



T.C.  
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı

İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**BİR SOHBET ROBOTU UYGULAMASININ SEKİZİNCİ SINIF  
ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGI DÜZEYLERİNE VE  
İNGİLİZCE KONUŞMA PERFORMANSLARINA ETKİSİ**

Tuğba GÜRHAN  
ORCID: 0000-0003-2681-1971

Danışman  
Doç. Dr. Hatice OKYAR  
ORCID: 0000-0003-4458-4805

Konya – 2026

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimin boyunca edindiğim bilgi ve deneyimlerin yanı sıra, bu tezin ortaya çıkmasında katkıda bulunan tüm kişi ve kurumlara içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

Özellikle anlayışıyla, akademik rehberliği, engin bilgi birikimi, nezaketi ve desteğiyle bu süreci verimli ve bir o kadar da anlamlı hâle getiren kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Hatice OKYAR'a en derin şükranlarımı sunuyorum. Kendisinin yol göstericiliği, yalnızca bu çalışmamın niteliğine değil, aynı zamanda akademik bakış açımına da büyük katkı sağlamıştır.

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan akademik ve idari personele, çalışmam süresince sağladıkları bilgi erişimi ve destek için teşekkür ediyorum.

Bu süreçte yanımda olan, sabır ve anlayışlarıyla beni her daim motive eden ve desteğini esirgemeyen kıymetli aileme ve sevgili eşim Ethem GÜRHAN'a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca, araştırmanın uygulanmasında desteklerini esirgemeyen okul yöneticilerime, meslektaşlarıma ve gönüllü olarak çalışmaya katılan öğrencilerime katkılarından dolayı minnettarım. Yoğunluk nedeniyle yeterince zaman ayıramadığım dostlarıma da anlayışları için ayrıca teşekkür ediyorum.

Çalışmamın eğitim alanına yararlı olmasını ve araştırmacılara ışık tutmasını temenni ederim.

Tuğba GÜRHAN

Mart 2026

## İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU .....	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ .....	vi
KISALTMALAR.....	vii
ÖZET .....	viii
ABSTRACT .....	ix
<b>1. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	5
1.4. Sayıtlar (Varsayımlar).....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	7
1.6. Tanımlar .....	8
<b>2. ALANYAZIN.....</b>	<b>10</b>
2.1. İngilizce Konuşma Becerisi ve Önemi .....	10
2.2. Yabancı Dil Öğrenme ve Konuşma Kaygısı .....	17
2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Yapay Zekâ Uygulamaları ve Teknoloji .....	21
2.3.1. İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Sohbet Robotlarının Rolü ....	23
2.3.2. İngilizce Konuşma Kaygısı Açısından Sohbet Robotlarının Rolü .....	26
2.3.3. Yapay Zekâ Destekli Sohbet Robotlarının Konuşma Becerisi Öğretimindeki ve Edinimindeki Sınırlılıkları .....	30
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>34</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	34
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	35
3.4. Verilerin Toplanması.....	38
3.5. Verilerin Analizi.....	40
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>43</b>
4.1. Nicel Bulgular .....	43
4.2. Nitel Bulgular .....	50
<b>5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>56</b>
5.1. Tartışma.....	56
5.1.1. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygı Düzeyine Ait Bulguların Tartışılması..	56
5.1.2. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Performansına Ait Bulguların Tartışılması ...	59

5.1.3. Öğrenci Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması .....	62
5.2. Sonuç .....	64
5.3. Öneriler.....	66
5.3.1. Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler .....	66
5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	67
<b>EKLER.....</b>	<b>88</b>



## TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

*Bir Sohbet Robotu Uygulamasının Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Kaygı Düzeylerine ve İngilizce Konuşma Performanslarına Etkisi* başlıklı tez çalışmamın toplam 77 sayfalık kısmına ilişkin, 10/03/2026 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 8 olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

10/03/2026

Tuğba GÜRHAN

Doç. Dr. Hatice OKYAR

## **BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ**

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

10/03/2026

Tuğba GÜRHAN

## KISALTMALAR

**EFL** ( English as a foreign language): Yabancı dil olarak İngilizce

**LGS**: Liselere Geçiş Sistemi/ Liselere Giriş Sınavı

**NEAT**: (National English Ability Test): (Ulusal İngilizce Yetenek Testi) İngilizceyi kullanma ve anlama becerisini ölçen test.

**NfM**: (Negotiation for Meaning): Anlam için müzakere

**FLCAS**: (Foreign Language Classroom Anxiety Scale): Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği

**FLSAS**: (Foreign Language Speaking Anxiety Scale): Yabancı Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği

**TEPAV**: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

**BİT**: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

**YZ**: Yapay zeka

**ASR**: (Automatic Speech Recognition): Otomatik konuşma tanıma

**VR**: (Virtual Reality): Sanal Gerçeklik

**TOEIC**: (The Test of English for International Communication): Uluslararası İletişim İçin İngilizce Testi

**FLSA**: (Foreign Language Speaking Anxiety): Yabancı Dil Konuşma Kaygısı

**TELL**: (Technology-Enhanced Language Learning): Teknoloji Destekli Dil Öğrenme Uygulamaları

**CLT**: (Communicative Language Teaching): İletişimsel dil öğretimi

**SSCI**: (Social Sciences Citation Index): Sosyal Bilimler Atıf Dizini

## ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı  
İngiliz Dili Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

### BİR SOHBET ROBOTU UYGULAMASININ SEKİZİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE KONUŞMA KAYGI DÜZEYLERİNE VE İNGİLİZCE KONUŞMA PERFORMANSLARINA ETKİSİ

Tuğba GÜRHAN

Yıllardır süregelen dil öğretme ve dil öğrenme sürecine yapay zekânın da dahil olmasıyla, bu süreç artık klasik yöntemlerin dışında yeni bir hâle evrilmiştir. Hemen hemen her alanda yaygın olarak kullanılmaya başlanan yapay zekâ destekli sohbet robotlarının İngilizce öğretiminde yaratacağı etki, araştırmacıların merak konusu olmuştur. Bu alanda çok fazla araştırma olmamasından hareketle mevcut çalışmanın bu alandaki eksikliğe bir katkıda bulunacağı öngörülmektedir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmada, *Call Annie* adlı yapay zekâ destekli sohbet robotunun öğrencilerin İngilizce konuşma performansı ve İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmaya, rastgele atama yöntemiyle belirlenen, bir devlet okulunda sekizinci sınıfta okuyan 30 öğrenci (kontrol grubu 15 öğrenci, deneysel grup 15 öğrenci) katılmıştır. Bu doğrultuda, karma yöntemin kullanılmasıyla hem nitel hem de nicel verilere ulaşılmıştır. Süreçte herhangi bir sorun çıkmayacağına dair emin olabilmek amacıyla, araştırmaya dahil olmayan farklı öğrencilerle bir pilot uygulama yapılmıştır. Kontrol grubuna öğretmen öncülüğünde konuşma dersleri verilmiş olup deney grubunda ise öğretmen eşliğindeki İngilizce konuşma derslerinde sohbet robotu kullanılmıştır. 12 haftalık araştırma sürecine başlamadan önce, araştırmacı tarafından grupların her ikisine İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği, sonrasında da araştırmacı ve ikinci bir İngilizce öğretmeni tarafından ön test olarak öğrencilerin İngilizce Konuşma performanslarını ölçen konuşma sınavı yapılmıştır. İngilizce Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği'nin uygulanması ise, her bir öğrencinin sınavının hemen sonrasında gerçekleşmiştir. Uygulama sürecin sonunda, son-test olarak yine aynı yöntemle değerlendirmeler yapılmıştır. Böylelikle nicel verilere ulaşılmıştır. Nitel veriler ise, yarı yapılandırılmış görüşme formunun değerlendirilmesi sonucu elde edilmiştir. Sonuçta, deney grubu ile yapılmış olan dersler ile kontrol grubu ile yapılmış olan dersler doğrultusunda öğrencilerin İngilizce konuşma performansları değerlendirme puanları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı ancak deney grubundaki öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarında bir azalma olduğu belirlenmiştir. Çoğu öğrenci sohbet robotu ile yapılan derslerden zevk aldıklarını ve bu uygulamanın eğlenceli, faydalı ve dezavantajı olmayan bir uygulama olduğu yönünde fikirlerini belirtmişlerdir. Bu çalışma ile genel anlamda İngilizce öğretim ve öğrenim sürecinde sohbet robotları gibi teknoloji tabanlı araçların kullanımının sonuçlarının dil öğrenme deneyimlerini nasıl etkileyebileceği irdelenmiş olup özellikle de konuşma kaygısını azaltma ve konuşma becerilerini artırma açısından öğretmenlere ve bu alanda çalışma yürütecek olan araştırmacılara fikir vermesi ve alandaki eksikliklerin giderilmesine yönelik katkıda bulunulması hedeflenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce öğretimi, yapay zekâ sohbet robotları, konuşma becerileri, konuşma kaygısı, Call Annie

## ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences  
Department of Foreign Language Education  
English Language Education Program  
Master Thesis

### THE EFFECT OF A CHATBOT APPLICATION ON EIGHTH GRADERS' ENGLISH SPEAKING ANXIETY LEVELS AND ENGLISH SPEAKING PERFORMANCE

Tuğba GÜRHAN

Through the integration of artificial intelligence into the language teaching and language learning process that has been going on over the years, the process has evolved beyond classical methods into a new form. The effect that artificial intelligence based chatbots - now widely used in almost every field - may have on English language teaching has become a matter of curiosity among researchers. Based on the fact that there are not many studies in this area, the study aims to contribute to the deficiency in this field. In line with this aim, the study investigated the effects of *Call Annie*, an AI-based chatbot, on students' English speaking performance and English speaking anxiety levels. The study involved 30 students (15 in the control group and 15 in the experimental group), who were randomly assigned, and who were 8th graders from a state school. A mixed-method approach was adopted to collect both quantitative and qualitative data in line with the research objectives. To make sure that there would be no problems in the process, a pilot study was conducted with different students who were not included in the study. The control group was given teacher-led speaking lessons, and the chatbot was used for the experimental group in the teacher-led speaking lessons. Before the 12-week study began, the English-Speaking Anxiety Scale was administered to both groups by the researcher. Following this, to measure students' English-speaking performance, a speaking test was conducted as a pre-test by the researcher and a second English teacher. The English-Speaking Performance Assessment Rubric was administered immediately after each student's speaking test. At the end of the administration process, evaluations were made with the same method as post-tests. Thus, quantitative data were obtained. Qualitative data were obtained through a semi-structured interview form. As a result, it was determined that there was no significant difference between the English speaking performance evaluation scores of the students in the experimental group and the control group, but there was a decrease in the English speaking anxiety level of the students in the experimental group. Most of the students stated that they enjoyed the lessons conducted with the chatbot and that this application was fun, useful and free of disadvantages. This study examines how the use of technology-based tools such as chatbots in the process of teaching and learning English may affect language learning experiences in general, and it particularly aims to provide insights for teachers and researchers who will work in this field in terms of reducing speaking anxiety and enhancing speaking skills, as well as contribute to address the gap in the field.

**Keywords:** English language teaching, artificial intelligence chatbots, speaking skills, speaking anxiety, Call Annie

# BÖLÜM 1

## 1. GİRİŞ

Günümüzde yabancı bir dil öğrenmek, artık bir ayrıcalık olarak değil; bireylerin akademik, meslekî ve sosyal yaşamlarında başarılı olabilmeleri için bir zorunluluk olarak değerlendirilmektedir. Bu durum öğretmenleri, eğitim kurumlarını ve tüm eğitim sistemini yabancı dil öğretimi konusunda yeni yaklaşımlar geliştirmeye ve bu alanda yenilikçi yöntemler uygulamaya yöneltmiştir. Dünya genelinde pek çok dil iletişim amacıyla kullanılmakla birlikte, İngilizce küresel iletişimin temel dili olma özelliğini hâlâ korumaktadır (Çelebi, 2006). Dolayısıyla, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntemlerin, tekniklerin ve araçların çağın gerekliliklerine uygun biçimde güncellenmesi önem arz etmektedir.

Son yıllarda teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler, özellikle dijital araçların eğitim süreçlerine entegrasyonunu kaçınılmaz hâle getirmiştir (Altun & Seferoğlu, 2024). Bu süreçte yapay zekâ destekli uygulamalar, yabancı dil öğretiminde yaygın şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle yapay zekâ destekli sohbet robotları, İngilizce öğretimi ve öğrenimi sürecinde önemli bir araç olarak öne çıkmakla beraber (Çınar Yağcı & Aydın Yıldız, 2023) bu uygulamaların öğrencilerin dört temel dil becerisi üzerindeki etkisi hem araştırmacılar hem de eğitimciler tarafından ilgiyle takip edilmektedir.

Yabancı dil edinimi sürecinde öğrencilerin öğrenmede ve öğretmenlerin ise öğretmede en çok zorlandıkları alanlardan biri konuşma ve iletişim becerisidir (Darancık, 2025). Öğrencilerin çeşitli nedenlere bağlı olarak yaşadıkları İngilizce konuşma kaygısı, performanslarını olumsuz olarak etkileyebilmekte; bu durum kendilerinde özgüven eksikliğine ve motivasyon düşüklüğüne yol açabilmektedir (Yalçın, 2020). Geleneksel öğretmen merkezli sınıf ortamlarında öğrencilerin derse aktif katılımı sınırlı kalmakta, bu da onların İngilizce konuşma pratiği yapmalarını ve etkili iletişim kurmalarını zorlaştırmaktadır. Bu nedenle; öğrencilerin kaygı düzeylerini artırmadan, etkileşimli ve bireyselleştirilmiş öğrenme ortamları sunan teknolojik uygulamaların kullanılması büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, yapay zekâ destekli sohbet robotlarından olan *Call Annie* uygulamasının sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerine ve İngilizce konuşma performanslarına etkisini incelemek olup aynı zamanda da uygulama sürecinde sohbet robotu kullanımına dair öğrencilerin görüşlerini anlamaktır. Araştırma, deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiş; elde edilen veriler hem nicel hem de nitel analiz yöntemleriyle

değerlendirilmiştir. Yapay zekâ destekli uygulamaların yabancı dil öğrenme süreçlerine katkılarını ortaya koymak ve İngilizce öğretiminde yeni teknolojik yaklaşımların etkililiğini değerlendirmek açısından bu araştırma önemli bir boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

Bu bölümde; sırasıyla araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları, temel kavram ve tanımları ele alınmaktadır. Giriş bölümü, yabancı dil bilmenin günümüzdeki önemi, Türkiye’de İngilizce öğretiminde konuşma becerisine yönelik yaşanan zorluklar, dil öğretiminde teknolojik gelişmelerin etkisi ve yapay zekâ destekli öğrenme sistemlerinin tarihsel gelişimi çerçevesinde şekillendirilmiştir. Yapay zekâ destekli sohbet robotlarının çeşitleri ve gelişim süreçleri güncel teknolojik yaklaşımlar doğrultusunda açıklanmıştır. Araştırmanın dayandığı gerekçeler ise hem uygulama sürecinde karşılaşılan ihtiyaçlar hem de alan yazında elde edilmiş olan bulgular göz önünde bulundurularak ortaya konmuştur. Son olarak, araştırmanın alanyazına sağlayacağı katkılar, belirlenen araştırma soruları doğrultusunda tartışılmıştır.

### **1.1. Problem Durumu**

Günümüzde yabancı dil bilmek sıradan bir yeterlilik haline gelmiş olup; birden fazla yabancı dile hâkim olmanın önemi ise giderek artmıştır. Yabancı dil öğrenememiş birçok yetişkin, bu alanda çocuklarının nitelikli bireyler olarak yetişmesini sağlamak amacıyla çeşitli desteklerde bulunmakta, onları teşvik ederek ya da çeşitli eğitim kurumlarına yönlendirerek sürece katılım sağlamaktadır. Türkiye’de uzun yıllar boyunca dil öğretimi dil bilgisi temelli bir yaklaşımla yürütülmüş; bu nedenle de İngilizce öğretiminin etkisiz ve yetersiz olduğuna dair yaygın bir kanaat oluşmuştur. Ancak bu durumu yalnızca tek boyutlu değerlendirmek çok da sağlıklı bir yaklaşım değildir. Türkiye’de İngilizce yabancı bir dil olarak öğretildiği için dilin ediniminden ziyade öğrenimi hedeflenmektedir ve bu durum öğrenme süreçlerini zorlaştırmaktadır (Yaman, 2018).

Yalnızca sınıf temelli öğretimle İngilizce öğrenmenin sınırlı bir etkiye sahip olduğu bir ortamda, dilin hangi yöntem ve tekniklerle daha etkili bir şekilde öğretilbileceği sorusu önem kazanmaktadır. Son yıllarda öğretim yaklaşımları dil bilgisi (gramer) merkezli yapıdan uzaklaşarak iletişim ve etkileşim temelli, öğrenci merkezli, bireyselleştirilmiş ve öğrencinin kendi öğrenme sürecini yönettiği bir yapıya evrilmiştir. Günümüzde İngilizce öğretiminin temel amacı; öğrencilerin dili anlama, kullanma ve iletişim kurma becerilerini etkin bir biçimde geliştirmektir. Araştırmalar, dil gelişiminin öğrencilerin kendilerini en etkili biçimde

ifade edebildikleri ve aktif katılım gösterebildikleri öğrenme ortamlarında gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Çünkü gerçek iletişim ortamlarında bulunmak ve etkileşim halinde olmak, öğrencilerin hedef dili daha doğal ve sezgisel yollarla edinmelerini sağlamaktadır (Gibbons, 2014).

Dört temel dil becerisi (okuma, dinleme, konuşma, yazma) içerisinde öğrencilerin en fazla zorlandıkları alanın konuşma becerisi olduğu çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Özmen vd., 2017). Konuşma, dilin sözel biçimde ifade edilmesidir ve bu süreç yalnızca kelime üretimi değil, aynı zamanda da sözlü ve sözsüz sembollerin anlam oluşturma ve paylaşma amacıyla kullanıldığı karmaşık bir iletişim sürecidir (Chaney & Burk, 1998; Sulon Suban & Kupang, 2021). Bu nedenle, hedef dilde iletişim kurarken öğrencilerin hata yapma kaygısı yaşaması olağan bir durumdur. Öğrenciler konuşma sırasında kendilerini ifade etmekten çekinmekte, hata yapma korkusu nedeniyle de iletişime geçmekten kaçınabilmektedir (Akkaya & Şengül, 2023). Bu sorunların arka planında; öğretmenlerin hedef dil yerine çoğunlukla ana dili kullanmayı tercih etmeleri, öğretimin okuma ve yazma becerilerine ağırlık verme şeklinde gerçekleşmesi ve kalabalık sınıf ortamları gibi etkenler yer almaktadır. Tüm bu nedenler, öğrencilerin konuşma becerisine yönelik motivasyonlarını düşürmektedir ve konuşmaya karşı isteksizlik geliştirmelerine yol açmaktadır (Haji & Jejo, 2020). Dil öğrenme sürecinde kesin bir sonuca ulaştıracak bir formül ya da kısa vadeli çözümler mümkün olmadığından, teknoloji destekli yenilikçi uygulamalardan yararlanmak giderek daha büyük önem kazanmıştır (Yaman, 2018). İçinde bulunduğumuz çağın teknolojik ve dijital dinamikleri, yapay zekânın hayatın her alanına nüfuz etmesine neden olmuştur.

Yapay zekâ kavramı 1956 yılında gerçekleştirilmiş olan Dartmouth Konferansı'nda ilk kez dile getirilmiş ve John McCarthy de bu alandaki öncülerden biri olarak kabul edilmiştir (Russell & Norvig, 2021). Yapay zekâ, bir insandakine benzer bilişsel süreçlere sahip makinelerin ve özellikle de akıllı bilgisayar programlarının geliştirilmesini konu alan bir bilim ve teknolojidir (McCarthy, 2007). Yapay zekâ uygulamaları öğrencilere gerçek yaşamla bağlantılı, etkileşimli ve sınırsız bir öğrenme ortamı sunarak yabancı dil öğretiminde önemli katkılar sağlamaktadır. Buna bağlı olarak eğitim sistemlerinde yapay zekâ uygulamalarının entegrasyonu, "*Bu teknolojilerden en üst düzeyde nasıl yararlanabiliriz?*" sorusunu da beraberinde getirmiştir. Bu çerçevede, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin de çağın gereklerine uygun biçimde yeniden düzenlenmesi kaçınılmaz olmuştur. Geleneksel, öğretmen merkezli, öğrencinin pasif olduğu öğretim yaklaşımları ise artık öğrencilerin ilgisini

çekmediği için bu yöntemler yerini daha etkileşimli ve öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı yapay zekâ destekli sistemlere bırakmıştır (Jia, 2021).

Yaşanılan teknolojik yenilikler doğrultusunda, yalnızca öğrenciler için değil, farklı yaş ve meslek gruplarından bireyler için de yabancı dil pratiği yapma olanağı sunan “sohbet robotları” (chatbots) geliştirilmiştir. Bu uygulamalar, özellikle gerçek zamanlı ve etkileşimli yapıları sayesinde büyük ilgi görmüş olup aynı zamanda da kullanıcılara onların gerçek kişilerle sohbet ediyor izlenimi edinmesini sağlayan özgün iletişim deneyimleri sunmuştur. Ayrıca sohbet robotlarının, öğrencilerden gelen soruları yanıtlayabilmek, gerektiğinde açıklamalar yapabilmek, geri bildirim sağlayabilmek ve öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılımını artırarak onların motivasyonlarını destekleyebilmek gibi çeşitli özellikleri de mevcuttur (Baskara, 2023). Kullanıcılarla doğal bir konuşma dili aracılığıyla etkileşime geçebilen bu sistemler, genellikle insansı bir dili kullanıcılara karşı gayet özenli ve hassas bir şekilde kullanarak gerçekçi bir iletişim deneyimi sunmaktadır (Dynel, 2023).

Yabancı dil olarak İngilizce (EFL/ English as a Foreign Language) öğretiminde sohbet robotlarının olumlu etkilerini ortaya koyan çeşitli ampirik araştırmalar bulunmasına rağmen (Jiang, 2022), bu teknolojilerin pedagojik sınırları ve olası sınırlılıkları hakkında henüz yeterli düzeyde bir bilgi birikimi oluşmamıştır. Özellikle sohbet robotlarının “*anlam için müzakere*” (Negotiation for Meaning – NfM) başlatma kapasiteleri ve öğrencilerin dil yeterlilik düzeylerine göre bu araçlardan ne ölçüde fayda sağladıkları gibi hususlar hâlâ araştırılmayı beklemektedir (Qinghua & Satar, 2020).

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Call Annie adlı bir yapay zekâ destekli sohbet robotu uygulamasının ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma kaygı düzeylerine ve İngilizce konuşma performanslarına etkisi olup olmadığını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda,

1. Yapay zekâ destekli bir sohbet robotu uygulamasının kullanıldığı deney grubu ile kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Yapay zekâ destekli bir sohbet robotu uygulamasının kullanıldığı deney grubu ile kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3- Yapay zekâ destekli bir sohbet robotu uygulamasının kullanıldığı gruptaki öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

sorularına yanıt aranmaktadır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde Türkiye'de yabancı dil öğretimine verilen önemin giderek artması sonucu, eğitim süreçlerinde de farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Ancak dil öğretiminde en etkili yaklaşım; öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, bireysel özellikleri ve öğrenme beklentileriyle örtüşen yöntemlerin tercih edilmesiyle mümkün olmaktadır. Pek çok öğrenci gerek kişilik özellikleri gerekse çevresel faktörler ve eksik bilgi düzeyleri nedeniyle kendilerini yabancı dil öğrenim sürecinde baskı altında hissetmektedir (Ünal, 2023). Bu duruma ek olarak, Liselere Geçiş Sınavı (LGS) gibi merkezi sınavların öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki baskısı, dil öğretimini sınav odaklı hâle getirmiş ve daha çok test çözmeye dayalı yaklaşımlar ön plana çıkmış olsa da, çoktan seçmeli sınavlara hazırlık sürecinde kullanılan test temelli uygulamalar, dilsel iletişim becerilerini geliştirmede yetersiz kalmaktadır (Aydın, 2024).

