

## YABANCI DİLE YÖNELİK KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCE ÖLÇEĞİ

**Menderes ÜNAL**

Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri menderesunal@gmail.com

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünce ölçeği geliştirmektir. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından alan yazın taranarak ve konu ile ilgili dört uzmanın görüşleri alınarak hazırlanmıştır. Bunun için ilk olarak toplam 75 madde belirlenmiş, oluşturulan taslak ölçek, Ahi Evran Üniversitesinde 2014-2015 eğitim öğretim döneminde farklı bölümlerde öğrenim gören 313 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrenci görüşlerinin kararlılığını belirlemek üzere aynı ölçek 108 öğrenci grubuna 5 hafta sonra tekrar uygulanmış ve aralarında anlamlı farklılığın oluşup oluşmadığı t-test ile araştırılmıştır. Uzman görüşleri ile birlikte ilk analizler sonucunda 7 madde atılmış, 68 maddeden oluşan taslak kalıplaşmış düşünce ölçeği oluşturulmuştur. Güvenirlik ve geçerlik analizlerine bağlı olarak yapılan değerlendirmeler sonunda 42 maddeli 8 faktörlü "Yabancı Dile Yönelik Kalıplaşmış Düşünce Ölçeği" elde edilmiştir. Bu süreçte maddelerin ayırt ediciliklerinin belirlenmesi için %27 üst grup ve %27 alt grup arasındaki t-test sonuçları, madde toplam korelasyon hesaplamaları öncelikli olarak yapılmış her bir maddenin üst grup ile alt grup arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0,876, KMO katsayısı 0.810, Barlett Testi değeri<sub>(861)</sub> = 3478,491'dir ve  $p < 0.01$  düzeyde anlamlıdır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise uyum iyiliği kriterleri  $X^2 /sd$ : 1.65, RMSEA: 0.046, SRMR: 0.078, CFI:0.92, IFI:0.92, GFI:0.83, AGFI:0.81 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak, 42 maddeden oluşan, sekiz faktörlü, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kalıplaşmış Düşünceler, açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yabancı diller.

## DEVELOPING A SCALE FOR STEREOTYPED THOUGHTS ABOUT FOREIGN LANGUAGES

### ABSTRACT

This study aims at developing a scale for stereotyped thoughts about foreign languages. The scale items were prepared by the researcher with the help of scanning related literature and consultations with four experts in the study field. 75 candidate items were put together to form first draft of the scale which was applied to randomly chosen 313 undergraduate students attending Ahi Evran University in 2014-2015 term. After 5 weeks, the same scale was administered to 108 students from the same universe to confirm students' determination by the help of t-test. Once completed first analysis and expert opinions, 7 items were removed from the scale. Employing exploratory and confirmatory factor analysis, reliability and validity values were seen satisfactory and the last form of the scale (Stereotyped Thoughts about Foreign Languages Scale) was decided on having 8 factors and 42 items. In order to identify the distinctiveness of the items, a calculation done by comparing of %27 upper group scores and %27 lower applying t-test result of which, there is a significant difference between two groups. Furthermore, KMO and Cronbach-alpha values of this scale were found to be 0.810 and 0.876 respectively. The Barlett Test Significance Value (3478,491) of this scale was smaller than 0.001. At the end of confirmatory factor analyses, the goodness of fit criteria were found to be,  $X^2 /sd$ : 1.65, RMSEA: 0.046, SRMR: 0.078, CFI:0.92, IFI:0.92, GFI:0.83, AGFI:0.81. As a result, a reliable and valid scale composing of 42 Likert Type sentences were developed as to identify stereotyped thoughts about foreign languages.

**Key Words:** Stereotyped thoughts, explanatory factor analyses, confirmatory factor analyses, foreign languages

## GİRİŞ

### Yabancı dil öğretimi ve kalıplaşmış düşünce

Yabancı dil öğretimi, belirli bir amaç için anadili dışında herhangi bir dili kullanmada yeterlilik kazandırma etkinliklerinin tümüdür. Yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasında sanayileşme ile ortaya çıkan ekonomik ve teknik gelişmeler etkili olmuştur. Diğer taraftan ticaretin ve ulaşım olanaklarının artması ile yabancı dil, pratik anlaşma aracı olarak da önem kazanmıştır (Şahin, 2007; Demirel, 2006).

Toplumsal yaşamın gereği olarak insanlar değişik amaç ve biçimlerde yabancı dil öğrenme isteği duymaktadırlar. Bireylerin başka bir toplum içinde hayatını sürdürmek zorunda kalması, kendi kültürel değerlerini diğer dilleri konuşan insanlara aktarma isteği veya onların kültürel değerlerini öğrenme merakı yabancı dil öğrenmeye yöneltmiştir. Bunun yanında kişiler hem bireysel hem de kurumsal olarak ticaret, siyaset, askerlik, bilim, sanat, çalışma, turizm, eğitim, kültür ve haberleşme alanlarında iletişim kurup ilişkilerini yürütebilmeleri için anadillerinin yanı sıra başka dilleri de öğrenme gereksinimi duymaktadırlar (Demircan,1990).

Yabancı dil öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin çalışmalardan yararlanarak özellikle dil öğretimiyle ilgili pek çok gereksinimi karşılamaya, iletişimi kolaylaştırıcı yöntemler bulmaya, dil olgularına ilişkin sorunları açıklamaya ya da araştırma alanları yaratmaya dönük etkinlikler ve uygulamalı çalışmalar devam etmektedir (Şahin, 2007).

Öğrenme süreci içerisinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının son derece önemli olduğu, her bireydeki öğrenmenin diğerinden farklı bir şekilde gerçekleştiği ve öğrenmenin parmak izi kadar kişisel olduğu bilinmektedir (Batumlu, 2006; Horwitz, 1986). Aynı zamanda, bireyin sahip olduğu tutum, motivasyon, yetenek, zeka düzeyi, genel uyarılmışlık hali gibi duyuşsal etkenler de öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir (Senemoğlu, 2004; Schunk, 2008; Yeşilyaprak, 2011). Bu etkenler, doğrudan ya da dolaylı olarak bireyin öğrenmesinde olumlu ya da olumsuz sonuçlar oluşturabilmektedir.

Yapılan tüm çalışmalara ve bu konuya gösterilen özene rağmen eğitimin çoğu alanında olduğu gibi yabancı dil derslerinden de istenilen verimin elde edilemediği bir gerçektir (Aydemir, 2007). Gerek eğitim sisteminden, gerekse öğretim programı esaslarından kaynaklanan yanlışlıklardan dolayı beklenen yararın sağlanamaması ve öğrencilere kalıcı, izli bir yabancı dilin öğretilmemesi artık Türkiye'nin çözmesi gereken en önemli sorunların başında gelmektedir (Bağçeci, 2004; Budak, 2010).

