

PAPER DETAILS

TITLE: Investigation of Validity and Reliability of the Turkish Language Exposure Scale

AUTHORS: Derya ÇOBANOGLU AKTAN,Kayhan INAN

PAGES: 225-256

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1070153>



Investigation of Validity and Reliability of the Turkish Language Exposure Scale

Derya ÇOBANOĞLU AKTAN^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-8292-3815)

Kayhan İNAN^b (ORCID ID - 0000-0002-7438-0742)

^aHacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara/Türkiye

^bAmasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Amasya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.605617

Article history:

Received 16.08.2019

Revised 09.12.2019

Accepted 18.03.2020

Keywords:

Language Exposure,
Natural Approach,
Turkish Language Teaching,
Turkish Language Exposure Scale,
Developing Scale.

Abstract

The aim of this study is to develop the Turkish Language Exposure Scale for individuals who are learning Turkish as a foreign or second language. Within this scope, the data were collected from 153 learners for exploratory factor analysis and 182 individuals for confirmatory factor analysis. The initial form, with 21-items, was constructed based on literature review and experts' judgements. The exploratory factor analysis results showed that the scale consisted of three factors and 17 items. The total explained variance of the scale was 51.545%. The first factor explained 34.553%, the second factor accounted for 8.585%, and the third factor stands for 8.407% of the total variance. According to the confirmatory factor analysis, three-factor model was confirmed, and that the model fit indices were within the appropriate limits. In addition, the indicator items included in the model represents the relevant structures well. The Cronbach alpha internal consistency coefficients of factors were calculated respectively as 0.633, 0.759, and 0.820. These results demonstrated that The Turkish Language Exposure Scale is a valid and reliable measurement instrument to measure language exposure levels of the individuals who learn Turkish as a foreign or second language.

Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliğinin İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.605617

Makale Geçmişi:

Geliş 16.08.2019

Düzeltilme 09.12.2019

Kabul 18.03.2020

Anahtar Kelimeler:

Maruz Kalma,
Doğal Yaklaşım,
Türkçe Eğitimi,
Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği,
Ölçek Geliştirme.

Öz

Bu araştırmada Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak öğrenen bireylere yönelik Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede açıklayıcı faktör analizi için 153, doğrulayıcı faktör analizi için 182 Türkçe öğrenen bireyden veri toplanmıştır. Alanyazın ve uzman görüşü etrafında 21 maddelik denemelik ölçek hazırlanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörden ve 17 maddeden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Açıklanan toplam varyans ise %51,545 olarak belirlenmiştir. Birinci faktörün toplam varyansın %34,553'ünü, ikinci faktörün toplam varyansın %8,585'ini, üçüncü faktörün ise toplam varyansın %8,407'sini açıkladığı bulgulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen model veri uyumu indeksleri ise üç faktörlü modelin ilgili veriyle uyum sergilediğini göstermiştir. Ayrıca modelin belirlenen yapıyı iyi temsil ettiği görülmüştür. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı her bir faktör için sırasıyla 0,633, 0,759 ve 0,820 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği'nin Türkçeyi yabancı veya ikinci dil olarak öğrenen bireyler için güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

* Author1: dcaktan@hacettepe.edu.tr

Introduction

When one takes a look at the adventure of human beings on earth, it is observed that they interact with other communities by learning and speaking different language for various purposes such as trading activities, selling or buying products, or sometimes intellectual purposes like sharing or learning new information from other people.

In such circumstances, in order to overcome communication barriers, and problems that arise as a result of interacting with different communities, it has become necessary for people to learn a new language other than mother tongue. The roots of learning new languages date back to the very ancient periods of history. However, the emergence of language learning as a discipline coincides with the beginning of the 20th century. The establishment of contemporary language teaching as a scientific field took place in the first half of this century along with great developments in various fields.

The static language perspective of the twentieth century has been replaced by a new view that depicts language as a living and changing entity. In addition, the breakthroughs in the fields of psychology and neuroscience have started to explain the biological origins of language and language processing in the brain. Along these lines, new competitive, innovative approaches to language teaching have begun to develop in the twentieth century. Richards and Rodgers (2001) point out that the grammar-translation method was used as the only method in language teaching for centuries until the 1920s. It was followed by the direct method, verbal approach, and auditory-linguistic methods. From the late 1960s to mid-1980s, language teaching was organized according to the communicative and natural approach. Later, the task-based approach was developed in the 1980s with the influence of these two approaches. The natural approach, one of the methods and approaches of language teaching, has been developed by Spanish teacher Terrell (1977), especially for adult learners to learn the target language through natural means. The natural approach that attaches great importance to communicating in the target language has been tried in other languages that have been taught at various levels, exceeding Terrell's Spanish lessons over time. The natural approach is designed for beginners to learn foreign languages; it is used to improve the basic communication skills to the intermediate level (Demircan, 2002). In this context, Terrell (1977) bases the outline of his natural approach on three principles. The first is that beginner students in the classroom are allowed to use the first language along with the target language. The second is that the mistakes made by the students are not corrected. The third is to devote all the time in the classroom to the development of communication skills in relation to learning activities outside the classroom. In the natural approach, the instructors try to provide both the learning and acquisition of the language by planning activities including explanation, exercise, and application dimensions within the classroom in order to gain communication skills. According to this approach, students should first understand the subject. An incomprehensible structure cannot be acquired, thus the unreachable structure cannot be produced. Therefore, the learners should not be forced to speak the language until the comprehension process is completed. Terrell argues that there is no evidence for the need to rectify errors in language production, thus he is against correcting errors on the grounds that it negatively affects the attitudes of learners and reduces the motivation to learn language.

The scientific foundations of the natural approach, which began to outline the educational experience in the field of language teaching, are based on the language acquisition theory developed by Krashen. According to Krashen and Terrell (1988), the biggest drawback of the approaches and methods prior to the natural approach is that they focus more on the structure of language, ignoring the process of language acquisition. In this context, Krashen has proposed five assumptions within the framework of his language acquisition theory. The acquisition-learning distinction, natural order, and supervision are the first three of these assumptions. They are followed by the assumption of the input. The assumption of input is the most important assumption on which the theory is based. Finally, there is the assumption of affective filter. Krashen (1987) argues that adults acquire their second language competencies in two different ways, namely acquiring and learning. The acquisition of the second language has similarities with the acquisition of children's language skills. The acquisition is a process in which the subconscious is employed. Individuals generally have low awareness of the language they acquire. There is a sense of

rightness about the use of language instead of concrete information about the rules and the functions of the language.

The second way of having language competence is learning. Learning, unlike acquisition, is a conscious process. At this point, the second language acquisition theory opposes the view that children acquire language and adults learn it. According to this, adults also acquire competence in the second language, as children acquire language elements in their environment. The second hypothesis proposed by the theory is that the natural order is followed in the acquisition of language. Krashen (1987), who stated that the assumption of natural sequence is the most exciting discovery in language acquisition research, argues that some grammatical structures were acquired earlier than others in the acquisition process. Richards and Rodgers (2001) state that the natural sequence followed in the acquisition of the mother tongue is largely valid for the second language. The natural order assumption is important in that it supports the views that the second language is not only acquired through learning but also through acquiring. Although the ability of adults to acquire second language skills is similar to the language acquisition of children, it is argued that from the early days the process of acquiring language is accompanied by the learning process. In this context, adults learn the rules and grammatical structures for the functioning of the second language. According to the auditing assumption, the elements acquired are responsible for initiating the language production and fluency, while the learned elements control the conformity of this production with the rules. Since the ability to speak requires instant language production, the process is better run in writing where the supervisory process is less operational. In addition, mastering the rules of the language is important for the audit process. The assumption of the input, which is related to the natural order, explains the relationship between the linguistic knowledge of the person and the acquisition of it. The input assumption is related to the part of the language that is acquired more than the learned part. The assumption that the input should be understandable states, otherwise the input will not support the acquisition. In this context, the fact that understandable input is one unit ahead of the language competence of the person ($i + 1$) takes his/her language acquisition one step further. At this point, the Krashen (1987) input assumption highlights the importance of providing clear inputs to the language production of teachers and students in the classroom, as they contain simpler structures than the natural language, and are slower and reproducible.

The assumption of the affective filter states that motivation, self-confidence, anxiety, and attitude have effects on the acquisition of the second language in various dimensions. According to the assumption, the filter consisting of affective elements is sometimes helpful in the acquisition of language inputs, but sometimes it prevents the acquisition of these inputs. In people with negative attitudes, low motivation and high anxiety, language input cannot exceed the affective filter and language acquisition cannot be fully achieved. It is easier for people with an affective filter to input and process input. The reason why people who are positive, motivated and self-confident are more successful in gaining competence in a language is thought to be the affective filter. As a result of the processing of language inputs through the affective filter by cognitive instruments, the input becomes acquisition. The exposure to language has a role in the person's access to the input. Littlewood (1986), who defines the use of the second language as constructing creative structures, starts the process of gaining competence in the language that result in an individual's self-expression in the second language. One's self-expression takes place by generalizing, transferring, simulating and simplifying the language structures to which he is exposed. Long (1980, 1985), in his research on second language acquisition, emphasizes the importance of exposure to language in the linguistic environment in providing input while explaining the concepts of interaction, input, and acquisition. Bialystok (1978) refers to exposure to the language as the source of input in the second language teaching model, which he structured under three main headings: input, knowledge, and output. Exposure to language is the source of explicit and implicit knowledge and includes cultural information that can be dealt with in language proficiency. It is possible to say that these researchers, who included exposure to their theories and models they created, were affected by Krashen's views on the subject. Krashen (1988) argues that there is a difference between hearing the language and being exposed to language and that exposure is important

in improving language proficiency. According to him, when exposure becomes an input, it promotes language acquisition. Contrary to the general understanding that adult language teaching is opposed to acquiring language, as in children, adults can also acquire language structures, albeit to a certain degree.

At this point, Krashen (1976) draws attention to the fact that adults can distinguish between regular structures and irregularities when exposed to repeated structures. This is defined as “sounding more accurate”, is considered to be a sign that adults do not only learn the language but also have acquired it. Bialystok (1978), who considers this as implicit linguistic knowledge, draws attention to the importance of exposure to ensure that students have some kind of intuition in the accuracy of the language structures they encounter. In certain environments where language teaching occurs, students are presented with only a limited number of words and certain language uses. Even in enriched language teaching that addresses various kinds of senses and intelligence, limited learning is realized. Lightbrown and Spada (2003), therefore, argue that the complex rules of implicit learning and the relationships of these rules will be explored through the inner learning mechanism of humans and that this will occur with exposure. In this context, it is important in terms of the nature of the exposure in the environment in which the language is acquired. Krashen (1988) draws attention to two situations when evaluating the relationship of exposure to the environment where the language is acquired. The first of these is that adults can acquire a second language outside of formal education. The second is that, for adults, formal education is more useful than natural exposure under natural conditions. Although the general view of the subject is that the learning is achieved in the formal education environment, and acquiring is achieved by being exposed to the language in the non-formal education environment, according to Stern (1986), the difference between the learning and the acquisition cannot be separated clearly. People can also be exposed to language in a specially prepared educational setting. In this case, some amount of acquisition is achieved in the classroom environment. The degree of exposure to language in the formal education environment and the content of the input are predetermined.

Bialystok (1978) points out that in language classes, students are exposed to language in a specific way, and often through textbooks and materials. However, in an environment where the target language is spoken, language exposure is in the natural flow of communication, in the way of encountering unforeseen structures. In this case, the learner has greater autonomy and flexibility in the transformation of the input for acquisition. At this point, however, Donzelli (2007) argues that a learner autonomy and flexibility do not guarantee success alone in converting the input to the acquisition, and indicate that it is important for a teacher to supervise the process. Similarly, Cooper (1970) also argues that an unselective exposure to the language, which is very effective in gaining the first language, is not enough for the second language. The results of the studies on the subject show that the inputs in formal education and the effects of the natural conditions on the language competences may be different. For example, according to the university entrance exam scores, high; medium and low students in the Department of Law are divided up into three groups by Upshur (1968). The first group only took departmental courses, the second group took one-hour English lessons, and the third group took two-hour English lessons along with departmental courses. As a result of the study, it was concluded that the English proficiency of the three groups increased significantly. This research shows that the language courses taken in the formal education environment is not very effective. Mason (1971), who reached a similar conclusion, did not find a significant difference in the language development level of the students who took extra language courses and those who did not. However, Rajagopal (1976), in his study with Malay-learning Malay students, concluded that exposure to language in the formal education environment provides the opportunity to use the target language and encourages students. Different results have also been reached in the studies examining the effect of language exposure in the environment outside of formal education. Carroll (1967) determined that people who spent time in the target language were more successful in the language they learned. According to his research, people who have been in the countries where the target language is spoken for one year have the highest competencies, followed by those who have a summer vacation in the country where the target language is spoken. Finally, there are people who are not in the country where the target language is spoken. Krashen, Selinger, and Hartnett (1974) concluded that exposure to language within the scope of their

research increased the competence of twenty one participants. This result shows that exposure to a language does not have the same effect on everyone.

