

## ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Duyuşsal Faktörlerin Anlama Becerileri İçindeki Yeri\****

**Özlem BATMAZ<sup>1</sup>**

**Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ<sup>2</sup>**

### **Öz**

Bu araştırmada yabancı/ikinci dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal faktörlerin dil öğretimindeki rolü ve bunların anlama becerileri içindeki yerini açıklamak amaçlanmıştır. Alanyazın derlemesi niteliğinde oluşturulan bu araştırmada, önce araştırmacılar tarafından yabancı/ikinci dil öğretiminde duyuşsal faktörlerin rolünü ortaya koyan ve anlama becerileri içindeki yerini açıklayan araştırmalar incelenmiş, sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında yapılan çalışmalar ve bu çalışmaların bulguları incelenmiştir. Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik alanyazın derlemesinde ULAKBİM, Dergipark, YÖK Akademik, Web of Science, ERIC, JStor, ScienceDirect, Taylor & Francis çevrimiçi veri tabanları kullanılmıştır. Sistematik alanyazın derlemesi sonucunda; kaygı, tutum, öz yeterlik ve motivasyon gibi duyuşsal faktörlerin yabancı dil öğretimini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen bireysel değişkenler olduğu ve bunların dil girdisini etkilediği; yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında ise anlama becerilerine yönelik çalışmaların nicelik olarak yetersiz olduğu ancak yapılan çalışmaların sonuçlarına göre duyuşsal faktörlerin anlama becerileri içinde en az bilişsel beceriler kadar dil öğretimine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** *Yabancı/ikinci dil öğretimi, duyuşsal faktörler, yabancılara Türkçe öğretimi, anlama becerileri.*

\* Bu araştırma birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozlembatmaz95@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3604-9231

<sup>2</sup> Prof. Dr., Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, kbuyukikiz@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6727-0273

**Kaynak gösterme:** Batmaz, Ö. ve Büyüyükiz, K. K. (2025). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal faktörlerin anlama becerileri içindeki yeri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 10(2), 433-469

Doi:10.17932/IAU.TOMER.2016.019/tomer\_v010i2008

Geliş tarihi: 24. 06. 2025 – Kabul tarihi: 06.09.2025

## **The Place of Affective Factors in Comprehension Skills in Teaching Turkish as a Foreign Language**

### **Abstract**

This study aims to show the role of affective factors in teaching foreign/second language and teaching Turkish as a foreign language, as well as their place in comprehension skills. In this study, which is a review of the literature, firstly the studies conducted by the researchers that reveal the role of affective factors in foreign/second language teaching and explain their place in comprehension skills were examined, then the studies conducted in the context of teaching Turkish as a foreign language and the findings of these studies were analyzed. In this study, the systematic review method, which is one of the qualitative research designs, was used. The systematic literature review used ULAKBİM, Dergipark, YÖK Academic, Web of Science, ERIC, JStor, ScienceDirect, and Taylor & Francis online databases. As a result of the systematic literature review; it was revealed that affective factors such as anxiety, attitude, self-efficacy and motivation are individual variables that positively or negatively affect foreign language teaching and that they affect language input; in the context of teaching Turkish to foreigners, the studies on comprehension skills are insufficient in quantity, but according to the results of the studies, comprehension skills contribute to language teaching at least as much as cognitive skills.

**Keywords:** *Foreign/second language teaching, affective factors, teaching Turkish to foreigners, comprehension skills.*

## Giriş

Bağımsız bir disiplin olarak ikinci dil edinimi; öğrenme ortamı, öğrenen faktörleri, edinim süreci ve dilin kendisi ile dil edinimi arasındaki ilişki gibi birçok faktörü içeren son derece karmaşık psikolojik, fizyolojik ve sosyal bir dil sürecidir (Lenahan, 2015). Uzun yıllar boyunca yapılan araştırmalar, ikinci dil öğrencilerinin ikinci dili öğrenirken yaş, toplum, kültür, çevre vb. gibi çok sayıda faktörden etkilendiğini ancak bunlar arasında duyuşsal faktörlerin büyük önem taşıdığını göstermiştir. Duygusal faktörler, öğrencilerin bireysel niteliklerini, öğrenciler arasındaki ve öğrencilerle öğretmenler arasındaki etkiyi içerir. Öğrencilerin bireysel nitelikleri, öz yeterlik, öz saygı, engelleme, kaygı, kişilik, motivasyon, tutum gibi faktörlerden oluşmaktadır (Bao ve Liu, 2021).

Yabancı/ikinci dil edinim hipotezlerinin çoğu, yabancı dil ediniminin bilişsel, fiziksel ve sosyal faktörlerin yanı sıra duyuşsal (psikolojik) faktörlerle de ilişkili olduğunu göstermektedir (Krashen, 1982; Schmidt; 1983; Schumann, 1986; Oxford, 1999). 1977 yılında ilk kez Dulay ve Burt, duyuşsal faktörlerinin dil girdisini filtreleyebileceğini ileri sürmüşlerdir. Krashen, 1980’lerde bu görüşü sistemsel bir yaklaşımla geliştirerek öğrencinin motivasyonunun, tutumunun, kaygısının ve öz saygısının ikinci dil edinimini etkileyen başlıca duygusal faktörler olduğunu gösteren “Duygusal Filtre Hipotezi”ni (Krashen, 1982; 1985) önermiştir. Bu faktörler, bir filtre görevi görerek, dil girdisini edinim yönünden teşvik edebilmekte veya engelleyebilmektedir. Hipoteze göre; ikinci dili öğrenen kişi güçlü bir öz saygıya, net bir çalışma amacına, dil öğrenme motivasyonuna ve orta düzeyde kaygıya sahipse, çok daha fazla dil girdisi alacaktır. Bu durum “duyuşsal filtrenin” daha zayıf düzeyde kalmasına yardımcı olacaktır. Duygusal filtre, kişinin dil edinim sürecinde çevresine verdiği olumsuz duygusal tepkilerin neden olduğu öğrenme veya edinim engelidir. Duygusal filtre hipotezine göre, kaygı, düşük öz yeterlik ve motivasyon eksikliği gibi belirli duygular ikinci bir dil edinme sürecine müdahale eder. Bunlar, konuşmacı ile dinleyici arasında, dinleyicinin anlayabileceği dil girdisi miktarını azaltan engelleyici bir filtre görevi görür. Bu olumsuz duygular, dil girdisinin etkili bir şekilde işlenmesini engeller. Hipotez ayrıca ilgiyi yükselterek, düşük kaygılı ortamlar sağlayarak ve öğrencinin öz saygısını güçlendirerek tıkanıklığın azaltılabileceğini belirtir. Krashen (1982), insanların yalnızca anlaşılır girdi elde ettiklerinde ve duygusal filtreleri girdinin “içeri girmesine” izin verecek kadar düşük olduğunda ikinci dilleri edindiklerini savunmuştur.

Chomsky'e (1988) göre, her bireyin bir dili öğrenmek için içsel bir mekanizması vardır. Bu nedenle edinilen tetikleyici girdi son derece önemlidir. Tetikleyici girdinin nasıl elde edileceği kişisel motivasyon, tutum, kaygı, empati ve diğer duygusal faktörlerle yakından ilişkilidir. "Etki" kelimesi son yıllarda dil araştırmalarında çok fazla ilgi görmektedir. Yabancı dil öğretimi açısından Troike (2012), etkinin dil öğretimiyle ilgili tüm bireysel faktörleri içerdiğini belirtmiştir. Bu faktörler, öğrencilerin öğrenme tutumlarını etkiler, öğrenmesini destekler, inisiyatiflerini teşvik eder ve ayrıca olumsuz öğrenme duygularına neden olabilir. Arnold'a (2002) göre dil öğrenmede iki tür duygusal etki vardır: Biri, dil öğrenenlerin kendileriyle olan ilişkileridir. Kaygı, çekingenlik, öz yeterlik, motivasyon bunlar arasındadır. Diğeri ise, öğrenenleri toplumdaki bireyler olarak kabul etmekle ilgilidir. Geniş bir sosyal ortamda, insanların birbirleriyle empati, sınıf içi iletişim ve kültürlerarası iletişim gibi duygusal faktörleri içeren iletişimlere kurmaları gerekir. Yabancı dil öğreniminde bahsedilen etkiler, insanların iki yönünü, yani kişilik faktörlerini ve insanların kendileri hakkındaki duygularını içermektedir (Rastelli, 2018).

Ellis (1994: 483), duygusal faktörlerin dil öğrenimine etkisini şöyle açıklar: "Öğrenenlerin duygusal faktörleri, öğrenme çıktılarındaki bireysel farklılıkların açıklanmasında hayati öneme sahiptir. Öğrenenlerin dil öğrenme hakkındaki inançlarının oldukça istikrarlı olması muhtemelken, duygusal durumları değişken olma eğilimindedir ve yalnızca genel ilerlemeyi değil, aynı zamanda günlük ve hatta anlık olarak belirli öğrenme etkinliklerine verilen tepkileri de etkiler." Duyguların insan bilişinde uyarıcı, motive edici, düzenleyici, bulaştırıcı ve empati kurma işlevleri vardır; bunların arasında uyarıcı işlev ve dinamik işlev özellikle ikinci dil edinim sürecinde önemlidir. Öğrencilerin hissetme, algılama, hafıza, hayal gücü ve düşünme gibi entelektüel davranışları bilişsel aktivitelerin işletim sistemine aittir (Selvi ve Martin-Beltrán, 2016). Öğrencilerin duyguları ise bu bilişsel aktiviteleri yöneten itici bir güçtür.