Yabancı dil öğrenenlerin dil yeteneği ve başarısı ise o dil grubuna ait tutumu, o dili öğrenme nedenleri, gösterdikleri çabanın derecesi ve o dildeki becerileri ile ölçülebilmektedir. Diğer bir ifade ile öğrencilerin dildeki başarıları, dil yeteneklerinden ya da o dile karşı tutumlarından kaynaklanmaktadır (Ekmeççi,1983). Öğrencinin yabancı dil öğrenme isteği, harcadığı zaman, öğrenim çabası, öğrenimden ne biçimde yararlanabileceği, bulunduğu ortam, yabancı dil konusundaki tutumu, önyargısı ve amaçları ile başarı arasında yakından ilişki vardır ( Gardner ve Lambert, 1959).

Tutumun yanı sıra sınıf içi iletişim öğrenci başarısını derinden etkilemektedir. İletişim ve etkileşim sadece öğrenci, öğretmen ve aile bireyleri gibi paydaşlar arasında değil aynı zamanda bir çalışma veya disiplin alanı arasında olabilmektedir. Diğer bir ifade ile öğrenci sadece etrafındaki bireylerle değil bunun yanında

çevresindeki her şey ile etkileşime girmektedir. Bu etkileşim her zaman olumlu yönde iletişim sürecini yansıtmamaktadır. Bu süreçte bir kişi veya da derse karşı akılcı ve gerçekçi olmayan düşünce yapısı, iletişim engel ve bozukluğu olarak tanımlanan kalıplaşmış düşünceler (Dökmen, 1997) olabilmektedir. Bu tür düşünceler yabancı dille öğrencilerin tutumlarına ve akademik başarılarına doğrudan etki etmektedir.

Düşünceler, bireylerin duygu ve davranışlarını etkilemekte ve yönlendirmektedir. Kişilere veya derslere karşı düşüncelerin yansıtıldığı iletişim sürecinde oluşan kalıplaşmış düşünce bozukluğu ve engellerin çoğu akılcı ve gerçekçi olmayan birtakım negatif düşüncelerden kaynaklanmaktadır. Söz konusu olan çoğu akılcı ve gerçekçi olmayan düşünceleri değiştirmek mümkün olabilmektedir. Böylece, bu düşüncelerin yol açtığı iletişim engel ve bozuklukları giderilebilecek ve olası başarısızlıkların önüne geçilmiş olacaktır. Bu nedenle gerçekçi ve akılcı olmayan düşünce yapıları olarak adlandırılan kalıplaşmış düşüncelerin öğrenim sürecinde araştırılması ve başarısızlığı başarıya dönüştürecek önleyici tedbirlerin alınması gerekmektedir.

Kalıplaşmış düşünceler, insanların kafasında kalıplaşmış, katılaştırmış, çoğunlukla farkında olunmayan birtakım kesin düşünceler olarak tanımlanabilir (Dökmen, 1997). İnsanlar bu tür düşüncelerinin doğru olup olmadığını denemeye genellikle yönelmezler ve bu düşüncelerini değiştirebilecek nitelikteki her türlü yeni bilgiden çoğunlukla uzak dururlar. Yani bir anlamda, önyargılı ve tümünden reddedici tavır takınabilirler. Kalıplaşmış düşüncelerin temel özelliği, akılcı ve gerçekçi olmamaları ile değişmeye karşı dirençli oluşlarıdır. Bu durum ise iletişim sürecinde bireylerin birbirlerini tam olarak veya yeterince anlayamamasının yanında derslere yönelik oluşturulan kalıplaşmış düşünceler ders hedefleri başta olmak üzere öğrenim sürecinde birtakım engel ve bozukluklara yol açabilmektedir. Dökmen (1997)'ye göre öğrenim sürecini ve günlük yaşantıyı etkileyen kalıplaşmış düşünceler şunlardır:

**Kutuplaştırma:** Kişinin olaylara ve insanlara yönelik tutumu sadece uç noktalarda olması kutuplaştırma anlamına gelmektedir. Belli bir olayı kutuplaştıran kişi o olayı ya siyah ya da beyaz olarak algılar. Çünkü kutuplaştırmada gri veya kısmen yoktur, bunun aksine “ya hep ya hiç” şeklinde bir düşünce vardır.

**Kişiselleştirme:** Kişiselleştirmede bir kişinin aslında hiçbir etkisi olmadığı halde, başkalarının uğradığı sıkıntılardan, ortaya çıkan sorunlardan kendisini sorumlu tutması söz konusudur. Kişiselleştirmede, kendi kendini suçlama, alınganlık vardır.

**Mutlakçılık:** Kalıplaşmış düşüncelerden bir diğeri de, kişinin edindiği birtakım kuralları asla değişmeyeceğini düşünmesidir. Birey sosyalleşmesi sırasında öğrendiği ve benlik durumunun bir parçası haline getirdiği iç kurallara sıkı sıkıya sarılır. İç kuralların mutlak olduğunu, yere ve zamana göre değişmeyeceğini düşünerek esneklikten uzaklaşma mutlakçılığın felsefesini oluşturmaktadır.

**Değiştirme gayreti:** Kişi, çevresindeki insanların kendisi gibi düşünmesini, kendi isteklerini onların istekleriymiş gibi yapmalarını istediğinde değiştirme gayreti içine girmiş demektir. İnsanları değiştirmeye hakkı olduğunu düşünen kişilerin bu oranda onlarla düşünce açısından çatışmaya girme ihtimalleri de ortaya çıkar. Bununla birlikte, çevrelerini değiştirme gayreti içinde olanların çoğu, başkalarını değiştirmeye hakları olduğunu düşündükleri halde, kendileri değişmeye direnç gösterirler.

**Aşırı fedakarlık:** Aşırı fedakarlık, değiştirme gayretinin tam tersidir. Aşırı fedakarlık edenler, kendi isteklerini bir yana bırakarak, başkalarının onlardan istediği gibi davranmaya çalışırlar. Aşırı fedakar kişiler çevrelerinde uyumlu izlenim bıraksalar dahi görünürdeki bu uyumluluk, günü geldiğinde birtakım patlamalara, çatışmalara ve bozukluklara yol açabilir.

**Keşkecilik:** Geçmişte yaşanan birtakım olayların zaman zaman hatırlanıp pişmanlık duyulmasına keşkecilik denir. Bu düşünceler kişileri rahatsız eder, yaşamını engeller, bugünün tadını çıkarmasını güçleştirir. Keşkecilik, kişinin kendi kendisini kıskırtmaya yönelik bir kişi-içi iletişim sürecine girmeye zorlar. Fakat içsel bir soruna dönüşmenin yanı sıra diğer insanlarla olan iletişim süreçlerini de olumsuz yönde etkiler.

**Toptancılık:** Bir insanın birden çok özelliği vardır ve birden fazla role sahiptir. Güzel olma, uzun boylu olma veya müdür olma bunlara örnek olarak verilebilir. Eğer kişi bu özellikleri ve rolleri toptan olarak algılıyorsa, bu özellikler ve roller arasında bir ayırım yapmıyorsa, bu kişinin toptancılık eğilimine sahip olduğunu gösterir.