Similarly, the results of the study by Krashen, Jones, Zelinski, and Uprisch (1978) suggest that the presence of a target language does not mean that they are exposed to meaningful input in that language. On the other hand, Krashen and Selinger (1976), together with in another study, found that the frequency of language exposure increased language proficiency. The results of the study show that the increase in language competence is more effective for some learners, while for others, the time spent in formal education is more effective. Although an enriched, qualified education outweighs being in a country that speaks the target language, this situation does not require a definitive exclusion of the positive effect of language exposure. Exposure is effective in supporting the competencies gained in the classroom environment where learning is more dominant, forming the basis for new learning and transforming the learned structures into an acquisition. Pop (2010) points out that innovation in learning tools provides a rich environment for learners by going beyond face-to-face communication within the classroom, especially by helping information technologies improve the students' language use and language exposure. In this context, Kuppens (2010), who examined the impact of media tools with the participation of Dutch primary school students, concluded that watching movies with subtitles, watching computer games and listening to music improves the Dutch-English translation skills of students. Lindgren and Munoz (2013), who conducted a similar study, mention the positive impact of film-watching with subtitles on listening and reading skills in the target language. Nowadays, exposure to a language seems to go beyond being in the country where the target language is spoken or spending a summer vacation there. It is possible to spend time with the target language speakers, by using all kinds of media, telephone and computer applications as input sources. There are a number of studies investigating the effects of extracurricular activities such as watching TV series, films and using social media in learning Turkish (İşcan, 2011; Karçic & Arslan, 2014; Demiral & Yavuz, 2016). However, it is difficult to say with certainty that these studies directly examine the language exposure in teaching Turkish as a foreign or second language.

It is observed that different approaches have been adopted in the development and employment of measurement tools used to determine the individual's exposure to language. In the studies related to mother tongue acquisition and development of early bilingualism, language exposure levels of individuals in infancy and early childhood are measured through observations, daily caretaker reports, and parental questionnaires. De Houwer and Bornstein (2003), measured the language exposure of individuals in early childhood with "language diaries" which they developed. Place and Hoff (2011), on the other hand, used the "home language questionnaire" for parents in their research which examined the effect of language exposure of bilingual children to voice memory. DeAnda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesinger and Friend (2016) used the "language exposure assessment tool" for grading language exposure in children. This measurement tool is also based on parental reports as the data source. In studies investigating the effect of language exposure on foreign and second language teaching were focused on how much the participants were exposed to the target language in their extracurricular activities. In this context, Kuppens (2010) asked the participants about their research to report the interaction frequency with English media products. In his study, Yin (2015) employed a survey for measuring frequency of encounters to target language to investigate how out-of-class language exposure affects listening skills of the learners. Al-Zoubi (2018), on the other hand, attempted to determine the validity of the exposure of university students in foreign language learning with a Likert-type questionnaire based on expert opinions. In these studies, it is observed that a valid and reliable tool that measures exposure to language in its own right has not been used. In this context, an exposure scale developed for foreign and second language learners is likely to contribute to related research. Individuals, who come to Turkey to study, to work, or to take refuge, are exposed to a social environment that speaks Turkish language. At this point, a measurement tool that helpful for measuring the level and sources of the exposure to Turkish will also be useful for identifying the role of exposure on the success of the individuals learning Turkish.

Aim

The literature review showed that there is no measurement tool in the literature to identify the extent to which international students are exposed to Turkish in their daily lives and to determine the effect of the exposure on their success in learning Turkish. Therefore, in order to fill this gap in the literature, a scale has been developed to measure the amount of the exposure to Turkish in this study.

Method

Participants

For this study, the data were collected from the participants in two stages on a voluntary basis. The data collected in the first stage were used for the exploratory factor analysis in order to obtain the evidence for the construct validity of the measurement instrument. The data collected in the second stage were used to confirm the factor structure revealed in the exploratory factor analysis. The first stage of the study consisted of 153 (99 male, 54 female) individuals who were registered to a Turkish teaching center in the Eastern Anatolia region and whose ages ranged from 14 to 41, with 23 different native speakers from 32 countries. 54 of these individuals have high school, 87 of them have university, and 12 of them have graduate level education. The Turkish level of the participants varies from A2 to C2. The participants of the second phase of the study consisted of 182 (132 male, 50 female) individuals from 23 different native speakers and 46 countries. These participants' ages are between 15 to 42 years, and were registered to a Turkish teaching center in the Black Sea region. 53 of these individuals are high school, 91 of them are university students, and 38 of them are graduate. The Turkish levels of participants vary from A2 to C1.

The Scale Development Process

It was observed that there is no scale study for teaching Turkish as a foreign language or second language nor a study to determine the exposure status and sources have reported in the literature. For this reason, the 20-item scale, which is developed by Gökcan (2016) to determine the English exposure level of Turkish middle school students, was used to collect data in this study. The English exposure scale consists of 5 sub-dimensions: friend, school, text, media, and software. Cronbach alpha reliability coefficients for these dimensions were reported as 0.901, 0.889, 0.769, 0.741, and 0.765. The items in this scale and the related literature (Rajagopal, 1976; Krashen, 1982; Pop, 2010; Kuppens, 2010; Lingdren & Muñoz 2013) were examined and the items of the Turkish exposure scale were prepared. The initial items were examined by Turkish language education experts in terms of language, and by a measurement specialist for the principles of writing the scale items. Thus, a new scale form consisting of 21 items was created.

The language exposure levels of individuals, who are learning Turkish in various situations, are rated by the Likert scale. These levels are arranged as "Never (1)", "Rarely (2)", "Sometimes (3)", "Usually (4)", "Always (5)" according to Likert scale.

Data Analysis

Initially, exploratory factor analysis was conducted to evaluate the construct validity of the items in the scale. Subsequently, the item-factor structure was tested by confirmatory factor analysis. SPSS 23.0 program was employed for exploratory factor analysis; MPLUS program was used for confirmatory factor analysis. Prior to exploratory factor analysis, the data were examined for missing data and suitability for factor analysis. Since there were no missing data, the analysis was performed with all the collected data. The exploratory factor analysis was performed to ensure the construct validity of the scale. Construct validity is the judgment about the appropriateness of inferences based on individual test scores for a certain variable (Cohen & Swerdlik, 2015). However, if there is no criterion to compare the structure to, the validity of the structure must be tested. Therefore, exploratory factor analysis defines the dimensions underlying a construct evaluated by a specific measurement tool (Floyd & Widaman, 1995). In this study, the factor structure of the scale that was developed was determined by exploratory factor analysis. In exploratory factor analysis, Kaiser Meyer Olkin (KMO) and Barlett Test

(BTS) values were first determined to measure the suitability of the sample. After that, factor analysis was carried out with 21 items with principal axis factor analysis and Promax rotation to determine the factor structure of the scale. According to Tabachnick and Fidell (2012), the Promax rotation method is recommended when there is a correlation among the sub-dimensions. In addition, in cases where there is no correlation among the sub-dimensions, Promax rotation method is preferred because it gives similar results with Varimax. Kaiser criterion, which keeps factors with Eigenvalues greater than 1, and parallel analysis were used together to determine the number of factors. In parallel analysis, the number of factors is determined by comparing the Eigenvalues obtained randomly (generated with the same number of items and the number of participants) and the values obtained in the study. In addition, the scree plot of the Eigenvalues was examined. After deciding the number of factors, items that do not load a single factor and items with a factor load less than 0.3 were removed from the measurement tool and factor analysis procedures were repeated. In order to determine the reliability of the instrument, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of each sub-dimension was calculated. In the second part of the study, the confirmatory multivariate normality assumption was examined. For model fit, Chi-square, CFI, RMSEA, and SRMR coefficients were examined.

Results

A KMO value of at least 0.50 is necessary for the data to be factored; 0.50-0.60 range is bad; 0.60-0.70 range is medium; 0.70-0.80 range is good; 0.80 and above indicates that the data are perfect for factor analysis. The significance of the Barlett Test indicates that there is a sufficient correlation among the variables (Field, 2009). As shown in Table 1, it was found that KMO value was excellent (KMO = 0.841) and BTS was significant ($\chi^2=863.526$; $p<0.01$). According to these results, it can be said that the data are suitable for factor analysis.

Table 1.
KMO and BTS Values

Kaiser Meyer Olkin (KMO)		.841
Barlett Test (BTS)	χ^2	863.526
	sd	120
	p	.000

After the data were found to be suitable for factor analysis, 21 items were analyzed to determine the factor structure of the scale via principal axis factoring analysis. The result of parallel analyses and the scree plot showed that the scale has a 3-factor structure. This number of factors was obtained through comparing the Eigenvalues obtained by parallel analysis, presented in Table 2 (calculated Eigenvalues were greater than random Eigenvalues).

Table 2.
Real Data and Simulated Data Eigenvalues for Parallel Analysis

Factor	Real Eigenvalue	Simulated Eigenvalue
1	6.060	1.7352
2	1.687	1.5893
3	1.609	1.4876
4	1.257	1.4036
5	1.161	1.3264
6	1.066	1.2525
7	1.020	1.1890

In addition, it is seen that the scree plot flattened after the 3rd factor. According to Büyüköztürk (2002), the factor with high acceleration and rapid decreases in the graph shows the number of factors, whereas horizontal lines indicate that the contributions of the additional variances brought by the factors are close to each other.

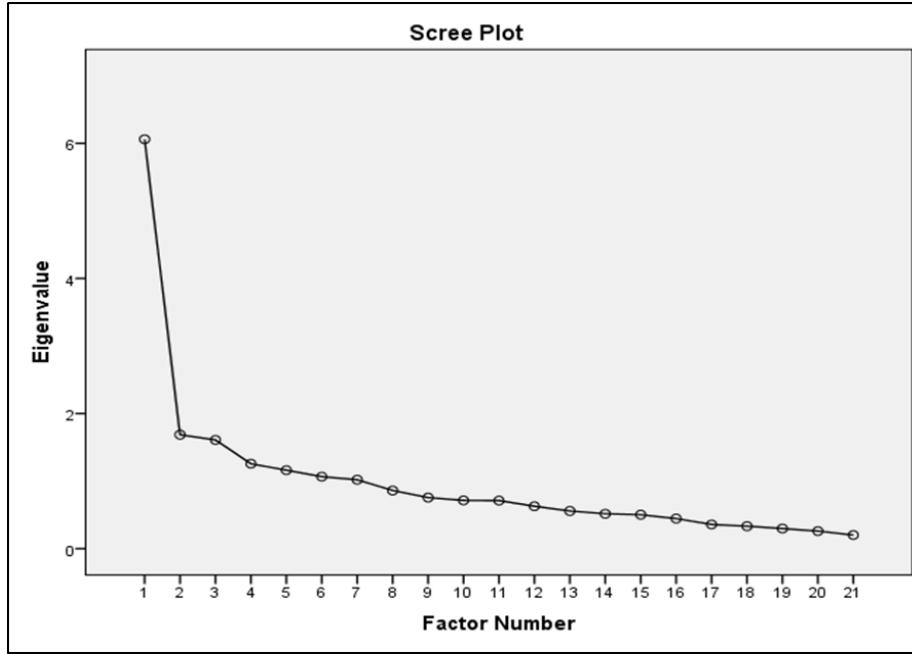


Figure 1. Scree Plot

Promax rotation method was used to determine the items in each factor. Oblique rotation is useful when implicit variables are related (DeVellis, 2014). The structure resulting from rotation helps to obtain items that can be interpreted in a single factor. Therefore, when using the oblique rotation method, Promax rotation method is a good option in terms of being fast and economical (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2016).

In order to decide which factor the items should be placed, the factor load values were examined. The load value is important to show the relationship between the items and the factor. A load value of 0.32 is considered to be weak, 0.45 to be mediocre, 0.55 to be good, 0.63 to be very good, and 0.71 to be considered excellent (Tabachnick & Fidell, 2012). In this study, 0.30 item load value was accepted as the lower limit. In addition, the difference between the two factor load values should be at least 0.10 (Büyüköztürk, 2012).

According to the factor loadings obtained with the Promax rotation method in Table 3, MAD2 "I have been at Turkish speaking environments." and MAD4 "My teachers speak Turkish." were removed from the scale because of the low factor loadings; MAD7 "My school encourages us to speak Turkish." was also removed since it loaded more than one factor. After removing these three items, the factor analysis was repeated with the remaining 18 items. However, MAD5 "Turkish activities are done in my school." was loaded on the factor that was conceptually different from the items in that specific factor. Therefore, it was decided to exclude MAD5 from the scale and the analysis was continued with 17 items.