Dil öğreniminde anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi için öğrencilerin öğrendikleri ifadeleri ve yapıları konuşarak pekiştirmeleri, anı zamanda da etkileşim temelli ortamlarda yer almaları büyük önem taşımaktadır. Öğrencinin bilgiye pasif biçimde maruz kalması yerine, sürecin aktif bir parçası olması öğrenmenin derinleşmesini ve öğrenilenlerin unutulmasının azalmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, eğitim teknolojilerindeki gelişmelerin ve özellikle Web 2.0 araçları ile yapay zekâ destekli uygulamaların dil öğretimine entegrasyonu, öğretme-öğrenme süreçlerinin daha etkileşimli, bireyselleştirilmiş ve öğrenciyi merkeze alan bir yapıya kavuşmasını mümkün kılmaktadır (Kökçü, 2023).

Yapay zekâ destekli sohbet robotları, İngilizce konuşma derslerinde öğrencilerin gerçek bir kişiyle iletişim kuruyormuş hissini sağlayarak (Abendschein vd., 2024) birebir etkileşim yaşamalarına olanak tanımaktadır. Her yeni teknolojik uygulama gibi, sohbet robotlarının da hem avantajları hem de sınırlılıkları ancak uygulama süreci içinde daha net

anlaşılmaktadır. Eğitim amaçlı sohbet robotları her ne kadar gelişim göstermiş olsa da, bu araçların eğitimsel bağlamda daha etkili biçimde kullanılabilmesi için hâlâ iyileştirme gereksinimleri söz konusudur (Coniam, 2014). Bu doğrultuda, eğitimde teknolojik uygulamaların kullanımı üzerine yapılan araştırmalar olumlu çıktılara işaret etmekle birlikte, uygulamaya ilişkin çözüm bekleyen sorunlara ve önerilere de dikkat çekmektedir (Can & Gelmez Burakgazi, 2019).

Her öğretim yöntemi her öğrenci ve sınıf düzeyine uygun olmayabileceğinden, özellikle genç bireylerin teknolojiye olan ilgileri ve bu alandaki yüksek uyum kabiliyetleri, teknolojik araçların öğrenme ortamlarına dâhil edilmesini önemli kılmaktadır. Bu tür araçlar öğrencilerin derse olan ilgilerini artırmakta, İngilizceye ve özellikle konuşma becerisine karşı geliştirilen önyargıların kırılmasına katkı sunmaktadır. Dolayısıyla da, öğrenme ortamlarının kaygıdan uzak, öğrencilerin dikkatlerini çekecek bir niteliğe ve öğrencileri rahatlatıcı bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir (Al-Riyami vd., 2024). Bu tür öğrenme ortamlarının oluşturulabilmesi ise kullanılacak yöntemlerin, tekniklerin ve araçların titizlikle seçilmesini gerekli kılmaktadır (Barnes, 2015). Bununla birlikte, öğrencilerin yapay zekâ ile etkileşim hâlinde oldukları süreçte, kendilerini baskı altında hissetmemeleri ve doğal bir öğrenme deneyimi yaşamaları öğrenmenin niteliğini artırmış olacaktır.

Alanyazında, yapay zekâ destekli diyalog sistemlerinin üniversite düzeyindeki öğrencilerde okuma, yazma ve dinleme becerilerini geliştirmede etkili olduğu gösterilmiştir. Ancak, bu sistemlerin özellikle konuşma becerisi ve etkileşimsel yeterlilik üzerindeki etkilerini inceleyen sınırlı sayıda sistematik çalışma mevcuttur (Zhai & Wibowo, 2022). Bu sınırlı çalışmalardan birinde (Fryer vd., 2017), sohbet robotlarıyla üniversite öğrencileri arasındaki etkileşim karşılaştırılığında, sohbet robotlarına olan ilginin zamanla azaldığı, buna karşılık insan öğreticilerle kurulan iletişimde ilginin devam ettiği tespit edilmiştir. Mahmoud (2022) ise üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmasında, sohbet robotlarının öğrencilerin konuşma performansları üzerinde olumlu etkiler yarattığını belirtmiştir.

Bu araştırma daha önce yapılmış olan birçok çalışmadan farklı olarak, ortaokul düzeyindeki özellikle de Liselere Giriş Sınavı'na hazırlanan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Alanyazındaki araştırmaların büyük çoğunluğu lise ve üniversite öğrencilerine odaklanmaktadır. Bu nedenle, 13-15 yaş grubundaki öğrencilerin sohbet robotlarıyla ilgili deneyimlerinin incelenmiş olması alanyazına önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırmanın, İngilizce öğrenim sürecine yönelik olumsuz önyargıların kırılmasında fayda sağlayacağı,

sohbet robotlarının öğrenciler tarafından problem yaşanan bir beceri olan İngilizce konuşma performansına ve İngilizce konuşma kaygı düzeyine etkisi ile ilgili olarak elde edilen bulguların ise ileride yapılacak olan çalışmalar için ışık tutacağı ve öğretmenlere derslerinde sohbet robotlarının kullanımı konusunda yol gösterici nitelikte olacağı öngörülmektedir.

#### 1.4. Sayıtlar (Varsayımlar)

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki varsayımlar esas alınmıştır:

- Araştırmacı ve çalışmaya katkı sağlayan öğretmenlerin yapmış olduğu değerlendirmelerin tarafsız ve nesnel olduğu kabul edilmektedir.
- Katılımcıların, araştırma sürecinde kullandıkları veri toplama araçlarından biri olan “İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği” ndeki ifadeleri içtenlikle ve dürüst bir şekilde ele aldıkları ve katılımcı görüş formundaki soruları da içtenlikle ve dürüst bir şekilde yanıtladıkları varsayılmaktadır.

#### 1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma, belirli sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

- Çalışma, 2023–2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, bir devlet okulunda öğrenimine devam eden toplam 30 sekizinci sınıf öğrencisi ile sınırlandırılmıştır.
- Araştırma süreci, 12 hafta boyunca, haftada iki ders saati (40+40) olacak şekilde uygulanmıştır. Bu sürenin daha uzun tutulması hâlinde farklı sonuçlar elde edilebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
- Araştırmada, biri deney grubu ve diğeri de kontrol grubu olmak kaydıyla iki ayrı grup oluşturulmuştur. Bu gruplarda yer alan öğrenciler seçkisiz atama yöntemiyle belirlenmiş olup; her bir grup 15 öğrenciden oluşmuştur (N=15). Örneklem büyüklüğünün küçük olması hem istatistiksel güç hem de genellenebilirlik açısından çeşitli kısıtlamalar yaratabilir. Deneysel manipülasyon etkili olsa bile, bu örneklem nedeniyle bu etki istatistiksel olarak anlamlı çıkmayabilir. Parametrik testlerin varsayımları karşılanmayabilir.

- Çalışmada yalnızca yapay zekâ destekli bir sohbet robotu olan Call Annie uygulaması kullanılmıştır. Uygulama kullanımı ile ilgili öğrenciler sınıf dışında ekstra çalışmaları yönünde ödevlendirilmemiştir. Uygulama sınıf içi etkinliklerle sınırlı kalmıştır. Ayrıca tek bir sohbet robotu uygulamasına odaklanılmış olması ve bu uygulamanın öğretici veya dönüt verici bir nitelikte olmaması da elde edilen bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır.
- Araştırma kapsamında ulaşılan sonuçların; belirli bir zaman, yer, uygulama süresi ve katılımcı profili ile sınırlı olması elde edilen verilerin daha geniş öğrenci gruplarına ve farklı bağlamlara genellenebilirliğini sınırlamaktadır.

Bu sınırlılıklar doğrultusunda, benzer araştırmalar yapacak olan araştırmacıların söz konusu değişkenleri dikkate almaları önerilmektedir.

## 1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılmış olan temel kavramlar aşağıda açıklanmıştır:

- **Yapay Zekâ:** Bilgisayar destekli sistemlerin ya da uygulamaların, ekseriyetle insan zekâsının kullanılmasını gerektiren görevleri yerine getirebilme becerisiyle donatılmış hâlidir. Öğrenme, öğretme, mantık yürütme, problem çözümü ve dil kullanımı yapay zekâ sistemlerinin en bilinen görevleri arasındadır (Russell & Norvig, 2021).
- **Sohbet Robotu (Chatbot):** Teknolojik ve internet kaynaklı ortamlarda kullanıcılarla doğal bir etkileşim kurmak amacıyla tasarlanmış, konuşma eylemini taklit edebilen ve insaninkine yakın bir düzeyde çeşitli alanlara yönelik olarak kullanabilen bilgisayar programlarıdır (Abu Shawar & Atwell, 2007).
- **Anlam İçin Müzakere (Negotiation for Meaning):** İletişim kurma ve karşılıklı konuşma esnasında, söz konusu kişilerin birbirleriyle doğru bir biçimde anlaşabilmelerini sağlamak amacıyla başvurdukları bir iletişim sürecidir. Bu süreçte sarf edilen ifadeleri tekrar ettirme, açıklama isteme ve ifadenin anlaşılıp anlaşılmadığını teyit etme gibi yöntemler kullanılır (Long, 1997).
- **Liselere Geçiş Sınavı (LGS):** 2017–2018 eğitim-öğretim yılı itibariyle, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmaya konulmuş olup her yıl düzenli olarak gerçekleştirilen bir sınav sistemidir. İlköğretim sekizinci sınıftan orta

öğretime geçiş sürecinde öğrencilerin liselere yerleştirilmesinin merkezi olarak yapılmasını sağlamaktadır (MEB, 2021).

- **Education First:** 1965 yılında kurulmuş olan ve uluslararası niteliğe sahip bir eğitim kuruluşu olan Education First (EF) tarafından bir ülkenin genel İngilizce yeterlilik seviyesi üzerine çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalardan birisi de 116 ülkenin incelenmiş olduğu 2024 İngilizce Yeterlilik Endeksi (English Proficiency Index, EF EPI)'dir. Education First; dil eğitimi, akademik programlar, seyahat, kültürel değişim vb. amaçlarına yönelik olarak faaliyetler göstermektedir. Bu endeks aynı zamanda İngilizce yeterliliği ile internete erişim, ekonomik refah düzeyi, yaşam süresi ve sosyoekonomik göstergeler arasındaki bağlantıyı da ortaya koyma amacını taşımaktadır (EF EPI EF English Proficiency Index, 2024).

## BÖLÜM 2

### 2. ALANYAZIN

Bu bölümde öncelikle; yabancı dil olarak İngilizce konuşma becerisi ele alınmıştır. Sonrasında da İngilizce konuşma becerisi ile ilgili yaşanan zorluklar ve bu zorluklar için çözüm önerileri de dahil olmak üzere kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. İkinci önemli husus olarak da yabancı dil öğrenme ve İngilizce konuşma kaygısı konularına değinilmiştir. Sonrasında da teknolojinin ve yapay zekâ teknolojilerinden biri olan sohbet robotlarının İngilizce öğretimindeki yeri, etkisi ve sınırlılıkları ele alınmıştır. Özellikle sohbet robotlarının yabancı dil eğitiminde kullanımı, bu araçların öğrencilerin konuşma performansı üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri ile konuşma kaygısına dair yansımaları kuramsal çerçevede incelenmiştir. Ayrıca, yapay zekâ destekli sohbet robotlarının İngilizce konuşma derslerinde kullanılmasına ilişkin daha önce yapılmış ulusal ve uluslararası araştırmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar, sohbet robotlarının öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri ve İngilizce konuşma kaygı düzeylerine olan etkileri açısından değerlendirilerek elde edilen bulgular sunulmuştur. Alanyazın taraması, bu araştırmanın özgün yönlerini ortaya koymak ve çalışmanın bilimsel temellerini güçlendirmek açısından önem arz etmektedir.

#### 2.1. İngilizce Konuşma Becerisi ve Önemi

Konuşma eylemi, ilk bakışta yalnızca bir iletişim biçimi olarak değerlendirilebilir (Ayhan, 2021); ancak daha derinlemesine incelendiğinde, bu eylemin son derece karmaşık bir bilişsel, sosyal ve kültürel niteliğe sahip olduğu görülmektedir (Kesici, 2023). Her ne kadar karmaşık bir nitelikte de olsa bireyin duygularını, düşünce ve deneyimlerini konuşma eylemi sayesinde sözel olarak başka bireylere aktarabilmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla hem bireysel hem de toplumsal düzeyde birçok sürecin sağlıklı işleyişine katkı sağlanmış olur (Demirel, 2024; Hasırcı Aksoy vd., 2021). Bu aktarımın yapılması sürecinde anlam için müzakere, etkileşim, diyalog kurma ve sosyal bağ inşa etme gibi temel iletişim davranışları etkili konuşma becerileriyle doğrudan ilişkilidir (Doğan, 2009; Yılmaz, 2022). Bu noktadan hareketle, konuşma yalnızca kelimelerin üretimi değil, aynı zamanda bu kelimelerin bağlama uygun bir biçimde seçilmesi, alıcı tarafından iletilmek istenen mesajın nasıl algılanacağına dair konuşanın öngörü geliştirmesi ve doğru zamanlama gibi çok yönlü iletişimsel becerileri de içermektedir (Kocayanak, 2021). Belirtilen tüm bu özellikler ile sosyal bir varlık olan insan, toplum içerisinde anlamlı ilişkiler kurabilmek ve bu ilişkileri sürdürebilmek için

konuşma becerilerini etkili biçimde kullanmak durumundadır (Canale & Swain, 1980; Tekin vd., 2022). Bunun ötesinde, bu becerilerin kullanımı aynı zamanda kültürel normların, değerlerin ve kimliğin aktarımında da merkezî bir rol üstlenmektedir (Kaya, 2023; Köşker, 2020; Mageira vd., 2022; Memiş, 2016). Böylesine çok boyutlu bir yapı, öğrenme süreçlerinde de kendini güçlü biçimde göstermektedir. Bu süreçlerden biri olan bireyin yabancı dil öğrenimi sürecindeki genel performansı, büyük ölçüde sözlü ve yazılı ifade becerilerine dayanmaktadır (Aktaş & Karakuş, 2023; Bhatt ve Lilian, 2016). Özellikle öğrencilerin karşılaştıkları akademik güçlükleri dile getirmeleri, öğrendiklerini sınıf arkadaşlarıyla paylaşımları ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarında fikir alışverişi yapmaları (Bayrakdar & Maltepe, 2016; Temizkan, 2009) konuşma becerisi sayesinde gerçekleşmektedir. Bu kapsamda çağdaş dil eğitimi yaklaşımları yalnızca ana dil yeterliliğini değil; aynı zamanda yabancı dillerde de etkili sözlü iletişim kurma yeterliliğini (Stankova vd., 2022) öncelikli hedeflerinden biri olarak kabul etmektedir. Bir birey herhangi bir yabancı dili bildiğini dile getiriyorsa, o dili konuşabildiğini de vurguluyor demektir (Ölmez & İter, 2025; Tanrıkuş & Şihanlıoğlu, 2019, s. 214). Bunun aksi bir durum varsa da o kişinin söylemindeki doğruluk payı tartışılır niteliktedir (Çelik, 2019). Bireyin kendini farklı sosyal ve akademik bağlamlarda açık, akıcı ve kendinden emin bir şekilde ifade edebilmesi, modern dil öğretiminin vazgeçilmez kazanımları arasında yer almaktadır (Lintunen vd., 2015). Bu noktada İngilizce konuşma yalnızca bireysel bir ifade değil, aynı zamanda sosyal aidiyetin, kültürel bütünleşmenin ve akademik özgüvenin (Santos, 2021) de bir yansıması hâline gelmektedir. Günümüzde İngilizcenin; küresel iletişim, bilimsel yayın, kültürel üretim ve teknoloji alanlarında baskın dil olarak kabul edilmesi ve birçok ülkede ikinci bir resmî dil gibi işlev görmesi (Özer & Akay, 2022) de önemli bir husustur. Uluslararası akademik platformlarda yayınlanan makalelerin çoğunluğu İngilizce olup dijital medya, film endüstrisi, müzik ve sosyal ağlarda da İngilizce hâkim bir dil konumundadır (Crystal, 2019; Lobachev, 2008). Dolayısıyla, bir ülkenin küresel düzeyde ekonomik, sosyal ve kültürel rekabet gücü İngilizceye verdiği önemle doğru orantılı olarak artmaktadır (Kürüm, 2024). Başka bir dilde sosyal ortamlarda bulunmanın, kişiler arası etkileşimde bulunabilme ve anlaşılabilmenin önemi o kadar büyüktür ki (Palabıyık & Oral, 2022); bu durum bireylerin yalnızca dilsel yetkinliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda onların sosyal, akademik ve meslekî düzeyde başarılı olabilmeleri için de zemin hazırlamaktadır. Bu düzeye ulaşabilmek için de, İngilizce konuşma becerisinin etkili bir şekilde kazanılması ve kazandırılması gerekmektedir.

Bütün bu derinlemesine, kapsamlı ve çok boyutlu düşünülmesi gereken yapısıyla İngilizce konuşma becerisi günümüzde özellikle eğitimsel, meslekî ve kültürler arası iletişim bağlamında (Byram, 2012; Verga & Kotz, 2013) bireyin iletişimsel yeterliğinin temel bir göstergesi hâline gelmiştir (Crystal, 2019; Graddol, 2006). Gibbons (2015), yabancı dil öğreniminde bireyin dili kullanmasının ve konuşma fırsatlarının artırılmasının iletişim yeterliliğini doğrudan geliştirdiğini belirtmiştir. Harmer (2007), İngilizce konuşma becerisinin günümüzde tamamlayıcı bir unsurdan çok, bireyin bütüncül dil gelişiminin de temel taşı olarak görülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Birey bu sayede tam anlamıyla dilsel gelişim anlamında büyük bir kazanç sağlamış olacaktır. İngilizceyi bireyin ayrıca akıcı bir biçimde konuşabilmesi de bireye yalnızca uluslararası akademik ve meslekî çevrelere katılım olanağı sunmayacak; aynı zamanda küresel bilgi üretimi süreçlerine erişim ve katkı sağlama imkânı da verecektir (Çelebi, 2006).

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerde; her ne kadar birbirinden farklı yöntemler kullanılsa da ve bu sürece gereken önem verilse de İngilizce konuşma becerisinin edinimi çeşitli engellerle karşı karşıyadır (Arslanbay & Büyükahıska, 2024; Faridha, 2024). Bu engeller bireyin yalnızca içsel motivasyonu ya da bilişsel kapasitesiyle ilgili değildir; aynı zamanda eğitim verilen ortamlarının niteliği, öğretim materyallerinin ihtiyacı karşılayıp karşılamadığı ve öğrencilerin sınıf dışı pratik yapma olanaklarının sınırlılığı gibi faktörler de bilinen engeller arasındadır (Brown, 2001; Çelebi & Narinalp, 2020; Newton & Nation 2009; Özer & Akay, 2022; Soner, 2007). Bu olumsuz faktörler ortadan kalkmadığı ya da belirli bir düzeyde azaltılmadığı sürece, bireyin etkin bir İngilizce konuşma becerisi edinimi sürecine girememesi ve bunun sonucunda da bireyin performansının olumsuz yönde etkilenmesi gibi sorunların ortaya çıkması muhtemeldir. Bu sorunların temel nedenlerine inebilmek için de bireyin İngilizce konuşma eylemine karşı sahip olduğu bakış açısını ve bu alandaki performansını göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Çünkü, bir bireyin hedef dile ve o dilin kültürüne yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi, o bireyin genel dil yeterliliğini ve özellikle sözlü ifade becerisini olumlu yönde etkileyecektir (Aydın, 2024; Sun & Wudthayagorn, 2024; Şahin, 2018; Tatal & Yazar, 2022).

İngilizce konuşma becerisinin önemi, akademik alanyazında da uzun yıllardır tartışılmakta ve çeşitli araştırmalarla desteklenmektedir. Örneğin Alver (2017), 2005–2016 yılları arasında İngilizce konuşma becerisine odaklanan 72 lisansüstü tezini doküman analizi yöntemiyle incelemiş ve konuşma becerisiyle ilgili çalışmaların, diğer dil becerilerine oranla

daha az sayıda olduğunu tespit etmiştir. Konuşma becerisinin kullanım sıklığına ilişkin bir diğer örnek çalışma da Emanuel vd. (2008) tarafından yürütülmüştür. Altı yüz doksan altı üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, öğrencilerin dört temel dil becerisini ne oranda kullandıkları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre; öğrenciler zamanlarının %55,4'lük kısmını dinlemeye, %17,1 lik kısmını okumaya, %16,1'lik kısmını konuşmaya ve %11,4'lük kısmını ise yazmaya ayırdığı ortaya konmuştur. Bu oranlar, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullanım sıklığının ne denli az bir orana sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Yurt içinde gerçekleştirilen bir araştırmada ise Gökçe ve Keçik (2021), Yabancı Diller Yüksekokulu'nda görev yapan 28 öğretim elemanı ile yaptıkları çalışmada çoklu durum deseni kullanarak öğretim elemanlarının konuşma becerisine ilişkin görüşlerini sunmuşlardır. Bulgular, konuşma becerisinin diğer dil becerileri kadar önemli görüldüğünü ve bu becerinin öğretim sürecinde daha görünür hâle getirilmesi gerektiğini göstermiştir.

Tüm bu veriler değerlendirildiğinde, konuşma becerisinin yalnızca bireyin kendini sözlü olarak ifade etme yeterliliğini değil, aynı zamanda akademik başarısını, kültürel farkındalığını ve sosyal etkileşimini de doğrudan etkileyen çok boyutlu bir yetkinlik alanı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik programların, pedagojik yaklaşımların ve öğretim materyallerinin gözden geçirilip yeniden yapılandırılması büyük önem taşımaktadır. Alanyazında yer alan bulgular, bu becerinin diğer dil becerilerinin de düşünülmesiye bütüncül olarak ele alınmasının ve özellikle sınıf içinde ve dışında iletişimsel pratiklerin artırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bu derece önemli bir dilin öğretimi de hem öğreten hem de öğrenen açısından çeşitli zorlukları beraberinde getirmektedir. Çünkü yabancı dil olarak İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesi, özellikle İngilizcenin baskın dil olmadığı ortamlarda karmaşık ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu süreç öncelikli olarak yaşanan güçlüklerin temel nedenine inmeyi gerektirdiği için doğal olarak birçok araştırmacı ve kurum bu güçlüklerin giderilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapmaya yönelmiştir. Bu durumla ilgili dikkat çeken birkaç çalışmaya değinilecek olursa, bunlardan biri de Demirpolat (2015)'in çalışmasıdır. Çalışmasında, Türkiye'de yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin öğretimine ve edinimine dair öğretmen ve öğrencilerin görüşleri birlikte yaşanan sorunlara yönelik çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur. İfade edilen görüşlerde; konuşma pratiği için yeterli zaman

ayrılmadığı, fiziki şartların yeterli olmadığı ve konuşma gerektiren aktivitelerde sınıflarda yüksek ses çıktığına dair eleştiriler geldiği belirtilmiştir. Çözümün ise tek bir yolla mümkün olmadığı, sorunla ilgili olarak da belirli bir grubu ya da zümreyi sorumlu tutmamak gerektiği dile getirilmiştir. Ancak ana dili İngilizce olan akademisyenlerin öğretmen yetiştiren kurumlarda görev almasının ve öğretmenlerin hizmete başlamadan önce İngilizcenin konuşulduğu ülkelere gönderilmesinin faydalı olacağı da çözüm önerileri olarak sunulmuştur. Yine aynı amaca yönelik olarak; British Council ve TEPAV iş birliğiyle gerçekleşen ve Türkiye genelindeki devlet okullarında yürütülen geniş çaplı bir çalışmada (Özen vd., 2014), 80 sınıfta yapılan gözlemler ve yaklaşık 20.000 katılımcının dahil olduğu anketler ile İngilizce öğretimine dair önemli bulgular ortaya konulmuştur. Araştırmada, İngilizce derslerinin genellikle test odaklı ve dil bilgisi ağırlıklı işlendiği; öğrencilerin dili işlevsel olarak kullanmakta zorlandığı ve bu durumun öğrencilerde kaygı yarattığı belirlenmiştir. Yine sorunların temeline inmek isteyen araştırmacılardan Akdeniz ve Gelmez Burakgazi (2020); ilkokuldan itibaren İngilizce eğitimi almakta olan öğrencilerin 5. sınıf sonundaki konuşma becerilerini değerlendirmiştir. 4 okulda 9 öğretmen ve 34 öğrenciyle yürütülen çalışmada, öğrencilerin konuşma düzeyleri rubrikler aracılığıyla değerlendirilmiş; nitel veriler görüşmelerle elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ile ders saatlerinin yetersizliği, öğretmenlerin mevcut programa hâkimiyet eksikliği ve sınıf içi İngilizce kullanımının sınırlı olması gibi faktörlerin başarısızlığa yol açtığı ortaya konulmuştur. Belirtilen faktörlerin yanı sıra başka bir çalışmada ise; geleneksel sınıf uygulamalarının genellikle dil bilgisi, okuma, okuduğunu anlama gibi becerilere öncelik tanıdığı; konuşma pratiğine yeterince yer verilmediği de belirtilmiştir (Burns & Seidlhofer, 2010). Belirtilen sorunlar ve eksikliklerden hareketle; İngilizce konuşma becerisinin ediniminde yaşanan güçlükler genellikle pedagojik, duyuşsal ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle açıklanabilir. Pedagojik faktörler ele alındığında; mevcut eğitim programlarının çoğu, test merkezli ve dil bilgisi odaklı yapısıyla öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini arka planda bıraktığı belirtilmektedir. Ayrıca İngilizce konuşma becerisinin “yabancı bir dil” olarak öğretilmesinin; öğrencilerde endişe, heyecan ve korku gibi duyguları tetiklediği; bu durumun konuşma pratiğinden kaçınma ve konuşmaya karşı isteksizlik gibi sorunlara yol açtığı da öne sürülmüştür (Ho, 2003; Yaman, 2018). Pedagojik faktörlerin yanısıra, duyuşsal faktörler de İngilizce konuşma becerisinin gelişiminde belirleyici bir rol oynamaktadır. Özellikle konuşma kaygısı, hata yapma korkusu ve düşük öz yeterlik düzeyi (Bilgin & Geban, 2006; Horwitz vd., 1986) gibi unsurlar; öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını azaltmakta, konuşma ve sözlü görevlerdeki performanslarını olumsuz etkilemektedir. Bu tür faktörler, öğrencilerin İngilizce konuşma

istekliliğini önemli ölçüde azaltmaktadır ve sözlü görevlerdeki performanslarını da olumsuz yönde etkilemektedir (Horwitz vd., 1986). Çevresel etkenler arasında ise en dikkat çekici unsur; öğrencilerin İngilizceyi sınıf dışı ortamlarda kullanma fırsatlarının sınırlı olmasıdır (Haque, 2017). Türkiye gibi İngilizcenin ana dil olarak konuşulmadığı ülkelerde öğrenciler, dili yalnızca ders saatleri içerisinde öğrenme ve kullanma şansına sahiptir (Guo, 2011; Kizildag, 2009). Bu durum, dilin işlevsel kullanımını açısından ciddi bir engel teşkil etmektedir (Lase, 2024). Öğrenciler her ne kadar yoğun olarak ezbere dayalı, dil bilgisi odaklı ve öğretmen merkezli bir eğitim almış olsalar da bu durum onların iletişimsel yeterlilik konusundaki gelişim sürecine katkıda bulunmayabilir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin sınıf dışındaki İngilizce konuşulan medya kaynaklarına, akran etkileşimlerine veya ders dışı konuşma etkinliklerine erişimlerinin sınırlı olması, onların sözlü iletişim becerilerindeki gelişimlerinin kısıtlanmasına da neden olmaktadır (Littlewood, 2007; Sophie, 2011; Tran & Miralpeix, 2024).

İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin bu beceriyi edinme süreçlerinde karşılaştıkları tüm zorluklar, doğal olarak öğretim politikalarının da yeniden ele alınmasını ve değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır (Tanrıkulu & Şihanlıoğlu, 2019). Dolayısıyla da bu konuyla ilgili olarak geçmişten günümüze birçok çeşitli düzenlemeler ve uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Çelebi & Narinalp, 2020). Türkiye’de de bu konuya gereken önem verilmekte olup pek çok üniversite eğitim dili olarak İngilizceyi tercih etmiştir. Bu durum, doğal olarak üniversite öncesi eğitim sürecinde özellikle de daha erken yaşlardaki eğitim kademelerinde İngilizceyi zorunlu hâle getirmiştir (Gedikoğlu, 2005; Gökçe & Keçik, 2021). Bu zorunluluktan hareketle, millî eğitim müfredatında İngilizce öğretimi yabancı dil dersi olarak yer almaktadır ve lise mezuniyetine kadar ortalama 1000 saat İngilizce eğitimi öngörülmektedir (Alkan vd., 2019; Anlayıcı, 2025; Çelebi & Kalay, 2023; Özen vd., 2014). Bununla birlikte Türkiye’de gerek devlet okulları gerekse özel okullar, dört temel dil becerisini kazandırmak amacıyla genellikle *İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching – CLT)* yöntemini tercih etmektedir (Coskun, 2011; Ellidokuzoğlu, 2017). Bu yöntemde öğrencinin dili gerçek yaşamla ilişkili durumlarda ve ortamlarda kullanması, buna ek olarak da yoğun olarak pratik yapması hedeflenmektedir (Dilber, 2023). Ancak harcanılan bu çabaya ve gösterilen hassasiyete rağmen, Education First’ün (Bkz. Tanımlar) 2024 verilerine (EF EPI EF English Proficiency Index, 2024) göre Türkiye, dünya genelinde İngilizce yeterliliği açısından 65. sırada, Avrupa ülkeleri arasında ise sondan ikinci

sırada yer almaktadır. Elde edilmiş olan bu verilerin temel nedenleri arasında ise dilin işlevsel olarak kullanılma fırsatlarının sınırlılığı yer almaktadır.

Yaşanılan zorlukların üstesinden gelebilmek amacıyla; yapılandırmacı öğretim yöntemleri, göreve dayalı öğrenme yaklaşımları ve dijital teknolojilerle desteklenmiş öğretim metotlarının önemine dikkat çekilerek (Gripse & Sellerberg, 2025) dil öğrenme programlarının öneminin ortaya çıkması sağlanmıştır. Ayrıca iletişimsel dil öğretimi (*CLT/ Communicative Language Teaching*) ilkelerinin; göreve dayalı öğrenme yaklaşımlarının ve etkileşime dayalı konuşma etkinliklerinin öğretim süreci içerisinde uygulanmasının, öğrencilerin derse katılımını ve sözlü yeterliklerini artırabildiği (Ellis, 2003) ortaya konmuştur (Güven Çoban, 2025). Buna ek olarak; sanal konuşma partnerleri ve yapay zekâ destekli sohbet robotları gibi dikkat çekici ve farklı öğeler içeren dijital yabancı dil öğrenme uygulamalarının kullanımının çok yönlü faydaları olduğu da tespit edilmiştir. Düşük kaygılı öğrenme ortamlarında bireysel hızda konuşma pratiği yapılmasına (Peterson, 2011) ve sözlü katılımı destekler nitelikte bir sınıf ortamı oluşturup risk almayı teşvik ederek duyuşsal engellerin aşılmasına imkân sağlamaları bu tür uygulamaların belirtilen çok yönlü faydaları arasındadır. Nitekim; Wang (2014) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli üniversite öğrencilerinin konuşma becerileri ile ilgili karşılaşmış oldukları problemler üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin çoğunluğunun kırsal kesimden geldiğini ve eğitimlerinin ağırlıklı olarak yazma ve okuma becerilerine odaklandığını belirtmiştir. Çalışma kapsamında 100 öğrenciye Florez'in 5 aşamalı, Willis'in 3 aşamalı ve Goh's un da 4 aşamalı modeli (Florez, 1997; Goh, 2007; Willis & Willis, 1996) temel alınarak (ön konuşma, konuşma sırası, konuşma sonrası ve uzatma etkinlikleri) bir eğitim süreci uygulanmıştır. Eğitimin sonunda yapılan anket sonuçları, bu yöntemlerin öğrencilerin konuşma becerilerinde olumlu etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Bu verilere ek olarak; Kesici (2023), durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirdiği araştırmasında, İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesine yönelik makaleleri ve tezleri meta-sentez yöntemiyle analiz etmiştir. Bulgular, yaratıcı konuşma becerilerinin geliştirilmesi noktasında drama etkinliklerinin en yaygın kullanılan yöntem olduğunu; bunun yanında önceden planlanmış, hazırlanmış veya önceden planlanmamış konuşma etkinliklerinin de sıklıkla önerildiğini belirtmiştir. Bu önerilerin yanısıra, Can ve Can (2014), yaptıkları çalışmada öğrencilerin konuşma derslerinde film izlemek ve izlenen film üzerinde konuşmalar yapmanın konuşma becerilerini geliştireceğini belirtmiştir.

Konuşma becerilerini geliştirme adına belirtilmiş olan önerilere ek olarak, İngilizce konuşma becerilerinin öğretimi sürecinde yaşanan zorlukların tespiti için de birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin Özdemir (2019), Ankara'daki bir devlet üniversitesinde öğrencilerle ve öğretim görevlileriyle gerçekleştirdiği çalışmada, İngilizce öğreniminde özellikle konuşma becerisiyle ilgili karşılaşılan zorlukları incelemiştir. Karma yöntemle yürütülen çalışmada, öğretim görevlileriyle odak grup görüşmeleri yapılmış; öğrencilere ise anket uygulanmıştır. Bulgular; ders kitaplarındaki içeriklerin ilgi çekici olmaması, derslerin ders kitabı merkezli olarak konuşmaya yeterince zaman ayrılmadan işlenmesi ve verilen proje ya da ödevlerin konuşma becerilerini geliştirmekten uzak olması gibi sorunlara işaret etmiştir. Bu doğrultuda, sosyal yapılandırmacı bir öğretim yaklaşımı önerilmiş; drama, tiyatro gibi etkileşimli aktivitelerin derslere entegrasyonunun önemi vurgulanmıştır. Alana katkıda bulunmuş olan Akkaya (2012) ise, araştırmasını bir devlet üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütmüş olup öğrencilerin konuşma esnasında yaşadıkları zorlukları ortaya koymuştur. Açık uçlu sorularla toplanan veriler doğrultusunda; bilgi eksikliği, telaffuz ve tonlama hataları, birebir iletişim zorlukları ve sosyal çevrenin etkisi gibi çeşitli sorunlar öne çıkmıştır. Etkileşimli yüz yüze konuşma etkinliklerinin başında gelen tiyatroyun ve münazaranın öne çıkan sorunların çözümünde etkili olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgular, program geliştirme süreçlerinde öğrenci merkezli ve etkileşim odaklı ders tasarımlarının önemini bir kez daha göstermiştir.

Tüm bu değerlendirmeler ışığında yabancı dil olarak İngilizce konuşma becerisinin ediniminin yalnızca dil bilgisi açısından yapıların ezberlenmesine dayalı bir süreç olmadığı; aynı zamanda da çok boyutlu, sosyal, psikolojik ve pedagojik unsurların bir araya geldiği dinamik bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, eğitim ortamlarında öğrenci merkezli, dijital destekli, düşük kaygılı ve etkileşim temelli yöntemlerin bütüncül bir biçimde uygulanması büyük önem taşımaktadır. İngilizce konuşma becerisinin gelişimini engelleyen faktörlerin doğru biçimde analiz edilmesi; sadece eğitimcilerin değil, aynı zamanda okul yöneticilerinin ve eğitim ile ilgili politika üreticilerinin de sorumluluğundadır. Gerçekleştirilecek bütüncül bir yaklaşım sayesinde öğrenciler İngilizceyi yalnızca öğrenilen değil, aynı zamanda etkin bir şekilde kullanılan bir iletişim aracı olarak içselleştirebilirler.

## **2.2. Yabancı Dil Öğrenme ve Konuşma Kaygısı**

Çeşitli araştırma sonuçlarına göre, İngilizceyi ikinci dil olarak konuşanların sayısı, ana dili İngilizce olanları geride bırakmış olup (Cıbaroğulları, 2007; Prior, 2024) internetin %90'ı,

iletişimde kullanılan dilin % 80'i ve bilim alanındaki yayınların %70'i de İngilizce olmuştur (Statista, 2025). Dünya genelinde İngilizce; aynı zamanda uluslararası iletişimin, ticaretin ve kültürel etkileşimin de ortak dili olarak kabul gördüğü için (Crompton vd., 2024); bireylerin hem yurt içi-yurt dışı kariyer planları hem de sosyal yaşamları ve İngilizce olarak rahat bir iletişim kurabilmeleri için büyük bir öneme sahiptir (Rumsey, 2020). Yabancı bir dil öğrenme yalnızca bilişsel yönü olan değil, duyuşsal yönü de olan çok boyutlu bir deneyim sürecidir. İngilizcenin bu derece önemli olmasına karşın, İngilizce öğrenme süreci öğrencilerde kaygı yaratabilmektedir. Bu durum da öğrencilerin kendilerini geliştirmelerini engelleyebilmektedir (Abuhussein vd., 2023; Alkur & Gündoğdu, 2021; Duman vd., 2017). Dolayısıyla bu denli öneme sahip olan yabancı dil öğrenme süreci boyunca yaşanan bu kaygı; çeşitli boyutlarıyla beraber merak uyandıran bir konu hâline gelerek araştırılması kaçınılmaz olmuştur (Çağatay, 2015; Gregersen & Horwitz, 2002; Yıldırım, 2007). Bazı insanların kendi ana dillerinde dahi olsa bir toplum önünde konuşurken heyecanlandığı hatta konuşmaktan çekindiği göz önünde bulundurulduğunda; tamamen farklı bir alfabeyle, dil bilgisi yapısına ve kültüre sahip bir dili öğrenmek ve konuşmak doğal olarak kaygıyı da beraberinde getirecektir (Aşık & Gökçe, 2019). Öğrenilen dil yaygın bir dil olsa ve o dile yeterince maruz kalınsa bile, yabancı dil konuşma kaygısı bilinen bir gerçektir (Ayedoun vd., 2015). Dil edinim sürecinde cinsiyet, yaş, statü gibi etmenlere bakılmaksızın ve etki düzeyi az ya da çok fark etmeksizin bireylerin birçoğunda da ortaya çıkmaktadır (Aydın & Zengin, 2008; Toptaş, 2023). Genel olarak iletişim kurma zorluğu, hata yapma korkusu, olumsuz değerlendirilme riski ve sınıf içi performansa dair tehdit algısı bu kaygının temel kaynaklarını oluşturmaktadır (Alkan vd., 2019; Gregersen & Horwitz, 2002; Liu & Jackson, 2008; Macintyre & Gardner, 1991). Kaygının ortaya çıkmasıyla beraber, öğrencilerin konuşma becerisi edinme sürecine karşı olumsuz tutum geliştirebildikleri de (Öztürk & Gürbüz, 2014) ortaya konmuştur. Diğer dil becerilerinde öğrenciler kısmen de olsa aktivitelere katılım sağlarken, söz konusu konuşma etkinliği olduğunda isteksizlik belirgin bir şekilde artmaktadır ve bu durum sınıf içi iletişim ortamını pasifleştirmektedir (Dewaele & MacIntyre, 2014; Kurtoğlu & Sabuncuoğlu, 2021; Savaşçı, 2014). Bu hususla ilgili olarak Horwitz vd. (1986), yabancı dil öğrenme veya yabancı dili kullanma sırasında yaşanan endişe, korku ve gerginlik duyguları olarak ifade ettikleri yabancı dil kaygısını ilk kez sistematik olarak ele almışlardır. Bu kavramı ölçmek için de *Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS)* yani *Yabancı Dil Sınıfı Kaygı Ölçeği* adlı ölçeği geliştirmişlerdir. Bu ölçek üç ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar; bireyin yabancı dilde sözlü iletişim kurarken yaşadığı endişe ve gerginlik olarak nitelendirilen *İletişim Kaygısı*, dil öğrenme sürecinde karşılaşılan sınav ve çeşitli değerlendirme

durumlarında hissedilen korku ve stres olarak nitelendirilen *Test Kaygısı* ve son olarak da özellikle sınıf içi etkinliklerde ve sözlü ifadelerde belirgin olarak ortaya çıkan öğretmen ve diğer öğrenciler tarafından olumsuz değerlendirilme endişesi olarak nitelendirilen *Olumsuz Değerlendirilme Korkusudur*. Bu üç bileşen, bireyin dil edinme sürecini olumsuz yönde etkileyerek bireyde büyük bir kaygıya neden olmaktadır. Ortaya çıkan yabancı dil kaygısı; öğrenenlerin motivasyonunu, öğrenme stratejilerini ve dolayısıyla da akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Öztürk & Gürbüz, 2014).

Son yıllarda yabancı dil öğrenme kaygısı odaklı olarak yapılan araştırmalar artmış olup araştırmalarda bu kaygının farklı değişkenlerle olan ilişkisi de incelenmiştir. Bulgular yüksek düzeyde kaygı yaşayan öğrencilerin dil üretiminde daha az istekli olduklarını ve hata yapmaktan kaçınarak daha pasif bir öğrenme tutumu sergilediklerini ortaya koymaktadır (Dewaele & MacIntyre, 2014; Elaldı, 2016). Gösterilen bu tutum dil öğrenme sürecinin her alanında çeşitli faktörleri de beraberinde getirerek kendini göstermektedir. Bu konuyla ilgili olarak Russell (2020), yabancı dil kaygısının sadece bireysel faktörlerle değil, aynı zamanda sınıf ortamı, öğretmen tutumu, kullanılan öğretim yöntemleri ve dijital öğrenme ortamları gibi bağlamsal faktörlerle de ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Özellikle teknoloji destekli dil öğretimi uygulamaları, bazı öğrenciler için kaygıyı azaltıcı bir rol oynarken, teknolojiye yeterince hâkim olmayan bireylerde bu durum tam aksine kaygıyı artırıcı bir etken haline gelebilmektedir (Lai, 2017). Yine bu hususla alakalı olarak Han vd. (2022), yabancı dil kaygısının kişinin öz yeterlik algısını önemli ölçüde düşürdüğünü ortaya koymuştur.

Geçmişten günümüze yaşanan olumsuzlukların giderilebilmesi veya en aza indirilebilmesi amacıyla yönelik olarak da çalışmalar yapılmıştır ve hâlâ da yapılmaktadır. Bu çalışmaların sonucunda da çeşitli öğretim yaklaşımları ve teknolojik araçlar geliştirilmiştir. Örneğin; Öztürk ve Gürbüz (2014), öğrencilerin konuşma kaygısını daha spesifik şekilde ölçmek amacıyla "*Foreign Language Speaking Anxiety Scale*" (*FLSAS*) adlı bir ölçek geliştirmiştir. Ayrıca Chen (2024), teknoloji destekli öğretimin, düşük riskli ortamlarda öğrencilerin daha rahat konuşmalarına olanak sağladığını belirtmiştir. Wang ve Liu (2024) ise, *FLCAS* (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) ölçeğini yeniden yapılandırarak bu kaygının sosyal karşılaştırılma ve derslere katılma isteksizliği gibi yeni boyutlarını tanımlamıştır. Dolayısıyla bu da kaygının duyuşsal bir olgu olma özelliğine sahip olmasının yanı sıra sosyal bir olgu olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu durum, özellikle sözlü iletişimde daha belirgin hâle gelmekte; öğrenciler konuşma sırasında yaşadıkları yoğun kaygı

nedeniyle anlama, akıcılık ve telaffuz gibi becerilerde performans düşüklüğü yaşayabilmektedirler (Botes vd., 2020; Shabani, 2012).

Söz konusu faktörler göz önünde bulundurulduğunda, yaşanan kaygının nedenlerini ve sonuçlarını yorumlayarak bilgi edinmeye yönelik olarak da geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmıştır. Bu sayede, öğrenciler tarafından sergilenen derse katılım hususundaki isteksizliğe sebep olan kaygının nedenleri, çok boyutlu olarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Örneğin, yapılmış olan bir araştırmada katılımcıların %68'inin sınıf içindeki konuşma etkinlikleri sırasında yüksek düzeyde kaygı yaşadığını ve bu kaygının temel nedenlerinin öğretmen tutumu, akran tepkisi ve hazırlık eksikliği olduğu belirtilmiştir (Ali, 2007; Subaşı, 2010). Ortaya konulan sebeplerden hareketle; öğrencilerin verdiği cevaplara karşın öğretmenin sergilediği tutum ele alındığında, öğretmenin düzeltici geri bildirim biçiminin öğrencilerin kaygı düzeylerini anlamlı bir şekilde etkilediği tespit edilmiştir. Akran tepkisi ile ilgili olarak ise Zhong (2013), Japon öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin İngilizce konuşma gönüllülük düzeylerinin kültürel normlarla ilişkili olduğunu ve “yüz kaybetme” şeklinde tabir edilen toplum önünde itibar zedelenmesinin (Burns, 2017) ya da küçük düşme korkusunun öğrencileri sessiz kalmaya yönelttiğini belirtmiştir. Tóth (2007), 107 üniversite 1.sınıf öğrencisiyle yürüttüğü çalışmasında, öğrencilerin kendilerini İngilizce alanında yetersiz hissetmeleri durumunda kaygı düzeylerinin anlamlı bir biçimde arttığı ortaya konulmuştur. Tanveer (2007) ise; doğaçlama tartışmalar, anlık cevaplar ve rol oynama gibi (Woodrow, 2006; Young, 1991) zihinsel hazırlık gerektiren etkinliklerin öğrencilerin kaygı düzeyini artırdığını ve dilsel üretimin sadece bilişsel bir süreç değil, aynı zamanda da duyuşsal bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Yumru ve El Shaekawy (2019) ise, hazırlık sınıfı öğrencileriyle gerçekleştirdikleri araştırmada, konuşma derslerinde rahat hissetmenin ve öz güvenin konuşma becerileri üzerindeki olumlu etkilerini vurgulamışlardır. Dörnyei ve Ryan (2015) ise, motivasyon temelli sınıf ortamlarının öğrencilerin duyuşsal durumlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu sayede öğrencilerin daha fazla katılım gösterip dilsel olarak risk almaya açık hâle geldiklerini belirtmiştir.

Bütün bu bilgiler doğrultusunda, yabancı dil öğrenme kaygısının çok boyutlu yapısının dikkate alınmasının, bu kaygıyı azaltmaya yönelik pedagojik yaklaşımların geliştirilmesi açısından büyük önem taşıdığı dikkate alınmalıdır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli, destekleyici ve hata yapmanın doğal bir süreç olduğunu vurgulayan sınıf ortamları oluşturmalarının öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmada etkili olabileceği de

unutulmamalıdır (MacIntyre & Gregersen, 2014). Ayrıca duyuşsal faktörleri göz önünde bulunduran öğretim tasarımlarının, öğrenme sürecini hem daha verimli hem de daha sürdürülebilir bir hâle getirme potansiyeline sahip olduğu da bilinmelidir.

Sonuç olarak, konuşma kaygısı yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin sözlü performanslarını ve iletişim becerilerini yüksek düzeyde sınırlandıran güçlü bir duyuşsal etkidir. Alanyazın; bu kaygı türünün yalnızca bireysel ya da psikolojik bir sorun değil, aynı zamanda da pedagojik, sosyal ve kültürel etmenlerin bir sonucu olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple etkili bir dil öğretimi öğrencilerin sadece dilbilgisel becerisine değil, duygusal güvenliğine de öncelik veren ve yapılan hataları öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak kabul eden bir yaklaşımı içermelidir. Son dönemlerde yürütölmüş olan çalışmalarda, öğrencilerin konuşma kaygısına yönelik öz-yeterlik düzeyleri, dijital konuşma ortamlarındaki etkileşim stratejileri ve kültürel etkiler daha kapsamlı biçimde ele alınmıştır (Dong vd., 2022; Han vd., 2022; Wang & Liu, 2024). Günümüzde yapay zekâ ve gelişmiş dijital teknolojilerin dil öğretiminde yaygınlaşmasıyla birlikte, bu yeni araçların konuşma kaygısı üzerindeki etkilerini incelemek ve bu kaygının öğrenme süreçlerindeki yerini yeniden tanımlamak dikkatle ele alınması gereken bir araştırma alanı olarak dikkatleri çekmiştir.

### **2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Yapay Zekâ Uygulamaları ve Teknoloji**

Çağımızda dijital teknolojiler bakımından en başta mühendislik, seyahat, mimarlık ve sağlık gibi alanlarda olmak üzere birçok alanda hızlı, ses getiren ve aynı zamanda da büyük çaplı etki yaratan gelişmeler yaşanmaktadır (Dippold, 2023; Hâkim & Rima, 2022). Öte yandan, bu gelişmeler eğitim alanında da köklü dönüşümleri beraberinde getirmiş ve doğal olarak öğretim süreçlerinin yeniden gözden geçirilip yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır (Aydın & Karaarslan, 2023). Ses getiren gelişmeler arasında ise dikkatleri en çok çeken ve ilgi gören teknolojik uygulamalar yapay zekâ uygulamaları olmakla birlikte, bu uygulamalar eğitim teknolojileri alanında da yerini sağlamlaştırmıştır (Fathi vd., 2024; Tan vd., 2025). Teknolojik anlamdaki bu etkileşim ve dönüşümden en fazla etkilenen eğitim alanlarından birisi de yabancı dil öğretimidir (Al-khresheh, 2024). Bu etkileşim sayesinde alışlagelmiş eğitim-öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin ötesine geçilerek (Chen, 2024) öğrenme ortamları etkileşimli, bireyselleştirilmiş ve öğrenci merkezli olmak üzere yeniden şekillenmiştir (Baidoo-Anu & Ansah, 2023). Bu durum; bilgi-iletişim teknolojileri (BİT) ile yapay zekâ (YZ) uygulamalarının eğitime uygun ve etkin bir şekilde entegre edilmesiyle mümkün hâle gelmiştir (Alharbi, 2023; Godwin-Jones, 2018). Sonuç olarak öğrenme

ortamlarında; dil bilgisi alıştırmaları, kelime öğretimi, dinleme ve okuma etkinlikleri ile konuşma pratiği gibi becerilere yönelik çok sayıda her seviyeye uygun farklı içerikler ortaya çıkmıştır (Chien vd., 2022; Huang vd., 2022; Jeon, 2023).

