerine, sınıflarda kültürlerarası farkındalığa özel önem verilirse öğrencilerin daha başarılı ve motive olabilecekleri çalışmalarla doğrulanmaktadır. Farklı kültürleri öğrenmek, öğrencileri daha istekli hale getirirken aynı zamanda motivasyonlarını da yükseltir. Çünkü farklı gelen şeyleri öğrenmek her zaman daha kolay olmuştur. Kültürlerarası farkındalık dil öğrenenlerin performanslarını artırır çünkü öğrenen,

kültürü öğrendikçe kültürel farklılıklar nedeniyle kendilerine tuhaf gelen şeyleri daha iyi anlar (Tural, 2020).

Kültürlerarası farkındalık, başlı başına bir yeterlilik olmanın yanı sıra, bir dizi tutum ve beceri olarak da tanımlanmaktadır. Rose (2004) bu becerileri şu şekilde sıralamaktadır:

- Gözlemlene, tanımlama ve tanıma
- Karşılaştırma ve zıtlık
- Müzakere anlamı
- Belirsizlikle başa çıkmak veya belirsizliğe tolerans göstermek
- Mesajları etkili bir şekilde yorumlamak
- Yanlış yorumlama olasılığını sınırlamak
- Diğerlerinin varlığını kabul ederken kendi bakış açısını savunmak
- Farklılığı kabul etmek (akt. Yassine, 2006).

Kültürlerarası farkındalığı kazanmada dil öğretiminin önemi büyüktür. Uygur (2019) kültürlerarasılığın birçok platforma dikkat çektiğini, ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşların bunu desteklediğini özellikle “Erasmus+, öğrenci ve öğretmen değişimlerini içeren Socrates programları, bu eğitimlere burs desteği ile katkı sağlayan Fulbright ve AFS (American Field Service) gibi kuruluşlar ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye’de yürütülen ‘Students Learning About the EU’ ve Suriye entegrasyonunu hedefleyen ‘PCTES’” gibi kurumların kültürlerarası farkındalığı desteklediğini ifade etmiştir.

Kültürlerarası farkındalığın artırılmasına yönelik tüm teorik çerçevelere ve pratik önerilere rağmen, belirtilen hedefler ile sınıfta olup bitenler arasındaki boşluk, kültürlerarası farkındalığın önündeki en büyük engellerden biri olmaya devam etmektedir. Bu konuda, Manjarrés’in (2009) vurguladığı gibi, öğrenenlerinin kültürlerarası farkındalığını artırmak isteyen öğretmenler, kültürlerarası farkındalığı teşvik etmeyi amaçlayan sağlam ve somut faaliyetlerin eksikliğinden dolayı ek veya tamamlayıcı kaynaklar bulmakta genellikle güçlük çekmektedir.

Sowa (2014) birçok bağlamda kültürlerarası farkındalığı geliştirmede ne tür materyal ve faaliyetlerin etkili olduğu konusunda çok az tartışma olduğunu ve öğretmenler için materyal seçiminde çok az kılavuzun mevcut olduğunu belirtir. Kültürlerarası farkındalıkla ilgili bir başka sorun da sınıf ortamlarıdır. Bazı EFL ortamlarında, sınıflar kültürel olarak heterojendir, bu sayede farklı kültürler hakkında bilgi edinmek ve kültürlerarası farkındalık geliştirmek genellikle dil öğrenme sürecinin doğal sonuçlarından biri olur çünkü öğrenciler çeşitli etkinlikler yoluyla birbirlerinin kültürlerini öğrenirler; kültürel olarak homojen

sınıflarda ise özellikle okul müfredatında çok kültürlü eğitim yoksa kültürlerarası farkındalığı artırmaya acil bir ihtiyaç vardır (Choplek, 2008). Corbett'in (2010) vurguladığı gibi bu tür ortamlarda, öğrencilerin tutum, inanç ve davranışlardaki farklılıkları saygı, açıklık ve sempatik merakla karşılama becerisi ile donatılmasına ihtiyaç vardır (akt. Zorba, 2019). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürel farkındalığın yüksek olması, derse karşı olan ilgiyi artırmaktadır. Belirtilen sınıf ortamlarında kültürel çeşitliliğin fazla olması, kültürlere karşı saygılı olma ve o kültürlerin bilincinde olmayı gerektirmektedir.

Sonuç olarak kültürlerarası farkındalık bir dili bilmek, öğrenmek için çok önemlidir. Kültürlerarası farkındalık kazandırma için yapılan çalışmalar hem kendi kültürünün farkına varması hem de farkındalıklarını artırması açısından faydalıdır. Kültürlerarası farkındalık sahibi olmak için kişinin önce kendisinin de farkında olması gerekir. Kişinin kendini tanıması ve yeterliklerini bilmesi başarıya götürür. Temel becerileri öğrenmek, geliştirmek, etkin iletişim kurmak için ihtiyaç duyulan beceriler sosyal duygusal öğrenme içinde yer alır.

### **2.1.12. Sosyal Duygusal Öğrenme**

İnsan sosyal bir varlık olmasının yanı sıra duyguları olan bir varlıktır. Sosyal olması dolayısıyla insanlar birbiri ile sosyal bir iletişim içindedir. Ayrımcılık dünya üzerinde olduğu kadar, aile içinde, sınıfta, okulda yani insanın olduğu her yerde vardır. Kutuplaşmaya sebep olan bu durumu engellemek için birçok kurum tarafından sosyal duygusal öğrenme kavramı ön plana çıkarılmaktadır. Bunların yanı sıra akademik olarak başarı sağlayan bir öğrencinin gerçek yaşamda başarılı olmadığı özellikle son yıllarda vurgulanmaktadır. Birçok ebeveyn çocuklarının meslek sahibi olduğunda her şeyi elde ederek mutlu olacağını zannetmektedir. Meslek sahibi olması için de bilişsel becerilerini desteklemektedirler. Bilişsel becerilerin artması iletişim ve yaşam becerilerini geliştirmemektedir. Yaşam becerileri içinde duyguları tanıması, karar vermesi, etkili iletişim kurması, problemlerle başa çıkabilmesi, sorumluluk sahibi olması gibi birçok beceri, başarılı olmalarının yanı sıra mutlu olmaları için de önem arz etmektedir. Özellikle erken yaşlarda sorulmaya başlayan ders notları çocukların değerini belirtmektedir. Bireysel başarıdan ziyade yaşamsal becerilere ağırlık verilirse her iki alanda da çocuk başarı elde edecektir. Özellikle Covid-19 pandemi sürecinde bu becerilerin geri planda kaldığı, sosyal duygusal gelişimin sağlanamadığı vurgulanmaktadır. Eğitim camiasında son dönemde bu becerilerin edinilebilmesi için sosyal duygusal öğrenme kavramı sıklıkla gündemde yerini almıştır. Sosyal duygusal öğrenmeyi ABD'de öncülüğünü yapan The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) 1944 yılında kurulmuş ve Sosyal duygusal öğrenmenin tanımını şu şekilde yapmıştır:

Sosyal ve duygusal öğrenme eğitiminin ve insani gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Sosyal ve duygusal öğrenme, tüm gençlerin ve yetişkinlerin kimlik sahibi olmasını geliştirmek, duygularını idare etmek ve bireysel ve toplumsal gayelere erişmek, başkalarına karşı duygusallık hissetmek ve davranışa dönüştürmek, yardımcı ilişkiler kurmak ve bu ilişkileri devam ettirmek yerinde ve şefkatli niyetler almak için bilgi, beceri ve tutumları edindiği ve uyguladığı süreçtir (CASEL, 2021).

Sosyal duygusal öğrenmeyi Filiz ve Durnalı (2019), karşıdaki kişiye yönelik kaygı, sorumlu karar alma, etik çerçeveye uygun davranma, duyguları tanıma ve yönetme, olumlu ilişki başlatma ve yaşanan problemleri rasyonel olarak çözme yetileri, iletişimi ilerletme süreci olarak ifade etmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri arasında duyguların farkında olma ve bu duyguları yönetebilme, diğer bireylere duygusallık hissetme, öz denetim kullanma, ilişkileri idare etme, kişilerarası yaşanan sorunları çözme ve toplumsal problemlere çözüm bulma yer alır (Trina'dan aktaran Akcaalan, 2016). Sosyal ve duygusal yeterlilikler öğretilir, modellenir, uygulanabilir ve okulda, hayatta başarı için önemli olan olumlu öğrenme sonuçlarının elde edilmesini sağlayabilir. CASEL (2021) sosyal duygusal öğrenmenin faydalarını şu şekilde sıralamıştır;

- Öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinde, akademik başarılarında, sınıf içinde veya okul iklimindeki algılarında, tutumlarında gelişme sağlar.
- Öğrencilerin kaygılarında, davranış problemlerinde ve madde kullanımında azalma meydana gelir.
- Öğrencilerin becerilerinde, tutumlarında, olumlu sosyal davranışlarında ve akademik performanslarında uzun vadeli iyileştirmelere katkı sağlar.
- Maliyet-fayda araştırmasına göre akıllı finansal yatırım yapılmasını destekler (CASEL, 2021).

Bunların yanı sıra Utter ve Nyhus (2014) çalışmalarında sosyal duygusal öğrenmenin öneminden bahsederken duygusal engelleri kaldırdığından, sosyal duygusal becerilerin öğretilir olmasından, çalışanlardan bu becerilerin istenmesinden, akademik başarıya katkı sağlamasından ve son olarak iyi bir vatandaş olmak için sosyal duygusal öğrenme becerilerine gereksinim olduğundan bahsetmiştir. Uşaklı (2017) sosyal duygusal öğrenmenin sadece çocuklar için değil tüm insanlar için önemli olduğunu belirtmiştir. Weissberg ve Cascarino (2013) çocukların veya yetişkinlerin duygu veya düşüncelerini anlamaya çalışmanın, olumlu yönde hedef belirlemenin, karşıdakinin yerine kendine koyabilmenin, koyulan hedef için çaba göstermenin, iletişimi başlatmak ve devam ettirmek için gereken beceri, bilgi ve tutum sahibi olmanın sosyal duygusal öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu belirtmiştir.

Sosyal ve duygusal öğrenme, bireylerin kendilerini idare etmek için beceri, bilgi, tutum ve davranışları geliştirmelerini ve kullanmalarını sağlayan birçok öğrenme türünü içerir. Beceriler içinde; olumlu ilişki kurmak, duyguları tanımak, farklı bakış açılarına sahip olmak, etkili-etkin şekilde iletişim kurmak, problemlere çözüm bulmak, çatışmaları engellemek, sorumlu şekilde karar almak ve yapıcı şekilde davranmak yer almaktadır. Bu becerilere sahip olmak, yaşamın her alanında, çocukluktan yetişkinliğe hatta ilerleyen yaşlarda bile hem sosyal iletişim hem de bireysel olarak sorumluluk almada faydalıdır. Okulda, eğitimciler sosyal duygusal öğrenmeyi uygulamak için dört temel yaklaşımı benimseyebilirler (CASEL, 2016):

- Sosyal ve duygusal beceriler üzerine doğrudan eğitim,
- Sosyal duygusal öğrenmenin akademik içerikle entegrasyonu,
- Olumlu bir öğrenme ortamının geliştirilmesi,
- Öğrenci gelişimini ve sosyal ve duygusal becerilerin uygulanmasını destekleyen genel öğretim uygulamaları (akt. Weissberg ve Cascarino, 2013).

Okullarda sosyal duygusal öğrenme desteklenerek öğrencilerin yaşam becerilerine katkı yapılarak başarı sağlanabilir. Çünkü sosyal duygusal gelişimi desteklenen bireyler,

- Duygularını daha rahat ifade edebilir.
- Problem çözmede başarı sağlar.
- Streslerini kontrol altında tutabilir.
- Riskten kaçınır.
- Zararlı olan duygularını kontrol altında tutarak hem kendilerine hem de başkalarına zarar vermez.
- Duygularını kontrol altında tutarak daha rahat bir şekilde sakinleşebilir.

Weissberg ve Cascarino (2013) Sosyal ve duygusal becerilerin, iyi bir öğrenci, vatandaş ve işçi olmak için kritik öneme sahip olduğunun önemli olduğunu söylemiştir.

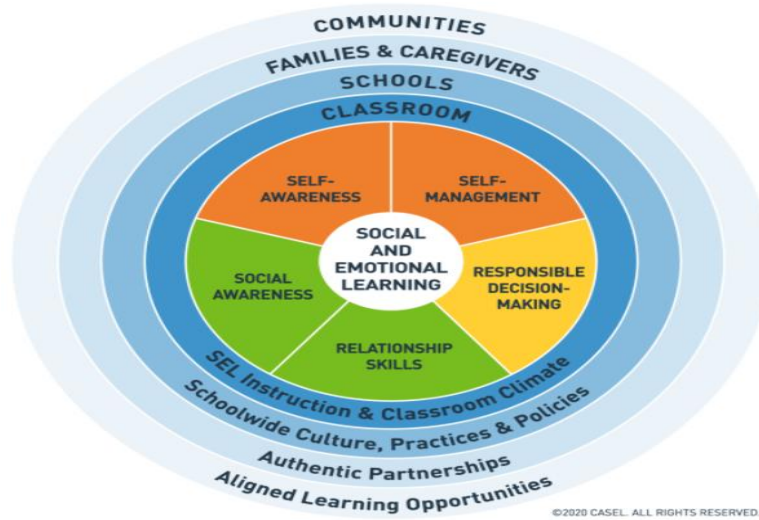
Okullar, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için çok yıllık, bütünlük çabalara girdiklerinde, birçok farklı riskli davranışın (örneğin, uyuşturucu kullanımı, şiddet, zorbalık ve okuldan ayrılma) önlenmesine veya azaltılmasına yardımcı olabilir. Bu, en iyi şekilde okul öncesi dönemde başlayan ve lise boyunca devam eden etkili sınıf eğitimi, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında olumlu etkinliklere katılımı ve program planlama, uygulama ve değerlendirmeye geniş ebeveyn ve toplum katılımı ile yapılır. Bu yüzden okullar kilit rol oynamaktadır. Çağımızın ve dünyamızın en çok konuştuğu beceriler arasında yer alan sosyal duygusal öğrenme becerileri, eğitim politikalarına da yön vermeye başlamıştır. Dünyanın hızla değişmesi ile birlikte toplumsal ilişkiler artmış, iletişimin daha iyi ve sağlıklı olabilmesi içinde sosyal duygusal becerilerin kazanılmasına önem verilmiştir (s.9)

Özetle sosyal duygusal öğrenme bir süreci kapsar. Genç yaşta başlayan bu süreç, sosyal ve duygusal yeterlik kazanmak için gereken becerilerin ve değerlerin geliştirildiği zaman dilimidir. Çocukların, çevresindeki sorunlarla başa çıkabilmesi, yaşama karşı mücadele verebilmesi için, bunu öğrenip çevresine aktarabildiği becerileri kapsayan süreçtir. Genellikle psikoloji alanında ele alınmasına rağmen artık günümüzde eğitim alanında da önemli bir yere sahiptir. Sosyal duygusal öğrenme bir süreci ifade ederken içinde bazı yeterlikleri taşımaktadır. Bu yeterlikler sosyal duygusal öğrenmenin temelini oluşturmaktadır.

**2.1.12.1. Sosyal duygusal öğrenme yeterlikleri.** Akcaalan (2016) bireyin hayatı boyunca yapması gereken temel görevlerini yapabilmesi için kendi sosyal duygusal yönlerini bilmesi, bu yönlerine yön vermesini sosyal duygusal öğrenme yeterliliği olarak ifade etmiştir. Sosyal duygusal öğrenme için kullanılan ve en çok kabul gören çerçeve CASEL'in yapmış olduğu çerçevedir. Bu çerçevede sosyal ve duygusal öğrenmenin beş temel yeterlilikleri;

- Sorumlu karar alma,
- İlişkisel beceriler,
- Öz yönetim,
- Sosyal farkındalık ve
- Kişisel/Öz farkındalıktır. (CASEL, 2021).

CASEL'in çerçevesi, tüm öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik öğrenimini geliştirmek için sınıfların, okulların, ailelerin ve toplulukların temel ortamlarında eşitlikçi öğrenme ortamları oluşturmanın ve uygulamaları koordine etmenin önemini vurgulayan sistemik bir yaklaşımı benimsemektedir. İyi tasarlanmış, kanıta dayalı, sınıf programlarının ve uygulamalarının kaliteli bir şekilde uygulanması, etkili sosyal duygusal öğrenmenin temel bir unsurudur. Sosyal duygusal öğrenmeyi okulun akademik müfredatına ve kültürüne, okul çapındaki uygulamaları ve politikalarının daha geniş bağlamları genelinde, aileler ve toplum kuruluşları ile devam eden işbirliği yoluyla entegre etmek faydalıdır (CASEL, 2021). Şekil 2.5'te CASEL'in çerçevesi yer almaktadır.



Şekil 2.5.CASEL Yetkinlik alanları ve yeterlilik çarkı (CASEL,2021)

Şekil 2.5'te gösterilen yetkinlik alanları çerçevesinde yer alan Sosyal duygusal öğrenmeyi oluşturan beş temel yeterlilik biliş, etki ve davranışı kapsar. CASEL (2021) sosyal duygusal öğrenmenin beş bileşenini şu şekilde tanımlamıştır;

**Öz-farkındalık:** Bşinin kendini tanıması, kendi duygu ve düşüncelerinin farkında olması ve davranışlarına olan etkisini bilme beceri.

**Öz-yönetim:** Bireyin duygu, düşünce ve hareketlerini diğer durumlara göre verimli olarak yönetme becerisi. Bu beceriler; stres yönetimi, motivasyon, başarısız hissetme gibi durumları içermektedir.

**Sorumlu karar verme:** Bireyin farklı sosyal etkileşiminde düzgün ve etkili seçimlerde bulunma becerisi. Bu beceri seçim yaparken bireysel ve toplumsal farklılıkları dikkate almayı içerir.

**İlişki becerileri:** Bireyin sağlıklı ilişkiler kurma ve sürdürme, çeşitli bireylerle ortamda bulunma becerisi. Bu beceri, aktif dinleme, iletişim kurabilme, mukayese etme, problem çözme, yardımcı olma becerilerini içerir.

**Sosyal farkındalık:** Bireyin farklı geçmişe, kültüre sahip olan bireyleri veya farklı bakış açısına sahip olan kişileri anlama, onlarla empati kurma becerisidir. Bu beceriler arasında, başkaları için şefkat hissine sahip olma, farklı ortamlarda davranış için geçmiş ve toplumsal kuralları anlama, okul, aile ve topluluk olanaklarının ve yardımlarının bilincinde olma davranışlarını kapsar.

Sosyal ve duygusal terimleri iç içe geçmişlerdir. Bireysel kavramı, birey toplumla iç içe geçmeye başladığında sosyal kavramını meydana getirir. İnsanın olduğu her alanda duyguların varlığı söz konusudur. Duyguların yanında insanın olduğu her alanda iletişim ve



sosyallik meydana gelir. İnsan ilişkilerinde sağlıklı bir iletişim için bazı beceriler gerekir ki bu beceriler sosyal duygusal yeterlikler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu beceriler kişinin kendi tanınmasını, empati kurabilmesini, farklı durumlara ayak uydurabilmesini, kendi duygularını bilmesini ve duygularının sebeplerini anlayabilmesini içermektedir. Eğitim programlarının bu bağlamda örtük bir yanının olduğu söylenebilir. Bu yeterlilikler kişinin zayıf yönlerini vurgulamaktan ziyade potansiyel güçlü yönlerini geliştirmeye odaklanır ve kişinin yaşamında başarı elde etmesine olanak sağlar.

Sosyal duygusal öğrenme, bu beş yeterlik çerçevesinde gerçekleşir. Alanyazında birçok ifade mevcuttur; sosyal duygusal öğrenme, sosyal duygusal beceriler, sosyal duygusal yeterlikler şeklinde ifade edilmektedir. CASEL (2021) beş yeterlik alanı için örnekler vermiştir. Bunlar Tablo 2.3'te gösterilmektedir.

Tablo 2.3. CASEL Beş Temel Yeterlik

Öz-Farkındalık	Öz-Yönetim	Sorumlu Karar Verme	İlişki Becerileri	Sosyal Farkındalık
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kişisel ve sosyal kimliklerin bütünleştirilmesi</li> <li>• Birinin duygularını tanımlama</li> <li>• Duyguları, değerleri ve düşünceleri ilişkilendirmek</li> <li>• Büyüme zihniyetine sahip olmak</li> <li>• İlgi alanları ve amaç duygusu geliştirmek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Duygularını yönetmek</li> <li>• Stres yönetimi stratejilerinin belirlenmesi ve kullanılması</li> <li>• Öz disiplin ve öz motivasyon sergilemek</li> <li>• Kişisel ve toplu hedefler belirlemek</li> <li>• Planlama ve organizasyon becerilerini kullanma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Merak ve açık fikirlilik göstermek</li> <li>• Bilgi, veri ve gerçekleri analiz ettikten sonra mantıklı bir karar vermeyi öğrenmek</li> <li>• Kişisel ve toplumsal sorunlara çözüm bulma</li> <li>• Eylemlerinin sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etkili iletişim</li> <li>• Olumlu ilişkiler geliştirmek</li> <li>• Takım çalışması ve işbirliği</li> <li>• Çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme</li> <li>• Gerektiğinde destek ve yardım aramak veya teklif etmek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Başkalarının bakış açısını almak</li> <li>• Başkalarındaki güçlü yönleri tanımak</li> <li>• Empati ve şefkat göstermek</li> <li>• Adaletsiz olanlar da dâhil olmak üzere çeşitli sosyal normları belirlemek</li> <li>• Durumsal talepleri ve fırsatları tanımak</li> </ul>

Tablo 2.3'te yer alan bu beş temel beceri birbiri ile iç içe geçmiş ve bağlantılıdır. Sosyal duygusal öğrenme; duyguların farkında olmak ve bu duyguları idare etmek, olumlu amaçlar belirlemek ve ulaşmak, diğer bireyler için duygudaşlık yapma ve duygudaşlığı göstermek, olumlu ilişkiler başlatmak, bu ilişkiyi devam ettirmek ve aldığı kararların sorumlusu olmak için gereken bilgiye sahip olma, bu bilgileri, özellikleri ve yetenekleri etkili olarak uyguladıkları bir süreçtir. Sosyal duygusal öğrenmenin okul programlarına dâhil edilmesi, bireyin bu becerilere sahip olması, bireyin gerçek dünyaya hazırlanması için önemlidir.

Sosyal duygusal öğrenme öğrenciler ve öğretmenler için olumlu ilişkileri teşvik ederek öğrenme ortamları oluşturur ve güçlü iletişim becerileri geliştirir. Sosyal duygusal öğrenmenin sadece sınıfta öğretilmesi yeterli değildir. Becerilerinin kazanılabilmesi için aile, okul, sınıf, toplum gibi çeşitli ortamlarda bulunmak ve farklı bireylerle işbirliği içinde çalışmak, iletişim sağlamak önem arz etmektedir. Sosyal duygusal öğrenme hayat boyu devam eder ve süreci kapsar. Sosyal duygusal öğrenme öğrenciyi başarıya götürür. Duygularını kontrol edebilen ve dikkatini öğrenme materyaline verebilen öğrenci başarıya ulaşır. Kısaca akademik başarının ve sosyal duygusal öğrenmenin birbiri ile ilişkili olduğu söylenebilir. Sosyal duygusal öğrenme becerilerine sahip olan bireyler sorun yaşamayacak anlamına gelmez, her birey gibi onlar da problemlerle karşılaşabilirler fakat bu sorunlara çözüm bulmada ve sorunları çözmede diğer bireylere göre daha etkin ve uygun, yapıcı bir şekilde adım atarlar. Becerilerin öğretim programlarına dâhil edilmesi bireylere becerilerin kazandırılmasında önemlidir.

21.yüzyıl becerileri olan iletişim, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi becerilerin temelini aynı zamanda sosyal duygusal öğrenme oluşturur. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin aktif olarak en etkili şekilde kullanımı sınıflarda gerçekleşir. Sınıfların heterojen bir yapıda olması farklı kültürleri ve bakış açılarını bir araya getirmiştir. Bunun yanı sıra yabancı dil derslerinde farklı kültürleri öğrenmek, farklı kültürdeki insanların bakış açısıyla düşünmek veya empati kurmak sosyal duygusal öğrenme becerilerinin kazanılmasında önemlidir.

**2.1.12.2. Yabancı dil ve sosyal duygusal öğrenme.** Yabancı dil öğrenmenin önemi her geçen gün artarken, dil öğrenmeyi verimli, etkin ve kaliteli hale getirmek için çaba harcanmaktadır. Bunun için farklı yöntemler, stratejiler öne sürülmektedir. Yabancı dili öğrenirken öğrenciler birçok farklı strateji kullanır. Bunlardan biri Sosyal Duygusal dil öğrenme stratejisidir. Varışoğlu (2018) yabancı bir dili öğrenme sürecinde sosyal stratejilerin, hedef dilin ve o dile ait kültürün öğrenme üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu ifade etmiştir. Dil öğrenmede sosyal etkileşim önemli bir yer tutar. Çünkü başkalarıyla beraber bir dili öğrenmeye çalışan öğrenci daha çok şey öğrenecektir. Yabancı dil öğrenmede kullanılabilecek bazı sosyal ve duygusal stratejileri Varışoğlu (2018) şu şekilde sıralamıştır;

**Sosyal stratejiler:** açıklığa kavuşturma, bilgileri doğrulama, iş birliği yapma ve kültürel duyarlılık.

**Duygusal stratejiler:** öz bilinç, duyguları yönetme, başlamak için kendine cesaret verme, empati yapma, ilişkileri devam ettirebilme, öz saygı, duygusal yeterlilik inancı, öz denetleme, öz düzenleme, kaygıyla başa çıkma.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışıyla birlikte, bireysel özellikler dil öğrenmeyi etkileyen önemli temel etmenler arasında yer almıştır. Littlewood (2001) yabancı dil öğrenmenin karmaşık olmasına sebep olan etmenler arasında öğrenen bireyin kişisel özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının dil öğrenmeye etkisinin büyük olduğunu ifade etmiştir (akt. Özer ve Korkmaz, 2016). Dil öğrenme için etkileşim de önemlidir. Özellikle günümüzde iletişimsel dil yaklaşımının belirlenmesiyle birlikte etkileşimin önemi vurgulanmıştır. Öğrenen kişi karşıdaki ile iletişim kurmalı, hedef dili konuşabilmelidir. Bunun gerçekleşebilmesi için sınıflar sosyal bir ortam sunmaktadır. İnsan sosyal bir varlık olması dolayısıyla sınıf içerisinde iletişim kurmak için çaba harcayacaktır. Özellikle yabancı dil sınıflarında bunu görmek mümkündür. Kültürel çeşitliliğin fazla olduğu sınıflarda bunu fazlasıyla görmekteyiz. Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin farklı kültürlere sahip olan arkadaşlarının duygu ve düşüncelerini öğrenmeye çalışmaları, onlara öğrenmeye elverişli sosyal bir ortam hazırlayabilir.