Kişiler arası iletişimde olduğu kadar herhangi bir derse yönelik olarak da karşılaşılabilecek olan kalıplaşmış düşüncenin düzeltilmesi iletişim engelini ortadan kaldırıp, ders ile öğrenci arasındaki olası kopukluğun da önüne geçilerek başarı yakalanmış olacaktır. Bundan dolayı sözü edilen kalıplaşmış düşüncelerin yabancı dil öğrenimi sürecinde oluşup oluşmadığının belirlenmesi amacıyla güden bu çalışma, dil öğrenim sürecinde yaşanan sorunlara yeni bir bakış açısı getirecektir.

Ulusal ve uluslararası araştırmalarda kalıplaşmış düşüncenin konu edildiği çalışmalara (Gilbert ve Hixon, 1991; McGarty vd. 2002;Vinkenburg vd. 2011; Ryoo, 2013; Ekici ve Yılmaz, 2013) rastlanmasına karşın yabancı dile karşı kalıplaşmış düşüncenin konu edildiği bir çalışma ve geliştirilen bir ölçek bulunmamaktadır. Yapılan bu çalışma yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceyi belirlemenin yanı sıra güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı geliştirilerek literatüre kazandırmayı hedeflemektedir.

## YÖNTEM

Araştırmacı tarafından öncelikle kaynakçada belirtilmiş olan makale ve kitaplar gözden geçirilerek, taslak ölçek maddeleri yazılmıştır. Dökmen (1997)'nin çizdiği çerçeveye uygun olarak iletişim sürecinde kalıplaşmış düşünce kategorisi oluşturulmuştur. Türkçe ve yabancı dil konuları ile ilgili araştırma yapan 3 akademisyen ile ölçme ve değerlendirme alanında çalışmaları bulunan bir akademisyenin görüşü alınarak 75 madde olarak tasarlanan ölçeğin, 68 madde içeren taslak ölçek olarak düzenlenmesine karar verilmiştir. Ölçekteki maddeler "Tamamen katılıyorum", "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" ve "Hiç Katılmıyorum" şeklinde belirtilen 5'li Likert tipi dereceleme şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte yer alan olumlu ve olumsuz maddeler olduğu gibi puanlanmış yani olumsuz maddelerde döndürme yapılmamıştır. Çünkü ister olumlu, ister olumsuz ifadeler olsun ölçekteki her madde kalıplaşmış düşünceyi yordamaktadır. Buna ilave olarak ölçme aracının grup değer aralığının tespitinde; "a = Ranj / Yapılacak Grup Sayısı" formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre maddelerin değer sınırları Tablo 1'de verilmiştir

**Tablo 1: Ölçekte yer alan maddelerin değer sınırları**

<b>Madde puanları</b>	<b>Nitelik durumları</b>	<b>Puan sınırları</b>
5	Tamamen Katılıyorum	4.20-5.00
4	Katılıyorum	3.40-4.19
3	Kararsızım	2.60-3.39
2	Katılmıyorum	1.80-2.59
1	Hiç Katılmıyorum	1.00-1.79

Örneklem grup büyüklüğünün ölçekte yer alan madde başına en az beş katılımcı düşecek kadar büyük olması gerektiğini belirten Şencan'ın (2005) görüşüne bağlı olarak ölçek, 2014–2015 öğretim yılı güz döneminde Ahi Evran Üniversitesi öğrenim gören toplam 313 öğrenciye çalışma grubunu (örneklem) oluşturmuştur. Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin 165 (%52,7)'i bayan, 148 (%47,3)'i erkektir. Öğrenci görüşlerinin kararlılığını belirlemek üzere çalışma grubundan 108 öğrenciye 5 hafta ara ile iki defa uygulama yapılmış ve iki uygulama arasında anlamlı farklılık oluşup oluşmadığı t-testi ile belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan her bir maddenin ayırt ediciliğinin yeterli olup olmadığını ve iç geçerliliğini belirlemek amacı ile ölçek puanları %27 alt ve %27 üst gruplara ayrılmıştır. Grup puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini belirlemek için bağımsız gruplar t-test yapılmıştır. Bunun yanında ölçeğin istatistiksel işlemlerinde kullanılan SPSS 17.00 istatistik programı ile Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı (0.846) incelenmiştir. Maddeler arası doğrulanmış korelasyon değeri 0.20'in altında olan maddeler değerlendirmeden çıkarılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini ortaya koymak ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek boyutlandırılması amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Maddeler açıklanırken faktör yük değerinin 0.30 ve üzeri olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007; Şencan, 2005).

Açımlayıcı faktör analizinde, çıkarım (extraction) bölümünde "principal components" seçilmiş ve kuramsal alt yapı bağlamında ölçeğin 8 faktörlü olması ile sınırlandırılmıştır. Rotasyon bölümünde döndürme değerleri için "varimax" tercih edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizinin değerlendirilmesinde, Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Boyutsallık testi kullanılmıştır. Büyüköztürk (2007) ve Şencan (2005), KMO katsayısının 0.60'dan yüksek ve Bartlett Boyutsallık testinin anlamlı çıkmasının, verilerden faktör çıkabileceğinin bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Diğer bir ifade ile bu değerlerin açımlayıcı faktör analizi yapılabileceğinin işareti olduğunu savunmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizinin ardından 298 kişilik yeni örneklem grubundan elde edilen güvenirlik katsayısı 0,876 olarak yeniden hesap edilen veriler üzerinde LISREL 8.0 (Jöreskog ve Sörbom, 1993) istatistik programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin değerlendirilmesinde yol (path) diyagramına, uyum iyiliği ölçütleri ve düzeltme önerilerine dikkat edilmiştir. Diyagramda öncelikle, her bir maddenin kendi örtük değişkenini, ne kadar iyi temsil ettiği hakkında bilgi veren standardize edilmiş değerlere bakılmıştır. Şimşek (2007) tarafından, örtük değişkenlerin, "1"e sabitlenmiş olduğu için gözlenen değişkenlerin, standardize edilmiş değerlerinin "1"in üzerinde olmaması gerektiğini belirtilmektedir. Aynı zamanda "t değerleri" için diyagramda, kırmızı ok bulunmaması gerektiği vurgulanmaktadır ve "t değerinde" kırmızı ok bulunması durumunda, söz konusu maddenin 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı anlamına geldiği ve ölçekten çıkarılması gerektiği açıklanmaktadır.

Uyum iyiliği kriterleri ise modeldeki ilişkilerin, verilerle ne kadar tutarlı olduğunu belirlemeye yardımcı olmaktadır (Şimşek, 2007). Bu süreçte öncelikli olarak ki-kare ile serbestlik derecesi arasındaki orana bakılmıştır. Bu oranın en fazla 3 veya 4 olması beklenmektedir. Diğer kriterler ise RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü / Root Mean Square Error of Approximation), GFI (İyilik Uyum İndeksi / Goodness of fit index), AGFI (Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi/ adjusted goodness of fit), CFI (Karşılaştırmalı Uyum İndeksi / Comparative fit index), IFI (Artan Uyum İndeksi / Incremental fit index) ve SRMR (Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü/Standardized Root Mean Square Residual)'dir. RMSEA ve SRMR'nin 0.08'in altında olması gerektiği hatta 0.05'in altında olmasının daha da iyi bir uyumluluk göstergesi olduğu kabul edilmektedir (Şimşek, 2007; Fossati, Maffei, Acquarini ve DiCeglie, 2003). CFI, IFI, GFI ve AGFI değerlerinin 0.90 ve üzerinde olması beklenmektedir (Şimşek, 2007). Fakat bazı kaynaklarda (Ingles, Hidalgo ve Mendez, 2005), AGFI'nin 0.85 civarında olmasının da kabul edilebilir bir değer olduğu belirtilmektedir. Yapılan istatistiksel analizler ve elemeler sonunda taslak ölçeğe son şekli verilmiştir. En son aşamada ise maddelerin boyutlandırılmış olarak faktör yükleri değerlendirilmiş, faktörlerde yer alan maddeler belirlenmiş olup faktörlerin isimlendirilmesi yapılmıştır.