Yabancı dil öğrenimi açısından, Gardner ve MacIntyre (1993) yabancı dil kaygısını "bireyin tam olarak yeterli olmadığı ikinci bir dili kullanmayı gerektiren bir durum olduğunda yaşanan endişe" olarak görmektedir. Bu endişe "kendiyile ilgili küçümseyici duygular, endişe duyguları ve artan kalp hızı gibi fizyolojik tepkiler" ile karakterize edilmektedir. Yabancı dil kaygısının üç türü vardır. Bunlar: "İletişim kaygısı", "sınav kaygısı", "olumsuz değerlendirilme kaygısı" şeklindedir (Horwitz vd., 1986). Bir

öğrencinin öz saygısı herhangi bir akademik görevin sonucuna çok yakından bağlı olduğunda, sonuçlar yıkıcı olabilir. Bu durumlarda, öğrenciler başarılı olmaya hazırlanmaktan ziyade başarısızlığın olumsuz sonuçlarına odaklanarak daha fazla zaman harcayabilirler. Kaygıya eşlik eden başka bir faktör olan olumsuz değerlendirilme hissi, başkalarının fikirleriyle aşırı ilgilenmek, olumsuz izlenimlerinin olumsuz duygularından saklanmak, potansiyel değerlendirmenin olduğu durumlardan kaçınmak ve başkalarının kendileri hakkında düşük görüşe sahip olmasını beklemek olarak tanımlanır (Horwitz vd., 1986). Olumsuz değerlendirilme korkusu, yabancı dil öğrencileri uygun sosyal izlenimi yaratamadıklarını hissettiklerinde ortaya çıkar.

Young (1991) yabancı dil kaygısının öğrencilerin sosyal geçmişine, kültürüne, dil deneyimine, kişiliğine ve sınıfına bağlı olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, MacIntyre (1995) kaygının hem çeşitli psikolojik etkilere sebep olduğunu hem de bilişsel aktiviteye müdahale edebileceğini savunmaktadır. Bazı çalışmalarda yabancı dil kaygısının öncelikle dil öğreniminin sosyal ve iletişimsel yönlerinden kaynaklandığı ve bu nedenle sosyal kaygılardan biri olarak kabul edilebileceği ileri sürülmüştür (MacIntyre ve Gardner, 1989; 1991).

Motivasyon da tıpkı kaygı gibi en temel duyuşsal faktörlerden biridir. Krashen (1982), motivasyonun ikinci dil öğrenenlerin notlarını, azimlerini, anlama düzeylerini ve sınıf performanslarını etkileyebileceğini belirtmiştir. Yabancı dil edinimindeki motivasyon, öğrencilerin yabancı bir dil öğrenme arzusu ve teşviki anlamına gelir. Gardner ve Lambert'a (1972) göre, iki ana motivasyon türü kategorize edilebilir: Biri, belirli bir amaca ulaşmak için dili bir araç olarak kullanmak olan araçsal motivasyondur. Diğeri ise bütünleştirici motivasyondur. Bütünleştirici motivasyonda, öğrenciler hedef dil grubunun temsil ettiği insanlarla ve kültürle ilgilendikleri için belirli bir yabancı dili öğrenmeyi seçerler. Diğeri daha klasik bir boyut ise motivasyonun içsel ve dışsal yönler perspektifinden ele alınmasıdır (McClelland vd., 1953). İçsel motivasyon, dil öğrenme etkinliğinin kendisinden haz ve tatmin elde etmektir, dışsal motivasyon ise dili belirli bir hedefe ulaşmak için bir yaklaşım olarak görür. Bu iki farklı ölçüt sırasıyla bağlantıya yatkındır, yani bütünleştirici motivasyon içsel olanla ilişkilendirilmeye meyillidir ve aynı zamanda araçsal motivasyon dışsal olana atfedilebilir içsel faktör olabileceği ve bunun da olumlu bir psikolojik durum olduğu açıkça görülebilir (Chambers, 1999). Bu nedenle motivasyon

öğrenme verimliliğinin iyileştirilmesine katkıda bulunurken, tam tersine, dil öğrenmek için motivasyondan yoksun kalındığında öğrenme verimliliği önemli ölçüde azalacaktır.

Gardner (1985), yabancı dil öğrenme motivasyonunu “bireyin bunu yapma isteği ve bu aktivitede deneyimlediği tatmin nedeniyle dili öğrenmek için çalıştığı veya çabaladığı ölçü” olarak tanımlamıştır. Dolayısıyla yabancı dil öğrenme motivasyonu, edinenlerin isteğine ve dürtüsüne atıfta bulunur. Gardner (1985) ve Krashen (1982), bütünleştirici ve araçsal olmak üzere iki motivasyon olduğunu belirtir. İlk motivasyonda, yabancı dili edinenler hedef dille yakından ilgilenir. Ancak ikinci motivasyonda, yabancı dili edinenler yalnızca bir sınavı geçmek, okumak için yurtdışına gitmek, seyahat etmek veya terfi almak gibi kariyer ve eğitim amaçlarıyla dili öğrenmeye motive olurlar. Chow ve diğerlerine (2018) göre öğrenme motivasyonu ve tutumları öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin temel bileşenlerini oluşturmaktadır. Öğrenme stratejileri ise öğrencilerin bilişsel özellikleridir. Öğrenme stratejileri, dil öğrenimini başarılı kılmak için çeşitli davranış ve eylemleri içeren öğrenenlerin bilişsel süreçlerini ifade eder (Oxford, 1989). Araştırmalara göre ikinci dil edinimine etki eden diğer faktörlerden biri de öz benlik inancı olarak ifade edilen “öz yeterlik” olarak bildirilmiştir (Horwitz, 1988; Shell vd.,1989; Clément vd., 1994; Ehrman, 1996; Mills, 2004; Roofi vd., 2012; Moghari vd., 2011). Öz yeterlik “insanların hayatlarını etkileyen olaylar üzerinde kontrol uygulama kabiliyetlerine ilişkin inançları” olarak tanımlanmıştır. (Bandura, 1990: 1175). Yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerin öğretim süreçlerinde daha uzun süre devam ettikleri, öğrenme görevlerinde daha derin anlamlar aradıkları, daha düşük kaygı seviyeleri beyan ettikleri ve nihayetinde yüksek başarılar elde ettikleri belirlenmiştir (Pajares ve Schunk 2005).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, yabancı/ikinci dil öğretiminde ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde duyuşsal faktörlerin dil öğretimindeki rolü ve bunların anlama becerileri içindeki yerini göstermektir. Bu amaç doğrultusunda önce yabancı dil edinimi ve öğretimi sürecinde duyuşsal faktörlerin yeri açıklanmış, sonrasında duyuşsal faktörlerin yurt dışında ve yabancılara Türkçe öğretiminde anlama becerileri (okuma ve dinleme) içindeki yeri ve araştırma bulguları derlenmiştir.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme, belli bir konuda hazırlanmış araştırma sorusuna yanıt bulmak için, belirlenmiş ölçütlere uygun olarak aynı konuda yapılmış çalışmaların sistemli ve yan tutmadan taranması, bulunan çalışmaların geçerliğinin değerlendirilmesi ve sentezlenerek raporlaştırılmasıdır (Çınar, 2021). Bu araştırmada uygulanan sistematik derleme aşamaları (Yannascoli vd., 2013; Uman, 2011; Molle ve Myles, 2016) aşağıda sıralanmıştır.

1. Araştırma sorusunun oluşturulması,
2. Dahil etme ve hariç tutuma ölçütlerinin belirlenmesi,
3. Veri tabanlarının belirlenmesi ve ulaşılan kaynakların sistematik olarak kaydedilmesi,
4. Dahil edilme ölçütüne uygun literatür taramasının yapılması,
5. Araştırma bulgularının sistematik olarak birleştirilmesi,
6. Sonuca ulaşma ve raporlama.

Alanyazın derlemesinde ULAKBİM, Dergipark, YÖK Akademik, Web of Science, ERIC, JStor, ScienceDirect, Taylor & Francis çevrimiçi veri tabanları kullanılmıştır. Araştırmada tarama yapılırken kullanılan anahtar sözcükler şu şekildedir: “Duyuşsal/psikolojik faktörler”, “yabancı dil öğretimi”, “kaygı, tutum, öz yeterlik ve motivasyon”, “okuma becerisi”, “dinleme becerisi”, “yabancılara Türkçe Öğretimi”.

### Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Yabancı Dil Öğretiminde Duyuşsal Faktörlerin Anlama Becerileri İçindeki Yeri

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında duyuşsal faktörlerin anlama becerileri (okuma, dinleme) üzerinde olumlu veya olumsuz yönde etkili olduğunu gösteren çok az sayıda araştırma bulunmaktadır. Öğrencilerin Türkçeyi öğrenme sürecinde dile yönelik olumlu ve olumsuz tutumları, kaygı düzeyleri, motivasyon kaynakları, öz yeterlik inançları onların dil öğretiminin sonunda başarılı olup olmayacaklarını belirleyen bireysel faktörlerdir. Bu nedenle başarıya etki eden bireysel faktörlerin yabancı dil edinimiyle ne kadar ilişkili olduğunu ve başarıyı ne düzeyde yordadığının belirlenmesi gerekir. Biçer (2016) tarafından yapılan araştırmaya göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dil öğrenme amaçları,

nedenleri ve hedefleri onların dili öğrenmeye karşı yaklaşımlarını ve tutumlarını belirlemektedir.