Teknolojinin yabancı dil öğretimindeki rolü yalnızca öğretim ortamlarının ve yöntemlerinin güncellenmiş olması veya ders materyallerinin teknoloji ağırlıklı olmasıyla sınırlı değildir. Teknoloji, öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kalmalarını sağlamakla kalmayıp etkileşimli öğrenme süreçlerini desteklemekte ve öğrenenin özerkliğini de güçlendirmektedir (Al-Riyami vd., 2024). Bu durum, öğrenenin öğrenme sürecini zamandan ve herhangi bir mekândan bağımsız olarak kendi hızına göre yönetmesiyle gerçekleşmektedir. Bu esnek öğrenme imkânına ek olarak YZ, insan zekâsına özgü olan öğrenme, karar verme ve problem çözme (Li vd., 2025; Liang & Fung, 2021; Menshchikova vd., 2023; Tolstykh & Oshchepkova, 2024) gibi bilişsel işlevleri de yürütebilme özelliğine sahiptir. Öğrenme aşamasında büyük önem teşkil eden geri bildirim ile ilgili sistemler (Dehankar vd., 2022; El-Sabagh, 2021); dijital ortam öğretmenleri, konuşma tanıma ile ilgili yazılımlar ve duygu analizi gibi uygulamalar aracılığıyla da öğrenme süreci daha dinamik bir hâle gelmiş olmaktadır (Dai & Liu, 2024; Holmes vd., 2019; Holmes & Luckin, 2016). Bu sistemler içinde özellikle otomatik konuşma tanıma (Automatic Speech Recognition - ASR) sistemleri ön plana çıkmaktadır. Bu sistemler, öğrencilerin telaffuzlarını analiz ederek anında geri bildirim sağlamak ve bu sayede onların bireysel farkındalıklarını artırmakla kalmayıp (Liakin vd., 2015) YZ uygulamaları bilişsel süreçlerin ötesinde; motivasyon, öğrenme kaygısı ve öz-yeterlik gibi duyuşsal tepkileri de analiz edebilme yetkinliğiyle ve kapasitesiyle de dikkat çekmektedir. Özellikle duyuşsal boyutlara yönelik etkileri sayesinde, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine çok daha etkin ve motive olmuş bir şekilde katılmalarına olanak sunmaktadır (Fathi vd., 2024; Holmes vd., 2019). Örneğin Handikaningtyas (2025); mobil destekli dil öğrenme uygulamalarının öğrencilerin konuşma kaygılarını azalttığını, özgüvenlerini ise artırdığını belirtmiştir. Park vd. (2025) tarafından yürütülen bir çalışmada ise, sanal gerçeklik (Virtual Reality- VR) teknolojisiyle oluşturulan yabancı dil konuşma ortamlarının, hem var olan sosyal baskıyı azalttığı hem de iletişimsel olarak risk almaya yönelik davranışları desteklediği gözlemlenmiştir. Buna paralel olarak; YZ destekli sohbet robotları, öğrencilerin resmî öğrenme ortamları dışında da içerikleri istedikleri gibi belirleyerek üstelik hiçbir kaygı yaşamadan etkileşimli konuşma pratiği yapmalarına imkân tanımaktadır ve doğal olarak bu durum onların özgüven gelişimlerini desteklemektedir (Huang vd., 2022; Jeon, 2023). Öte yandan, YZ destekli değerlendirme sistemleri ile de

öğrencilerin yabancı dil konuşma performansları objektif olarak ve yapılandırılmış bir biçimde değerlendirilmekte, bu da öğrencilerin özgüven gelişimini desteklemektedir (Ningsih, 2024; Sayed vd., 2024).

YZ teknolojileri ile öğrenciler daha aktif öğrenen konumuna gelirken, öğretmenler rehberlik eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir role bürünmüştür. Bu da YZ teknolojilerinin sadece öğrenme sürecini değil, aynı zamanda öğretmen ve öğrenci rollerine de yeni bir boyut kazandırdığını ortaya koymuştur (Yuna vd., 2025). Bu noktada, öğretmenlerin hem teknolojiyi kullanabilen bireyler hem de öğrenme hedefleri ve çıktıları doğrultusunda teknolojiyi derslere entegre edebilen pedagojik liderler olması gerektiği konusu da önem kazanmıştır (Bucchiarone vd., 2024; Zawacki-Richter vd., 2019). YZ destekli uygulamalarının yabancı dil öğretiminde ne tür pedagojik ve duyuşsal katkılar sunduğunu sistematik biçimde değerlendirmek de önem arz etmektedir.

Verilen bilgiler ışığında, YZ destekli teknolojiler yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde hem bilişsel hem de duyuşsal gelişimi destekleyen yenilikçi araçlar olarak değerlendirilmiştir. Otomatik konuşma tanıma sistemlerinden sohbet robotlarına, sanal gerçeklik uygulamalarından kişiselleştirilmiş değerlendirme araçlarına kadar kullanılan birçok YZ uygulaması; ters orantılı olarak öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirerek öz güvenlerini, motivasyonlarını ve başarı duygularını artırırken kaygı düzeylerini de azalttığı belirtilmiştir. Ancak bu teknolojilerin sürdürülebilir ve etkili bir biçimde eğitim ortamlarına entegre edilebilmesi için pedagojik ilkelerin ön planda tutulduğu, etik duyarlılıklar baz alınarak yapılandırılmış bir planlama sürecinin gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin bu süreçte aktif ve bilinçli olarak rol üstlenmesinin, YZ desteği ile sunulmuş olanakların eğitsel anlamda en verimli şekilde kullanılmasını sağlayacağı belirtilmiştir. Gerek öğrenme süreçlerinin kişiselleştirilmesi gerekse öğrenci merkezli öğretim imkânı sunması hususunda; yapay zekâ uygulamalarının yabancı dil eğitime katkısının gün geçtikçe arttığı, dolayısıyla da uyandırdığı merak duygusundan ötürü gelecekte daha fazla araştırılması ve geliştirilmesi gereken bir potansiyel taşıdığı da ortaya konmuştur.

### ***2.3.1. İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Sohbet Robotlarının Rolü***

İngilizce öğretiminde konuşma becerisi, dilin üretimsel boyutunu temsil ettiği için dil öğrenenler açısından en işlevsel ama bir o kadar da zorlayıcı becerilerden biridir (Abdullaev vd., 2021). Çünkü konuşma; anlık tepki verme, akıcılık, doğru telaffuz, uygun sözcük seçimi

ve kültürel bağlama uygunluk gibi birçok alt bileşeni de içinde barındırmaktadır (Crowther vd., 2023). Bu çok unsurlu yapı, öğrenenlerin dilbilgisi açısından önemli unsurları da göz önünde bulundurarak sözel iletişimde bulunabilme yeterliklerini ortaya koymalarını bekler (Bygate, 2018). Bu yeterliklerin geliştirilmesi, bireyin dört temel dil becerisini etkili biçimde kullanabilmesini zorunlu kılmaktadır; ancak konuşma becerisinin gelişim sürecinde öğrencilerin karşılaştığı sınırlı etkileşimli ortamlar ve bu ortamlardaki konuşma kaygısı ve öz güven eksikliği (Dwyer ve Murphy, 1996) gibi duyuşsal ve yapısal engeller öğrenme çıktıları üzerinde olumsuz etkiler yaratabilmektedir. Özellikle alışlagelmiş sınıf ortamlarında öğrencilerin yeterince sözlü pratik yapamaması, konuşma becerisinin gelişiminde önemli bir engel oluşturmaktadır (Guo, 2011; Islam & Stapa, 2021).

Günümüzde gelişmiş ve modern toplumlarda hızlı bir şekilde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, bilgiye erişimi yalnızca kolaylaştırmakla kalmamış; aynı zamanda öğrenme süreçlerini esnek, bireyselleştirilmiş ve etkileşimli bir niteliğe de ulaştırmıştır. Bu durum, özellikle İngilizce öğretimi gibi dinamik ve iletişim odaklı alanlarda öğrencilerin dil becerilerini geliştirme anlamında öğrencilere ve öğretmenlere önemli fırsatlar sunmaktadır (Fathi vd., 2024). Bu fırsatları değerlendirebilmek ise, ancak gelişmeleri takip ederek çağın gerekliliklerini yerine getirip mevcut teknolojilerin eğitim ortamlarına uygun bir şekilde entegre edilmesiyle mümkün olabilmektedir (Loranc-Paszylk vd., 2021). Tam da bu noktada, son yıllarda öne çıkan yapay zekâ destekli uygulamalardan biri olan chatbots da denilen sohbet robotları (Barrot, 2023), öğrencilerin hedef dilde baskı ortamından soyutlanmış, sanki gerçek bir sohbet ortamındaymış gibi daha fazla pratik yapmalarına ve doğal etkileşim kurmalarına imkân tanıyan alternatif bir özelleştirilmiş dijital öğrenme ortamı sunmaktadır (Casheekar vd., 2024; Yaman, 2018). Ayrıca bu robotlar, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek isteyen bireylerin gelişimlerini hem bilişsel hem de duyuşsal açıdan destekleyen ve onlara öğrenen merkezli bir yaklaşım imkânı sunan yenilikçi araçlar olarak da değerlendirilmektedir (Çakmak, 2022; Huang vd., 2022). Dolayısıyla sohbet robotları, öğrencilerle gerçek zamanlı, düşük riskli ve geri bildirim odaklı iletişim kurulmasına olanak tanıyarak öğrencilerin dilsel açıdan güvenlerinin gelişimini de desteklemektedir. Özellikle sohbet robotlarının hata yapma kaygısını azaltan yapıları sayesinde, öğrenciler kendilerini ifade etme konusunda daha cesur davranmakta olup yabancı dilde konuşma süreçlerine de daha etkin biçimde katılım göstermektedir (Zhang vd., 2023). Bütün bunlara ek olarak, sohbet robotlarıyla yürütülen konuşmaya yönelik uygulamalar sayesinde öğrencilerin herhangi bir bağlam içerisindeki kalıp ifadeleri öğrenmeleri, sözcük dağarcıklarını genişletmeleri ve

dilbilgisi ile ilgili yapılara dair farkındalık kazanmaları da sağlanmaktadır (Mutlu, 2020). Meta-analiz düzeyinde yapılmış olan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Örneğin Bibauw vd. (2019) tarafından yürütülen bir meta-analiz çalışması, dil öğreniminde kullanılan diyalog temelli yapay zekâ uygulamalarının öğrencilerin etkinliklere katılımını ve dil becerilerini artırdığını; özellikle sözlü iletişim becerilerinde öğrencilerin fark edilir gelişmeler kaydettiğini ortaya koymuştur. Ayrıca bu çalışmalarda; sohbet robotlarının sağladığı diyalog yapılarının tekrar edilebilir ve geri bildirim sistemlerinin de kişiselleştirilmiş olmasının, öğrencilerde konuşma pratiği yapma isteğini artırdığı da belirtilmiştir. Bununla birlikte; Smutny & Schreiberova (2020)'nın Facebook Messenger üzerinden çalışan eğitim amaçlı sohbet robotlarını inceledikleri araştırmalarında, bu araçların pedagojik açıdan öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda yapılan sistematik çalışmalardan birine sahip olan Okyar (2023) ise, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde sohbet robotlarının kullanımına odaklanarak Sosyal Bilimler Atıf Dizininde 2018-2022 yılları arasında yayımlanan çalışmaları incelemiştir. Araştırmanın bulgularında, yabancı dil olarak İngilizce öğretim sürecinde sohbet robotlarının kullanımının genellikle olumlu etkisinin olduğu ve sohbet robotlarının özellikle öğrencilerin hedef dilde konuşma becerisini iyileştirme amacıyla kullanıldığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmaya sahip olan Li vd. (2025), yapay zekâ destekli sohbet robotlarının öğrencilerin kavramsal boyutta anlama düzeyini artırdığını ve konuşma becerisi edinimi sürecini desteklediğini ortaya koymuştur. Kayabaş (2010) ise, uzaktan eğitim sürecinde sohbet robotlarının öğrenciye destek hizmeti sunmada etkili bir araç olabileceğini belirtmiş; özellikle de öğretmen-öğrenci etkileşiminin sınırlı olduğu ortamlarda, bu araçların faydalı birer alternatif öğrenme aracı olabileceğini de vurgulamıştır. Koç (2024), doktora düzeyindeki araştırmasında sohbet robotlarının konuşma becerileri üzerindeki etkisini hem nicel hem de nitel verilerle değerlendirerek öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı gelişim sağladığını ortaya koymuştur ve öğrencilerde olumlu gelişmeler gözlemlemiştir. Benzer şekilde Kim vd. (2021), sohbet robotlarının öğrencilerin konuşma becerileri ve öğrenme motivasyonları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. *TOEIC* konuşma sınavına göre düşük ve orta yeterlilik düzeylerinde iki gruba ayrılan 49 üniversite öğrencisiyle yürütülen çalışmada, 12 haftalık sohbet robotu destekli konuşma eğitiminin telaffuz, vurgu ve tonlama gibi becerilerinde kayda değer gelişmeler sağlandığı ve öğrencilerin motivasyon düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Kang (2022) ise; çalışmasında öğrencilerin konuşma becerilerinin telaffuz, doğruluk, bütünlük ve tutarlılık gibi unsurlarında gelişme sağladıklarını, hatta düşük seviyeli öğrencilerin bile iletişim becerilerinde ilerleme kaydettiklerini ortaya koymuştur. Han (2020) ise, Kore'de İngilizce öğrenen 44 ortaokul

öğrencisiyle yürüttüğü deneysel çalışmasında, bir sohbet robotu uygulaması olan *Echodot*'un konuşma becerisi ve duyuşsal eğilimler üzerindeki etkisini incelemiştir. Bulgular, *NEAT* konuşma testi ve anket verilerine göre bu tür uygulamaların, öğrencilerin hem dilsel hem de duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Son olarak; Goda vd. (2014), Sokratik sorgulama temelli bir sohbet robotu olan *Eliza*'nın, bir münazara sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Pilot ve ana çalışma olmak üzere iki aşamalı olarak yürütülen araştırmada, sohbet robotu destekli münazaraların öğrencilerin konuşmalara katılma sayısını, memnuniyet düzeyini ve eleştirel düşünme farkındalığını artırdığı saptanmıştır. Akkaya ve Şengül (2023), bu tür teknolojik uygulamaların öğrencilere hata yapma korkusu olmadan konuşma pratiği yapma imkânı sunduğunu, bireysel öğrenmeyi desteklediğini ve dil bilgisel açıdan öğrencilerin gelişimini teşvik ettiğini ifade etmiştir.

Sonuç olarak, belirtilen çalışmalarla ilgili tüm bulgular ile yapay zekâ destekli sohbet robotlarının İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilmesinde bireysel farklılıkları dikkate alıp kaygıyı azaltarak aynı zamanda da konuşma becerisi kullanımını teşvik etmesiyle pedagojik değeri yüksek, kolay erişilebilir, sürdürülebilir, etkili ve yenilikçi araçlar olduğu ortaya konmuştur. Bununla beraber; eğitim kurumları ve kuruluşları bu önemli hususu göz önünde bulundurarak bu tür uygulamaları yalnızca çağa ayak uydurmak için kullanılacak teknolojik bir araç olarak değil, aynı zamanda kültürel bağlama duyarlı biçimde tasarlanmış öğrenci merkezli pedagojik bir strateji olarak da ele almalıdır. Eğitimde fırsat eşitliği, öz-yeterlik gelişimi ve öğrenci motivasyonu gibi eğitimin temel amaçlarına hizmet eden bu araçlar, çağdaş öğretim anlayışının önemli bir yapı taşı haline gelmiştir.

### **2.3.2. İngilizce Konuşma Kaygısı Açısından Sohbet Robotlarının Rolü**

Yabancı dil öğreniminde konuşma becerisi, var olan dil yeterliğinin performans sergileme ve bu performansın anında değerlendirilebilen ve karşılık beklenen boyutunu temsil etmesi açısından öğrenciler için çoğu zaman en zorlu ve kaygı uyandırıcı dil becerilerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Wiltse, 2006; Yenkimaleki Bu-Ali & Mohammad Mohammadi, 2009). Konuşma becerisinin doğası gereği anlık olarak bireyin kendisini ifade etme durumunun doğru telaffuzu kullanmayı ve sosyal etkileşime girmeyi gerektirmesi, bireylerin çeşitli duyuşsal engellerle karşılaşmasına neden olmaktadır (Newton & Nation, 2009). Sonuç olarak da böyle bir durum, öğrencilerin hem iletişimsel anlamda yeterliklerini

hem de öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Dewaele & Al-Saraj, 2015; Dewaele & MacIntyre, 2014; Horwitz, 2001).

Günümüzde teknolojik alanda sunulan yeniliklere ve gelişmelere ayak uydurmak hem kaçınılmaz hem de gereklidir; çünkü *Z kuşağı* olarak adlandırılan günümüz gençlerinin motivasyonları, beklentileri ve ilgi alanları büyük ölçüde dijital dünyadan beslenerek ve etkilenecek değişmektedir. Gençlerin etkilendiği en önemli unsurlar ise tanınma, saygınlık, maddi ödüller, statü ve güç gibi unsurlardır. Ayrıca küresel düzeyde dikkat çeken çeşitli dijital ortamlar da gençleri etki alanına çekebilmektedir (Hammad, 2025; Williams, 2011). Bütün bu unsurları içerisinde barındıran bir duygu olan motivasyon, yalnızca öğrenmeye başlama değil, aynı zamanda öğrenmeyi sürdürme ve derinlemesine öğrenme süreçlerinin temel belirleyicilerinden biri olarak kabul edilmektedir (Schunk & Usher, 2012). Yüksek seviyeli öğrenci motivasyonu, eğitimde kaliteyi artıran en temel unsurlardan biri olarak da değerlendirilmektedir (Szymkowiak vd., 2021). Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin motivasyonunun artmasını sağlamak öğretim sürecinin etkinliği ve sürekliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Alanyazında yabancı dil konuşma kaygısı (*Foreign Language Speaking Anxiety – FLSA*) bireylerin hedef dili sözlü olarak kullanırken deneyimlediği stres, gerginlik, endişe ve korku gibi duyguları ifade etmektedir (Horwitz vd., 1986). Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerde bu duyguların daha yoğun görüldüğü ve bu bireylerin akademik performans ve motivasyonlarında düşüşe neden olduğu bilinmektedir (Demireğen & Şener, 2021). Bu konuyla ilgili olarak Liu ve Jackson (2008), konuşma kaygısının öğrencilerde sınıf içi etkileşimi azalttığını, öğrencilerin kelime dağarcıklarını sınırlı bir şekilde kullanmalarına ve konuşma etkinliklerinden uzak durmalarına neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu kaygının uzun vadedeki etkilerinin, öğrencilerin hedef dile karşı geliştirdikleri tutumları şekillendirdiğini de belirtmiştir. Son yıllarda bu probleme çözüm üretmek amacıyla geliştirilen teknoloji ve YZ destekli dil öğrenme uygulamalarının (*Technology-Enhanced Language Learning – TELL*) ve özellikle de sohbet robotlarının kullanıldığı birçok çalışma yapılmıştır. Yapılmış olan çalışmalarda genellikle, sohbet robotlarının yabancı dil konuşma pratiği için yenilikçi ve güvenli bir ortam sunduğu; ayrıca bazı öğrencilerin ise bir sohbet robotu ile konuşurken çekinmedikleri, aksine daha rahat hissettikleri rapor edilmiştir. Bununla birlikte; sohbet robotlarının öğrenenlere daha güvenli, yapılan hatalara daha toleranslı ve ayrıca esnek bir konuşma pratiği ortamı sunarak belirtilen tüm duyuşsal engellerin aşılmasına katkı sağlayabildiği sonucuna da ulaşılmıştır (Fryer & Carpenter, 2006). Bu araçların ortak amacı, geleneksel sınıf ortamlarının sunduğu sınırlı

konuşma alanlarının aşılmasını ve öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına uygun destek verilmesini sağlamaktır. Ayrıca, bu araçlar kullanıcı ile doğal dilde etkileşime girerek konuşma pratiği yaptıran, tekrar odaklı öğrenme stratejilerini destekleyen, çoğunlukla metin veya sesli yanıtlarla işlevini yürüten uygulamalar olup öğrencilerin dil kullanımındaki hatalarını anlık olarak geri bildirimlerle düzeltmelerine olanak tanımaktadır (Jeon vd., 2023; Jeon & Lee, 2024a; Wiboolyasarın vd., 2025). Bu uygulamalarda yer alan geri bildirim döngüleri, öğrencilerin dilsel farkındalıklarını artırmakta ve öz güven kazanmalarını sağlamaktadır (Chiu, 2024). Bununla birlikte, YZ temelli uygulamaların sunduğu kişiselleştirme özellikleri, yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal öğrenme boyutlarını da kapsayacak biçimde tasarlanmış olup öğrencilerin bu yöndeki ihtiyaçlarına da cevap verebilmektedir. Bu sayede, öğrencilerin seviyelerine uygun motivasyonu artıracak ilgi çekici içerikler ve öğrenme hızına göre ilerleyen modüller öğrencilerin bu süreçte daha hevesli ve daha rahat bir şekilde performans sergilemelerini sağlamaktadır (García Botero vd., 2019; Kohnke vd., 2023). Ayrıca, birçok YZ uygulaması eş zamansız olarak çalıştığı için, öğrenciler konuşma pratiğini herhangi bir zaman baskısı yaşamadan ve istedikleri bir zaman diliminde yapabilmektedirler. Bu durum, özellikle utangaç ya da sosyal değerlendirilme kaygısı yüksek olan bireylerde konuşma kaygısını azaltıcı etki göstermektedir (Hsu vd., 2024). Kısacası sohbet robotları; sanal gerçeklik (*virtual reality – VR*) ve otomatik konuşma tanıma (*automatic speech recognition – ASR*) sistemleri gibi yenilikçi teknolojiler, dil öğrenen bireylerin sosyal boyutta değerlendirilme baskısından uzak bir ortamda yabancı dil pratiği yapmalarını mümkün kılmaktadır (Godwin-Jones, 2023).