Dil öğrenme sürecinde farklı kültürleri tanımak ve o kültürden bireylerle iç içe olmak dil öğrenmeye katkı sağlar. Kültürlerarası farkındalık düzeyi yüksek olan bir öğrencinin arkadaşları ile de iletişimi daha sağlıklı ve saygılı olur. Diğer yandan duygularını tanıyan ve yöneten, etik davranan, olumlu bir ilişki kuran ve sosyal duygusal yeterliklerini geliştiren bireyler bu sayede yabancı dil öğrenmeye olumlu yaklaşabilir. İşeri (2016) bireyin kendi başına değil, öğretmen, anne-baba veya akran desteği ile öğrenme gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. Sosyal duygusal öğrenme becerilerinin geliştirilebilmesi için de etkileşim önemlidir.

Sonuç olarak sosyal duygusal öğrenme yeterliliklerine sahip birey yabancı dil öğrenmede başarıyı yakalayabilir. Yabancı dil öğrenmede sosyal duygusal becerilerin işe koşulabilmesi için öğrencilerin bu yeterliliklere sahip olması önceliklidir. Herşeyden önce öğretmenin sosyal duygusal öğrenme sürecini destekleyebilmesi için kendisinin bu yeterliliklere sahip olması önemlidir. İşeri (2016) bu konuda, öğretmen merkezli yaklaşımdan uzaklaşılması gerektiğini, öğrenci merkezli bir yaklaşımla sosyal duygusal öğrenme süreçlerinde öğrencinin kendi sorumluluğunu alma, karar verme, problem çözme gibi becerileri kazanmasında öğretmenin rehber olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğrenmede, özellikle de tutum gibi duyuşsal öğrenmeler üzerinde, sosyal duygusal

yeterliklerin rolünün bilinmesi etkili program geliştirme için oldukça önemlidir. Bu bağlamda sosyal duygusal yeterliklerin yabancı dil öğrenmedeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Sosyal duygusal öğrenme yeterlikleri ve akademik başarının birleşmesiyle öğrenciler başarıyı elde eder (Elias'dan aktaran Totan, 2011). Melani, Roberts ve Taylor (2020) sosyal ve duygusal faktörlerin sosyal duygusal öğrenmede iki önemli bileşen olduğunu belirtmiştir. Sosyal duygusal yeterliklerin yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmaların sınırlı olmasına rağmen, sosyal duygusal öğrenmenin sosyal etkileşimi teşvik ettiğini ve yabancı dil yeterliklerini geliştirmek için yabancı dil öğrenenlerin sosyal ve duygusal faktörlerini birleştirmelerine olanak tanıdığı söylenebilir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

### 2.2.1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Yurtiçi Yapılan Çalışmalar

Kadan (2013) çalışmasında, yaratıcı drama yönteminin ve hali hazırda var olan öğretim programına göre ortaokul 7. Sınıf İngilizce ders kitabında yer alan bazı ünitelerin öğrenci başarısına, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumuna ve motivasyonlarına olan etkisini araştırmayı çalışmanın amacı olduğunu belirtmiş, ayrıca yaratıcı drama yöntemi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemenin bir diğer amaç olduğunu ifade etmiştir. Yarı deneysel çalışmasını 6 hafta süresince 34 kişiden oluşan kontrol, 36 kişiden oluşan deney grubu ile yürütmüştür. Yaratıcı drama yöntemine uygun olarak hazırlanan öğretmen ve öğrenci ders kitabı deney grubunda kullanılmış olup, hali hazırda var olan ders kitabı ise kontrol grubunda kullanılmıştır. Çalışmanın sonunda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ve motivasyon ölçeklerinden elde ettikleri puanların ortalamaları kıyaslandığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulgular arasında yer almıştır. Fakat araştırma sonunda iki grubun başarı testi puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

Köksal (2013) beşinci sınıf yabancı dil dersi olan İngilizce öğreniminde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin başarıya, İngilizce dersine yönelik tutuma, İngilizce kelime dağarcığına ve kelimelerin akılda kalıcılığa olan etkisini belirlemeye çalışmıştır. 12 hafta süren çalışmasında İngilizce derslerinde, kelime öğretimi için bellek destekleyici stratejiler içinde yer alan anahtar kelime-sözcük yöntemi deney grubunda kullanılmış olup, kontrol grubunda yer alan öğrencilerle de var olan öğretim programında yer alan öğretim yöntemleriyle ders işlenmiştir. Araştırma sonunda deney grubunda içerisinde bulunan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarında artış olduğuna ulaşılmıştır.

Güleç (2014) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve akademik erişisi üzerinde aktif öğrenme modeli temelinde oluşturulan öğrenme ortamının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Yarı deneysel olarak yürüttüğü çalışmasında farklı değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna olan etkisini araştırmış, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik erişileri ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde, aktif öğrenme modelinin anlamlı düzeyde etkili olmadığı da araştırma sonunda ulaşılan bir diğer sonuçtur.

Başören (2015) tez çalışmasında drama tekniğini İngilizce dersinde kelime öğretimi için kullanarak, bu tekniğin öğrencilerin tutumlarına, akademik başarılarına ve kelime bilgilerine olan etkisini ortaya koymayı hedeflemiş, bu bağlamda nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanmıştır. 10 hafta süren deneysel çalışmasını Konya il merkezinde bulunan bir ortaokulda gerçekleştirmiş olup, yabancı dil kelime öğretiminde ve araştırmaya katılan öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarında drama öğretim tekniğinin olumlu etkisi olduğu sonucu araştırma sonunda elde edilmiştir.

Karahan-Üzülmez (2015) yürüttüğü tez çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ve kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesini araştırmaya konu edinmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde olduğu araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Araştırma sonunda 8.sınıf öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyleri; öğrencilerin cinsiyetleri, anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenleri bakımından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Güneyli (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacını, 6.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ve erişileri arasındaki ilişkileri incelemek oluşturmuş ve bu bağlamda araştırmacı Afyonkarahisar'da 318 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Araştırmada cinsiyet değişkeni açısından, öğrencilerin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öz düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu, Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasında da anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin de pozitif yönde olduğu bulunmuştur.

Şahin'in (2016) çalışması, öğrencilerin kelime dağarcığı, okuduklarını anlama ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde İngilizce hikâyeler okumanın etkisini araştırmış olduğu, 5. ve 8.sınıflarla çalıştığı deneysel bir çalışmadır. Çalışmasında her kademe

açısından, deney ve kontrol grupları arasında hem tutum derecesi hem de erişim düzeyi olarak manidar bir farklılığın olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Fakat çalışmada her iki sınıf düzeyi için ön tutum puanlarından hareketle öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu eğilimlere sahip oldukları çalışmanın sonucunda yer almaktadır.

Orakçı'nın (2017) doktora çalışmasının amacı; İngilizce dersinde 6. sınıf öğrencilerinin öğrenen özerkliklerine, İngilizce başarılarına, kalıcı öğrenmelerine ve tutumlarına, öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin etkisini belirlemektir. Araştırmasında deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırma sonunda nicel ve nitel veriler birlikte kullanılarak, her iki grupta yer alan öğrencilerin (deney ve kontrol) başarı düzeylerinde, tutumlarında, öğrenen özerkliklerinde ve kalıcı öğrenmelerinde artış olduğu araştırma sonunda bulgulanmıştır. Aynı zamanda deney grubunda olan öğrencilerin ise daha başarılı olmasının yanında İngilizce dersine karşı olumlu tutum geliştirdikleri çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Derer (2018) tarafından yapılan çalışmanın amacı; sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce öz yeterlik inançları ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde bulmaca temelli öğrenme yaklaşımının etkisini ortaya çıkarmaktır. Nicel ve nitel verileri bir arada kullanarak karma yöntem kullanmış olup, yarı deneysel model olarak yürütmüş olduğu çalışmada, deney grubu öğrencilerine uygulanan bulmaca temelli öğrenme yaklaşımı ile, grup içinde ve gruplar arasında deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşmıştır. Deney grubu içinde yer alan öğrencilerde İngilizce öz yeterlik inancı ve tutum puanları arasında bir ilişki olduğu, bu ilişkinin de zayıf ve pozitif yönde olduğu bulunmuştur.

Aslıtürk (2019) çalışmasında, ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Aynı zamanda iki alana ilişkin cinsiyet, okul türü ve sınıf düzeyi açısından farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda İngilizce dersine yönelik tutum ve yaşam boyu öğrenme arasında ilişki olduğu ve bu ilişkinin orta düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Cinsiyete göre her iki alanda da anlamlı bir farklılık kız öğrencilerin lehine olduğu bulunmuş, okul türüne göre İngilizce dersine yönelik tutum açısından İmam hatip ortaokulu ve ortaokul açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuş fakat yaşam boyu öğrenme açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Karasu (2019) 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygıları üzerinde ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde senaryo temelli öğrenme yaklaşımının etkisini araştırmayı çalışmasının amacı olduğunu belirtmiştir. Çalışmasında

karma yöntem açıklayıcı sıralı desen kullanmıştır. Bu yaklaşımın öğrencilerin tutumlarında derse yönelik ilgi ve merakı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Kil (2019) işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin İngilizce dersinde sözcük bilgisini genişletmesinde ve İngilizce dersine yönelik tutumlarında etkililiğini ortaya çıkarmak için düz anlatım yöntemi ile işbirlikli öğrenme tekniğini kıyasladığı bir çalışma ortaya koymuştur. Çalışmasını Burdur ilinin Bucak ilçesinde yarı deneysel modelde gerçekleştirmiştir. İşbirlikli öğrenme tekniklerinden Birleştirme I (Jigsaw I) tekniği deney grubunda uygulanarak ders işlenmiş, düz anlatım yöntemi ile de kontrol grubunda ders işlenmiştir. Uygulamanın sonunda her iki grupta yer alan öğrencilerin başarılarının istatistiksel olarak anlamlı şekilde arttığı, deney grubu lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılarak düz anlatım yöntemine kıyasla, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırmada daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Tutum ölçeği verilerine göre ise hem kontrol hem de deney grubu arasında ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı bulgusundan hareketle, işbirlikli öğrenme ve düz anlatım yöntemi öğrencilerin kelime öğrenmesi için kullanıldığında, öğrencilerin tutumlarında her iki yöntemin de benzer etkisinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Koçer (2019) çalışmasında altyazılı İngilizce film etkinliklerinin, ortaokul kız öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri ve tutumları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla kontrol grup ile deneysel desende çalışmasını yürütmüştür. Araştırma sonunda film ve etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ya da İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üstünde anlamlı bir etkisi olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin görüşlerinin de alındığı çalışmada nitel veri analizine göre etkinliklerin öğrencilerin tutum ya da konuşma kaygıları üzerinde olumlu etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2019) tez çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik akademik başarıları, öz yeterlik inançları ve tutumları üzerinde yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5.sınıf öğretim programının etkisini incelemeyi çalışmasının amacı olarak belirtmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sadece tutum alanında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Araştırmada ilçede öğrenim gören öğrencilerin lehine öz yeterlik inanç puanları anlamlı bir farklılık ortaya koymuş, İngilizce dersine yönelik tutum ve akademik erişim puanlarında ise okulun konumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen diğer bir sonuç ise öğrencilerin tutum ile özyeterlik inancı, akademik başarıları yapılan ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin düşük düzeyde olduğudur.

Yalçın (2020) ortaokul öğrencilerinin normal İngilizce öğretim programı ve yabancı dil ağırlıklı öğretim programı çerçevesinde öğrenim görmesine göre öğrencilerin tutumları ve yabancı dil kaygı düzeylerini arasındaki ilişkiyi ele almıştır. İlişkisel tarama modelini kullandığı çalışmasında ortaokul öğrencilerinden (5., 6. ve 7.sınıf) oluşan toplam 899 öğrenci ile çalışmasını yürütmüştür. Bu öğrenciler hem normal öğretim programı hem de yabancı dil ağırlıklı öğretim programı çerçevesinde öğrenim görmektedirler. Araştırma sonunda yabancı dil ağırlıklı programda eğitim gören öğrencilerin İngilizceye yönelik tutum seviyelerinin normal İngilizce programında eğitimine devam eden öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkeninin hem toplam ölçek ile hem de ölçeğin bütün alt boyutlarda kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu araştırma sonuçlarında yer verilmiştir. Aynı zamanda İngilizce kaygısı ile tutum arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yapılan analizlere göre öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ile İngilizce kaygı düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Düşük kaygı düzeyine sahip öğrencilerin olumlu tutum, yüksek kaygı düzeyine sahip öğrencilerin ise olumsuz tutum sergiledikleri ifade edilmiştir. Bu bağlamda İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının yordayıcısının öğrencilerin İngilizce kaygı düzeyleri olduğu, kısaca tutumları kaygının yordadığı sonucuna varılmıştır.

Özetle; İngilizce dersine yönelik tutum ile ilgili yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde; genellikle bir öğretim yönteminin, öğretim etkinliğin veya stratejinin etkisinin olup olmadığının deneysel olarak araştırıldığı ve farklı değişkenlere göre farklılık olup olmadığı veya değişkenler arası ilişkinin incelendiği anlaşılmaktadır. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı araştırmalarda, öz-düzenleyici öğrenme stratejileri (Güneyli, 2016) yaşamboyu öğrenme eğilimleri (Aslıtürk, 2019), İngilizce kaygı (Yalçın, 2020) değişkenleri ile İngilizce dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelendiği ve bu değişkenler ile tutum arasında anlamlı olarak pozitif yönde ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada incelenen “kültürlerarası farkındalık” ve “sosyal duygusal yeterlik” değişkenleri ile İngilizce dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin konu edinildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. İlgili araştırmalardan, İngilizce dersine yönelik tutumla ilgili kısımlar Tablo 2.4’te özetlenmiştir.



Tablo 2.4. Ortaokul Öğrencilerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtiçi Araştırmalar

Araştırmacı ve Yılı	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Çalışma Grubu	Yöntem	Sonuçlar
Kadan (2013)	Drama Yöntemi	İngilizce dersine yönelik tutum	7. Sınıf		Anlamli fark var
Köksal (2013)	Bellek destekleyici stratejiler		5. Sınıf	Yarı deneysel	Artış var
Güleç (2014)	Aktif öğrenme modeli		Ortaokul		Anlamli bir etkisi yok
Karahan-Üzülmez (2015)	Cinsiyet, Anne- baba eğitim düzeyi		8. Sınıf	Betimsel	Fark yok
Güneyli (2016)	Öz-düzenleyici öğrenme stratejileri		6. sınıf	İlişkisel Tarama	Pozitif yönde anlamli bir ilişki
Şahin (2016)	İngilizce hikâye okuma		5. ve 8. Sınıf	Yarı deneysel	Fark yok
Orakçı (2017)	Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinlikleri		6. Sınıf		Artış var
Derer (2018)	Bulmaca temelli öğrenme yaklaşımı		8. sınıf	Karma yöntem	Artış var
Aslıtürk (2019)	Yaşam boyu öğrenme eğilimleri		Ortaokul	İlişkisel Tarama	Orta düzeyde anlamli ilişki
Karasu (2019)	Senaryo temelli öğrenme yaklaşımı		7. Sınıf	Karma yöntem	Artış var
Kil (2019)	İşbirlikli öğrenme yöntemi, düz anlatım yöntemi		6. Sınıf	Yarı deneysel	Fark yok
Koçer (2019)	İngilizce film etkinlikleri		Ortaokul		Anlamli bir etki yok
Yalçın (2020)	İngilizce Kaygı		Ortaokul	İlişkisel Tarama	İngilizce Kaygı düzeyi tutumu yordamaktadır.

### 2.2.2. İngilizce Dersine Yönelik Tutum İle İlgili Yurtdışı Yapılan Çalışmalar

Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwarı (2012) “EFL öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları: Libyalı ortaokul öğrencileri örneği” çalışmalarında Libyalı ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını, davranışsal, bilişsel ve duygusal yönler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Aynı zamanda alan, sınıf düzeyi, cinsiyet değişkenlerine göre de anlamli bir farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. 180 öğrencinin örneklemini oluşturduğu çalışmada elde edilen verilere göre katılımcıların tutumun bilişsel, davranışsal ve duygusal olmak üzere üç yönü ile ilgili olarak İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamli bir fark olmadığı, cinsiyet ve alan değişkeni açısından ise İngilizceye ilişkin tutumlarında istatistiksel olarak anlamli bir fark olduğu bulunmuştur.

Ahmed’in (2015) “UMSKAL’da İngilizce öğrenenlerin İngilizce öğrenimine yönelik tutumları” isimli çalışmasında 238 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın amacını; öğrencilerin farklı alanlarda İngilizce kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek, UMSKAL’daki (Universiti Malaysia Sabah, Labuan International Campus,) öğrenciler için İngilizce

öğrenimini etkiyelen unsurları ortaya çıkarmak ve UMSKAL'da ana dalı olmayan İngilizce öğrenenler arasında İngilizce öğrenme amaçlarını belirlemek oluşturmuştur. Veri analizlerinden hareketle İngilizce öğrenimine yönelik tutum ile dili farklı alanlarda kullanmaya yönelik tutumun önemli derecede olumlu olduğu bulunmuştur. Araştırma sonunda ulaşılan verilere göre, öğrencilerin birçoğu sınıf yönergelerine ilişkin olumsuz duygulara ya da korkuya sahiptir. Araştırma sonunda farklı dallardaki öğrencilerin, İngilizceyi kullanma alanları ve öğrenme becerileri açısından İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumlarında farklılık olduğu, bunun sebebinin de tek bir müfredatın veya öğretim metodolojisinin yetersiz olmasından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Munir ve Rehman (2015) çalışmalarında iki değişken olan, alan ve cinsiyet açısından öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında farklılık olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 150 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmalarında tutumun üç ögesi olan bilişsel, davranışsal ve duygusal ögeler üzerinde çalışmışlardır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin genel olarak İngilizceye yönelik olumsuz tutuma sahip oldukları belirlenirken, kız öğrencilerde İngilizce yönelik tutumun erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve sanat dersini ağırlıklı alan öğrencilerin de bilim dersini ağırlıklı olarak alan öğrencilere kıyasla tutumlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anuradha ve Rengaraj (2017) “Mühendislik birinci sınıf mezunlarında öğrencilerin İngilizce öğrenimine yönelik tutumları ve akademik başarıları: bir vaka çalışması” isimli çalışmalarında 30’u kız, 12’si erkek öğrenci olan mühendislik fakültesi öğrencileri ile çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacını İngilizceye karşı tutumu belirlemek ve başarı motivasyonları ile ilişkisini belirlemek oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha anlamlı düzeyde İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip oldukları belirlenirken aynı zamanda tutum ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönde olduğu belirtilmiştir.

Viet (2017) ise öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Veriler, Nong Lam Üniversitesi'ndeki toplam 694 öğrenciden anket yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrenciler İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenmeye yönelik olumlu tutuma sahiptir.

Malekmahmudi ve Malekmahmudi (2018) çalışmalarında cinsiyet ve çalışma alanının öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre cinsiyetin, tutumun davranışsal, bilişsel ve duygusal yönleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmazken, çalışma alanı değişkeninin tutumun

davranışsal ve bilişsel yönleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu fakat duygusal yönü üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Isti ve Istikharoh (2019) “EFL öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumu” adlı çalışmalarında EFL öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç açıdan analiz ederek, öğrencilerin tutumlarını şekillendiren faktörleri bulmayı amaçlamışlardır. Üç farklı veri toplama aracının kullanıldığı çalışmada 7.sınıf öğrencileri araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Çalışma sonucuna göre öğrencilerin bütün yönlerde genel olarak olumlu tutuma sahip olduğu belirtilmiştir. Ulaşılan bu sonuç gözlem ve görüşme verilerinden elde edilen sonuçlar ile desteklenmiştir. Anket ve görüşme sonucu ile öğrencilerin tutumunu etkileyen altı faktör ortaya çıkmış; kitle iletişim araçları, referans grubu, öğretmen, kişisel deneyim, veliler, sonuncusu ise öğrenme ortamları ve sınıf görevidir.

Zulfikar, Dahliana ve Sari (2019) İngilizce bölümü öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını inceleyen, nitel yöntem kullanılarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin İngilizceye olan inançlarını keşfetmek ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik tutum, duygu ve davranışlarını anlamayı amaçlamışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile altı katılımcı ile araştırma gerçekleştirilmiştir. İngilizce bölümü öğrencilerinin bilişsel açıdan üç noktada olumlu tutum sergilediklerini görülmüştür. Bu üç noktayı; öğrencilerin İngilizce öğrenme nedenleri, öğrencilerin İngilizce yeterlilik düzeyleri ve öğrencilerin önemli gördükleri İngilizce öğrenmeye yönelik düşünceleri oluşturmaktadır. Sonuç olarak İngilizce Bölümü öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumlara sahip olduklarını ifade etmişlerdir.

Delić (2020) çalışmasında ise diğerlerinden farklı olarak öğrencilerin lisede dil öğrenimine karşı sahip olabilecekleri olumsuz tutumları araştırmayı amaçlamıştır. Sınıf ve cinsiyet değişkenleri açısından da farklılık olup olmadığı alt problemlerde yer almıştır. Veriler araştırmacı tarafından uyarlanan bir anket kullanılarak Bosna-Hersek'teki bulunan 160 lise öğrencisinden toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların dil öğrenmeye karşı olumludan çok olumsuz tutum sergiledikleri aynı zamanda olumsuz tutumlarını etkileyen faktörlerin okul politikası olduğunu, öğrenme ortamı ve öğretim yöntemi olduğu araştırma sonuçlarında yer almaktadır. Araştırma sonunda cinsiyetler arasında ve dört lise derecesi arasında İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu ve olumsuz tutumları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sewbihon-Getie (2020) çalışmasında Etiyopya'nın Debre Markos kasabasında bulunan ortaokul 10.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını etkileyen

faktörleri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma için evrenden 103 öğrenci seçilmiştir. Araştırma verileri hem nicel hem nitel yöntemlerle toplanmış ve elde edilen bulgulara göre 10. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkileyen sosyal faktörlerin (örneğin, anadili İngilizce olan kişiler, akran grupları ve öğrencilerin ebeveynleri) olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan, İngilizce öğretmenleri, İngilizce öğrenme durumları (örn. sınıflar, koltuk düzenlemeleri ve fiziksel öğrenme ortamı) gibi eğitim bağlamı faktörlerinin öğrencilerin tutumları üzerinde olumsuz etkileri olduğu araştırmanın sonuçları arasında yer almıştır. Hedef dili öğrenenlerin tutumunu etkileyen eğitim ortamı içinde yer alan ders kitabının tutumları olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte hedef dil öğrenenler için psikolojik değişkenleri (duyuşsal filtreleri) azaltarak, dil öğrenme sürecine yardımcı olmanın mümkün olduğu belirtilmiştir.

Özetle yukarıdaki çalışmalar incelediğinde; hem yurtiçi hem de yurtdışı pek çok araştırmanın yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumu etkileyen değişkenleri ele aldığı ve araştırmalarda İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun birçok faktörden etkilendiği, tutumun da başarıyı etkilediğine ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yurtdışı yapılan çalışmalarda kültürlerarası farkındalığı ele alan çalışmalar Tablo 2.5'te özetlenmiştir.

Tablo 2.5. *İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtdışı Araştırmalar*

Araştırmacı ve Yılı	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Çalışma Grubu	Yöntem	Sonuçlar
Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012)	Alan, Sınıf Düzeyi, Cinsiyet	İngilizce Dersine Yönelik Tutum	Ortaokul	Betimsel	Olumsuz tutuma sahipler.
Ahmed (2015)	Farklı Dallar		Üniversite Öğrencileri	Betimsel	Farklılık var.
Munir ve Rehman (2015)	Alan ve Cinsiyet		Ortaokul	Betimsel	Farklılık var.
Anuradha ve Rengaraj (2017)	Başarı Motivasyonları		Üniversite Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Pozitif yönde anlamlı ilişki var
Viet (2017)	Tutum		Üniversite Öğrencileri	Betimsel	Olumlu tutuma sahipler.
Malekmahmudi ve Malekmahmudi (2018)	Cinsiyet ve Çalışma Alanı		Üniversite Öğrencileri	Betimsel	Çalışma alanının etkisi var.
Isti ve Istikharoh (2019)	Tutumun Alt Boyutları		7.Sınıf	Betimsel	Olumlu tutuma sahipler.
Zulfikar, Dahliana ve Sari (2019)	İngilizceye Olan İnançları		Üniversite Öğrencileri	Nitel Yöntem	Olumlu tutuma sahipler.
Delić (2020)	Sınıf ve Cinsiyet		Lise Öğrencileri	Betimsel	Olumsuz tutuma sahipler.
Sewbihon-Getie (2020)	Tutumu Etkileyen Faktörler		Ortaokul 10.Sınıf	Karma Yöntem	Sosyal faktör, öğretmen, ders kitabı vb. etkilemektedir.

### 2.2.3. Kùltùrlerarası Farkındalık Üzerine Yurtiçi Yapılan Çalışmalar

Bahçe (2008) tez çalışmasında yabancı dil öğrenim süreci devam eden öğrencilerin kùltürler arası farkındalığı üzerinde destanların etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel olan çalışmasında 21 kişilik deney grubu, 19 kişilik kontrol grubu oluşturulmuştur. Çalışmada deney grubuna iki Türkçe ve iki İngilizce destan okutulmuş olup diğer ilgili çalışmalar yaptırılmıştır. Çalışma sonunda ulaşılan bulgular hedef kùltürün öğretiminde destanların kullanılması, ikinci dil öğrenenlerin kùltürlerarası farkındalıkları için kitaplardaki bilgilerin aktarılmasından daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Civelekoğlu (2015) yabancı dil sınıflarında öğrencilerin kùltürlerarası farkındalığı üzerinde şiir kullanımının etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla nicel ve nitel araştırma tekniklerini birlikte kullanarak çalışmasını Yüksekokulda öğrenim gören öğrencilerden hem kontrol hem de deney grubu oluşturarak gerçekleştirmiştir. İki ay süresince haftada iki saat, farklı kùltürlere ait farklı unsurlar içeren sekiz şiir ile deney grubu dersini işlerken, kontrol grubu öğrencilerine okul programından başka program uygulanmamıştır. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin araştırma sonunda, yabancı dil sınıflarında şiir uygulanmasının yabancı dil öğrenen bireylerin kùltürlerarası ilgi ve bilgilerini arttırmada olumlu etkiye sahip olduğu, şiirlerin kùltürlerarası farkındalığı artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Kafa (2016) çalışmasında Türk lisans öğrencilerinin İngilizceyi ortak dil olarak kullanmaya yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Ortak dil kaynaklı öğretim materyallerinin kullanıldığı çalışmada öğrencilerin ortak dil olan İngilizceye yönelik tutumlarını, kùltürlerarası farkındalıklarını, ortak dil kaynaklı materyal kullanımının tutum ve kùltürlerarası farkındalık üzerindeki etkisini araştırırken İngilizceye yönelik tutum ve kùltürlerarası farkındalık arasında herhangi bir ilişki olup olmadığını bulmayı amaçlamıştır. Yarı deneysel olan çalışmada Batman Üniversitesinde deney ve kontrol grupları oluşturularak beş hafta süresince deney grubunda ortak dil kaynaklı materyal kullanılırken kontrol grubunda İngiliz kaynaklı ders kitabı kullanılmıştır. Araştırma sonunda ortak dil kaynaklı materyal kullanımının öğrencilerin tutumları ve kùltürlerarası farkındalıkları üzerinde etkisi olmadığı belirlenirken, çalışma önce ve sonrasında öğrencilerin ortak dil olan İngilizceye yönelik tutumlarının ve kùltürlerarası farkındalıklarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İngilizceye yönelik tutum ve kùltürlerarası farkındalık arasında da ilişki olduğu ve yönünün pozitif olduğu ortaya çıkmıştır.