Altunkaya (2017) araştırmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma becerilerine ilişkin kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğunu belirlemiştir. Ancak bu kaygı düzeyinin okuma ve dinlemede genel başarıyı olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmada yaş, cinsiyet ve Türkçe öğrenim süresi değişkeni ile öğrencilerin dinleme ve okuma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Altunkaya ve Erdem (2017) tarafından yapılan araştırmada okuma kaygısı ile okuma başarısı arasında ters yönlü ilişki olduğu öte yandan sadece okuma kaygısı ölçeğinin “okuduğunu anlama endişesi” boyutundan elde edilen puanlar ile okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkide anlamlı farklılık bulunmadığı diğer tüm ilişki katsayılarında anlamlı farklılıklar bulunduğu saptanmıştır. Bağcı ve Baz (2018) tarafından yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada öğrencilerin okuma kaygılarının cinsiyet değişkeni açısından ölçeğin bütün boyutlarını oluşturan toplam ortalamasında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okuma kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada öğrencilerin okuma kaygılarının Türkçeyi öğrenirken zorlanma değişkenine (çok zorlanma, az zorlanma, hiç zorlanmama) göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Atagül ve Yahşi Cevher (2018) tarafından yapılan ilişki tarama modeline dayalı çalışmada dil bilgisi kaygısı ve okuma becerisi korkusu arasında zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu; okuduğunu anlama endişesi ve dil bilgisi kaygısı arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu; genel okuma kaygısı ve genel okuma becerisi korkusu arasında orta, pozitif yönde anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna varılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme sürecinde okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin ses, hece, sözcük bilgisi, cümle yapısı gibi yapıları bilişsel olarak tanımasını aynı zamanda ön bilgilerini, dünya görüşünü, hedef dile ait bilgileri okuma sürecinde kullanabilmesini içermektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisinin geliştirilmesi bir yandan da hedef okuyucu kitlesinin durumuyla yakından ilişkilidir. Öğrenciler öğrenmeye çalıştıkları dilin yapı bilgisine, tümce bilgisine, sözcük bilgisine, art alan bilgisine yeterli düzeyde sahip olmadıklarında okuma, anlama

ulaşma çabasına dönüşebilmektedir (Okur ve Keskin, 2013). Bu noktada öğrencinin okumaya yönelik algısı ve duyguları değişime uğramaktadır. Özellikle okuma etkinliğinin zorunlu olduğu durumlarda kaygı kendisini göstermektedir (Goldston vd., 2007). Bunun yanında öğrencinin hedef kültüre olan yabancılığı da kaygının artmasına sebep olmaktadır. Öğrencilerin metinle ilgili ön bilgilerinin olmaması, Türk kültürüne ait farklı artalan bilgisi içeren metinler, Türkçenin söz dizimi ve dil bilgisel özelliklerinin öğrenciye yabancı gelmesi, olumsuz bir biçimde değerlendirilme korkusu kaygı düzeyini artıran sebepler arasındadır (Altunkaya, 2015). Bu nedenle bilişsel boyutu kadar okumanın duyuşsal ve sosyal boyutunun da öğretici tarafından göz ardı edilmemelidir.

Yapılan araştırmaların bir kısmı yabancı dilde okuma kaygısının sebebini, hedef dilde sözcük bilgisi eksikliği (Wijayati vd., 2021) olarak bulgularken; diğer kısmı (Miao ve Vibulphol) bireysel faktörlerin etkili olduğunu bulgulamışlardır. Saito ve arkadaşlarının (1999) yaptığı araştırmada ise yabancı dil öğretiminde okuma kaygısının iki sebebi gösterilmiştir: Bunlardan ilki hedef dilin alışılmadık yazı sistemi ve alfabesi, diğeri ise alışılmadık kültürel materyaldir. Okuyucu metinde önce simgelerle karşılaşacak, bunları seslere dönüştürecek, sesleri sözcüklerle ilişkilendirecek ve ardından metnin anlamını işlemeye çalışacaktır. Dolayısıyla okuyucunun tanımadığı bir yazı-alfabe sistemi kendisinde yüksek düzeyde kaygı yaratabilir. Öte yandan metnin içinde alışılmadık kültürel iletiler ve kavramlar da dolaylı yoldan kaygı oluşturabilmektedir.

Yabancı dilde dinlemenin her birey için farklı şekillerde kaygı yaratabildiği çalışmalara yansımıştır (Arnold, 2000; Kim, 2002; Vogely, 1998; 1999). Vandergrift ve Goh (2012), dinleme sonuçlarının duygusal faktörlerden önemli düzeyde etkilendiğini öne sürmüştür. Çünkü bu değişkenler, öğrencilerin dinleme metinlerini işleme aşamasında çabalarını en üst düzeye çıkarıp çıkaramayacaklarına karar verir. Scarcella ve Oxford (1992), yabancı dilde dinleme kaygısının öğrencilerin, çok zor veya yabancı hissettikleri bir görevle karşılaştıklarında ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler, özellikle dinlemenin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar nedeniyle hedef dili dinlerken kaygılı hissedebilirler. Alpert ve Haber (1960), kaygının etkisinin, öğrenmeyi zayıflatıcı ya da kolaylaştırıcı olabileceğini ifade etmiştir. Öte yandan Chang (2010) tarafından yapılan bir çalışmada öğrencilerin dinleme becerileri iyileşmiş olsa da dinleme kaygılarının önemli ölçüde arttığı ortaya çıkmıştır. Araştırmacı, artan kaygı düzeyinin birkaç

faktörden kaynaklanmış olabileceğini açıklamıştır. Bunlardan biri, dinleme materyallerinin öğrenciler tarafından daha önce deneyimlenmemiş olmasıdır. Ancak dinleme kaygısındaki bu yüksek artış, dinleme becerilerinin ilerlemesini engellememiştir. Legac (2007), kaygının bazen yararlı olabilmesine rağmen, birçok araştırmacının zayıflatıcı etkisini vurguladığını belirtmiştir. Örneğin, Vogely (1998), dinleme kaygısının tespit edilmesinin zor olduğunu, ancak öğrenmeyi en zayıflatıcı olanlardan biri olduğunu savunur.

Yabancılar Türkçe öğretiminde ise dinleme kaygısının kaynağını tespit etmek için önce dinleme sürecinin aşamalarına eğilmek gerekir (Melanlıoğlu, 2013). Akyol (2006), dinlemenin “dikkat, anlama ve değerlendirme” olarak üç aşamadan oluştuğunu ifade etmiştir. Güneş (2007) ise dinleme öncesinin dinlemeyi planlama tekniklerinden (dinleme amacını belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, dinleme ortamını inceleme vb.) oluştuğunu, dinleme sırasının anlama teknikleri (soru sorma, not alma, anahtar kelimeleri belirleme vb.), bilgiyi yapılandırma teknikleri (ana ve yardımcı düşüncüyü belirleme) ve düzenleme tekniklerinden (özetleme, sorulara cevap verme) oluştuğunu, dinleme sonrasında ise değerlendirme tekniklerinin kullanıldığını ifade etmiştir. Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme sürecinde kaygıyı oluşturan etmenler daha çok hazır bulunulmuş sağlanamaması, dikkat dağınıklığı, önbilgi eksikliği, dinlenecek materyale ilişkin bilgi eksikliği olabilmektedir. Dinleme sırasında oluşan kaygının nedeni ise dinlenen materyalin hızını takip edememe, sözcük bilgisi eksikliği, stratejilerin kullanılmaması, karmaşık dil bilgisi yapıları, anlamı zihinde toparlayamama gibi nedenlerdir. Dinleme sonrasında ise öğrencinin dinleme metninden öğrendiği bilgiler ile ön bilgilerinin birbirine uymaması, hedef kültüre ait bilgi eksikliği olarak belirtilir (Melanlıoğlu, 2013; Altunkaya, 2017).

Berber (2016) tarafından yapılan araştırmada yabancı dilde dinleme kaygısı ve yabancı dilde dinleme-anlama stratejileri arasındaki ilişki incelenmiş ve yabancı dilde dinleme endişesi ile yabancı dilde dinleme-anlama strateji kullanımının birbirini etkilediği sonucuna varılmıştır. Halat (2015) ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme kaygıları ile cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, bildikleri yabancı dil sayısı durumları arasında anlamlı ilişki bulunmadığını tespit etmiştir. Aynı zamanda çalışmada, öğrencilerin yaşadıkları dinleme kaygısının telaffuz, vurgu ve tonlama, konuşma hızı ve beden dili, dinleme bölümlerinin kaçırılması durumunda

bütünü anlayamama korkusu ve özgüven gibi nedenlere bağlı olduğu belirtilmiştir. Kılıç (2020) tarafından yapılan araştırmada ise cinsiyet değişkeninin dinleme kaygısıyla ilişkisinde anlamlı bir farklılık olduğu; erkek öğrencilerin dinleme kaygılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dinleme kaygılarının sebepleri ise şöyle sıralanmıştır: Dinlenenleri takip edememe, dinleme sayısının (2 defa) yetersiz görülmesi, dinleme metinlerinin hızlı ve ses kalitelerinin kötü olması, Türklerin farklı ağızları kullanmaları ve sesletim sorunları şeklindedir. Büyükikiz (2014) tarafından yapılan çalışmada ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin en çok sınıf dışında standart Türkçenin kullanılmamasından kaynaklı kaygı yaşadıkları ve dinlemelerinin zorlaştığı bildirilmiştir. Ateş ve Bahşi (2019) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bir araştırmada korelasyon analizi sonucunda okuma kaygısı ve kelime bilgisi arasında çok zayıf, negatif yönde anlamlı ilişki bulunurken; kelime bilgisi ile dinleme kaygısı üzerine anlamlı bir farkın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Kılınc (2018) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerinin dinleme kaygılarının öz güven eksikliği ve metni anlama ve çözümlenme alt boyutlarında orta düzeyde yaşadıkları belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, güven eksikliği ile metni anlama ve çözümlenmede, öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Berk (2019) tarafından yapılan çalışmada elektronik dinletilerin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dinleme kaygısına ve dinleme başarısına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Elektronik dinletilerin deney grubunda dinleme başarısında pozitif yönde ve anlamlı bir farklılık yaratırken, dinleme kaygısı açısından ise iki grupta da dinleme kaygısında pozitif yönde değişim olduğu görülmesine rağmen deney grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin dinleme kaygısı son test puanlarından daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Özekinci (2019) tarafından yürütülen yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yabancı dilde dinleme kaygısı (öz-odak kaygısı ve görev-odak kaygısı), etkileşim kaygısı ve endişe düzeyleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada etkileşim kaygısının cinsiyete göre farklılık gösterdiği; erkeklerin etkileşim kaygısı düzeylerinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise etkileşim kaygısının dil seviyesi düşük bireylerde daha yüksek iken dil