## BULGULAR

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle öğrencilerin görüşlerinin kararlılığı araştırılmıştır. Bu amaçla aynı evren içerisinden rastgele yöntemle seçilen 108 öğrenciye aynı ölçek 5 hafta ara ile ikinci defa uygulanmıştır. Uygulamalardan elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-test yoluyla; ilk uygulamaya 1, ikinci uygulamaya 2 vererek araştırılmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğrencilerin kalıplaşmış düşünce puanlarının birinci ve ikinci uygulamaya göre t-testi sonuçları

Uygulama	N	X	SD	df	t	p
Birinci	313	134,34	18,78372	419	,479	,632
İkinci	108	133,38	15,53995			

$p < .05$

Tablo 2'ye göre; öğrencilerin ilk uygulamaya ilişkin puanları ( $X=134,34$ ) ile 5 hafta sonra yapılan ikinci uygulamadan elde ettikleri puanları ( $X=133,38$ ) karşılaştırıldığında iki uygulama arasında anlamlı fark yoktur ( $t_{(419)} = ,479$ ;  $p > 0.05$ ). Bu bulgu öğrencilerin görüşlerinde kararlı olduklarına işaret etmektedir.

313 maddelik ölçekte yer alan maddelerin ayırt ediciliklerinin tespiti için bağımsız gruplar t test uygulanmıştır. Öncelikle test puanları, küçükten büyüğe sıralanmış ve grubun % 27'lik alt ve üst kısmı hesaplanmıştır. %27'lik dilimde kalan 168 kişinin aldıkları toplam puanlar (Tablo 3) karşılaştırılmıştır.

**Tablo 3.** Alt ve üst grupta yer alan öğrencilerin toplam puanları t-testi sonuçları

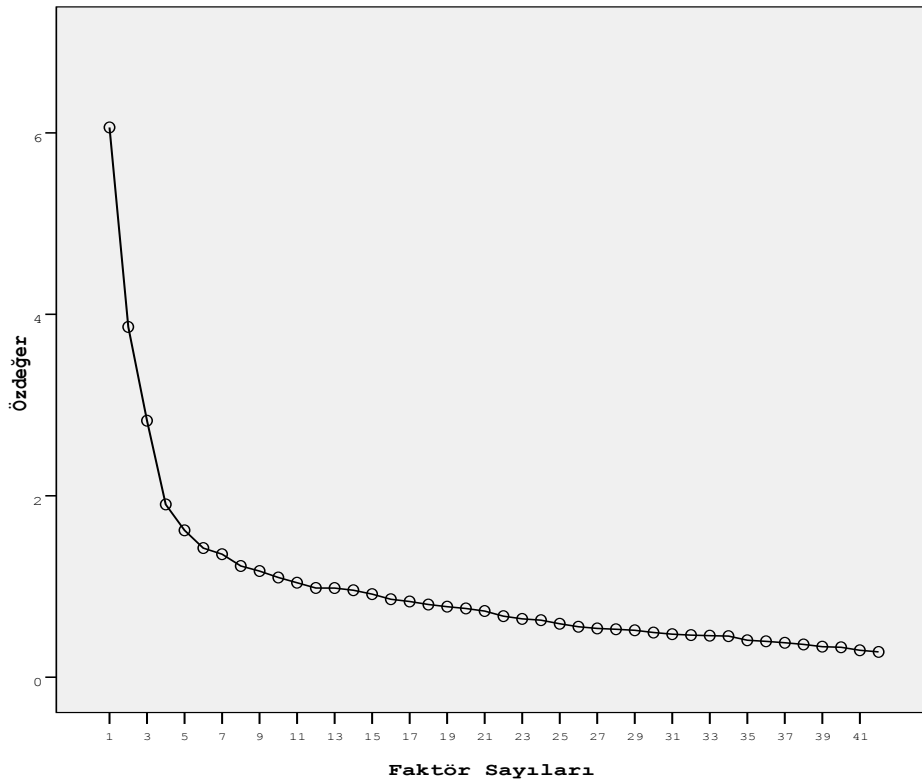
Gruplar	N	X	SD	df	t	p
Üst Grup	84	153,42	,46918	166	32,279	,000
Alt Grup	84	108,41	,42648			

$p < .01$

Madde toplam puanlarında, üst grubun aldığı puanlar ( $X= 153,42$ ), alt grubun aldığı puanlardan ( $X= 108,41$ ) daha yüksektir ve gruplar arası puanlar karşılaştırıldığında üst grup lehine anlamlı bir fark vardır ( $t_{(166)}= 32,279$ ;  $p<0.01$ ). Bu durum, soruların kendi içinde ayırt ediciliğinin yüksek olduğunu ve iç geçerliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı değerlendirilmiş ve katsayı 0,846 olarak bulunmuştur. Bu durumda ölçeğin güvenilirliğinin ve ayırt ediciliğinin yüksek olduğuna hükmedilmiştir. 68 maddeden oluşan taslak ölçek, 313 kişiye uygulandıktan sonra güvenilirlik analizine madde toplam korelasyon değerlerinin incelenmesi ile devam edilmiştir. Bu süreçte, doğrulanmış madde korelasyon değerleri 0,20 ve altında olan 5 madde (5, 9, 18, 23, 64) ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan maddeler, açımlayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur.

42 madde ve 8 faktör olarak oluşturulan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sürecinde Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) değeri, 0,810; Bartlett Boyutsallık testinin anlamlılık düzeyi ise 0,01 olarak bulunmuştur. KMO değeri, 1'e yakın bir değer olması ile çalışma grubunun sayısının yeterli olduğu kanısına varılmıştır. KMO değerinin 1'e yakın olması ve Bartlett Boyutsallık testinin 0.01 düzeyinde anlamlı çıkması ile verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilmektedir (Büyüköztürk, 2007).



Şekil 1: Özdeğer ve faktör sayıları grafiği

Faktör sayısı belirlenirken, ölçeğin geliştirilme sürecinde dikkate alınan kuramsal temel gereği olarak 8 faktörle sınırlama yapılmıştır. Bununla yanında özdeğer-faktör grafiği (scree) ve toplam varyans tablosu birlikte değerlendirilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde, grafik eğrisinde sert düşüşe karşı 6 faktör ve devamında ilki kadar olmasa da birbirine yakın iki düşüş daha gözlenmektedir.



