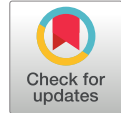


Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Kalıplaşmış Dil Düşünceleri

Stereotypical Language Thoughts of Teachers of Turkish as a Foreign Language



Emrah Boylu¹ , Efecan Karagöl² ✉ & Fatih Arslanbaş³ 

¹ Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye.

² Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Zonguldak, Türkiye.

³ Yunus Emre Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Öz

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Kalıplaşmış düşünceler; bireyin geçmiş yaşantıları, sosyal çevresi ve eğitimsel deneyimleri sonucunda gelişen, genellikle olumsuz ve genelleştirici nitelikteki düşünce kalıplarıdır. Araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında farklı kurumlardan 149 öğreticiyle gerçekleştirilmiştir. Veriler, “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılarak toplanmış; istatistiksel analizlerde t-testi ve tek yönlü varyans analizleri uygulanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin kalıplaşmış düşünce düzeyleri yaş, cinsiyet, mesleki tecrübe, yabancı dil seviyesi, kurum türü ve yabancı dil eğitimi geçmişi gibi değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılık göstermiştir. Özellikle “keşkecilik” ve “değiştirme gayreti” alt boyutlarında öne çıkan veriler, öğretmenlerin dil öğrenmeye ilişkin içsel değerlendirmelerini yansıtmaktadır. Bu alt boyutlara ait yüksek puanlar, öğretmenlerin geçmiş öğrenme deneyimlerinden kaynaklanan duygusal yansımaları taşıdığını göstermektedir. Araştırma, öğretici tutumlarının sadece dil öğretim süreçlerine değil; aynı zamanda öğrenci motivasyonu ve öğrenme stratejilerine de dolaylı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında kalıplaşmış dil düşüncelerinin öğretici farkındalığı ve mesleki gelişim üzerinde etkili olduğunu, bu düşüncelerin tanınmasının ve dönüştürülmesinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretici yeterliğini artırabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğretici eğitimlerinde kalıplaşmış düşünce yapılarının ele alınması ve bu yapıların pedagojik farkındalıkla yeniden yapılandırılması önerilmektedir.

Abstract

This study aims to explore the stereotypical thoughts held by instructors who teach Turkish as a foreign language. Stereotypical thoughts are generalized and often negative mental patterns shaped by individuals' past experiences, social surroundings, and educational background. The research was carried out with 149 instructors from various institutions during the 2022–2023 academic year. Data were gathered using the “Stereotypical Thoughts Toward Foreign Language Scale” and a “Personal Information Form,” and analyzed through t-tests and one-way ANOVA. The results revealed significant differences in stereotypical thinking levels based on variables such as age, gender, teaching experience, language proficiency, institution type, and prior language education. The subdimensions of “wishful thinking,” and “striving for change,” were especially prominent, reflecting instructors' personal reflections on their language learning experiences. These elevated scores indicate emotional responses tied to past learning. The study also shows that such cognitive patterns influence not only instructional approaches but also learner motivation and strategy use. The findings suggest that recognizing and addressing these thought patterns may enhance instructors' professional awareness and competence. Accordingly, it is recommended that teacher training



“ Atıf | Citation: Boylu, Emrah, Efecan Karagöl & Fatih Arslanbaş. "Stereotypical Language Thoughts of Teachers of Turkish as a Foreign Language". *Türkiyat Mecmuası–Journal of Turkology*, 35, 2 (2025): 752–774. <https://doi.org/10.26650/iuturkiyat.1734692>

© This work is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. 

© 2025. Boylu, E., Karagöl, E. & Arslanbaş, F.

✉ Sorumlu Yazar | Corresponding author: Efecan Karagöl efecankaragol@gmail.com



programs incorporate activities that promote reflection and reconstruct stereotypical beliefs through pedagogical awareness.

Anahtar Kelimeler Kalıplaşmış Düşünce • Öğretici Yeterliği • Yabancı Dil Öğretimi • Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Keywords Stereotyped Thought • Instructor Competence • Foreign Language Teaching • Teaching Turkish as a Foreign Language

Extended Summary

This study aims to examine the level of stereotypical thinking among instructors who teach Turkish as a foreign language and to analyze the relationship between these thought patterns and various demographic variables. Stereotypical thoughts can be defined as generalized, rigid, and often negative judgments shaped by an individual's social environment, past learning experiences, and cultural background. These thoughts can directly affect a person's behavior, decision-making processes, and communication strategies; in an educational context, they also influence instructors' pedagogical attitudes, their approach to students, and their expectations regarding instructional processes. Accordingly, the main purpose of this study is to determine to what extent instructors of Turkish as a foreign language exhibit such cognitive tendencies.

The theoretical framework of the research is based on social identity theory and social judgment theory. Social identity theory posits that individuals evaluate themselves and others according to social categories, which may reinforce mental stereotypes. Social judgment theory, on the other hand, asserts that individuals interpret events based on their own attitudes, thus shaping biases. Within this framework, Dökmen's eight-dimensional classification of stereotypical thinking (overgeneralization, effort to change, wishful thinking, polarization, absolutism, personalization, excessive self-sacrifice, and dichotomous thinking) served as the foundation for the measurement tool used in the study.¹ The scale was developed by Ünal, comprising 42 items and covering eight sub-dimensions.²

The study employed a quantitative research design, specifically the survey model, and data were collected during the 2022–2023 academic year. The sample consisted of 149 instructors working at TÖMER centers, public education institutions (MEB/PIKTES), and private language schools. Participants were selected on a voluntary basis, and data were collected online. To test for significant differences according to variables such as gender, age, professional experience, type of institution, and foreign language proficiency level, independent samples t-tests and one-way analysis of variance (ANOVA) were conducted. The significance level was set at $p < .05$.

According to the findings, instructors' overall level of stereotypical thinking was moderate ($\bar{x} = 2.79$). Among the sub-dimensions, the highest means were observed in "wishful thinking" ($\bar{x} = 3.77$) and "effort to change" ($\bar{x} = 3.73$), indicating that instructors often express regret about their own past language learning experiences and tend to take a corrective approach toward students. The lowest scores were found in the "excessive self-sacrifice" ($\bar{x} = 1.82$) and "personalization" ($\bar{x} = 1.99$) dimensions, suggesting that instructors do not internalize students' success or failure on a personal level and maintain a professional distance.

In terms of gender, female instructors scored significantly higher than males in the "effort to change" dimension. Regarding age, instructors aged 36 and above scored higher in the "effort to change" dimension, while those aged 26–30 had higher scores in the "wishful thinking" dimension. Based on professional experience, instructors with 2–3 years of experience had significantly higher levels of "absolutism" than those with six or more years of experience, indicating that less experienced instructors may adopt more rigid pedagogical patterns.

When comparing institution types, instructors working in private institutions scored higher in the "effort to change" and "polarization" dimensions compared to their peers in public institutions. This difference may be attributed to performance pressure or varying instructional environments in private institutions. Additionally, instructors with basic-level (A1–A2) foreign language proficiency exhibited significantly higher levels of stereotypical thinking than those with intermediate and advanced levels (B1–C1), particularly in the dimensions of "overgeneralization," "wishful

¹Üstün Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati* (Ankara: Sistem Yayıncılık, 2006), 120.

²Menderes Ünal, "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği", *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6/19 (2015): 213.



thinking," and "absolutism." Moreover, instructors who had attended a language course reported higher levels of "wishful thinking" than those who had not.

These findings suggest that instructors' own language learning experiences influence their attitudes toward students. Feelings of regret or anxiety stemming from past experiences may be reflected in current instructional practices. Therefore, it is recommended that teacher education programs place greater emphasis on psychopedagogical components such as teacher cognition, attitude development, and self-awareness training.

In conclusion, the study reveals that instructors of Turkish as a foreign language possess various stereotypical thought patterns, and that these patterns significantly vary according to certain demographic variables. Considering the potential impact of these thoughts on both the teaching process and student achievement, it is recommended that in-service training programs include activities that raise awareness of such cognitive patterns. This study offers significant contributions to the relevant literature and opens new avenues for research in the field of teaching Turkish as a foreign language.

Giriş

Yabancı dil öğretimindeki başarıda kritik bir role sahip olan temel faktörlerden biri, belki de en önemlisi, öğretmenlerin yabancı dil öğrenmeye yönelik kalıplaşmış düşünceleridir. Literatürde öğrencilerin yabancı dile yönelik yerleşkin düşünceleri kapsamlı biçimde incelenmişken yabancı dil öğretmenlerine ait benzer kalıplara yeterince odaklanılmamıştır.³ Bu bağlamda öğretmenlerin sahip olduğu kalıplaşmış düşünceler, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğrenme süreçlerini doğrudan etkileyebilecek bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu konudaki algı ve tutumlarının derinlemesine incelenmesi, etkili bir yabancı dil öğretiminin gerçekleşmesi açısından önemli bir gerekliliktir. Bunun temel sebebi ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yaşadıkları mesleki ikilemdir. Çünkü Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurumlarda (TÖMER/DİLMER, özel kurslar ve PİKTES) çalışan öğretmenlerden beklenen sınıflarında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) çerçevesindeki İletişimsel/Eylem Odaklı Yaklaşım ile yani dört temel dil becerisine (konuşma, dinleme, okuma, yazma) odaklanarak modern bir öğretim süreci yürütmektir. Fakat hem kendi örgün öğrenimleri sürecinde aldıkları yabancı dil eğitimi hem de kendi akademik kariyerleri için girmek zorunda oldukları yabancı dil sınavları tamamen zıt bir anlayışla, geleneksel formatta (çoktan seçmeli okuma-anlama, çeviri, dil bilgisi, kelime bilgisi) kalmaktadırlar. Bu durum, öğretmenlerin iletişimsel yeterliliğe dayalı modern öğretim felsefesi ile yapı ve bilgi odaklı geleneksel sınav sistemi arasında ciddi bir uyumsuzluk yaşamasına neden olmaktadır. Bu bağlamda bu öğretmenlerin kalıplaşmış yabancı dil düşüncelerinin tespiti Türkçe öğretimindeki mesleki yeterlilikleri için oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenler, bir yandan öğrencilerine iletişimsel yeterlik kazandırmaya çalışırken diğer yandan hem geçmişteki yabancı dil öğrenme deneyimlerine hem de kendi mesleki gelecekleri için zorunlu olarak geleneksel, dil bilgisi temelli sınavlara odaklanmak zorunda kalmaktadır. Bu mesleki ikilem, öğretmenlerin hedef dile yönelik sahip oldukları kalıplaşmış düşüncelerin tespitini ve mesleki yeterliliklerinin anlaşılmasını kritik hale getirmektedir.