seviyesi yüksek bireylerde daha düşük olduğu yönündedir. Çalışmada elde edilen nihai sonuca göre etkileşim kaygısı bireylerin yabancı dilde dinleme etkinliklerindeki anlama başarılarında doğrudan ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Halat ve Özbay (2018), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin orta düzeyde dinleme kaygısı yaşadıklarını; cinsiyet, eğitim düzeyi gibi değişkenlerin kaygı düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını; öğrencilerin başlangıçtaki kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu ancak becerileri geliştikçe yüksek kaygı düzeylerinin orta düzeyde kaygıya dönüştüğünü saptamışlardır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler hem okuma hem de dinlemeye yönelik tutumlarını öğrenme ortamına taşımaktadır. Bu nedenle tutum, öğrencilerin ikinci dili öğrenme başarısını etkileyen bir değişken haline gelmektedir. Öğrencilerin okuma ve dinleme tutumları, okumaya ve dinlemeye ayrılan zamanın belirlenmesini sağlayarak hem motivasyonları hem de başarıları üzerinde etkin bir rol oynamaktadır. Okuma ve dinlemeye ilişkin “başarılı” ve “başarısız” gibi değerlendirmelerde duyuşsal etmenlerin doğrudan veya dolaylı olarak bir rolü olduğu savunulmaktadır (Lu ve Liu, 2015). Ancak yurt dışında yapılan bazı araştırmalar (Martinez vd., 2008; Kush vd., 2005; Nureldeen vd., 2024) okuma tutumu ve başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu gösterirken; bazı araştırmalar ise (Lazarus ve Callahan, 2000; Sundari, 2013; Lukhele, 2013; Yamashita, 2004) öğrenciler pozitif tutuma sahip olsalar bile başarı ve tutum puanları arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Yabancılar Türkçe öğretimi alanında okuma tutumunun okuma başarısıyla ilişkisini gösteren çalışma sayısı oldukça azdır. Bu alanda araştırmacılar tarafından yapılan iki tane okuma tutumu ölçeği bulunmaktadır. Melanlıoğlu (2021) tarafından geliştirilen okuma tutumu ölçeği “okuma sürecine yönelik algı”, “okuduğunu anlama”, “okuma materyali”, “okumanın fiziksel yönü” olarak dört alt boyuttan oluşmaktadır. Sallabaş, Göktentürk ve Yazıcı (2018) tarafından oluşturulan okuma tutumu ölçeği ise “Türkçe metinlerin önemini fark etme”, “Türkçe metinlere dair etkinliklerde bulunma”, “Türkçe metinlere dair olumsuz duygular”, “Türkçe metinlerde kültür unsurları” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Melanlıoğlu (2021), yabancılar Türkçe öğretiminde okuma tutumunun öğrencinin dili öğrenme amacı, hedef dilin ilgi ve ihtiyacı karşılama durumu, strateji kullanımı, metinlerin dil becerisine ve düzeye uygunluğu, okuma kaygısı taşıma durumları, öğretici tutumları, hedef kültüre yakınlık duyma, iletişim isteği ve çevresel koşullar gibi faktörlere bağlı olarak olumlu veya olumsuz yönde şekillenebilece-

ğini ifade etmiştir. Bıyık (2022) ise yaptığı çalışmada metinsellik ölçütlerine bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterdiğini saptamıştır. Bağlılık ve tutarlılık özelliklerine sahip metinlerin öğrencilerin okuma tutumlarında olumlu etki yarattığını ve okuma başarıları ile aralarında anlamlı farklılıklar olduğunu belirlemiştir.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde okumaya yönelik olumlu tutumun önkoşul olduğu belirtilmektedir. Okuyucuların tutumunun iki nedenden dolayı önemli olduğu belirtilir. Bunlardan birincisi; tutum, katılım ve uygulama gibi faktörler üzerindeki etkisi yoluyla nihai olarak elde edilen yetenek düzeyini etkileyebilir. Okuma tutumlarının büyük ölçüde üç ana kaynağı olduğu varsayılır. Bunlar: bireyin bu sonuçları ne kadar arzu edilir gördüğü doğrultusunda değerlendirilen okumanın sonuçlarına ilişkin inançlar, başkalarının beklentilerine ilişkin olarak değerlendirilen inançlar ve bireyin bu beklentilere uyma motivasyonunu, belirli okuma deneyimleridir (McKenna vd., 1995).

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma öğretimine geçmeden önce öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal seviyelerinin, gereksinimlerinin ve bireysel farklılıklarının öğretici tarafından bilinmesi gerekir. Okumaya dönük olumlu tutum geliştirilmesinde en önemli koşul güdülenmenin öğretimin başında sağlanmasıdır. Güdülenmenin sağlanabilmesi için okuma etkinliğine geçmeden önce sorular sorulması, metnin konusuyla ilgili görüşler alınması, metinde geçen kültürel kavramlardan bahsedilmesi güdülenmeyi sağlayan etmenlerdir. Öte yandan içeriği zengin, dil bilgisi yapısı karmaşık olmayan, fazla yabancı sözcük barındırmayan okuma metnlerinin tercih edilmesi de öğrencinin güdülenmesine katkı sağlamaktadır. Güdülenmiş bir öğrenci okumaya karşı istekli ve ilgili olmakta, anlama sürecinde bilişsel ve duyuşsal yönden bir engele uğramamaktadır. Okumaya karşı ilgisi olmayan, olumsuz tutum sergileyen, hedef dilin kültürüne yabancı öğrencilerin okumaya karşı isteksiz ve kaçınan bir davranış sergilediği ve okuduğunu anlama başarısının da düşük olduğu görülmüştür. Melanlıoğlu'na (2021: 17) göre, öğrencinin tutum nesnesiyle yaşadığı olaylar, o nesneye ilişkin nasıl bir tutuma sahip olduğunu belirler. Okuma becerisi zayıf olan bir öğrencinin okumayı sevmemesi ve kaçınması buna örnek gösterilebilir. Ayrıca tutum nesneleri arasında da örtük bir ilişkiden söz edilir. Örneğin; yabancı öğrencinin Türkçe öğrenmeye yönelik tutumu; ders ortamı, sınıftaki diğer öğrenciler, öğretmenin yaklaşımı ve tavrı, dil öğretim yöntemle-

ri, kullanılan materyaller gibi çeşitli değişkenlerle ilişkili olabilir.

Dinlemenin yabancı dil öğretiminde iletişimin temel unsuru olduğu düşünüldüğünde bireylerin dinlemeye karşı olumlu veya olumsuz tutumlara sahip olması iletişimin niteliğini etkilemektedir. Goh ve Taib'e (2006) göre, öğrenciler dinleme sürecinde kolay bir biçimde pasif olabilirler. Bu durum onların dinleme etkinliklerinden sıkılmalarına ve dikkatlerinin dağılmasına sebebiyet verir. Yapılan çalışmalarda (Karakuş Tayşi, 2014; Katrancı, 2012; Sis ve Başpınar Yörük, 2017), dinleme sürecinin öğrencilerin kişisel özellikleri ve ilgileri dikkate alınarak planlandığında, dinlediğini anlama başarısının arttığı ve dinlemeye yönelik tutumların olumlu yönde geliştiği sonucuna varılmıştır. Tutumların davranışlara yön vermesi, öğrencilerin dinleme etkinliklerine katılımlarını, soru-cevap yapmalarını ve iletişim becerilerini etkilemektedir. Yabancı dilde dinleme becerisine yönelik tutumlar, diğer becerilerde olduğu gibi öncelikle hedef dili öğrenmeye yönelik olumlu veya olumsuz tutumlardan etkilenebilmektedir.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde öğrencinin hedef dilde dinleme becerisinin bilişsel yönü olan algılama, ayırtırma ve kullanıma yönelik sorunlarla karşılaşması ve bu sorunlara dinleme aşamalarında da çözüm yaratamaması öğrencide hem dinleme kaygısına hem de olumsuz tutuma sebep olmaktadır. Melanlıoğlu (2021), olumsuz tutumun temelde dinleme kaygısından kaynaklanabileceğini ifade etmiştir. Kaygının stres, korku, başarısızlık inancı, özgüven eksikliği gibi olumsuz duygulardan doğması, tutumun da olumsuz duygu ve düşünceleri içeren duyuşsal bir bileşenin olması her iki duyuşsal değişkenin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yabancılarla Türkçe öğretimi alanında dinleme tutumunun dinlediğini anlama başarısıyla ilişkisini gösteren herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu konuda yapılan dinleme tutumu ölçek çalışması Melanlıoğlu (2021) tarafından hazırlanmıştır. Benzer şekilde yurt dışında yapılan araştırmalarda da yabancı dil öğretiminde dinleme tutumunun herhangi bir öğretim tekniği veya yöntemi üzerinden dinleme başarısıyla ilişkisinin ölçüldüğü görülmektedir ancak çalışma sayısı oldukça azdır. Sabbaghan ve Ansarian (2013) tarafından yapılan bir çalışmada kavram haritası tekniğinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Kavram haritalama stratejilerini kullanmanın dinleme anlayışlarını ve dinleme tutumlarını olumlu yönde geliştirdiği ve dinleme başarısını artırdığı belirlenmiştir.

Angelia ve Juliaty (2021) tarafından yapılan yabancı dil öğrencilerinin podcast kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmada öğrencilerin podcast kullanımının dinleme tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği ortaya çıkmıştır. Araştırmalar, olumlu bir dinleme tutumunun, dinleme bilgisiyle birlikte, etkili dinlemenin kritik bir bileşeni olduğunu vurgulamaktadır. Olumlu tutumun dinleyiciye dinleme isteği verdiği ve etkili dinlemeyi kolaylaştırdığı söylenmektedir (Amuseghan, 2007). Çok sık olarak, dinleyici bazen konuşma konusunun ilginç olmadığı bahanesiyle konuşmayı keser. Aktif dinlemeyle birlikte yüksek düzeyde bir tutum, dinlemeye karşı sorumlu bir yaklaşım olarak kabul edilir (Carter ve Nunan, 2001). Olusegun ve Oyewole (2017) dinleme stratejilerinin dinlemeye yönelik tutuma etkisini belirlemeye çalıştıkları araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun deneysel çalışma öncesi dinlemeye yönelik ortalama bir tutum sergilediğini öğretim süreci sonrasında öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarında hafif bir artış görüldüğünü bulgulamışlardır. Bu durum, stratejilerin dinlemeye yönelik tutum üzerinde anlamlı ve güçlü bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde okuma ve dinleme beceri alanlarına yönelik öz yeterlikle ilgili çalışmaların az sayıda olduğu, birer tane okuma ve dinlemeye yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirildiği görülmektedir. Bundan dolayı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öz yeterliğin okuma ve dinleme ile ilişkisini ve okuma ve dinlemeyi ne kadar etkilediğini göstermek oldukça önemlidir. Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisi öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları “metni kavrama”, “sözcük-cümle bilgisi”, “analiz düzeyinde özetleme”, “değerlendirme düzeyi” olmak üzere dört boyutken yine Tulumcu (2014) tarafından geliştirilen yabancı dil olarak Türkçe dinleme becerisi öz yeterlik ölçeğinin alt boyutları “temel bilgi düzeyi”, “kavrama-sentez”, “üst düzey değerlendirme” olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Soysal (2022) tarafından yapılan bir araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma öz yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin okuma öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, bunun yanı sıra öğrencilerin geldikleri ülkelerin, dil öğrenme düzeylerinin ve Türkçeyi öğrenme nedenlerinin okuma öz yeterliği açısından farklılık gösteren değişkenler olduğu sonuçları elde edilmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında ise genel olarak öğrencile-