Topalaoğlu (2016) eylem araştırmasında İngilizce öğrenen öğrencilerin kùltürlerarası eleştirel farkındalığa nasıl ulaştıklarını inceleyebilmek amacıyla dokuz hafta

süren yaratıcı drama atölyeleri, görüşme ve katılımcı günlükleri ayrıca yansıtıcı notlar tutarak çalışmasını gerçekleştirmiştir. Bunun yanında nicel veri elde etmek için ise Chen ve Starosta'nın (2000) geliştirmiş olduğu Kültürlerarası Duyarlılık ölçeği ile veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları yaratıcı drama etkinliklerinin katılımcılara kültürlerarası etkileşim ve bilgi konusunda güven kazanmalarına yardımcı olurken, ötekileştirilme duygusunu tatmalarını sağlayarak karşı tarafı anlamalarını sağlamıştır. Yaratıcı drama sayesinde hedef kültüre karşı merak uyanırken tarafsız bakış açısına sahip olmuşlardır. Son olarak nitel verilerden hareketle öğrencilere imkân tanınması halinde kültürlerarası eleştirel farkındalığa ulaşabilecekleri araştırma sonuçlarında yer almıştır.

Ece (2019) ise tez çalışmasında idarecilerin ve öğretmenlerin kültürlerarası farkındalık düzeyleri üstünde Uluslararası Bakalorya Programlarının (IB Programları) etkisini ortaya çıkarmayı hedeflerken; idarecilerin ve öğretmenlerin kültürlerarası farkındalık geliştirmesi için eksik kalan yönlerin tespit edilmesini ve farkındalık kazanmada etkili olan etmenlerin neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu iki farklı Uluslararası Bakalorya okulunda bulunan ve bulunmayan öğretmenler ve idareciler oluşturmuştur. Araştırma sonunda iki farklı okulda çalışan idareciler ve öğretmenler arasında kültürlerarası farkındalık düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken aynı zamanda ulaşılan bir diğer sonuç ise; idarecilerin ve öğretmenlerin kültürlerarası farkındalık düzeyleri üstünde uluslararası Bakalorya programlarının anlamlı bir etkisinin olmadığıdır. Kültürlerarası farkındalığın kazanılmasında ve artmasında ise etkili olan etmenler arasında Avrupa projeleri, e-Twinning, sosyal medya, uluslararası ortaklık projeleri olduğu öne sürülmüştür.

Uygur (2019) tez çalışmasında 8.sınıf İngilizce derslerinde 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında kullanılan "Mastermind" ders kitabında yer alan kültürlerarası unsurları tanımlamayı amaçlarken, bu kitap içerisindeki kültürel öğeleri belirlemeyi amaçlayan kontrol listesi ile analizi gerçekleştirmiştir. Ayrıca veli, öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre kitap kültürden bağımsız öğeler içerirken, kültürlerarası öğeleri içeren aktivitelerin sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca paydaşlarla yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara göre, kitap öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını teşvik edecek kadar başarılı olarak değerlendirilememiştir.

Zorba (2019) ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin öğretimde yaralandığı ders kitaplarının, ortaokul öğrencilerinin kültürlerarası farkındalığı üzerinde ne derece desteği olduğunu incelemeyi ve bir dizi etkinliklerin öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını arttırmaya olan etkisini öğrenmek amacıyla çalışmasını gerçekleştirmiştir. Çalışmasında

hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanarak örnek olay incelemesi deseninde 8 hafta süre ile 7.sınıf öğrencileriyle çalışmasını gerçekleştirmiştir. Hazırlanan etkinlikler kültürlerarası farkındalık bağlamında uygulanmıştır. Aynı zamanda ders kitabı kontrol listesi ile incelenmiş olup her iki incelenen ders kitabının yerel ve hedef kültürü, aynı zamanda diğer kültürleri temsil eden kültürel unsurların kitap içerisindeki kullanımında eşitlik olmadığı, yanlış ya da uydurma kültürel bilgiler içerdiği ortaya konmuştur. Uygulanan bir dizi etkinliğin ise kültürlerarası bilgi, beceri, etkileşim ve ilgi boyutlarının gelişmesine katkı sağlamıştır. Etkinlik sürecinde öğrencilerin kendi kültürlerini ve diğer kültürleri kıyaslayabildikleri ve diğer kültürler hakkında bilgi sahibi oldukları ve ilgilerinin arttığı bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin ön test ve son test sonuçları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuş, uygulamanın kültürlerarası farkındalığı arttırdığı belirlenmiştir.

Candan (2020) tez çalışmasında Dil A Edebiyat dersinin yer aldığı ortaöğretim kurumlarında uygulanan ulusal programın yanında “Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (UBDP) uygulayan ve bu kurumlarda verilen bu dersin kültürlerarası farkındalık üstündeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 39 edebiyat öğretmeni ve 152 kişi olan 11. sınıf öğrencisinin katılmış olduğu çalışmada hem görüşme yapılmış hem de ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonunda bu dersi veren öğretmenlerin çokkültürlü eğitim kültürel yeterlik düzeyinin yüksek olduğu, Dil A Edebiyat dersi alan öğrencilerin de kültürlerarası iletişim farkındalık düzeyinin yüksek olduğu çalışmaların bulguları arasında yer almaktadır.

Tural (2020) çalışmasında kültürlerarası farkındalık üzerinde kısa öykülerin etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Yarı deneysel çalışmasında İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyinde bulunan bir üniversitede Yabancı Diller Yüksek Okulu’nda okuyan öğrencilerden 18 kişilik deney grubu oluşturularak altı hafta süren çalışmada öğrencilerden farklı kültürleri içinde barındıran kısa hikâyeler okuması istenmiştir. Kontrol grubunda bulunan 19 öğrenciden kültürel öğeler içeren edebi olmayan metinler okuması istenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmadan önce ve çalışmadan sonra öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarında anlamlı bir değişiklik olmadığını sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmeden elde edilen verilere göre katılımcıların kültürlerarası farkındalığının gelişmekte olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kültürlerarası farkındalık açısından her iki grupta (deney ve kontrol) anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmış, uluslararası deneyimlerinin ve cinsiyetlerinin, katılımcıların kültürlerarası farkındalıkları üstünde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda kültürlerarası farkındalığının artırılmasına önem verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç olarak Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde; kullanılan kitabın ya da etkinliklerin kültürlerarası farkındalığı ne ölçüde desteklediğine ilişkin veya öğrenci ya da öğretmenlerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapıldığını söylemek mümkündür. İncelenen araştırmalarda, bazı yöntem ve etkinlikleri ya da belli programları uygulayarak, katılımcıların kültürlerarası farkındalıklarını artırıp artırmadığını belirlemeye yönelik deneysel çalışmalara yer verildiği de tespit edilmiştir. Yapılan yurtiçi çalışmalarda kültürlerarası farkındalığı ele alan bazı çalışmalar Tablo 2.6’da özetlenmiştir.

*Tablo 2.6. Kültürlerarası Farkındalık Kavramının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtiçi Araştırmalar*

Araştırmacı ve Yılı	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Çalışma Grubu	Yöntem	Sonuçlar
Bahçe (2008)	Destan	Kültürlerarası Farkındalık	Üniversite Öğrencileri	Yarı Deneysel	Farkındalığı artırmada etkili.
Civelekoğlu (2015)	Şiir Kullanımı		Üniversite Öğrencileri	Yarı Deneysel	Artış var.
Kafa (2016)	-Ortak Dil Kaynaklı Materyal -Tutum Yaratıcı		Üniversite Öğrencileri	Yarı Deneysel – İlişki İncelenmiş	-Artış yok. -İlişki var.
Topalaoğlu (2016)	Drama Etkinlikleri		Üniversite Öğrencileri	Eylem Araştırması	Kültürlerarası eleştirel farkındalığa ulaşabilecekler. Farklılık yok.
Ece (2019)	Uluslararası Bakalorya Programları		Öğretmen ve İdareciler	Betimsel	Farklılık yok.
Uygun (2019)	Mastermind (Ders Kitabı)		8.Sınıf Ders Kitabı	Karma Yöntem	Kültürlerarası farkındalığını teşvik edecek kadar başarılı değil.
Zorba (2019)	-Ders Kitapları -Bir Dizi Etkinlik		7.Sınıf Öğrencileri	Örnek Olay İncelemesi-Karma Yöntem	-Kültürlerin dağılımı eşit değil. -Anlamlı fark var.
Candan (2020)	Dil A Edebiyat Dersi		Edebiyat Öğretmenleri	Karma Yöntem	Etkisi var.
Tural (2020)	Kısa Öyküler		Üniversite Öğrencileri	Yarı Deneysel	Etkisi yok

#### 2.2.4. Kültürlerarası Farkındalık Üzerine Yurtdışı Yapılan Çalışmalar

Chen ve Starosta (1997) kültürlerarası farkındalık kavramını alanyazın çerçevesinde ele almış ve açıklamışlardır. Kültürlerarası farkındalık kavramının neden ortaya çıktığı ve ne olduğuna açıklayarak seviyelerinin üç aşamadan gelişen bir süreç olduğunu ifade



etmişlerdir. Kültürlerarası farkındalık yaklaşımlarını ortaya koyduktan sonra geleceğe yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Monthienvichienchai, Bhibulbhanuwat, Kasemsuk ve Speece (2002) araştırmalarında, Bangkok Tayland'da İngiliz müfredatına sahip bir uluslararası okulda bulunan Birleşik Krallık öğretmenlerinin iletişim yetkinliğini, kültürel farkındalığını ve iletişim kaygısını incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda katılımcıların yüksek düzeyde kendi bildirdikleri iletişim yetkinliğine, yüksek düzeyde kültürel farkındalığa sahip olduğu sonucuna ulaşılırken diğer yandan düşük iletişim kaygısına sahip oldukları bulgular arasında yer almıştır.

Baker (2009) doktora çalışmasında İngilizce vasıtasıyla iletişimde dil ve kültür arasındaki ilişkiye yönelik deneysel kanıtlar sunmayı amaçlamış ve bu çerçevede kültürlerarası iletişimin İngilizce üzerinden anlaşılması için, uygun olarak düşündüğü kültürlerarası kavramını önermiştir. Aynı zamanda yabancı dil öğrenme ortamında İngiliz dili ve kültürleri arasındaki ilişkileri ve bunun dil kullanıma ve tutumlara nasıl yansıdığını açıklamayı da amaçlamak araştırmanın bir diğer amacıdır. Nitel bir çalışma olan araştırma bir Tayland üniversitesinde altı aylık bir süre ve yedi katılımcının çekirdeğini oluşturacak şekilde saha çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Kültürlerarası farkındalık açısından araştırma sonuçları, kültürlerarası deneyimin kültürlerarası farkındalığın gelişmesinde kilit bir faktör olduğunu, ancak kültürlerarası deneyimin tek başına kültürlerarası farkındalığı geliştirmek için yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Son olarak İngilizce öğrenenlerin, araştırmacının kendisi tarafından tanımlanan kültürlerarası farkındalık bileşenlerini her zaman doğrusal bir şekilde geliştirmediği de araştırma sonuçları içinde yer almıştır.

Logioio (2010) yabancı dil eğitiminde CLIL yaklaşımıyla hikâye anlatımının ilköğretim düzeyinde kültürlerarası farkındalığı artırmaya nasıl katkıda bulunabileceğini araştırmıştır. Araştırma verileri, hikâye anlatımının genç öğrencilerin diğer ülke ve kültürlerle karşı ilgi ve merakı artırmanın yanı sıra bireylerin kendi değerleri, uygulamaları ve inançları hakkında düşüncelerini kolaylaştırmak için etkili bir araç olduğunu göstermiştir. Araştırmaya Portekiz'in Lizbon şehrinde özel ilkokulda öğrenim gören 22 birinci sınıf öğrencisinin katılımı ile sekiz farklı kültürel hikâyenin yanında araştırmacı tarafından hazırlanan etkinliklerle sekiz hafta boyunca uygulama gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin kendi kültürleri ve diğer kültürler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etmiş ve daha çok dikkat etmişler, hikâyelerde tasvir edilen diğer kültürlerin farkına vararak, kendi kültürleri hakkında da anlayış geliştirmişlerdir. Katılımcılar diğer kültürlerle nasıl duygu ve saygı duymaları gerektiğini de öğrenmiştir.

Baker (2011) kültürlerarası farkındalık kavramının üç düzeyi olduğunu fakat sıranın doğrusal bir şekilde gitmeyebileceğini çalışmasında belirtmiştir. Ayrıca kavramsal kültürlerarası farkındalık ve uygulamaya dönük kültürlerarası farkındalık kavramlarının farklı olduğunu belirterek, kavramsal kültürlerarası farkındalığın farklı kültürlere ilişkin tutumları, bilgileri ifade etme becerisi olarak tanımlarken, uygulamaya dönük kültürlerarası farkındalığın kültürlerarası iletişimde var olan tutum ve bilgilerin pratikte kullanımı ile alakalı olduğunu çalışmasında belirtmiştir. Birinci düzeyde temel kültürel farkındalığın kendi kültürüne ilişkin genel bir farkındalığı içerirken, ikinci düzey olan gelişmiş kültürel farkındalığın ise kültürlerin karmaşık yapısına değinerek farklı kültürler arasında oluşabilecek yanlış iletişimin ya da yanlış anlamaların farkında olmalarını ifade ettiğini vurgulamıştır. Son düzey olan kültürlerarası farkındalık düzeyinde ise öğrenenlerin kültürlerarası iletişimde kültürel değerlerin diğer kültürler ile ilişkisini kavradığını ve küresel dil olarak İngilizce bağlamında ele aldıklarını çalışmasında açıklamıştır.

Siddiqie (2011) ortaöğretim düzeyindeki İngilizce ders kitaplarında uluslararası kültürlerin sunulma biçimlerini ve içeriklerin kültürlerarası farkındalığa ne derece etkisi olduğunu incelemeyi amaçladığı çalışmasında 9 ve 10.sınıflar için kullanılan ders kitabını ilk aşamada kültürel unsurlar olarak dört kategoride incelemiştir. İkinci aşamada kitabın içinde yer alan etkinliklerin kültürlerarası etkileşimi, bilgiyi ve becerileri nasıl etkilediği analiz edilmiştir. EFT kitabında (9-10) kültürlerarası içeriklerin oldukça kullanıldığı tespit edilirken, etkinliklerin kültürel farklılıklara karşı saygı geliştirmelerini yardımcı olduğu, farklı kültürdeki yaşam tarzlarını sunduğu ifade edilmiş fakat yeterli olmadığı belirtilmiştir.

Zhang ve Steele (2012) çalışmasında küreselleşme ve kültürlerarası farkındalık kavramları arasındaki belirsizliğe açıklık getirmek için Japonlar için kültürlerarası farkındalığı güçlendirmenin önemini vurgulayarak ve ayrıca Japonya'daki azınlık topluluklarının yaşam koşullarını iyileştirmek için yapılması gereken çalışmaları ayrıntılı olarak açıklamıştır.

Chen (2013) eylem araştırması çalışmasında, drama yöntemini kullanarak EFL öğrenenlerinin kültürlerarası farkındalığını artırmayı amaçlamıştır. Çalışma sonuçlarına göre, drama kullanımının, kültürlerarası karşılaşmalarda davranışsal esnekliği ve kendine güveni artırdığını göstermiştir.

Chao (2013) Tayvan'da bulunan bir üniversitedeki 52 öğrenci (46 kadın, 6 erkek) ile yabancı film kullanımının kültürlerarası öğrenmeye etkisini araştırmıştır. 18 hafta süren çalışmada dokuz farklı ülkeden seçilmiş filmler ve kültürlerarası farkındalık ve becerilerini geliştirme için bir takım etkinlikler işe koşulmuştur. Araştırma sonunda yapılan

uygulamaların kültürlerarası farkındalığı desteklediği ve katılımcıların diğer kültürler hakkında olumlu bir tutum sergileyerek farkındalıklarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Ribeiro (2016) İngilizce öğrenen 112 Portekizli öğrenci ve 28 ulusal öğrencinin katılımıyla birlikte İngilizce öğrenenlerin kültürlerarası farkındalığını artırmak için dijital hikâye anlatımının etkisini araştırmıştır. Gruplara ayrılan öğrencilerden ikişer dakikalık kültürlerarası verilen konulardan bir dijital hikâye yazmaları ve yansıma kâğıdı yazmaları istenirken, iki hafta süren çalışma sonunda 12 maddelik açık uçlu anket doldurmaları istenmiştir ve elde edilen sonuçlar arasında dijital hikâye yazmanın öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını güçlendirdiği yer almaktadır.

Hazaea (2020) Suudi bir üniversitenin hazırlık sınıfındaki öğrenciler için eleştirel bir okuma zenginleştirme kursu bağlamında yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler arasında eleştirel kültürlerarası farkındalığın geliştirilmesine ilişkin eylem araştırması yapmıştır. Çalışmasında eleştirel okuma dersinin kritik kültürlerarası farkındalık düzeyini artırıp artırmadığını incelemiştir. Çalışma sonunda katılımcıların kendi ve başkalarının kültürlerini etkili bir şekilde takdir ettikleri, kendi ve diğerleri hakkında uygun kültürlerarası bilgi sergiledikleri görülmüştür. Aynı zamanda kültürlerarası metinlerle ilişki kurmanın yanı sıra onları analiz etme ve yorumlama gibi kültürlerarası becerileri edindikleri çalışmanın sonuçları arasındadır.

İncelenen ilgili araştırmalar göz önüne alındığında, çalışmaların kültürlerarası farkındalığı açıklamaya, herhangi bir uygulamanın, etkinliğin ya da yöntemin kültürlerarası farkındalık üzerine etkisini araştırmaya yönelik yapıldığı anlaşılmaktadır. Genel olarak yapılan uygulamaların kültürlerarası farkındalığı artırdığı görülmektedir. Ayrıca ilgili araştırmalarda, kültürlerarası farkındalık ile yabancı dil öğrenme arasındaki ilişkinin belirlenmeye çalışılması da dikkat çekicidir. Kültürlerarası farkındalık kavramını ele alan bazı yurtdışı çalışmalar Tablo 2.7’de özetlenmiştir.

Tablo 2.7. *Kültürlerarası Farkındalık Kavramının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtdışı Araştırmalar*

Araştırmacı ve Yılı	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Çalışma Grubu	Yöntem	Sonuçlar
Monthienvichienchai, Bhibulbhanuwat, Kasemsuk ve Speece (2002)	İletişim Yetkinliği, Kültürel Farkındalık ve İletişim Kaygısı	Kültürlerarası Farkındalık	Öğretmenler	Betimsel	Yüksek düzeyde kültürel farkındalığa sahipler.
Baker (2009)	Kültürlerarası Deneyim		Üniversite Öğrencileri	Saha Çalışması	Farkındalığı arttırmış ama tek başına yeterli değil. Artış var.
Logioio (2010)	CLIL Yaklaşımıyla Hikâye Anlatımı		İlkokul 1.Sınıf Öğrencileri	Yarı Deneysel	
Siddiqie (2011)	Ders Kitaplarında Uluslararası Kültürlerin Sunulma Biçimleri ve İçerikleri			Kitap İnceleme Çalışması	Kültürlerarası içerikler oldukça kullanılmış fakat yeterli değil.
Chen (2013)	Drama Yöntemi		7 ve 8.Sınıf Öğrencileri	Eylem Araştırması	Davranışsal esneklik ve kendine güven artmış.
Chao (2013)	Yabancı Film Kullanımı		Üniversite Öğrencileri	Yarı Deneysel	Farkındalığı destekliyor.
Ribeiro (2016)	Dijital Hikâye Anlatımı		Üniversite Öğrencileri	Yarı Deneysel	Farkındalığı güçlendirdi.
Hazaea (2020)	Eleştirel Okuma Zenginleştirme Kursu		Üniversite Öğrencileri	Yarı Deneysel	Etkisi var.

### 2.2.5. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yurt İçi Yapılan Çalışmalar

Akcaalan (2016) çalışmasında sosyal duygusal öğrenme ile yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkiyi incelemiş, bunların farklı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma, nicel araştırma modeli kullanılarak ilişkisel tarama deseninde 200 erkek, 390 kadın toplam 590 üniversite öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda sosyal duygusal öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kadınların sosyal duygusal öğrenmelerinin, erkeklere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu, akademik başarı açısından araştırmada yer alan kişiler arasında farklılık olmadığı, sınıf düzeyine göre sosyal duygusal öğrenme açısından farklılaşma olmadığı bulgular arasında yer almaktadır.

Avşar (2018) tez çalışmasında cesaret ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Ayrıca farklı değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit

etmeye çalışmıştır. İlişkisel tarama modeli kullanılan araştırmada Osmaniye il merkezinde bulunan ilkokullar ve ortaokullar arasından seçilen 464 kız, 398 erkek öğrenci katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda cesaret ile sosyal duygusal öğrenme arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişkinin orta düzeyde olduğu ve yönünün pozitif olduğu bulunmuştur. 10 ve 12 yaş aralığında yer alan öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme yapısına göre okul takımında, spor kulübünde yer alıp almamaları değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitimi alıp almadıkları, cinsiyet, kardeş sayısı, kendine ait oda, içe veya dışa dönük olma özelliklerine göre de anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Candan ve Yalçın (2018) ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında Sosyal ilişki Unsurları ve Umut Düzeyi ile ergenlerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri (SDÖB) arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. 559 ortaokul öğrencisinin (6, 7 ve 8.sınıf) katılımıyla gerçekleşen araştırmada, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin alt boyutları ile sosyal ilişki unsurları aile ve arkadaş desteği alt boyutlarında orta ve düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu tespit edilirken, umut düzeyinde ise orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Zaimoğlu (2018) tarafından, üniversite düzeyinde sosyal duygusal yabancı dil öğretimi üstünde ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmasında yabancı dil öğrenirken, üniversite öğrencilerinin sosyal ve duygusal yetkinliklerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öz düzenleme, sosyal ilişkiler ve karar verme biçiminde üç faktörlü Sosyal-Duygusal Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği geliştirilmiştir.

Demirelli (2019) ise araştırmasında atılganlık eğitiminin öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmada 50 ortaokul öğrencisi 25 kontrol, 25 deney grubu olarak katılımcı olarak yer almıştır. 10 oturum süren çalışmada öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme becerilerine atılganlık eğitiminin etki ettiği tespit edilmiştir.

Uslu (2019) tez çalışmasında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine, işbirlikli dijital hikâye anlatımının etkisini araştırmayı amaç edinmiştir. 11 hafta süren yarı deneysel çalışmasını Manisa'nın Alaşehir ilçesinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında bir ilkokulda 4.sınıfta okuyan 30 kontrol, 30 deney grubu öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Deney grubu öğrencileri işbirlikli dijital hikâye, kontrol grubu ise görsel sunu hazırlamıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden hareketle; yaratıcı yazma becerilerini işbirlikli hikâye hazırlamanın anlamlı şekilde artırdığı ama sosyal duygusal öğrenme becerilerini anlamlı şekilde artırmadığı sonucu elde edilmiştir.

Aksoy (2020) makalesinde Fen ve Sosyal Bilimler lisesinde okuyan öğrencileri çeşitli değişkenler (cinsiyet, lise türü, alan, sınıf düzeyi) bakımından sosyal duygusal öğrenme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modelinde gerçekleşen araştırmanın evrenini Balıkesir ilinde bulunan Fen Lisesinde bulunan 511 öğrenci ve Sosyal Bilimler Lisesinde öğrenim gören 508 öğrenci oluştururken örneklem olarak basit tesadüfi örneklem alma ile 195 kişi katılımcı olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre kızlar ve erkekler arasında sosyal duygusal öğrenme açısından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Lise türü değişkenine göre ölçeğin öz farkındalık boyutunda fen lisesi türünde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenirken, sınıf değişkenine göre 12.sınıf ve 10.sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Alan değişkenine göre ise ölçeğin öz yönetim boyutunda eşit ağırlık ve sözel alan arasından anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur.

Şimşek (2020) nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama yöntemini kullandığı çalışmada; ortaokul öğrencilerinin, sosyal bilgiler dersi öğretmenlerinin kişilerarası davranışlarına yönelik algıları ile onların sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir’de gerçekleşen çalışmaya 386 ortaokul öğrencisi araştırmanın katılımcısını oluşturmuştur. Betimsel ve regresyon analiz sonuçlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve öğretmenlerin kişilerarası davranışlarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu tespit edilmiştir.

Okur ve Totan (2021) 2018-2019 eğitim öğretim yılında İzmir’de bulunan Anadolu liselerinde 9, 10 ve 11. sınıf olan 155 kız, 165 erkek ergen öğrenciler ile gerçekleştirdikleri araştırmanın amacını ergen öğrencilerinin internet kullanımlarını sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin nasıl etkilediğini araştırmak ve interneti kötüye kullanımı azaltma açısından sosyal duygusal öğrenmenin etkisinin olup olmadığını belirlemek oluşturmuştur. Bu amaçla toplanan verilerden elde edilen sonuçlar arasında ergenlerin internet kötüye kullanım puanları ve sosyal duygusal öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu, bu ilişkinin negatif yönde orta düzeyde olduğu yer almaktadır. Sosyal duygusal öğrenme aynı zamanda interneti kötüye kullanımını istatistiksel olarak yordadığı ulaşılan sonuçlar arasında yer almaktadır.