Kalıplaşmış düşünce kavramı, yirminci yüzyılda insanların zihinlerinde yerleşmiş; çoğu zaman farkında olunmadan duygularımızı ve davranışlarımızı etkileyen, gerçeklikten uzak ve akılcı olmayan bazı olumsuz düşünceleri tanımlamak için ortaya çıkmıştır.⁴ Cook ve Causack'a göre kalıplaşmış düşünce, genelleştirilmiş bakış açıları, nitelikler ve karakteristik özelliklerle ilgili önyargılar ve zihinsel kabuller olarak tanımlanır.⁵

³Nil Aykol, "Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", (Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, 2017), 50, YÖK Tez Merkezi (493997).

⁴Üstün Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati* (Ankara: Sistem Yayıncılık, 2006), 140.

⁵Rebecca J. Cook and Simone Causack, *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives* (Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2010), 9.

Kalıplaşmış düşünceler, çoğu zaman gerçek dışı olumsuz düşüncelerin varlığından kaynaklanmaktadır. Bu da daha çok yaşanan olayların olumsuz değerlendirilmesiyle tetiklenmektedir.⁶

Kalıpların ortaya çıkışını açıklamaya yönelik iki farklı teori geliştirilmiştir: Sosyal kimlik ve sosyal yargılama teorisi.⁷ Sosyal kimlik teorisi kategorize etme, karşılaştırma ve sosyal kimlik düşüncesine bağlıdır. Grup aidiyeti o grup üyelerinin davranış, tutum ve algılarıyla benzer olmayı vurgular.⁸ Sosyal yargılama teorisinde ise kültürlere göre belirlenmiş kurallar söz konusu olmakla birlikte bu kurallar kişiler arasındaki etkileşimin ürünüdür.⁹ Kalıplaşmış düşüncenin çeşitli boyutları vardır: aşırı genelleme, değiştirme gayreti, keşkecilik, kutuplaştırma, toptancılık, mutlakacılık, kişiselleştirme ve aşırı fedakârlık. Dökmen, söz konusu kalıpları aşağıdaki gibi tanımlamıştır:¹⁰

Tablo 1

Kalıplaşmış Düşüncenin Çeşitli Boyutları

Düşünce Türü	Özellik
Aşırı Genelleme	Bir olgunun ya da özelliğin tüm insanlar ve tüm koşullar için geçerli olduğunu varsaymaktır.
Kutuplaştırma	Olaylara ya da insanlara yönelik tutumların uç noktalarda olmasıdır.
Kişiselleştirme	Bireyin hiç etkisi olmadığı hâlde başkalarının yaşadığı sıkıntılardan kendisini sorumlu tutmasıdır.
Mutlakacılık	Edinilen birtakım kuralların asla değişmeyeceği düşüncesidir.
Değiştirme Gayreti	Çevremizdeki bireylerin düşünce biçimlerinin bizimkine benzer olmasını ve arzularımızı kendi istekleri doğrultusunda yerine getirmelerini talep ettiğimizde, onları değiştirmeye yönelik bir çaba içinde olmasıdır.
Aşırı Fedakârlık	Bireyin kendi arzularını geri planda bırakarak başkalarının beklentilerine uygun şekilde davranma çabasıdır.
Keşkecilik	Geçmişte deneyimlenen bazı olayların hatırlanması ve bu hatırlamanın pişmanlık duygusuna yol açmasıdır.
Toptancılık	Bireyin sahip olduğu nitelik ve rolleri bir bütün olarak algılaması ve bu unsurlar arasında herhangi bir ayırım gözetmemesidir.

Yukarıda belirtilen kalıplar hayatın her alanını olduğu gibi dil öğrenme becerisini de etkilemektedir. Çünkü dil; zihindeki duygu ve düşünceleri ifade etmede, bireyleri ya da toplulukları belirli bir davranışa yönlendirmede ve kişinin içinde bulunduğu durumu ya da çevresini betimlemede kullanılan en güçlü araçtır.¹¹ Buna bağlı olarak kalıplaşmış dil düşüncesi, bireylerin öğrendikleri yabancı dile karşı sahip oldukları bir takım kalıp düşüncelere işaret etmektedir. Kalıplaşmış dil düşüncesi, yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin derse yönelik tutum, davranış, öğrenme stilleri, strateji ve derse ilgilerini doğrudan etkilemektedir.¹² Öte yandan yabancı dil öğretimi/öğreniminde başarısız olan ülkeler açısından kalıplaşmış dil düşüncesi hayati bir role sahiptir.

⁶İbrahim Tunca, *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Üstün Başarı* (Ankara: Kara Harp Okulu Bilgi Toplama ve Yayın Merkezi Yayınları, 1996), 6.

⁷Aykol, "Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", 53.

⁸Eugenia Gomez Mas and Phyllis M. Ryan, "Stereotypes of Americans: Foreign Language Learning Research", (Araştırma Raporu, Universidad Nacional Autonoma de Mexico, 2001), 3, ERIC (ED452729).

⁹Yoshihisa Kashima, Klaus Fiedler and Peter Freytag, ed., *Stereotype Dynamics: Language-Based Approaches to the Formation, Maintenance, and Transformation of Stereotypes* (New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008), 1-8.

¹⁰Dökmen, *İletişim Çatışmaları ve Empati*, 140.

¹¹Yusuf Şahin vd., *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*, ed. Yusuf Şahin (Konya: Eğitim Yayınevi, 2013), 5.

¹²Menderes Ünal, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6/19 (2015): 225.; Seda Baysal ve Hasan Güner Berkant, "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin ve Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/1 (2018): 78. erişim 9 Ekim 2025. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.604908>.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi henüz istenen düzeyde değildir. 1987’den bu yana AB’ye üye olma arayışında olan Türkiye’de İngilizce dil yeterliliği açısından Türk öğrenciler genellikle Avrupa ülkelerinde en düşük performans gösterenler arasındadır.¹³ Bu durumun temel nedeni, iletişimsel yaklaşım ve eylem odaklılık göz ardı edilerek hâlâ dil bilgisi temelli öğretim yapılmasıdır.¹⁴ Eğitim sistemi ve öğretim programı esaslarındaki aksaklıklar nedeniyle beklenen verimin elde edilememesi ve öğrencilere kalıcı, iz bırakıcı bir yabancı dil öğretiminin sağlanamaması, günümüzde Türkiye’nin çözmesi gereken başlıca sorunlardan biri hâline gelmiştir.¹⁵ Yapılan tüm geliştirme çalışmalarına rağmen, eğitimde olduğu gibi yabancı dil derslerinde de beklenen verimin sağlanamadığı açıktır.¹⁶ Çünkü Türkiye’de yabancı dil sınavları merkezi bir şekilde planlanmaktadır. Bu sınavlar Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (ÖSYM) tarafından eğitimin her kademesinde (ilköğretimden yükseköğretime) yapılmakta olup daha çok çoktan seçmeli okuma-anlama, kelime bilgisi, dil bilgisi alanlarını kapsayan bir sınavdır. Bu yapısıyla ilgili sınavlar çağdaş dil öğretiminin hedeflediği yabancı dil yetisine sahip sosyal aktör kimliğine ulaşmış bireylerden ziyade yabancı dil öğrenmeye karşı kalıplaşmış yabancı dil düşüncesi oluşturmaktadır. Bu düşünce özellikle lisansüstü eğitim almak ve akademik kariyer hedefi ile yola çıkan akademisyen adaylarında daha da artmaktadır. Çünkü bu adaylar ÖSYM tarafından yapılan Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (YDS) ve Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı (YÖKDİL) adında iki farklı sınavla karşılaşmaktadır. Bu sınavların içeriği de yukarıda vurgulandığı gibi eğitimin diğer alt kademelerinde uygulanan sınavlardan içerik olarak farklı yanı yoktur. Çünkü bu sınavlar da Polat’ın belirttiği gibi hem amaç, içerik ve ölçme yöntemleri açısından birbirine benzerlik gösterir hem de çoktan seçmeli okuduğunu anlama, çeviri, kelime ve dil bilgisi, anlamca yakın ifadeyi bulma ve cümle tamamlama türünde sorular içerir; adayların yabancı dil bilgisi de bu çoktan seçmeli sorular üzerinden değerlendirilmeye çalışılır.¹⁷ Tüm bu çizilen çerçeve göstermektedir ki her ne kadar eğitim sistemi dört temel beceriye odaklansa da merkezi sınav sisteminin içeriği dilin dört beceride etkin bir şekilde kullanımının önüne geçmektedir. Çünkü sınavlar hedeflere yön veren ana unsurdur. Bu bağlamda Türkiye’de başta akademisyenlerde olmak üzere bu yabancı dil sınavlarına yönelik kalıplaşmış yabancı dil düşüncesi oluşmuştur.¹⁸

Kalıplaşmış dil düşüncesi alanındaki bilgi üretimi ve bu kavramı konu edinen araştırmaların son çeyrek yüzyılda hem teori hem de uygulama zemininde çok sık olmasa da mevcut olduğu görülmektedir.¹⁹ Özellikle Batı literatürünün bu kavrama yönelik sahip olduğu bilgi tabanının alana yön verdiği anlaşılmaktadır.²⁰

¹³Zeynep Bütün İkuegbu and Richard Harris, "Reflection and Agency: The Experiences of English Language Teachers in Türkiye", *Reflective Practice*, 25/2 (2024): 107.