rin yabancı dilde dinleme öz yeterlik algılarının dinleme performansı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Nguyen vd., 2022; Chen, 2007; Raoofi vd., 2012, Razmi vd., 2021). Graham ve Macaro, (2008), Rahimirad ve Zare-ee (2015) ve Wong (2005) tarafından yapılan farklı araştırmalar, yabancı dil öğretiminde dinleme stratejileri kullanımının öğrencilerin öz yeterliklerini önemli ölçüde geliştirdiği ve aralarında anlamlı farklılıklar olduğunu gösterirken; Jalil ve diğerleri (2020) tarafından yapılan çalışmada ise dinleme stratejisi eğitiminin öğrencilerin dinleme anlama becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ve öğrencilerin yabancı dilde dinleme kaygısını azalttığı ancak dinleme stratejisi müdahalesinin öğrencileri yabancı dilde dinleme öz yeterliliğini geliştirmede başarısız olduğu ortaya çıkmıştır. Xu ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada ise farklı türdeki İngilizce dinleme öğretimini, dinleme öz yeterliliğini ve dinleme stratejisi kullanımını, özellikle de öz yeterliliğin dinleme öğretimi ile strateji kullanımı arasındaki aracılık rolünü belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada yapısal eşitlik modellemesinin sonuçları, dinleme öz yeterliliğinin strateji tabanlı öğretim ile dinleme stratejisi kullanımı ve öz düzenleme tabanlı öğretim ile dinleme stratejisi kullanımı arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini göstermiştir. Mills ve diğerleri (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ise yabancı dilde dinleme öz yeterliliğinin dinleme anlayışıyla pozitif, dinleme kaygısıyla ise negatif ilişkili olduğu saptanmıştır.

Yurt dışında yapılan çok sayıda araştırma hem anadili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde okuma öz yeterlik inançları ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacıların çoğunluğu, çalışmalarının örneği olarak ilkökul öğrencilerini ele almıştır (Aro vd. 2018; Coddington ve Guthrie 2009; Galla vd. 2014; Liew vd., 2008; Lee ve Jonson-Reid 2016; Solheim 2011). Yukarıda belirtilen çalışmaların hepsi iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulurken, öz yeterlik ile okuduğunu anlama arasında herhangi bir ilişki bulunmayan iki çalışma (Carroll ve Fox 2017; Wilson ve Kim 2016) olmuştur. Ayrıca lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmalarda da öz yeterlik inançları ile okuduğunu anlama arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Guthrie vd., 2013; Hedges ve Gable 2016; Klassen 2010; Liem vd., 2008; Mucherah ve Yoder 2008; Murad Sani ve Zain 2011; Osman vd. 2016; Salehi ve Khalaji 2014; Schöber vd., 2018; Su ve Wang 2012; Tobing 2013). Yabancı dil öğretimi bağlamında yapılan çalışmaların hepsinde (Ghabdian ve Ghafournia 2016; Al Ghraibeh 2014; Ghonsooly 2010; Habibian ve Roslan 2014; Naseri ve Ghabanchi 2014; Naseri ve Zaferanieh 2012; Oh 2016; Shang 2010; Tabrizi ve Jafari 2015;

Rachmajanti ve Musthofiyah 2017) öz yeterlik ile okuduğunu anlama arasında anlamlı bir ilişki ortaya konulmuştur. Ancak Yoğurtçu (2013) tarafından yapılan çalışmada, yüksek öz yeterliğe sahip öğrencilerde okuduğunu anlama öz yeterliğinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili olduğu bulunurken, düşük öz yeterliğe sahip öğrencilerde iki değişken arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Shehzad ve diğerleri (2019) tarafından yapılan yapısal regresyon modeline dayalı araştırmada okuma öz yeterlik inançları, öz-yeterlik kaynakları ile okuduğunu anlama arasında aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre; yabancı dil öğrenen öğrencilerin öz yeterlik kaynakları olan ‘ustalık deneyiminin’ okuma öz yeterlilik inançlarını olumlu bir şekilde öngördüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca, ‘dolaylı deneyim’ ve fizyolojik durum pozitif yönde öngörürken, ‘sözlü ikna’ okuma öz yeterliliğini negatif yönde öngörmüştür. Bu durum da ‘okuduğunu anlama’ becerisini pozitif yönde öngördüğünü göstermektedir. Yordayıcı toplamda ‘okuduğunu anlama’ varyansının %16’sını açıklamıştır.

Türkiye dışında anadili öğretimine yönelik olarak yapılan ilişkisel tarama türündeki çalışmaların çoğunda öz yeterlik ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Örneğin; Waleff’in (2010), öğretmen tarafından uygulanan ustalık yönelimi hedefleri, öğrencilerin okuma görevini yerine getirme yeteneklerine ilişkin yargıları (okuma için öz yeterlilik) ve okuma başarısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin ustalık yönelimi hedeflerini uygulamasının, öğrencilerin okuma öz yeterliği ve okuma başarısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmada, algılanan okuma öz yeterliği ve okuma görevi değerinin, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir örnekleme iki farklı madde biçiminde okuduğunu anlama puanlarını benzersiz bir şekilde tahmin edip etmediğini incelenmiştir. Sonuçlar, kelime okuma becerisi, dinlediğini anlama becerisi ve sözel olmayan becerilerle ilişkili değişkenliğin hiyerarşik çoklu regresyon analiziyle kontrol edilmesinin ardından, okuma öz yeterliğinin okuduğunu anlama puanlarının anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Okumada düşük öz yeterliğe sahip öğrenciler için, okuma öz yeterliği çoktan seçmeli anlama puanlarının anlamlı bir pozitif yordayıcı olduğu saptanmıştır. Solheim (2011), ortaokul öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada algılanan okuma öz yeterliği ve okuma görevi değerinin, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan bir örnekleme iki farklı madde biçimi-

minde okuduğunu anlama puanlarını benzersiz bir şekilde tahmin edip etmediğini incelemiştir. Sonuçlar, okuma öz yeterliğinin okuduğunu anlama puanlarının anlamlı ve pozitif bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Yapılan araştırmalar göz önüne alındığında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öz yeterliği sağlamak için önce öğrencide okumaya yönelik motivasyonu ve olumlu tutumu geliştirmek gerekir. Çünkü motivasyon ve tutum öz yeterliğin sağlanması için bir ön koşul görevi görmektedir. Yapılması gereken bir diğer şey, öğrenciye okuma stratejileri öğretiminin verilmesi gerektiğidir (Schunk, 1995). Okuma etkinliklerinin sonunda öğrenciye verilen geribildirim de öz yeterlik inancına katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin okuma etkinliklerinden sonra anlama sorularına verdikleri cevaplara öğretici tarafından geribildirim verilmesi öğrencinin kendi cevaplarının doğruluğunu görmesi ve teşvik olması açısından önemlidir. Hedef kültüre yönelik sık sık öğretim materyallerinin kullanılması (Güngör ve Kan, 2020), motivasyonu sağlayacağı için öz yeterlik inancının da gelişmesini sağlar. Gösterme veya örnek analiz yoluyla hem akran hem de öğretmen modellemesi, öz yeterliği geliştirmek için kullanılan başka bir yoldur (Tschannen-Moran ve McMaster, 2009). Modelleme yoluyla öğrenci, akranlarının anlama performansını örnek alarak okuma etkinliklerine daha azimli biçimde, başarı odaklı yaklaşmaktadır. Öğrencinin anlama etkinliklerine yönelik hedef belirlemesini sağlamak başarı sonuçlarını etkileyen önemli bir bilişsel süreçtir. Bir hedefi olan öğrenciler, o hedefe ulaşmak için yeterlik duygusu hissedebilir ve o hedefe ulaşmak için çok çalışabilirler.

## **Sonuç**

Yabancı dil öğrenimi alanında bireysel farklılıklar üzerine önemli bir araştırma eğilimi vardır. Bireysel farklılıklar; kişilik özellikleri, öğrenme stilleri, öğrencilerin inançları, stratejileri, yetenekleri, yaşları, motivasyonları, tutum ve kaygıları gibi geniş bir alanı kapsar. Araştırmalar, bireysel farklılıkların dil öğreniminde başarıyı öngördüğünü göstermektedir. Yabancı bir dil öğrenen bireylerin öğrenme hızları ve becerilerini geliştirmek için izledikleri yollar arasında çok fazla fark vardır (Dörnyei, 2005; Dörnyei ve Skehan, 2003; Sawyer ve Ranta, 2001). Bazı öğrencilerin neden diğerlerinden daha başarılı bir şekilde, neredeyse aynı yetenek ve becerilerle dil öğrendiklerini anlamak için araştırmacılar dikkatlerini öğrencilerin göreve ilişkin algılarına (Williams ve Burden, 1997), öğrencilerin bir görevi yerine getirme yeteneklerine ilişkin inançlarına (Bandura, 1997) ve öğrenme

stratejileri (Cohen, 1998; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990) ve motivasyon (Dörnyei, 2001; 2005; Gardner, 2000) gibi diğer bireysel farklılıklara yönlendirmişlerdir.