Table 3.
Factor Loadings after Promax Rotation

Items	Factors		
	1	2	3
MAD1			.735
MAD2	.299		
MAD3			.473
MAD4			
MAD5		.406	.304
MAD6		.292	.406

MAD7		.305	-.309
MAD8	.483		
MAD9	.412		
MAD10	.452		
MAD11		.603	
MAD12		.955	
MAD13		.632	
MAD14	.454	.392	
MAD15	.295	.481	
MAD16	.599		
MAD17	.571		
MAD18	.547		
MAD19	.618		
MAD20	.842		
MAD21	.431		

Table 4.
Eigenvalues and Explained Variance Ratios

Factor	Values		
	Eigenvalues	Explained Variance %	Cumulative %
1	5.874	34.553	34.553
2	1.459	8.585	43.138
3	1.429	8.407	51.545

As seen in Table 4, the explained total variance of the three factors was calculated as 51.545%. The first factor explained 34.553% of the total variance and its Eigenvalue was 5.874. The second factor explained 8.585% of the total variance and its Eigenvalue appears to be 1.459. The third factor explained 8.407% of the total variance and its Eigenvalue was 1.429. The higher the explained variance obtained at the end of the analysis, the stronger the factor structure of the scale. However, the explained variance ratios ranging between 40% and 60% are considered sufficient in the analysis conducted in the social sciences (Tavşancıl, 2014). These results indicate that the total variance ratio explained by the factors is sufficient after removing the related items from the scale.

After the exclusion of the four items, the analysis was repeated with the remaining 17 items. At this stage, it was decided to preserve the factor structure. The factor loadings are presented in Table 5. Thus, the distribution of the items to the factors and the number of items at the end of the analysis are as follows: In the scale consisting of 17 items and 3 factors, the first factor consists of 9 items (8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21), the second factor consists of 5 items (items 11, 12, 13, 14, 15) and the third factor is 3 items (1, 3, 6). The obtained sub-dimensions were named by considering the literature. Accordingly, the first factor was named as 'virtual and social media', the second factor as 'audio and visual media', and the third factor as 'speech and social interaction'. The final scale items are given in the appendix.

Table 5.
Factor Loadings for the 17 Item-Scale

Items	Factor Loadings		
	1	2	3
MAD1			.860
MAD3			.393
MAD6			.451
MAD8	.444		
MAD9	.450		

MAD10	.524	
MAD11		.610
MAD12		.904
MAD13		.753
MAD14		.458
MAD15		.533
MAD16	.581	
MAD17	.527	
MAD18	.531	
MAD19	.653	
MAD20	.867	
MAD21	.414	

In the second part of the study, confirmatory factor analysis was conducted to test whether the structure consisting of 17 items and three factors obtained as a result of exploratory factor analysis was verified with the data set collected from the second study group. In order to analyze a measurement tool with confirmatory factor analysis, it is necessary to examine the normality assumptions and the fit index values of the data. Multivariate skewness and kurtosis values of the data were examined in the multivariate normality analysis performed with MPLUS and the results are presented in Table 6. In this context, both the skewness and kurtosis tests were statistically significant. These values indicate that the data do not meet the normality assumption.

Table 6.
Multivariate Skewness and Kurtosis Values

	Sample Value	$\bar{X}$	sd	p
Multivariate skewness test	42.980	31.543	1.535	.000
Multivariate kurtosis test	341.671	319.776	3.332	.000

Because of the non-normality, as an estimation method, Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted (WLSMV) was used in the analysis of categorical data. This method does not require the assumption of normality and is more suitable for Likert type scales having less than five categories than the other methods (Bandalos, 2014). In order to test the data fit of the model, which was determined by exploratory factor analysis as a three-factor model, χ^2 /df, Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), Non-normalized Fit Index (NNFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Weighted Root Mean Square Residual (WRMR) values were calculated. According to these fit indices, χ^2 /df ratio is less than 3 and RMSEA values less than 0.10 are accepted as acceptable lower limits for model-data fit (Anderson & Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla, & McDonald, 1988). CFI and NFI-TLI values above 0.95 is a very good fit, 0.90-0.95 is acceptable to indicate that the fit (Sumer, 2000). It is desirable that the WRMR value is closer to be 1 (Distefano, Liu, Jiang, & Shi, 2017). The obtained fit indice values for the validation of the predicted three-dimensional model by confirmatory factor analysis are as follows:

Table 7.
Fit Indices of the Turkish Exposure Scale and Acceptable Limits of Fit Indices

Fit indices	Estimations	Limit values
	264.747/116=2.282	≤ 3.00
RMSEA	.084	≤ 0.10
CFI	.908	≥ 0.90
TLI	.892	≥ 0.90
WRMR	.998	1

When the indice values of model and data fit are examined in Table 7, it is seen that the three-factor model meets the RMSEA criterion value, but the fit indices are not in the appropriate range for CFI and TLI criterion values.

Table 8.
Factor Loadings and Standard Error Values of Turkish Exposure Scale before Modification

Factor	Item	Factor Loading	S.E	p-value
Virtual and Social Media	MAD8	.496	.060	0.000
	MAD9	.700	.046	0.000
	MAD10	.540	.061	0.000
	MAD16	.688	.050	0.000
	MAD17	.596	.053	0.000
	MAD18	.669	.049	0.000
	MAD19	.644	.049	0.000
	MAD20	.678	.049	0.000
	MAD21	.520	.063	0.000
	MAD11	.603	.058	0.000
Audio and Visual Media	MAD12	.693	.050	0.000
	MAD13	.837	.035	0.000
	MAD14	.680	.046	0.000
	MAD15	.721	.050	0.000
Speech and Social Interaction	MAD1	.671	.055	0.000
	MAD3	.539	.068	0.000
	MAD6	.689	.062	0.000

However, the factor loading for the three-factor model was significant as seen in Table 8. Therefore, modification indexes were calculated and examined in order to improve the model fit. As a result of the modification suggestions, it was seen that MAD8 loaded on the Speech and Social Communication factor and MAD15 loaded on the Virtual and Social Media factor. Changes were made and the analysis was repeated.

After the changes, an improvement in fit indices was observed. According to the fit indices χ^2/df value is below 2 ($\chi^2/df = 1.96$). RMSEA approached zero value (RMSEA = .071), CFI and TLI values (CFI = .936; TLI = .924) were also improved. However, it is not desirable for WRMR (WRMR = .882) to move away from a criterion value of 1.

Table 9.
Factor Loadings and Standard Error Values of the Turkish Exposure Scale after the Change

Factor	Item	Factor Loading	S.E	p-value
Virtual and Social Media	MAD8	.179	.087	0.039
	MAD9	.710	.046	0.000
	MAD10	.544	.062	0.000
	MAD15	.698	.051	0.000
	MAD16	.605	.054	0.000
	MAD17	.680	.049	0.000
	MAD18	.649	.049	0.000
	MAD19	.686	.048	0.000
	MAD20	.527	.063	0.000
	MAD21	.488	.089	0.000
Audio and Visual Media	MAD11	.629	.059	0.000
	MAD12	.716	.049	0.000
	MAD13	.870	.037	0.000
	MAD14	.706	.047	0.000
	MAD15	.253	.095	0.008

Speech and Social Interaction	MAD1	.666	.055	0.000
	MAD3	.543	.068	0.000
	MAD6	.693	.059	0.000
	MAD8	.405	.092	0.000

After the changes, in the Table 9, the calculated factor loadings were examined for MAD8 and MAD15. Accordingly, the factor loading for MAD8 was found to be higher in the Speech and Social Communication factor than the Virtual and Social Media factor. While the factor loading for MAD15 was higher (approximately twice) in the Virtual and Social Media factor. Since the loading of an item to two factors increases the complexity of the measurement model and is not recommended, the model has been simplified. For this purpose, MAD8 was removed from the Virtual and Social Media factor, and MAD15 from the Auditory and Visual Media factor, and the analysis was repeated to examine the effect of this change on the model fit. The final factor loadings of the model are shown in Table 10.

Table 10.

Factor Loadings after Changing the Factors of MAD8 and MAD15

Factor	Item	Factor Loading	S.E	p-value
Virtual and Social Media	MAD9	.699	.046	0.000
	MAD10	.538	.061	0.000
	MAD15	.715	.048	0.000
	MAD16	.692	.051	0.000
	MAD17	.600	.053	0.000
	MAD18	.674	.049	0.000
	MAD19	.641	.049	0.000
	MAD20	.678	.048	0.000
	MAD21	.520	.062	0.000
	MAD11	.627	.059	0.000
Audio and Visual Media	MAD12	.714	.049	0.000
	MAD13	.870	.037	0.000
	MAD14	.706	.048	0.000
	MAD1	.642	.055	0.000
Speech and Social Interaction	MAD3	.525	.068	0.000
	MAD6	.669	.058	0.000
	MAD8	.584	.062	0.000

After repeating the analysis, the fit indices of the model remained within acceptable limits (RMSEA =.073, CFI =.931, TLI =.920). On the other hand, WRMR value (WRMR=.912) approached 1 and the decrease in other values remained between 0.002 and 0.004. Thus, it was decided that the change made for MAD8 and MAD15 did not disturb the model fit. When the contents of the items are examined, MAD8 "I send Turkish messages (e-mail, sms, whatsapp, etc.)." was found that it is more suitable for the Speech and Social Communication factor than the Virtual and Social Media factor. Similarly, MAD15 "I watch youtube videos in Turkish." was found to be more appropriate for the Virtual and Social Media factor than the Auditory and Visual Media factor.

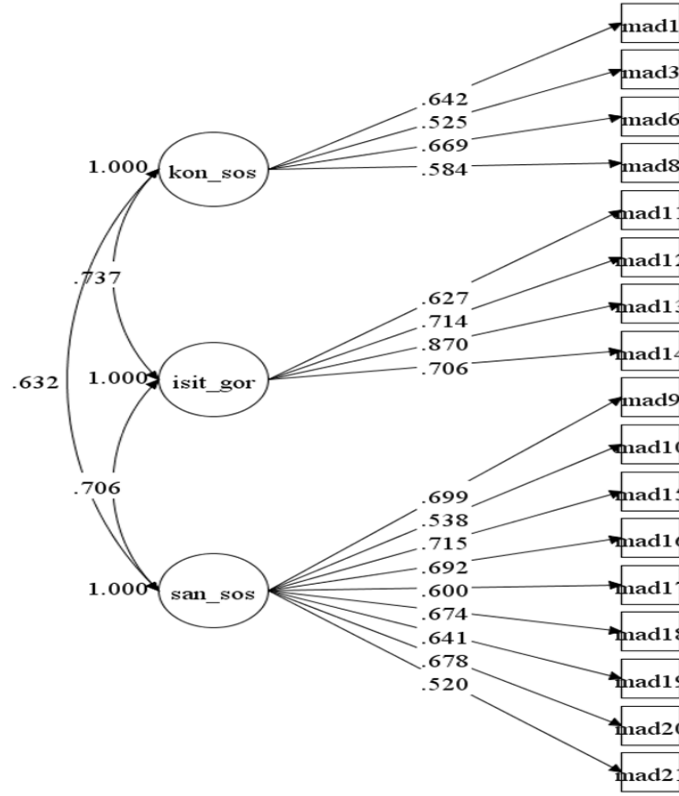


Figure 2. Turkish Exposure Scale Measurement Model

As shown in Figure 2 and Table 10, the calculated factor loadings for the items constituting the scale ranged through 0.52-0.87 and errors ranged 0.037 to 0.068. Tabachnick and Fidell (2012) stated that factor loading values should be higher than 0.32. According to these results, it can be concluded that the model complies with the relevant data and that the indicators included in the model represent the relevant structures well.

Reliability of the Scale

Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated to determine the reliability of the final scale after the changes.

Table 11.

Cronbach Alpha Coefficients of the Turkish Exposure Scale

Factor Name	Number of Items	Cronbach Alpha
Virtual and Social Media	9	.633
Audio and Visual Media	4	.759
Speech and Social Interaction	4	.820
Total	17	.870

As presented in Table 11, Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the whole scale was 0.870. When the sub-dimensions of the scale were evaluated separately, the internal consistency coefficient was 0.633 for Virtual and Social Media, 0.759 for Audio and Visual Media, and 0.820 for Speech and Social Communication. According to Kalaycı (2010), Cronbach Alpha internal consistency coefficient value is not reliable for values less than 0.40. Besides, values between 0.40 and 0.59 are considered as low, values between 0.60 and 0.79 are reliable, and values of 0.80 and above are considered highly reliable. It can be said that the Turkish Exposure Scale is a highly reliable scale.