**Tablo 4:** Maddelerin faktör yükleri, maddelerin boyutlara göre dağılımı

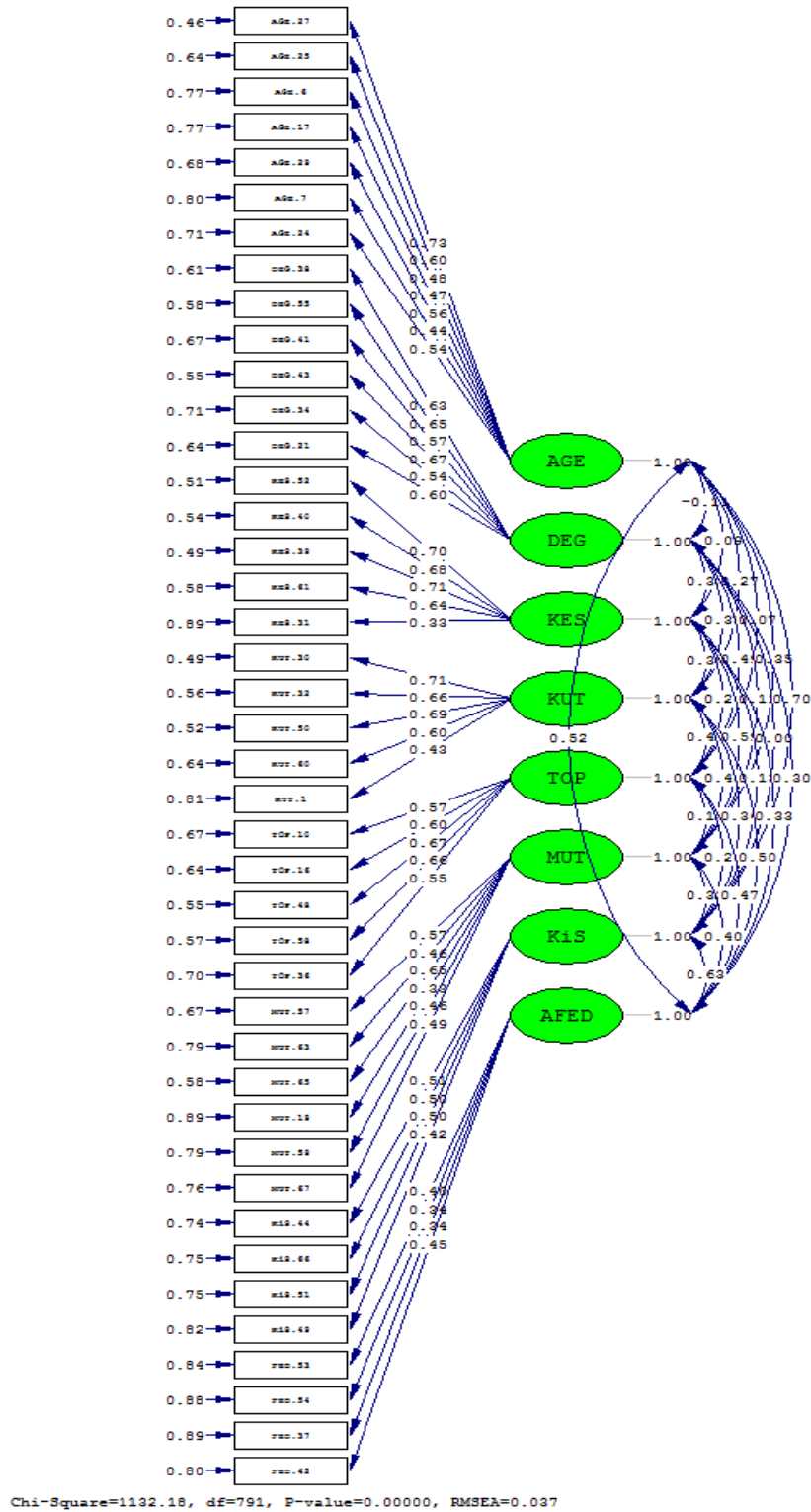
Madde Kodu	Faktör Adı	MADDELER	Faktör Yükü
AGE.27	AŞIRI GENELLEME	Yabancı dil sınavından aldığım düşük bir puan o dil asla öğrenemeyeceğimi düşündürür.	,708
AGE.25		Yabancı dil sınavlarında karşılaştığım sorular asla çalıştığım yerden gelmez.	,697
AGE.6		Hiçbir temelim olmadığı için yabancı dili öğrenemiyorum.	,631
AGE.17		Yanlış yapmaktan korktuğum için yabancı dil öğrenemiyorum.	,576
AGE.29		Yabancı dili hiç öğrenmem diye düşünürüm.	,568
AGE.7		Yabancı dilde yaptığım bir yanlış her zaman yapacağımı düşünürüm.	,496
AGE.24		Yabancı dil de zorlandığım konular o dili öğrenmenin çok zor olduğunu düşündürür.	,456
DEG.38	DEĞİŞTİRME GAYRETİ	Çevremdekileri yabancı dil öğrenmeye yönlendiririm.	,716
DEG.55		Etrafımdaki kişilerin yabancı dilde konuşmalarını sağlamaya çalışırım.	,673
DEG.41		Etrafımdakileri yabancı filmleri altyazıları okumadan izlemeye yönlendiririm.	,669
DEG.43		Arkadaşlarıma yabancı dil bilmenin önemini kavratmaya çalışırım.	,657
DEG.34		Çevremdeki kişileri yabancı dilde yazılmış eserleri okumaya yönlendiririm.	,630
DEG.21		Çevremdekileri yabancı dilde hazırlanmış TV programlarını izlemeye yönlendiririm.	,598
KES.52	KEŞKECİLİK	Yabancı dil öğrenmek için keşke daha çok zaman ayırsaydım.	,768
KES.40		Yabancı dil öğrenmenin önemini keşke daha önce anlasaydım.	,743
KES.39		Yabancı dil öğrenmek için keşke daha çok çalışsaydım.	,739
KES.61		Keşke yabancı dil öğrenmeye erken başlasaydım.	,629
KES.31		Keşke yabancı dil dersimize daha özverili öğretmenler girseydi.	,373
KUT.30	KUTUPLAŞTIR MA	Yabancı dil bilenlerin bilmeyenlerden daha değerli olduğumu düşünürüm.	,730
KUT.32		Yabancı dil bilenler bilmeyenlere göre daha popülerdir.	,718
KUT.50		Yabancı dil bilenler yabancı dil bilmeyenlere göre daha saygındır.	,656
KUT.60		Yabancı dil bilenler bilmeyenlerden daha kültürlüdür.	,616
KUT.1		Yabancı dil bilmek bir ayrıcalıktır.	,599
TOP.10	TOPTANCILIK	Okuduğumu anlamadaki yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	,722
TOP.16		Dinleme becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	,709
TOP.48		Konuşma becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	,666
TOP.58		Yazma becerisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	,607
TOP.36		Dil bilgisi yeterlik düzeyim yabancı dil bilgimi gösterir.	,596
MUT.57	MUTLAKACILIK	Yabancı dil öğrenebilmek için mutlaka bir özel öğretim kurumunda kursa gitmeliyim.	,682
MUT.63		Yabancı bir metni anlamak için o metindeki bütün kelimelerin anlamını bilmeliyim.	,599
MUT.65		Yabancı dil öğrenebilmek için muhakkak özel ders almalıyım.	,574
MUT.19		Kendimi ifade edebilmem için mutlaka gramer bilgisine hakim olmalıyım.	,555
MUT.59		Yabancı dil sınavlarında mutlaka başarılı olmalıyım.	,372
MUT.67		Yabancı dilde başarılı olmak için mutlaka yanımda o dili konuşabileceğim biri olmalı.	,364
KİS.44	KİŞİLEŞTİR ME	Unutkan olduğum için yabancı dil kelime dağarcığım gelişmez.	,673
KİS.66		Yabancı dilde çalışsam da başarılı olamayacağımı düşünürüm.	,554
KİS.51		Çekingeni biri olduğum için yabancı dil öğrenemiyorum.	,499
KİS.49		Yabancı dil öğrenmenin önemini içselleştiremediğim için öğrenemiyorum.	,476
FED.53	AŞIRI FEDAKARLIK	Ailemi ekonomik sıkıntıya sokmamak için yabancı dil öğrenmekten vazgeçebilirim.	,688
FED.54		Yabancı dili ailem istediği için öğrenirim.	,521
FED.37		Ailem istemezse yakaladığım bir yabancı dil eğitimi fırsatından vazgeçebilirim.	,489
FED.42		Çevremdeki kişiler beni eleştirir düşüncesiyle yabancı dil konuşmaktan çekinirim.	,340