¹⁴Emrah Boylu, Mete Yusuf Ustabulut and Ezgi İnal, "Grammar-learning Beliefs of Students Who Learn Turkish as a Foreign Language", *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9/1 (2022): 45, erişim 9 Ekim 2025. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.442>.

¹⁵Birsen Bağçeci, "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 6-9 Temmuz 2004.; Yusuf Budak, "Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım", *Millî Eğitim Dergisi*, 146 (2000), erişim 9 Ekim 2025, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/budak.htm.

¹⁶Öznur Aydemir, "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri", (Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, 2007), 65, YÖK Tez Merkezi (240929).

¹⁷Murat Polat, "YDS ve YÖKDİL Sınavlarının Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Etkileri", *Kastamonu Education Journal*, 28/5 (2020): 2192.

¹⁸Hasan Yavuzer ve İbrahim Göver, "Akademik Personelin Yabancı Dil Durumu ve Yabancı Dil Sınavlarına Bakışı: Nevşehir Örneği", *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/1 (2012): 147.

¹⁹Ünal, "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği", 218-233.; Aykol, "Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", 78.; Seda Baysal ve Hasan Güner Berkant, "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin ve Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi", 69.; Rabia Çetintaş ve Hasan Güner Berkant, "Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi: Bir Anadolu Lisesi Örneği", *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18/3 (2021): 1555.

²⁰Kathryn Ann Harris, "Perceived Stereotypes, Social Context and Second Language Acquisition: A Study of Mexican Immigrants Learning English as a Second Language in the United States", (Doktora tezi, Northwestern University, 1995), 232, Dissertations and Thesis (9614750).; Linda Gentry El-Dash ve JoAnne Busnardo, "Perceived In-Group and Out-Group Stereotypes Among Brazilian Foreign Language Students," *International Journals of Applied Linguistics*, 11/2 (2001): 234.; Mas and Ryan, "Stereotypes of Americans: Foreign Language Learning Research"; Breanna Wright, *Gender and Language: Challenging the Stereotypes* (University of Birmingham, Birleşik Krallık, 2002), 35.; David J. Schneider, *The Psychology of Stereotyping*. (ABD: Guilford Press, 2005), 556.; Stephanie Houghton, "Managing Stereotypes Through Experiential Learning", *International Communication*

Bunun yanı sıra son yıllarda kalıplaşmış dil düşüncesini odağına alan araştırmaların varlığı bu konunun popüleritesini sürdürdüğünü göstermektedir ancak söz konusu popüleritenin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi açısından geçerli olduğu söylenemez.²¹ Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kalıplaşmış dil düşüncesini konu edinen araştırmalardaki sınırlılık bu alandaki birinci araştırma boşluğuna işaret etmektedir. Konuya dair dikkate alınması gereken ikinci bir eksiklik ise kalıplaşmış dil düşüncesiyle ilgili araştırmaların genellikle ortaokul, lise düzeyi ile yabancı dil olarak İngilizce alanına yönelik yapılmasıdır.²² Üçüncü boşluk ise kalıplaşmış dil düşünceleriyle ilgili araştırmalarda dil öğretmenlerinin veri kaynağı yapılmamasıdır. Belirtilen boşluklardan hareketle bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kalıplaşmış dil düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik derinlemesine tespitler yapmak için aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kalıplaşmış yabancı dil düşünceleri nedir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kalıplaşmış yabancı dil düşünceleri;
 - a. Cinsiyet
 - b. Yaş
 - c. Mesleki Tecrübe
 - d. Çalışılan Kurum
 - e. Yabancı Dil Sınavına Hazırlanma Süreci
 - f. Yabancı Dil Bilme
 - g. Yabancı Dil Kursuna Gitme
 - h. Kalıplaşmış düşüncelerin dil öğretimi/öğrenimini etkilediği düşünme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır. Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel tarama modelidir. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel nedeni, öğretmenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin mevcut durumunun nesnel biçimde ortaya konulması ve bu düşüncelerin çeşitli demografik değişkenlere göre nasıl farklılaştığının istatistiksel olarak incelenbilmesidir. Özellikle yabancı dil öğretiminde bireylerin tutum, inanç ve bilişsel eğilimleri doğrudan gözlenemeyen ancak ölçülmesi gereken psikolojik yapılar olduğundan, nicel araştırma yöntemleri bu tür bilişsel süreçlerin sistematik ve nesnel biçimde incelenmesine olanak tanır. Creswell (2014) ile Karasar (2020), nicel araştırmalarda standart ölçme araçlarının kullanılması ve istatistiksel analizlerin yapılandırılmış bir yaklaşımla yürütülmesinin, araştırma bulgularının geçerlik ve güvenirlik düzeyini artırdığını vurgulamaktadır.²³ Bu doğrultuda, çalışmanın yöntemsel çerçevesi; öğretmenlerin

Studies 19 (2010): 192.; Kimberly Anne Brooks-Lewis, "Stereotyping in Foreign Language Education," *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 51 (2012): 524.

²¹ Kathryn Everhart Chaffee, Nigel Mantou Lou, and Kimberly A. Noels, "Does Stereotype Threat Affect Men in Language Domains?", *Frontiers in Psychology* 11/8 (2020): 12.

²² Radmilla Popovic, "National stereotypes in teaching English as a foreign language", (Yüksek lisans tezi, School For International Training, 2004), 74, https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/142/; Aykol, "Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", 59; Baysal ve Berkant, "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin ve Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi", 47.; Çetintaş ve Berkant, "Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi: Bir Anadolu Lisesi Örneği", 1562.

²³ John W. Creswell, *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (Thousand Oaks: SAGE, 2014), 173.; Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler* (Nobel Yayıncılık, 2020), 224.

kalıplaşmış dil düşüncelerinin nesnel olarak ortaya konulması, farklı değişkenler arasındaki olası ilişkilerin incelenmesi ve sonuçların genellenebilir bir yapıda yorumlanabilmesi amacıyla oluşturulmuştur.

2. Araştırmanın Modeli

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin kalıplaşmış dil düşüncelerini ortaya koymayı hedefleyen bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımlarından tarama modeli kapsamında yürütülmüştür. “Tarama modeli geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır”.²⁴ Bu bağlamda ilgili grubun kalıplaşmış dil düşünceleri var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

3. Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında çeşitli kurumlarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten 149 öğretici oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin verilerin dağılımı aşağıdaki tablolarda sunulmaktadır.

Tablo 2

Öğreticilerin cinsiyetlerine ilişkin bulgular

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	28	18,8
	Kadın	121	81,2

Tablo 2’ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %18,8’inin (n:28) erkek, %81,2’sinin (n:121) kadın olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Öğreticilerin yaşlarına ilişkin bulgular

Değişkenler		n	%
Yaş	20-25	26	17,4
	26-30	57	38,3
	31-35	36	24,2
	36 yaş ve üzeri	30	20,1

Tablo 3’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %17,4’nün (n:26) 20-25, %38,3’nün (n:57) 26-30, %24,2’sinin (n:36) 31-35 ve %20,1’inin (n:30) 36 yaş ve üzeri yaşa sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4

Öğreticilerin mesleki tecrübelerine ilişkin bulgular

Değişkenler		n	%
Mesleki Tecrübe	0-1 yıl	29	19,5
	2-3 yıl	26	17,4
	4-5 yıl	17	11,4
	6 yıl ve üzeri	77	51,7

Tablo 4’e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %19,5’inin (n:29) 0-1 yıl, %17,4’ünün (n:26) 2-3 yıl, %11,4’ünün (n:17) 4-5 yıl ve %51,7’sinin (n:77) 6 yıl ve daha fazla mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir.

²⁴Niyazi Karasar, *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler* (Nobel Yayıncılık, 2012), 157.

Tablo 5*Öğreticilerin çalıştıkları kurumlara ilişkin bulgular*

Değişkenler		n	%
Çalışılan Kurum	TÖMER	29	19,5
	MEB/PIKTES	26	17,4
	Özel Kurum	17	11,4

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %56,4'ünün (n:84) TÖMER, %14,1'inin (n:21) MEB/PIKTES ve %29,5'inin (n:44) özel kurumda çalıştığı görülmektedir.

Tablo 6*Öğreticilerin yabancı dil sınavına hazırlanma durumlarına ilişkin bulgular*

Değişkenler		n	%
Herhangi bir yabancı dil sınavına hazırlanma süreciniz oldu mu?	Evet	87	58,4
	Hayır	62	41,6

Tablo 6'ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,4'ünün (n:87) herhangi bir yabancı dil sınavına hazırlandıkları, %41,6'nın (n:62) hazırlanmadıkları görülmektedir.

Tablo 7*Öğreticilerin yabancı bir dili bilme seviyelerine ilişkin bulgular*

Değişkenler		n	%
Yabancı bir dili bilme seviyeniz nedir?	Orta (B1/B2)	70	47
	Temel (A1/A2)	58	38,9
	İleri (C1+)	21	14,1

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %47'sinin (n:70) Orta (B1/B2) düzeyde, %38,9'unun (n:58) Temel (A1/A2) düzeyde ve %14,1'inin (n:21) İleri (C1+) düzeyde yabancı bir dili bildikleri görülmektedir.

Tablo 8*Öğreticilerin yabancı dil kursuna gitme durumlarına ilişkin bulgular*

Değişkenler		n	%
Herhangi bir yabancı dil kursuna gittiniz mi?	Evet	90	60,4
	Hayır	49	32,9
	Kısmen	10	6,7

Tablo 8'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %60,4'nün (n:90) yabancı dil kursuna gittikleri, %32,9'unun (n:49) yabancı dil kursuna gitmedikleri ve %6,7'sinin (n:10) kısmen yabancı dil kursuna gittikleri görülmektedir.

Tablo 9*Öğreticilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin dil öğretimini/öğrenimini etkileme durumuyla ilgili düşüncelerine ilişkin bulgular*

Değişkenler		n	%
Yabancı bir dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin dil öğretimini/öğrenimini etkilediğini düşünüyor musunuz?	Evet	105	70,5
	Hayır	12	8
	Kısmen	32	21,5

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %70,5'inin (n:105) ilgili soruya evet yanıtı verdikleri, %8'inin (n:12) hayır yanıtı verdikleri ve %21,52'inin (n:32) kısmen yanıtı verdikleri görülmektedir.