Conclusion

The development of new approaches in foreign language teaching has led to a better understanding of the factors that play a role in the language learning process. Krashen and Terrel (1988) highlighted the importance of individuals being exposed to the target language in and out of the classroom within the framework of the Natural Approach they developed. When the related literature is examined, it was found that various studies examined the language acquisition in early childhood (De Houwer & Bornstein, 2003; Place & Hoff, 2011; DeAnda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesinger, & Friend, 2016) tried to determine the language exposure through reports, interviews, and diaries. It was also observed that in the studies related to foreign and second language learning (Kuppens, 2010; Yin, 2015; Al-Zoubi, 2018), questionnaires were used together with reports and interviews. In teaching of Turkish, there is no available measurement tool to measure the language exposure. In this context, this research aimed to develop a valid and reliable assessment tool in order to determine the language exposure level for teaching Turkish as a foreign or second language. Through the literature review and examination of the scale developed by Gökcan (2016), in the first phase of the scale development, a 21-item preliminary scale form was created. Data from 153 individuals who were learning Turkish were employed for the exploratory factor analysis. Later a second set of data from 182 individuals was used for confirmatory factor analysis. As a result of the analysis, it was found that the scale has three sub-factors. The total variance explained by the scale is 51.545%. Promax rotation results indicated that the factor loadings of the items ranged from 0.393 to 0.904. The reliability coefficients of the factors named as *Virtual and Social Media*, *Audio and Visual Media*, and *Speech and Social Interaction* were calculated respectively as 0.633, 0.759, and 0.820. The reliability coefficient of the whole scale was found to be as 0.870. These findings show that the developed measurement instrument is valid and reliable in determining the exposure level. From the first version of the scale two items (MAD2 and MAD 4) were removed because of the low factor loadings. Another item (MAD7) was loading on two factors, so it was also removed from the scale. Finally, the item "Turkish activities are done in my school." was excluded from the analysis because it was conceptually different from the factor that it loaded. Confirmatory factor analysis was conducted to see whether the three-factor and 17-item structure was validated and the data were found to be within acceptable limit values of the fit indexes.

The developments in new language approaches suggest that language exposure will become increasingly important in learning a second or foreign language. However, the effects of language exposure in Turkish language learning have not been fully investigated yet. In this context, the findings of this study show that the Turkish Language Exposure Scale is a valid and reliable measurement tool for determining the exposure of individuals who learn Turkish language as a foreign and second language. The development of standardized assessment tool will contribute to the related research in the field. The developed scale will help to determine the quality of the input to which Turkish learners are exposed and to create a more efficient language teaching atmosphere.

Acknowledgement

We would like to thank academic staff and students of Samsun Ondokuz Mayıs University and Atatürk University Turkish Education Research and Application Center for their assistance in data collection.

Türkçe Sürümü

Giriş

İnsanın yeryüzündeki macerasına şöyle bir göz atıldığında onun ticaret, güvenlik ve entelektüel amaçlar nedeniyle diğer dil toplulukları ile etkileşime girdiği görülür. Farklı topluluklarla etkileşime girmenin sonucunda ortaya çıkan iletişim sorunlarını aşmak için ana dili dışında bir dili öğrenmek zorunlu hâle gelmiştir. Bu bağlamda insanın yeni diller öğrenmesinin kökleri, tarihin çok eski dönemlerine kadar uzanır. Ancak dil öğrenmenin bir uzmanlık alanı olarak ortaya çıkması 20. yüzyılın başlarına tesadüf eder. Çağdaş dil öğretiminin bir bilim dalı olarak kuruluşu da bu yüzyılın ilk yarısında, çeşitli alanlarda yaşanan büyük gelişim ile birlikte gerçekleşmiştir.

20. yüzyıla kadar dili durağan bir şekilde betimleyen dil bilim anlayışının yerini, dili güncel ve değişen bir varlık olarak ele alan yeni anlayışlara bıraktığı görülmektedir. Bununla birlikte ruh ve sinir bilim alanlarında yapılan atılımlar ile insan dilinin beyindeki yerleşimi, dilin biyolojik kökenleri ve beyin dili alma ve üretme mekanizması açıklanmaya çalışılmıştır. Bu noktada 20. yüzyılda dil öğretimi her yeni bulgu ile birlikte ortaya çıkan, birbiri ile sıkı bir şekilde rekabet eden, yenilikçi yaklaşımlar çerçevesinde gelişmeye başlamıştır.

Dil öğretiminde özellikle de klasik dillerin öğretiminde öncelikle dil bilgisi kurallarının verildiği, sonrasında ezber ve tercüme ağırlıklı etkinliklerin yapıldığı dil bilgisi-çeviri yöntemi asırlarca kullanılmıştır. Richards ve Rodgers (2001) bu yöntemin etkisini 1920'lere kadar sürdürdüğünü bunun ardından da gelişmelere bağlı olarak dil öğretiminde dolaysız yöntem, sözel yaklaşım ve işitsel-dilsel yöntemlerin tercih edildiğine dikkat çekmektedir. Bu yöntemlerin ardından 1960'ların sonundan 1980'lerin ortalarına kadar dil öğretimi iletişimsel ve doğal yaklaşıma göre düzenlenmiştir. Bu iki yaklaşımın etkisi ile 1980'lerde göreve dayalı yaklaşım geliştirilmiştir (Yaylı ve Yaylı, 2011).

Bahsi geçen dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinden biri olan doğal yaklaşım İspanyolca öğretmeni Terrell (1977) tarafından özellikle yetişkin öğrencilerin hedef dili doğal yollarla öğrenmeleri için geliştirilmiştir. Hedef dilde iletişim kurmaya büyük önem veren doğal yaklaşım zaman içerisinde Terrell'in İspanyolca derslerini aşarak çeşitli düzeylerde öğretimi yapılan diğer diller için de denenmiştir.

Doğal yaklaşım, yabancı dil öğrenmeye yeni başlayanlar için düzenlenmiştir; temel iletişim becerilerini geliştirmeyi ve onları orta düzeye erdirmeyi amaçlar (Demircan, 2002). Bu kapsamda Terrell (1977) doğal yaklaşımının ana hatlarını üç ilkeye dayandırır. Bunlardan ilki sınıfta başlangıç düzeyindeki öğrencilerin hedef dil ile birlikte birinci dili kullanmasına izin verilmesidir. İkincisi öğrencilerin konuşurken yaptıkları hatalar düzeltilmemesidir. Üçüncüsü ise sınıf dışındaki öğrenme etkinlikleri ile ilişkili olarak sınıf içindeki zamanın tamamının iletişim becerilerinin geliştirilmesine ayrılmasıdır.

Doğal yaklaşımda öğrenciler iletişim becerisini kazandırmak için sınıf içinde öğretim-edinim bağlamında açıklama, alıştırma ve uygulama boyutlarını içeren etkinlikler planlayarak dilin hem öğrenilmesini hem de edinilmesini sağlamaya çalışır. Bu yaklaşıma göre öğrenciler öncelikle konuyu anlamalıdır. Anlaşılmayan yapı edinilemez, edinilmeyen yapı üretilemez. Bu nedenle öğrencilerin anlama süreci tamamlanana kadar dili konuşmaya zorlanmamalıdır. Dil üretiminde yapılan hataların düzeltilmesinin gerekliliğine ilişkin bir kanıt olmadığını savunan Terrell, öğrencilerin tutumlarını olumsuz etkilediğini ve dil öğrenme güdüsünü azalttığı gerekçesiyle hataların düzeltilmesine karşı çıkar.

Onun dil öğretimi alanındaki eğitsel deneyimleri sonucunda ana hatları belirmeye başlayan doğal yaklaşımın bilimsel temelleri, Krashen tarafından geliştirilen dil edinim kuramına dayanmaktadır. Krashen ve Terrell'a (1988) göre doğal yaklaşımdan önceki yaklaşım ve yöntemlerin en büyük eksikliği dil edinim sürecini göz ardı ederek daha çok dilin yapısına odaklanmalarıdır. Bu bağlamda Krashen (1987), geliştirdiği dil edinim kuramı çerçevesinde beş varsayım öne sürmüştür. Edinim-öğrenim ayrımı, doğal

sıra ve denetleme bu varsayımların ilk üçüdür. Bunları girdi varsayımı izler. Girdi varsayımı kuramın dayandığı en önemli varsayımdır. Son olarak duyuşsal filtre varsayımı yer almaktadır.

Krashen (1987), yetişkinlerin ikinci dildeki yetkinliklerini edinme ve öğrenme olmak üzere iki ayrı yolla kazandıklarını savunmaktadır. İkinci dilin edinilmesi, çocukların dil becerisi kazanmaları ile benzerliklere sahiptir. Edinim, bilinçaltının işe koşulduğu bir süreçtir. Bireylerin genellikle edindikleri dile yönelik farkındalıkları düşüktür. Edinilen dilin kurallarına ve işleyişine ait somut bilgi yerine dilin kullanımına ilişkin bir tür doğruluk hissine sahip olunur. Dil yetkinliğine sahip olmada ikinci yol ise öğrenmedir. Öğrenme, edinmenin aksine bilinçli bir süreçtir. Bu noktada ikinci dil edinme kuramında çocukların dili edindiği, yetişkinlerinse öğrendiği şeklindeki görüşe karşı çıkılır. Buna göre yetişkinler de ikinci dilde yetkinlik kazanırken çocuklar gibi çevrelerindeki dil unsurlarını “kapma” yoluyla edinirler.

Kuramın öne sürdüğü ikinci varsayım ise dilin edinilmesinde doğal bir sıranın izlenmesidir. Doğal sıra varsayımının dil edinim araştırmalarındaki en heyecan verici keşif olduğunu belirten Krashen (1987) edinim sürecinde bazı dil bilgisi yapılarının diğerlerinden daha önce kazanıldığını savunmaktadır. Richards ve Rodgers (2001) ana dilinin ediniminde takip edilen doğal sıranın büyük oranda ikinci dil için de geçerli olduğuna yönelik bulgulara ulaşıldığını belirtmektedir. Doğal sıra varsayımı ikinci dilin sadece öğrenme yoluyla kazanılmadığını, edinimin de gerçekleştiğini savunan görüşleri desteklemesi açısından önemlidir.

Edinme kapsamında yetişkinlerin ikinci dilde yetkinlik kazanmaları, çocukların dil edinimlerine benzese de çocuklardan ayrıdır. Yetişkinlerin dil öğrenimlerinin ilk zamanlarından itibaren edinme sürecine öğrenme süreci de eşlik eder. Bu kapsamda yetişkinler ikinci dilin işleyişine yönelik kuralları ve dil bilgisi yapılarını öğrenirler. Denetleme varsayımına göre edinilen unsurlar dil üretimini başlatmaktan ve akıcılıktan sorumludur. Öğrenilen unsurlar ise bu üretimin kurallara uygunluğunu denetler. Konuşma becerisi anlık dil üretimini gerektirdiğinden denetleyici sürecin daha az işletildiği bir alanken yazma becerisinde söz konusu süreç daha iyi işletilmektedir. Bunun yanında kişinin dilin kurallarına hâkimiyeti de denetleme sürecinin çalışması için önemlidir.

Doğal sıra ile ilgili olan girdi varsayımı ise kişinin çevresindeki dilsel bilgi ile bunun edinilmesi arasındaki ilişkiye açıklama getirir. Girdi varsayımı dilin öğrenilen kısmından çok edinilen kısmı ile ilgilidir. Dilsel girdinin anlaşılabilir olması gerektiği üzerinde duran varsayım, işlenmeyen girdinin edinimi desteklemeyeceğini savunur. Bu bağlamda anlaşılır girdinin kişinin sahip olduğu dil yetkinliğinden bir birim ileriye olması (+1) onun dil edinimini bir adım ileriye taşımaktadır. Bu noktada Krashen (1987) doğal dilden daha basit yapıları içermesi, daha yavaş ve tekrarlanabilir olması bakımından sınıf içinde öğretmen ve öğrencilerin dil üretimlerinin anlaşılır girdi sağlamada önemli olduğuna dikkat çeker.

Duyuşsal filtre varsayımı ise motivasyon, öz güven, kaygı ve tutumun ikinci dilin edinilmesine çeşitli boyutlarda etkisinin olduğunu söyler. Varsayım göre duyuşsal öğelerden oluşan filtre dil girdilerinin edinilmesine kimi zaman yardımcı olur kimi zaman da bu girdilerin edinilmesini engeller. Olumsuz tutuma sahip, motivasyonu düşük ve kaygı durumu yüksek kişilerde dil girdisi duyuşsal filtreyi aşamaz ve dil edinimi tam olarak sağlanamaz. Duyuşsal filtresi düşük kişilerin girdiyi alıp işlemesi daha kolaydır. Dile yönelik tutumu olumlu, motivasyonu yüksek ve öz güvenli kişilerin bir dilde yetkinlik kazanmada daha başarılı olmalarının nedeninin duyuşsal filtre olduğu düşünülür.