Artut (2021), uzaktan eğitimde yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenenlerin sosyal duygusal öğrenme yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla Üniversite hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırma sonuçları, sosyal ve duygusal

yabancı dil öğrenme becerileri üzerinde katılımcıların cinsiyetinin, lise geçmişinin ve bölümünün bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Özetle, yurtiçi çalışmalarda sosyal duygusal öğrenme veya sosyal duygusal öğrenme becerileri ile farklı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalara rastlanmaktadır. Bu araştırmalarda sosyal duygusal yeterlikleri sosyal duygusal öğrenme içinde ele alınmıştır. Sosyal duygusal öğrenme ve yabancı dil öğrenmeyi ele alan az da olsa araştırmalar da alanyazında yer almaktadır. Sosyal duygusal öğrenme kavramını ele alan bazı yurtiçi çalışmalar Tablo 2.8’de özetlenmiştir.

*Tablo 2.8.Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtiçi Araştırmalar*

Araştırmacı ve Yılı	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Çalışma Grubu	Yöntem	Sonuçlar
Akcaalan (2016)	Yaşam Boyu Öğrenme		Üniversite Öğrencisi	İlişkisel Tarama	Anlamli ilişki var.
Avşar (2018)	Cesaret		İlkokul Ve Ortaokul Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Orta düzeyde pozitif yönde anlamli ilişki var.
Candan ve Yalçın (2018)	Sosyal İlişki Unsurları ve Umut Düzeyi		Ortaokul Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Anlamli ilişki var.
Zaimoğlu (2018)	Ölçek Geliştirme Çalışması		Üniversite Öğrencileri	Ölçek Geliştirme	Sosyal-Duygusal Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği (3 faktörlü) Etkisi var.
Demirelli (2019)	Atılganlık Eğitimi	Sosyal Duygusal Öğrenme	Ortaokul Öğrencileri	Yarı Deneysel	Etkisi yok.
Uslu (2019)	İşbirlikli Dijital Hikâye Anlatımı		İlkokul 4.Sınıf Öğrencileri	Yarı Deneysel	
Aksoy (2020)	Cinsiyet, Lise Türü, Alan, Sınıf Düzeyi		Lise Öğrencileri	Betimsel	Bazı değişkenlerde farklılık var
Şimşek (2020)	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmenlerinin Kişilerarası Davranışlarına Yönelik Algıları		Ortaokul Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Anlamli ilişki var.
Okur ve Totan (2021)	İnternet Kullanımı		Lise Öğrencileri	İlişkisel Tarama	Negatif yönde orta düzeyde ilişki var.
Artut (2021),	Cinsiyet, Lise Geçmişi ve Bölümü		Üniversite Hazırlık Öğrencileri	Durum Çalışması	Değişkenlerin etkisi var.

### 2.2.6. Sosyal Duygusal Öğrenme İle İlgili Yurt Dışı Yapılan Çalışmalar

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011) meta-analiz çalışmalarında okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme (SEL) programının nasıl etkileri olduğunu araştırmışlardır. Sosyal duygusal öğrenme programına katılanların sosyal ve duygusal beceriler, tutumlar, davranışlar gösterdikleri belirtilmiştir. Ayrıca programın akademik başarıya etkisinin olumlu olduğu vurgulanmıştır.

Ashdown ve Bernard (2012) çalışmasında sosyal duygusal öğrenme becerileri olan “You Can Do It! Early Childhood Education Program” isimli müfredatının öğrencinin sosyal duygusal gelişimi, refahı ve akademik başarısı üzerine olan etkisini araştırmıştır. 10 hafta süren çalışma sonunda programın hazırlık ve birinci sınıf öğrencileri üzerinde sosyal duygusal yeterlilik ve refah düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir olumlu etkisi olduğu belirlenirken, birinci sınıf öğrencilerinin problem davranışlarında azalma, okuma başarısında artma olduğu görülmüştür.

Kendziora ve Yoder (2016) çalışmasında, CASEL (collobrative academic SEL) kurumunun sosyal ve duygusal yeterliliği oluşturan beş temel yeterliliğin tanımlarını yapmışlardır. Aynı zamanda ABD eyaletlerinde uygulanan sosyal duygusal öğrenme programlarını değerlendirerek uygulamanın gerçekleştirildiği bölgelerde olumlu etkisinin olduğu belirtilmiştir.

McBride, Chung ve Robertson (2016) sosyal duygusal öğrenme programlarının okul disiplinine olan etkisini ortaokul öğrencileri üstünde araştırmışlardır. Çalışma sonunda okul tabanlı sosyal duygusal öğrenme programının ortaokul öğrencileri için disiplin sorunlarını azaltılabileceği sonucuna varılırken, diğer tutum ve becerilerde istenilen yönde değişiklik olmadığı belirtilmiştir.

Gregory ve Fergus (2017) çalışmasında federal ve eyalet yetkilerini gözden geçirerek öğrencilerin okuldan uzaklaşmasında sebep olan cezaları azaltmayı düşünerek, bazı bölgelerdeki sosyal duygusal öğrenme programlarını ne ölçüde benimsediklerini araştırmışlardır. Araştırılan bölgedeki okul yönetiminin sosyal duygusal öğrenme programlarını ırk ve cinsiyet ayrımcılığını en aza indirmeye yönelik kullandığını bulgulamışlardır. Araştırmacılar aynı zamanda bu tür uygulamaların umut verici olsa da daha başlangıç olduğunu belirtmişlerdir. Bu yüzden bu uygulamaların ırksal ve cinsiyet eşitsizliklerini önemli ölçüde azaltıp azaltamayacağı veya ortadan kaldırıp ortadan kaldıramayacağı konusunda önemli ölçüde deneye dayalı çalışmalar yapılması gerektiğinin önemini vurgulamışlardır.



Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg (2017) meta-analiz çalışmasında sosyal duygusal öğrenme girişiminin etkisini araştırmıştır. ABD dışında 38 girişim gerçekleştirilmiştir. Takip sonuçlarının sosyal duygusal öğrenmenin gençlik gelişiminde olumlu etkisi olduğu tespit edilirken, uygulamanın faydaları öğrencilerin ırkına, sosyo ekonomik arka zeminine veya okul konumuna bakılmaksızın benzer olduğu ortaya konulmuştur. Sosyal duygusal öğrenmenin, öğrencilerin gelişimsel yörüngelerinin kritik yönlerini iyileştirmesinin beklendiği ifade edilmiştir.

Bond (2020) çalışmasında Sosyal Duygusal Öğrenmenin (SEL) öğrenci başarısını artırmada oynayabileceği rolü vurgulamıştır. Öğrenci başarısının SEL programlarından olumlu etkilendiğini çalışmasında ifade etmiştir.

Lopez-Hutado (2020) tez çalışmasında karma yöntem yaklaşımı kullanarak öğrencilerin sosyal duygusal becerileri ile üniversitedeki öğrenci davranışları arasındaki ilişkiyi daha derinden anlamayı ve sosyal duygusal öğrenme becerilerinin öğrenci başarısına olan etkisini öğrenmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonunda genel olarak sosyal duygusal beceriler arasındaki ilişkinin karmaşık olduğu ve öğrenci başarısının geleneksel ölçümlerine yansıtılamayacağı sonucuna varılmıştır. Ayrıca farklı sosyal duygusal öğrenme beceriler arasındaki kavramsal ayrımın uygulamada net olmadığı vurgulanmıştır. Farklı beceriler arasındaki örtüşmenin davranışları nasıl etkilediğini anlamak için daha geniş bir çerçevenin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

İlgili yurt dışı yapılan çalışmalar incelendiğinde, sosyal duygusal öğrenme programının öğrenci davranışları, başarısı vb. üzerindeki etkilerine bakıldığını söylemek mümkündür. Çalışmalarda uygulanan sosyal duygusal öğrenme programının veya sosyal duygusal öğrenme beceri eğitiminin, öğrencinin akademik başarısında ve öğrenci davranışlarında olumlu etkilerinin olduğu ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme kavramını ele alan bazı yurtdışı çalışmalar Tablo 2.9'da özetlenmiştir.

Tablo 2.9. Sosyal Duygusal Öğrenme Kavramının Farklı Değişkenlere Göre İncelendiği Yurtdışı Araştırmalar

Araştırmacı ve Yılı	Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	Çalışma Grubu	Yöntem	Sonuçlar
Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ve Schellinger (2011)	Okul Tabanlı Sosyal Duygusal Öğrenme (SEL) Programı	Sosyal Duygusal Öğrenme		Meta-Analiz	Akademik başarıya etkisi olumludur.
Ashdown ve Bernard (2012)	You Can Do It! Early Childhood Education Programı (SEL Programı)	Sosyal Duygusal Gelişim, Refah ve Akademik Başarı	Hazırlık ve 1.Sınıf Öğrencileri	Yarı Deneysel	Anlamli ve olumlu etkisi var.
Kendziora ve Yoder (2016)	Sosyal ve Duygusal Yeterliliği Oluşturan Beş Temel Yeterliliğin Tanımı Yapılmıştır.	Sosyal Duygusal Öğrenme			Olumlu etkisi var.
McBride, Chung ve Robertson (2016)	Sosyal Duygusal Öğrenme Programları	Okul Disiplini	Ortaokul Öğrencileri	Yarı Deneysel	Etkisi var.
Gregory ve Fergus (2017)	Sosyal Duygusal Öğrenme Programları Kullanımı		Okul Yöneticileri	Tarama Araştırması	Irk ve cinsiyet ayrımcılığını en aza indirmeye yönelik kullanılmaktadır. Etkisi var.
Taylor, Oberle, Durlak ve Weissberg (2017)	Sosyal Duygusal Öğrenme Girişimi	Gençlik Gelişimi	38 Girişim	Meta-Analiz	
Bond (2020)	Sosyal Duygusal Öğrenme Programı	Öğrenci Başarısı			Olumlu etkisi var.
Lopez-Hutado (2020)	Öğrenci Davranışları	Sosyal Duygusal Becerileri	Üniversite Öğrencileri	Karma Yöntem	İlişki karmaşık.

### 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama yöntemleri ve son olarak verilen analize ilişkin bilgiler verilecektir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyinin, sosyal duygusal yeterlik ve kültürlerarası farkındalıkla ilişkisini ortaya koymak amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi amaçlarken bu değişkenler arasındaki değişimin de derecesini belirlemeyi hedefler (Karasar, 2015). Bazı durumların anlaşılması çok karmaşık yapıda olabilir, bu durumu daha anlaşılır hale getirmek için değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek fayda sağlayabilir. “Korelasyonel araştırma, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020, s.191).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2021 – 2022 eğitim-öğretim yılında Batman ilinin merkezinde yer alan resmi/devlet ortaokulları ve bu ortaokulların 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Batman İl merkezinde yer alan ortaokullarda 6. 7. ve 8. sınıflarda toplam 29461 öğrenci öğrenim görmektedir. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemede temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan örnekleme yöntemidir” (Büyüköztürk ve diğ., 2020, s. 85). Bu amaçla Batman İl Merkezinde yer alan toplam 42 ortaokul okul yöneticilerinin görüşlerine göre veli profili açısından sosyo-ekonomik düzey bakımından, 8 ortaokul yüksek, 12 ortaokul orta ve 22 ortaokul ise düşük sosyo ekonomik düzey olarak sınıflandırılmıştır. Evren büyüklüğü içindeki oranlarına göre ortaokulların %19’u yüksek, %29’u orta ve %52’si ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sosyo ekonomik düzeyi yüksek 2 okul, sosyo-ekonomik düzeyi orta olan 3 okul ve sosyo ekonomik düzeyi düşük olan 11 okul örnekleme dâhil edilmiştir. Bu şekilde belirlenen ortaokulların 6, 7 ve 8. sınıflarından veri toplanmıştır. Tabakalı örnekleme

yöntemi ile belirlenen 16 ortaokulda öğrenim gören toplam 1917 öğrenciden veri toplanmış ancak uygulanan ölçeklerden amaca uygun olarak doldurulmayanlar, eksik ve hatalı dolduranlar çıkartılarak 1864 öğrencinin doldurmuş olduğu ölçekler üzerinde analizler gerçekleştirilmiştir. Pandemi süresince uzaktan eğitim nedeniyle beşinci sınıf öğrencilerinin gelişim seviyesinin veri toplamak için elverişli olmadıkları düşünülerek araştırmaya dâhil edilmemiştir. Örneklem grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. *Örneklem Grubuna İlişkin Bilgiler*

Sınıf	Kadın	%	Erkek	%	Toplam
Altıncı	307	48,0	332	52,0	639
Yedinci	304	49,0	316	51,0	620
Sekizinci	315	52,1	290	47,9	605
Toplam	926	49,7	938	50,3	1864

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği, Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği ve Delaware Sosyal Duygusal Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bu bölümünde kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

#### 3.3.1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

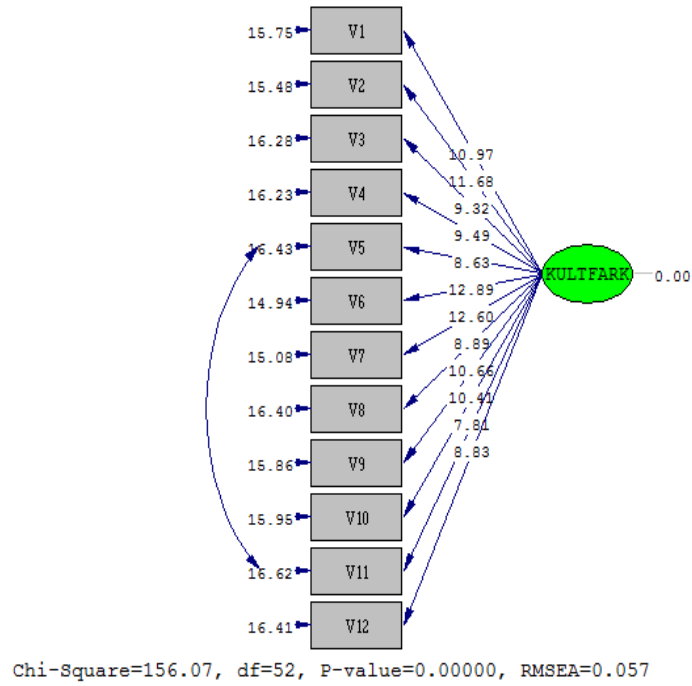
Orakcı (2017) tarafından ortaokul 6. Sınıf öğrencileri üzerinde geliştirilen ‘İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha = 0.895 olarak bulunmuştur. Varyansın %58’ini açıklayan iki boyutlu ve toplam 16 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin; 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13 ve 14’üncü maddelerinin birinci alt boyutu oluşturduğu ve bu boyuttaki maddelerin, tutum ölçeğinin duyuşsal boyutuyla ilgili olduğu saptanmıştır. Ölçeğin; 3, 6, 9, 11, 15 ve 16’ncı maddelerinin ise ikinci alt boyutu oluşturduğu ve bu boyuttaki maddelerin ise tutum ölçeğinin davranışsal boyutuyla ilgili olduğu saptanmıştır. Ölçekte 1, 2, 5, 7 ve 10. maddeler ters kodlanmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutunun iç tutarlılık değerinin 0.911 olduğu belirlenirken, ikinci alt boyutunun 0.887 olduğu belirlenmiştir. Ölçekten alınan toplam 16-36 puan aralığı düşük, 37-57 puan aralığı orta, 58-80 puan aralığı ise yüksek tutum düzeyi olarak değerlendirilmiştir. Duyuşsal alt boyutundan alınan 10-22 puan aralığı düşük, 23-35 puan

aralığı orta, 36-50 puan aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilirken davranışsal alt boyutundan alınan 6-13 puan aralığı düşük, 14-21 puan aralığı orta, 22-30 puan aralığı ise yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. Bu araştırmada iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri  $\alpha=0.864$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri 0.83, ikinci alt boyut Cronbach Alpha değeri ise 0.73 bulunmuştur.

### 3.3.2. Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği

Öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerini belirlemek için Zorba (2019) tarafından geliştirilen 31 maddelik “Kültürlerarası Farkındalık Anketinin” maddeleri temel alınarak, araştırmacı tarafından ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasında ortaokul 7. ve 8. sınıf toplam 794 öğrenci grubu üzerinde çalışma gerçekleştirilmiştir. KMO değeri 0,928, Bartlett testi sonucu  $X^2=3761,044$ ;  $sd=66$  ( $p<0.01$ ) olarak bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçekte kalan maddelerin faktör yük değerleri 0,566 ile 0,763 arasında olduğu belirlenmiştir. Ölçek geliştirme çalışması sonucu varyansın %41,374’ünü açıklayan tek boyutlu 12 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek elde edilmiştir. İç tutarlılık katsayısı Cronbach Alpha değeri  $\alpha=.828$  olarak bulunmuştur. Kültürlerarası farkındalık ölçeğinden alınan, 12-27 puan aralığı düşük, 28-43 puan aralığı orta, 44-60 puan aralığı ise yüksek düzey kültürlerarası farkındalık olarak değerlendirilmiştir.

Tek boyutlu bu ölçek farklı bir örneklem grubu üzerinde, 6. sınıf 610 öğrenciye uygulanmış ve elde edilen veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucunda da AFA’da ortaya konulan yapının doğrulandığı görülmüştür ( $X^2=156.07$  ( $sd=52$ ,  $p<.01$ ),  $(X^2/sd)=3.00$ ,  $RMSEA=.0.057$ , Standardize  $RMR=0.049$ ,  $GFI=.96$  ve  $AGFI=.94$ ,  $NNFI=.93$ ,  $NFI=.92$ ,  $CFI=.95$  ).



Şekil 3.1.Kültürlerarası farkındalık ölçeği doğrulayıcı faktör analizi

### 3.3.3. Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerini belirlemek için Filiz ve Durnalı (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Filiz ve Durnalı (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizi sonucu Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .70 bulunmuştur. Ölçek 10 madde olarak iki boyutlu oluşturulmuştur. Ölçeğin 2, 3, 4, 5, 7 ve 9’uncu maddesi ölçeğin öz farkındalık boyutunu oluştururken, 6, 8, 10, 11’inci maddeler ise ölçeğin sosyal farkındalık alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekte ters kodlanan madde bulunmamaktadır. Bu araştırmada ise Cronbach Alpha katsayısı 0.728 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan toplam, 10-19 puan aralığı düşük, 20-29 puan aralığı orta, 30-40 puan aralığı yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir. Öz farkındalık alt boyutundan alınan 6-11 puan aralığı düşük, 12-17 puan aralığı orta, 18-24 puan aralığı ise yüksek düzey olarak değerlendirilirken, Sosyal farkındalık boyutundan alınan 4-7 puan aralığı düşük, 8-11 puan aralığı orta, 12-16 puan aralığı ise yüksek düzey olarak değerlendirilmiştir.

### 3.4. Veri Toplama Yöntemi ve Süreci

Araştırma için veriler toplanmadan önce Pamukkale Üniversitesi Etik Kurul Onayı (Ek 4) ve Batman İl Milli Eğitim Müdürlüğü’n den gerekli izinler (Ek 5) alınmıştır. İzinlerin

alınmasının ardından Batman ilinin merkez ilçesinde bulunan ortaokullar araştırmacı tarafından 2021-2022 eğitim öğretim yılının ilk yarısında Aralık ayı içerisinde ziyaret edilmiştir. Bu okulların okul müdürüne ve ders öğretmenlerine gerekli açıklamalar yapıldıktan ölçekler öğretmenlere teslim edilmiştir. Ders öğretmenlerinin yardımıyla ölçekler öğrencilere uygulanmıştır. Ölçekler 6, 7 ve 8.sınıf öğrencileri tarafından sınıf ortamında, yaklaşık 10 dakikada cevaplanmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Tüm verilerin istatistiksel çözümlenmesinde IBM SPSS Statistics 22 paket programından yararlanılmıştır. İstatistiksel olarak anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Ölçeklere ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları araştırmacılar tarafından tekrarlanmıştır. Verilerin analizinde değişkenlerin incelenmesinde betimsel istatistiklerden, tek yönlü ANOVA'dan yararlanılmıştır. Bununla birlikte değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla değişken yapısına uygun Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda gruplar arasında ortalamaların anlamlı şekilde farklılaştığı durumlarda, hangi post-hoc testinin seçileceğine karar vermek amacıyla öncelikle Levene's testi ile grup dağılımlarının varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, varyansların homojen olduğu durumlarda post-hoc testi olarak Scheffe testi seçilmiş; varyansların homojen olmadığı durumlarda ise post-hoc testi olarak Tamhane's T2 testleri seçilmiştir. Üç ölçekten alınan toplam puanların ve alt boyutlardan alınan puanların ilişkisini test etmek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yordama ile ilgili alt problemin çözümünde "basit doğrusal regrasyon" ve "çoklu doğrusal regresyon" analizi kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma problemlerine ilişkin elde edilen bulgular verilmiştir. Bu bölüm sunulurken araştırma alt problemleri sırası dikkate alınmıştır.

### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerin sosyal-duygusal yeterlik algıları, kültürlerarası farkındalık algıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin yapılan analiz sonucu İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve alt boyutları, Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği ve alt boyutları ve Kültürlerarası Farkındalık Ölçeğine ait ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık bilgilerini içeren betimsel istatistikler sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.1’de gösterilmektedir.

Tablo 4.1. *Araştırmada Kullanılan Ölçeklerden Elde Edilen Betimsel İstatistikler*

ÖLÇEKLER	N	Min.	Max.	Ort	s	Çarpıklık	Basıklık		
1. TUTUM ÖLÇEĞİ		19	80	55.33	11.869	-.267	.057	-.329	.113
- Tutum-Duyuşsal	1864	10	50	34.53	8.159	-.272	.057	-.386	.113
- Tutum-Davranışsal		6	30	20.79	5.039	-.509	.057	-.040	.113
2. SOSYAL-DUYGUSAL YETERLİK ÖLÇEĞİ		16	40	31.49	5.326	-.549	.057	-.280	.113
- Sosyal – Öz Farkındalık	1864	7	24	18.86	3.444	-.632	.057	-.153	.113
- Sosyal – Sosyal Farkındalık		4	16	12.63	2.521	-.671	.057	-.055	.113
3. KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ	1864	22	60	45.75	7.853	-.511	.057	-.108	.113

Tablo 4.1 incelendiğinde çalışmaya katılan 1864 katılımcının İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği puan ortalaması  $\bar{X}= 55.33$ ,  $s=11.869$  olarak hesaplanmıştır. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin alt boyutları olan duygusal alt boyutu  $\bar{X}= 34.53$ ,  $s = 8.159$ , davranışsal alt boyutu  $\bar{X}= 20.79$ ,  $s=5.039$  olarak bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin genel olarak İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği puan ortalaması  $\bar{X} = 31.49$ ,  $s= 5.326$  olarak hesaplanmıştır. Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeğinin alt boyutları olan öz farkındalık alt boyutu için  $\bar{X} = 18.86$ ,  $s = 3.444$  sosyal farkındalık boyutu için  $\bar{X}= 12.63$ ,  $s = 2.521$  olarak bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin Sosyal-Duygusal yeterliklerinin genel olarak yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.



Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği puan ortalaması  $\bar{X}= 45.75$ ,  $s = 7.853$  olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemini “Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları sosyal-duygusal yeterlik algıları ve kültürlerarası farkındalık algıları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” ifadesi oluşturmaktadır. Alt probleme ilişkin veri analizi sonuçları Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2.Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal-Duygusal Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	N	TUTUM				KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK		SOSYAL-DUYGUSAL YETERLİK			
		Duyuşsal		Davranışsal		$\bar{X}$	s	Öz Farkındalık		Sosyal Farkındalık	
		$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s			$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
6.Sınıf	639	36.27	7.74	21.90	4.60	46.55	7.40	19.12	3.54	12.82	2.54
7.Sınıf	620	34.12	8.20	20.70	4.93	45.73	7.83	18.95	3.35	12.72	2.39
8.Sınıf	605	33.13	8.22	19.72	5.33	44.93	8.24	18.49	3.39	12.33	2.60
Toplam	1864	34.53	8.15	20.79	5.03	45.75	7.85	18.86	3.44	12.63	2.52

Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal Duygusal Yeterlik Algı puanlarının varyans homojenliği testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3.Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal-Duygusal Yeterlik Algı puanlarının Varyans Homojenlik Testi Sonuçları

	Varyans Homojenliği Testi (p)
Tutum	.226
Duyuşsal Alt Boyut	.522
Davranışsal Alt Boyut	.001
Kültürlerarası Farkındalık	.010
Sosyal Duygusal Yeterlik	.603
Öz Farkındalık Alt Boyut	.341
Sosyal Farkındalık Alt Boyut	.153

\*p < 0,05

Tablo 4.3 incelendiğinde öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal-Duygusal Yeterlik Algı puanlarının varyans homojenliği testinde varyansların Tutum-davranışsal altboyut ve kültürlerarası farkındalık boyutlarında eşit dağılmadığı görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal-Duygusal Yeterlik Algı puanlarında farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için varyansların homojen olduğu durumlarda post-hoc testlerden Scheffe, varyansların homojen olmadığı durumlarda ise post-hoc testlerden Tamhane testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Öğrencilerin İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal-Duygusal Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü ANOVA (Scheffe ve Tamhane) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Tutum	Gruplar arası	9022.858	2	4511.429	33.127	.000*	6>7,6>8
	Gruplar içi	253443.888	1861	136.187			
	Toplam	262466.746	1863				
Duyuşsal alt boyut	Gruplar arası	3221.103	2	1610.551	24.809	.000*	6>7, 6>8
	Gruplar içi	120810.268	1861	64.916			
	Toplam	124031.371	1863				
Davranışsal Alt Boyut	Gruplar arası	1481.464	2	740.732	30.076	.000*	6>7, 6>8, 7>8
	Gruplar içi	45832.895	1861	24.628			
	Toplam	47314.360	1863				
Kültürlerarası Farkındalık	Gruplar arası	812.748	2	406.373	6.628	.001*	6>8
	Gruplar içi	114085.647	1861	61.303			
	Toplam	114898.395	1863				
Sosyal-Duygusal Yeterlik	Gruplar arası	419.229	2	209.615	7.439	.001*	6>8
	Gruplar içi	52438.762	1861	28.178			
	Toplam	52857.991	1863				
Öz Farkındalık At Boyut	Gruplar arası	128.016	2	64.008	5.420	.004*	6>8
	Gruplar içi	21977.372	1861	11.809			
	Toplam	22105.388	1863				
Sosyal Farkındalık Alt Boyut	Gruplar arası	84.121	2	42.060	6.654	.001*	6>8, 7>8
	Gruplar içi	11762.349	1861	6.320			
	Toplam	11846.470	1863				

\*p < 0,05

Tablo 4.4 incelediğinde ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinden alınan toplam puanlar arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı fark olduğu tek yönlü ANOVA analizi ile bulunmuştur [ $F_{(2,1863)} = 33.127, p < .05$ ]. Hangi sınıf düzeyi açısından farklılık olduğunu bulmak için yapılan post-hoc testi sonucu 6.sınıf öğrencilerinin Tutum düzeylerinin diğer kademelerde yer alan öğrencilerden yüksek olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

Tutum Ölçeğinin duyuşsal alt boyutuna ilişkin sınıf düzeyi açısından fark olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile tespit edilmiş ve sınıf düzeyi açısından anlamlı fark olduğu görülmektedir [ $F_{(2,1863)} = 24.809, p < .05$ ] ve hangi sınıf düzeyi arasında fark olduğunu belirlemek için post-hoc testlerden Scheffe ve Tamhane analizi yapılmıştır. Buna göre 6.sınıf öğrencilerinin “*duyuşsal*” alt boyutuna ait tutum düzeyleri 7 ve 8.sınıf öğrencilerin tutum düzeyinden daha yüksek olduğu bulunmuştur ( $p < .05$ ). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin “*davranışsal*” alt boyutuna ilişkin sınıf düzeyi açısından anlamlı fark olduğu belirlenmiş [ $F_{(2,1863)} = 30.076, p < .05$ ] ve 6.sınıf öğrencilerin davranışsal alt boyuta yönelik tutumlarının 7 ve 8.sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu, 7.sınıf öğrencilerin de 8.sınıf öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Yapılan tek yönlü ANOVA analizi incelendiğinde Kültürlerarası Farkındalık Ölçeğinden alınan puanlar arasında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [ $F_{(2,1863)} = 6.628, p < .05$ ]. Hangi sınıf düzeyi açısından farklılık olduğunu bulmak için yapılan Scheffe ve Tamhane testi sonucu 6.sınıf öğrencilerinin Kültürlerarası farkındalık düzeylerinin 8.sınıf öğrencilerin Kültürlerarası farkındalık düzeyinden yüksek olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ).