İnsan katılımcılarla gerçekleştirilen ve yabancılara Türkçe öğreten öğreticileri kapsayan bu araştırma, 13.02.2025 tarihli ve 547150 sayılı kararla Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır.

4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada iki ayrı veri toplama yöntemi uygulanmıştır. Bu bağlamda öğreticilerin bazı demografik bilgilerinin (cinsiyet, yaş, mesleki tecrübe, çalışılan kurum, yabancı dil bilme, yabancı dil kursuna gitme) tespiti için araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Öğreticilerin kalıplaşmış yabancı dil düşüncelerini belirlemek için ise Ünal (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği” kullanılmıştır.²⁵ İlgili ölçek 5’li Likert tipinde olmakla birlikte 8 alt faktör ve 42 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini belirlenmesinde hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucu ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.810, Bartlett Boyutsallık testi sonucunun 0.001’den küçük, madde faktör yüklerinin 0.30 ve üzeri olması; üst ve alt gruplar arasında t değerinde anlamlılık bulunması, öğrenci görüşlerinin kararlılığının olumlu yönde çıkması, madde toplam korelasyon analizi ile 0.20’nin altındaki maddelerin çıkarılmış olması ölçeğin geçerli olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısının 0.876 olarak bulunması, ölçeğin güvenilirliğinin bir kanıtı olarak görülmektedir.²⁶

5. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS-23 yazılımı aracılığıyla analiz edilmiştir. Uygulanacak testlerin (parametrik veya nonparametrik) seçimini belirlemek amacıyla verilerin normal dağılıma uygunluğu incelenmiştir. Bu kapsamda, normallik değerlendirmesinde verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları ile histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayılarına ilişkin değerler Tablo 10’da sunulmaktadır.

Tablo 10

Öğreticilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin dil öğretimini/öğrenimini etkileme durumuyla ilgili düşüncelerine ilişkin bulgular

Alt Boyutlar	n	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
Aşırı Genelleme	149	0,681	-0,050
Değiştirme Gayreti	149	-0,898	0,285
Keşkecilik	149	-0,819	-0,303
Kutuplaştırma	149	0,017	-0,724
Toptancılık	149	-0,376	-0,376
Mutlakacılık	149	0,412	-0,349
Kişiselleştirme	149	0,844	0,193
Aşırı Fedakârlık	149	0,933	0,533

Tablo 10 incelendiğinde, ölçeğin tüm alt boyutlarında çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013), bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin bu aralıkta bulunması durumunda dağılımın normal kabul edilebileceğini belirtmiştir.²⁷ Bu kapsamda, normal dağılım gösteren verilerde bağımsız iki grubun karşılaştırması için t-testi (Independent

²⁵Ünal "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği.", 222.

²⁶Ünal, 229.

²⁷Barbara G. Tabachnick ve Linda S. Fidell, Using Multivariate Statistics (Boston: Pearson Education Inc., 2013), 568.

sample t-test) uygulanmıştır. İkiiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) tercih edilmiştir. Farklılıkların kaynağını belirtmek amacıyla, varyansların homojen olduğu durumlarda Benferroni ve Games-Howel post-hoc testleri; homojenlik sağlanmadığında ise Tamhane's T2 testi uygulanmıştır. Varyans homojenliğinin değerlendirilmesi Levene testi ile gerçekleştirilmiş, elde edilen bulguların anlamlılık düzeyini yorumlamak için 0.05 anlamlılık eşiği temel alınmıştır.

Ölçekte birçok olumlu ve olumsuz maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin geliştiricisi Ünal (2015) ister olumlu ister olumsuz ifadeler olsun ölçekteki her maddenin kalıplaşmış düşünceleri yordadığını belirterek olumsuz maddelerin olduğu gibi puanlanmasını yani olumsuz maddelerin döndürülmemesi gerektiğini belirtmiştir.²⁸ Bu bağlamda araştırmada olumsuz maddeler döndürülmeden olduğu gibi puanlanmıştır.

6. Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin yabancı dile ilişkin kalıplaşmış düşüncelerine dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

6.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin yabancı dile ilişkin kalıplaşmış düşüncelerini ortaya koymak amacıyla, Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğinin hem alt boyutlarından hem de genelinden elde edilen ortalama puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Aşırı Genelleme	149	2,03	0,80
Değiştirme Gayreti	149	3,73	1,02
Keşkecilik	149	3,77	1,18
Kutuplaştırma	149	2,94	1,05
Toptancılık	149	3,32	1,03
Mutlakacılık	149	2,52	0,94
Kişiselleştirme	149	1,99	0,92
Aşırı Fedakârlık	149	1,82	0,77
Toplam	149	2,79	0,52

Tablo 11 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin ölçeğin genelinden aldıkları ortalama puanın $2,79 \pm 0,52$ olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlar ise sırasıyla aşırı genelleme alt boyutunda $2,03 \pm 0,80$, değiştirme gayreti alt boyutunda $3,73 \pm 1,02$, keşkecilik alt boyutunda $3,77 \pm 1,18$, kutuplaştırma alt boyutunda $2,94 \pm 1,05$, toptancılık alt boyutunda $3,32 \pm 1,03$, mutlakacılık alt boyutunda $2,52 \pm 0,94$, kişiselleştirme alt boyutunda $1,99 \pm 0,92$ ve aşırı fedakârlık alt boyutunda $1,82 \pm 0,77$ olarak belirlenmiştir. Araştırma bulguları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce düzeylerinin ölçeğin 5'li Likert tipindeki derecelendirmesine göre genel olarak orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

²⁸Ünal "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği", 221.

Tablo 12

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçeğin aşırı genelleme alt boyutunun maddelerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
1	Yabancı dil sınavından aldığım düşük bir puan o dil asla öğrenemeyeceğimi düşündürür.	149	1,92	1,03
2	Yabancı dil sınavlarında karşılaştığım sorular asla çalıştığım yerden gelmez.	149	2,00	0,98
3	Hiçbir temelim olmadığı için yabancı dili öğrenemiyorum.	149	1,90	1,10
4	Yanlış yapmaktan korktuğum için yabancı dil öğrenemiyorum.	149	2,22	1,34
5	Yabancı dili hiç öğrenemem diye düşünürüm.	149	1,75	1,05
6	Yabancı dilde yaptığım bir yanlış her zaman yapacağımı düşünürüm.	149	1,91	1,12
7	Yabancı dil de zorlandığım konular o dili öğrenmenin çok zor olduğunu düşündürür.	149	2,52	1,26

Tablo 12 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçeğin aşırı genelleme alt boyutunun maddelerinden en yüksek ortalamaya sahip maddenin $2,22 \pm 1,34$ ile “Yabancı dilde zorlandığım konular o dili öğrenmenin çok zor olduğunu düşündürür.”, en düşük ortalamaya sahip maddenin $1,75 \pm 1,05$ ile “Yabancı dili hiç öğrenemem diye düşünürüm.” maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 13

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçeğin değiştirme gayreti alt boyutunun maddelerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
1	Çevremdekileri yabancı dil öğrenmeye yönlendiririm.	149	4,09	1,03
2	Etrafımdaki kişilerin yabancı dilde konuşmalarını sağlamaya çalışırım.	149	3,64	1,21
3	Etrafımdakileri yabancı filmleri altyazıları okumadan izlemeye yönlendiririm.	149	3,56	1,31
4	Arkadaşlarıma yabancı dil bilmenin önemini kavratmaya çalışırım.	149	3,95	1,16
5	Çevremdeki kişileri yabancı dilde yazılmış eserleri okumaya yönlendiririm.	149	3,42	1,24
6	Çevremdekileri yabancı dilde hazırlanmış TV programlarını izlemeye yönlendiririm.	149	3,70	1,23

Tablo 13 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçeğin değiştirme gayreti alt boyutunun maddelerinden en yüksek ortalamaya sahip maddenin $3,95 \pm 1,16$ ile “Arkadaşlarıma yabancı dil bilmenin önemini kavratmaya çalışırım.”, en düşük ortalamaya sahip maddenin $3,42 \pm 1,24$ ile “Çevremdeki kişileri yabancı dilde yazılmış eserleri okumaya yönlendiririm.” maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 14

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçeğin keşkecilik alt boyutunun maddelerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
1	Yabancı dil öğrenmek için keşke daha çok zaman ayırsaydım.	149	3,73	1,29
2	Yabancı dil öğrenmenin önemini keşke daha önce anlatsaydım.	149	3,71	1,43
3	Yabancı dil öğrenmek için keşke daha çok çalışsaydım.	149	3,67	1,36
4	Keşke yabancı dil öğrenmeye erken başlasaydım.	149	3,92	1,32
5	Keşke yabancı dil dersimize daha özverili öğretmenler girseydi.	149	3,81	1,33

Tablo 14 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin ölçeğin keşkecilik alt boyutunun maddelerinden en yüksek ortalamaya sahip maddenin $3,92 \pm 1,32$ ile “Keşke yabancı dil öğrenmeye erken

başlasaydım.”, en düşük ortalamaya sahip maddenin $3,67 \pm 1,36$ ile “Yabancı dil öğrenmek için keşke daha çok çalışsaydım.” maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 15

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin keşkecilik alt boyutunun maddelerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
1	Yabancı dil bilenlerin bilmeyenlerden daha değerli olduğumu düşünürüm.	149	2,66	1,36
2	Yabancı dil bilenler bilmeyenlere göre daha popülerdir.	149	3,01	1,38
3	Yabancı dil bilenler yabancı dil bilmeyenlere göre daha saygındır.	149	2,62	1,42
4	Yabancı dil bilenler bilmeyenlerden daha kültürlüdür.	149	2,66	1,36
5	Yabancı dil bilmek bir ayrıcalıktır.	149	3,73	1,26