Duyuşsal filtreden geçen dil girdilerinin bilişsel enstrümanlar tarafından işlenmesi sonucunda girdi edinime dönüşür. Kişinin girdiye ulaşmasında ise dile maruz kalmanın rolü vardır. İkinci dil kullanımını yaratıcı yapılar inşa etmek olarak tanımlayan Littlewood (1986), geliştirdiği kuramda bireyin ikinci dilde kendini ifade etmesi ile sonuçlanan dilde yetkinlik kazanma sürecini hedef dile maruz kalma ile başlatır. Kişinin kendini ifade etmesi, maruz kaldığı dil yapılarını genelleme, aktarma, taklit etme ve sadeleştirme yoluyla gerçekleşir. Long (1980, 1985) ise ikinci dil edinimi üzerine yaptığı araştırmalarda etkileşim, girdi ve edinme kavramlarına açıklama getirirken girdinin sağlanmasında dil bilimsel çevrede dile maruz kalmanın önemi üzerinde durmaktadır. Bialystok (1978) girdi, bilgi ve çıktı olarak üç ana başlık altında yapılandırdığı ikinci dil öğretimi modelinde, girdinin kaynağı olarak dile maruz kalmayı işaret eder. Dile

maruz kalma açık ve örtük dil bilimsel bilginin kaynağı olarak gösterilir ve dil yeterliği içinde ele alınabilecek kültürel bilgileri de kapsamaktadır.

Oluşturdukları kuram ve modellerde maruz kalmaya yer veren söz konusu araştırmacıların Krashen'in konu ile ilgili görüşlerinden etkilendiği söylenebilir. Krashen (1988), dili duymak ile dile maruz kalma arasında fark olduğunu, maruz kalmanın dil yeterliğini artırmada önemli olduğunu savunur. Ona göre maruz kalma durumu girdiye dönüştüğü zaman dil edinimini desteklemektedir. Yetişkinlere yönelik dil öğretiminde onların çocuklar gibi edinme şeklinde dili almaya kapalı oldukları yönündeki genel anlayışın aksine, yetişkinler de en azından belirli derecede olsa da dil yapılarını edinebilmektedir. Bu noktada Krashen (1976), yetişkinlerin tekrar edilen yapılara maruz kaldıklarında kurallı yapılar ile kural dışı yapıları ayırt edebildiklerine dikkat çekmektedir. "Kulağa daha doğru gelmesi" olarak tanımlanan bu durum yetişkinlerin sadece dili öğrenmedikleri aynı zamanda edindiklerinin bir işareti olarak değerlendirilir. Bu durumu örtük dil bilimsel bilgi olarak niteleyen Bialystok (1978) öğrencilerin karşılaştıkları dil yapılarının doğruluğuna ilişkin bir tür hisse sahip olmalarını sağlaması açısından maruz kalmanın önemine dikkat çeker.

Dil öğretiminin yapıldığı ortamlarda öğrencilere sadece sınırlı sayıda sözcük ve belirli dil kullanımları gösterilir. Hatta çeşitli duyulara ve zekâ türlerine hitap eden zenginleştirilmiş dil öğretiminde dahi sınırlı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Bu nedenle Lightbrown ve Spada (2003), örtük öğrenmenin pek çok karmaşık kural ve bu kurallara ait ilişkilerin insanın içsel öğrenme mekanizması ile keşfedileceğini savunarak bunun maruz kalma ile gerçekleşeceğini belirtir. Bu bağlamda dilin kazanıldığı ortam, maruz kalma durumunun niteliği açısından önemlidir. Krashen (1988), maruz kalmanın dilin kazanıldığı ortamla ilişkisini değerlendirirken iki duruma dikkat çeker. Bunlardan ilki örgün eğitim dışında da yetişkinlerin ikinci dili kazanabilmeleridir. İkincisi ise yetişkinler için örgün eğitimin doğal koşullar altında dile maruz kalmaktan daha faydalı olmasıdır.

Konu ile ilgili genel görüş örgün eğitim ortamında öğrenmenin, örgün olmayan eğitim ortamında ise dile maruz kalarak edinmenin gerçekleştiği yönünde olsa da Stern (1986) göre öğretim ile ikinci dile maruz kalarak edinme arasındaki farkın hedef dile ait ortamda bulunmak ve öğretmenden öğrenmek gibi katı bir şekilde ayrılmayacağını söyler. Özel olarak hazırlanmış eğitim ortamında da dile maruz kalınabilir. Bu durumda sınıf ortamında öğretim ile birlikte bir miktar edinim de gerçekleşir.

Örgün eğitim ortamında dile maruz kalma durumunun derecesi ve girdiyi oluşturan içerik önceden belirlenmiştir. Bialystok (1978) dil sınıflarında öğrencilerin dile özel bir şekilde maruz kaldıklarını ve bunun çoğu zaman ders kitapları ve materyalleri üzerinden gerçekleştiğine dikkat çeker. Ancak hedef dilin konuşulduğu bir çevrede dile maruz kalma durumu iletişimin doğal akışında, önceden belirlenmemiş yapılarla karşılaşma şeklindedir. Bu durumda maruz kalmanın girdinin edinime dönüşmesinde öğrenci büyük bir özerkliğe ve esnekliğe sahiptir. Ancak bu noktada Donzelli (2007) öğrenen özerkliği ve esnekliğin maruz kalınan girdiyi edinime dönüştürme noktasında tek başına başarıyı garanti etmediğini savunur ve bir öğretici tarafından sürecin denetlenmesinin de önemli olduğunu belirtir. Aynı şekilde Cooper (1970) da birinci dilin kazanılmasında oldukça etkili olan dile seçkisiz bir şekilde maruz kalmanın ikinci dil için yeterli olmadığı görüşündedir.

Konu ile ilgili araştırmaların sonuçları örgün öğretim kapsamındaki girdiler ile doğal koşullardaki girdilerin dil yeterlikleri üzerindeki etkisinin farklı olabileceğini göstermektedir. Örneğin üniversiteye giriş sınav puanlarına göre yüksek, orta ve düşük olarak hukuk bölümü öğrencilerini üç gruba ayıran Upshur (1968), birinci gruba sadece bölüm dersleri, ikinci gruba bölüm dersleri ile birlikte bir saatlik İngilizce dersi, üçüncü gruba ise bölüm dersleri ile birlikte iki saatlik İngilizce dersi vermiştir. Araştırmanın sonunda üç grubun da İngilizce yeterliklerinin anlamlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma örgün eğitim ortamında alınan dil dersinin çok fazla etkili olmadığını göstermektedir. Buna benzer bir sonuca ulaşan Mason (1971), İngilizce öğrenenlere yönelik yürüttüğü araştırmada fazladan dil dersi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin dil gelişim düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ancak Rajagopal (1976) İngilizce öğrenen Malay öğrenciler ile gerçekleştirdiği araştırmada örgün eğitim ortamında dile maruz kalmanın hedef dili kullanma olanağı sunduğu ve öğrencileri teşvik ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Örgün eğitimin dışındaki ortamda dile maruz kalma durumunun etkisini inceleyen araştırmalarda da farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Carroll (1967) hedef dilin konuşulduğu çevrede zaman geçirmiş kişilerin öğrendikleri dilde daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Araştırmasına göre hedef dilin konuşulduğu ülkelerde bir yıl bulunmuş kişiler en yüksek yeterliğe sahipken bu kişileri hedef dilin konuşulduğu ülkede yaz tatilini geçirenler izlemektedir. En sonda ise hedef dilin konuşulduğu ülkede bulunmayan kişiler gelmektedir. Krashen, Selinger ve Hartnett (1974), gerçekleştirdikleri araştırma kapsamında dile maruz kalmanın yirmi bir katılımcıdan onunun yeterliğini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç bir dile maruz kalma durumunun herkeste aynı etkiyi yapmadığını göstermektedir. Benzer şekilde Krashen, Jones, Zelinski ve Uprisch'in (1978) yaptıkları araştırmanın sonuçları hedef dile ait ortamda bulunmanın o dilde anlamlı girdiye maruz kalmak anlamına gelmediği şeklindedir. Buna karşın Krashen ve Selinger'in (1976) birlikte yürüttükleri başka bir araştırmada ise dile maruz kalma sıklığının dil yeterliğini artırdığı bulgulanmıştır.

Araştırma sonuçları göstermektedir ki dil yeterliğinin arttırılmasında bazı öğrenciler için dile daha fazla maruz kalma durumunun, bazılarında ise örgün eğitimde geçirilen süre daha etkilidir. Zenginleştirilmiş ve nitelikli bir öğretim, hedef dilin konuşulduğu ülkede bulunmadan daha etkili olsa da bu durum dile maruz kalmanın olumlu etkisini kesin bir şekilde yok saymayı gerektirmemektedir. Pop (2010), öğrenme araçlarındaki yeniliğin sınıf içerisindeki yüz yüze iletişimin ötesine geçerek öğrenenlere zengin bir ortam sağladığını, özellikle bilişim teknolojilerinin öğrencilerin dil kullanımlarına ve dile maruz kalma düzeylerini artırarak deneyim kazanmalarına yardımcı olduğuna dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Felemenk ilkökul öğrencilerinin katılımıyla medya araçlarının etkisini inceleyen Kuppens (2010), altyazılı film izlemenin, bilgisayar oyunlarının ve müzik dinlemenin öğrencilerin Felemenkçe-İngilizce çeviri becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir araştırma yürüten Lindgren ve Muñoz (2013), altyazılı film izlemenin hedef dildeki dinleme ve okuma becerileri üzerinde olumlu etkisinden bahsetmektedir. Günümüzde bir dile maruz kalma durumunun hedef dilin konuşulduğu ülkede bulunma veya yaz tatilini orada geçirmenin ötesine geçtiği görülmektedir. Hedef dili konuşanlarla birlikte zaman geçirmenin, medyanın her çeşidinin, telefon ve bilgisayar uygulamalarının girdi kaynağı olarak değerlendirilmesi mümkündür. Konu ile ilgili olarak Türkçenin öğrenilmesinde dizi, film, sosyal medya gibi ders dışı faaliyetlerin etkisinin araştırıldığı birtakım çalışmalar bulunmaktadır (İşcan, 2011; Karçic ve Arslan, 2014; Demiral ve Yavuz, 2016). Ancak bu araştırmaların yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde dile maruz kalma durumunu doğrudan incelediklerini söylemek güçtür.

Bireyin dile maruz kalma durumunun ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının geliştirilmesi ve kullanılmasında farklı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Ana dili edinimi ve erken iki dillilik gelişimi ile ilgili araştırmalarda bebeklik ve ilk çocukluk dönemindeki bireylerin dile maruz kalma durumları gözlem, günlük, bakıcı raporları ve ebeveyn anketleri aracılığı ile ölçülmektedir. De Houwer ve Bornstein (2003), araştırmalarında erken çocukluk dönemindeki bireylerin dile maruz kalma durumunu geliştirdikleri "dil günlükleri" ile ölçmektedir. Place ve Hoff (2011) ise iki dilli çocukların dile maruz kalma durumlarının ses hafızasına etkisini inceleyen araştırmalarında ebeveynlere yönelik hazırladıkları "ev dili sormacası"nı kullanmıştır. DeAnda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesinger ve Friend (2016), çocuklarda dile maruz kalma durumunun derecelendirilmesi için "dil maruziyeti değerlendirme aracı"nı kullanmıştır. Bu ölçme aracı da veri kaynağı olarak ebeveyn raporlarını temel almaktadır.

Dile maruz kalmanın yabancı ve ikinci dil öğretimine etkisinin araştırıldığı çalışmalarda daha çok katılımcıların ders dışı etkinliklerinde hedef dil ile ne kadar karşılaştıkları üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda Kuppens (2010), araştırmasına katılanlardan İngilizce medya ürünleri ile ilişki sıklığını raporlamalarını istemiştir. Yin (2015) de dil öğrenenlerin katıldığı sınıf dışı aktivitelerde dile maruz kalmanın dinleme becerisini nasıl etkilediğini araştırdığı çalışmada katılımcılara yönelik geliştirdiği anket üzerinden hedef dil ile karşılaşma sıklığını belirlemeye çalışmıştır. Al-Zoubi (2018) ise üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğreniminde maruz kalmanın etkisini geçerliğini uzman görüşleri ile sağladığı Likert tipindeki bir sormaca ile belirlemeye çalışmıştır.