Son yıllarda yapılan deneysel ve uygulamalı araştırmalar, sohbet robotlarının yabancı dil konuşma kaygısını azaltma konusunda da kayda değer bir potansiyele sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu durumu destekleyen önemli çalışmalardan biri olup Chae vd. (2023) tarafından geliştirilen *Tutoringbot* uygulaması, bu alanda umut vadeden örneklerden biridir. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilen bu çalışmada, sohbet robotu kullanımının öğrencilerin duyuşsal tutumları üzerinde olumlu etkiler yarattığı gözlemlenmiştir. Özellikle daha önce konuşma etkinliklerine katılmaktan kaçınan bireylerin, sohbet robotlarıyla yaşadıkları deneyimler sonrasında etkinliklere daha aktif bir katılım sergiledikleri ve konuşma becerilerini daha sık kullanmaya başladıkları ortaya konmuştur. Bu bulgular ayrıca, Mohamed ve Mahmoud (2023), tarafından yürütülmüş olan deneysel araştırma ile de desteklenmiştir. Altmış dört Mısırlı yabancı dil öğrencisiyle yürütülen çalışma sonucunda, sohbet robotlarının kullanılabilirlik, doğruluk düzeyi, yabancı dil girdilerinin kalitesi ve geri bildirim sistemleri

açısından etkili olduğu saptanmıştır. Katılımcılar tarafından; özellikle konuşma kaygılarının azaldığı, sohbet robotlarını öğretmen desteği olmadan da kullanabildikleri, bağımsız öğrenme alışkanlıklarını geliştirdikleri ve kendilerini ifade edebilme noktasında öz güven kazanıp daha cesurca performans sergiledikleri ifade edilmiştir. Yine bu alandaki öncü çalışmalardan birine imza atan Fryer vd. (2019), çalışmasında öğrencilerin bir insanla konuşmak yerine bir yapay zekâ ile konuştuklarında daha rahat hissettiklerini ve konuşma sürecine daha gönüllü olarak katılım sağladıklarını gözlemlemiştir. Başka bir çalışmada da sohbet robotlarının özellikle sınıf dışında İngilizce konuşma pratiği yapma fırsatı olmayan öğrenciler için etkili bir alternatif olduğu ve düşük riskli bir iletişim ortamı sağladığı da vurgulanmıştır (Ayedoun vd., 2015; Han, 2021). Jeon (2024) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise, ilkökul düzeyindeki öğrencilerin sohbet robotu destekli derslerde İngilizce konuşmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve bunun sonucunda da öğrenme süreçlerine katılımlarında artış olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler; sorularına yanıt alabilme, düşük riskli bir ortamda konuşabilme, alıştırmaları istedikleri zaman ve istedikleri kadar tekrar yapabilme gibi özelliklerin özgüvenlerini artırdığını da belirtmişlerdir. Wu vd. (2025) ise, *Think–Pair–Share (Düşün–Paylaş–Paylaşır)* öğretim modeline bir sohbet robotunun entegrasyonunu yaparak çalışmasını yürütmüştür. Çalışmada sohbet robotu kullanan öğrencilerin motivasyon düzeyleri bakımından anlamlı bir gelişme gösterdikleri saptanmıştır. Hakim ve Rima (2022) yürüttükleri nitel çalışmada ise, öğrenciler sohbet robotlarını genellikle eğlenceli ve faydalı olarak değerlendirmiştir. Yang vd. (2022), ortaokul yaş düzeyindeki öğrencilerle yürüttükleri çalışmada; sohbet robotlarının, yabancı dil sınıflarında olumlu bir öğrenme atmosferi oluşturduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmayla Hsu vd. (2024), yapay zekâ destekli bir kelime öğrenimi ve sohbet robotu uygulamasını birleştirerek, öğrencilerin konuşma kaygısı düzeylerinde azalma olduğunu raporlamıştır. Wiyaka vd. (2024) tarafından Endonezya’da yapılan bir araştırmada, sohbet robotu destekli İngilizce öğretiminin, öğrencilerdeki konuşma kaygısını belirgin bir biçimde azalttığı, öğrencilerin daha akıcı ve öz güvenli performanslar sergilemelerini sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bahsi geçen tüm veriler ışığında, sohbet robotlarının öğretmenlerin yerini alması beklenmemekle birlikte; sınıf içi öğretimi destekleyici, tamamlayıcı ve yaşanan kaygıyı azaltıcı bir araç olarak önemli katkılar sunabileceği ortaya konmuştur. Bu tür çalışmaların ortak noktasının da sohbet robotlarının sadece teknolojik araçlar değil; aynı zamanda da öğrenenlere psikolojik destek sağlayan öğrenme sürecinin yardımcıları oldukları belirtilmiştir. Özellikle öğrenci özerkliğini destekleyen, yapılandırılmış ve etkileşimli içerikler sunan sohbet

robotlarının, öğrencilerin konuşma becerilerini duygusal açıdan da güvenli bir ortamda geliştirmelerine katkı sağladığı (Bibauw vd., 2022) ifade edilmiştir.

Sonuç olarak sunulan veriler ışığında, yabancı dil olarak İngilizce öğreniminde konuşma kaygısının, öğrencilerin gelişimini olumsuz olarak etkileyen kritik bir duyuşsal engel olduğu ortaya konmuştur. Sohbet robotu uygulamalarının sundukları birçok avantajlı özellik ve olumlu etkilerle öğrencilerin yabancı dil öğrenme süreçlerindeki öz güvenlerini artırırken kaygı düzeylerini de azalttığı belirtilmiştir. Alanyazındaki güncel çalışmalar ile, sohbet robotlarının özellikle duyuşsal öğrenme unsurlarında da kayda değer etkiler yarattığı tespit edilmiştir. Bu nedenle; sohbet robotu destekli öğrenme uygulamalarının eğitim ortamlarına entegre edilmesi, öğrencilerin hem konuşma becerilerini geliştirme hem de psikolojik açıdan dayanıklılıklarını sağlamlaştırma potansiyeline sahip olduğu belirtilmiştir.

### ***2.3.3. Yapay Zekâ Destekli Sohbet Robotlarının Konuşma Becerisi Öğretimindeki ve Edinimindeki Sınırlılıkları***

Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde yaşanan sorunlara bir çözüm olarak sunulan teknolojik yeniliklerin sınırsız ve sorunsuz araçlar olduğu varsayımı, eleştirel değerlendirmelerin giderek artmasıyla sorgulanmaya başlamıştır. Bu sistemlerin özellikle de öğretim ortamlarına entegre edilmesi aşamasında karşılaşılan yapısal, pedagojik ve teknik sınırlılıkların ayrıntılı bir biçimde incelenmesinin, sohbet robotlarının kullanımının daha sağlıklı ve sürdürülebilir bir şekilde planlanmasına olanak sağlayacağı ifade edilmiştir (Dugosija, 2024; Fryer & Carpenter, 2006; Liu & Reinders, 2025).

Sohbet robotu uygulamalarının bazıları, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına hitap eden içerikler sunamamakta ve aksine tek tip, ezbere dayalı ve yapılandırılmamış geri bildirimler üretmektedir. Bu da öğrenme sürecini tekdüze hâle getirip mekanikleştirmekte ve öğrencinin düşünme derinliğini destekleyecek bilişsel uyarıcılardan yoksun kalmasına neden olabilmektedir. Özellikle yaratıcı ve eleştirel düşünme, akıl yürütme gibi üst düzey bilişsel becerilerin geliştirilmesi bakımından yetersiz kalan bu sistemler, yüzeysel ve sınırlı öğrenme deneyimlerinin ötesine de geçememektedir (Laun & Wolff, 2025; Li vd., 2025). Bu hususlardan hareketle Tai ve Chen (2024) tarafından yapılan bir çalışmada, bağlamsal faktörlerin dikkate alınmaması durumunda, sohbet robotlarının beklenen etkileri gösteremeyeceği ortaya konmuştur. Deyimler ve deyimsel ifadeler, atasözleri, kültürel unsurlar ya da mecaz anlamlar gibi dilin semantik inceliklerini ayırt etmede yeterince etkili

olamamasının; bu sistemlerin öğrencilerin verdikleri yanıtlara yüzeysel veya zaman zaman uygun olmayan geri bildirimlerle karşılık vermesine neden olabileceği ortaya konmuştur (Adewumi vd., 2022; Jeon & Lee, 2024b; Kerly vd., 2007; Patra & Kumar, 2020). Bu sorunlar; özellikle ileri düzeyde dil becerilerine sahip olan ve karmaşık düşünce yapılarını ifade etmeye çalışan öğrencilerin, iletişim kurma ihtiyaçlarını karşılamada ve onlara aynı derecede cevap vermede yetersiz kalmaktadır (Marge vd., 2010; Wang & Petrina, 2013). Ayrıca; iletişim sırasında kullanılan tonlama ve duygusal anlam gibi öğelerin doğru biçimde yorumlanamaması, sohbet robotlarının öğretmenlere kıyasla öğrenci ile daha az derin bir bağ kurmasına sebep olmaktadır (Kohnke vd., 2023). Bu konuyla ilgili önem arz eden çalışmalardan biri olan Çakmak (2022) tarafından yürütülen bir araştırma ile *Replika* isimli sohbet robotunu kullanan üniversite öğrencilerinin ikinci dil konuşma kaygısı düzeyleri değerlendirilmiştir. Sohbet robotu ile etkileşim kuran bireylerin sınıf içi etkinliklere katılımlarında artış olduğu ancak bu bireylerin anlattıklarının ya da sorduklarının amaçları doğrultusunda anlaşılamayacağı korkusunun *Replika*'ya karşı olumsuz bir tutum takınmalarına sebep olmuştur. Dolayısıyla da bu durum öğrencilerdeki kaygı seviyesinin artmasına ve motivasyonlarının düşmesine neden olmuştur. Bununla birlikte sohbet robotlarının uzun süreli kullanımlarının yaratacağı etkiyle ilgili de bir belirsizlik yaşanmaktadır (Al-Obaydi vd., 2025; Tyen vd., 2024). Öte yandan; Tegos vd. (2014) kullanıcı arayüzlerinin karmaşık olmasının da etkileşim süresini azalttığını ve bu durumun da öğrencilerin öğrenme motivasyonunu zayıflatabileceğini vurgulamıştır. Sohbet robotunun tecrübe edilen sınırlılıklardan bir diğeri ise, sohbet robotunun duygusal ve sosyal etkileşim kapasitesinin sınırlı olmasıdır. Sınıf ortamında öğrencilerin İngilizce konuşurken yaşadığı hata yapma korkusu, öz güven eksikliği gibi psikolojik engellerin aşılmasında sosyal bir desteğin sağlanması oldukça önemlidir. Üstelik, bu teknolojilerin bazı öğrenciler için fazla teknik öğeler içeren ya da yapay bir ürün olarak algılanması öğrenme süreci boyunca öğrencilerde yabancılaşma hissi yaratabilmektedir. Ön plana çıkan sorunlardan olan bazı bireyler açısından öğretmen geri bildiriminden yoksunluk durumunun; duygusal etkileşimin sınırlı ya da dijital okuryazarlık düzeyinin yetersiz kalması gibi durumların da yabancı dil öğrenen bireylerde kaygıyı artırıcı bir etki yaratabildiği öne sürülmüştür (Belda-Medina & Kokošková, 2023; Choi & Chang, 2025; Labadze vd., 2023). Özellikle öğretmen desteğine alışkın öğrenciler için bir sohbet robotuyla konuşmak etkileşimi yüzeysel ve zorlama bir hâle getirebilmektedir. Öğretmenlerin tam da bu noktada sağladığı güdüleme, empatik yaklaşım, jest-mimik desteği, tonlama gibi duygusal unsurlar; öğrencilerin güvenli ve motive edici bir öğrenme ortamındaymış gibi hissetmelerine katkı sağlamaktadır (Annamalai vd., 2023).

Bahsi geçen tüm sınırlılıkların haricinde, sohbet robotlarının eğitim ortamlarına entegre edilmesinde de sınırlılıklarla ve sorunlarla karşılaşmaktadır. Karşılaşılan en temel yapısal sınırlılıklardan biri, dijital eşitsizlikler ve teknolojiye erişim olanaklarının kısıtlı olmasıdır. Her öğrencinin kişisel cihazlara sahip olmaması, internet altyapısının yetersizliği ya da öğrencilerin düşük dijital okuryazarlık düzeyleri sohbet robotlarının etkili kullanımını kısıtlamaktadır (Dugosija, 2024; Singh, 2019). Öte yandan, veri güvenliği ve mahremiyet konuları da giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Sohbet robotlarıyla gerçekleştirilen etkileşimlerde toplanan verilerin nasıl işlendiği, ne ölçüde güvende olduğu ve özellikle çocuk yaş gruplarındaki kullanıcılar açısından etik standartlara uygunluğu eğitim teknolojileri açısından dikkatle ele alınması gereken bir alandır. Eğitim ortamlarında sohbet robotlarının güvenle kullanılabilmesi için veri politikalarının açık, ulaşılabilir ve çocuk haklarına duyarlı olması büyük önem arz etmektedir (Luger & Sellen, 2016). Sohbet robotları sahip olduğu bu riskler ile etik ve hukukî sorunlara yol açabilme potansiyeline sahiptir. Bu noktada, sohbet robotu teknolojilerinin eğitim alanında etkili ve doğru bir biçimde kullanılabilmesi büyük ölçüde öğretmen yeterliklerine bağlıdır. Ancak birçok öğretmenin, dijital araçlara karşı yeterli bilgiye sahip olmadığı ya da teknoloji kullanımına yönelik pedagojik yeterlikler konusunda desteklenmediği tespit edilmiştir (Ausat vd., 2023). Ayrıca; bazı öğretmenlerin dijital dönüşüme karşı gösterdiği direnç, güvensizlik veya uygulamalara yönelik ilgisizlik gibi durumları, sohbet robotlarının ders boyunca sınıf içindeki verimli kullanımlarını sınırlamaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin dijital pedagojik yeterliklerinin güçlendirilmesi, sohbet robotu destekli öğretimin sürdürülebilirliği açısından kritik bir öneme sahiptir (Huang vd., 2022).

Mevcut sınırlılıklar değerlendirildiğinde, sohbet robotlarının eğitim öğretimin her aşamasında ideal ve risksiz bir çözüm sunduğu söylenemez. Bu teknolojilerin uygun ve etkili bir şekilde kullanılabilmesi için; ders veya etkinlik içeriklerinin öğretim hedefleriyle uyumlu senaryolar doğrultusunda geliştirilmesi, yüz yüze öğretimi destekleyen tamamlayıcı araçlar olarak nitelendirilmeleri ve pedagojik ilkeler göz önünde bulundurularak uygulanmaları gerekmektedir (González-Lloret, 2023). Bu tür holistik yani bütüncül olarak benimsenmiş yaklaşımlar, hem öğrencilerin teknolojiden maksimum düzeyde fayda sağlamasını hem de öğretmenlerin sürece aktif katılımını destekleyerek daha nitelikli öğrenme deneyimleri sunulmasını mümkün kılacaktır.

Sonuç olarak; YZ destekli sohbet robotları, dil öğretiminde büyük bir potansiyel taşısa da bu araçların sınırsız ve sorunsuz bir çözüm sunduğu düşüncesi gerçekçi değildir. Özellikle dilin bağlamsal ve kültürel boyutlarını yeterince ortaya koyamayan bu sistemler; özellikle de ileri düzey kullanıcıların beklentilerini karşılamakta zorlanarak yetersiz kalabilmektedir. Ayrıca duygusal etkileşim yoksunluğu, dijital erişim eşitsizlikleri, pedagojik yaklaşım eksikliği ve veri güvenliği sorunları bu araçların yaygın biçimde güven hissi içerisinde benimsenerek kullanılmasını engelleyen başlıca faktörlerdendir. Bu nedenle, sohbet robotları öğrenme sürecinde tek başına değil; öğretmen rehberliğindeki yüz yüze öğrenme ortamlarıyla desteklenmiş bir yaklaşımla ve pedagojik uygunlukla ders planlamalarına dahil edilmiş olarak kullanılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin dijital pedagojik donanımlarının artırılması, sohbet robotu kullanımının sürdürülebilirliği açısından da önemlidir. Tüm bu bulgular ile, yapay zekâ destekli sohbet robotlarının dil öğretiminde önemli katkılar sunmasına ek olarak, belirli sınırlamalara ve eksikliklere de sahip olduğu ortaya koyulmuştur. Gelecek araştırmaların, farklı yaş gruplarında, dil yeterlik düzeylerinde ve kültürel bağlamlarda yürütülmesi, uzun vadeli etkilere odaklanması ve öğretmen rolleriyle ilişkilendirilmesi, sohbet robotu destekli yabancı dil öğretiminin daha kapsayıcı bir biçimde yapılandırılmasına ve etkili biçimde kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

## BÖLÜM 3

### 3. YÖNTEM

Yöntem bölümünde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi gibi temel yöntemsel süreçler ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın yöntemi, belirlenen problem durumuna en uygun veri toplama ve analiz sürecini yansıtarak elde edilen sonuçların güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmayı hedeflemektedir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın yöntemi nicel verilerle birlikte nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntemdir. Karma yöntem araştırmalarına olan ihtiyaç, çevremizdeki olayların çoğu zaman karmaşık, çok boyutlu ve her olgunun da hem nitel hem de nicel bir boyutu olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu nedenle, bu iki boyutu birleştiren bir yaklaşım, araştırma sorusunun veya sorununun daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır. Karma yöntem araştırması, iki farklı veri kaynağından gelen bilgileri birleştirerek araştırma konusuna alternatif bakış açıları sunmaktadır (Christensen vd., 2015; İlerisoy, 2023; Yaşar, 2018). Araştırmada deneysel bir desen uygulanmıştır ve deneysel desenlerde gruplar yansız atama yoluyla seçilir (Patton, 2002), ancak ideal olarak her iki grubun özellikleri mümkün olduğunca benzer olmalıdır ve deney grubu rastgele seçilmelidir (Dinçer & Yılmaz, 2021). Bu çalışmada bağımsız değişken olan öğretmen eşliğinde sohbet robotu uygulaması ile yapılan konuşma dersleri ve herhangi bir yapay zekâ uygulaması kullanılmadan yapılan sadece öğretmen eşliğindeki birebir konuşma derslerinin, bağımlı değişken olan öğrencilerin İngilizce konuşma performansları ve İngilizce konuşma kaygısı seviyeleri üzerinde bir etkisinin olup olmadığı sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bu noktadan hareketle araştırmada ön-test ve son-test gruplu deneysel desene yer verilmiştir. Ön-test son-test kontrol grup odaklı araştırma deseni, deneysel araştırmalarda sık olarak kullanılan karmaşık bir yapıya sahip bir desen olarak tanımlanmaktadır (Creswell & Creswell, 2018). Ölçme işlemi katılımcılar üzerinde deneysel sürecin öncesi ve deneysel sürecin sonrası şeklinde tekrarlanmaktadır. Aynı kişiler üzerinde tekrar eden bir ölçüm yapılması sebebiyle ön-test son-test kontrol gruplu desen, her ne kadar ilişkili bir nitelikte olsa da; kontrol gruplarına ve deney gruplarına ait puanlamaların karşılaştırılması sebebiyle de desen ilişkisiz bir niteliktedir. İlişkili ölçümlerin ve ilişkisiz ölçümlerin aynı araştırmada beraber kullanılmaları sebebiyle de bu desen karışık veya karmaşık desen olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007).

### 3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

DeneySEL desenin uygulandığı mevcut araştırmada, çalışmalar deney grubu ve kontrol grubu ile yürütülmüştür. Seçim yanlılığı durumunun önüne geçmek için Dörnyei ve Csizer (2011, ss. 74-94) tarafından önerilen bir teknik olan rastgele katılımcı tekniği uygulanmıştır. Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında, Konya ili Selçuklu İlçesi'ndeki bir ortaokulda ilkököl dördüncü sınıftan itibaren İngilizce dersi görmekte olan 8.sınıf öğrencileri arasından 30 öğrencinin belirlenmesiyle uygulanmıştır. 15 öğrencinin deney, 15 öğrencinin de kontrol gruplarına seçimi kura yoluyla belirlenmiştir. Kontrol grubuna öğretmen eşliğinde, birebir konuşma dersleri verilmiştir. Deney grubuna ise konuşma dersleri, yapay zekâ sohbet robotu kullanılarak öğretmen eşliğinde yapılmıştır. Çalışmalar haftada her grup için 40'ar dakika olmak üzere toplamda 80 dakika olarak yürütülmüştür. Derslere katılımın bir disiplin içerisinde olması amacıyla düzenli olarak yoklama yapıp derste olan öğrencilerin imzası alınmıştır. Gelmeyen öğrencilerle araştırmacının dersinin olmadığı uygun bir zamanda ve yine okul saatleri içerisinde telafi dersleri yapılmıştır. Araştırma için, araştırmacının eğitim gördüğü üniversiteden (17873 sayılı) başvuru ve 02.02.2024 tarih ve 2024/147 Karar No'lu Etik Kurul Onayı belgesi ile çalışmanın yapıldığı okuldaki idareciler ve öğretmenler bilgilendirilerek Milli Eğitim Bakanlığı'ndan online başvuru ile İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de alınması gereken izinler (<https://ayse.meb.gov.tr/basvurudev/>) (03/02/2024 tarihli-20240203525939189 sayılı) alınmıştır. Öğrenci velilerinden ise öğrenci verilerinin gizliliklerinin korunması amacıyla yönelik olarak alınması gereken izinler Veli Onam Formu aracılığıyla alınmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

**İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği:** Araştırmanın başında hem deney grubuna hem de kontrol grubuna, Orakcı (2018) tarafından alanında uzman altı kişinin görüşleri alınarak hazırlanmış ve 16 maddelik 5'li likert derecelendirme ölçeği olan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır (Bkz Ek-1). Ölçek iki faktörlü bir yapıya sahip olup *varyans* ise % 67 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, tüm maddelere ilişkin *Cronbach Alfa Katsayısı* ise 0.897 olarak belirlenmiştir. Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) değeri, ölçek maddelerinin iç tutarlılıklarını göstermektedir. Bu değer 0,60 ve üzeri olması ise yeterli kabul edilmektedir (Karagöz, 2016). Elde edilen bu sayısal değerler ile ölçeğin geçerli ve oldukça güvenilir bir yapıda olduğu da ispatlanmıştır. Bu ölçeğin uygulanması 12 haftalık araştırma sürecinin dışında olup bu sürecin başlamasından önceki uygun bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Her gruba

ölçeklerin dağıtılmasıyla 20'şer dakikalık süreler içerisinde araştırmacı tarafından ölçeğin öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır.

**İngilizce Konuşma Performansı Sınavı :** Öğrencilerin var olan konuşma becerilerini ölçebilmek ve sınavın objektiflik seviyesini artırmak amacıyla öğrencilere hem araştırmacı hem de başka bir İngilizce öğretmeni tarafından yapılmış olan sınavdır. Sınav araştırmacı tarafından hem kontrol hem de deney grubuna 80'er dakika, diğer İngilizce öğretmeni tarafından da hem kontrol hem de deney grubuna 80'er dakika olmak üzere uygulanmıştır. Bu sınav 12 haftalık araştırma sürecine dahil değildir. Öğrenciler sınavın beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar elde etmeleri gereken kazanımları içeren yapılar ve sorulardan sınava tabi tutulmuşlardır. Sınavda geçen yapılar ve sorular hakkında öğrenciler bir hafta önceden bilgilendirilmiştir. Ancak bilgilendirme sorulacak soruların ve kullanılacak kalıpların öğrencilere verilmesiyle değil, öğrencilerin konu başlıkları hakkında bilgilendirilmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere sorulan sorular ve öğrencilerin Call Annie ile gerçekleştirmiş oldukları sohbetler için ortaokul İngilizce ders kitaplarındaki kazanımların ve yapıların temel alındığı bir uygulama takvimi kullanılmıştır. Bu uygulama takviminde haftada iki grup için toplam (40+40) 80 dakika olan çalışma süresi boyunca öğrencilere yöneltilen sorular ve kullanılan yapılar açıkça belirtilmiştir (Bkz Ek-2). Bu uygulama takvimi Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2023-2024 eğitim-öğretim yılına dair beşinci sınıftan itibaren sekizinci sınıfları da kapsayan sınıflar için yayınlamış olduğu planların kazanımları temel alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2023a).

**İngilizce Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği:** Bu değerlendirme rubriği, Japonya Tohoku Fukushi Üniversitesi (TFU, t.y) eğitimcileri tarafından hazırlanmış belirli ölçütlere göre uyarlanmış *İngilizce Konuşma Performansını Değerlendirme Dereceli Puanlama Anahtarı (Speaking Performance Assessment Rubric)*'dir (Bkz Ek-3). Her beceri kategorisi (*kelime bilgisi, dil bilgisi kullanımı, telaffuz ve genel akıcılık*) *yetersiz, geliştirilmesi gerekiyor, beklentileri karşılıyor ve beklentilerin üzerinde* olmak üzere dört kritere göre değerlendirilmektedir. Puanlama A harfinden F harfine ya da 12 puandan 0 puana şeklinde başarılıdan başarısza doğru yapılmaktadır. Konuşma performansı sınavı, öğretmen ile öğrenci arasında yüz yüze yapılan ve her öğrenci için yaklaşık olarak 7-10 dakika süren bir sınavdır. Sınavda konuşulacak olan konularla ilgili olan içerik öğrencilere bir hafta öncesinden verilir. Mevcut araştırmanın içeriği T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim ikinci kademe ders müfredatını yani beşinci sınıftan sekizinci sınıf da dahil olmak üzere

İngilizce dersi kazanımlarını kapsayan sorulardan ve yapılardan oluşmaktadır (MEB, 2023b). Bu sınav gerçek anlamda anlık olarak yapılan ve sonrasında da değerlendirme yapılan bir konuşma sınavı olmasa da öğrencinin daha önceden bilgi sahibi olduğu herhangi bir bağlamda nasıl ve ne kadar iletişim kurabildiğini sergilemesini sağlamaktadır. Bu sayede öğrencinin duyabileceği kaygı miktarı da en aza indirilmeye çalışılmaktadır. Konuya bağlı olarak, sınav sırasındaki konuşmalar resim, fotoğraf ve poster gibi görsel materyallerle de desteklenebilir (TFU, t.y). İngilizce Konuşma Performansı Değerlendirme Ölçeği grupların her ikisine de, ön-test son-test olarak yapılan ve İngilizce konuşma performansı sınavındaki her öğrenci için sınav sonrası anlık olarak hem araştırmacı hem de ikinci İngilizce öğretmeni tarafından değerlendirme sonuçlarının objektifliğinin sağlanması amacıyla uygulanmıştır. Araştırmacı ve diğer İngilizce öğretmeni sınavı ve rubriğin doldurulması sürecini eş zamanlı olarak ayrı ortamlarda ve ayrı gruplarla yürütmüşlerdir. Araştırmacı kontrol grubu ile sınavı uygularken ikinci İngilizce öğretmeni ise deney grubu ile uygulamıştır. Grupların sınavları tamamlandığında, araştırmacı ve ikinci İngilizce öğretmeni sınavı bu kez farklı gruplarla uygulamışlardır. İngilizce konuşma performansı değerlendirme rubriğinden elde edilen konuşma puanları, öğrencilerin İngilizce konuşma performanslarına dair yapılan uygulama sonrasında, öğrencilerin gelişme gösterip göstermediğini incelemek amacıyla analiz edilmiştir. İngilizce Konuşma Performansı Sınavının uygulanması ve İngilizce Konuşma Performansını Değerlendirme Rubriğinin doldurulması çalışmanın yürütüldüğü 12 haftalık zaman dilimi içerisinde değil, sınavdan hemen önce gerçekleştirilmiştir.