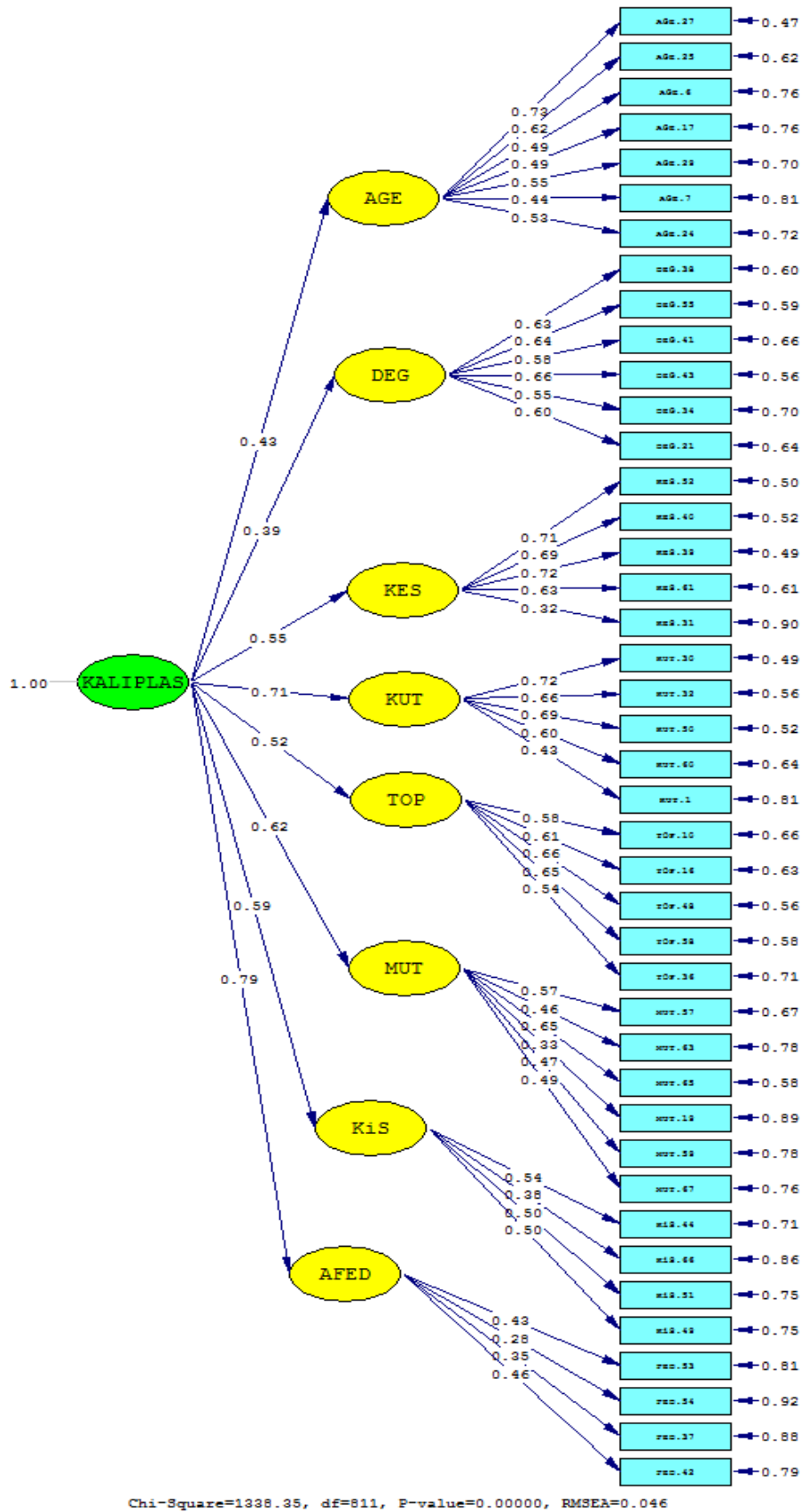
Verilerin döndürülme aşamasında varimax yöntemi tercih edilmiştir. Faktör analizi uygulama sonunda ise 5 madde (2, 11, 15, 56, 62) faktör yükleri 0.30'un altında olduğundan; 16 madde ise (3, 4, 8, 12, 13, 14, 20, 22, 26, 28, 33, 35, 45, 46, 47, 68) faktör yükleri diğer boyutlara karıştığından dolayı kapsam dışına alınmıştır. Sonuç olarak, açımlayıcı faktör analizi neticesinde, 42 maddelik 8 faktörlü ölçek elde edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri ve boyutlara göre dağılımı Tablo 4'de verilmiştir. Kategorilerde yer alan maddeler incelenmiş, alan yazındaki çalışmalar dikkate alınarak faktörlerin adlandırılması yapılmıştır (Tablo 4).

Açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra Ahi Evran Üniversitesinin farklı bölümlerine devam etmekte olan 298 yeni öğrenci grubuna 42 maddelik ölçek uygulanmış ve güvenilirlik katsayısının 0,876 yükseldiği görülmüş ve elde edilen verilere bağlı olarak LISREL 8.80 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Şekil 2'de gösterilen diyagramda, standardize edilmiş faktörlerin değerleri gösterilmektedir. Örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki değerlerin hiç biri "1" in üzerinde değildir. Dolayısıyla gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin uygun düzeyde olduğu kanısına varılmıştır. "t" değerlerine bakıldığında ise herhangi bir kırmızı ok şeklinde uyarıya rastlanmamıştır. Bu durum maddelerin, 0.05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Ki-kare ve serbestlik derecesi arasındaki oran(1132/791), 1.43'tür ve ki-kare, 0.01 düzeyine anlamlılığa sahiptir. Çıktı (output) dosyasında ise uyum iyiliği kriterleri dikkate alınmış olup uyum iyiliği değerlerinde ise RMSEA: 0.037, SRMR: 0.063, CFI:0.94, IFI:0.94, GFI:0.85, AGFI:0.83 olarak bulunmuştur.