Bahsi geçen araştırmalarda, başlı başına dile maruz kalmayı ölçen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılarak standart bir form hâline getirilmiş bir ölçme aracının kullanılmadığı görülmektedir. Bu

kapsamda yabancı ve ikinci dil öğrenen bireylere yönelik olarak geliştirilmiş bir ölçeğin konu ile ilgili araştırmalara katkı sağlaması muhtemeldir. Özellikle Türkiye'ye eğitim almak, çalışmak ve sığınmak amacıyla gelen bireyler, Türkçenin kuşattığı bir sosyal çevrede dile maruz kalmaktadır. Bu noktada Türkçeye maruz kalma durumunun kişinin Türkçe öğreniminde gösterdiği başarıya ne kadar etkisi olduğunun belirlenmesi için geliştirilecek bir ölçme aracı, gelecekte yapılacak araştırmalara da yardımcı olacaktır.

Amaç

Uluslararası öğrencilerin günlük yaşamlarında Türkçeye ne derecede maruz kaldıklarının ortaya konulması ve bunun öğrencilerin Türkçede gösterdikleri başarı üzerindeki etkisinin belirlenmesi için alanyazında herhangi bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu nedenle alanyazındaki bu açığın doldurulması için bu araştırmada Türkçeye maruz kalma durumunun ölçülmesine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Ölçek geliştirme çalışması kapsamında veriler, katılımcılardan gönüllülük esasına göre iki aşamada toplanmıştır. Birinci aşamada toplanan veriler, ölçme aracının yapı geçerliğine dair ilk delillerin elde edilmesi amacıyla açıklayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. İkinci aşamasında toplanan veriler ise açıklayıcı faktör analizinde ortaya konulan faktör yapısının doğrulanmasında kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşaması için toplanan veriler, Doğu Anadolu bölgesindeki bir Türkçe öğretim merkezine kayıtlı, yaşları 14 ile 41 arasında değişen, 32 ülkeden 23 farklı ana dili konuşucusu 153 (99 erkek, 54 kadın) bireye aittir. Bu bireylerin 54'ü lise 88'i üniversite ve 12'si lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Katılımcıların kur düzeyleri A2'den başlayarak ve C2 düzeyine kadar çeşitlilik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci aşamasının katılımcıları Karadeniz bölgesindeki bir Türkçe öğretim merkezine kayıtlı, 15 ile 42 yaş aralığında, 46 ülkeden 23 farklı ana dili konuşucusu 182 (132 erkek, 50 kadın) bireylerden oluşmaktadır. Bu bireylerin 53'ü lise 91'i üniversite ve 36'si lisansüstü eğitim düzeyindedir. Katılımcıların kur düzeyleri A2'den başlayarak ve C1 düzeyine kadar çeşitlilik göstermektedir.

Ölçeğin Geliştirilme Süreci ve İşlem Basamakları

Bu başlık altında uluslararası öğrenciler için Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin geliştirilmesi için izlenen işlem basamakları hakkında bilgi verilmektedir.

Ölçek Maddelerinin Oluşturulması

Konu ile ilgili yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçenin öğretimine yönelik bir ölçek çalışmasının veya maruz kalma durumlarını ve kaynaklarını belirlemeye yönelik bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu sebeple ortaokul öğrencilerinin İngilizceye maruz kalma düzeylerini belirlemeye yönelik Gökcan'ın (2016) yüksek lisans tezinde geliştirdiği 20 maddelik ölçek maddelerinden faydalanılmıştır. Bu ölçme aracı arkadaş, okul, metin, medya ve yazılım olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar için Cronbach alfa güvenirlik katsayıları 0,901, 0,889, 0,769, 0,741 ve 0,765 olarak rapor edilmiştir. Söz konusu ölçekte yer alan maddeler değerlendirilmiş ve alanyazın (Rajagopal, 1976; Krashen, 1982; Pop, 2010; Kuppens, 2010; Lingdren ve Muñoz, 2013) incelenerek yeni maddeler hazırlanmıştır. Bu maddeler dil bakımından Türkçe eğitimi uzmanı, ölçek maddesi yazım ilkeleri bakımından ise ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından incelenmiştir. Ardından 21 maddelik yeni bir ölçek formu oluşturulmuştur.

Türkçe öğrenen bireylerin çeşitli durumlarda dile maruz kalma düzeyleri Likert tipinde derecelendirilmiştir. Bu dereceler Likert tipine uygun olarak "Hiçbir zaman (1)", "Nadiren (2)", "Bazen (3)", "Genellikle (4)", "Her zaman (5)" olarak sıklık belirtecek biçimde düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Öncelikle ölçek formunda yer alan maddelerin yapı geçerliğini değerlendirmek için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ardından elde edilen madde-faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için SPSS 24.0 programı; doğrulayıcı faktör analizi için ise MPLUS programı kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde veriler, kayıp veri ve faktör analizine uygunlukları bakımından incelenmişlerdir. Kayıp veri olmadığı için analizler, toplanan verilerin tamamı ile yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için yapılmaktadır. Yapı geçerliği, bir değişkene ilişkin bireysel test puanlarına göre yapılan çıkarımların uygunluğu ile ilgili yargıdır (Cohen ve Swerdlik, 2015). Ancak yapının karşılaştırılacağı bir ölçüt yoksa yapı geçerliğinin sınanması gerekir. Bu nedenle açımlayıcı faktör analizi, belirli bir ölçme aracıyla değerlendirilen bir alanın boyutlarını tanımlar (Floyd ve Widaman, 1995). Bu araştırmada da açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için öncelikle örneklemin uygunluğunu ölçmek amacıyla Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Testi (BTS) değerleri belirlenmiştir. Bunun ardından ölçeğe ait faktör yapısını belirlemek için temel faktör analizi ve Promax döndürme ile 21 madde üzerinden faktör analizi yapılmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2012) göre alt boyutlar arasında ilişki olduğu durumlarda Promax döndürme yöntemi önerilir. Ayrıca alt boyutlar arasında ilişki olmadığı durumlarda ise Promax döndürme yöntemi Varimax ile benzer sonuçlar verdiği için döndürme yöntemi olarak Promax tercih edilmiştir. Faktör sayısına karar vermek için Kaiser ölçütüne yani faktör öz değerlerinin 1'den büyük olmasına ve paralel analize birlikte bakılmıştır. Paralel analizde faktör sayısına, madde sayısı ve katılımcı sayısı ile rastgele elde edilen öz değer ve çalışmadan elde edilen değerlerin karşılaştırılmasıyla karar verilir. Bunun yanında öz değerlere ilişkin yamaç eğim grafiği de incelenmiştir. Faktör sayısına karar verildikten sonra, tek bir faktöre yük vermeyen maddeler ve faktör yükü 0,3'ün altında olan maddeler ölçme aracından çıkartılarak faktör analizi işlemleri tekrarlanmıştır.

Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek için bir alt boyutun Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmanın ikinci kısmında doğrulayıcı çok değişkenli normallik ve çoklu bağımlılık (multicollinearity) varsayımlar incelenmiştir. Model uyumunun incelenmesinde ki-kare CFI RMSEA ve SRMR katsayıları incelenmiştir.

Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilen veriler üzerinden aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre KMO ve BTS değerleri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.
KMO ve BTS Değerleri

Kaiser Meyer Olkin (KMO)		,841
Barlett Testi (BTS)	χ^2	863,526
	sd	120
	p	,000

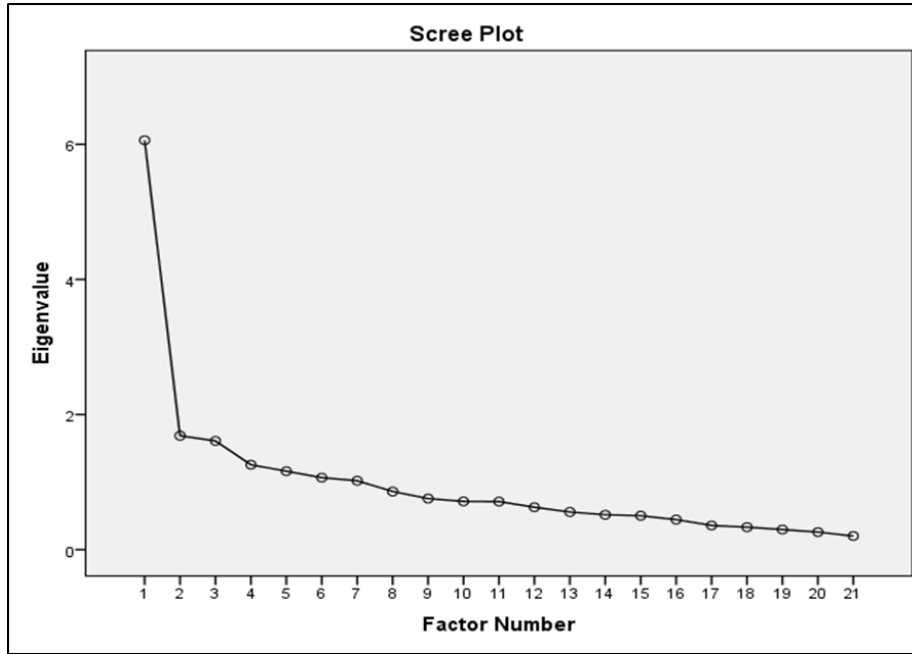
Tablo 1'de KMO değerinin en az 0,50 olması veri kümesinin faktörleşebilmesi için gereklidir. 0,50-0,60 aralığı kötü, 0,60-0,70 aralığı orta, 0,70-0,80 aralığı iyi, 0,80 ve yukarısı olması verilerin faktör analizi için mükemmel derecede uygun olduğunu göstermektedir. Barlett Testi'nin anlamlı olması değişkenler arasında yeterli düzeyde ilişki olduğunu göstermektedir (Field, 2009). Analiz sonucunda KMO değerinin mükemmel düzeyde olduğu (KMO=0,841) ve BTS'nin de anlamlı olduğu ($\chi^2=863,526$; $p<0,01$) görülmüştür. Bu sonuçlara göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Verilerin faktör analizine uygun olduğunun görülmesinin ardından ölçeğe ait faktör yapısını belirlemek için temel faktör analizi ile 21 madde üzerinden analiz yapılmıştır.

Tablo 2.
Faktörlere Yönelik Öz Değer ve Varyans Oranları

Faktör	Öz Değer	Rastgele Öz Değer
1	6,060	1,7352
2	1,687	1,5893
3	1,609	1,4876
4	1,257	1,4036
5	1,161	1,3264
6	1,066	1,2525
7	1,020	1,1890

Tablo 2’de yer alan verilere bakarak yapılan analiz sonucunda faktör sayısına paralel analiz ile elde edilen öz değerlerin karşılaştırılması (hesaplanan öz değerlerin rastgele öz değerlerden büyük olması) ile ölçeğin 3 boyutlu bir yapıya sahip olduğuna karar verilmiştir.



Şekil 1. Yamaç Eğim Grafiği

Ayrıca Şekil 1’de yer alan yamaç eğim grafiğinde 3. faktörden sonra grafiğin düzleştiği görülmektedir. Büyüköztürk’e (2002) göre grafikte yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktör, faktör sayısını verirken yatay çizgiler faktörlerin getirdikleri ek varyansların katkılarının birbirine yakın olduğunu gösterir.

Faktörlerdeki maddeleri belirlemek için Promax döndürme yöntemi uygulanmıştır. Eğik döndürme örtük değişkenlerin birbiriyle ilişkili olduğu durumlarda yararlı olmaktadır (DeVellis, 2014). Döndürme ile ortaya çıkan yapı yalnızca tek bir kategoriyle anlamlı biçimde sınıflandırılabilen maddeler elde etmeye yardımcı olmaktadır. Bu nedenle “eğik döndürme yöntemi kullanılacağı zaman, Promax döndürme yöntemi hızlı ve ekonomik olması açısından iyi bir seçenektir” (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Tablo 3.
Promax ile Döndürülmüş Faktör Analizi Sonrası Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
MAD1			,735
MAD2	,299		
MAD3			,473
MAD4			
MAD5		,406	,304
MAD6		,292	,406
MAD7		,305	-,309
MAD8	,483		
MAD9	,412		
MAD10	,452		
MAD11		,603	
MAD12		,955	
MAD13		,632	
MAD14	,454	,392	
MAD15	,295	,481	
MAD16	,599		
MAD17	,571		
MAD18	,547		
MAD19	,618		
MAD20	,842		
MAD21	,431		

Ölçek maddelerinin hangi faktörde yer alması gerektiğine karar vermek için yük değerlerine bakılmaktadır. Yük değeri, maddelerin ve faktör arasındaki ilişkiyi göstermesi açısından önemlidir. Yük değerinin 0,32 olması zayıf, 0,45 olması vasat, 0,55 olması iyi, 0,63 olması çok iyi ve 0,71 olması ise mükemmel olarak değerlendirilir (Tabachnick ve Fidell, 2012). Bu araştırmada 0,30 madde yük değeri alt sınır olarak kabul edilmiştir. Ayrıca yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olmasına (Büyüköztürk, 2012) dikkat edilmiştir. Promax döndürme yöntemi ve üç faktör sayısı ile elde edilen faktör yüklerine göre MAD2 “Türkçenin konuşulduğu ortamlarda bulunurum.” ve MAD4 “Öğretmenlerim Türkçe konuşur.” faktör yükü 0,30’dan küçük olduğu için, MAD7 “Okulum Türkçe konuşmamızı teşvik eder.” ise iki faktöre birden yük verdiği için analizden çıkarılarak kalan 18 madde ile faktör analizi tekrar edilmiştir.