**Yarı Yapılandırılmış Görüşme:** Görüşme yöntemi, yapılan çalışmaya dair katılımcıların dışardan anlaşılabilmesinin tam olarak mümkün olmadığı zihinsel algılarını çalışma esnasında öğrenebilmek amacıyla kullanılan veri toplama araçlarından birisidir (Karataş, 2017). Yapılacak çalışmanın özelliklerine en uygun olanı seçebilmek ve daha nitelikli bir veri toplama süreci geçirebilmek için *odak, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış* ve *yapılandırılmamış görüşme* türlerinden hangi görüşme türünün seçileceğine dikkat edilmelidir (Sönmez & Alacapınar, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2021). 12 haftalık çalışma sonrasında İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği öğrenciler tarafından dolduruldutan sonra araştırmacı; deney grubundaki öğrencilerin sohbet robotuyla olan İngilizce konuşma performanslarına dair uzman görüşü alınarak yazılı olarak hazırlanmış, açık uçlu temel bir sorudan (Sohbet robotuyla yapılan İngilizce konuşma etkinliğe dair görüşleriniz nelerdir?) ve etkinliğin avantajlarına ve dezavantajlarına dair iki alt sorudan oluşan (Yapılan etkinliğin avantajlarına dair görüşleriniz nelerdir?, Yapılan etkinliğin dezavantajlarına dair görüşleriniz

nelerdir?) toplam üç soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları sağlanmıştır. Nitel veriler için içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin olumlu olumsuz görüşleri yazılı olarak alınmıştır.

Öğrencilerin verdiği yanıtlar olumlu ve olumsuz görüşler olarak araştırmacı ve alanda başka bir araştırmacı tarafından detaylıca ve dikkatli bir şekilde okunup kategorize edilmiştir. Her kategoriye yönelik olarak benzer fikirler için kodlar oluşturulup temalar altında gruplandırma yapılmıştır. Analizin geçerlik ve güvenilirlik seviyesini artırmak için *crosscheck* (çapraz doğrulama) yöntemi ile kontrolü sağlanmıştır. Sonrasında her temanın sıklığı öğrencilerin görüşlerini daha iyi anlayabilmek amacıyla tabloda gösterilmiştir (Bkz. Tablo 10).

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma başlamadan önce kontrol ve deney grupları için belirlenmiş olan öğrencilerle bir toplantı yapılarak öğrencilere araştırmanın amacının yanısıra öneminden bahsedilmiş ve süreç hakkında gerekli bilgiler verilmiştir. Etik kurallar çerçevesinde, çalışma öncesinde ve süresince çalışmadaki öğrencilerin kişisel verilerinin korunacağına, elde edilecek olan verilerin gizli tutulacağına dair öğrencilerin ve ailelerinin en ufak bir şüphe duymamaları için gerekli açıklamalarda bulunulup gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca çalışmaya katılmada gönüllülük ilkesinin esas olduğu da vurgulanmıştır. Bütün bu yapılanlar ışığında öğrencilerin kafasında hiçbir soru işareti kalmadan çalışmaya katılabilmeleri sağlanmıştır. Bir sonraki adımda ise pilot uygulama yapılmıştır.

**Pilot Uygulama:** Uygulama takvimi öncesinde belirlenmiş kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin dışında başka bir sekizinci sınıf şubesinde öğrenim gören öğrencilere, sohbet robotu ile iki ders saati (40+40 dakika) ders yapıp açık uçlu temel bir sorudan ve iki tane alt sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrencilere dağıtılarak öğrencilerin sohbet robotu ile yapılan derslere dair görüşleri yazılı olarak alınmıştır. Elde edilen veriler sayesinde, yapılacak olan çalışmanın uygulanabilirliği, çıkabilecek aksaklıklar ve bu aksaklıklara karşı alınabilecek önlemler ile ilgili sağlanan verilerin sonuçları araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, sesin daha iyi duyulabilmesi adına taşınabilir hoparlör kullanma ve internet bağlantısının daha iyi olduğu bir yer belirleme gibi gerekli tedbirlerin de alınmasıyla araştırmacı tarafından çalışmanın uygulanabilir olduğu yönünde kanaate varılmıştır.

## Araştırma Sürecine Geçiş

Pilot uygulamasının bitirilip gerekli önlemlerin alınmasından sonra ve pilot uygulamadan elde edilmiş veriler ışığında, araştırmada kullanılacak olan ölçeklerle ilgili de ölçek sahiplerinden gereken izinlerin alınıp diğer gerekli tedbirlerin de uygulanmasıyla çalışmanın yürütülmesinde hiçbir mahsur olmadığı ve çalışmanın şeffaf bir niteliğe sahip olduğu kanaatine varılmıştır. Her iki grupta da İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin öğrenciler tarafından doldurulmasıyla ve ön testin yapılarak İngilizce Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriğinin araştırmacı ve ikinci İngilizce öğretmeni tarafından uygulanması ile 12 haftalık bir araştırma sürecine girilmiştir. Araştırmanın yapıldığı devlet okulunda dersler 40'ar dakikadır. Araştırma süreci boyunca, haftada iki ders saati (40 dakika+40 dakika) olmak üzere toplamda 24 saat ders yapılmıştır. Araştırma, okul bünyesinde ve 8.40-15.00 saatleri arasında kapsayan ders saatleri içerisinde yapılmıştır. Bütün çalışmalar okul yönetiminin ve öğrencilerin derslerine giren diğer öğretmenlerin bilgisi, izni ve rızası dahilinde büyük bir titizlikle yapılmıştır. Her ders başında yoklama yapılarak katılımcıların imzalarının da alınmasıyla çalışmanın ve çalışmaya düzenli olarak katılmanın ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır. Kontrol grubunda yapılan konuşma becerisini geliştirmeye ve İngilizce konuşma kaygısını azaltmaya yönelik dersler; araştırmacı öğretmen eşliğinde 2023-2024 eğitim öğretim yılı ortaokul müfredatına göre hazırlanmış beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar (sekizinci sınıf dahil) olan ders kitapları kazanımlarını esas alan soruları, cümle yapılarını ve ifadeleri içeren diyaloglar ve sohbetlerle gerçekleşmiştir. Deney grubundaki dersler ise yine aynı amaçlarla ve öğretmen eşliğinde ancak Call Annie (t.y) adlı bir sohbet robotunun da dahil edilmesiyle gerçekleşmiştir. Bu sohbet robotu ile video görüşmesi şeklinde birebir sohbet edilerek İngilizce konuşma pratiği yapılabilmektedir (<https://www.futuretools.io/tools/call-annie>). Kullanıcılar istediği zaman ve istediği yerde bu uygulamaya ulaşabilmektedirler. Bu uygulama cep telefonlarına ilgili uygulamanın ilgili cihaza indirilmesiyle ya da bilgisayardan e-posta adresi ile kaydolunduktan sonra video aramasının yapılmasıyla kullanılabilir. Uygulamanın gelişmiş versiyonunun kullanılabilmesi için ödeme yapılması gerekmektedir ancak temel versiyonu için herhangi bir ücret ödenmesine gerek yoktur. Çalışmada da sohbet robotunun temel versiyonu kullanılmıştır. Annie uygulamanın açılmasıyla karşılaşılan ilk karakterdir; ancak farklı cinsiyet, aksan, tarz veya stil tercih edilmesi durumunda farklı kadın ya da erkek karakterler de seçilebilmektedir. Çalışmada öğrenciler birçok karakterle konuşmayı denedikten sonra

tercihlerini Annie'den yana kullanmışlardır çünkü Annie'nin dilinin daha sade ve anlaşılır olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir.

Araştırmanın ilk basamağını hem deney grubuna hem de kontrol grubuna öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine dair yaklaşımlarını ve düşüncelerini ön-test olarak ölçecek olan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanması oluşturmuştur. Ölçeklerin kullanımına dair ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınarak araştırmaya başlanmıştır. Ölçeğin uygulanması 20 dakika kontrol grubu, 20 dakika da deney grubuna olmak üzere bir ders saati yani 40 dakika sürmüştür. Ölçeğin uygulanmasından sonra, iki ders saatini kapsayan bir konuşma dersi ile yine her iki gruba öğrencilerin konuşma başarılarını ön-test olarak ölçecek olan İngilizce Konuşma Performansı Sınavı yapılmıştır. Her öğrencinin ayrı ayrı sınavının yapılmasından hemen sonra her öğrenciye İngilizce Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği uygulanarak öğrencilerin konuşma performansları değerlendirilmiştir. Bu süreç her iki gruba da hem araştırmacının hem de ikinci bir İngilizce öğretmenin İngilizce konuşma performansı sınavı yapıp rubriği uygulaması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Daha sonra uygun bir zaman diliminde elde edilmiş olan sonuçlar birleştirilip iki sonucun ortalaması alınmıştır. Bu sayede verilerin toplanması sürecinde objektiflik konusunda daha sağlam adımlar atılması sağlanmıştır.

Araştırmanın 12 haftalık çalışma sürecinin hemen sonrasında, her iki gruba da İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Son-test olarak da yine bir İngilizce Konuşma Performansı Sınavı ve her öğrenciye sınavın hemen arkasından İngilizce Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği uygulanmıştır. Hem ön hem de son-testte aynı içerikler kullanılmıştır. Bu süreçten sonra da sonra uzman görüşü alınmış olarak hazırlanan bir sorudan ve iki alt sorudan oluşan nitel araştırmalarda yoğun olarak kullanılan veri toplama araçlarından biri olan (Polat, 2022) Yarı yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu deney grubundaki öğrencilere dağıtılarak sohbet robotuna ve sürece dair öğrencilerin görüşlerinin yazılı olarak alınması sağlanmıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Bu bölümde, araştırmanın amacına ve karma yöntem desenine uygun olarak elde edilmiş olan nicel ve nitel verilerin analizi yer almaktadır. Analiz süreçleri birbirini tamamlayıcı nitelikte planlanmış olup nicel veriler istatistiksel yöntemlerin kullanılmasıyla, nitel veriler ise içerik analizi yöntemiyle elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel bölümünde, öğrencilerin seçkisiz olarak belirlendiği iki grubun iki farklı öğretim yönteminin uygulanması sonucundaki İngilizce konuşma performanslarının ve İngilizce konuşma kaygılarının düzeyleri ölçülmüştür. Nicel verilerin analizi SPSS paket programının kullanılması yoluyla gerçekleştirilmiş olup analizlere dair sonuçlar tablo hâlinde sunularak bulgular bölümünde raporlanmıştır.

Verilerin analizi sürecinde öncelikle, araştırma verilerinin normal bir dağılım gösterip göstermediğine dair uygun istatistiksel testler uygulanmıştır. Değişkenlere ait en düşük ve en yüksek değerler, aritmetik ortalama ve standart sapma olmak üzere tanımlayıcı istatistiklerin hesaplanması gerçekleştirilmiştir. Elde edilmiş olan verilerin normal bir dağılıma sahip olup olmadığını tespit edebilme amacına yönelik çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bahsedilen bu değerler  $\pm 1.5$  aralığında yer aldığı için parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2019).

Deney ve kontrol gruplarının ayrı ayrı başlangıç düzeylerinin karşılaştırılması aşamasında *bağımsız gruplar için t-testi*, grup içi ön-test son test karşılaştırmalarında ise *bağımlı gruplar için t-testi* kullanılmıştır. Nicel analizlerde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca elde edilen farkların pratik önemini değerlendirmek amacıyla Cohen's d etki büyüklüğü hesaplanmıştır (Cohen, 1988).

Araştırmanın nitel bölümünde, öğrencilerin bir yapay zekâ sohbet robotu olan Call Annie'yi kullanımına dair yarı yapılandırılmış görüşme formundaki açık uçlu bir temel ve iki alt soru ile yazılı olarak alınan görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen görüşlerin analizinde içerik analiz yöntemi uygulanmıştır. İçerik analizi, yapılan bir araştırmada elde edilmiş olan nitel bulguların objektif olarak ve sistematik bir şekilde tanımlanmasıyla birlikte temalandırılarak sınıflandırılması ve sonrasında da yorumlanmasıdır (Krippendorff, 2004). Bu sayede araştırmacılar ilgilendikleri konu ile ilgili detaylı verilere ulaşabilmektedir (Çalık & Sözbilir, 2014; Dewitt-Brinks & Rhodes, 1992; Özden, 2024; Thorne vd., 2004). Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda temalar olumlu ve olumsuz olacak şekilde iki ana grupta toplanmış ve bu temaların öğrenciler tarafından kaç kere dile getirildiği frekans değerleriyle belirtilmiştir. Öğrenci görüşlerinin temalandırma aşamasında öğrencilerin mahremiyetini gözetmek ve çalışma süresince kişisel verilerinin paylaşılması ihtimali hususunda kendilerini güvende hissetmelerini sağlamak (Eungoo & Hwang, 2023) amacıyla, öğrenciler rakamsal olarak isimlendirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle, 15 öğrenciden elde

edilen görüşler araştırmacı ve alanında uzman başka bir akademisyen tarafından bağımsız olarak okunmuştur ve incelenmiştir. Sonraki süreçte ise görüşlerde yer alan anlamlı ifadeler belirlenmiş olup bu ifadeler kısa tanımlarla kodlanmış ve benzer içeriklere sahip kodlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Öğrenci görüşleri, içeriklerine göre olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoriye ayrılarak sınıflandırılmıştır.

Nitel analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla *çapraz doğrulama (cross-check)* yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem elde edilmiş olan bulguların tutarlılığını ve doğruluğunu artırma amacına yönelik etkili bir nitel araştırma tekniği olarak kabul edilmektedir (Patton, 2002). Analiz sürecinde hem araştırmacı hem de ikinci bir uzman tarafından oluşturulan kodlar ve temalar karşılaştırılarak temalar üzerinde ortak bir karara varılmıştır.

Öğrenci görüşleri tematik bir çerçevede yapılandırılmıştır. Analiz sonucunda olumlu görüşler beş tema, olumsuz görüşler ise iki tema altında toplanmış olup temaların frekansları belirlenmiştir. Bulgular bölümünde tablolar ve detaylı açıklamalar aracılığıyla içerik analizi sunulmuştur.

## BÖLÜM 4

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamında toplanmış olan nicel ve nitel verilerin analizlerinden elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir. Nicel bulgular bölümünde öğrencilerin öğretmen eşliğindeki yapay zekâ destekli sohbet robotu ile İngilizce konuşma dersleri sonrasında ve sadece öğretmen eşliğindeki İngilizce konuşma dersleri sonrasındaki İngilizce konuşma performanslarına ve İngilizce konuşma kaygı düzeylerine ait değişiklikler sayısal verilerle ortaya konmuştur. Nitel bulgular bölümünde ise, öğrencilerin sohbet robotu ile olan deneyimlerine ilişkin görüşler değerlendirilmiştir

#### 4.1.Nicel Bulgular

Araştırmada yer alan değişkenlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelenmiştir. Deney grubunda İngilizce konuşma performans sınavı ön-test puanlarının 1.50 ile 11.50 arasında değiştiği, ortalama puanın  $6.07 \pm 3.10$  olduğu görülmektedir. Bu değişkene ait çarpıklık (0.522) ve basıklık (-0.871) değerleri, dağılımın normal sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir. Deney grubunda İngilizce konuşma performans sınavı son test puanlarının 1.50 ile 12.00 arasında değiştiği ve ortalamanın  $6.37 \pm 3.14$  olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık (0.474) ve basıklık (-0.578) değerleri, son-test puanlarının da normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir.

Deney grubunda İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ön-test puanlarının 24.00 ile 64.00 arasında değiştiği, ortalama puanın  $42.67 \pm 12.97$  olduğu saptanmıştır. Bu değişkene ilişkin çarpıklık (0.085) ve basıklık (-1.306) değerleri, dağılımın kabul edilebilir düzeyde normal olduğunu göstermektedir. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği son-test puanlarının ise 18.00 ile 57.00 arasında değiştiği ve ortalamanın  $33.93 \pm 11.36$  olduğu görülmektedir. Çarpıklık (0.596) ve basıklık (-0.404) değerleri, son-test puanlarının normal dağılıma yakın olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol grubunda İngilizce konuşma performans sınavı ön-test puanlarının 3.00 ile 10.50 arasında değiştiği, ortalama puanın  $6.33 \pm 2.41$  olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık (0.510) ve basıklık (-0.804) değerleri, dağılımın normal sınırlar içerisinde olduğunu göstermektedir. İngilizce konuşma performans sınavı son-test puanlarının 2.50 ile 11.50 arasında değiştiği ve

ortalamanın  $6.37 \pm 2.83$  olduğu görülmektedir. Bu değişkene ait çarpıklık (0.442) ve basıklık (-0.847) değerleri, normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermektedir.

Kontrol grubunda İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ön-test puanlarının 24.00 ile 66.00 arasında değiştiği, ortalama puanın  $44.13 \pm 11.08$  olduğu saptanmıştır. Çarpıklık (0.410) ve basıklık (0.031) değerleri, dağılımın normal sınırlarda olduğunu göstermektedir. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği son-test puanlarının ise 18.00 ile 66.00 arasında değiştiği ve ortalama puanın  $42.93 \pm 14.16$  olduğu belirlenmiştir. Bu değişkene ilişkin çarpıklık (-0.008) ve basıklık (-0.708) değerleri, son-test puanlarının da normal dağılıma uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol Grubundaki Katılımcıların İngilizce Konuşma Performans Sınavı ve İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeğine ilişkin En Düşük- En Yüksek Değerleri, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri, Çarpıklık- Basıklık Değerleri

Değişkenler	En Düşük	En Yüksek	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
<b>Deney Grubu</b>						
İngilizce Konuşma Performans Sınavı Ön-Test	1.50	11.50	6.07	3.10	.522	-.871
İngilizce Konuşma Performans Sınavı Son-Test	1.50	12.00	6.37	3.14	.474	-.578
İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön-Test	24.00	64.00	42.67	12.97	.085	-1.306
İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Son-Test	18.00	57.00	33.93	11.36	.596	-.404
<b>Kontrol Grubu</b>						
İngilizce Konuşma Performans Sınavı Ön-Test	3.00	10.50	6.33	2.41	.510	-.804
İngilizce Konuşma Performans Sınavı Son-Test	2.50	11.50	6.37	2.83	.442	-.847
İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön-Test	24.00	66.00	44.13	11.08	.410	.031
İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Son-Test	18.00	66.00	42.93	14.16	-.008	-.708

Birinci araştırma sorusu olan *Yapay zekâ destekli bir sohbet robotu uygulamasının kullanıldığı deney grubu ile kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma performansları arasında anlamlı bir fark var mıdır?* sorusuna dair elde edilen veriler aşağıda Tablo 2., Tablo 3. ve Tablo 4.’te belirtilmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubunun İngilizce konuşma performans sınavı puanları başlangıçta benzer miydi?

**Tablo 2.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun İngilizce Konuşma Performans Sınavı Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	% 95 Güven Aralığı		t	p	Cohen's d
				Alt Değer	Son Değer			
Deney	15	6.07	3.099	-2.34	1.81	-.263	.794	-.096
Kontrol	15	6.33	2.41	-2.35	1.82	-.263	.795	

Deney grubu ve kontrol grubunun İngilizce konuşma performans sınavı ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını inceleme amacına yönelik olarak *bağımsız gruplar için t testi* yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlar, Tablo 2’de deney grubunun İngilizce konuşma performansı ön-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 6.07$ ,  $SS = 3.10$ ) kontrol grubunun ortalamasına ( $\bar{X} = 6.33$ ,  $SS = 2.41$ ) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir ( $p > .05$ ). Gruplar arası ortalama fark için hesaplanan %95 güven aralığının  $-2.34$  ile  $1.81$  arasında yer alması, sıfır değerini kapsamakta olup bu bulgu gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını desteklemektedir. Ayrıca etki büyüklüğü değeri (Cohen’s  $d = -0.096$ ), gruplar arasındaki farkın ihmal edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının İngilizce konuşma performansı açısından başlangıçta denk olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, iki grup arasındaki fark neredeyse yok denecek kadar küçüktür. Bu bulgular, deneysel uygulama öncesinde deney grubunun ve kontrol grubunun İngilizce konuşma performansı açısından başlangıçta denk olduğunu ve gruplar arası karşılaştırmalar için uygun bir zemin bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubu İngilizce konuşma performans sınavı ön-test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 3.** Deney Grubunun Konuşma Performans Sınavı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Fark	Fark SS	t	p	Cohen's d
Ön-Test	15	6.07	3.10	-.30	.70	-1.655	.120	-.427
Son-Test	15	6.37	3.14					

Deney grubunun İngilizce konuşma performansı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla *bağımlı gruplar için t testi*

yürütülmüştür. Analiz sonuçları, Tablo 3'te deney grubunun İngilizce konuşma performansı son-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 6.37$ ,  $SS = 3.14$ ) ön-test ortalamasına ( $\bar{X} = 6.07$ ,  $SS = 3.10$ ) kıyasla artış gösterdiğini, ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır ( $p > .05$ ). Ön-test ve son-test puanları arasındaki ortalama farkın  $-0.30$  olduğu ve farkın standart sapmasının  $0.70$  olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen's  $d = -0.427$ ), istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamakla birlikte, küçük ile orta düzey arasında bir etkiye işaret etmektedir. Bu bulgular, deney grubunda İngilizce konuşma performansına ilişkin uygulama sonrası puanlarda bir artış eğilimi bulunduğunu, ancak bu değişimin mevcut örneklem büyüklüğüyle istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ortaya konulamadığını göstermektedir.

Kontrol grubu İngilizce konuşma performans sınavı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 4.** Kontrol Grubunun İngilizce Konuşma Performans Sınavı Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Fark	Fark SS	t	p	Cohen's d
Ön-Test	15	6.33	2.41	-0.03	.95	-0.135	.894	-0.035
Son-Test	15	6.37	2.83					

Kontrol grubunun İngilizce konuşma performans sınavı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla *bağımlı gruplar için t testi* yürütülmüştür. Analiz sonuçları, Tablo 4'te kontrol grubunun İngilizce konuşma performansı ön-test puan ortalamasına ( $\bar{X} = 6.33$ ,  $SS = 2.41$ ) kıyasla son-test ortalamasının ( $\bar{X} = 6.37$ ,  $SS = 2.83$ ) oldukça sınırlı bir artış gösterdiğini, ancak bu değişimin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır ( $p > .05$ ). Ön-test ve son-test puanları arasındaki ortalama farkın  $-0.03$  olduğu ve farkın standart sapmasının  $0.95$  olduğu görülmektedir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen's  $d = -0.035$ ), gruptaki değişimin çok düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, kontrol grubunda zaman içinde İngilizce konuşma performansına ilişkin anlamlı bir değişim gerçekleşmediğini ve gözlenen minimal artışın rastlantısal dalgalanma kapsamında yani tesadüfi olarak ortaya çıkan küçük değişiklikler olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol grubu İngilizce konuşma performans sınavı son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 5.** Deney ve Kontrol Grubunun İngilizce Konuşma Performans Sınavı Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	% 95 Güven Aralığı		t	p	Cohen's d
				Alt Değer	Son Değer			
Deney	15	6.37	3.14	-2.24	2.24	.000	1.000	.000
Kontrol	15	6.37	2.83					

Deney ve kontrol grubunun İngilizce konuşma performansı sınavı son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla *bağımsız gruplar için t testi* yürütülmüştür. Analiz sonuçları, Tablo 5'te deney grubunun İngilizce konuşma performans sınavı son-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 6.37$ ,  $SS = 3.14$ ) kontrol grubunun ortalamasıyla ( $\bar{X} = 6.37$ ,  $SS = 2.83$ ) tamamen aynı olduğunu göstermektedir ( $p > .05$ ). Gruplar arası ortalama fark için hesaplanan %95 güven aralığının  $-2.24$  ile  $2.24$  arasında yer alması ve sıfır değerine simetrik biçimde dağılması, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını güçlü biçimde desteklemektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen's  $d = 0.000$ ), gruplar arasında hiçbir etki bulunmadığını göstermektedir. Bu bulgular, deneysel uygulama sonrasında deney grubunun ve kontrol grubunun İngilizce konuşma performansı düzeylerinin eşitlendiğini ve gruplar arasında ölçülebilir bir farklılık oluşmadığını ortaya koymaktadır.