Sosyal duygusal Yeterlik ölçeğinden alınan toplam puanlar arasında sınıf düzeyi açısından farklılık olduğu tespit edilmiş ve hangi gruplar arasında fark olduğunu görülmüştür ([ $F_{(2,1863)} = 7.439, p < .05$ ]). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için post-hoc testi yapılmış ve 6.sınıf öğrencilerinin Sosyal duygusal yeterlik düzeylerinin 8.sınıf öğrencilerden yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ( $p < .05$ ).

Sosyal Duyusal Yeterlik ölçeğinin “*öz farkındalık*” alt boyutunda yapılan testler sonucu sınıf düzeyi açısından fark olduğu görülmektedir [ $F_{(2,1863)} = 5.420, p < .05$ ]. Yapılan post-hoc testler sonuç bu farkın 6 ve 8.sınıf öğrencileri arasında olduğu ve 6.sınıf öğrencilerinin öz farkındalıklarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Sosyal Duyusal Yeterlik ölçeğinin “*sosyal farkındalık*” alt boyutunda yapılan testler öğrencilerin aldıkları puanlar arasında fark olduğu görülmektedir [ $F_{(2,1863)} = 6.654, p < .05$ ]. Bu farkın 6 ve 8.sınıf öğrencileri arasında olduğu yapılan Scheffe ve Tamhane analizleri sonucu belirlenmiştir. 6.sınıf öğrencilerinin öz farkındalıklarının 8.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu belirlenirken, 7.sınıf öğrencilerin de 8.sınıf öğrencilerden daha yüksek sosyal farkındalığa sahip olduğu bulunmuştur ( $p < .05$ ).

### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri, kültürlerarası farkındalıkları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki nasıldır? biçiminde ifade edilen alt problemin çözümüne yönelik yapılan korelasyon analiz sonucu Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5.İngilizce Dersine Yönelik Tutum, Kültürlerarası Farkındalık, Sosyal-Duygusal Yeterlik Değişkenleri Korelasyon Analizi Sonuçları

ÖLÇEKLER	1. TUTUM ÖLÇEĞİ (TPTUT)			2. KÜLTÜR . ARASI FARK. ÖLÇEĞİ (TPKÜL)	3. SOSYAL-DUYGUSAL YETERLİK ÖLÇEĞİ (TPSOSY)			
	TPTUT	- DB	- DVB		TPSOSY	- SDÖF	- SDSF	
1. TUTUM ÖLÇEĞİ (TPTUT)	r	1						
- Duyuşsal Boyut (DB)	r	0.940*	1					
- Davranışsal Boyut (DVB)	r	0.833*	0.594*	1				
2. KÜLTÜRLERARASI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ (TPKÜL)	r	0.476*	0.404*	0.466*	1			
3. SOSYAL-DUYGUSAL YETERLİK ÖLÇEĞİ (TPSOSY)	r	0.302*	0.260*	0.290*	0.418*	1		
- Sosyal Duygusal-Öz Farkındalık (SDÖF)	r	0.280*	0.234*	0.280*	0.426*	0.923*	1	
- Sosyal Duygusal-Sosyal Farkındalık (SDSF)	r	0.254*	0.229*	0.230*	0.300*	0.851*	0.584*	1

\*p< 0,05

Tablo 4.5'de görülen Pearson korelasyon katsayıları incelendiğinde Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği ile İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin duyuşsal alt boyutu ( $r=.404$ ), davranışsal alt boyutu ( $r=.466$ ) ve toplam puanları ( $r=.476$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<.05$ ). Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği ile Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeğinin öz farkındalık alt boyutu ( $r=.426$ ), sosyal farkındalık alt boyutu ( $r=.300$ ), ve toplam puanları ( $r=.418$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<.05$ ). İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin duyuşsal alt boyutu ile Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeğinin öz farkındalık alt boyutu ( $r=.235$ ) ve sosyal farkındalık alt boyutu ( $r=.229$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $p<.05$ ). İngilizce Dersine

Yönelik Tutum Ölçeğinin davranışsal alt boyutu ile Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeğinin öz farkındalık alt buyutu ( $r=.280$ ) ve sosyal farkındalık alt boyutu ( $r=.230$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır ( $p<.05$ ). İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile Sosyal Duygusal Yeterlik Ölçeği toplam puanları ( $r=.302$ ) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<.05$ ).

Bu bağlamda, öğrencilerin kültürlerarası farkındalıkları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu, kültürlerarası farkındalıkları ve sosyal duygusal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu, İngilizce dersine yönelik tutumları ve sosyal duygusal yeterlikleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin sosyal-duygusal yeterlik algı puanları kontrol edildiğinde İngilizce dersine yönelik tutum ile kültürlerarası farkındalık arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” ifadesine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Öğrencilerin sosyal-duygusal yeterlik algı puanları kontrol edildiğinde İngilizce dersine yönelik tutum ile kültürlerarası farkındalık arasında ilişki*

Kontrol Değişken	Değişken		Tutum	Kültürlerarası Farkındalık	Sosyal-Duygusal Yeterlik
--	Tutum	r	1	.476	.302
		p		.000	.000
		sd		1862	1862
	Kültürlerarası Farkındalık	r		1	.418
		p			.000
		sd			1862
Sosyal-Duygusal Yeterlik	Tutum	r	1	.403	
		p		.000	
		sd		1861	

Tablo 4.6 incelendiğinde İngilizce dersine yönelik tutum ile kültürlerarası farkındalık arasındaki ilişkinin  $r=.476$   $p<.000$  olduğu bulunmuştur. Sosyal duygusal yeterliğin aracı rolünün analize girmesiyle birlikte  $r=.403$ 'e ( $p<.000$ ) düştüğü görülmektedir. Korelasyon katsayısında görülen bu düşüş; İngilizce dersine yönelik tutum ile kültürlerarası farkındalık arasındaki ilişkiye sosyal duygusal yeterliğin aracılık ettiği ve bu ilişkinin bir kısmını açıkladığı biçiminde yorumlanabilir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Öğrencilerin kültürlerarası farkındalık puanları İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” ifadesi için yapılan basit doğrusal regresyon analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7. *İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	P
Sabit	22.450	1.430	-	15.694	.000
Kültürlerarası Farkındalık	0.719	0.031	0.476	23.326	.000

R = 0.476      R<sup>2</sup> = 0.226  
F (1, 1862) = 544.103      p = .000

Tablo 4.7 incelendiğinde basit regresyon analizi sonucunda kültürlerarası farkındalığın İngilizce dersine yönelik tutum ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir (R = 0.476, R<sup>2</sup> = 0.226, p<.05). Buna göre kültürlerarası farkındalık İngilizce dersine yönelik tutumdaki toplam varyansın yaklaşık %23’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş ( $\beta$  = 0.476) ve t değerleri incelendiğinde kültürlerarası farkındalığın İngilizce dersine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Buna göre Kültürlerarası Farkındalık ve Tutum arasında kurulan regresyon modeline ait eşitlik aşağıda verilmiştir.

$$\text{Tutum} = 22.450 + 0.719 \times \text{Kültürlerarası Farkındalık} + \text{Hata}$$

Bu eşitliğe göre Kültürlerarası Farkındalıktaki bir birimlik artışla, Tutumda 0.719 birimlik artış beklenebilir.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik puanları İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” sorusuna ilişkin yapılan analiz sonucuna göre elde edilen bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8. *İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Yordanmasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonucu*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	P
Sabit	34.148	1.573	-	21.713	.000
Sosyal-Duygusal Yeterlik	0.673	0.049	0.302	13.665	.000

R = 0.302      R<sup>2</sup> = 0.091  
F (1, 1862) = 186.721      p = .000

Tablo 4.8 incelendiğinde basit regresyon analizi sonucunda Sosyal-Duygusal Yeterliğin İngilizce dersine yönelik tutum ile anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmektedir ( $R = 0.302$ ,  $R^2 = 0.091$ ,  $p < .05$ ). Buna göre Sosyal-Duygusal yeterlik İngilizce dersine yönelik tutumdaki toplam varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş ( $\beta = 0.302$ ) ve t değerleri incelendiğinde Sosyal-Duygusal yeterliğin İngilizce dersine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu söylenebilir. Buna göre Sosyal Duygusal Yeterlik ve Tutum arasında kurulan regresyon modeline ait eşitlik aşağıda verilmiştir.

$$\text{Tutum} = 34.148 + 0.673 \times \text{Sosyal Duygusal Yeterlik} + \text{Hata}$$

Bu eşitliğe göre Sosyal Duygusal Yeterlikteki bir birimlik artışla, Tutumda 0.673 birimlik artış beklenebilir.

#### 4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğrencilerin sosyal-duygusal yeterlik puanları, kültürlerarası farkındalık puanları İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anlamlı yordayıcısı mıdır? İfadesi için yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9. Öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal Duygusal Yeterliklerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	Tolerance	VIF
Sabit	17.287	1.691	-	10.226	.000	-	-	0.825	1.211
Kültürlerarası Farkındalık	0.640	0.034	0.423	19.019	.000	0.476	0.403	0.825	1.211
Sosyal-Duygusal Yeterlik	0.279	0.054	0.125	5.618	.000	0.302	0.129	0.825	1.211

R = 0.489      D.R<sup>2</sup> = 0.238  
F<sub>(2, 1861)</sub> = 292.298      p = .000  
DR<sup>2</sup> = Düzeltmiş R<sup>2</sup>

Tablo 4.9 incelendiğinde kültürlerarası farkındalık ve sosyal-duygusal yeterlilik değişkenleri birlikte, İngilizce dersine yönelik tutum puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir ( $R = 0.489$ ,  $D.R^2 = 0.238$ ,  $p < .05$ ). Kültürlerarası farkındalık ve sosyal-duygusal yeterlik değişkenleri birlikte, İngilizce dersine yönelik tutumundaki toplam varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki görece önem sırasının kültürlerarası farkındalık ( $\beta = 0.423$ ), sosyal-duygusal yeterlik ( $\beta = 0.125$ ) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Buna göre Kültürlerarası Farkındalık, Sosyal

Duygusal Yeterlik ve Tutum arasında kurulan regresyon modeline ait eşitlik aşağıda verilmiştir.

$$\text{Tutum} = 17.287 + 0.640 \times \text{Kültürlerarası Farkındalık} + 0.279 \times \text{Sosyal Duygusal Yeterlik} + \text{Hata}$$

Bu eşitliğe göre öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalıktaki bir birimlik artışla, Tutumda 0.640 birimlik artış, Sosyal Duygusal Yeterlikteki bir birimlik artışla Tutumda 0.279 birimlik artış beklenebilir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının anlamlı olarak en fazla kültürlerarası farkındalık puanları, en az ise sosyal-duygusal yeterlik puanları tarafından yordandığını göstermektedir.

#### 4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlik algıları, İngilizce dersine yönelik tutum duygusal alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” ifadesi için yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.10’da sunulmuştur.

Tablo 4.10. Öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal Duygusal Yeterliklerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Duyuşsal Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analiz Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	Tolerance	VIF
Sabit	12.014	1.211	-	9.918	.000	-	-	-	-
Kültürlerarası Farkındalık	0.379	0.024	0.365	15.633	.000	0.404	0.341	0.814	1.228
Öz Farkındalık	0.035	0.065	0.015	0.539	.590	0.235	0.012	0.589	1.697
Sosyal farkındalık	0.358	0.084	0.111	4.263	.000	0.229	0.098	0.656	1.525
R = 0.420		D.R <sup>2</sup> = 0.175							
F <sub>(3, 1860)</sub> = 132.593		p = .000							
DR <sup>2</sup> =Düzeltilmiş R <sup>2</sup>									

Tablo 4.10 incelendiğinde Sosyal-Duygusal Yeterliğin Öz Farkındalık ve Sosyal Farkındalık alt boyutları ile Kültürlerarası Farkındalık değişkenleri birlikte İngilizce dersine yönelik tutumun duygusal alt boyutu ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R = 0.470, R<sup>2</sup> = 0.175, p < .05). Anlamlılığa ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde değişkenlerin birlikte İngilizce dersine yönelik tutumun duygusal alt boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %18’ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin İngilizce dersine yönelik tutumun duygusal alt boyutu üzerindeki görece önem sırası, Kültürlerarası Farkındalık ( $\beta = 0.365$ ), Sosyal Farkındalık ( $\beta = 0.111$ ) ve Öz Farkındalıktır ( $\beta = 0.015$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi



sonuçları incelendiğinde ise, kültürlerarası farkındalık ve sosyal farkındalığın İngilizce dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sosyal Duygusal Yeterliğin Öz Farkındalık alt boyutunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir. Buna göre kültürlerarası farkındalık, sosyal duygusal yeterlik ve tutumun duyuşsal altboyutu arası kurulan regresyon modeline ait eşitlik aşağıda verilmiştir.

$$\text{Tutumun duyuşsal alt boyutu} = 12.014 + 0.379 \times \text{Kültürlerarası Farkındalık} + 0.358 \times \text{Sosyal Farkındalık} + \text{Hata}$$

Bu eşitliğe göre öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalıktaki bir birimlik artışla, Tutumun duyuşsal altboyunda 0.379 birimlik artış, Sosyal farkındalıktaki bir birimlik artışla Tutumun duyuşsal alt boyutunda 0.358 birimlik artış beklenebilir.

#### 4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu ve son alt problemi olan “Öğrencilerin kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlik algılarının İngilizce dersine yönelik tutum davranışsal alt boyutunun anlamlı bir yordayıcısı mıdır?” ifadesi için yapılan analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.11’de sunulmuştur.

Tablo 4.11. *Öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalık ve Sosyal Duygusal Yeterliklerinin İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının Davranışsal Alt Boyutunu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regrasyon Analiz Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r	Tolerance	VIF
Sabit	5.084	0.724	-	7.019	.000	-	-	-	-
Kültürlerarası Farkındalık	0.269	0.014	0.419	18.560	.000	0.466	0.395	0.814	1.228
Öz Farkındalık	0.090	0.039	0.062	2.319	.020	0.280	0.054	0.589	1.697
Sosyal farkındalık	0.136	0.050	0.068	2.696	.007	0.230	0.062	0.656	1.525
R = 0.477		D.R <sup>2</sup> = 0.227							
F <sub>(3, 1860)</sub> = 183.036		p = .000							
DR <sup>2</sup> =Düzeltilmiş R <sup>2</sup>									

Tablo 4.11 incelendiğinde Sosyal-Duygusal Yeterliğin Öz Farkındalık ve Sosyal Farkındalık alt boyutları ile Kültürlerarası Farkındalık değişkenleri birlikte İngilizce dersine yönelik tutumun davranışsal alt boyutu ile anlamlı bir ilişki gösterdiği görülmektedir (R = 0.477, R<sup>2</sup> = 0.227 p < .05). Anlamlılığa ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde değişkenlerin birlikte İngilizce dersine yönelik tutumun davranışsal alt boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %23’ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin İngilizce dersine yönelik tutumun davranışsal alt boyutu üzerindeki göreceli önem sırası, Kültürlerarası Farkındalık ( $\beta = 0.419$ ), Sosyal Farkındalık ( $\beta = 0.068$ ) ve Öz Farkındalıktır ( $\beta = 0.062$ ). Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, kültürlerarası farkındalık, sosyal farkındalık ve öz farkındalığın İngilizce dersine yönelik tutumun davranışsal alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumun davranışsal alt boyut puanının, anlamlı olarak en fazla kültürlerarası farkındalık puanları, en az ise sosyal duygusal yeterliğin öz farkındalık alt boyut puanları tarafından yordandığını göstermektedir. Buna göre kültürlerarası farkındalık, sosyal duygusal yeterlik ve tutumun davranışsal altboyutu arası kurulan regresyon modeline ait eşitlik aşağıda verilmiştir.

Tutumun davranışsal alt boyutu =  $5.084 + 0.269 \times \text{Kültürlerarası Farkındalık} + 0.090 \times \text{Öz Farkındalık} + 0.136 \times \text{Sosyal Farkındalık} + \text{Hata}$

Bu eşitliğe göre öğrencilerin Kültürlerarası Farkındalıktaki bir birimlik artışla, Tutumun davranışsal altboyunda 0.269 birimlik artış, Öz farkındalıktaki bir birim artışla Tutumun davranışsal alt boyutunda 0.090 birimlik bir artış, Sosyal farkındalıktaki bir birimlik artışla Tutumun davranışsal alt boyutunda 0.136 birimlik artış beklenebilir.

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular desteğiyle yorumlar yapılarak ulaşılan sonuçlar ele alınmış ve alt problemlere yönelik tartışmaya yer verilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle uygulamaya ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

### 5.1. Tartışma

#### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulgularında öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyinin orta düzeyde olumlu olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Tutum ölçeğinin alt boyutu olan davranışsal ve duyuşsal boyutta da orta düzeyde olumlu olduğu çalışmanın bulguları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olumlu çıkmasının sebebi sosyal medyanın her geçen gün giderek artmasından kaynaklanabilir. Kullandığımız kitle iletişim araçlarının bireylerin tutum sahibi olmasında etkili olan etmenler arasında yer aldığı alanyazında vurgulanmaktadır (Kırkız, 2010; Kaya 2019). Diğer yandan küreselleşen dünyaya ayak uydurma, İngilizce konuşan insanlarla iletişim içinde olma isteği, İngilizce dilinin popülerliği ve toplumda yer alan gruplara üye olma isteği öğrencilerin tutum düzeylerinin orta düzeyde olumlu olmasına sebep olmuş olabilir. Sonuç olarak ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri İngilizce dersine karşı orta düzeyde olumlu tutuma sahiptir. Halat ve Ocak (2015) çalışmasında 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını araştırmış, 5 ve 6. sınıf düzeylerinde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının ortalamasının puanlama cetveline göre iyi düzeyde, 7 ve 8. sınıf düzeyindeki öğrencilerin tutum puanlarının ise orta düzeyde olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kırkız (2010) 8.sınıf ve 11.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum puanları açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek istemiş ve 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kazazoğlu (2011) yapmış olduğu çalışmada 8 ve 9.sınıf öğrencilerinin İngilizceye karşı olumlu tutuma sahip olduklarını çalışmasında belirtmiştir. Güneşli (2016) 6.sınıf öğrencilerinin %6.3'ünün düşük düzeyde, %52.5'inin orta düzeyde, %41.2'sinin ise yüksek düzeyde tutuma sahip olduğunu ve çalışmaya katılan öğrencilerin yarısının İngilizce dersine karşı orta düzeyde bir tutuma sahip olduğunu belirtmiştir. Aydoğmuş ve Kurnaz (2017) Ortaokul İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği geliştirme çalışmasında ölçeğin üç dereceli olduğunu göz önüne aldıklarında ortaokul öğrencilerinin yüksek düzeyde olumlu

tutumuna sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yurtdışında Hashwani (2008), özel bir ortaokulda 8.sınıf öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışmada öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu belirtmiştir fakat kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok tutuma sahip olduklarını çalışmada dile getirmiştir. Abidin, Pour-Mohammadi ve Alzwari (2012) çalışmada, bu araştırmanın aksine öğrencilerin İngilizceye karşı olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Ahmed'in (2015) "UMSKAL'da İngilizce Öğrenenlerin İngilizce Öğrenimine Yönelik Tutumları" isimli çalışmada ortaokul öğrencilerinin olumsuz tutuma sahip olduklarını ve tek müfredat kullanımının bunun sebebi olduğunu belirtmiştir. Isti ve Istikharoh (2019) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 7.sınıf öğrencilerinin tutumlarını üç açıdan analiz etmiş ve çalışmalarında öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarının olumlu olduğu belirtilmiştir. Delić (2020) çalışmada ise lise öğrencilerin olumlu tutumdan ziyade olumsuz tutuma sahip olduklarını belirtmiştir. Olumsuz tutum sergilenmesinin sebeplerinin okul politikası, öğrenme ortamı ve öğretim yöntemi olduğu araştırma sonuçlarında yer verilmiştir.

Gagne'e (1984) göre, davranışlar tutumlardan etkilenmektedir. Davranışlar da tutumların bir yansımasıdır. Duyuşsal faktörler içinde yer alan tutum dil öğrenmeyi etkiler. Bu sebeple İngilizce dersine yönelik tutum başarıyı yakalamanın etmenlerinden biridir. Aydoslu (2005) başarı ile tutum arasında ilişki olduğunu, olumsuz tutumların öğrenmeyi engellerken, olumlu tutumların ise öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ülgen (1996) tutumun öğrenme ile edinildiğini, bireyin davranışlarında etkisi olduğunu, karar verme aşamasında önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. İngilizce öğrenmeyi etkileyen birçok sebep ve boyutlar vardır. Bunların öğrenme aşamasının başındayken belirlenerek gerekli adımlar atılarak öğrenme ve başarı sağlanabilir. Öğrencilerin hedef dili öğrenebilmesi için güdülenmesi ve olumlu tutum geliştirmesi hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi kolaylaştıracaktır.

Araştırmada öğrencilerin kültürlerarası farkındalık algı düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinin yüksek olmasının nedenleri arasında yaşadıkları coğrafi bölge etkili olan etmenler arasında olabilir. Bu araştırmanın gerçekleştirildiği Batman ilinde farklı etnik kökenlerden gelen Suriyeli öğrenciler gibi ya da coğrafi konum olarak farklı coğrafi bölgeden gelen birçok göçmen yer almaktadır. Bunun yanı sıra turizm için önemli konumda olması ile farklı kültürlerden gelen insanlarla iletişimin artması, iletişim teknolojindeki gelişmeler ile birlikte sosyal medya kullanımının erken yaşlara düşerek kültürlerarası iletişim ağının gelişmesi öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinin yüksek olmasına sebep olmuş olabilir. Ayrıca yabancı

dil kullanımının ve öneminin daha önceki yıllara oranla daha fazla artmasıyla farklı kültürlerdeki insanlarla olan iletişim de artmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye olan isteklerinin artması ile birlikte öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarının da artmasına neden olduğu söylenebilir. Öğrencilerin sosyal medya ve teknoloji kullanımı ile birlikte okul ortamında da ders kitabının kültürlerarası öğeler içermesi de bu bulgunun nedenleri arasında yer alabilir. 2018 yılı İngilizce dersi öğretim programı incelendiğinde, programın yapısında hem hedef kültüre hem de uluslararası kültüre ait öğelerin tehdit edici olmayan, olumlu şekilde sunulduğu ifade edilmektedir (MEB, 2018). Göktaş (2013) bu konuda İngilizce dersi öğretim programının İngilizceyi öğretmeyi asıl hedef olarak ele almadığını, İngilizce öğretirken ayrıca kültürlerarası yeterlik ve farkındalık kazandırmak olduğunu da vurgulamıştır. Bu çerçevede öğretim programına uygun olarak hazırlanan ders kitaplarının kültürlerarası farkındalık kazandırmada önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin kültürlerarası farkındalıkları yüksek düzeydedir. Civelekoğlu (2015) yabancı dil üniversite öğrencilerinin diğer kültürlere karşı farkındalıklarını şiir kullanımının artırdığı sonucuna ulaşmış ve yabancı dil derslerinde şiir kullanmanın kültürlerarası bilgi ve ilgi açısından kültürlerarası farkındalık yaratmanın mümkün olduğunu dile getirmiştir. Zorba (2019) çalışmasında ortaokul 7.sınıflarda bir dizi uygulamanın kültürlerarası farkındalığı artırdığını belirtirken Tural (2020) ise üniversite öğrencileri üzerinde kısa öykülerin kültürlerarası farkındalığı artırması üzerindeki etkisini araştırmış ve araştırma sonunda öğrencilerin farkındalıklarında anlamlı bir değişiklik olmadığını ve farkındalıklarının gelişmekte olduğunu ifade etmiştir. Chao (2013) üniversite öğrencilerinde filmlerin kültürlerarası farkındalığı desteklediği ve öğrencilerin farkındalıklarının geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ribeiro (2016) de benzer şekilde dijital hikâye kullanımının öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını güçlendirdiğini belirtmiştir. Özetle; öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını artırmak için birçok yöntem ve uygulama kullanılabilir. Dünyada sadece bir toplum, bir kültür değil, birçok toplum ve kültür olduğu, dünyanın barış ve huzur içinde yaşaması için bu farklılıkların bilincinde olunması ve erken yaşta bunların bireylere aşılması önem arz etmektedir. Kültürlerarası farkındalık sahibi olmak kişiler arası sorunları çözmeye yardımcı olabilir ve yanlış yorumlamaların önüne geçebilir. Kültürlerarası farkındalığın yüksek olmasının faydaları arasında bir dili öğrenirken kişinin bakış açısını zenginleştirilmesi ve ufğunu genişletmesi yer alabilir. Topaloğlu (2016) kültürlerarası farkındalığın artırılması, küreselleşen dünyaya ayak uydurmada kolaylık sağlayacağını dile getirmiştir. Günday ve Aycan (2018) kültürlerarası farklılıklar konusunda

fikir sahibi olmanın en az dil becerileri kadar iletişimin geliştirilmesinde de rol oynadığını belirtmiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusundan hareketle öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde İşeri (2016) de çalışmasında lise öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer yapılan araştırmalarda (Ding ve Sugiyama, 2017; Melikoğlu, 2020; Merter, 2013; Toraman, 2018; Totan, 2011) kız öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu bulunmuştur. Ashdown ve Bernard (2012), sosyal duygusal öğrenme becerileri içeren bir programın; hazırlık ve birinci sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal yeterlilik ve refah düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin sosyal duygusal öğrenme yeterliklerinin yüksek düzeyde olması erken yaşlarda olmalarından kaynaklı olabilir. Çünkü teknoloji ile tamamen iç içe olmayan bu öğrenciler kendilerini sosyal çevreden soyutlamamışlardır. Benzer şekilde TÜSİAD (2019) küçük yaşlarda sosyal duygusal becerilerin daha kolay kazanıldığını ifade etmiştir. Goleman (2021) başarılı olmak için zekânın tek ölçüt olmadığını, sosyal duygusal öğrenme yeteneklerin de olması gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda teknoloji ile çok içli dışlı olmanın, sanal dünya ile geçen çocukluğun sonunda genç bireylerin kişiler arası ilişkiler konusunda yetersiz olabileceklerini ifade etmiştir. Diğer yandan Covid-19 salgını sonrası okula dönüşte yapılan rehberlik çalışmalarının artması, salgın sürecinde aile ile birlikte zaman geçirmenin artması sosyal duygusal becerilerin artmasına sebep olmuş olabilir. Çünkü öncelikle bu beceriler aile de kazanılmaya başlar. Sabol ve Pianta (2012), sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sadece davranışsal boyutta değil, akademik, sağlık, kişisel ve sosyal olarak da bireyin hayatının her alanında hem başarı hem de doyum sağladığını belirtmiştir.