MAD2, MAD4 ve MAD7’nin analizden çıkarılmasının ardından maddelerin yük değeri tekrar hesaplanmıştır. MAD5’in “Okulumda Türkçe aktiviteler yapılır.” yüksek yük verdiği faktör grubundan konu ve kavram açısından farklı olduğu görülmüş ve analizden çıkarılmasına karar verilerek 17 madde ile analize devam edilmiştir.

Tablo 4.
Faktörlere Yönelik Öz Değer ve Varyans Oranları

Faktör	Değerler		
	Öz Değer	Açıklanan Varyans %	Toplam %
1	5,874	34,553	34,553
2	1,459	8,585	43,138
3	1,429	8,407	51,545

Tablo 4’te görüldüğü üzere üç faktörün açıklanan toplan varyans miktarı %51,545 olarak hesaplanmıştır. Birinci faktör toplam varyansın %34,553’ünü açıklamakta ve öz değeri 5,874 olarak

görülmektedir. İkinci faktör toplam varyansın %8,585'ini açıklamakta ve öz değeri 1,459 olarak görülmektedir. Üçüncü faktör ise toplam varyansın %8,407'sini açıklamakta ve öz değeri 1,429 olarak görülmektedir. “Analiz sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksekse, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır. Ancak sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile %60 arasında değişen varyans oranları yeterli kabul edilmektedir” (Tavşancıl, 2014). Bu sonuçlar ilgili maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranının yeterli olduğuna işaret etmektedir.

Tablo 5.
17 Maddelik Ölçek için Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler		
	1	2	3
MAD1			,860
MAD3			,393
MAD6			,451
MAD8	,444		
MAD9	,450		
MAD10	,524		
MAD11		,610	
MAD12		,904	
MAD13		,753	
MAD14		,458	
MAD15		,533	
MAD16	,581		
MAD17	,527		
MAD18	,531		
MAD19	,653		
MAD20	,867		
MAD21	,414		

Dört maddenin analizden çıkarılmasının ardından maddeler ile analiz tekrar edilmiştir. Tablo 5'te görüldüğü gibi maddelerin faktörlere göre dağılımı ve yük değerleri kabul edilebilir düzeylerde. Bu aşamada ortaya çıkan faktör yapısının korunmasına karar verilmiştir. Faktör analizi sonucunda belirlenen faktörler ve bu faktörlerden yük alan maddeler görülmektedir. Buna göre 17 madde ve 3 faktörden oluşan ölçekte birinci faktör 9 maddeden (8, 9, 10, 16, 17, 18, 19, 20, 21) ikinci faktör 5 maddeden (11, 12, 13, 14, 15), üçüncü faktör ise 3 maddeden (1, 3, 6) oluşmaktadır. Ortaya çıkan faktörlerle ortaya çıkan alt boyutlara alanyazın da göz önünde bulundurularak birer isim verilmiştir. Buna göre birinci faktör “sanal ve sosyal medya”, ikinci faktör “işitsel ve görsel medya”, üçüncü faktör ise “konuşma ve sosyal etkileşim” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçek maddeleri ekler kısmında sunulmuştur.

Araştırmanın bu bölümünde ikinci çalışma grubundan toplanan veri seti ile açılımlı faktör analizi sonucunda elde edilen 17 madde ve üç faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını sınamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bir ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmesi için verilerin normallik varsayımları ve uyum indeks değerleri incelenmelidir.

Tablo 6.
Çok Değişkenli Çarpıklık ve Basıklık Testi Sonuçları

	Örneklem Değeri	$\bar{X}$	ss	p
Çok Değişkenli Çarpıklık Testi	42,980	31,543	1,535	,000
Çok Değişkenli Basıklık Testi	341,671	319,776	3,332	,000

Tablo 6'da MPLUS ile gerçekleştirilen çok değişkenli normallik incelemesinde verilerin çok değişkenli çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Bu kapsamda hem çarpıklık hem de basıklık için yapılan testler istatistiksel olarak anlamlı çıkmıştır. Bu durum, verilerin normallik varsayımını sağlamadığını

göstermektedir. Bu nedenle kategorik verilerin analizinde kullanılan ve normallik varsayımının karşılanmasını gerektirmeyen bir kestirim yöntemi olarak WLSMV tercih edilmiştir. WLSMV yöntemi beşten az kategoriye sahip Likert tipi ölçekler için diğer yöntemlerden daha uygundur (Bandalos, 2014).

Açımlayıcı faktör analizi sonucu üç faktörlü olarak belirlenen modelin veri uyumunun sınanması için χ^2 /sd, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation) RMSEA, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comperative Fit Index) CFI, Normalleştirilmemiş Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index/ Tucker-Lewis Index) TLI, Ağırlıklı Karekökleri Ortalaması (Weighted Root Mean Square Residual) WRMR değerleri hesaplanmıştır. Bu uyum indekslerine göre χ^2 /sd oranının 3'ten düşük, RMSEA değerlerinin 0,10'dan düşük olması model-veri uyumu için kabul edilebilir alt sınırlar olarak kabul edilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; Marsh, Balla ve McDonald, 1988). CFI ve NFI/TLI değerinin ise 0,95'in üzerinde olması çok iyi bir uyumu, 0,90-0,95 olması ise kabul edilebilir uyuma işaret etmektedir (Sümer, 2000). WRMR değeri'nin de 1'e yakın olması istenen bir durumdur (Distefano, Liu, Jiang ve Shi, 2017).

Öngörülen üç boyutlu modelin doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmasına ilişkin elde edilen uyum indeks değerleri şu şekildedir:

Tablo 7.
Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Uyum İndeksleri	Türkçe Dil Bağlılığı Ölçeği	Sınır Değerler
χ^2	264.747/116=2.282	≤ 3.00
RMSEA	,084	$\leq 0,10$
CFI	,908	$\geq 0,90$
TLI	,892	$\geq 0,90$
WRMR	,998	1

Tablo 7'de model ve veri uyumuna ait indeks değerlerine bakıldığında, üç faktörlü modelin RMSEA ölçüt değerlerini karşıladığı ancak CFI ve TLI ölçüt değerleri için uyum indeksinin uygun aralıkta olmadığı görülmektedir.

Tablo 8.
Modifikasyon Öncesi Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Hata Değerleri

Faktör	Madde	Faktör yükü	Hata	p-değeri
Virtual and Social Media	MAD8	.496	.060	0.000
	MAD9	.700	.046	0.000
	MAD10	.540	.061	0.000
	MAD16	.688	.050	0.000
	MAD17	.596	.053	0.000
	MAD18	.669	.049	0.000
	MAD19	.644	.049	0.000
	MAD20	.678	.049	0.000
	MAD21	.520	.063	0.000
	MAD11	.603	.058	0.000
Audio and Visual Media	MAD12	.693	.050	0.000
	MAD13	.837	.035	0.000
	MAD14	.680	.046	0.000
	MAD15	.721	.050	0.000
Speech and Social Interaction	MAD1	.671	.055	0.000
	MAD3	.539	.068	0.000
	MAD6	.689	.062	0.000

Model uyumunun iyileştirilmesi için çalışma kapsamında modifikasyon indeksleri hesaplanmış ve incelenmiştir. Tablo 8’de görüldüğü şekliyle elde edilen modifikasyon önerileri sonucunda MAD8’in Konuşma ve Sosyal İletişim faktörüne, MAD 15’in ise Sanal ve Sosyal Medya faktörüne de yük verdiği görülmüştür. Değişiklikler yapılarak analiz tekrar edilmiştir.

Yapılan değişikliklerin ardından ölçeğe ait modifikasyon indeksinin yeniden hesaplanmasıyla uyum indekslerinde iyileşme gözlenmiştir. Uyum indekslerine bakıldığında RMSEA sıfır değerine yaklaşmış (RMSEA=,071), CFI ve TLI değerlerinde (CFI=,936; TLI=,924) de iyileşme gerçekleşmiştir. Ancak WRMR’nin (WRMR=,882) bir ölçüt değerinden uzaklaşması istenen bir durum değildir.

Table 9.
Yapılan Değişikliğin Ardından Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin Faktör Yükleri ve Hata Değerleri

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Hata	p
Sanal ve Sosyal Medya	MAD8	,179	,087	0,039
	MAD9	,710	,046	0,000
	MAD10	,544	,062	0,000
	MAD15	,698	,051	0,000
	MAD16	,605	,054	0,000
	MAD17	,680	,049	0,000
	MAD18	,649	,049	0,000
	MAD19	,686	,048	0,000
	MAD20	,527	,063	0,000
	MAD21	,488	,089	0,000
İşitsel ve Görsel Medya	MAD11	,629	,059	0,000
	MAD12	,716	,049	0,000
	MAD13	,870	,037	0,000
	MAD14	,706	,047	0,000
Konuşma ve Sosyal İletişim	MAD15	,253	,095	0,008
	MAD1	,666	,055	0,000
	MAD3	,543	,068	0,000
	MAD6	,693	,059	0,000
	MAD8	,405	,092	0,000

Yukarıda yer alan Tablo 9’da yapılan değişikliklerin ardından hesaplanan faktör yükleri MAD8 ve MAD15 için incelenmiştir. Buna göre MAD8’in faktör yükü Konuşma ve Sosyal İletişim faktöründe, MAD15’in faktör yükünün ise Sanal ve Sosyal Medya faktöründe daha yüksek (yaklaşık iki katı) olduğu belirlenmiştir. Bir maddenin iki faktöre birden yük vermesi kurulan modelin karmaşıklığını arttırdığı için, modeli sadeleştirme yoluna gidilmiştir. Bu amaçla MAD8 Sanal ve Sosyal Medya faktöründen, MAD15 ise İşitsel ve Görsel Medya faktöründen silinmiş ve analiz bu değişikliğin model uyumuna etkisini incelemek için tekrarlanmıştır.

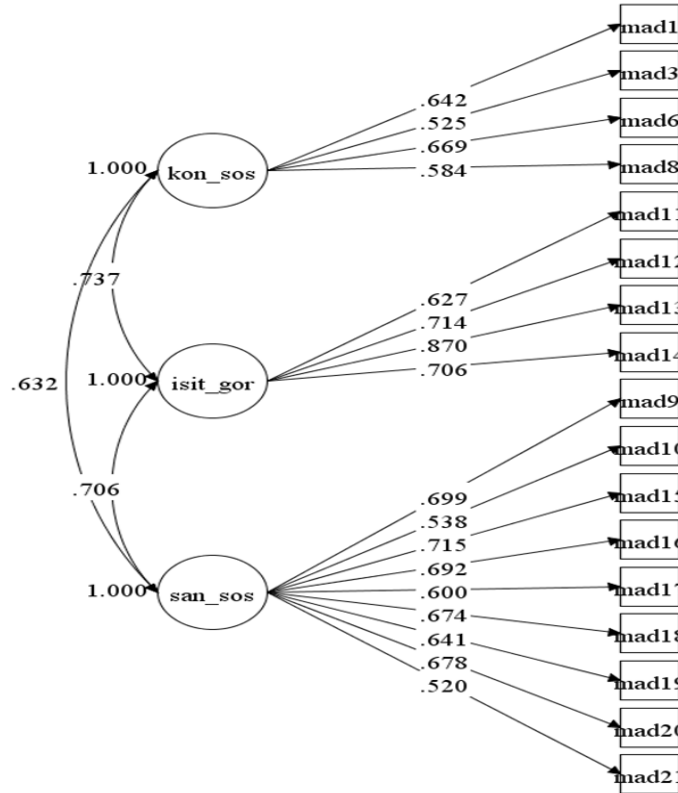
Tablo 10.
MAD8 ve MAD15’in Faktörlerinin Değiştirilmesinin Ardından Faktör Yükleri

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Hata	p
Sanal ve Sosyal Medya	MAD9	,699	,046	0,000
	MAD10	,538	,061	0,000
	MAD15	,715	,048	0,000
	MAD16	,692	,051	0,000
	MAD17	,600	,053	0,000
	MAD18	,674	,049	0,000
	MAD19	,641	,049	0,000
	MAD20	,678	,048	0,000
	MAD21	,520	,062	0,000
	MAD11	,627	,059	0,000

	MAD12	,714	,049	0,000
	MAD13	,870	,037	0,000
	MAD14	,706	,048	0,000
	MAD1	,642	,055	0,000
Konuşma ve Sosyal İletişim	MAD3	,525	,068	0,000
	MAD6	,669	,058	0,000
	MAD8	,584	,062	0,000

Tekrarlanan analizden ardından Tablo 10’da ölçeğe ait modelin uyum indekslerinin kabul edilir sınırlar içinde kaldığı görülmektedir (RMSEA=,073; CFI=,931; TLI=,920). Öte yandan WRMR değerinin iyileşmesi (WRMR=,912) ve diğer değerlerdeki düşüşün 0,002 ile 0,004 arasında kalması nedeniyle maddelerin yüklendiği faktörlerin değişiminin model uyumunu bozmadığına karar verilmiştir.