Tablo 15 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin kutuplaştırma alt boyutunun maddelerinden en yüksek ortalamaya sahip maddenin $3,73 \pm 1,26$ ile “Yabancı dil bilmek bir ayrıcalıktır.”, en düşük ortalamaya sahip maddenin $2,62 \pm 1,42$ ile “Yabancı dil bilenler yabancı dil bilmeyenlere göre daha saygındır.” maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 16

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin toptancılık alt boyutunun maddelerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
1	Okuduğunu anlamadaki yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	149	3,28	1,20
2	Dinleme becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	149	3,26	1,17
3	Konuşma becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	149	3,54	1,17
4	Yazma becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	149	3,44	1,15
5	Dil bilgisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	149	3,07	1,15

Tablo 16 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin toptancılık alt boyutunun maddelerinden en yüksek ortalamaya sahip maddenin $3,54 \pm 1,17$ ile “Konuşma becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.”, en düşük ortalamaya sahip maddenin $3,07 \pm 1,15$ ile “Dil bilgisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.” maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin toptancılık alt boyutunun maddelerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
1	Yabancı dil öğrenebilmek için mutlaka bir özel öğretim kurumunda kursa gitmeliyim.	149	2,27	1,29
2	Yabancı bir metni anlamak için o metindeki bütün kelimelerin anlamını bilmeliyim.	149	2,17	1,15
3	Yabancı dil öğrenebilmek için muhakkak özel ders almalıyım.	149	2,01	1,12
4	Kendimi ifade edebilmem için mutlaka gramer bilgisine hâkim olmalıyım.	149	2,70	1,28
5	Yabancı dil sınavlarında mutlaka başarılı olmalıyım.	149	2,80	1,24
6	Yabancı dilde başarılı olmak için mutlaka yanımda o dili konuşabileceğim biri olmalı.	149	3,16	1,33

Tablo 17 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin mutlakacılık alt boyutunun maddelerinden en yüksek ortalamaya sahip maddenin $3,16 \pm 1,33$ ile “Yabancı dilde başarılı olmak için mutlaka

yanımda o dili konuşabileceğim biri olmalı.”, en düşük ortalamaya sahip maddenin $2,01 \pm 1,12$ ile “Yabancı dil öğrenebilmek için muhakkak özel ders almalıyım.” maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 18

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin kişiselleştirme alt boyutunun maddelerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
1	Unutkan olduğum için yabancı dil kelime dağarcığım gelişmez.	149	2,27	1,23
2	Yabancı dilde çalışsam da başarılı olamayacağımı düşünürüm.	149	1,71	0,97
3	Çekingen biri olduğum için yabancı dil öğrenemiyorum.	149	1,87	1,12
4	Yabancı dil öğrenmenin önemini içselleştiremediğim için öğrenemiyorum.	149	2,10	1,29

Tablo 18 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin kişiselleştirme alt boyutunun maddelerinden en yüksek ortalamaya sahip maddenin $2,27 \pm 1,23$ ile “Unutkan olduğum için yabancı dil kelime dağarcığım gelişmez.”, en düşük ortalamaya sahip maddenin $1,71 \pm 0,97$ ile “Yabancı dilde çalışsam da başarılı olamayacağımı düşünürüm.” maddesi olduğu görülmektedir.

Tablo 19

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin aşırı fedakârlık alt boyutunun maddelerinden aldıkları ortalama puanlar ve standart sapma değerleri

No	Maddeler	N	$\bar{x}$	Ss
1	Ailemi ekonomik sıkıntıya sokmamak için yabancı dil öğrenmekten vazgeçebilirim.	149	2,15	1,24
2	Yabancı dili ailem istediği için öğrenirim.	149	1,60	0,95
3	Ailem istemezse yakaladığım bir yabancı dil eğitimi fırsatından vazgeçebilirim.	149	1,51	0,89
4	Çevremdeki kişiler beni eleştirir düşüncesiyle yabancı dil konuşmaktan çekinirim.	149	2,01	1,19

Tablo 19 incelendiğinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin ölçeğin aşırı fedakârlık alt boyutunun maddelerinden en yüksek ortalamaya sahip maddenin $2,15 \pm 1,24$ ile “Ailemi ekonomik sıkıntıya sokmamak için yabancı dil öğrenmekten vazgeçebilirim.”, en düşük ortalamaya sahip maddenin $1,51 \pm 0,89$ ile “Ailem istemezse yakaladığım bir yabancı dil eğitimi fırsatından vazgeçebilirim.” maddesi olduğu görülmektedir.

6.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeğinden Aldıkları Ortalama Puanların Çeşitli Değişkenlerle Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

6.2.1. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ve cinsiyet arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin cinsiyete göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{x} \pm Ss$	t	df	p
Değiştirme Gayreti	Erkek	28	$3,36 \pm 1,06$	-2,16	147	0,033*
	Kadın	121	$3,81 \pm 1,00$			

Tablo 20’ye göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ilişkin ortalama puanları cinsiyete göre ölçeğin değiştirme gayreti alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı

bir farklılık göstermektedir ($t=-2,16$ $p<0,05$). Ortalama puanlara bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalama puanları ($3,81\pm1,00$), erkek öğretmenlerin ortalama puanlarına ($3,36\pm1,06$) göre anlamlı biçimde yüksektir.

6.2.2. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ve yaş arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin yaşlarına göre tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin yaşlarına göre tek yönlü varyans (Oneway Anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	n	$\bar{x}\pm Ss$	Vr.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
Değiştirme Gayreti	20-25	26	$3,85\pm1,08$	G.A	9,333	3	3,111			
	26-30	57	$3,65\pm1,03$	G.İ	144,790	145	0,999			
	31-35	36	$3,42\pm1,05$	Toplam	154,123	148		3,12	0,028*	4>3
	36 ve üzeri	30	$4,14\pm0,77$							
	Toplam	149	$3,73\pm1,02$							
Keşkecilik	20-25	26	$3,72\pm1,29$	G.A	12,830	3	4,277			
	26-30	57	$4,12\pm0,91$	G.İ	193,788	145	1,336			
	31-35	36	$3,44\pm1,26$	Toplam	206,619	148		3,20	0,025*	2>3
	36 ve üzeri	30	$3,52\pm1,32$							
	Toplam	149	$3,77\pm1,18$							

* $p<0,05$ Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 21’e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ilişkin ortalama puanları yaşlarına göre ölçeğin değiştirme gayreti ve keşkecilik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=3,12$ $p<0,05$; $F=3,20$ $p<0,05$).

Değiştirme gayreti alt boyutundaki farkın hangi yaşlar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferroni çoklu karşılaştırma testine göre yaşı 36 ve üzeri olanların ortalama puanları ($4,14\pm0,77$), 31-35 olanların ortalama puanlarına ($3,42\pm1,05$) göre anlamlı biçimde yüksektir.

Keşkecilik alt boyutundaki farkın hangi yaşlar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tamhane’s T2 çoklu karşılaştırma testine göre yaşı 26-30 olanların ortalama puanları ($4,12\pm0,91$), 31-35 olanların ortalama puanlarına ($3,44\pm1,26$) göre anlamlı biçimde yüksektir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin mesleki tecrübelerine göre tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

6.2.3. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ve mesleki tecrübe arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Tablo 22

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin mesleki tecrübelerine göre tek yönlü varyans (Oneway Anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Mesleki Tecrübe	n	$\bar{x} \pm Ss$	Vr.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
Mutlakacılık	0-1 yıl	29	2,35±0,92	G.A	7,590	3	2,530	2,99	0,033*	2>4
	2-3 yıl	26	2,97±0,99	G.İ	122,784	145	0,847			
	4-5 yıl	17	2,64±0,87	Toplam	130,375	148				
	6 yıl ve üzeri	77	2,40±0,91							
	Total	149	2,52±0,94							

*p<0,05 Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 22'ye göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ilişkin ortalama puanları mesleki tecrübelerine göre ölçeğin mutlakacılık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=2,99 p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testine göre 2-3 mesleki tecrübeye sahip olanların puanları (2,97±0,99), 6 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olanların puanlarına (2,40±0,91) göre anlamlı biçimde yüksektir.

6.2.4. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ve çalışılan kurum arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin çalıştıkları kurumlara göre tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin çalıştıkları kurumlara göre tek yönlü varyans (Oneway Anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Çalışılan Kurum	n	$\bar{x} \pm Ss$	Vr.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
Değiştirme Gayreti	TÖMER	84	3,74±1,03	G.A	7,251	2	3,625	3,60	0,030*	3>2
	MEB/PIKTES	21	3,23±1,19	G.İ	146,873	146	1,006			
	Özel Kurum	44	3,94±,84	Toplam	154,123	148				
	Toplam	149	3,73±1,02							
Kutuplaştırma	TÖMER	84	2,77±1,06	G.A	8,369	2	4,184	3,91	0,022*	3>1
	MEB/PIKTES	21	2,86±1,04	G.İ	156,118	146	1,069			
	Özel Kurum	44	3,30±0,99	Toplam	164,487	148				
	Toplam	149	2,94±1,05							

*p<0,05 Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 23'e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ilişkin ortalama puanları çalıştıkları kurumlara göre ölçeğin değiştirme gayreti ve kutuplaştırma alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=3,60 p<0,05; F=3,91 p<0,05).

Değiştirme gayreti alt boyutundaki farkın hangi kurumlar arasında olduğunu anlamak için yapılan Games-Howell çoklu karşılaştırma testine göre özel kurumda çalışanların ortalama puanları (3,94±,84), MEB/PIKTES'te çalışanların ortalama puanlarına (3,23±1,19) göre anlamlı biçimde yüksektir.

Kutuplaştırma alt boyutundaki farkın hangi kurumlar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testine göre özel kurumda çalışanların ortalama puanları (3,30±0,99), TÖMER'de çalışanların ortalama puanlarına (2,77±1,06) göre anlamlı biçimde yüksektir.