### **5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın sonunda öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve 6.sınıf öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinin 8.sınıf öğrencilerin tutum düzeyinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6.sınıf öğrencilerin, 8.sınıf öğrencilerden daha yüksek düzeyde İngilizce dersine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının sebebi, 8. sınıf öğrencilerinin daha çok Lise Giriş Sınavına (LGS) odaklanmış olmalarından kaynaklı olabilir. Bununla birlikte 8.sınıf öğrencilerin İngilizce ders kitaplarında kullanılan metinlerin düzeylerinin artması da öğrencilerde İngilizce dersine yönelik olan tutumu olumsuz etkilediği söylenebilir. Diğer yandan

okullarda 8.sınıflar için İngilizceye yönelik farklı aktiviteler yapılamamakta, sınav odaklı çalışmalar ağırlıklı olarak yapılmaktadır. Sınav kaygısı bulunan öğrenci yabancı dile yönelik baskı hisseder (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986). Okullarda yapılan Erasmus+, eTwinning gibi uluslararası projelere baktığımızda katılımcı olan öğrencilerin daha alt sınıflardaki öğrencilerden olduğu görülmektedir. Bu nedenle de, 6.sınıf öğrencilerinin tutum düzeyi 8.sınıf öğrencilerden daha yüksek çıkmış olabilir. Bu sonuç, öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça, tutumlarında azalma olduğu şeklinde açıklanabilir. Benzer biçimde Kaçar ve Zengin (2009) çalışmalarında sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yabancı dil kullanımına yönelik olumsuz tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada elde edilen sonuca benzer şekilde Ardıç-Ekiz (2012) çalışmasında tutumların kademeye göre farklılaştığını ve 1. kademedeki bulunan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum puanlarının ölçeğin tüm boyutlarında 2. kademedeki bulunan öğrencilerin tutum puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde Aslıtürk, 2019; Genç ve Kaya, 2011 araştırmalarında sınıf düzeyi açısından öğrencilerin tutumlarında farklılıklar tespit etmişlerdir. Afacan (2020) ise bu araştırma sonucunun aksine, ortaöğretim öğrencilerinin tutum ölçeği toplam puanlarında, analiz sonuçlarına göre sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmediğini bulgulamıştır.

Tutumu etkileyen birçok unsur vardır; bunların başında aile, akran, iletişim araçları, yaş, deneyim yer alırken bu unsurlara küreselleşen dünya ile sosyal medya kullanımı ve teknolojinin gelişmesi de eklenebilir. Olumlu tutumlar dil öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil eğitiminin ülkemizde erken yaşta başlamasının İngilizceye yönelik olan tutumlara etkisi büyük olabilir. Çünkü tutum zamanla değişebilen bir eğilim olmakla birlikte öğrenme ortamlarında gelişebilir. Akademik olarak olumlu veya olumsuz yönde olan tutumlar, öğrenme ortamında bulunan etmenlerden etkilenir (Yalçın,2020).

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç ise kültürlerarası farkındalık algı düzeyleri sınıf düzeyi açısından farklılık göstermektedir. Yapılan analizler sonucu İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerinde olduğu gibi, 6.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık algı düzeylerinin de 8.sınıf öğrencilerinin kültürlerarası farkındalık algı düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6.sınıf öğrencilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerinin 8.sınıf öğrencilerden yüksek olması uluslararası yapılan projelerde (Erasmus+, eTwinning) yer almamaları ve kültürlerarası etkileşimlerinin az olması olabilir. Kısa (2017) araştırmaya katılan öğrencilerin, Erasmus programı sayesinde kültürlerarası farkındalıklarının arttığını ve farklı kültürlerden olan bireylerle olan iletişimlerini aracılığıyla farkındalıklarını geliştiklerini ifade ettiklerini çalışmasında belirtmiştir. Diğer yandan okullarda 8.sınıflarda

kullanılan dil öğretim materyali olan ders kitabında yer alan içeriklerde kültürlerarası ögelere daha az yer verilmesi de bu sonucu etkilemiş olabilir. Alan ve Duruhan (2020) çalışmalarında, 2021-2022 eğitim öğretim yılında da halen kullanılmaya devam eden “Upswing” İngilizce ders kitabını kültürel ögeler bakımından incelemişlerdir. Kitapta nicelik olarak kültürel çeşitlilik çok olmasına rağmen nitelik olarak az olduğu, verilen kültürel ögelerin derinlemesine bir yaklaşımla ele alınmayıp sığ kaldığını, bahsi geçen ögelerden sonra da öğrencilere yönelik etkinliklerin yer almadığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretim programında uluslararası kültürel ögelerin aktarımının önemi vurgulanmaktadır. 6.sınıflarda okutulan ders kitabında uluslararası kültürel ögeler daha derinlemesine ele alındığı için 6.sınıf öğrencilerin farkındalık düzeylerinin yüksek çıkmasına sebep olan diğer etmenler arasında yer aldığı söylenebilir. İngilizce ders kitaplarında kültürel ögelere yer verilmesiyle, 2018 yılı öğretim programının kültürlerarası farkındalık bilinci geliştirmeyi hedeflediği de söylenebilir. Ders kitapları kültürel ögeleri üç farklı şekilde ele alır; yerel, hedef ve uluslararası. Uluslararası kültürel ögelerinin ders kitaplarında yer almasının hedefi kültürlerarası farkındalığı artırmaktır (Cortazzi ve Jin, 1999). Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, genellikle bir uygulamanın ya da etkinliğin kültürlerarası farkındalığı artırıp artırmayacağına yönelik araştırmalar yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu araştırma sonucunun aksine, Saka ve Asma (2020) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin sınıf düzeyine göre kültürlerarası farkındalıklarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Gelişen teknoloji ile birlikte sınırların kalkması; kültürlerin iç içe olmasını, iletişimin daha rahat olmasını beraberinde getirmiştir. Toplumların iç içe huzurlu bir şekilde yaşamasını sağlamak için kültürlerarası farkındalık kazanmak önemli rol oynamaktadır. Kültürlerarası farkındalık sahibi olmak uluslararası kültürler hakkında bilinçli olmak şeklinde ifade edilebilir. Özellikle İngilizce dersleri ile bunu sağlayabiliriz. Öğrencide uyandırılacak bir merak duygusu veya güdülenme öğrenme isteklerini artırırken kültürlerarası farkındalıklarını da artırabilir.

İngilizce dersine yönelik tutum ve kültürlerarası farkındalık değişkenlerinin analizinde elde edilen sonuca benzer bir sonuçta sosyal duygusal yeterlik algı düzeylerinde ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algılarının da sınıf düzeyine göre farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmaya katılan 6.sınıf öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin 8.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 6.sınıf öğrencileri daha ergenlik döneminde olmadıkları için 8.sınıf öğrencilere göre sosyal duygusal yeterlikleri yüksek olabilir. Ergenlik döneminde olan kişiler duygularını yönetmede, karar vermede ve uyum sağlamada zorlanmaktadır. Benlik kaygısı yaşayan



öğrencilerin sosyal ve öz farkındalıkları bu geçiş sürecinden etkilenir. MEB (2021) yürütülen bir çalışmada, 10 yaş grubunda yer alan öğrencilerin sosyal duygusal becerilerinin neredeyse tüm alt becerilerinde, 15 yaş grubunda yer alan diğer öğrencilerden daha yüksek puana sahip olduğu sonucuna yer verilmiştir. Aksoy (2020) ise sosyal duygusal öğrenme (SDÖ) ölçeği ve alt boyutlarıyla sınıf değişkenine göre sosyal farkındalık açısından istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. Farklılığın ise 12. Sınıf ile 10. Sınıf arasında olduğu bulgulanmıştır. Bu araştırma sonucunu destekleyecek nitelikte Akçalan (2016); Kabakçı ve Korkut (2008) yapmış oldukları çalışmalarda sosyal duygusal öğrenme düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonucunun aksine, Albakır-Yavuz (2019) özel yetenekli olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinde yaşlarına ve sınıf düzeylerine göre sosyal duygusal öğrenme becerileri toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Program dışı yapılan etkinlikler de yer almak sosyal duygusal becerilerin kazanılmasında önemli bir yere sahip olabilir. “Bilişsel yeterlikler sağlanıyor ise birey başarılıdır” fikri değişen eğitim anlayışı ile birlikte sosyal duygusal becerilerin de önemli olduğunu ve başarının tek boyuttan oluşmadığını fark ettirmiştir. Duygusal zekâ ile başlayan süreç gün geçtikçe değişmekte ve alt beceriler eklenerek birçok beceriyi içermekte ve 21.yy dünyasında da eklenmeye devam edeceği söylenebilir.

Günümüzde eğitim sadece akademik bilgi ve beceri kazanma anlamına gelmemekte aynı zamanda sosyal duygusal yeterlikler kazandırılmasını da içermektedir. Eğitimdeki anlayışın değişmesi ile birlikte öğrencilerde bulunması gereken özellikler de değişmektedir. Akademik olarak başarılı olan bir öğrencinin sosyal duygusal yeterlikleri desteklenmedikçe bütüncül bir gelişim gösteremez (Carter, 2016). Sosyal duygusal yeterlikler sadece bireysel motivasyon sağlamaz, sosyal motivasyon da sağlar; okula, derse, çevreye karşı olumlu tutum geliştirilmesinde yardımcı olabilir.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Yapılan analizlere göre çalışmada öğrencilerin Kültürlerarası farkındalıkları ile İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin duyuşsal alt boyutu, davranışsal alt boyutu ve toplam puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Analizlere dayanarak öğrencilerin kültürlerarası farkındalıkları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu araştırma sonucunu destekleyecek nitelikte, Kafa (2016) çalışmasında, üniversite

öğrencilerinin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye yönelik tutumları ve kültürlerarası farkındalıkları arasında korelasyon olduğunu ve bu iki değişken arasında pozitif yönlü bir korelasyon eğilimi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer bir deyişle öğrencilerin kültürlerarası farkındalıkları arttıkça İngilizce dersine yönelik tutumlarının artacağı veya tutumları arttıkça, kültürlerarası farkındalıklarının da artacağı söylenebilir. İngilizce öğrenmek sadece o dili öğrenmek veya konuşmak anlamına gelmemelidir. İngilizce öğrenirken birey sadece yerel ya da hedef kültüre ait öğeleri değil küresel öğeleri de öğrenir, sadece konuşulan topluluğu ele almaz, küresel anlamda bütün toplulukları ele alır. İngilizcenin her geçen gün, kültürlerarası iletişimi sağlamada bir araç olarak ön plana çıktığı günümüzde, İngilizce öğrenenler kültürlerarası iletişim sağlarken, kültürlerarası farkındalıklarının artması ya da farkındalıklarının artarken İngilizceye yönelik olumlu tutumların gelişmesi kültürel farklılıklardan kaynaklanan zorlukların üstesinden gelmek için önemli bir yere sahiptir. Yanlış anlaşılmalara veya yaşanan kültürlerarası sorunlar sadece dil becerilerinin eksikliğinden değil, kültürel nedenlerden kaynaklanır, bu sorunun üstesinden gelmek için kültürlerarası yetkinliğe sahip olmak, İngilizce konuşan için oldukça önemlidir (Kramsch, 1998).

Kültürlerarası Farkındalık Ölçeği ile Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeğinin öz farkındalık alt boyutu, sosyal farkındalık alt boyutu ve toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alan yazında iki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Analizlere göre öğrencilerin Kültürlerarası farkındalıkları ve Sosyal duygusal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu söylenebilir. Kültürlerarası farkındalıklarının artması, sosyal duygusal yeterliliklerinin artmasına ya da sosyal duygusal yeterliklerinin artması, kültürlerarası farkındalıklarının artması anlamına gelebilir şeklinde ifade edilebilir. İletişimde aynı kültürü paylaşıyor olmamak veya farklı kültürleri tanımıyor olmak iletişimde sorunlar yaratabilir (Günday ve Aycan, 2018). Kültürlerarası farkındalığı yüksek olan bir bireyin, iletişim esnasında yaşadığı sorunu kolayca fark ederek ve o sorunu çözebilecek yeterliliği olduğu söylenebilir. Bireyin sosyal hayata uyum sağlayabilmesi sosyal duygusal yeterlikleri içinde yer alan öz farkındalık ve sosyal farkındalık sahibi olması ile ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü bireyler bu yeterlikler sayesinde ilişki kurabilir ve yaşadığı sorunlara çözüm üretebilir. 21.yüzyıl becerileri arasında sosyal duygusal beceriler yaşam için gereklidir (OECD, 2015). Kişinin öz farkındalığının artması ile sosyal alanda da farkındalığı artabilir. Kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilen birey, hedeflerine ulaşma çabası içinde olur, sorunlara yaratıcı çözümler

üretir, sosyal alanda kaygı, endişe duymadan duygularını denetim altına alabilir (TÜSİAD, 2019).

Araştırmada yapılan analizlere göre İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin duyuşsal alt boyutu ile Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeğinin öz farkındalık alt boyutu ve sosyal farkındalık alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin davranışsal alt boyutu ile Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeğinin öz farkındalık alt boyutu ve sosyal farkındalık alt boyutu arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Aynı zamanda İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile Sosyal Duygusal Yeterlik Ölçeği toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulgulardan hareketle İngilizce dersine yönelik tutum ile sosyal duygusal yeterlik arasında pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. İngilizce dersine yönelik tutumun artması, sosyal duygusal yeterliklerin artması ya da sosyal duygusal yeterliklerin artması, İngilizce dersine yönelik tutumun artması anlamına geldiği şeklinde ifade edilebilir. Okullarda hedef, öğretmekten ziyade öğrenmeyi öğretmek haline gelmiştir. Bunun için öğrencilerde sosyal duygusal yeterliklerinin geliştirilmesi önemlidir. Öğrencilerin tutum geliştirmesinde de, sosyal ve öz farkındalıklarının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Özetle; öğrencilerin kültürlerarası farkındalıkları ve İngilizce dersine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğu, kültürlerarası farkındalıkları ve sosyal duygusal yeterlikleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki olduğu, İngilizce dersine yönelik tutumları ve sosyal duygusal yeterlikleri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırmada öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik algı puanları kontrol edildiğinde İngilizce dersine yönelik tutum ile kültürlerarası farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı analiz edildiğinde İngilizce dersine yönelik tutum ile kültürlerarası farkındalık arasındaki ilişkiye sosyal duygusal yeterliğin aracılık ettiği ve bu ilişkinin bir kısmını açıkladığı sonucu elde edilmiştir. Tespit edilen bu sonuç, kültürlerarası farkındalık ve İngilizce dersine yönelik tutum arasındaki ilişki üzerinde etkisinin gerek doğrudan gerekse sosyal duygusal yeterlik aracılığıyla dolaylı etkisinin olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının artırılması için kültürlerarası farkındalıklarının artırılması ve sosyal duygusal yeterliklerinin geliştirilmesi, iyileştirilmesi ve buna uygun ortam sağlanması gerektiği söylenebilir. Goleman (2021) sosyal duygusal yeterliklerin

geliştirilmesi ile özgüvenin yükseldiğini, duygu ve dürtülerin kontrol altına alındığını, bunların yanı sıra da akademik başarı açısından da faydalı olduğunu belirtmiştir.

#### **5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Araştırma da, öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarının İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücü incelendiğinde; Kültürlerarası farkındalığın İngilizce dersine yönelik tutum ile pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Analiz sonucuna göre kültürlerarası farkındalık İngilizce dersine yönelik tutumdaki toplam varyansın yaklaşık %23'ünü açıklamaktadır. Kültürlerarası farkındalığın İngilizce dersine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İngilizce öğreniminde birçok faktör öğrenmeyi etkilerken benzer şekilde İngilizceye yönelik tutumların oluşmasında da birçok etmen olduğu vurgulanmaktadır. Çakıcı (2007) başarılı dil öğrenimi üzerinde etkili olan başlıca etmenlerin incelenmesi gerektiğini, yabancı dil öğrenimi alanında yapılan çalışmalarda açığa çıkarılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu sonuç, kültürlerarası farkındalığın ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını açıklamada önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Alanyazında ilgili araştırmalar incelendiğinde, tutumu etkileyen farklı faktörlerin belirlendiği anlaşılmaktadır. Yalçın (2020) öğrencilerin İngilizce kaygı düzeylerinin İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Sevimbay (2016) tutumun toplam varyansının % 29'unun özyeterlik inancının alt boyutlarına (okuma, yazma, dinleme, konuşma) bağlı olduğunun ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

İngilizce öğretiminde, farklı kültürlerle ait öğelerin eğitsel sürece dâhil edilerek, öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarının artırılmasının derse yönelik tutumu olumlu yönde geliştirmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Başbay, Dimici ve Yıldız (2018) nitel çalışmalarında yer alan katılımcıların hem hedef kültüre hem de farklı kültürlerle yabancı dil derslerinde yer verilmesinin gerekli olduğunu belirttiklerini ifade etmişlerdir.

#### **5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin, İngilizce dersine yönelik tutumlarını yordama gücü incelendiğinde; sosyal duygusal yeterliliğin, İngilizce dersine yönelik tutum ile pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yapılan analizlere göre sosyal-duygusal yeterlik İngilizce dersine yönelik tutumdaki toplam

varyansın yaklaşık %9'unu açıklamaktadır. Sosyal-Duygusal yeterliğin İngilizce dersine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sosyal duygusal yeterliğin, İngilizce dersine yönelik tutumun açıklanmasında etkili olan etmenler arasında yer aldığı söylenebilir. Sosyal duygusal yeterliklerin temelini, 1990'lı yıllarda Goleman duygusal zekâ ile atmıştır. Pishghadam (2009) İran'da duygusal ve sözel zekânın İngilizce öğrenme başarısı üzerindeki etkisini araştırmış ve duygusal zekânın farklı becerileri, özellikle üretken olanları öğrenmede etkili olduğunu belirtmiştir. Fahim ve Pishghadam (2007) İngilizce eğitimi alan öğrencilerin duygusal zekâ ile olan ilişkisini araştırmış ve akademik başarının duygusal zekânın çeşitli boyutlarıyla güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu bulmuşlardır.

Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik düzeylerinin artması ile İngilizce dersine yönelik olan tutumları da olumlu yönde artabilir. Sosyal duygusal beceriler öğrencilerin hayata uyum sağlamasında, kişiler arası iletişimi sağlarken yaşanabilecek sorunların üstesinden gelinmesinde önemlidir. İngilizce hayatımızın her alanda varlığını sürdüren yaşayan bir varlıktır. İngilizce hayatın içinde aktif şekilde kullanılırken, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri desteklenmelidir. Sosyal duygusal öğrenme iletişim kurma becerisi üzerinde etkilidir. Bu yüzden okullarda İngilizce eğitimi verilirken, öğrencilerin sosyal duygusal yeterlikleri önemlidir.

Sosyal duygusal yeterlik kendi içinde sosyal yeterlik ve duygusal yeterlik olmak üzere iki ana bileşen içermektedir. Ekşi, Tuncer ve Avcu (2018) literatürde sosyal duygusal becerilerin tanımlanmasında farklı ifadelerin bulunduğunu ve ortak noktada birleşmediklerini söylemişlerdir. Sosyal farkındalığı yüksek olan bir öğrenci daha az saldırganlık sergileyecek, çevre ile daha rahat uyum sağlayabilecektir. Bu şekilde öğrenme ortamları daha rahat öğrenilebilecek ortam haline gelir. Ortamın değişmesi öğrencinin dile olan tutumunu etkileyebilir. Çünkü öğrencilerimizin çoğu İngilizce ile ilk defa okulda karşılaşmaktadır. İlk defa karşılaştıkları bu durumda öğrenciler panik, kaygı ve başarısızlık hissi yaşayabilir. Bu gibi duygular o derse karşı olumsuz tutum oluşmasında etkili olabilir. Bu noktada öğrencilerin negatif duygularının üstesinden gelinmesinde sosyal duygusal yeterlikleri devreye girmektedir. Hem bireysel hem de sosyal etkileşim bu durumda işe yarayacaktır. Sosyal etkileşim öğrenmede önemlidir, bireysel öğrenme ile grup ile öğrenme arasında farklılıklar vardır (Varışoğlu, 2018). Dil sosyal iletişimde aktif olarak kullandığı için öğrenmeyi sağlayan araç olarak da var olacaktır.

### 5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada kültürlerarası farkındalık ve sosyal-duygusal yeterlilik değişkenleri birlikte, İngilizce dersine yönelik tutum puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki gösterdiği belirlenmiştir. Kültürlerarası farkındalık ve sosyal-duygusal yeterlik değişkenleri birlikte, İngilizce dersine yönelik tutumdaki toplam varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamakta olduğu bulunmuştur. Yordayıcı değişkenlerin İngilizce dersine yönelik tutum üzerindeki göreceli önem sırasının kültürlerarası farkındalık, sosyal-duygusal yeterlik şeklinde sıralandığı belirlenmiştir. Kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterliğin birlikte, İngilizce dersine yönelik tutumu önemli düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğrenmek sosyal bir etkinliktir. İkinci dil öğrenimi, sosyokültürel bağlamlarda yer alan farklı kişilerle işbirliği içinde gerçekleşen sosyal bir uygulama olarak “Sosyokültürel teori” olarak karşımıza çıkar (Melani, Roberts ve Taylor, 2020). Sosyal ortamları oluşturan aile, akran grubu, okullar, sosyal etkinlikler İngilizceye yönelik tutumu etkiler. Sosyal duygusal öğrenme, sosyal etkileşimi artırır ve sosyokültürel çevrede öğrencilerin dil öğrenmeye yönelik olan tutumlarını olumlu yönde etkileyerek hem bilişsel hem de duyuşsal faktörlerin birleşmesi ile dil öğrenimini kolaylaştırır. Diğer yandan Young ve Sachdev (2011), bir İngilizce sınıfının, aslında kültürlerarası yetkinliği geliştirmek için en iyi yer olduğunu öne sürmüştür. Küreselleşme ile kültürlerarası iletişimin artmasıyla genellikle bireyler kendi kültürlerinden hareket ederek farklı kültürlerin varlığını reddedebilir veya yanlış anlayabilir. Kültürlerarası iletişimin sağlıklı olması için kültürlerarası farkındalıklarının olması gerekmektedir. Bu şekilde hem farklı kültürlerin bilincinde hareket edip hem de farklı kültürlerle karşı merak duygusu geliştirebilir. Bu noktada iletişimin sağlanması için dil devreye girmektedir. Küreselleşen dünyada farklılıkların daha rahat anlamlandırılabilmesi için ortak bir dilde düşünmek gerekir. Çünkü her dil kendi kültürü çerçevesinde anlam kazanır. İngilizcenin ortak dil olarak kabul gördüğü günümüzde, duyuşsal etmenler içinde yer alan İngilizceye yönelik tutum olumlu olmalıdır ki dil öğrenilebilsin. Tutum dil öğrenmeye engel olabilir ya da kolaylık sağlayabilir. Duygusal faktörler içinde yer alan tutumun nelerden etkilendiğinin belirlenmesi bu bağlamda önemlidir; alanyazında tutumların birçok etkenden etkilendiği belirlenirken bu çalışma ile de, öğrencilerin sosyal duygusal yeterliklerinin ve kültürlerarası farkındalıklarının da tutumu etkileyen önemli etmenler arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada Sosyal-Duygusal Yeterliğin Öz Farkındalık ve Sosyal Farkındalık alt boyutları ile Kültürlerarası Farkındalık değişkenleri birlikte İngilizce dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutu ile anlamlı bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Değişkenlerin birlikte İngilizce dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %18'ini açıklamakta olduğu araştırma sonucunda yer almıştır. Yordayıcı değişkenlerin İngilizce dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutu üzerindeki görelî önem sırası, Kültürlerarası Farkındalık, Sosyal Farkındalık ve Öz Farkındalıktır. Yapılan analiz sonuçlarına göre kültürlerarası farkındalık ve sosyal farkındalığın İngilizce dersine yönelik tutumun duyuşsal alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu belirlenmiştir. Sosyal Duygusal Yeterliğin Öz Farkındalık alt boyutunun ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Tutumun duyuşsal boyutu üzerinde kültürlerarası farkındalık ve sosyal farkındalık etkili olurken, öz farkındalığın bir anlam ifade etmediği söylenebilir. Başkalarının bakış açısından bakabilen, aradaki çeşitliliği gören ve kabul edebilen bireylerin, tutumlarının duyuşsal boyutunda da değişikliğe sebep olduğu söylenebilir.