İkinci/yabancı dil edinimine yönelik yapılan çalışmalar bireysel faktörler olan; kaygı, tutum, öz yeterlik, öz saygı, öz güven, motivasyon gibi duygusal etkilerin öğrencilerin dil girdi ve alım oranını belirlediğini göstermektedir (Du, 2009; Ni, 2012; Young, 2013). Duygusal açıdan genellikle yüksek motivasyona, çok fazla öz güvene ve öz yeterliğe, düşük bir kaygı düzeyine sahip öğrencilerin bol miktarda dil girdisi aldıklarını ve bunu doğru işlediklerini göstermektedir. Yüksek kaygı, düşük motivasyon ve öz yeterlik inancı, olumsuz deneyimlerin yarattığı olumsuz tutumlara sahip öğrenciler ise dil girdilerini sağlıklı bir şekilde alamadıkları için bilişsel işlemede de başarısız olmuşlardır.

Dörnyei (2009), ikinci dil öğreniminin etkene dayalı bir süreç olarak kabul edildiğini, yani bu sürecin öğrencilere veya bireylere bağlı olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, bireysel farklılıkların çeşitliliğe neden olabileceği ve ikinci dil öğrenimini etkileyebileceği söylenebilir. Bireysel farklılıklar, “herkese uygulandığı varsayılan ve insanların derece olarak farklılık gösterdiği kalıcı kişisel özelliklerin boyutları” anlamına gelir (Dörnyei, 2006:42). Cohen (2010), bireysel farklılıkları, öğrenmenin nasıl ilerlediği üzerinde önemli bir etkiye sahip olacak olan öğrencilerin dil kursuna getirdikleri “kişisel bagaj” olarak tanımlar. Bireysel farklılıklar, yaş, cinsiyet, kaygı, kişilik, yetenek, motivasyon, tutum, inançlar, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileri gibi birçok faktörü kapsar.

Yabancılarla Türkçe öğretiminde ise duyuşsal faktörlerin anlama becerileriyle ilişkisinin incelendiği çalışma sayısının oldukça az olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalardan çıkarılan genel sonuç ise; kaygı, tutum, öz yeterlik gibi faktörlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuma ve dinleme başarılarında anlamlı farklılıklar sağladığı ve öğrencilerin başarılarını pozitif yönde etkilediği yönündedir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### **Etik Kurul İzni**

Araştırma, etik kurul onayı gerektirmemektedir.

### **Çıkar Çatışması**

Araştırmada, çıkar çatışmasına yol açacak herhangi bir husus bulunmamaktadır.

### **Yazar Katkı Oranı**

Çalışmada yazarların eşit oranda katkısı bulunmaktadır. Yazarlar, çalışmada başka bir yazarın katkısının olmadığını, çalışmanın son halinin okunduğunu ve onaylandığını beyan etmektedir.

### **Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı**

Yazma yardımı için yapay zekâdan yararlanılmamıştır.

### **Kaynakça**

- [1] Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- [2] Al Ghraibeh, A. M. A. (2014). Academic self-efficacy in reading as a predictor of metacomprehension among Arabic non-native speakers. *International Journal of Applied Psychology*, 4(1), 1-12.
- [3] Alpert, R. ve Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215.
- [4] Altunkaya, H. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi. Malatya.
- [5] Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences (NWSAES)*, 12(3), 107–121.
- [6] Altunkaya, H. ve Erdem, İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59–77.
- [7] Amuseghan, S. A. (2007). ESL curriculum in secondary schools in Nigeria: Issues and challenges towards communicative competence. *Nebula*, 4(2), 319–333.
- [8] Angelia, C. ve Juliaty, H. (2021). EFL learners' attitude towards podcasts for extensive listening. *LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching*, 24(2), 450–668.

- [9] Arnold, J. (2000). Seeing through listening comprehension exam anxiety. *TESOL Quarterly*, 34(4), 777–786.
- [10] Arnold, J. (2002). *Affect in language learning*. Cambridge University Press.
- [11] Aro, T., Viholainen, H., Koponen, T., Peura, P., Räikkönen, E., Salmi, P. ve Aro, M. (2018). Can reading fluency and self-efficacy of reading fluency be enhanced with an intervention targeting the sources of self-efficacy? *Learning and Individual Differences*, 67(1), 53-66. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.06.009>
- [12] Atagül, Y. ve Yahşi Cevher, Ö. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma kaygısı bir engel mi? *Turkish Studies*, 13(11), 229–245.
- [13] Ateş, A. ve Bahşi, N. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen orta-okul 8. sınıf öğrencilerinin kelime bilgisinin okuma ve dinleme kaygısına etkisi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 273–287. <https://doi.org/10.17679/inuefd.443335>.
- [14] Bağcı, H. ve Baz, D. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin okuma kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 195–210. <https://doi.org/10.17556/erziefd.459424>
- [15] Bandura, A. (1990). Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *Journal of Applied Sport Psychology*, 2(2), 128–163.
- [16] Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- [17] Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21–41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- [18] Bandura, A. (2004). Swimming against the mainstream: The early years from chilly tributary to transformative mainstream. *Behaviour Research and Therapy*, 42(6), 613–630. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2004.02.001>
- [19] Bao, Y. ve Liu, S. (2021). The influence of affective factors in second language acquisition on foreign language teaching. *Open Journal of Social Sciences*, 9, 463–470. <https://doi.org/10.4236/jss.2021.93030>
- [20] Berber, G. (2016). *Yabancı dilde dinleme kaygı seviyesi yüksek ve düşük öğrencilerin yabancı dilde dinleme-anlama strateji kullanımı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

- [21] Berk, R. R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde elektronik dinletilerin dinlediğini anlama başarısı ve dinleme kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- [22] Biçer, N. (2016). Yabancılar Türkçe öğretiminde motivasyona ilişkin öğrenci görüşleri ve sınıf içi gözlemler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(1), 84–99.
- [23] Bıyık, Z. (2022). *COVID-19 sürecinde ortaokul öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin okuduğunu anlama, okuma tutum ve kaygısıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi. Kırıkkale.
- [24] Büyükkiz, K. K. (2014). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin dinleme becerisine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 13(3), 793–805.
- [25] Carroll, J. M. ve Fox, A. C. (2017). Reading self-efficacy predicts word reading but not comprehension in both girls and boys. *Frontiers in Psychology*, 7(1), 2056. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02056>
- [26] Carter, R. ve Nunan, D. (2001). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge University Press.
- [27] Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Multilingual Matters.
- [28] Chang, A. C. S. (2010). Second-language listening anxiety before and after a 1-yr. intervention in extensive listening compared with standard foreign language instruction. *Perceptual and Motor Skills*, 110(2), 355–365. <https://doi.org/10.2466/PMS.110.2.355-365>
- [29] Chen, H. (2007). *The relationship between EFL learners' self-efficacy beliefs and English performance* (Order No. 3301534). ProQuest Dissertations & Theses Global. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-efl-learners-self-efficacy/docview/304868715/se-2>
- [30] Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge*. MIT Press.
- [31] Chow, B. W.-Y., Chiu, H. T. ve Wong, S. W. L. (2017). Anxiety in reading and listening English as a foreign language in Chinese undergraduate students. *Language Teaching Research*, 22(6), 719–738. <https://doi.org/10.1177/1362168817702159>
- [32] Clément, R., Dornyei, Z. ve Noels, K. A. (1994). Motivation, sel-

f-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), 417–448.

[33] Coddington, C. S. ve Guthrie, J. T. (2009). Teacher and student perceptions of boys' and girls' reading motivation. *Reading Psychology*, 30(3), 225–249. <https://doi.org/10.1080/02702710802275371>

[34] Cohen, A. D. (1998). *Strategies for learning and using a second language*. Essex, UK: Longman.

[35] Cohen, A. D. (2010). Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In N. Schmitt (Ed.), *An introduction to applied linguistics* (2nd ed., pp. 161–178). Hodder Education.

[36] Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? *Online Türk Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(2), 310-314, <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>

[37] Douglas, B. H. (2014). *Principles of language learning and teaching* (6th ed.). Pearson Education.

[38] Dörnyei, Z. (2001). *Motivation strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

[39] Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[40] Dörnyei, Z. (2006). Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19, 42–68.

[41] Dörnyei, Z. (2009). Individual differences: Interplay of learner characteristics and learning environment. *Language Learning*, 59(1), 230–248.

[42] Dörnyei, Z. ve Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty. ve M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 21–35). Oxford: Blackwell.

[43] Du, X. (2009). The affective filter in second language teaching. *Asian Social Science*, 5(8), 162–165.

[44] Dulay, H. ve Burt, M. (1977). Remarks on creativity in language acquisition. In M. Burt, H. Dulay. ve M. Finocchiaro (Eds.), *Viewpoints on English as a second language* (pp. 95–126). Regents.

[45] Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learner motiva-

tion, self-efficacy and anxiety. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (pp. 81–103). University of Hawaii Press.

[46] Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.

[47] Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W. ve Langer, D. A. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295–308. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001>

[48] Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.

[49] Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation and second language acquisition. *Canadian Psychology*, 41, 1–24. <https://doi.org/10.1037/h0086854>

[50] Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.

[51] Gardner, R. C. ve MacIntyre, P. B. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43, 157–194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>

[52] Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R. ve Evers, F. T. (1987). Second language attrition: The role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, 6(1), 29–47. <https://doi.org/10.1177/0261927X8700600102>

[53] Ghabdian, F. ve Ghafournia, N. (2016). The relationship between Iranian EFL learners' self-efficacy beliefs and reading comprehension ability. *English Linguistics Research*, 5(1), 38–50.

[54] Ghonsooly, B. (2010). Learners' self-efficacy in reading and its relation to foreign language reading anxiety and reading achievement. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 53(1), 45–67.

[55] Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60(3), 222–232.

[56] Goldston, D. B., Walsh, A., Arnold, E. M., Reboussin, B., Daniel, S. S., Erklani, A., Nutter, D., Hickman, E., Palmes, G., Snider, E. ve Wood, F.

B. (2007). Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 25–32.

[57] Graham, S. ve Macaro, E. (2008). Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 58(4), 747–783.

[58] Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayıncılık.

[59] Güngör, H. ve Kan, A. (2020). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 49–62.

[60] Guthrie, J. T., Klauda, S. L. ve Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9–26. <https://doi.org/10.1002/rrq.035>

[61] Habibian, M. ve Roslan, S. (2014). The relationship between self-efficacy in reading with language proficiency and reading comprehension among ESL learners. *Journal of Education and Practice*, 5(14), 119–126.

[62] Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.