Ölçekte yer alan faktörlerin her birinin yabancı dilde kalıplaşmış düşünceyi yordama çalışması yapılmış ve her alt faktörün bir faktör ile bağlantısının doğrulanması gerçekleştirilmiştir. Alt faktörler olarak adlandırılan; Aşırı Genelleme(AGE), Değiştirme Gayreti (DEG), Keşkeçilik (KES), Kutuplaştırma (KUT), Toptancılık (TOP), Mutlakacılık (MUT), Kişiselleştirme (Kis) ve Aşırı Fedakarlık (AFED) faktörlerinin ortak faktör olarak adlandırılan "KALIPLAŞMIŞ DÜŞÜNCE" ile ilişkisi incelenmiş ve Şekil 3'de gösterilen diyagramda, standardize edilmiş değerler ile gösterilmiştir. Alt faktörlerin doğrulayıcı analizinde izlenen yol bu aşamada da tekrar edilmiştir. Örtük değişkenler ile gözlenen değişkenler arasındaki değerlerin hiç biri "1" in üzerinde değildir. Dolayısıyla gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerlerinin uygun düzeyde olduğu kanısına varılmıştır. "t" değerlerine bakıldığında ise herhangi bir kırmızı ok şeklinde uyarıya rastlanmamıştır. Ki-kare ve serbestlik derecesi arasındaki oran (1338/811), 1.65'dir ve ki-kare, 0.01 düzeyine anlamlılığa sahiptir. Çıktı (output) dosyasında ise uyum iyiliği kriterleri dikkate alınmış olup uyum iyiliği değerlerinde ise RMSEA: 0.046, SRMR: 0.078, CFI:0.92, IFI:0.92, GFI:0.83, AGFI:0.81 olarak bulunmuştur.



Şekil 2: Standardize edilmiş faktörlerin model diyagramı



Şekil 3: Kalıplaşmış Düşünce Model Diyagramı

**TARTIŞMA VE SONUÇ**

Alan yazın ve uzman görüşü çerçevesinde kuramsal temeli oluşturulan ölçeğin hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulması ile geçerliliğini ve güvenilirliğini artırması hedeflenmiştir. Şimşek (2007) sağlam kuramsal temele sahip olmayan bir ölçeğin, açımlayıcı faktör analizinde çok iyi sonuç verse dahi aynı sonucun doğrulayıcı faktör analizinde elde edilemediğini belirtmektedir. Bu nedenle araştırmada hem açımlayıcı faktör analizi hem de doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu 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 geçerliliğinin (Büyüköztürk, 2007; Şencan, 2005); Cronbach Alpha katsayısının 0.876 olarak bulunması, ölçeğin güvenilirliğinin bir kanıtı (Büyüköztürk, 2007) olarak görülmektedir. Aynı zamanda, sekiz boyutlu olarak oluşturulan bu ölçeğin, doğrulayıcı faktör analizinde de uygun değerleri vermesi ( $\chi^2 /sd$ : 1.43, RMSEA: 0.037, SRMR: 0.063, CFI:0.94, IFI:0.94, GFI:0.85, AGFI:0.83), kalıplaşmış düşünceyi yordama açısından tekrardan yapılan doğrulayıcı faktör analizinin uyum indekslerinin ( $\chi^2 /sd$ : 1.65, RMSEA: 0.046, SRMR: 0.078, CFI:0.92, IFI:0.92, GFI:0.83, AGFI:0.81) literatürde belirtilen değerlerle örtüşmesi (Şimşek, 2007) ve yakın geçmişte yapılmış olan araştırmalarda (Başol ve Evin Gencel, 2013; Baş, 2013; Okur ve Yalçın Özdilek, 2012; Yıldız vd.,2009) RMSEA, SRMR, CFI, IFI, GFI ve AGFI uyum iyiliği değerlerinin kullanılmış olması ölçeğin kuramsal temelini sağlam olduğu yönünde görüş oluşturmuştur.

Ölçeğin son haliyle araştırmacılar tarafından geçerli, güvenilir ve kuramsal temelini sağlam olduğu öngörülmektedir. Yurt içi alan yazın taramasında hem açımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analiziyle yapılmış yabancı dilde kalıplaşmış düşünce ölçeğine rastlanmadığı için bu çalışmanın araştırmacılara amaçları doğrultusunda, zaman kazandırması açısından yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çünkü ölçek geliştirmek uzun bir zaman dilimini alabilmektedir. Madde havuzunun oluşturulması, uygulama yapılması, verilerin girilmesi istatistiksel analiz çalışmalarının uygulanması ve yorumlanması, maddelerin tekrardan değerlendirilmesi için araştırmacıların ayrıca zaman ayırması yerine geliştirilen ölçeği kullanarak verimlilik sağlanmış olacaktır (Tavşancıl, 2005; Şencan, 2005).

Araştırma hazırlanırken madde havuzunda yer alan maddelerin sayısının fazla olmasına gayret edilmiştir. Tavşancıl (2005), tutum ölçeği geliştirilirken 100 civarında ölçek maddesi yazılmasının ve ölçekteki olumlu ve olumsuz madde sayılarının eşitlenmesinin uygun olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada da başlangıç aşamasında 68 yer almıştır ve maddelerin 42 si olumlu 26'sı olumsuz ifadeler içermesine rağmen kalıplaşmış düşüncenin özü negatif anlam içerdiğinden maddeler ters çevrilmemiştir.

Sonuç olarak geliştirilen ölçek öğrencilerin yabancı dile karşı kalıplaşmış düşünce düzeyini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak görülmektedir. Ölçeğin araştırmacılara çalışma kapsamında yer alacak gruplarının kalıplaşmış düşünme düzeylerini tespit etme ve sonraki çalışmalara yön verici öneriler geliştirmelelerinde, program geliştirme uzmanlarına ihtiyaç analizi ve program değerlendirme süreçlerinde veri elde

etmelerinde ve öğretmenlere öğrencilerin ölçek boyutları bağlamında kalıplaşmış düşüncelerini belirleyip öğrenme öğretme sürecini uygun olarak planlamalarında yarar sağlaması beklenmektedir.