### 5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada yer alan bir diğere sonuç ise Sosyal-Duygusal Yeterliğin Öz Farkındalık ve Sosyal Farkındalık alt boyutları ile Kültürlerarası Farkındalık değişkenleri birlikte İngilizce dersine yönelik tutumun davranışsal alt boyutu ile anlamlı bir ilişki göstermektedir. Değişkenlerin birlikte İngilizce dersine yönelik tutumun davranışsal alt boyutundaki toplam varyansın yaklaşık %23'ünü açıklamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yordayıcı değişkenlerin İngilizce dersine yönelik tutumun davranışsal alt boyutu üzerindeki görelî önem sırası, Kültürlerarası Farkındalık, Sosyal Farkındalık ve Öz Farkındalıktır. Yapılan analiz sonuçlarına göre kültürlerarası farkındalık, sosyal farkındalık ve öz farkındalığın İngilizce dersine yönelik tutumun davranışsal alt boyutu üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara göre araştırmaya katılan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumun davranışsal alt boyut puanının, anlamlı olarak en fazla kültürlerarası farkındalık puanları, en az ise sosyal-duygusal yeterliğin öz farkındalık alt boyut puanları tarafından yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarının tutumun davranışsal boyutunda etkili olduğu, aynı zamanda öz farkındalıklarının da kısmen etkili olduğu söylenebilir. İngilizce dersine yönelik tutumların davranışsal boyutunda kültürlerarası farkındalığın önemli olduğu söylenebilir. Farklı kültürler hakkında bilgi sahibi olan ve farklılıkların sebebini anlayan bireyler İngilizceye yönelik davranışları da farklılık

gösterebilir. Goleman'e (2021) göre duygularının ve kendinin farkında olan birey duygularını rahat şekilde idare edebilir. Duygularının kendi davranış ve kararlarını nasıl etkilediğini bilen bireyler kendi kararlarını verebilir. Verilen kararın sonucunu da bilen birey buna göre adım atar.

Dil öğrenme sadece bilişsel becerilerden etkilenmez, aynı zamanda duyuşsal etmenlerden de etkilenir. İngilizce dersine yönelik tutum da bir duyuşsal etmenddir. Bireyin olduğu her alanda duyuşsal etmenlerin varlığı da söz konusudur. Krashen (1982) duyuşsal filtre hipotezi ile duyuşsal etmenlerin dil öğrenmedeki etkisinin büyük olduğunu vurgulamıştır. Duyuşsal etmenlerin etkisinin olumlu hale gelmesinde araştırmada sosyal duygusal yeterliklerin etkisinin olduğu bulunmuştur. Sosyal duygusal yeterlikler sınıf ortamında geliştirilebilir. Bu yeterlikler günümüzün farklı kültürel alt yapıya sahip heterojen sınıflarında ötekileştirmeyi azaltabilir. Sınıflar da küçük topluluktur ve bu küçük sosyal sınıflar içinde yapılan işbirliği sayesinde iletişim becerileri gelişir. Sosyal duygusal öğrenme programları bu noktada önemli yere sahiptir. Uygulanan ya da programa entegre edilen bu programlar sürekli olursa ve bu programların değerlendirmesi yapılırsa başarı sağlanabilir. Sosyal duygusal öğrenme bir ders olmayabilir fakat öğretim programlarına işlenebilir. Sosyal duygusal öğrenme entegre edildiğinde dersler ile ilişkilendirildiğinde öğrencilerin ders katılmaya istekli hale gelmesi öğrenme için önemlidir. Çünkü tutumu olumlu yönde etkileyebilir. Empati, sosyal farkındalık, öz farkındalık, güvenlik, problem çözme gibi yeterlikler sadece eğitimde değil hayatın her alanında var olduğu, kapsamının geniş olduğu göz önüne alındığında Sosyal-Duygusal Öğrenmenin ömür boyu bir etkisi olduğu söylenebilir. Sosyal duygusal yeterlikler sadece okul ile sınırlı değildir, okulun daha ötesini de kapsamaktadır. Duygular öğrenmeyi engelleyebilir veya geliştirebilir. Sosyal duygusal yeterliklerin de erken yaşta öğrenilmesi, gelecekte akademik başarıya ve olumlu ilişkilere yol açabilir (Malloy, 2019).

Öğrenciler sınıf içinde veya dışında İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkileyebilecek birçok çevresel veya sosyal sorunlar ile karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin, savaş, yeni taşınma sonrası yeni bir dil, yeni bir kültür ve yeni sisteme adaptasyon sorunu gibi sorunlar sosyal duygusal becerilerin önemini ortaya koymaktadır. Bu adaptasyon sürecinde öğrencilerin yeni ve farklı kültürler ile karşı karşıya gelmesi sonucu kültürlerarası farkındalığın önemini bir kez daha vurgular. Dresser (2012) “güçlü sosyal-duygusal becerilere sahip öğrencilerin duygularını tanımayı ve yönetmeyi, başkaları için empati geliştirmeyi, olumlu ilişkiler kurmayı, sorumlu kararlar almayı ve zorlu durumlarla yapıcı ve etik bir şekilde başa çıkmayı öğrendiğini” belirtmektedir (s. 47). Kültürlerarası



farkındalığı teşvik etmek öğrencilere sadece kapsayıcılık yaratmaz, aynı zamanda farklı kültürlerin kabulünü ve öğrencileri geleceğin dünyasına hazırlar. Diğer yandan öğrencileri çeşitli düşünce ve kültürlerle maruz bırakmak, kültürlerarası farkındalıklarını artırırken, yeni fikirlere açık, farklı bakış açısına sahip bireyler olmasını da sağlamaktadır. Küreselleşmenin artması ile birlikte farklı kültürlerden bireyler ile çalışmak daha yaygın hale gelmiştir. Kültürlerarası farkındalığa sahip olan bir birey iş gücünde başarı sağlar. Çünkü çalıştığı sosyal gruptaki davranışların sebebini anlamlandırabilir ve kavrayabilir. Bu çerçevede ise ortaya konuşulan dilin önemi çıkar. İngilizce ile iletişim kurulan bir dünyada yaşamaktayız ve her geçen gün önemi sadece eğitim alanında değil diğer alanlarda da vurgulanmaktadır. Bu yüzden İngilizce öğrenilebilmesi için olumlu tutum geliştirilmesi ve İngilizce öğrenmenin kolaylaştırılması sağlanmalıdır. İngilizce dersine yönelik tutumları etkileyen, destekleyen öğelerin bilinmesi önemlidir. Bu araştırma da İngilizce dersine yönelik tutum, kültürlerarası farkındalık ve sosyal duygusal yeterlikler ile ilişkisi olduğu ortaya konmuştur.

Sonuç olarak, öğrencilerin kültürlerarası farkındalığını artırmak ve sosyal duygusal yeterlikleri geliştirmek, İngilizce dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkiler ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Bu alanda yapılacak olan çalışmalar İngilizceye yönelik tutumu etkiler ve beraberinde başarıyı getirir. Yapılabilecek olan çalışmalar öneriler olarak sunulmuştur.

## 5.2. Öneriler

Öneriler, bulgulara dayalı olarak uygulamaya yönelik ve ileride yapılacak araştırmalara yönelik olarak aşağıda sunulmuştur.

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutum düzeyinin, kültürlerarası farkındalık algı düzeyinin ve sosyal duygusal yeterlik algı düzeyinin 6 ve 7. sınıf öğrencilerinden daha düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersi öğretim programları bu değişkenler açısından gözden geçirilerek geliştirilebilir. 8. sınıf öğrencilerin ergenlik döneminde olmaları dolayısıyla özellikle sosyal duygusal yeterliklerinin gelişimini destekleyecek düzenlemeler yapılabilir. Destek, sadece öğretim programı veya bir dizi etkinlikten ziyade, psikolojik yönden de hem sürdürülebilir hem de eğitimdeki tüm paydaşlar dâhil edilerek verilebilir.

2. İngilizce dersine yönelik tutumu artırmak amacıyla, İngilizce dersi öğretim programlarında, kültürlerarası farkındalığı ve sosyal duygusal yeterliği geliştirecek etkinlikler tasarlanmalıdır.
3. Ortaokul İngilizce öğretmenlerine yönelik, öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarını ve sosyal duygusal yeterliklerini nasıl geliştirebilecekleri konusunda hizmet içi eğitim programları geliştirilerek, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
4. Sosyal duygusal yeterliklerin desteklemesi için sosyal etkinlikler, sportif faaliyetler ve ders dışı etkinlikler artırılabilir.
5. Okul ders saatlerinde sadece 8.sınıflarda rehberlik saatinin olduğu bilinmektedir. Rehberlik saati diğer kademelere de eklenerek sosyal duygusal yeterlikleri, destekleyen program çerçevesinde bu rehberlik saatlerinde geliştirilebilir.
6. Sosyal duygusal öğrenme yeterliklerinin artırılması için öğretim programı ve ders kitapları uyumlu hale getirilebilir.
7. Eğitim fakültelerinde okutulan dersler arasında kültürlerarası farkındalık artırılması ve sosyal duygusal yeterliklerin desteklenmesine yönelik içeriğe sahip olan dersler eklenerek geleceğe yatırım yapılabilir.
8. Öğrencilerin sosyal duygusal yeterlik düzeylerine ilişkin daha ayrıntılı tarama yapılarak çıkan sonuca göre öğrencinin ihtiyacı olduğu sosyal duygusal beceri alanı doğrultusunda destek verilebilir.
9. Sosyal duygusal yeterliklerin aile ortamında desteklemesi için veli eğitimleri düzenlenebilir.
10. Kültürlerarası farkındalıkların artırılması için farklı kültürlere mensup bireylerle tanışma ve etkileşim etkinlikleri veya projeleri yapılırken; yurtdışı projelerinin (ör: Erasmus+) süresi daha uzun tutulabilir.
11. Öğrencilerin kültürlerarası farkındalıklarının artması için kültürlerarası öğeler derslerde kendi kültürleri ile birlikte karşılaştırmalı olarak bütünleşik şekilde verilebilir.

### **5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Araştırma Batman ili Merkez ilçesi örnekleme ile sınırlıdır. Türkiye'nin başka il ve ilçelerinde bulunan ortaokul öğrencileri ile çalışma gerçekleştirilebilir.
2. Mevcut araştırma 6, 7 ve 8.sınıf ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı kademelerle veya okul türleri ile çalışma gerçekleştirilebilir.

3. Mevcut araştırmada üç değişken arasındaki ilişki öğrenciler üzerinde incelenmiş olup, ileri araştırmalarda öğretmen görüşlerine başvurulabilir.
4. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama kullanılmıştır. Araştırmacılar hem nicel hem de nitel araştırma desenlerini birleştiren karma yöntemle araştırma yapabilirler.
5. Sosyal duygusal öğrenme programının ve kültürlerarası farkındalıkları artıran etkinliklerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olan tutumu üzerine olan etkisini incelenmek için deneysel bir çalışma yapılabilir.
6. Ders kitapları ve öğretim programı sosyal duygusal öğrenme yeterlikleri ve kültürlerarası farkındalık bağlamında incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Abidin, M. J. Z., Mohammadi, M. P., & Alzwari, H. (2012). EFL Students' attitudes toward learning english language: The case of Libyan secondary school students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134. doi:[10.5539/ass.v8n2p119](https://doi.org/10.5539/ass.v8n2p119)
- Açıkgöz, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültürlerarası duyarlılığın gelişiminde dramanın rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Afacan, K. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin değer tercihleri ile İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Ahmed, S. (2015). Attitudes towards English language learning among EFL learners at UMSKAL. *Journal of Education and Practice*, 6(18), 6-16.
- Akcaalan, M. (2016). *Yaşam boyu öğrenme ile sosyal duygusal öğrenme arasındaki ilişkilerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi (JOHASS)*, 3(1), 576-590.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Alan, İ. N. ve Duruhan, K. (2020). Türkiye’de sekizinci sınıflarda okutulmakta olan İngilizce ders kitabının kültürel aktarım öğeleri bakımından incelenmesi. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2),1-16.
- Albakır-Yavuz, Ö. (2019). *Özel yetenekli olan ve olmayan öğrencilerde empatik eğilim ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Anuradha, V., & Rengaraj, M. (2017). Students’ attitude towards english language learning and their academic achievement among first year engineering graduates: A case study. *Indian Journal of Science and Technology*, 10(29), 1- 6. doi:[10.17485/ijst/2017/v10i29/116503](https://doi.org/10.17485/ijst/2017/v10i29/116503)
- APA (American Psychological Association). (2017). *Multicultural Guidelines: An Ecological Approach to Context, Identity, and Intersectionality*. Retrieved from: <http://www.apa.org/about/policy/multicultural-guidelines.pdf>

- Ardıç-Ekiz, T.F. (2012). *İlköğretim 1. ve 2. kademe öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Arğın, E. (2018). İnternet reklamlarına karşı tutumun belirleyicileri: Otomobil reklamları örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 147-165.
- Artut, E (2021). *Investigating social emotional language learning competencies of EFL learners in distance education*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ashdown, D.M., & Bernard, M.E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children?. *Early Childhood Education Journal*, 39(6): 397-405. doi: [10.1007/s10643-011-0481-x](https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x)
- Aslıtürk, A. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile yabancı dil olarak İngilizce dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Asutay, H. (2003). Yabancı dil öğretiminde kültür bağlamı ve öteki dil. *Ankara Üniversitesi (TÖMER) Dil Dergisi*, 118, 26-29.
- Ateş, E. (2020). *Turist rehberinin kültürlerarası iletişim yeterliliği: İstanbul örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Avşar, Y. (2018). *10-12 yaş grubu öğrencilerin bireysel değişkenleri, beden eğitimi, oyun ve spor katılımlarına göre sosyal duygusal öğrenme becerileri ve cesaretleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, O. (2009). *Davranış bilimine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Aydoğmuş, M. ve Kurnaz, A. (2017). Ortaokul İngilizce dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim, Bilim ve Teknoloji Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 14- 24.
- Aydoslu, U. (2005) *Öğretmen adaylarının yabancı dil olarak İngilizce dersine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Bahçe, N. (2008). *The effects of epics on intercultural awareness*. Unpublished master thesis. Selçuk University, the Institute of Social Sciences, Konya.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. England. *Multilingual Matters*. Philadelphia.  
[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=HMPzP0lPxYoC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Key+issues+in+bilingualism+and+bilingual+education.+England.+Multilingual+Matters.+Philadelphia&ots=FgalZfJI7n&sig=-IHkWYu4BZPnoN2S76TEEBSDtMs&redir\\_esc=y#v=onepage&q=Key%20issues%20](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=HMPzP0lPxYoC&oi=fnd&pg=PP9&dq=Key+issues+in+bilingualism+and+bilingual+education.+England.+Multilingual+Matters.+Philadelphia&ots=FgalZfJI7n&sig=-IHkWYu4BZPnoN2S76TEEBSDtMs&redir_esc=y#v=onepage&q=Key%20issues%20)

[20in%20bilingualism%20and%20bilingual%20education.%20England.%20Multilingual%20Matters.%20Philadelphia&f=false](#) sayfasından erişilmiştir.

- Baker, W. (2009). *Intercultural awareness and intercultural communication through English: an investigation of Thai English language users in higher education*. Unpublished doctoral dissertation. University of Southampton School of Humanities, United Kingdom.
- Baker, W. (2011a). From Cultural Awareness to Intercultural Awareness: Culture in ELT. *ELT Journal*, 66(1), 62-70. doi:[10.1093/elt/ccr017](#)
- Baker, W. (2011b). Intercultural awareness: Modelling an understanding of cultures in intercultural communication through English as a lingua franca. *Language and Intercultural Communication*, 11(3), 197-214. doi:[10.1080/14708477.2011.577779](#)
- Baş. G. (2012). İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Başbay, A. , Dimici, K. & Yıldız, B. (2018). Hazırlık sınıfı İngilizce ders kitabının çokkültürlülük açısından incelenmesi: “English File” örneği . *Journal of Language Education and Research* , 4(3), 175-200. doi: [10.31464/jlere.426780](#)
- Başören, M. T. (2015). *Drama öğretim tekniğinin yabancı dil kelime öğretimine ve öğrencilerin kelime öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bayraktar, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir kültür aktarım aracı olarak kalıp sözler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Bilgin-Cebeci, F. B. (2006). *Mesleki ve teknik lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Bingöl, C. (2010). *Kültürlerarası iletişim sürecinde kültür, kültürel kimlikler ve çevre ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Boncuk, B. (2019). *Erasmus+ programından faydalanma durumuna göre lisans öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik durumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bond, J. B. (2020). Social-Emotional Learning in a Time of Chaos.[Özel sayı] *International Dialogues on Education*, 7, 87-92. doi: [10.53308/ide.v7i1/2.28](#)
- Boylu, E. (2014). Dil-Kültür İlişkisi ve İran’da Türkçe Öğretimine Etkisi. [Özel sayı]. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 19-28.
- Brian, H. S., & Sabina, L. (2013) The Role Of Social-Emotional Learning In Bullying Prevention Efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), 280-287, doi:[10.1080/00405841.2013.829731](#)

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma Yöntemleri* (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters [Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence - Michael Byram - Google Kitaplar](#) sayfasından erişmiştir.
- Candan, K. ve Yalçın, A. F. (2018). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin sosyal ilişki unsurları ve umut düzeyi ile ilişkisinin incelenmesi. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 319-348. doi:[10.26466/opus.468698](#)
- Candan, N. (2020). *UBDP programında kültürler arası farkındalık: okullar arası bir karşılaştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Carter, D. (2016). A nature-based social-emotional approach to supporting young children's holistic development in classrooms with and without walls: The social-emotional and environmental education development (SEED) framework. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1), 9-24.
- Chao, T. C. (2013) A diary study of university EFL learners' intercultural learning through foreign films. *Language, Culture and Curriculum*, 26(3), 247-265. doi:[10.1080/07908318.2013.833936](#)
- Chen, G. M. (1997). A Review of the concept of intercultural sensitivity. *Educational Resources Information Center (ERIC)*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Chen, G. M. (2014). Intercultural communication competence: summary of 30-year research and directions for future study. In X. Dai and G. M. Che(Eds.), *Intercultural communication competence: Conceptualization and its development in cultural contexts and interactions* (1st ed., pp. 14-41). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1997). *A review of the concept of intercultural awareness*. *Human Communication*, 2, 27-54. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408634.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Chen, I. W. (2013). *EFL learners developing critical intercultural awareness through process drama: Dialogue and discovery*. Unpublished PhD Dissertation. Faculty of Education, Durham University, UK.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2005). *Foundations of intercultural communication*. Oxford: University Press of America.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *Journal Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383.
- Chlopek, Z. (2008). The intercultural approach to EFL teaching and learning. *English Teaching Forum*, 4, 10-19.

- Cinkara, E. (2017). *Yabancı dil eğitiminde kültürün rolü*. [https://www.researchgate.net/publication/312468689\\_Yabancı\\_Dil\\_Eğitiminde\\_Kültürün\\_Rolu](https://www.researchgate.net/publication/312468689_Yabancı_Dil_Eğitiminde_Kültürün_Rolu) sayfasından erişilmiştir.
- Civelekoğlu, N. (2015). *The use of poetry to raise intercultural awareness of EFL students*. Unpublished master thesis. Akdeniz University The Institute Of Educational Sciences, Antalya.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). Framework for systemic social and emotional learning. <https://casel.org/what-is-sel/> sayfasından erişilmiştir.
- Cortazzi, M. & Jin, L. X. (1999). Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196- 219). Cambridge: Cambridge University Press. [https://itdi.pro/itdihome/wp-content/downloads/advanced\\_courses\\_readings/cortazzi.pdf](https://itdi.pro/itdihome/wp-content/downloads/advanced_courses_readings/cortazzi.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Council of Europe. (CEFR )(2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge. [16802fc1bf \(coe.int\)](https://www.coe.int/t/e/Linguistic/CEFR/16802fc1bf_coe.int) sayfasından erişilmiştir.
- Csizer, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613-659. doi:[10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x](https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x)
- Çakıcı, D. (2007). The attitudes of university students towards english within the scope of common compulsory courses. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3), 21-35.
- Çakır, İ. (2011). Yabancı dil öğrenme ortamlarında kültürün rolü. *Millî Eğitim*, 41(190), 248-255.
- Çetiner, O. (2020). *Kalıplaşmış ifadelerin yabancı dil eğitiminde görsellerle öğretilmesine yönelik bir yaklaşım önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çöllü, E. F. ve Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde inançlar- tutumlar, tutumların ölçüm yöntemleri ve uygulama örnekleri bu yöntemlerin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 9(1-2) , 373-404.
- Daslak, İ. B. (2019). Kültürün yabancı dil eğitimi üzerindeki etkisi: Trabzon örneği. *İMGELEM Altı Aylık Hakemli Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(4), 81-106.
- Delić, H. (2020). Attitude towards learning English as a foreign language. *Journal of Education and Humanities*, 3(1), 67-80, doi: [10.14706/JEH2020316](https://doi.org/10.14706/JEH2020316)
- Demirelli, M. A. (2019). *Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demirtaş-Madran, H. A. (2012). *Tutum, tutum değişimi ve ikna: Temel kavram, kuram ve araştırmalar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.



- Derer, Ö. K. (2018). *Bulmaca temelli öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve İngilizce öz yeterlik inançlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Diker, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin kültürlerarası duyarlık ve empati becerilerinde çokkültürlü psikoeğitim programının etkililiğinin sınanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ding, J., ve Sugiyama, Y. (2017). Exploring influences of sport experiences on social skills in physical education classes in college students. *Advances in Physical Education*, 7, 248-259.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67. doi:[10.1501/Dilder\\_0000000088](https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000088)
- Dresser, R. (2012). Reviving oral reading practices with English learners by integrating socialemotional learning. *Multicultural Education*, 20(1), 45-50.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi: [10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x)
- Durualp, E. (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 26, 13-25. doi: [10.9761/JASSS2326](https://doi.org/10.9761/JASSS2326)
- Ece, T. (2019). *IB programlarının öğretmen ve idarecilerin kültürlerarası farkındalık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Eğinli, A. (2011) Kültürlerarası yeterliliğin kazanılmasında kültürel farklılık eğitimlerinin önemi. *Öneri Dergisi*, 9(35), 215-227.
- Ekici, T. (2012). Bireysel ses eğitimi dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 557-569.
- Ekşi, H. , Tuncer, E. & Avcu, A. (2019). Sosyal Duygusal Yeterlik Anketi'nin (SDYA) Türkçe'ye Adaptasyonu: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50(50) , 109-124. doi: [10.15285/maruaebd.586819](https://doi.org/10.15285/maruaebd.586819)
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weisberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). Promoting Social and Emotional Learning. Guideline for Educators. *Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Elias, M.J. (2003). Academic and social-emotional learning. *International Academy of Education (IAE) Educational Practices Series*, 11. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/Educational Pra\\_cticesSeriesPdf/prac11e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/Educational_Pra_cticesSeriesPdf/prac11e.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Eliot, T. S. (1987). *Kültür üzerine düşünceler*. (çev. S. Kantarcıoğlu). Ankara: Mas Matbaacılık.
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(81), 1-14.
- Erdem, D. (2007). İngilizce dersine yönelik bir tutum geliştirme çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 28, 45-54.
- Erdoğan, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin kültürlerarası duyarlılıkları ve çocuk haklarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Fahim, M., & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal*, 9, 240– 253.
- Fantini, A. E. (2013). About intercultural communicative competence: A construct. [http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil\\_appendix\\_e.pdf](http://www.sit.edu/SITOccasionalPapers/feil_appendix_e.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Feldman, S. R. (1996). *Understanding Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Filiz, B. ve Durnalı, M. (2019). Delaware sosyal-duygusal yeterlik ölçeğinin (DSDY-Ö) Türk diline uyarlanması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 962-977.
- Ford, D. Y., & Moore, J. L. (2004). Creating culturally responsive gifted education classrooms: Understanding culture is the first step. *Gifted Child Today*, 27(4), 34-39.
- Gagné, R. M. (1984). Learning outcomes and their effects: Useful categories of human performance. *American Psychologist*, 39(4), 377–385. doi: [10.1037/0003-066X.39.4.377](https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.377)
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Goleman, D. (2021). *Duygusal Zeka neden IQ'den daha önemlidir*. (Çev: Banu Seçkin Yüksel). Varlık Yayınları. İstanbul. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 1995).
- Göçen, S. (2019). *Okul yöneticilerinin kültürlerarası eğitime ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Göktaş, Y. (2013). *Place of multiculturalism in "English Unlimited" used at university preparatory classes in Turkey*. Unpublished master thesis. Hacettepe University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Gömleksiz, N. M. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.

- Gregory A., & Fergus E. (2017). Social and Emotional Learning and Equity in School Discipline. *Future of Children*, 27(1), 117-136.
- Güleç, E. (2014). *Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının ortaokul öğrencilerinin akademik başarısına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Günday, R. ve Aycan, A. (2018). Yabancı dil öğreniminde kültürlerarası iletişim becerisi edinimi. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 6(3), 533-545. doi: [10.18298/ijlet.3100](https://doi.org/10.18298/ijlet.3100)
- Güneyli, T. (2016). *6.sınıf öğrencilerinin öz-düzenleyici öğrenme stratejileri ile ingilizceye yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Gürel, H. (1986). *Yabancı dil olarak İngilizce öğrenme başarısı ile öğrencilerin akademik benlik tasarımları ve tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, M. (2015). Kültürler arası iletişim engelleri: 1991'den günümüze türkiye-ermenistan ilişkileri örneği. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3(12), 105-111. doi: [10.14486/IJSCS363](https://doi.org/10.14486/IJSCS363)
- Halat, S. ve Ocak, G. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8, 131-159.
- Hancı-Yanar, B. (2008). *Yabancı dil hazırlık eğitimi alan ve almayan anadolu lisesi öğrencilerinin yabancı dil özyeterlik algılarının ve ingilizce dersine yönelik tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Hashwani, M. S. (2008). Students' attitudes, motivation and anxiety towards English language learning. *Journal of Research and Reflections in Education*, 2(2), 121- 144.
- Hazaea, A. N. (2020). Fostering critical intercultural awareness among efl students through critical discourse analysis. *İkala*, 25(1), 17-33. doi: [10.17533/udea.ikala.v25n01a06](https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n01a06)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. & Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. doi: [10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x)
- Isti, M., & Istikharoh, L. (2019). EFL students' attitude toward learning English. *JSSH (Journal Sains Sosial dan Humaniora)*, 3(2), 95-105. doi: [10.30595/jssh.v3i2.3126](https://doi.org/10.30595/jssh.v3i2.3126)
- İnandı, Y.(Ed.). (2011). *Eğitim bilimine giriş (1.Baskı)*. Adana: Karahan Kitabevi.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- İşeri, İ. (2016). *Lise öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İşler, E. (2010). Mitler ve kültürlerarası iletişim. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 17-22.
- James, M. (2008). *Interculturalism: Theory and Policy*. London: The Baring Foundation.
- Kabakçı, Ö. F., ve Korkut, F. (2008) 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kaçar, İ. G. ve Zengin, Z. (2009). İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu . *Journal of Language and Linguistic Studies* , 5(1) , 55-89.
- Kadan, Ö. F. (2013). *Yaratıcı drama yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ingilizce dersindeki başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kafa, S. (2016). *The effect of using ELF materials on the development of intercultural awareness and the attitudes of language learners*. Unpublished master thesis. Erciyes University, the Institute of Social Sciences, Kayseri.
- Karagül, A. (2018). *İngilizce mizah metinlerinin 9. sınıf öğrencilerinin ingilizce dersine yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.
- Karahan-Üzülmez, Y. (2015). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarının ve ingilizce kelime öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, A. (2019). *Senaryo Temelli Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı'nın 7. sınıf öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumu ile İngilizce öğrenmeye yönelik görüş ve kaygılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kartarı, A. (2006). *Farklılıklarla yaşamak: Kültürlerarası iletişim*. Ankara:Ürün Yayınları.
- Katfar, E. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin farklı kültürel yapıdan gelen öğrencilere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kaya, E. (2019). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kazazoğlu, S. (2011). *Anadili ve yabancı dil derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kendziora, K., & Yoder, N. (2016). When Districts Support and Integrate Social and Emotional Learning (SEL) Findings From an Ongoing Evaluation of Districtwide Implementation of SEL. American Institutes for Research (AIR). <https://casel.org/wp-content/uploads/2017/04/When-Districts-Support-SEL-Brief.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Kırel, Ç. (2004). Tutum ve tutum değişimi. S. Ünlü (Ed.), Sosyal Psikoloji kitabı içinde (s. 69-81), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kısa, S. (2017). *Turkish erasmus students' perceptions about the use of English as a means of communication and their intercultural awareness in EFL communities*. Unpublished master thesis. Karadeniz Technical University Institute of Social Sciences, Trabzon.
- Kırkız, Y. (2010). *Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Kil, G. (2019). *6. sınıf yabancı dil (İngilizce) dersinde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmelerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Koçer, G. B. (2019). *Film etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve derse yönelik tutumlarına etkisi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Köksal, O. (2013). *İlköğretim 5.sınıf İngilizce derslerinde kullanılan bellek destekleyici stratejilerin erişiyeye, tutuma, kelime bilgisine ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Köşker, G. (2015). Yabancı Dil Öğretiminde Kültür Aktarımı: Fransız Dili Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16 (2), 409-421.
- Kramsch, C. (1998). The Privilege of the Intercultural Speaker. In M. Byram and M. Fleming (eds), *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon. [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press. [Second Language Acquisition and Second Language Learning - Cover \(sdkrashen.com\)](http://www.sdkrashen.com/content/books/second_language_acquisition_and_second_language_learning_cover.pdf) sayfasından erişilmiştir.