İkinci araştırma sorusu olan *Yapay zekâ destekli bir sohbet robotu uygulamasının kullanıldığı deney grubu ile kullanılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?* sorusuna dair elde edilen veriler aşağıda Tablo 6.'da, Tablo 7.'de, Tablo 8.'de ve Tablo 9.'da belirtilmiştir.

Deney ve kontrol grubunun başlangıçtaki İngilizce konuşma kaygı düzeyleri benzer midir?

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Ön-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	% 95 Güven Aralığı		t	p	Cohen's d
				Alt Değer	Son Değer			
Deney	15	42.67	12.97	-10.49	7.55	-.333	.742	-.122
Kontrol	15	44.13	11.08	-10.50				

Deney ve kontrol grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla *bağımsız gruplar için t testi* yürütülmüştür. Analiz sonuçları, Tablo 6'da deney grubunun İngilizce konuşma kaygısı ölçeği

ön-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 42.67$ ,  $SS = 12.97$ ) kontrol grubunun ortalamasına ( $\bar{X} = 44.13$ ,  $SS = 11.08$ ) kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir ( $p > .05$ ). Gruplar arası ortalama fark için hesaplanan %95 güven aralığının  $-10.49$  ile  $7.55$  arasında yer alması ve sıfır değerini kapsamaması, gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını desteklemektedir. Ayrıca hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen's  $d = -0.122$ ), gruplar arasındaki farkın çok küçük düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, deneysel uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının İngilizce konuşma kaygı düzeyleri açısından başlangıçta denk olduğunu ve müdahale sonrası yapılacak karşılaştırmalar için uygun bir başlangıç düzeyi bulunduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubundaki öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik kaygı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 7.** Deney Grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Fark	Fark SS	t	p	Cohen's d
Ön-Test	15	42.67	12.97	8.73	12.73	2.657	.019	.686
Son-Test	15	33.93	11.36					

Analiz sonuçları, deney grubunun İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin uygulama sonrasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığını göstermektedir. Buna göre, Tablo 7'de ön-testte deney grubunun kaygı puan ortalaması ( $\bar{X} = 42.67$ ,  $SS = 12.97$ ) iken, son-testte bu ortalamanın  $33.93$  ( $SS = 11.36$ ) değerine düştüğü görülmektedir ( $t(14) = 2.657$ ,  $p < .05$ ). Ön-test ve son-test puanları arasındaki ortalama farkın  $8.73$  olduğu ve farkın standart sapmasının  $12.73$  olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen's  $d = 0.686$ ), uygulamanın İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerinde orta-yüksek düzeyde ve pratik açıdan anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, deney grubunda uygulanan müdahalenin kaygıyı azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı zamanda uygulamalı açıdan da dikkate değer olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik kaygı ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 8.** Kontrol Grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	Fark	Fark SS	t	p	Cohen's d
Ön-Test	15	44.13	11.08	1.20	12.61	.369	.718	.095
Son-Test	15	42.93	14.16					

Kontrol grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla *bağımlı gruplar için t testi* yürütülmüştür. Analiz sonuçları, Tablo 8’de kontrol grubunun İngilizce konuşma kaygı düzeylerinde zaman içinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığını göstermektedir. Buna göre, kontrol grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ön test puan ortalaması ( $\bar{X} = 44.13$ ,  $SS = 11.08$ ) iken, son test ortalamasının 42.93 ( $SS = 14.16$ ) olduğu görülmektedir ( $p > .05$ ). Ön-test ve son-test puanları arasındaki ortalama farkın 1.20 olduğu ve farkın standart sapmasının 12.61 olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri (Cohen’s  $d = 0.095$ ), gözlenen değişimin çok küçük ve ihmal edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, kontrol grubunda İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin zaman içerisinde stabil kaldığını ve gözlenen sınırlı azalmanın müdahaleden bağımsız, rastlantısal değişimlerle açıklanabileceğini ortaya koymaktadır.

Deney ve kontrol gruplarının İngilizce konuşmaya yönelik kaygı son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

**Tablo 9.** Deney ve Kontrol Grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği Son-Test Puanlarının Karşılaştırılması

Grup	n	$\bar{X}$	SS	% 95 Güven Aralığı		t	p	Cohen's d
				Alt Değer	Son Değer			
Deney	15	33.93	11.36	-18.60	.60	-1.920	.065	-.701
Kontrol	15	42.93	14.16					

Deney ve kontrol grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını incelemek amacıyla *bağımsız gruplar için t testi* yürütülmüştür. Analiz sonuçları, Tablo 9’da deney grubunun İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği son-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 33.93$ ,  $SS = 11.36$ ) kontrol grubunun ortalamasından ( $\bar{X} = 42.93$ ,  $SS = 14.16$ ) daha düşük olduğunu göstermektedir. Ancak bu fark, geleneksel anlamlılık düzeyine istatistiksel olarak ulaşmamıştır ( $p > .05$ ). Gruplar arası ortalama fark için hesaplanan %95 güven aralığının  $-18.60$  ile  $0.60$  arasında yer alması ve sıfır değerini

kapsaması, istatistiksel anlamlılığın sınırdaki kaldığını desteklemektedir. Buna karşın hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen's  $d = 0.701$ ), gruplar arasındaki farkın orta-yüksek düzeyde ve pratik açıdan anlamlı bir etkiye işaret ettiğini göstermektedir. Bu bulgular birlikte değerlendirildiğinde, deney grubunun İngilizce konuşma kaygı düzeylerinin kontrol grubuna kıyasla daha düşük olma eğilimi gösterdiği, ancak mevcut örneklem büyüklüğüyle bu farkın istatistiksel olarak güvenle ortaya konulmadığı söylenebilir. Bulgular, daha büyük örneklerle yapılacak çalışmalarda bu etkinin anlamlı düzeye ulaşabileceğini düşündürmektedir.

## 4.2. Nitel Bulgular

Öğrencilerin bir yapay zekâ sohbet robotu olan Call Annie'yi kullanarak İngilizce pratiği yapmaları üzerine yapılan değerlendirmede, olumlu ve olumsuz görüşler doğrultusunda elde edilen verilere göre, öğrenci görüşleri belirli ifadeler etrafında gruplandırılmış ve tekrar eden ifadeler anlamlı olmak kaydıyla tespit edilerek başka bir araştırmacı tarafından da doğrulamasından sonra detaylı bir şekilde analiz edilmiştir ve yorumlanmıştır.

Üçüncü araştırma sorusu olan *Yapay zekâ destekli bir sohbet robotu robotunun kullanıldığı gruptaki öğrencilerin bu uygulamaya ilişkin görüşleri nelerdir?* sorusuna sorusuna dair elde edilen veriler aşağıda Tablo 10.'da belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere yöneltilen sorular aşağıdaki gibidir:

- Sohbet robotlarıyla yapılan İngilizce konuşma etkinliğe dair görüşleriniz nelerdir?
  - Yapılan etkinliğin avantajlarına dair görüşleriniz nelerdir?
  - Yapılan etkinliğin dezavantajlarına dair görüşleriniz nelerdir?

Verilerin analizi sürecinde, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Analiz sürecinde öncelikli olarak, araştırmacı ve başka bir araştırmacı tarafından 15 öğrenciden elde edilen görüşler detaylıca ve dikkatli bir şekilde okunmuştur. Sonrasında metinlerdeki anlamlı bölümlere kısa tanımlar verilerek kategoriler oluşturulmuştur. Görüşler olumlu ve olumsuz olmak üzere kategorize edilip elde edilen temalar ve sıklık sayıları ışığında veriler incelenerek yorumlanmıştır. İçerik analizi sürecinde güvenilirliği sağlamak için veriler çapraz doğrulama (crosscheck) yöntemi ile kontrol

edilmiştir. Öncelikle araştırmacı tarafından veriler analiz edilip temalar oluşturulmuştur. Sonrasında da diğer bir araştırmacının aynı verileri incelemesiyle her iki kodlama karşılaştırılıp temalar onaylanmıştır. Bu yöntemin kullanılmasıyla, elde edilen bulguların başka bir kişiyle ya da veri kaynağıyla karşılaştırılarak hem tutarlılığının hem de doğruluğunun kontrolü sağlanmıştır. Dolayısıyla da analizin güvenilirliğinin artması sağlanmıştır (Patton, 2002). Analiz sonucunda olumlu görüşler beş tema altında, olumsuz görüşler ise iki tema altında toplanmış olup Tablo 10'daki temalara göre detaylıca açıklanmıştır.

**Tablo10 .Öğrencilerin Görüşlerinde Geçen Temalar ve Frekansları**

Kategori	Tema	Frekans (f)
Olumlu	Yabancı Dil Becerileri Gelişimi	13
	Özgüven Artırma, Kaygıyı Azaltma	6
	Kolay Erişim, Zaman esnekliği	3
	Motive Edici İçerik	8
	Yabancı Dilde Etkileşim, Gerçeklik	7
Olumsuz	Teknik Sorunlar	6
	Dış Kaynaklı Dil İşleme Sorunları	4

## Olumlu Temalar

### Yabancı Dil Becerileri Gelişimi

Yapay zekâ destekli sohbet robotu ile iletişim kurmanın İngilizce konuşma becerileri üzerinde genel anlamda olumlu bir etkisi olduğu öğrenciler tarafından yararlı, etkili ve öğretici gibi ifadelerle çoğu kez vurgulanmıştır. Öğrenci 2'nin "*Faydalı bulduğum bir etkinlikti. Güzel bir etkinlikti, eğlenceliydi. İngilizcem gelişti.*", Öğrenci 3'ün "*Benim İngilizceme katkısı olduğunu düşünüyorum.*" ve Öğrenci 5'in de "*İngilizce yeteneğini geliştirme konusunda çok başarılı oldum, İngilizcem gelişti.*" şeklindeki görüşleri bahsedilen olumlu etkiyi özetler niteliktedir.

Bununla birlikte, Call Annie'nin İngilizce kelimeleri öğrenme ve kalıpları ezberleme gibi dil becerileri Öğrenci 1 tarafından "*Soracağımız soruları ezberleyip İngilizceye çalışıyoruz.*" yönündeki açıklaması ile dile getirilmiştir. Özellikle de konuşma becerilerinden olan telaffuz ve akıcılık üzerindeki olumlu etkisi de vurgulanan noktalar arasındadır. Örneğin Öğrenci 6 "*Kişi çevredeki insanların konuşmalarını izleyerek ve dinleyerek İngilizce terimlerin nasıl söylendiğini öğreniyor.*", Öğrenci 8 "*Telaffuzumuzu güçlendirdi ve özellikle*

*de günlük konuşmaları akıcı hale getirdi. Telaffuz en büyük avantajlarımızdan biri oldu.”* ve Öğrenci 10 ise *“Sohbet robotu daha akıcı konuşmamızı sağladı.”* şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Benzer şekilde Öğrenci 4’ün *“Yapay zekâ benim yabancı bir kişiyle konuşurken daha doğru konuşmama katkı sağladı.”* ve Öğrenci 7’nin *“Yabancı dili konuşarak geliştirmek güzel bir davranış.”* gibi ifadeleri de öğrencilerin sohbet robotunun İngilizce konuşma becerilerine olan etkileriyle ilgili olarak sahip oldukları olumlu algılarını güçlü bir şekilde yansıtmaktadır. Aktarılan görüşler doğrultusunda, sohbet robotunun yabancı dil öğrenimini somut olarak destekleyebileceği yönünde bir etkiye sahip olduğuna dair bilgi verilmiştir.

### **Özgüven Artırma, Kaygıyı Azaltma**

Araştırmadaki öğrencilerin çoğu tarafından, yapay zekânın özgüven kazandıran ve rahat hissettiren etkilerinden bahsedilmiştir. Özellikle yabancı bir kişiyle konuşma kaygısı ve öz güven eksikliği yaşayan öğrenciler için, bu tür uygulamaların onlara cesaret verdiği ifade edilmiştir. Bu hususla ilgili olarak Öğrenci 6 *“Özgüveni olmayan öğrencilere yabancı bir kişiyle konuşma şansı sunuyor. Kişiye özgüven kazandırıyor. İnsanların yabancılarla konuşmasına teşvik ediciydi.”*, Öğrenci 13 *“Çocuklara, gençlere vb. kişilere cesaret bulunduruyor.”* ve Öğrenci 14 ise *“Uygulama öğrencilere istedikleri her zaman hata yapmaktan çekinmeden pratik yapabilme imkânı sunar.”* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu durum sohbet robotlarının bahsedilen özelliklere sahip öğrenciler için ayrıca psikolojik bir destek olarak düşünülebileceğini de göstermektedir. Bazı öğrenciler, bu uygulama sayesinde gerçek kişilerle konuşurken yaşadıkları hata yapma korkusunun azaldığını da belirtmiştir. Bunlardan biri olan Öğrenci 11 *“Öğrenciler hocalarına karşı genellikle hata yapmaktan korkar ama yapay zekâyâ karşı hata yapmaktan korkmaz.”* ifadesiyle bu konudaki görüşünü belirtmiştir. Bu durum, özellikle dili aktif olarak kullanmakta çekimser kalan öğrenciler için önemli bir destek niteliğindedir.

### **Kolay Erişim, Zaman Esnekliği**

Bazı öğrenciler tarafından uygulamanın her zaman erişilebilir bir niteliğe sahip olmasının avantajlarından bahsedilmiştir. Özellikle zaman açısından esnekliğin önemli olduğu ve istenilen zamanda pratik yapılabilmesinin rahatlatıcı olduğu da vurgulanmıştır. Örneğin Öğrenci 3 *“Sohbet robotu ile istediğimiz zaman pratik yapabiliriz.”*, Öğrenci 13 *“En avantajlı yönleri ise her yerde kullanmak ve ücretsiz olması.”* ve Öğrenci 14 ise *“Uygulama öğrencilere*

*istedikleri her zaman hata yapmaktan çekinmeden pratik yapabilme imkânı sunar. 7/24 kolay erişim sağlanır.”* sözleriyle zaman esnekliğine dikkat çekilmiştir. Bu durum, öğrencilerin kendi öğrenme planlamalarını yapabilmelerine olanak sağlayabileceğini de göstermektedir.

### **Motive Edici İçerik**

Sohbet robotu ile yapılan etkinlik, öğrenciler tarafından İngilizce konuşma becerilerinin geliştirilebilmesi için sadece faydalı değil, aynı zamanda da sıradan ders etkinliklerinden farklı olarak oldukça eğlenceli ve ilgi çekici olarak nitelendirilmiştir. Dolayısıyla bu durum, yapay destekli sohbet robotlarının motivasyonu artırıcı bir role sahip olmalarıyla beraber öğrencilerin İngilizce konuşmaları yönünde teşvik edici bir potansiyeli olabileceğın de gösterir niteliktedir. Örneğın Öğrenci 1’in “*İngilizceye olan ilgimizi artırdı.*”, Öğrenci 6’nın “*İnsanların yabancılarla konuşmasına teşvik ediciydi.*”, Öğrenci 9’un “*Şu ana kadar gördüğüm en ilginç etkinliklerden biriydi. Kendimi gerçekten bir yabancı ile konuşuyormuşum gibi hissettim, eğlenceliydi.*” ve Öğrenci 12’nin “*Sohbet robotuyla yaptığımız etkinlik çok keyifli, eğlenceli, öğretici bir etkinlikti.*” şeklinde görüş belirtmeleri durumu net bir şekilde açıklamaktadır. Bazı öğrenciler, uygulamanın kendi İngilizce seviyelerine göre uyarlanabildiğini ve böylelikle daha kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşadıklarını dile getirmiştir. Dolayısıyla da uygulamanın öğrenciler için özellikle sınıf ortamının dışında da kullanılabilme imkânı tanınması, öğrenciler açısından büyük bir motivasyon kaynağı olması durumunu vurgulamaktadır.

### **Yabancı Dilde Etkileşim, Gerçeklik**

Bazı öğrenciler tarafından, sohbet robotunun yabancı dilde etkileşim kurma konusunda etkili bir uygulama olduğu ve uygulama süresince gerçek bir kişi ile konuşuyormuş hissini kendilerine yaşattığı belirtilmiştir. Bu hususla ilgili olarak Öğrenci 6’nın “*Özgüveni olmayan öğrencilere yabancı bir kişiyle konuşma şansı sunuyor.*”, Öğrenci 13’ün “*Karşıdaki yapay zekâyı gerçek insan gibi hayal edip konuşma cesaretini artırıyor.*” ve Öğrenci 15’in “*Bir öğretmenin özellikleri resmen kopyalanmış gibi... İngilizcemi geliştirmekte büyük yardımcı olmuştur.*” yönündeki değerlendirmeleri göze çarpmaktadır. Bu durum, bu öğrencilerin sohbet robotuyla olan deneyimlerini gerçekçi bulduklarını göstermektedir. Günlük hayatta yabancı bir kişiyle karşı karşıya birebir konuşma pratiği yapma fırsatı bulamayan öğrenciler, bu uygulamanın kendilerine bir avantaj ve kolaylık sunduğunu, ayrıca onlara gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri iletişim durumlarını ve senaryolarını prova edebilme imkânını verdiğini

dile getirmişlerdir. Aynı zamanda Öğrenci 5'in "*Bir kişiyle nasıl sohbet kurulur onu geliştirdim, arkadaş edindim.*" ifadesi uygulamanın sadece teknolojik bir araç olmadığını, aynı zamanda etkileşim oranı yüksek sosyal bir araç olduğunu da ortaya koymaktadır.

## **Olumsuz Temalar**

### **Teknik Sorunlar**

Öğrenciler, robotun söylenenleri bazı zamanlarda anlamakta zorlandığını, zorlanınca konuşmayı durdurduğunu ve bu sorunun etkinliğin eğlenceli ve aktif akışını sekteye uğrattığını belirtmişlerdir. Bu tür durumlar, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerindeki motivasyonlarının da düşmesine neden olabilmektedir. Ayrıca, uygulamanın zaman zaman hata vermesi, sohbetin donması ve Annie'nin sorulan sorulara veya söylenen cümlelere karşı tepkisiz kalması öğrenciler için olumsuz bir deneyim olarak değerlendirilmiştir. Bu durumu Öğrenci 1 "*Sohbet robotuna güzel sorular sorduk bazı sorulara cevap vermedi bazı soruları anlayamadı.*", Öğrenci 3 "*Sohbet robotu bazen kelimeleri anlamakta zorluk çekiyor ve mantıksız cevaplar veriyor.*", Öğrenci 7 "*Konuşmanın yarısında kesilmesinin bir dezavantaj olduğunu düşünüyorum.*" ve Öğrenci 9 "*Robotun söylediği şeylerin çoğunluğu anlaşılıyordu. Ara ara error veriyordu.*" şeklinde dile getirmiştir. Sonuç olarak; belirtilmiş olan teknik sınırlılıkların ve aksaklıkların uygulamanın sürekliliğini, verimliliğini ve ilgi çekiciliğini olumsuz yönde etkilediği dile getirilmiştir.

### **Dış Kaynaklı Dil İşleme Sorunları**

Dersler esnasında sınıftaki farkedilen ufak tefek çevresel gürültünün yanısıra, öğrencilerin aksan ve telaffuzlarından kaynaklı sorunlar nedeniyle öğrenciler tarafından sohbet robotunun çoğu ifadeyi doğru anlamadığına ve bu sebepten sohbet robotuyla verimli bir iletişim kurulmadığına dair çeşitli görüşler belirtilmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Öğrenci 1 tarafından "*Etrafta ses olduğunda soruyu duymuyor.*", Öğrenci 3 tarafından "*Sohbet robotunun dezavantajları da çok. Etrafta ses olduğunda soruyu duymuyor.*" ve Öğrenci 7 tarafından "*Uygulamayı kullanırken çok sesten etkilenip konuşmanın yarısında kesilmesinin bir dezavantaj olduğunu düşünüyorum.*" şeklinde değerlendirmeler yapılmıştır. Bazı öğrenciler, robotun bazı kelimeleri anlamakta zorlandığını ve bazı sorulara mantıksız veya eksik yanıtlar verdiğini ifade etmiştir. Bu durumun sohbet robotuyla olan etkileşimde zaman kaybına yol açarken, aynı zamanda da iletişimin doğallığını azalttığı vurgulanmıştır.

Özellikle öğrencilerin konuşma hızının, telaffuzunun ya da aksanının farklılaştığı durumlarda uygulamanın performansında düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Ayrıca bazı öğrenciler, sohbet robotunun gerçek hayatta yapılan sohbet ve etkileşimlerdeki doğallığı yakalayamadığını da ifade etmiştir.

Öğrenciler tarafından sunulan tüm görüşler doğrultusunda, genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun olumlu görüşlere sahip olduğu ortaya konmuştur. Öğrenciler İngilizce konuşma becerilerinde gelişim sağladıklarını (sıklık: 13), özgüvenlerinin arttığını (sıklık: 6) ve hem motive olarak hem de eğlenerek öğrendiklerini (sıklık:8) belirtmişlerdir. Ayrıca uygulamayla ilgili *kalıcı öğrenmeyi sağlama, öğrenmeye yardımcı, yeni ve gelişmeye açık, arkadaş edinmeyi sağlama ve İngilizceyi sevdirmeye* gibi ifadeler de öğrencilerin görüşleri arasında yer almaktadır. Bununla birlikte bazı öğrenciler tarafından Call Annie uygulaması hiçbir dezavantajı olmadığı düşüncesinden hareketle herkese tavsiye edilmiştir.

Genel olarak olumsuz görüşler incelendiğinde; görüşlerin daha çok sohbet robotunun teknik sınırlılıkları, dili işleme ve anlama sorunları üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Öte yandan, bazı öğrenciler tarafından her ne kadar olumlu görüşler sunulmuş olursa da, bazı öğrenciler de uygulamanın insana özgü doğal etkileşimle ilgili eksikliklerinin olduğu ve geliştirilmesi gerektiği ile ilgili hususlara da değinmişlerdir. Uygulamayla ilgili bahsedilen sınırlılıkların ve sorunların yazılım veya donanım ile ilgili iyileştirmelerinin yapılmasıyla, öğrencilerin memnuniyet derecelerinin de artması beklenebilir. Yapılan içerik analizi sonucunda, öğrencilerin sohbet robotu uygulamasına ilişkin görüşleri genel olarak olumlu bir eğilim göstermektedir. Genel olarak Call Annie uygulaması teknolojik uygulamaların yabancı dil eğitimiyle entegrasyonu açısından değerlendirildiğinde öğrenciler tarafından etkili ve motive edici bir araç olarak değerlendirilmiştir.