İlgili araştırma, belirli bir örneklem grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı örneklem özelliklerine göre (eğitim kademesi, cinsiyet, bölüm farklılığı vb) ölçeğin sınanmasında faydalı olacağı öngörülmektedir. Yabancı dil öğretim konusu kapsamlı bir konudur. Yabancı dile karşı tutum ve davranışın yanında kalıplaşmış düşüncenin araştırma-uygulama neticesinde belirlenmesi, alt boyutları ile analiz edilmesini içeren çalışmaların yapılması önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Aydemir, Ö. (2007). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizce dersinde kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarı başarısızlık yüklemeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Bağçeci, B. (2004). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci tutumları (Gaziantep ili örneği). 6-9 Temmuz. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA)*, 17 S: 2.
- Başol, G ve Evin Gencil, İ. (2013). Yansıtıcı düşünme düzeyini belirleme ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), Bahar, 929-946.
- Batumlu, D. Z. U. (2006). *YTÜ yabancı diller yüksekokulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Budak, Y. (2000). Dün bugün bağlamında yabancı dil öğretim amaçlarına disiplinler arası bir yaklaşım. *Milli Eğitim*, Sayı:146, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (12. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (1997). *İletişim çatışmaları ve empati*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Ekici, S. ve Yılmaz, B. (2013). Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı öğrencilerinin düşünce özgürlüğüne ilişkin tutumları. *Bilgi Dünyası*, 14 (1) 17-36
- Ekmekçi, Ö. (1983). Yabancı dil öğretimi ve sorunları: Yabancı dil öğretiminde psiko-sosyal etmenler. *Türk Eğitim Derneği Bilim Dizisi*, Ankara: Şafak matbaası.
- Fossati, A., Maffei, C., Acquarini, E.ve Di Ceglie, A. (2003). Multigroup confirmatory component and factor analyses of the Italian version of the aggression questionnaire. *European Journal of Psychological Assessment*, 19 (1):, 54–65.

- Gardner, R.C., ve Lambert, W. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gilbert D. T. ve Hixon J.G (1991). The trouble of thinking activation and application of stereotypic beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 60, No. 4, 509-517
- Horwitz, E. K. (1986). Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale. *TESOL Quarterly*, 20(10), 559-562.
- Ingles, C. J., Hidalgo, M. D. ve Mendez, F. X. (2005). Interpersonal difficulties in adolescence: A new self-report measure. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(1),11–22.
- Jöreskog, K. ve Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International Inc.
- McGarty, C., Yzerbyt, Y. V. ve Spears, R. (2002). *Stereotypes as explanations*. Cambridge University Press. UK.
- Okur, E. ve Yalçın Özdilek, Ş. (2012). Environmental attitude scale developed by structural equation modeling. *İlköğretim Online*, 11(1), 85-94.
- Ryoo, J. J. (2013). *Pedagogy Matters: Engaging diverse students as community researchers in three computer science classrooms*. A dissertation for the degree Doctor of Philosophy in Education. University of California, Los Angeles.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Şahin, Y. (2007). Yabancı dil öğretiminin eğitimsel ve dilbilimsel temelleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (1),465-470.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (4. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş, temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks, Siyasal Basın ve Dağıtım.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vinkenburg, C., J., Van Engen, M., L., Eagly, A., H., ve Johannesen-Schmidt, M., C.(2011). An exploration of stereotypical beliefs about leadership styles: Is transformational leadership a route to women's promotion? *The Leadership Quarterly*, 22, 10–21.
- Yeşilyaprak, B. (Ed.). (2011). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim*. (8. baskı).Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, E., Akpınar, E., Tatar, N. ve Ergin, Ö. (2009). Exploratory and confirmatory factor analysis of the metacognition scale for primary school students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri ( Educational Sciences: Theory & Practice)*, 9 (3), 1591-1604

**EXTENDED SUMMARY****Purpose and Significance**

In this study, it is aimed to develop a stereotyped thoughts scale about foreign languages via explanatory and confirmatory factor analyses. Foreign language teaching can be defined as all the activities for the purpose of acquiring a language apart from mother language. The natural result of being members of a society, people are in need of learning a foreign language in different styles and objectives. It is obvious that reaching the objectives and providing an effective learning environment are failure as the same case as in many educational fields in spite of spending much more affords. There is direct relation between the accomplishment in learning foreign language and motivation, time, learning afford, style, environment, communication skill, attitude, prejudice and objectives. Stereotype thoughts have effects on communication with individuals likewise the interaction with the lessons. Therefore, it is necessary to provide a scale measuring stereotype thoughts about foreign language by the help of which to establish a bridge between students and the course of foreign languages and catch success.

**Methods**

Construction of the stereotyped thoughts scale about foreign languages has several steps. Step 1. *Conceptualize*. In this step stereotyped thoughts and foreign language learning process are determined. Variables that have measurable thoughts are chosen and identified. Step 2. *Scale Construction*. This step consists of the generation of the item pool which composes the scale. The scale items are selected with the help of scanning related literature. 75 candidate items were put together to form first draft of the scale to be applied to randomly chosen undergraduate students. Step 3. *Choosing a format for measurement*. At this step, the format of the scale was chosen as the Likert Scale type. Attitude scale has five categories, Strongly suitable (5 points), Suitable (4 points), Not sure (3 points), Not suitable (2 points), Never Suitable (1 point).

Step 4. *Review of Item Pool by Experts*. Four experts were consulted in order to validate the content of the questionnaire and to assess the quality of each item based on; clarity, ambiguity; and generality. 7 items were removed from the draft scale by taking the feed backs of the experts into account.

Step 5. *Pilot the scale*. The validity and reliability studies of the tool were conducted on 313 students from Ahi Evran University in 2014-2015 education terms. The same scale was administered to 108 students from the same universe after 5 weeks to confirm students' determination by the help of independent sample t-test. In order to identify the distinctiveness of the items, t-test performed by comparing of %27 upper group scores and %27 lower ones. The result of which, there is a significant difference between two groups. Step 6. *Analysis of the items*. Statistical package program (SPSS 17) and LISREL 8.0 were used for the analysis. Validity of the scale was found by factor analysis, while its reliability was found by Cronbach Alpha Technique. In addition; confirmatory factor analyses were used in order to determine the goodness of fit criteria.



### Results

At the end of the study, KMO and Cronbach-alpha values of this scale were found to be 0.810 and 0.846 respectively. The Barlett Test Significance Value of this scale was smaller than 0.001. At the end of confirmatory factor analyses, if all sub-factors predicting stereotyped thoughts about foreign languages have tested and confirmed the connection to one factor (Stereotype Thoughts) and the goodness of fit criteria's were found to be  $\chi^2 /sd$ : 1.65, RMSEA: 0.046, SRMR: 0.078, CFI:0.92, IFI:0.92, GFI:0.83, AGFI:0.81. The sub-factors were called as: Overgeneralization (AGE), exchanging effort (DEG), wish to goodness (KES), polarization (KUT), Totalitarianism (TOP), absolutism (MUT), personalization (Kis), over-devotion (AFED). Employing exploratory and confirmatory factor analysis, reliability (Cronbach-alpha: 0,876) and validity values were seen satisfactory and the last form of the scale (Stereotyped Thoughts about Foreign Languages Scale) was decided on having 8 factors and 42 items.

### Discussion and Conclusions

As a result, a reliable and valid scale composing of 42 Likert Type sentences was developed as to identify stereotyped thoughts about foreign languages. The research proved the suitability of the scale values in assessing stereotyped thoughts about foreign languages. The scale here was designed for 8 dimensions. Since stereotyped thoughts consist of a many number of subjects, the design of more complicated scales (with many more dimensions) is recommended. To push up the reliability level, participants from different universities and schools could be included in the next studies.