[63] Halat, S. ve Özbay, M. (2018). The examination of listening anxiety level of the students who learn Turkish as a foreign language. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 1–10

[64] Hedges, J. L. ve Gable, R. (2016). *The relationship of reading motivation and self-efficacy to reading achievement*. Johnson & Wales University. [http://scholarsarchive.jwu.edu/k12\\_ed/31/](http://scholarsarchive.jwu.edu/k12_ed/31/)

[65] Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *Modern Language Journal*, 72, 283–294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>

[66] Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125–132.

[67] Jalil, F., Derakhshan, A. ve Saeede, T. (2020). The effect of listening strategy instruction on second language listening anxiety and sel-

f-efficacy of Iranian EFL learners. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020933878>

[68] Katrancı, M. (2012). *Effects of teaching metacognition strategies to listening comprehension skills and attitude toward listening* [Unpublished doctoral dissertation]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

[69] Kim, J. (2002). Anxiety and foreign language listening. *English Teaching*, 57, 3–34.

[70] Kılıç, B. S. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(2), 947–962.

[71] Kılınç, N. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

[72] Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19–30. <https://doi.org/10.1177/073194871003300102>

[73] Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

[74] Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

[75] Kush, J. C., Watkins, M. W. ve Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation*, 11(1), 29–44. <https://doi.org/10.1080/13803610500110141>

[76] Lazarus, B. D. ve Callahan, T. (2000). Attitudes toward reading expressed by elementary school students diagnosed with learning disabilities. *Reading Psychology*, 21(4), 271–282. <https://doi.org/10.1080/027027100750061921>

[77] Lee, Y. S. ve Jonson-Reid, M. (2016). The role of self-efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 79–89. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0404-6>

[78] Legac, V. (2007). Foreign-language anxiety and listening skill in Cro-

atian monolingual and bilingual students of EFL. In J. Horváth ve M. Nikolov (Eds.), *Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 217–243).

[79] Lenahan, P. (2015). The uses of amateurs: Travel writing as a tool of second language acquisition research. *English Academy Review*, 32(1), 140–151.

[80] Liem, A. D., Lau, S. ve Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486–512. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.08.001>

[81] Liew, J., McTigue, E. M., Barrois, L. ve Hughes, J. N. (2008). Adaptive and effortful control and academic self-efficacy beliefs on achievement: A longitudinal study of 1st through 3rd graders. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 515–526. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2008.07.003>

[82] Lu, Z. ve Liu, M. (2015). An investigation of Chinese university EFL learners' foreign language reading anxiety, reading strategy use, and reading comprehension performance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(1), 65–85. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.1.4>

[83] Lukhele, B. B. (2013). Exploring relationships between reading attitudes, reading ability and academic performance amongst primary teacher trainees in Swaziland. *Reading & Writing*, 4(1), 1–8. <https://doi.org/10.4102/rw.v4i1.28>

[84] MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning: A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90–99.

[85] MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1989). Anxiety and second language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39, 251–275. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>

[86] MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>

[87] Martinez, R. S., Aricak, O. T. ve Jewell, J. (2008). Influence of reading attitude on reading achievement: A test of the temporal-interaction model. *Psychology in the Schools*, 45(10), 1010–1023.

[88] McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. ve Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. Appleton-Century-Crofts. <https://doi.org/10.1037/11144-000>

[89] McKenna, M. C., Stratton, B. D., Grindler, M. C. ve Jenkins, S. J. (1995). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 19–44. <https://doi.org/10.1080/10862969509547867>

[90] Melanlıoğlu, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 851–876. <https://doi.org/10.14520/ad-yusbd.418>

[91] Melanlıoğlu, D. (2021). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde gizil güç: Tutumlar*. Kesit Yayınları.

[92] Miao, Q. Q. ve Vibulphol, J. (2021). English as a foreign language reading anxiety of Chinese university students. *International Education Studies*, 14(3), 64–71.

[93] Mills, N. A. (2004). Self-efficacy of college intermediate French students: Relation to motivation, achievement, and proficiency [Ph.D. dissertation, University Microfilms International].

[94] Mills, N., Pajares, F. ve Herron, C. (2006). A reevaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276–295.

[95] Moghari, E. H., Lavasani, M. G., Bagherian, V. ve Afshari, J. (2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and English achievement: Role of self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2329–2333.

[96] Moller, A. M. ve Myles, P. S. (2016). What makes a good systematic review and metaanalysis? *British Journal of Anaesthesia*, 117(4), 428–30, <https://doi.org/10.1093/bja/aew264>

[97] Mucherah, W. ve Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214–235. <https://doi.org/10.1080/02702710801982159>.

[98] Murad Sani, A. ve Zain, Z. (2011). Relating adolescents' second language reading attitudes, self-efficacy for reading, and reading ability in a non-supportive ESL setting. *Reading Matrix: An International Online*

*Journal*, 11(3), 243–254.

[99] Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA: Pedagogical implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(7), 1508–1531. <https://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/07/25.pdf>

[100] Nguyen, N. L. D., Nghia, T. T., Thy, P. H. ve Nhi, H. T. Y. (2022). The relationship between students' self-efficacy beliefs and their English language achievement. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 4(2), 102–112. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.2.10>

[101] Nureldeen, W. A., Alsabatin, H., Al-Sartawi, A. ve Al-Mawadieh, R. S. M. (2024). EFL learners' attitudes toward reading in both English and Arabic. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 210–224. <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.10119>

[102] O'Malley, J. M. ve Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.

[103] Oh, E. J. (2016). Relationships among perceived self-efficacy, vocabulary and grammar knowledge, and L2 reading proficiency. *English Teaching*, 71(2), 3–29. <https://doi.org/10.15858/engtea.71.2.201606.3>

[104] Olusegun, O. ve Oyewole, O. (2017). Effects of listening strategies' instruction on students' attitude to listening. *European Journal of Education Studies*, 3(7), 624–642. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.902>

[105] Okur, A. ve Keskin, F. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1619–1640.

[106] Osman, M. E. T., Al Khamisi, H., Al Barwani, T. ve Al Mekhlafi, A. (2016). EFL reading achievement: Impact of gender and self-efficacy beliefs. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(3), 54–73.

[107] Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System*, 17, 235–247.

[108] Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.

[109] Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in language learning* (pp. 58–67). Cambridge University Press.

[110] Özekinci, Z. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve etkileşim kaygısı ile endişe düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi. Çanakkale.

[111] Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. In H. W. Marsh, R. G. Craven. ve D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research Vol. II* (pp. 95-122). Greenwich: Age Publishing.

[112] Rachmajanti, S. ve Musthofiyah, U. (2017). The relationship between reading self-efficacy, reading attitude and EFL reading comprehension based on gender difference. *Journal of English Language, Literature, and Teaching (J-ELLiT)*, 1(1), 20–26.

[113] Rahimirad, M. ve Zare-ee, A. (2015). Metacognitive strategy instruction as a means to improve listening self-efficacy among Iranian undergraduate learners of English. *International Journal of Instruction*, 8(1), 117–132.

[114] Raoofi, S., Tan, B. H. ve Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60–73.

[115] Rastelli, S. (2016). Neurolinguistics and second language teaching: A view from the crossroads. *Second Language Research*, 34(1), 103–123. <https://doi.org/10.1177/0267658316681377>

[116] Razmi, M. H., Jabbari, A. A. ve Zare, S. (2021). An investigation into perfectionism, self-efficacy, metacognitive strategy use, and second language listening comprehension: A path analysis approach. *Journal of Teaching Language Skills*, 40, 119–159. <https://doi.org/10.22099/jtls.2021.40272.2977>

[117] Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. ve Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261–288. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.2.261>

[118] Sabbaghan, S. ve Ansarian, F. (2013). Do they know that they know? EFL learners' attitude towards concept mapping in listening comprehension. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 57–70.

[119] Saito, Y., Garza, T. J. ve Horwitz, E. K. (1999). Foreign language

- reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218.
- [120] Salehi, K. ve Khalaji, H. R. (2014). The relationship between Iranian EFL upper intermediate learners' self-efficacy and their reading comprehension performance. *International Journal of Educational Investigations*, 1(1), 274–282.
- [121] Sallabaş, M. E., Göktentürk, T. ve Yazıcı, E. (2018). Türkçe metinleri okumaya karşı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin tutumunun belirlenmesi: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 369–385. <https://doi.org/10.16916/aded.402001>
- [122] Sawyer, M. ve Ranta, L. (2001). Aptitude, individual differences, and instructional design. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 319–353). Cambridge University Press.
- [123] Schmidt, R. W. (1983). Interaction, acculturation and the acquisition of communicative competence. In N. Wolfson ve E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 137–174). Newbury House.
- [124] Schöber, C., Schütte, K., Köller, O., McElvany, N. ve Gebauer, M. M. (2018). Reciprocal effects between self-efficacy and achievement in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 63, 111. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.008>
- [125] Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 379–392. <https://doi.org/10.1080/01434632.1986.9994254>
- [126] Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281–303). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10)
- [127] Selvi, A. F. ve Martin-Beltran, M. (2016). Teacher-learners' engagement in the reconceptualization of second language acquisition knowledge through inquiry. *System*, 63, 28–39.
- [128] Shang, H. F. (2010). Reading strategy use, self-efficacy and EFL reading comprehension. *Asian EFL Journal*, 12(2), 18–42.
- [129] Shehzad, M. W., Alghorbany, A., Lashari, S. A. ve Lashari, T. A. (2019). Self-efficacy sources and reading comprehension: The mediating role of reading self-efficacy beliefs. *3L: The Southeast Asian*

*Journal of English Language Studies*, 25(3), 90–105. <https://doi.org/10.17576/3L-2019-2503-07>

[130] Shell, D. F., Murphy, C. C. ve Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology*, 81(1), 91–100. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.1.91>

[131] Sis, N. ve Başpınar Yörük, N. (2017). Effect of musical creative listening activities on the listening success and attitudes of the seventh grade students. *International Journal of Language Academy*, 5(7), 1–16.

[132] Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32, 1–27.

[133] Soysal, T. (2022). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 7(2), 287–308.

[134] Sundari, H. (2013). *EFL adult learners reading attitude and reading comprehension: A preliminary study* [Conference paper]. ResearchGate.