Maddelerin içerikleri incelendiğinde ise MAD8’in [Türkçe mesajlaşım (e-posta, sms, whatsapp vb.).] Sanal ve Sosyal Medya faktöründen çok, sayısal ve kavramsal açıdan Konuşma ve Sosyal İletişim faktöründe yer almasının daha uygun olduğuna karar verilmiştir. Benzer biçimde MAD15’in (Türkçe youtube videoları izlerim.) Sanal ve Sosyal Medya faktörüne İşitsel ve Görsel Medya faktöründe yer almasının sayısal ve kavramsal olarak daha uygun olduğu görülmüştür.



Şekil 2. Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği Ölçme Modeli

Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin hesaplanan faktör yük değerlerinin $\lambda=0,52-0,87$ arasında hataların ise 0,037-0,068 arasında değiştiği görülmüştür. Tabachnick ve Fidell (2012) faktör yük değerlerinin 0,32’den yüksek olduğu durumlarda düşük faktör yük değeri bulunmadığını belirtmektedir. Bu sonuçlara göre modelin ilgili veriyle uyum sergilediği ve modelde yer alan göstergelerin ilgili yapıları iyi temsil ettiği söylenebilir.

Ölçeğin Güvenirliği

Gerçekleşen değişikliklerin ardından son şekli verilen ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

Tablo 11.

Türkçeye Maruz Kalma Ölçeğinin Uyum İndeksleri ve Uyum İndekslerinin Kabul Sınırları

Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa İç Tutarlılık Katsayısı (α)
Sanal ve Sosyal Medya	9	,633
İşitsel ve Görsel Medya	4	,759
Konuşma ve Sosyal İletişim	4	,820
Toplam	17	,870

Tablo 11’de yer aldığı üzere hesaplamalar sonucunda ölçeğin tamamının Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,870 olduğu görülmüştür. Ölçeğe ait alt boyutlar ayrı ayrı değerlendirildiğinde ise iç tutarlılık katsayısı Sanal ve Sosyal Medya için 0,633, İşitsel ve görsel Medya için 0,759, Konuşma ve Sosyal İletişim için 0,820 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı’ya (2010) göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayı değeri 0,40’ın altı için güvenilir değildir. Bunun yanında 0,40 ile 0,59 aralığındaki değerler düşük, 0,60 ile 0,79 aralığındaki değerler oldukça güvenilir ve 0,80 ve üstü değerler ise yüksek derecede güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Türkçeye Maruz Kalma ölçeğinin değerlerine bakıldığında yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Sonuç

Yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımların geliştirilmesi dil öğrenme sürecinde rol oynayan etkenlerin daha iyi anlaşılmasını sağlamıştır. Krashen ve Terrel (1988) birlikte geliştirdikleri Doğal Yaklaşım çerçevesinde bireylerin sınıf içinde ve dışında hedef dile maruz kalmalarının önemine dikkat çekmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde erken çocukluk döneminde dil edinimini inceleyen çeşitli araştırmalarda (De Houwer ve Bornstein, 2003; Place ve Hoff, 2011; DeAnda, Bosch, Poulin-Dubois, Zesinger ve Friend, 2016) rapor, görüşme ve günlükler üzerinden dile maruz kalma durumunun belirlenmeye çalışıldığı görülmüştür. Yabancı ve ikinci dil öğrenimi ile ilgili araştırmalarda ise (Kuppens, 2010; Yin, 2015; Al-Zoubi, 2018) rapor ve görüşme ile birlikte anketlerden faydalanılmıştır. Türkçenin öğretiminde ise maruz kalma durumunun ölçüleceği hiçbir ölçme aracı bulunmamaktadır. Bu kapsamda bu araştırmada Türkçenin yabancı veya ikinci dil olarak öğretimine yönelik dile maruz kalma durumunun belirlenebilmesi için geçerliği ve güvenirliliği sağlanmış bir ölçme aracının geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesinde Gökcan’ın (2016) geliştirdiği ölçeğe alanyazın incelemesi sonucunda yeni maddeler eklenmiş ve 21 maddelik denemelik ölçek formu oluşturulmuştur. Denemelik ölçeğin açımlayıcı faktör analizi için Türkçe öğrenen 153 bireye, doğrulayıcı faktör analizi için ise 182 bireye ulaşılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin üç faktörlü yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans %51,545’tir. Promax rotasyonu sonucu maddelerin faktör yükleri ise 0,393 ile 0,904 arasında değişmektedir. “Sanal ve Sosyal Medya”, “İşitsel ve Görsel Medya” ve “Konuşma ve Sosyal Etkileşim” olarak adlandırılan faktörlerin güvenlik katsayıları birinci faktör için 0,633 olarak, ikinci faktör için 0,759 olarak ve üçüncü faktör için 0,820 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait güvenirlilik katsayısı ise 0,870 olarak bulunmuştur. Bu veriler, geliştirilen ölçme aracının maruz kalma durumunu belirlemede geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. 21 madde olarak tasarlanan denemelik ölçekten “Türkçenin konuşulduğu ortamda bulunurum.” ve “Öğretmenlerim Türkçe konuşur.” faktör yüklerinin düşük olması; “Okul Türkçe konuşmamızı teşvik eder.” maddesi ise iki faktöre yük vermesi; “Okulumda Türkçe aktiviteler yapılır.” maddesi ise yük verdiği faktör grubu ile konu açısından farklı olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Üç faktörden ve 17 maddeden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını görmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve verilerin uyum indekslerine ait kabul edilebilir sınır değerler içerisinde olduğu görülmüştür.

Dil öğretiminde yeni yaklaşımların geliştirilmesi ile birlikte dile maruz kalma durumunun giderek önem kazanacağını düşündürmektedir. Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar Türkçeye Maruz Kalma Ölçeği’nin

Türkçeyi yabancı ve ikinci dil olarak öğrenen bireylerin dile ne kadar maruz kaldıklarının belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Türkçenin öğretiminde maruz kalma durumunun etkisi henüz tam olarak aydınlatılamamıştır. Standartlaştırılmış bir ölçme aracının geliştirilmesi alanyazında konu ile ilgili araştırmaların yapılmasını teşvik edecektir. Geliştirilen ölçek, Türkçe öğrenenlerin maruz kaldığı girdinin niteliğinin belirlenmesi ve daha verimli bir dil öğretim atmosferinin oluşturulmasına yardımcı olacaktır.

Teşekkür

Verilerin toplanmasında yardımcı olan Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi akademik personeline ve öğrencilerine teşekkür ederiz.

References

- Al-Zoubi, S. M. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151-162.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D.W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Bandalos, D. L. (2014). Relative performance of categorical diagonally weighted least squares and robust maximum likelihood estimation. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 21(1), 102– 116.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28(1), 69-83.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carroll, J. (1967). Foreign language. Proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals*, 1, 131-151.
- Cohen, R. J. & Swerdlik, M. S. (2015). Geçerlik. R. J. Cohen & M. E. Swerdlik (Ed.), *Psikolojik Test ve Değerlendirme* (G. Gözen, Çev.) içinde (s.172-207). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Cooper, R. L. (1970). What do we learn when we learn a language? *TESOL Quarterly*, 4(4), 303-314.
- De Houwer, A. & Bornstein, M. (2003, April). *Balancing on the tightrope: Language use patterns in bilingual families with young children*. Paper presented at 4th International Symposium on Bilingualism, Tempe, AZ.
- DeAnda, S., Bosch, L., Poulin-Dubois, D., Zesinger, P. & Friend, M. (2016). The language exposure assessment tool: Quantifying language exposure in infants and children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(6), 1346-1356.
- Demiral, H. & Yavuz, Ş. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ders dışı öğrenme ortamları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 7(13), 129-146.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. Der: İstanbul.
- DeVellis, R. F. (2014). *Ölçek geliştirme* (T. Totan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DiStefano, C., Liu, J., Jiang, N. & Shi, D. (2107). Examination of the weighted root mean square residual: Evidence for trustworthiness? *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(3), 453-466.
- Donzelli, G. (2007). Foreign language learners: Words they hear and words they learn: A case study. *ELIA*, 7, 103-125.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS for windows*. Dubai: Sage.
- Floyd, F. J. & Widaman, K. F. (1995). Factor analysis in the development and refinement clinical assessment instruments. *Psychological Assessment*, 7(3), 286-299.
- Gökcan, M. (2016). *TEOG İngilizce başarıyla ilişkili değişkenlerin Krashen'in dil edinimi kuramına göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- İşcan, A. (2011). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde filmlerin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 6(3), 939-948.

- Karçic, S. & Arslan, M. (2014). Türk dizilerinin Boşnakça anadil taşıyıcılarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 179-187.
- Krashen, S. & Selinger, H. (1976). The role of formal and informal linguistic environments in adult second language learning. *International Journal of Psycholinguistics*, 3, 15-21.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1988). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Prentice Hall: Hertfordshire.
- Krashen, S. (1976). Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157-168.
- Krashen, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice Hall: Exeter.
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Prentice Hall: Exeter.
- Krashen, S., Selinger, H. & Hartnett, D. (1974). Two studies in adult second language learning. *Kritikon Litterarum*, 2(3), 220-228.
- Krashen, S., Zelinski, S., Jones, C. & Usprich, C. (1978). How important is instruction? *English Language Teaching Journal*, 32, 257-261.
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language exposure acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65-85.
- Lightbrown, P. N. & Spada, N. (2003). *How languages are learned?* Oxford University Press: Oxford.
- Littlewood, W. (1986). *Foreign and second language learning: Language acquisition research and its implications for the classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Long, M. N. (1985). Input and SLA theory. In Gass & Madder (Eds.) *Input in SLA* (p.377-393) Rowley, Mass: Newbury House.
- Long, M.H. (1980). *Input, interaction and second language acquisition*. Dissertation, University of California, Los Angeles.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness of fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Mason, C. (1971). The relevance of intensive training in English as a foreign language for university students. *Language Learning*, 21, 197-204.
- Place, S. & Hoff, E. (2011). Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*, 82(6), 1834-1849.
- Pop, A. (2010). The impact of the new technologies in foreign language instruction our experience. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1185-1189.
- Rajagopal, S. (1976). *A study of the role of attitudes and motivation in the acquisition of English as a second language by 5th form Malay-medium pupils in Selangor*. (Unpublished dissertation). University of Malaya, Kuala Lumpur.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approach and methods in language teaching*. Cambridge: New York.
- Stern, H. H. (1986). *Fundamental concepts of language teaching*. Hong Kong: Oxford University.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Terrell, T. D. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *The Modern Language Journal*. 61(7), 325-337.
- Upshur, J. (1968). Four experiments on the relation between foreign language teaching and learning. *Language Learning*, 18, 111-124.

Yin, M. (2015). *The effect and importance of authentic language exposure in improving listening comprehension*. (Unpublished master's thesis). St. Cloud State University, St. Cloud.

Appendix

TÜRKÇEYE MARUZ KALMA ÖLÇEĞİ					
Aşağıda verilen durumların hangi sıklıkta gerçekleştiğini belirtiniz.	Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Arkadaşlarım sınıf dışında Türkçe konuşur.					
2. Evde/Yurtta Türkçe konuşulur.					
3. Sınıf arkadaşlarım Türkçe konuşur.					
4. Türkçe mesajlaşırım (e-mail, sms, whatsapp vb.).					
5. İnternette Türkçe web sayfalarını okurum.					
6. Türkçe sosyal medya sayfalarını takip ederim.					
7. Türkçe şarkı dinlerim.					
8. Türkçe dizi izlerim.					
9. Türkçe film izlerim.					
10. Türkçe televizyon programı izlerim.					
11. Türkçe youtube videoları izlerim.					
12. Türkçe dergi-gazete okurum.					
13. Türkçe kitap okurum.					
14. Türkçe karikatür okurum.					
15. Türkçe oyun oynarım (bilgisayar-telefon-tablette).					
16. Türkçe bilgisayar programı kullanırım.					
17. Türkçe tablet/telefon uygulaması kullanırım.					