- Liddicoat, A. J. (2008). Pedagogical practice for integrating the intercultural in language teaching and learning. *Japanese Studies*, 28(3), 277–290. doi:[10.1080/10371390802446844](https://doi.org/10.1080/10371390802446844)
- Lightbown, P.M., & Spada, N. (2004). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press. [How languages are learned : Lightbown, Patsy : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#) sayfasından erişilmiştir.
- Littlewood, W. (2001). *Foreign and second language learning; language acquisition research and its implications for the classroom*. New York: Cambridge University Press. [Foreign and second language learning : language-acquisition research and its implications for the classroom : Littlewood, William : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](#) sayfasından erişilmiştir.
- Logioio, A. J. (2010). *Raising intercultural awareness at primary level through storytelling within a CLIL approach*. Unpublished master thesis. Lisbon Nova University, Faculty of Social and Human Sciences, Lisbon, Portugal.
- Lopez-Hurtado, I. (2020). Social-emotional learning in higher education: Examining the relationship between social-emotional skills and students' academic success. University of Minnesota Digital Conservancy, <https://hdl.handle.net/11299/216365>. sayfasından erişilmiştir.
- Malekmahmudi, M., K., & Malekmahmudi, S., K. (2018). Attitude of Iranian Students towards Learning the English Language. *Journal of Clinical and Basic Research (JCBR)*, 2(2), 35-39. doi:[10.29252/jcbr.2.2.35](https://doi.org/10.29252/jcbr.2.2.35)
- Malloy, C. (2019). Associations between classroom language composition, teacher social-emotional support, and dual language learning preschoolers' social behavior. *Early Education & Development*, 30(4), 439–455. doi: [10.1080/10409289.2019.1570426](https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1570426)
- Manjarrés, B. N. (2009). Intercultural competence: Another challenge. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 1(11), 143-158.
- McBride, A. M., Chung, S., & Robertson, A. (2016). Preventing Academic Disengagement Through a Middle School–Based Social and Emotional Learning Program. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 370-385. doi: [10.1177/1053825916668901](https://doi.org/10.1177/1053825916668901)
- MEB. (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2021). *OECD Sosyal ve Duygusal Beceriler Araştırması Türkiye Ön Raporu*. Ankara.
- Melani, B. Z., Roberts, S., & Taylor, J. (2020). Social Emotional Learning Practices in Learning English as a Second Language. *Journal of English Learner Education*.10(1).
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Lisansüstü eğitim enstitüsü, İstanbul.

- Merter, K. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi (Maltepe ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Metin, E. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eleştirel düşünme ve kültürlerarası yetkinliği geliştirmeye yönelik stratejiler*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Monthienvichienchai, C., Bhibulbhanuwat, S., Kasemsuk, C., & Speece, M. (2002). Cultural awareness, communication apprehension, and communication competence: A case study of Saint John's International school. *International Journal of Educational Management*, 16(6), 288-296. doi:[10.1108/09513540210441245](https://doi.org/10.1108/09513540210441245)
- Munir, F., & Rehman, A. (2015). Attitudes of secondary school students towards English as foreign language: A case study at Lahore, Pakistan. *International Journal of Research (IJR)*, 2(4), 637-650
- Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1508-1513. doi:[10.4304/tpls.2.7.1508-1513](https://doi.org/10.4304/tpls.2.7.1508-1513)
- Okur, S. ve Totan, T. (2021). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin İnternet Kötiye Kullanımına Etkisi . *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15(35), 168-190. doi: [10.29329/mjer.2021.340.8](https://doi.org/10.29329/mjer.2021.340.8)
- Orakçı, Ş. (2017). *Öğrenen özerkliğine dayanan öğretim etkinliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin İngilizce başarılarına, tutumlarına, öğrenen özerkliklerine ve kalıcı öğrenmelerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). Skills for social progress: The power of social and emotional skills. OECD Publishing: Paris.
- Özden-Ekmekçi, Ö. (1983). Yabancı dil eğitimi kavram ve kapsamı. *Türk Dili, Dil Öğretim Özel Sayısı, Türk Dil Kurumu Yayınları*, 106- 116.
- Özen, D. (2019). *Çokkültürlülük bağlamında ortaöğretim İngilizce ders kitaplarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *Ekev Akademi Dergisi*, 67, 59-84. doi: 10.17753/Ekev657.
- Özkuş, Y. (2012). *Hedef kültüre ait deyimlerin yabancı dil öğrencisinin kültürlerarası yetisinin gelişimine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pishghadam, R. (2009). Emotional and verbal intelligences in language learning. *Iranian Journal of language Studies*, 3, 43-64.
- Ragozzino, K., & Utre O'Brien, M. (2009). *Social and emotional learning and bullying prevention. Collaborative For Academic Social And Emotional Learning*, Chicago, IL.

- Rengi, Ö. (2014). *Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ribeiro, S. P. M. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69-82. doi:[10.1080/14708477.2015.1113752](https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752)
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Patterns of school readiness forecast achievement and socioemotional development at the end of elementary school. *Child Development*, 83(1), 282-299. doi: [10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01678.x)
- Saka, F.Ö., & Asma, B. (2020). A study on developing intercultural awareness scale (ICAS) and examining ELT students' intercultural awareness. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 2(1), 445-461. doi: [10.35452/caless.2020.23](https://doi.org/10.35452/caless.2020.23)
- Sakuragi, T. (2006). The Relationship between Attitudes toward Language Study and Cross-cultural Attitudes. *International Journal of Intercultural Studies*, 30(1), 19-31. doi:[10.1016/j.ijintrel.2005.05.017](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.05.017)
- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. USA: Addison-Wesley Publishing Company. [Communicative competence : theory and classroom practice : texts and contexts in second language learning : Savignon, Sandra J : Free Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive](https://www.archive.org/details/communicative-compentence-theory-and-classroom-practice-texts-and-contexts-in-second-language-learning-savignon-sandra-j-free-download-borrow-and-streaming-internet-archi/savignon-sandra-j-communicative-competence-theory-and-classroom-practice-texts-and-contexts-in-second-language-learning-savignon-sandra-j-free-download-borrow-and-streaming-internet-archi/page/n3/mode/2-up) sayfasından erişilmiştir.
- Sevimbay, A. (2016). *11.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Sewbihon Getie, A. G. (2020) Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1). doi:[10.1080/2331186X.2020.1738184](https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1738184)
- Siddiqie, S. A. (2011). Intercultural exposure through English language teaching: An analysis of an English language textbook in Bangladesh. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(2), 109-127.
- Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: a summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies*, 26, 1-58.
- Sowa, E. (2014). Addressing intercultural awareness- raising in the young learner EFL classroom in Poland: Some teacher perspectives. In S. Rich (Ed.), *International Perspectives on Teaching English to Young Learner (1st ed., pp.104-122)*. UK: Palgrave Macmillan.
- Stern, R. (1999). Hormone-drivenkids: A call for social and emotional learning in the middle school years. *Voices From the Middle*, 7(1), 3-8.



- Şahin, C. (2016). *Hikâyelerle desteklenmiş yabancı dil öğretiminin 5 ve 8. sınıflar düzeylerinde kelime dağarcığı, okuduğunu anlama ve yabancı dile karşı tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Şahin, Y.(Ed.). (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi* (1.baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, Y. (2009). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyen unsurlar. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 149-158.
- Şahin-Baltacı, H. (2013). Turkish 6th-8 th Grade Students' Social Emotional Learning Skills and Life Satisfaction. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(2), 1-14.
- Şimşek, i. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kişilerarası davranışları ve öğrencilerin sosyo-duygusal öğrenme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tavşancıl, E. (2010). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS Veri Analizi. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara, 65-72.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: a meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. doi:[10.1111/cdev.12864](https://doi.org/10.1111/cdev.12864)
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2021). <https://sozluk.gov.tr/>
- Tok, H. (2010). Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Millî Eğitim*, 185, 90-106.
- Tomlinson. B. (2001). Seeing more between the lines. *The Guardian Weekly*, 5(2), 21- 27.
- Topalaoğlu, O. (2016). *Raising critical intercultural awareness through creative drama in higher education EFL classes*. Unpublished doctoral dissertation. Atatürk University the Institute of Educational Sciences, Erzurum.
- Toraman, Ç. (2018). *Kars ilinde Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğüne bağlı çocuk evlerinde kalan ergenlerin psikolojik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Trina, E. (1998). *Social-Emotional Learning In The Elementary Classroom: An Inquiry Into The Needs Of Teachers And Subsequent Training Program Development*. Doctor Of Psychology, The State University Of New Jersey.
- Tseng, Y. H.(2002). A lesson in culture. *ELT Journal*, 56(1), 11-21. doi: [10.1093/elt/56.1.11](https://doi.org/10.1093/elt/56.1.11)

- Tuncel, İ. ve Arıcıoğlu, A. (2018). The Factors Affecting the Intercultural Sensitivity Perception Level of Psychological Counseling and Guidance Students. *International Education Studies*, 11(3), 61-69. doi:[10.5539/ies.v11n3p61](https://doi.org/10.5539/ies.v11n3p61)
- Tuncer, M. ve Akmeççe, A. E. (2019). Yabancı dile yönelik kaygı, özyeterlik ve tutum arasındaki ilişkiler. *Turkish Journal of Educational Studies*, 6(3). doi:[10.33907/turkjes.567044](https://doi.org/10.33907/turkjes.567044)
- Tuncer, M., Berkant, H. G., & Doğan, Y. (2015). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 260-266.
- Tural, P. (2020). *Raising intercultural awareness through short stories in EFL classes*. Unpublished master thesis. Dokuz Eylül University Institute Of Educational Sciences, İzmir.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği [TÜSİAD] (2019). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri*. İstanbul.
- Ulusoy, H. Ö. (2017). Kültürlerarasılık, çokkültürlülük ve etnisite: Eskişehir'deki Çerkeslerin kültürlerarası iletişim pratikleri. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 27, 165-181. doi: [10.31123/akil.437379](https://doi.org/10.31123/akil.437379)
- Ummak, H. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan 'kolay gelsin' ve 'istanbul' ders kitaplarında kültürlerarası öğrenme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uslu, A. (2019). *İşbirlikli dijital hikaye anlatımının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma ve sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal duygusal öğrenme nedir? Neden önemlidir? (İnsan ilişkilerinde beş duygu alanı). *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. doi:[10.30561/sinopusd.314566](https://doi.org/10.30561/sinopusd.314566)
- Utter, K., & Nyhus, G. (2014). What about social emotional learning (SEL). <https://www.district287.org/> sayfasından erişilmiştir.
- Uygur, Ş. (2019). *Intercultural awareness of the stakeholders in middle school english language lessons: the case of 8th grade students, their teachers and parents in Gaziantep province Islahiye district*. Unpublished master thesis. Bursa Uludag University Institute Of Educational Sciences.
- Ülgen, G. (1996). Eğitim psikolojisi. Ankara: Lazer Ofset.
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnikmerkezcilik düzeylerini etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Varişoğlu, M. C. (2018). Sosyal-Duygusal Dil Öğrenme Stratejileri ve Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(1), 379-396. doi: [10.7884/teke.4126](https://doi.org/10.7884/teke.4126)

- Viet, V. V. (2017). Undergraduate Students' Attitude towards Learning English: A case Study at Nong Lam University. *VNU Journal of Science: Education Research*, 33(4), 1-7. doi:[10.25073/2588-1159/vnuer.4119](https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4119)
- Weissberg, R. P., & Cascarino, J. (2013). Academic learning + social-emotional learning =national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8-13. doi:[10.1177/003172171309500203](https://doi.org/10.1177/003172171309500203)
- West Virginia Department of Education. (2017). West Virginia Board of Education Policy 2520.7. 21st Century Foreign Language Content Standards and Objectives for West Virginia Schools. [https://wvde.us/search\\_gcse/#gsc.tab=0&gsc.q=curriculum%20of%20foreign%20language&gsc.sort](https://wvde.us/search_gcse/#gsc.tab=0&gsc.q=curriculum%20of%20foreign%20language&gsc.sort) sayfasından erişilmiştir.
- Wilkins, D. A. (1974). *Second language learning and teaching*. London: Edward Arnold.
- Yalçın, E. (2020). *İngilizce ağırlıklı ve normal İngilizce öğretim programlarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yassine, S. (2006). Culture issues in FL teaching: Towards fostering of intercultural awareness. *Revue Annales du patrimoine*, 5, 51-61.
- Yılmaz, B. (2016). *Exploring university teachers' and students' perceptions of intercultural awareness*. Unpublished master thesis. Çukurova University Institute Of Social Studies, Adana.
- Yılmaz, T. (2019). *Yabancı dil ağırlıklı ortaokul 5. sınıf öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarına, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve öz yeterlik inançlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Young, T. J., & Sachdev, I. (2011). Intercultural communicative competence: Exploring English language teachers' beliefs and practices. *Language Awareness*, 20(2), 81-98. doi: [10.1080/09658416.2010.540328](https://doi.org/10.1080/09658416.2010.540328)
- Zaimoğlu, S. (2018). *Developing a scale for social-emotional foreign language learning in university contexts*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Zhang, R., & Steele, D. (2012). Improving intercultural aware-ness: a challenging task for Japan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47(1), 52-63. doi:[10.1016/j.sbspro.2012.06.613](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.613)
- Zhu, H.(2011). From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy. *English Language Teaching*, 4(1), 116-119. doi:[10.5539/elt.v4n1p116](https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p116)
- Zorba, M., G. (2019). *Raising intercultural awareness of the 7th grade students through practical English activities*. Unpublished phd dissertation. Gazi University Institute Of Educational Sciences.

Zulfikar, T., Dahliana S., & Sari, R. A. (2019). An Exploration of English Students' Attitude towards English Learning. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(1), 1-12. doi:[10.12928/eltej.v2i1.947](https://doi.org/10.12928/eltej.v2i1.947)

## EKLER

### Ek 1. İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu ölçek İngilizce dersine yönelik tutumlarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda belirtilen beşli derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Teşekkür ederiz.

İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. İngilizce dersinde hata yapmaktan korkarım.					
2. İngilizce derslerinde sıkılıyorum.					
3. İngilizce çizgi film seyretmekten keyif alırım.					
4. İngilizce dersine çalışmaktan zevk alırım.					
5. İngilizce öğrenmenin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
6. İngilizce kitap okumaktan zevk alırım.					
7. İngilizce benim en çok korktuğum derslerden biridir.					
8. Çalışma zamanımın çoğunu İngilizce dersine ayırmak isterim.					
9. İngilizce şarkılar dinlemekten zevk alırım.					
10. İngilizce derslerine karşı çok az ilgim vardır.					
11. İleride İngilizceyle yakından ilgili bir meslek seçmek isterim.					
12. İngilizce dersi hiç bitmesin istiyorum.					
13. İngilizce dersiyle ilgili her şey ilgimi çeker.					
14. Dersler arasında en çok İngilizce dersinden hoşlanırım.					
15. İngilizce ile ilgili aktiviteler yapmaktan hoşlanırım.					
16. İngilizce oyunlar oynamaktan hoşlanırım.					

## Ek 2. Kùltùrlerarası Farkındalık Ölçeği

Sevgili öğrenciler, bu ölçek kùltùrlerarası farkındalık düzeyinizi belirlemek amacı ile hazırlanmıştır. Lütfen tüm soruları dikkatle okuyarak cevaplandırınız ve boş soru bırakmayınız. Verdiğiniz bilgiler gizli tutulacaktır. Doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Lütfen okuduğunuz ifadenin derecesini belirten kutuyu (X) işareti yazarak belirtiniz.

İFADELER	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Farklı kùltùrlerle ilgili yeni şeyler öğrenmekten hoşlanırım.					
2. Hem kendi kùltürümü hem de farklı kùltùrleri gözlemlerim.					
3. Farklı kùltùrlerden gelen insanlarla etkileşim kurarken onların kùltùrleriyle ilgili bilgimi kullanırım.					
4. Farklı ùlkelerin kùltùrlerini öğrenmek için her türlü fırsatı değerlendiririm.					
5. İngilizce öğrenirken kendi kùltürümle diğer kùltùrler arasındaki farklılıkları öğrenirim.					
6. Farklı kùltùrlerle ilgili yeni şeyler öğrenmeye hevesliyim.					
7. Başka kùltùrlerin yaşam tarzlarını keşfetmeyi severim.					
8. Kendi kùltürüm ile farklı kùltùrler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklarım.					
9. Farklı kùltùrlerden gelen insanlarla etkileşim kurarken onların kùltùrleriyle ilgili bilgi edinmeye çalışırım.					
10. Farklı kùltùrlerden insanların değerlerine saygı gösteririm.					
11. İngilizce öğrenirken farklı ùlkelerde farklı yaşam tarzlarının olduğunu öğrenirim.					
12. Kendi kùltürüm ile diğer kùltùrler arasında farklılıklar olduğunu kabul ederim.					

### Ek 3. Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlilik Ölçeği

Sevgili Öğrenciler, bu ölçek Sosyal-Duygusal Yeterlilik Algınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda belirtilen dörtlü derecelendirme ölçeği üzerinde uygun gelen seçeneği (ölçek noktasını) işaretleyerek (X) belirtmeniz beklenmektedir. Teşekkür ederiz.

		Bana hiç uygun değil	Bana çok uygun değil	Bana biraz uygun	Bana çok uygun
1	Başkalarının nasıl hissettiği hakkında düşünürüm.				
2	Başkalarına nasıl davranacağımı kontrol edebilirim.				
3	Başkaları ile birlikte çatışmaları çözmede iyiyimdir.				
4	Sergilemiş olduğum davranışta kendimi sorumlu hissederim.				
5	Başkalarının nasıl hissettiğini önemserim.				
6	Davranışa geçmeden önce düşünürüm.				
7	Başkalarıyla iyi geçinirim.				
8	Yaptığım hatadan ders çıkarmada iyiyimdir.				
9	Başkalarının ne düşündüğü benim için önemlidir.				
10	İstediğim şeyi bekleme konusunda iyiyimdir.				

**ÇOK TEŞEKKÜR EDERİZ.**

## Ek 4. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.10.2021-E.114469



T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-93803232-622.02-114469  
Konu : Etik Kurul Kararı

07.10.2021

### DAĞITIM YERLERİNE

İlgi : Karar ( 1 sayfa )

10.134.1.90  
2317

4.04.2022

İlgide kayıtlı başvurunuz 6/10/2021 tarih ve 18-9 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER  
Kurul Başkanı

Ek: Karar ( 1 sayfa )

Dağıtım:  
Gereği:  
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne

Bilgi:  
Sayın Doç. Dr. İbrahim TUNCEL

**Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu :BSEN6C29BF Pin Kodu :95942  
Adres:Pamukkale Üniversitesi Kınıklı Merkez Kampüsü  
Telefon:0 (258) 0 Faks:0 (258) 0  
e-Posta:info@pamukkale.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.pau.edu.tr/  
Kep Adresi: paurektorluk@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys>

Bilgi için: Ayşen TOSUN  
Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Tel No: 2582961803

**Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**



Evrak Tarih ve Sayısı: 07.10.2021-E.114469

**T.C.**  
**PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU**

**SAYI: 68282350/22021/G018**

**Toplantı Tarihi : 6.10.2021**

**Toplantı Sayısı : 18**

**Toplantı Saati : 15:00**

*10.134.1.90*

*2317*

*4.04.2022*

**KARAR 9-** Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim tezli yüksek lisans programı 173483006 numaralı öğrencisi Fatma SARIKAYIŞ'ın Doç. Dr. İbrahim TUNCEL'in sorumluluğunda yaptığı "*İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Sosyal Duygusal Yeterlik ve Kültürlerarası Farkındalık Algısı İle İlişkisinin İncelenmesi*" konulu tezine yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

## Ek 5. Batman İl Millî Eğitim Müdürlüğü Tez İzin Onay Yazısı



T.C.  
BATMAN VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-40456018-44-35107276  
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi  
(Fatma SARIKAYIŞ)

20.10.2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: a) Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 11/10/2021 tarihli ve 115098 sayılı yazıları.  
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Pamukkale Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının ilgi (a) yazılarında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Fatma SARIKAYIŞ'ın, " **İngilizce Dersine Yönelik Tutumun Sosyal Duygusal Yeterlik ve Kültürlerarası Farkındalık Algısı İle İlişkinin İncelenmesi** " konulu anket çalışmasını ilimiz ve ilçelerde bulunan ortaokul öğrencilerine yönelik anket çalışması düzenlemek istediğine dair yazı ve anket formu ilişikte sunulmuştur.

Söz konusu tez çalışmasını, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, taraf olunan uluslararası anlaşmalar ve sözleşmeler başta olmak üzere, 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun ile yürürlükte olan tüm yasal düzenlemeler ve Türk Millî Eğitimimin genel ve özel amaçlarına uygun olacak şekilde, ilgi (b) Genelge doğrultusunda, denetimi okul idaresinde olmak üzere, okul faaliyetlerini aksatmadan ve gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ahmet ÇİN  
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Mahmut KURTARAN  
Vali a.  
İl Millî Eğitim Müdürü

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gap Mah.2502 Sok.No:10 B/Blok Kat:2 BATMAN

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 (488) 280 72 25

E-Posta: [sinavhizmetleri72@meb.gov.tr](mailto:sinavhizmetleri72@meb.gov.tr)

Keş Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

İnternet Adresi: [batmanmem@meb.gov.tr](mailto:batmanmem@meb.gov.tr)

Unvan : Teknisyen

Faks:4882807278

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden C967-53cc-380e-8aa0-e413 kodu ile teyit edilebilir.



## Ek 6. Ölçek Sahiplerinden Kullanım İzinleri

### İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği İzin-Dr. Öğr. Üyesi Şenol Orakçı

İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Araştırma İzni Gelen Kutusu x

**Fatma Sarıkayış** 11 Eylül Cmt 22:01 (2 saat önce) ☆  
Sayın hocam merhaba, Ben Fatma Sarıkayış, Pamukkale üniversitesi eğitim programları ve öğretim alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmamda izin verirken

**Şenol Orakçı** 11 Eylül Cmt 22:02 (2 saat önce) ☆ ↩ ⋮  
Alıcı: ben  
Simlar tabiki kullanabilirsiniz

11 Eyl 2021 Cmt 22:01 tarihinde Fatma Sarıkayış <fatmasarikayis@gmail.com> şunu yazdı:  
\*\*\*

**Fatma Sarıkayış** <fatmasarikayis@gmail.com> 11 Eylül Cmt 22:04 (2 saat önce) ☆ ↩ ⋮  
Alıcı: Şenol  
Çok teşekkür ederim hocam.  
İyi akşamlar.

Şenol Orakçı <senolorak@gmail.com>, 11 Eyl 2021 Cmt, 22:02 tarihinde şunu yazdı:  
\*\*\*

### Kültürlerarası Farkındalık Anketi İzin- Dr. Mehmet Galip Zorba

Kültürlerarası Farkındalık Anketi Gelen Kutusu x

**Fatma Sarıkayış** <fatmasarikayis@gmail.com> 23 Mayıs Paz 18:37 ☆ ↩ ⋮  
Alıcı: galipzorba  
Sayın hocam merhaba,  
Ben Fatma Sarıkayış, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Eğer izniniz olursa tez çalışmamda anketinizi kullanmak istiyorum.  
Teşekkür ederim,  
İyi günler.

**galip zorba** <galipzorba@hotmail.com> 24 Mayıs Pzt 15:40 ☆ ↩ ⋮  
Alıcı: ben  
Sayın Fatma Sarıkayış,  
Çalışmanızda anketi tabi ki de kullanabilirsiniz.  
Tezinizde başarılar ve kolaylıklar dilerim.

*Dr. Mehmet Galip ZORBA*  
*Akdeniz University / Akdeniz Üniversitesi*  
*Faculty of Letters / Edebiyat Fakültesi*

### Daleware-Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği İzin- Doç. Dr. Bijen Filiz

Delaware Sosyal-Duygusal Yeterlik Ölçeği Gelen Kutusu x

**Fatma Sarıkayış** <fatmasarikayis@gmail.com> 24 Mayıs Pzt 22:25 ☆ ↩ ⋮  
Alıcı: bijenfiliz  
Ben Fatma Sarıkayış,  
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim bölümünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam için izniniz olursa uyarlamış olduğunuz Sosyal -Duygusal Yeterlik Ölçeğini kullanmak istiyorum. Rica etsem, müsadeniz de olursa bana gönderebilir misiniz?  
Teşekkür ederim.  
İyi günler.

**Bijen Filiz** <bijenfiliz@gmail.com> 27 Mayıs Per 09:45 ☆ ↩ ⋮  
Alıcı: ben  
Merhaba,  
Delaware Sosyal Duygusal Yeterlik Ölçeğini tezinizde kullanabilirsiniz. Ölçek ektedir, başarılar.  
Bijen Filiz  
Doç. Dr. Bijen Filiz  
Aydın Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar  
Spor Bilimleri Fakültesi

## ÖZGEÇMİŞ