[135] Tabrizi, A. R. N. ve Jafari, M. (2015). The relationship among critical thinking, self-efficacy, and Iranian EFL learners' reading comprehension ability with different proficiency levels. *Academic Research International*, 6(2), 412.

[136] Troike, M. S. (2012). *Introducing second language acquisition* (2nd ed.). Cambridge University Press.

[137] Tschannen-Moran, M. ve McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. <https://doi.org/10.1086/605771>

[138] Tulumcu, F. M. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi. Sakarya.

[139] Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(1), 57–59.

[140] Vandergrift, L. ve Goh, C. (2012). *Teaching and learning second*

*language listening: Metacognition in action*. Routledge.

[141] Vogely, A. J. (1998). Listening comprehension anxiety: Students' reported sources and solutions. *Foreign Language Annals*, 31, 67–80. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb01333.x>

[142] Vogely, A. J. (1999). Addressing listening comprehension anxiety. In D. J. Young (Ed.), *Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety atmosphere*. McGraw-Hill.

[143] Waleff, M. L. (2010). *The relationship between mastery orientation goals, student self-efficacy for reading and reading achievement in intermediate level learners in a rural school district* (Publication No. 3427217) [Doctoral dissertation, University of Maryland]. *ProQuest Dissertations & Theses Global*.

[144] Wijayati, P. H., Mardianti, N. ve Murtadho, N. (2021). The correlation between students' reading anxiety and their reading comprehension in ESP context. *International Journal of Language Education*.

[145] Williams, M. ve Burden, R. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

[146] Wilson, A. ve Kim, W. (2016). The effects of concept mapping and academic self-efficacy on mastery goals and reading comprehension achievement. *International Education Studies*, 9(3), 12–23. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n3p12>

[147] Wong, M. S. L. (2005). Language learning strategies and language self-efficacy: Investigating the relationship in Malaysia. *RELC Journal*, 36(3), 245–269.

[148] Yamashita, J. (2004). Reading attitudes in L1 and L2 and their influence on L2 extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 16, 1–19.

[149] Yannascoli, S. M., Schenker, M. L., Carey, J. L., Ahn, J., & Baldwin, K. D. (2013). How to write a systematic review: A step-by-step guide. *University Of Pennsylvania Orthopaedic Journal*, 23(2), 64-69.

[150] Yoğurtçu, K. (2013). The impact of self-efficacy perception on reading comprehension on academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 375–386. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.075>

[151] Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426–439

[152] Young, D. J. (2013). Affective factors and second language Spanish. In K. L. Geeslin (Ed.), *The handbook of Spanish second language acquisition* (pp. 331–346). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118584347.ch21>

[153] Xu, J., Fan, J. ve Luo, K. (2021). Exploring L2 listening instruction, self-efficacy, and strategy use: A mediation analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 758757. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.758757>

### **Extended Abstract**

Most foreign/second language acquisition hypotheses show that foreign language acquisition is related to cognitive, physical and social factors and affective (psychological) factors (Krashen, 1982; Schmidt; 1983; Schumann, 1986; Oxford, 1999).

This research aims to show the role of affective factors in language teaching and their place in comprehension skills in teaching foreign/second languages and teaching Turkish as a foreign language.

In this study, the systematic review method, which is one of the qualitative research designs, was used.

Very few studies show that affective factors have positive or negative effects on comprehension skills (reading, listening) in the context of teaching Turkish as a foreign language. Students' positive and negative attitudes towards the language, anxiety levels, motivation sources, and self-efficacy beliefs during the process of learning Turkish are individual factors that determine whether they will be successful at the end of language learning. Therefore, it is necessary to determine how much individual factors affecting success are related to foreign language acquisition and to what extent they predict success. According to the research conducted by Biçer (2016), the language learning purposes, reasons, and goals of students learning Turkish as a foreign language determine their approaches and attitudes towards language learning. In his research, Altunkaya (2017) determined that the anxiety levels of those learning Turkish as a foreign language regarding listening and reading skills were at a moderate level. However, it was concluded that this anxiety level negatively affected the general suc-

cess in reading and listening. In addition, no significant relationship was found between the variables of age, gender, and duration of Turkish language learning and the listening and reading anxiety levels of the students. In the research conducted by Altunkaya and Erdem (2017), it was determined that there was an inverse relationship between reading anxiety and reading success, on the other hand, there was no significant difference only in the relationship between the scores obtained from the “reading comprehension anxiety” dimension of the reading anxiety scale and the scores obtained from the reading comprehension achievement test, and there were significant differences in all other relationship coefficients. In teaching Turkish as a foreign language, developing reading skills is closely related to the situation of the target audience. When students do not have sufficient structural, syntactic, lexical, and background knowledge of the language they are trying to learn, reading can become an effort to reach meaning (Okur & Keskin, 2013). At this point, the student's perception and feelings towards reading change. Anxiety especially manifests itself in situations where reading activity is mandatory (Goldston et al., 2007). In addition, the student's unfamiliarity with the target culture also causes anxiety to increase. Students' lack of prior knowledge about the text, texts containing different background knowledge of Turkish culture, the syntax and grammatical features of Turkish being unfamiliar to the student, and the fear of being evaluated negatively are among the reasons that increase anxiety (Altunkaya, 2015). Therefore, the affective and social dimensions of reading, as well as its cognitive dimension, should not be ignored by the instructor. Studies have shown that listening to foreign language can create anxiety in different ways for each individual (Arnold, 2000; Kim, 2002; Vogely, 1998; 1999). Vandergrift and Goh (2012) suggested that emotional factors significantly affect listening results. These variables determine whether students can maximize their efforts in the processing of listening texts. Scarcella and Oxford (1992) stated that listening anxiety in a foreign language occurs when students encounter a task that they feel is very difficult or unfamiliar. Students may feel anxious while listening to the target language, especially due to some difficulties arising from the nature of listening. Alpert and Haber (1960) stated that the effect of anxiety can be debilitating or facilitating for learning. On the other hand, a study conducted by Chang (2010) revealed that although students' listening skills improved, their listening anxiety increased significantly. The researcher explained that the increased anxiety level may be due to several factors. One of these is that students have not experienced many listening materials before.

However, this high increase in listening anxiety did not prevent the progress of listening skills. Legac (2007) stated that although anxiety can sometimes be beneficial, many researchers emphasize its debilitating effect. In teaching Turkish to foreigners, to determine the source of listening anxiety, it is necessary to first focus on the stages of the listening process (Melanlıoğlu, 2013). Akyol (2006: 25) stated that listening consists of three stages: “attention, comprehension, and evaluation”. Güneş (2007) stated that pre-listening consists of listening planning techniques (determining the purpose of listening, activating prior knowledge, examining the listening environment, etc.), listening sequence consists of comprehension techniques (asking questions, taking notes, determining key words, etc.), information structuring techniques (determining the main and supporting ideas) and organization techniques (summarizing, answering questions), and evaluation techniques are used after listening. In teaching Turkish to foreigners, the factors that create anxiety in the listening process can mostly be a lack of readiness, distraction, prior knowledge, and information about the material to be listened to. The reason for the anxiety during listening is the inability to follow the pace of the material, lack of vocabulary, not using strategies, complex grammatical structures, and inability to gather the meaning in the mind. After listening, the inconsistency between the information the student has learned from the listening text and their prior knowledge is stated as the lack of knowledge about the target culture (Melanlıoğlu, 2013; Altunkaya, 2017). Students learning Turkish as a foreign language carry their attitudes towards both reading and listening in the learning environment. Therefore, attitude becomes a variable that affects students’ success in learning a second language. Students’ reading and listening attitudes are active in their motivation and success by determining the time allocated to reading and listening. It is argued that affective factors have a direct or indirect role in evaluations such as “successful” and “unsuccessful” regarding reading and listening (Lu & Liu, 2015). However, while some studies conducted abroad (Martinez et al., 2008; Kush et al., 2005; Nureldeen et al., 2024) show that there is a significant relationship between reading attitude and success; some studies (Lazarus & Callahan, 2000; Sundari, 2013; Lukhele, 2013; Yamashita, 2004) show that there is no significant relationship between success and attitude scores even if students have a positive attitude. There are very few studies showing the relationship between reading attitude and reading success in the field of teaching Turkish to foreigners. Researchers in this field developed two reading attitude scales. In teaching Turkish to foreigners, before procee-

ding to teaching reading, the teacher must know the students' cognitive and affective levels, needs, and individual differences. The most important condition for developing a positive attitude towards reading is to motivate at the beginning of the teaching. To provide motivation, asking questions before starting the reading activity, getting opinions about the subject of the text, and mentioning the cultural concepts mentioned in the text are some ways to provide motivation. On the other hand, preferring to read texts rich in content, having uncomplicated grammar, and not containing many foreign words also contributes to the student's motivation. Considering that listening is the basic element of communication in foreign language teaching, individuals' positive or negative attitudes towards listening affect the quality of communication. According to Goh and Taib (2006), students can easily become passive during listening. This situation causes them to get bored with listening activities and lose their attention. In the studies conducted (Karakuş Tayşi, 2014; Katrancı, 2012; Sis & Başpınar Yörük, 2017), it was concluded that when the listening process is planned by taking into account the personal characteristics and interests of the students, the success in listening comprehension increases and attitudes towards listening develop positively. In teaching Turkish to foreigners, the students encounter problems related to perception, parsing, and usage, which are the cognitive aspects of listening skills in the target language, and not being able to create solutions to these problems in the listening stages causes both listening anxiety and negative attitudes in the student. Melanlıoğlu (2021) stated that the negative attitude may basically arise from listening anxiety. Studies emphasize that a positive listening attitude and listening knowledge are critical components of effective listening. It is said that a positive attitude gives the listener the desire to listen and facilitates effective listening (Amuseghan, 2007). When looking at the studies conducted abroad, it has been determined that students' perception of self-efficacy in listening in a foreign language generally has a positive and significant relationship with listening performance (Nguyen et al., 2022; Chen, 2007; Raooft et al., 2012, Razmi et al., 2021).

Teaching Turkish to foreigners has revealed that the number of studies examining the relationship between affective factors and comprehension skills is relatively low. The general conclusion drawn from the studies is that factors such as anxiety, attitude, and self-efficacy cause significant differences in the reading and listening success of students learning Turkish as a foreign language and positively affect the success of the students.