6.2.5. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ve yabancı dil bilme arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Tablo 24

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin yabancı dil bilme seviyelerine göre tek yönlü varyans (Oneway Anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Yabancı Dil Bilme Seviyesi	n	$\bar{x} \pm Ss$	Vr.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
Aşırı Genelleme	Orta B1/B2	70	1,92±0,74	G.A	6,365	2	3,183			
	Temel A1/A2	58	2,28±0,83	G.İ	87,343	146	0,598	5,32	0,006*	2>1
	İleri C1+	21	1,73±0,71	Toplam	93,708	148				2>3
	Toplam	149	2,03±0,80							
Değiştirme Gayreti	Orta B1/B2	70	4,02±0,73	G.A	28,554	2	14,277			
	Temel A1/A2	58	3,19±1,13	G.İ	125,569	146	,860	16,60	0,000*	1>2
	İleri C1+	21	4,25±0,90	Toplam	154,123	148				3>2
	Toplam	149	3,73±1,02							
Keşkecilik	Orta B1/B2	70	3,78±1,10	G.A	11,313	2	5,657			
	Temel A1/A2	58	3,98±1,12	G.İ	195,305	146	1,338	4,23	0,016*	2>3
	İleri C1+	21	3,12±1,43	Toplam	206,619	148				
	Toplam	149	3,77±1,18							
Mutlakacılık	Orta B1/B2	70	2,34±0,82	G.A	7,253	2	3,627			
	Temel A1/A2	58	2,79±1,05	G.İ	123,121	146	,843	4,30	0,015*	2>1
	İleri C1+	21	2,35±0,83	Toplam	130,375	148				
	Toplam	149	2,52±0,94							
Kişiselleştirme	Orta B1/B2	70	1,86±0,87	G.A	6,699	2	3,349			
	Temel A1/A2	58	2,25±0,98	G.İ	118,593	146	,812	4,12	0,018*	-
	İleri C1+	21	1,70±0,78	Toplam	125,292	148				
	Toplam	149	1,99±0,92							

*p<0,05 Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 24'e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ilişkin ortalama puanları yabancı dil bilme seviyelerine göre ölçeğin aşırı genelleme, değiştirme gayreti, keşkecilik, mutlakacılık ve kişiselleştirme alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=5,32 p<0,05; F=16,60 p<0,05; F=4,23 p<0,05; F=4,30 p<0,05; F=4,12 p<0,05).

Aşırı genelleme alt boyutundaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testine göre temel A1/A2 seviyesinde yabancı dil bilenlerin ortalama puanları ($2,28 \pm 0,83$), orta B1/B2 seviyesinde yabancı dil bilenlerin ortalama puanlarına ($1,92 \pm 0,74$) ve ileri C1+ seviyesinde yabancı dil bilenlerin ortalama puanlarına ($1,73 \pm 0,71$) göre anlamlı biçimde yüksektir.

Değiştirme gayreti alt boyutundaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Tamhane's T2 çoklu karşılaştırma testine göre orta B1/B2 seviyesinde yabancı dil bilenlerin ortalama puanları ($4,02 \pm 0,73$) ve ileri C1+ seviyesinde yabancı dil bilenlerin ortalama puanları ($4,25 \pm 0,90$), A1/A2 seviyesinde yabancı dil bilenlerin ortalama puanlarına ($3,19 \pm 1,13$) göre anlamlı biçimde yüksektir.

Keşkecilik alt boyutundaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testine göre temel A1/A2 seviyesinde yabancı dil bilenlerin ortalama puanları ($3,98 \pm 1,12$) ileri C1+ seviyesinde yabancı dil bilenlerin ortalama puanlarına ($3,12 \pm 1,43$) göre anlamlı biçimde yüksektir.

Mutlakacılık alt boyutundaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testine göre temel A1/A2 seviyesinde yabancı dil bilenlerin ortalama puanları ($2,79 \pm 1,05$) orta B1/B2 seviyesinde yabancı dil bilenlerin ortalama puanlarına ($2,34 \pm 0,82$) göre anlamlı biçimde yüksektir.

Kişiselleştirme alt boyutunda tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) sonuçlarına göre anlamlı fark bulunmasına rağmen yapılan çoklu karşılaştırma testlerinde herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır.

6.2.6. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ve yabancı dil kursuna gitme arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin yabancı dil kursuna gitme durumlarına göre tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) sonuçları Tablo 25'te verilmiştir.

Tablo 25

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin yabancı dil kursuna gitme durumlarına göre tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) sonuçları

Alt Boyutlar	Yabancı Dil Kursuna Gitme Durumu	n	$\bar{x} \pm Ss$	Vr.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
Keşkecilik	Evet	90	$3,92 \pm 1,07$	G.A	10,878	2	5,439	4,06	0,019*	1>2
	Hayır	49	$3,39 \pm 1,30$	G.İ	195,741	146	1,341			
	Kısmen	10	$4,20 \pm 1,18$	Toplam	206,619	148				
	Toplam	149	$3,77 \pm 1,18$							

*p<0,05 Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tablo 25'e göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ilişkin ortalama puanları yabancı dil kursuna gitme durumlarına göre ölçeğin keşkecilik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir ($F=4,06$ $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testine göre yabancı dil kursuna gidenlerin ortalama puanları ($3,92 \pm 1,07$), yabancı dil kursuna gitmeyenleri ortalama puanlarına ($3,39 \pm 1,30$) göre anlamlı biçimde yüksektir.

6.2.7. Yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ve kalıplaşmış düşüncelerin dil öğretimini/öğrenimini etkilediğini düşünme arasındaki ilişkiye yönelik bulgular

Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin "Yabancı bir dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin dil öğretimini/öğrenimini etkilediğini düşünüyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplara göre tek yönlü varyans (Oneway ANOVA) sonuçları Tablo 26'da verilmiştir.

Tablo 26

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin “yabancı bir dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin dil öğretimini/öğrenimini etkilediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara göre tek yönlü varyans (Oneway Anova) sonuçları

Alt Boyutlar	Kalıplaşmış Düşüncelerin Dil Öğretimini/ Öğrenimini Etkileme Durumu	n	$\bar{x} \pm Ss$	Vr.K	K.T	Sd	K.O	F	p	Fark
Keşkecilik	Evet	105	3,86±1,09	G.A	13,020	2	6,510	4,91	0,009*	1>2 3>2
	Hayır	12	2,77±1,44	G.İ	193,599	146	1,326			
	Kısmen	32	3,84±1,23	Toplam	206,619	148				
	Toplam	149	3,77±1,18							

*p<0,05 Tek yönlü Varyans (Oneway ANOVA)

Tabloya göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerine ilişkin ortalama puanları “Yabancı bir dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin dil öğretimini/öğrenimini etkilediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplara göre ölçeğin keşkecilik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=4,91 p<0,05). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için yapılan Bonferonni çoklu karşılaştırma testine göre ilgili soruya evet ve kısmen cevabı verenlerin ortalama puanları (3,86±1,09;3,84±1,23), hayır cevabı verenlerin ortalama puanlarına (2,77±1,44) göre anlamlı biçimde yüksektir.

Tartışma

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kalıplaşmış yabancı dil düşüncelerinin belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada bulgular üç sınırlılığa yorumlanmıştır. Birincisi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretici ve öğrenciler merkez konumundadır. Bu araştırmada sadece öğrencilerden veri toplanmıştır. Gelecek araştırmalarda öğrenci görüşlerine de yer verilebilir. İkincisi ise araştırma yöntemsel olarak nicel yaklaşıma göre yapılandırılmıştır. Farklı araştırmalar nitel veya karma desen olarak planlanabilir. Üçüncü olarak kalıplaşmış yabancı dil düşüncesi ve özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kalıplaşmış dil düşüncesi araştırmaları literatürde sınırlıdır. Dolayısıyla bu araştırmanın bulguları sınırlı literatür eşliğinde bazıları da literatür desteği olmaksızın yorumlanmıştır.

Araştırmada kalıplaşmış yabancı dil düşüncesi cinsiyet faktörüne göre değiştirme gayretinde kadın öğrencilerin ortalama puanları erkek öğrencilerden anlamlı biçimde yüksektir. Bu tespit Wright ve Aykol’un bulgularıyla çelişmektedir.²⁹ Wright, araştırmasında kalıplaşmış dil düşünceleri açısından dil öğreniminde cinsiyetler arası farklılık olmadığını saptamıştır.³⁰ Aykol da Wright ile benzer biçimde lise öğrencileri arasında yabancı dile yönelik kalıplaşmış dil düşüncesi bakımından cinsiyetler bakımından fark belirlemediği.³¹ Bu çelişkinin önceki çalışmaların öğrenci örneklemeleriyle yürütülmesinden bu araştırmanın ise öğretici grubuna odaklanmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine ilişkin deneyimsel farkındalık düzeyleri, kalıplaşmış düşüncelerin oluşumunu ve bu düşüncelerin cinsiyete bağlı olarak ifadesini daha belirgin hâle getirmiş olabilir. Öte yandan Williams ve Best ve

²⁹Wright, *Gender and Language: Challenging the Stereotypes* (University of Birmingham, Birleşik Krallık, 2002), 34.; Aykol, “Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 57.

³⁰Wright, *Gender and Language: Challenging the Stereotypes* (University of Birmingham, Birleşik Krallık, 2002), 39.

³¹Aykol, “Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 71.

Schneider, dil öğretiminde kadınların erkeklerden daha fazla kalıplara sahip olduğunu tespit etmiştir.³² Ayrıca Spencer, Steele ve Quinn, kadınların kalıplaşmış düşüncelerinin daha fazla olduğunu belirlemiştir.³³ Bunun yanı sıra Baysal ve Berkant, meslek yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış dil düşüncelerini ortaya koydukları araştırmada kız öğrencilerin kalıplaşmış düşüncelerinin erkeklere kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir.³⁴ Bu çalışmalar, mevcut araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermekte ve kadın bireylerin yabancı dil öğrenimine ilişkin kalıplaşmış düşüncelere daha yatkın olabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırmada elde edilen bulguların literatürde kadınların kalıplaşmış düşüncelere yatkınlığına dair verilerle büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan bazı çalışmalarla ortaya çıkan kısmi çelişkilerin katılımcı profili, yaş grubu, dil yeterlik düzeyi ve bağlam farklılıklarından kaynaklanmış olabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca her ne kadar ilgili literatürde kadınların kalıplaşmış düşüncelere sahip olma eğiliminin daha yüksek olduğuna ilişkin genel bulgular yer alsa da bu durumun özellikle “değiştirme gayreti” alt boyutuyla ilişkili olup olmadığına dair doğrudan karşılaştırmalara nadiren rastlanmaktadır.

Yaşa göre değiştirme gayretinde 36 yaş ve üzeri olanların ortalama puanları 31-35 yaş grubuna göre anlamlı biçimde yüksektir. Keşkecilik alt boyutunda ise 26-30 yaş grubunun ortalama puanları, 31-35 yaş grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir. Aykol, lise öğrencilerinin kalıplaşmış düşüncelerinde sınıf düzeyleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit etmiştir. Araştırmasına göre, 11. sınıf öğrencileri alt sınıf öğrencilerine göre daha fazla kalıplaşmış düşünceye sahiptir.³⁵ Benzer biçimde Schneider, yaş arttıkça kalıplaşmış düşüncelerin de arttığını belirtmiştir.³⁶ Aykol ve Schneider’in bulguları, bu araştırmada değiştirme gayretinin üst yaş grubunda artmasıyla örtüşmektedir. Ayrıca Çetintaş ve Berkant, yabancı dil öğrenme kaygısının lise öğrencilerinde alt yaş gruplarında daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.³⁷ Bu araştırmada ise keşkecilik alt boyutunda alt yaş grubundaki bireylerin puanları üst yaş grubundakilerden yüksektir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, genç yaş grubundaki bireylerin henüz dil öğrenme sürecine dair deneyim eksikliği nedeniyle kaygıya dayalı kalıplar geliştirdiği, yaş ilerledikçe ise bu kaygının geçmişe yönelik pişmanlık ve sorgulamaya dayalı keşkecilikğe dönüştüğü söylenebilir. Her iki yaş grubunun verilerinden hareketle, alt yaş gruplarında var olan kaygı durumunun ilerleyen yaşlarda yerini “keşke”ye bıraktığı sonucuna ulaşılabilir. Nitekim araştırmanın keşkecilik alt boyutunda katılımcılar, yabancı dil öğrenmeye erken yaşta başlamamış olmaktan yakınmaktadır. Her ne kadar ilgili literatürde yaş arttıkça kalıplaşmış düşüncelerin genel düzeyde arttığına dair bulgular yer alsa da bu durumun özellikle “değiştirme gayreti” ya da “keşkecilik” alt boyutlarıyla nasıl bir ilişki kurduğu konusunda doğrudan karşılaştırmalara literatürde sınırlı biçimde yer verildiği görülmektedir.

Araştırmada çalıştıkları kurum değişkenine göre değiştirme gayreti ile kutuplaştırma alt boyutlarında, özel kurumda çalışanların ortalama puanları devlet kurumlarında çalışanlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir. Değiştirme gayreti alt boyutunda “Çevremdekileri yabancı dil öğrenmeye yönlendiririm.” maddesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Kutuplaştırma alt boyutunda ise “Yabancı dil bilmek bir ayrıcalıktır.” maddesi

³²John E. Williams ve Beverly L. Best, *Sex and Psyche: Gender and Self Viewed Cross-Culturally* (ABD: Sage Publications, 1990), 156.; Schneider, *The Psychology of Stereotyping*, 673.

³³Steven J. Spencer, Claude M. Steele and Diane M. Quinn, “Stereotype Threat and Women’s Math Performance,” *Journal of Experimental Social Psychology*, 35/1 1999, 23.

³⁴Baysal ve Berkant, “Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin ve Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi”, 82.

³⁵Aykol, “Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, 51.

³⁶Schneider, *The Psychology of Stereotyping*, 547.

³⁷Çetintaş ve Berkant, “Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi: Bir Anadolu Lisesi Örneği”, 1562.

ortalama olarak öne çıkmaktadır. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde özel kurumlarda görev yapan öğretmenlerin yabancı dil öğrenimini bireysel bir başarı ve toplumsal bir avantaj olarak görme eğiliminde oldukları, bu durumun da hem yönlendirme (değiştirme) hem de sosyal ayırım (kutuplaştırma) düzeyinde daha belirgin hâle geldiği söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle özel kurumlarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dil bilme avantajına sahip oldukları için resmî kurumlarda çalışanları ayrıcalıklı gördükleri yorumu yapılabilir. Benzer şekilde Aykol da lise öğrencilerinin lise türü (resmî-özel) değişkenine göre ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık tespit etmiştir.³⁸ İki araştırmanın bulguları birbiriyle örtüşmektedir. Bununla birlikte kurumsal farklılıkların yanı sıra bireysel değişkenlerin -özellikle yaş gibi- belirli alt boyutlarla nasıl ilişkilendiği konusu, mevcut bulgular ışığında gelecekteki çalışmalarda ayrıca ele alınabilir.

Çalışmada aşırı fedakârlık alt boyutunda “Ailemi ekonomik sıkıntıya sokmamak için yabancı dil öğrenmekten vazgeçebilirim.” maddesi öne çıkmıştır. Bu verinin aksine Aykol’un lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada aile gelir düzeyinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceler üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.³⁹ Her iki araştırmanın bu açıdan çelişmesi, öğretici konumundaki bireylerin lise öğrencilerine kıyasla ekonomik sorumluluk bilinci ve toplumsal roller açısından daha yüksek bir duyarlılığa sahip olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu durum bireyin içinde bulunduğu yaş, mesleki rol ve yaşam koşulları gibi etkenlerin kalıplaşmış düşüncelerin belirli alt boyutları üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerinin, yabancı dil bilme seviyelerine göre aşırı genelleme, değiştirme gayreti, keşkecilik, mutlakçılık ve kişiselleştirme alt boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Çetintaş ve Berkant, lise öğrencilerinin yabancı dil kurslarına katılım durumlarının öğrenme kaygıları üzerinde genel bir etkisi olduğunu kursa katılmayan öğrencilerin kaygı düzeylerinin, kursa katılanlara göre daha yüksek seyrettiğini ifade etmiştir.⁴⁰ Çetintaş ve Berkant’ın tespitleri, bu çalışmada yabancı dil bilme seviyesi düşük olanların daha çok kalıplaşmış dil düşüncesine sahip oldukları bulgusunu desteklemektedir. Bu durum yabancı dile maruz kalma ve öğrenme sürecinde edinilen deneyimin bireylerin kalıplaşmış inançlarını azaltıcı bir işlev görebileceğine işaret etmektedir.

Araştırmada, kalıplaşmış dil düşüncesinin çeşitli alt boyutlarda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerde de görüldüğü belirlenmiştir. Aşırı genelleme, toptancılık, kişiselleştirme, kutuplaştırma, mutlakçılık, değiştirme gayreti, aşırı fedakârlık ve keşkecilik gibi kalıplara öğretmenlerin belirli düzeylerde sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu öğretmenler yalnızca akademik bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda öğrencilere mentorluk yapmak, motivasyon sağlamak, onları psikolojik olarak derse hazırlamak ve kaygılarını azaltmak gibi çok yönlü roller üstlenmektedir. Ancak öğretmenlerin sahip oldukları kalıplaşmış dil düşüncelerinin hem etkili bir yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştirmelerini hem de mesleki gelişim süreçlerini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu görüşü destekleyen Mas ve Ryan, öğretmenlerin öğrencilerin kalıplaşmış dil düşüncelerini değiştirmeye çalışmaktan ziyade, bu düşüncelerin öğrenme sürecine engel oluşturmaması adına farkındalık geliştirmeleri ve bu konuyu öğrencilerle açıkça tartışmaları gerektiğini ifade etmiştir.⁴¹ Benzer şekilde Lewis, yabancı dil eğitiminin kalıplaşmış düşüncelerle sekteye uğrayabileceğini vurgulamıştır.⁴² Pansu vd. ise kalıplaşmış düşünce tehditlerinin öğrencilerin sözel becerileri ile okuma

³⁸Aykol, “Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” 62.

³⁹Aykol, 81.

⁴⁰Çetintaş ve Berkant, “Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi: Bir Anadolu Lisesi Örneği”, 1565.

⁴¹Mas and Ryan, "Stereotypes of Americans: Foreign Language Learning Research", 11.

⁴²Brooks-Lewis, "Stereotyping in Foreign Language Education", 525.

etkinliklerini olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur.⁴³ Tüm bu bulgular ışığında Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin sahip oldukları kalıplaşmış dil düşüncelerini fark edip dönüştürmeleri, uluslararası öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecine doğrudan katkı sağlayacak önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Sonuç

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten bireylerin kalıplaşmış dil düşüncelerine belirli düzeylerde sahip oldukları ve bu düşüncelerin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma bulguları, Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce düzeylerinin genel olarak orta düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu genel ortalama, öğretmenlerin her ne kadar kalıplaşmış yabancı dil düşüncelerini gölgelese de alt boyutlar incelendiğinde, "Keşkecilik" "Değiştirme Gayreti" alt boyutları yüksek düzeyde anlamlı biçimde öne çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun, mesleki kariyerleri için girmek zorunda oldukları geleneksel sınav formatlarıyla (YDS/YÖKDİL) iletişimsel/eylem odaklı yaklaşım arasındaki ikilemin yarattığı mesleki baskıdan kaynaklanan, kendi geçmiş dil öğrenme deneyimlerine yönelik yoğun pişmanlıklar taşıdığını (Keşke yabancı dil öğrenmeye erken başlasaydım.) göstermektedir. Ayrıca "Mutlakacılık" alt boyutunda 2-3 yıl tecrübeye sahip olan ve temel seviyede bir yabancı dil bilen öğretmenlerin "Kendimi ifade edebilmem için mutlaka gramer bilgisine hâkim olmalıyım." maddesine verdikleri puanlar dil öğrenimini katı ve değişmez kurallara bağlama eğiliminde olduklarına işaret eder. Bu tür düşüncelerin sınıfa yansması Türkçe öğretiminde hedeflenen iletişimsel ve eylem odaklı yaklaşımdan sapmaya neden olarak, öğrencilerin dili bir kurallar bütünü olarak algılamasına yol açabilir. Bu bağlamda öğretmenlerin yaşadığı "Pişmanlık" ve "Mutlakacılık" gibi kalıplaşmış dil düşüncelerinin Türkçe öğretimi sürecine olumsuz olarak değil destekleyici bir etkiye dönüştürülmesi sağlanmalıdır. Bu da kalıplaşmış düşüncelerin tanınmasının ve dönüştürülmesinin, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretici yeterliğini artırma potansiyeline sahip olduğunu desteklemektedir. Çünkü Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerin dil öğretimini/öğrenimini etkilediğini düşünmektedirler. Bu durum, öğretmenlerin yalnızca bilgi aktaran kişiler değil; aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyen sosyal ve duyuşsal birer rehber olduklarını göstermektedir. Özellikle yaş ve yabancı dil bilme düzeyi gibi etkenlerin bazı düşünce örüntülerine yansıdığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminde öğreticinin içsel tutumlarının da dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Çünkü öğretmenlerin dil yeterliğini yükseltmek, "Mutlakacılık" ve "Genelleme" gibi katı düşünceleri azaltarak, iletişimsel veya eylem odaklı yaklaşım esaslı bir dil öğretimine geçişi destekleyecektir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretici eğitiminde kalıplaşmış dil düşüncelerine yönelik farkındalık oluşturacak içeriklere yer verilmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda öğretici yetiştirme ve hizmet içi eğitim programlarında özellikle değiştirme gayreti, keşkecilik ve mutlakacılık gibi alt boyutlara odaklanan içeriklere yer verilmesi önemlidir. Ayrıca dil yeterliği ile kalıp düşünceler arasındaki ters ilişki dikkate alınarak öğretmenlerin sürekli dil gelişimini destekleyecek eğitim ve kaynaklara erişimi teşvik edilmelidir. Bu sayede; daha esnek, kapsayıcı ve öğrenme sürecine duyarlı bir öğretici profili geliştirmek mümkün olabilir.



Etik Kurul Onayı	İnsan katılımcılarla gerçekleştirilen ve yabancılara Türkçe öğreten öğretmenleri kapsayan bu araştırma, 13.02.2025 tarihli ve 547150 sayılı kararla Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır.
Bilgilendirilmiş Onam	Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.
Hakem Değerlendirmesi	Dış bağımsız.

⁴³Pascal Pansu, Isabelle Régner, Sylvain Max, Pascale Colé, John B. Nezlek and Pascal Huguet, "A Burden for the Boys: Evidence of Stereotype Threat in Boys' Reading Performance", *Journal of Experimental Social Psychology*, 65/3 (2016): 28.



Çıkar Çatışması Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.
Finansal Destek Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx
Informed Consent Informed consent was obtained from the participants.
Peer Review Externally peer-reviewed.
Conflict of Interest The author has no conflict of interest to declare.
Grant Support The author declared that this study has received no financial support.

Yazar Bilgileri **Emrah Boylu (Doç. Dr.)**
Author Details ¹ Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Bartın, Türkiye.
 0000-0001-9529-7369

Efecan Karagöl (Doç. Dr.)
² Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Zonguldak, Türkiye.
 0000-0003-0331-8009  efecankaragol@gmail.com

Fatih Arslanbaş (Uzman Yardımcısı)
³ Yunus Emre Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
 0000-0001-8804-2480

Kaynakça | References

- Aydemir, Öznur. "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizce Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Başarısızlık Yüklemeleri". Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, 2007. YÖK Tez Merkezi (240929).
- Aykol, Nil. "Lise Öğrencilerinin Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünceleri ve Yabancı Dil Özyeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, 2017. YÖK Tez Merkezi (493997).
- Bağçeci, Birsan. "Ortaöğretim Kurumlarında İngilizce Öğretimine İlişkin Öğrenci Tutumları (Gaziantep İli Örneği)", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 6-9 Temmuz 2004.
- Baysal, Seda ve Hasan Güner Berkant, "Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Dil Öğrenme Stratejilerinin ve Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşüncelerinin İncelenmesi", *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6/1 (2018): 67-86.
- Boylu, Emrah, Mete Yusuf Ustabulut and Ezgi İnal. "Grammar-learning Beliefs of Students Who Learn Turkish as a Foreign Language". *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(1) (2022): 32-50. erişim 9 Ekim 2025. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.1.442>.
- Brooks-Lewis, Kimberly Anne. "Stereotyping in Foreign Language Education", *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 51 (2012): 523-526.
- Budak, Yusuf. "Dün Bugün Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Amaçlarına Disiplinler Arası Bir Yaklaşım." *Millî Eğitim Dergisi*, 146 (2000), erişim 9 Ekim 2025. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/146/budak.htm.
- Bütün İkwuegbu, Zeynep and Richard Harris. "Reflection and Agency: The Experiences of English Language Teachers in Türkiye", *Reflective Practice*, 25/2 (2024): 101-116. erişim 9 Ekim 2025. <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2304849>.
- Chaffee, Kathryn Everhart, Nigel Mantou Lou and Kimberly A. Noels. "Does Stereotype Threat Affect Men in Language Domains?", *Frontiers in Psychology* 11 (2020): 1-16 erişim 9 Ekim 2025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01302>.
- Cook, Rebecca J., and Simone Cusack. *Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives*. University of Pennsylvania Press, 2010.
- Creswell, John W., *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4. Baskı, Thousand Oaks: SAGE, 2014). 1-273
- Çetintaş, Rabia ve Hasan Güner Berkant, "Lise Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının ve Yabancı Dil Öğrenme Kaygılarının İncelenmesi: Bir Anadolu Lisesi Örneği", *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18/3 (2021): 1545-1571. erişim 9 Ekim 2025. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.928516>
- Dökmen, Üstün. *İletişim Çatışmaları ve Empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık, 2006.
- Durmuş, Mustafa. *Dil Öğretiminde Öğretici Yeterlilikleri ve Pedagojik Muhakeme Becerisi*. Ankara: Grafiker Yayınları, 2019.

- Ekşi, Gülşen. "Foreign Language Learning, Prejudice and Stereotyping", *Ekev Akademi Dergisi*, 13/38 (2009): 317-330.
- El-Dash, Linda Gentry and JoAnne Busnardo. "Perceived In-Group and Out-Group Stereotypes Among Brazilian Foreign Language Students", *International Journals of Applied Linguistics*, 11/2 (2001): 224-237.
- Harris, Kathryn Ann. "Perceived Stereotypes, Social Context and Second Language Acquisition: A Study of Mexican Immigrants Learning English as a Second Language in the United States". Doktora tezi, Northwestern University, 1995. Dissertations and Thesis (9614750).
- Hirnshtein, Marco, Lisa Coloma Andrews and Markus Hausmann. "Gender-Stereotyping and Cognitive Sex Differences in Mixed- and Same-Sex Groups", *Archives of Sexual Behavior* 43/8 2014: 1663-73.
- Houghton, Stephanie. "Managing Stereotypes Through Experiential Learning", *International Communication Studies* 19 (2010): 182-195. erişim 9 Ekim 2025. https://digitalcollections.sit.edu/ipp_collection/142/
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2020.
- Karasar, Niyazi. *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 2012.
- Kashima, Yoshihisa, Klaus Fiedler and Peter Freytag. ed. *Stereotype Dynamics: Language-Based Approaches to the Formation, Maintenance, and Transformation of Stereotypes*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.
- Mas, Eugenia Gomez and Phyllis M. Ryan. *Stereotypes of Americans: Foreign Language Learning Research*. Research report. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, 2001. ERIC (ED452729).
- Memiş, Muhammet. *Yabancılar Türkçe Öğretiminin Güncel Sorunları*. Ankara: Pegem Akademi, 2021.
- Pansu, Pascal, Isabelle Régner, Sylvain Max, Pascale Colé, John B. Nezlek and Pascal Huguet. "A Burden for the Boys: Evidence of Stereotype Threat in Boys' Reading Performance", *Journal of Experimental Social Psychology* 65 (2016): 26-30 erişim 9 Ekim 2025. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2016.02.008>.
- Polat, Murat. "YDS ve YÖKDİL Sınavlarının Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Etkileri", *Kastamonu Education Journal*, 28/5 (2020): 2188-2202.
- Popovic, Radmila. "National Stereotypes in Teaching English as a Foreign Language". Yüksek lisans tezi, School for International Training, 2004.
- Spencer, Steven J., Claude M. Steele and Diane M. Quinn. "Stereotype Threat and Women's Math Performance", *Journal of Experimental Social Psychology*, 35/1 (1999): 4-28.
- Şahin, Yusuf, Nevide Akpınar Dellal, Hüseyin Arak, Aysın Demir, Evrim Önem ve Yasemin Acar. *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi*. Editör Yusuf Şahin. Konya: Eğitim Yayınevi, 2013.
- Tabachnick, Barbara G., ve Linda S. Fidell. *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education Incorporated, 2013.
- Tunca İbrahim, *Öğrenme-Öğretme Sürecinde Üstün Başarı* Ankara: Kara Harp Okulu Bilgi Toplama ve Yayım Merkezi Yayınları, 1996.
- Ünal, Menderes. "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği", *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 6/19 (2015): 218-233.
- Williams, John E., and Beverly L. Best. *Sex and Psyche: Gender and Self Viewed Cross-Culturally*. ABD: Sage Publications, 1990.
- Wright, Breanna. "Gender and Language: Challenging the Stereotypes". Yüksek lisans tezi, University of Birmingham, 2002.
- Yavuzer, Hasan ve İbrahim Göver. "Akademik Personelin Yabancı Dil Durumu ve Yabancı Dil Sınavlarına Bakışı: Nevşehir Örneği", *Nevşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7/1 (2012): 136-158.