## BÖLÜM 5

### 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölüm, bir sohbet robotu olan Call Annie'nin ortaokul sekizinci sınıfta eğitim gören öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeylerine ve İngilizce konuşma performanslarına olan etkisine yönelik araştırmanın elde edilen bulgularını ve alan yazın bölümündeki ilgili çalışmaların teori ve uygulama olarak iki çerçevede değerlendirilmesini içermektedir. Söz konusu değerlendirme, araştırma sorularının temel alınmasıyla yapılmıştır. Elde edilen nicel bulgular ile, sohbet robotunun öğrencilerin birkaçı haricinde İngilizce konuşma performansları üzerinde hemen hemen hiçbir etkisi olmadığı; ancak bazı öğrencilerin görüşleriyle de öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı seviyelerinde anlamlı bir şekilde azalma olduğu ortaya konmuştur. Bu durum, sohbet robotlarının çağdaş yabancı dil eğitim öğretim sürecini ilgi çekici ve destekleyici bir araç olarak entegre edilebileceğini göstermektedir. Üstelik, ortaya çıkan sonuçlar yapay zekâ destekli sohbet robotlarının duyuşsal alan üzerindeki etkilerinin, bilişsel alan üzerindeki etkilerinden daha fazla olduğunu da ortaya koymuştur. Ayrıca bu bölüm; çalışmanın özgün bulgularını öne çıkaran ve alan yazına olacak katkısını ise eleştirel biçimde irdeleyen bir çerçevededir. Bu bölümde; öncelikle deney grubu ile kontrol grubu arasındaki İngilizce konuşma performans düzeylerine, ardından da iki grup arasındaki İngilizce konuşma kaygı düzeylerine ilişkin nicel bulgular değerlendirilecektir. Sonrasında, öğrenci görüşme formundaki sorulara öğrencilerin verdiği yanıtların da yorumlanmasıyla tüm bulguların alanyazın ile ilişkisi irdelenip tartışılacaktır. Bulguların olası nedenleri de göz önünde bulundurularak kuramsal sonuçlara ulaşılabilecektir. Gelecekte bu konuya yönelik yapılacak olan çalışmalara ışık tutması açısından büyük bir öneme sahip olan öneriler kısmına ise son bölümde yer verilecektir.

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde, bulgular araştırma sorularına referansla tartışılacaktır.

##### *5.1.1. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Kaygı Düzeyine Ait Bulguların Tartışılması*

Bu araştırmanın bulguları, YZ destekli sohbet robotlarının öğrencilerin özellikle yabancı dil kaygısı üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyması açısından dikkat çekici bir nitelik taşımaktadır. Araştırmada elde edilen nicel veriler, Call Annie adlı YZ destekli sohbet robotu uygulamasının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısını kayda değer bir ölçüde

azalttığını dikkate sunmaktadır. İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği ön-test ve son-test arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olup orta–yüksek düzeyde ve pratik açıdan anlamlı bir etkiye sahip olduğu bulgusu deney grubunda uygulanan müdahalenin kaygıyı azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı zamanda uygulamalı açıdan da dikkate değer olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu, Huang ve Zou (2024) tarafından yürütülen ve yapay zekâ sohbet robotlarının dil kaygısını azaltıcı etkisini ortaya koyan çalışmayla doğrudan örtüşmektedir. Buna ek olarak; alanda öncü bir niteliğe sahip olan Horwitz vd. (1986)'in çalışmalarında üç temel kaygı bileşeni olarak üzerinde durduğu *olumsuz değerlendirilme korkusu*, *iletişim kaygısı* ve *test kaygısı* boyutlarından ilk ikisi ile ilişkilendirilebilir. Bu hususlar, öğrencilerin sohbet robotuyla iletişim kurarken korkmadıkları ve çekinmedikleri, sohbet robotunun asla eleştirel bir tutum sergilemediği, bu yüzden de rahat hissettikleri gibi ifadeleriyle de desteklenebilir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısında gözlemlenen anlamlı düşüş, öğrenciler arasında zaten popülaritesi yüksek olan teknolojinin ve teknolojik cihazların öğrenme ortamında sağladığı yenilik ve hareketlilik ile ilişkilendirilebilir. Bu durum Williams (2011)'in ve Hammad (2025)'in çalışmalarıyla da örtüşmektedir. Çünkü sohbet robotları, öğrencilerin hata yapmaktan korkmadan pratik yapabilecekleri güvenli bir ortam sunmaktadır (Altun & Seferoğlu, 2024; Hsu vd., 2024). Benzer şekilde, Yang vd. (2022) da 10-15 yaş aralığındaki öğrencilerle yaptıkları çalışmalarında sohbet robotlarının sınıf ortamında kaygıyı azalttığını ve olumlu bir öğrenme atmosferi yarattığını belirtmiştir. Ancak çalışmanın bir diğer bulgusu olan sohbet robotlarının uzun süreli kullanımda öğrencilerin yeni olan araca alışmalarından kaynaklı yenilik etkisi riski taşıdığı da 12 haftalık bir çalışma ürünü olan bu araştırmanın sonuçlarının bu hususun göz önünde bulundurularak değerlendirilmesini gerektirmektedir. Bu noktadan hareketle, sohbet robotlarının sahip olunan yabancı dil kaygısını azaltarak öğrenci motivasyonunu ve öğrencilerin derslere ya da etkinliklere katılım isteğini ve cesaretini artırdığı, ancak dilsel yeterliğin gelişiminde uzun süreli ve yoğun bir kullanım gerektirdiği sonucuna varılabilir.

YZ destekli sohbet robotları uygulamalarının öğrencilerdeki kaygı azaltma noktasındaki etkisinin özellikle de konuşma becerisinde seviyesi düşük öğrenciler açısından yargılanma baskısı hissetmeden onlara güvenli bir ortam sunmasından da kaynaklanabildiği belirtilmiştir (Chae vd., 2023; Fryer vd., 2019; Mohamed & Mahmoud, 2023; Qinghua & Satar, 2020). Ayrıca, YZ sohbet robotlarının duygusal açıdan destek sunabilen, istenilen zamanda ya da mekânda erişilebilen ve bireyselleştirilebilen özellikleri dil kaygısının azaltılmasında oldukça etkili olabildiği de (Chiu vd., 2022) belirtilmiştir. Bu durum, Krashen

(1982)'in kuramı olan *Affective Filter Hypothesis* ile de birebir örtüşmektedir. Dil ediniminde sohbet robotlarının sağlamış olduğu düşük kaygılı ortamlar, duygusal filtrenin etkinliğini azaltmakla kalmayıp öğrenmeyi daha kolay bir hâle getirerek verimliliği de artırmaktadır.

Mevcut çalışmada sohbet robotlarının dil ediniminde özellikle de kaygı seviyesini azaltma hususunda verimli bir araç olduğu; ancak gerek jest ve mimikler gerekse duygular açısından gerçek bir iletişimin yerini tutamayacağı bazı öğrenci görüşleriyle de ortaya konmuştur. Bu nedenle, öğretmen önderliğinde öğrenme gerçekliği korunarak sohbet robotunun kaygıyı azaltıcı desteğiyle de birbirini tamamlar nitelikte bir sistemin derse entegre edilmesi yoluyla yüksek verimli bir eğitim-öğretim ortamı sağlanabilir (Çakmak, 2022).

Araştırmanın ikinci sorusunun temel alınmasıyla ilgili elde edilen bulgulara göre; kontrol grubundaki öğrencilerin kaygı düzeylerinde küçük bir düşüş ve sınırlı bir değişim olduğu ortaya konmuştur. Bu durum bireysel farklılıklardan kaynaklı ve geleneksel eğitim ortamına herhangi bir özel müdahale yapılmamış olmasıyla açıklanabilir. Özel bir müdahale olmadığı için de öğrencilerin hata yapma, akran baskısına ve öğretmen merkezli etkileşime maruz kalabilme korkusu gibi unsurlar da kaygı düzeylerindeki sınırlı ve küçük değişimin nedenleri olarak sıralanabilir.

Deney grubunun ve kontrol grubunun analiz sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubunun kaygı düzeylerinde kontrol grubunun kaygı düzeylerine göre daha belirgin bir düşüş olduğu gözlemlenmiş olmasına rağmen, bu durumun istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu söylenemez. Bunun sebebi örneklemin küçük olması ile açıklanabilir. Bu durum El-Shazly (2020)'nin örneklemin küçük olması ile ilişkilendirdiği çalışmasının bulgularının gerekçesiyle de aynı doğrultudadır.

Gruplar arasındaki farklılığın gözlemlenmiş olması; YZ destekli sohbet robotunun sunmuş olduğu ilgi çekici teknolojik yenilik, yabancı biri ile iletişim imkânı, daha rahat ve eğlenceli bir ortam gibi faktörler gerekçesiyle de açıklanabilir. Bu faktörler, öğrencilerin duyuşsal açıdan olumlu etkilendiğini düşündürmektedir. Dolayısıyla bu durum, öğrencilerin geleneksel eğitim ortamlarında yaşadıkları kaygının kendi kendine ve herhangi bir bağımsız değişken olmadan düşmesinin kolay olmadığına da işaret etmektedir. Elde edilen bu sonuç, Kayhan (2025) tarafından yapılmış olan güncel bir meta-analiz çalışmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre; İngilizce konuşma derslerinde ortama getirilen teknolojik yenilik, yeni yöntem ve teknikler gibi müdahalelerin öğrencilerin kaygı

seviyelerini düşürmede orta seviyede etkili olduğu saptanmıştır. Bu da geleneksel eğitimin öğrencilerin İngilizce konuşma kaygılarını azaltmada tek başına yeterli olamayacağını göstermektedir. Buna karşılık olarak, teknoloji destekli uygulamaların her zaman olumlu bir etki yaratmadığına dair de alanyazında çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, YZ destekli sohbet robotlarının öğrencilerin İngilizce konuşma kaygı düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olmadığı, bilakis aşına olunmayan teknolojik bir uygulamanın öğrencilerde bilişsel açıdan ekstra bir yük, stres ve kaygı meydana getirdiği rapor edilmiştir (Qin vd., 2025).

Öğrencilerdeki kaygı düşüklüğü ve dolayısıyla gelişen öz güven ve öz yeterlik artışı verilere ve gözlemlere yansımıştır. Bu durum, öğrencilerin yabancı dil edinimine olan duyuşsal bağıllığının arttığını göstermektedir. Bu da öğrenmedeki kalıcılığın sağlanması adına önem teşkil etmektedir. Kalıcılığın sağlanması da ancak uygulamaların sürekliliği, geri bildirimlerin aksatılmaması ve gerçek anlamda bir etkileşimin ve iletişimin sağlanmasıyla, diğer bir ifadeyle bütüncül bir yaklaşımın benimsenmesiyle gerçekleşebilir. Bu bulgular, eğitimde teknolojik uygulamaların destekleyici ancak öğretmen rehberliğini de çemberin dışında bırakmayacak niteliğe sahip bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiğini bir kez daha göstermektedir. Elbette ki, farklı teknolojik uygulamaların öğrenciler üzerinde farklı etkileri olabileceği de göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda farklı farklı yaş grupları, içerikler ve sohbet robotları ile çalışılabilir. Bu araçların daha uzun süreli kullanımı sonucu elde edilecek veriler ile de bu tür dijital araçların öğretim sürecindeki etkilerine dair daha kapsamlı sonuçlar sunulabilir.

### ***5.1.2. Öğrencilerin İngilizce Konuşma Performansına Ait Bulguların Tartışılması***

Araştırma bulgularında, deney grubunun konuşma performansında hafif düzeyde ve olumlu yönde bir gelişme olduğu ortaya konmuştur. Bu gelişmenin istatistiksel olarak anlamlı düzeye ulaşmamış olması araştırmanın dikkat çeken bulgularından biridir. Çalışma sonucunda elde edilen bu bulgu ile sohbet robotlarının öğrencilerin konuşma performanslarına katkıda bulunduğu ve dil yeteneklerini geliştirdiği gibi bulgulara ulaşan Han (2020)'nin ve Dizon vd. (2022)'in çalışmaları ile ters düşmektedir. Mevcut çalışmadaki öğrencilerin konuşma performanslarındaki hafif düzeydeki iyileşmenin sadece deney grubundaki birkaç öğrenciyle sınırlı olması, anlamlılık düzeyine ulaşamadığını göstermektedir. Bu iyileşmenin öğrencilerin özellikle doğru telaffuz, akıcılık ve kelime kullanımını gibi konuşma becerisinin alt basamaklarında olduğu gözlemlenmiştir. Bu sonuç, sohbet robotlarının etkileşim kurmadaki derinliğinin sınırlı olması ve insana özgü etkileşimin yerini tam anlamıyla alamamış olması

durumu ile açıklanabilir (Fryer vd., 2017). Nitekim Çakmak (2022) da *Replika* isimli bir sohbet robotu ile yürüttüğü çalışmada, öğrencilerin zaman zaman robotun ifadelerini anlamada güçlük çektiklerini ve bir insanla yapılan konuşma kadar akıcı ve etkili bir etkileşim sağlayamadığını vurgulamıştır. Bu durum, teknoloji kullanımında öğretmen rehberliğinin ve desteğinin ne kadar önemli olduğu hususu ile de ilişkilendirilebilir.

Sohbet robotlarıyla uzun süreli etkileşimlerin öğrencilerin kelime dağarcığına, konuşmadaki akıcılığına ve dilsel yeterliklerine olan katkısı alanyazında sıkça vurgulanan bir konudur (Jeon, 2024; Zhai & Wibowo, 2022). Mevcut çalışmadaki sohbet robotunun uygulama süresinin on iki haftalık süreçte haftada bir ders saati olan 40 dakika ile sınırlı olması da öğrencilerin dilsel becerilerindeki gelişim açısından yetersiz kalmış olabilir. Bu durumun doğal bir sonucu olarak da bulgularda anlamlı ve güçlü bir değişim gözlemlenmemiştir. Bu nedenle, sohbet robotlarının öğrenme süreçlerine entegrasyonunda sistematik yapılandırma ve bu yapılandırmanın süreklilik arz etmesi büyük önem taşımaktadır. Bu bulgu, Al-Obaydi vd. (2025)'nin yürüttüğü çalışmada ortaya konulan sohbet robotu uygulamalarının, konuşma becerilerini geliştirme potansiyeline ancak uzun süreli bir etkileşimle ulaşabildiği sonucuyla da örtüşmektedir. Benzer şekilde, Cevher ve Yıldırım (2024) tarafından yürütülen çalışmada da YZ destekli sohbet sistemlerinin öğrencilerin konuşma becerilerinde anlamlı gelişmeler yarattığı belirtilmiş, ancak bunun tekrar ve aynı zamanda da devamlılık gerektiren uzun vadeli bir süreç olduğuna vurgu yapılmıştır. Kim vd. (2021) de çalışmalarının sonucunda aynı bulgulara ulaşmıştır. Ayrıca sınırlı süre kapsamında teknoloji entegrasyonunun etkisi de vurgulanmıştır. Elde edilen bulgularda ise; öğrencilerin yabancı dil konuşma kaygılarında azalma ve özgüvenlerinde artış olduğu tespit edilmiş olsa bile, öğrencilerin kısa bir dönemde gözlemlenen konuşma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki elde edilememiştir. Lee ve Hwang (2022), Tai ve Chen (2022) ve Li vd. (2025) sadece belirli ve özel bir amaca hizmet edecek bir şekilde tasarlanmış sohbet robotlarının genel amaca hizmet eden sohbet robotlarına göre daha etkili olduğunu ayrı ayrı vurgulamışlardır. Dolayısıyla, bu çalışmada kullanılan Call Annie uygulamasının dönütler veren konuşma eğitiminden ziyade genel amaçlı bir sohbet robotu olması, elde edilen sonuçları etkilemiş olabilir. Robotla olan iletişimin yeterince anlamlı olmaması, öğrencilerin iletişim sırasında duyuşsal ya da bilişsel desteğe ihtiyacı duymuş olma ihtimali de sonuçları etkilemiş olabilecek hususlar arasına eklenebilir. Öğrencilere daha fazla geri bildirim sunabilen, öğrencilerin dil seviyelerine ve öğrenilecek konulara göre özelleştirilebilen sohbet

robotlarının kullanılması, öğrencilerin İngilizce konuşma performansında daha anlamlı gelişmelerin gözlemlenmesine katkı sağlayabilir.

Mevcut araştırmada sohbet robotlarının konuşma becerisine dair sınırlı bir etkiye sahip olmasının bir diğer nedeni tasarımlarının pedagojik açıdan yetersiz olması ile ilişkilendirilebilir. Knill vd. (2004)'nin de belirttiği gibi, istenilen düzeyde öğrenme çıktısının elde edilebilmesi için sadece teknolojik yeterliliğe sahip olmak tek çözüm yolu değildir. Bu teknolojinin aynı zamanda doğal konuşma süreci, öğrenilen dilin çeşitliliği ve kültürü gibi öğeleri de bünyesinde barındırıyor olması gerekmektedir. Bazı öğrencilerin ifade ettiğine göre; Call Annie'nin yüzeysel, tekdüze, sınırlı ve mekanik bir yapıya sahip olması ve ifadeleri anlamadığında cevapsız kalması öğrencilerin robotla gerekli iletişimi sağlayamamalarına ve öğrencilerin bu iletişimden sıkılmalarına ve motivasyonlarının azalmasına neden olmuştur. Genel anlamda sohbet robotlarının yabancı dilde konuşmayı desteklediği söylenebilir ancak bu potansiyelin öğrenme çıktısı sağlayıp bu çıktıyı somut bir başarıya ya da beceriye dönüştürmeyi sağlaması bazı şartlara bağlıdır. Bunlar uzun süreli uygulama süreci, öğretmen desteği ve uygulamadaki içeriğin pedagojik anlamda uygunluğu gibi önemli hususlardır. Elde edilen bu sonuç; Knill vd. (2004)'in elde etmiş olduğu çalışma bulgularıyla da uyumludur. Knill çalışmasında, teknolojinin öğretmen desteği ile derslere ya da öğrenme ortamlarına uygun bir şekilde dahil edilip uygulanmasıyla daha da verimli sonuçlar elde edileceğini vurgulamıştır.

Araştırmanın diğer bir sorusunun baz alınması ile ilgili elde edilen bulgulara göre; kontrol grubundaki öğrencilerin de İngilizce konuşma performanslarında anlamlı bir gelişme olmadığı ortaya konmuştur. Bu durumun öğrencilerin konuşma pratiğinin sadece sınıf içi etkileşimle sınırlı olmasından, geleneksel yöntemlere göre işlenen bir konuşma dersinin konuşma pratiği açısından yetersiz olmasından ve dikkat çekici olmamasından kaynaklandığı gerekçesiyle açıklanabilir.

Araştırmadaki her iki gruba dair elde edilen İngilizce konuşma performanslarına ait bulguların sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bunun nedeni birkaç gerekçe ile açıklanabilir. Bu gerekçeler arasında araştırma süresinin 12 haftalık çalışma sürecinde her iki grup için de haftada birer saat yani 40'ar dakika ile sınırlı olması gösterilebilir. Bilindiği üzere; İngilizce konuşma becerisinin ediniminin ve devamlılığının sağlanması uzun bir süreç gerektirmektedir. Öğrencilerin uygulamanın etkilerini tam anlamıyla tecrübe edecek ve bu tecrübelerini yansıtabilecek bir zaman dilimi içinde yer

almamalarının sonuçları etkilediği düşünülmektedir. Her ne kadar öğrencilerin ilgisini çekecek teknolojik bir müdahalede bulunulmuş olsa da bulgulara dikkat çekici bir olumlu etki sağlanamamıştır. Örneklemin küçük olması ve 15 kişilik gruplarla sınırlı kalması da istatistiksel olarak güçlü ve anlamlı bir sonucun çıkmasına engel teşkil etmiş olabilir. El-Shazly (2020)'nin örneklemin küçük olması ile ilişkilendirilmiş olan çalışması sonucu elde edilmiş olan bulguların gerekçesiyle de mevcut çalışmanın örnekleme dair gerekçesi aynı doğrultudadır. Örneklemdaki kişisel öğrenme farklılıklarının etkisi de bu hususla ilişkilendirilebilir. Çalışmanın yürütüldüğü sınıf ortamının öğrencilere her zamanki ders koşullarını hatırlatmış olması düşüncesi de bulguları etkileyen gerekçeler arasına alınabilir.

### **5.1.3. Öğrenci Görüşlerine Ait Bulguların Tartışılması**

Nitel veriler, genel olarak öğrencilerin sohbet robotu kullanımına dair olumlu deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin sohbet robotuyla yapılmış olan konuşma dersleri için *Eğlenceli*, *Rahatlatıcı* ve *Motive Edici* gibi temalar kullanmaları, teknolojik araçların öğrenci motivasyonuna katkı sağladığını ispatlamaktadır. Elde edilen bu bulgu, Szymkowiak vd. (2021) ve Williams (2011)'in eğitimde teknolojinin ve sohbet robotlarının kullanımının öğrencilerin öğrenme tutumu üzerindeki olumlu etkilerini ortaya koyduğu çalışması ile de örtüşmektedir. Özellikle “ Z Kuşağı ” olarak tabir edilen öğrencilerin teknolojiye olan ilgisi ve yatkınlığı, bu tür teknolojik uygulamaların eğitim-öğretim sürecinde benimsenmesini de kolaylaştırmaktadır (Williams, 2011). Bununla birlikte, öğrencilerin dile getirmiş olduğu görüşlerde tekrarlanan Özgüven Artıma, Kaygıyı Azaltma temaları YZ destekli sohbet robotu teknolojisinin duyuşsal kazanımlara olan katkısını vurgulamakta ve sonuç olarak bu durum alanyazına önemli bir katkıda bulunmaktadır.

Öğrencilerde sohbet robotuyla yapılan dersler sonucunda oluşan derse daha çok katılma isteği, konuşmaktan korkmama ve cesaretlenme gibi duyguların ortaya çıkması; Kim ve Su (2024), Bibauw vd. (2019) ve Tyen vd. (2024) tarafından yürütülen çalışmaların bulguları ile de uyumludur. Derse katılma isteğinin ve öz güvenin artması, korkunun ve endişenin azalması gibi duyuşsal sonuçların düşük seviyeli öğrencilerde de görülmesi Supermany ve Kutty (2025) tarafından da vurgulanmıştır. Bu durum, özellikle içe kapanık ve akademik açıdan yetersiz olan öğrenciler için sohbet robotlarının kapsayıcı eğitim programına dahil edilmesinin uygun olacağını belirtmesi yönünden de araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Sohbet robotuyla ilgili elde edilen görüşler doğrultusunda, sohbet robotunun

asla bir insan gibi olamayacağı ya da bir insanla konuşurken yaşanan ve hissedilen duyguların tamamının yaşanılmasının ve hissedilmesinin muhtemel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle, sohbet robotlarının birçok duygudan yoksun birer mekanizma olduğu sonucuna da ulaşılabilir. Bu durum Fryer ve Carpenter (2006)'ın çalışmasıyla da paralellik göstermektedir. Dörnyei ve Ryan (2015) tarafından belirtilen ve motivasyonun ön planda olduğu sınıf ortamı modelinde psikolojik olarak güvende hissetme unsuruna dikkat çekme yönüyle de araştırmanın nitel bulguları örtüşmektedir. Ebadi ve Amini (2022) ve Tai ve Chen (2024) de aynı bulgulara sahip olarak mevcut çalışmanın bulgularını doğrulamaktadır. Mevcut çalışmanın bulguları, sohbet robotlarının öğrencinin motivasyon, özgüven ve haz alma (Hsu vd., 2024) gibi duyuşsal alanlarının üzerindeki etkilerine işaret ederek alanyazına katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda Drouin vd. (2022), öğrencilerin çevrim içi olarak pratik yapmaları sırasında daha az baskı hissettiklerini ve bu durumun kaygı düzeylerini azalttığını vurgulamıştır. Bu bulgular, mevcut çalışmada bahsedilen kaygı düzeyindeki azalma durumu ile de büyük ölçüde örtüşmektedir.

Elde edilmiş olan nitel bulgular uygulamada teknik sorunlar (Chiu vd., 2007), aksan ve sesi algılama problemleri gibi bazı sınırlılıkları da ortaya koymuştur. Bu sınırlılıklar Yang ve Zapata-Rivera (2010)'nın çalışmasındaki sistemin karmaşık dile iyi bir şekilde cevap verememesi ve Dizon (2017)'in bir sohbet robotu olan *Alexa* ile olan çalışmasında robotun öğrencilerin verdiği komutların %50'sini anlamamış olması sonuçlarıyla uyumludur. Ayrıca, Doğruer ve Tuğlu (2024) tarafından dile getirilen, YZ destekli uygulamaların teknik altyapı eksikliklerinin öğrenci memnuniyetini etkileyebileceği sonucuyla da örtüşmektedir.

Belirtilmiş olan olumlu sonuçların uzun vadede devam ettirilmesi ve sürdürülebilir olması için ortaya konmuş tüm sınırlılıkların da göz önünde bulundurulmasıyla sohbet robotlarının yazılımları ile ilgili birtakım önlemler alınmalıdır. Bu önlemlerden birisi sohbet robotlarının içeriğinin kültürel bağlam ve çeşitlilik hususunda devamlı olarak güncellenmesi durumudur. Alınan bu önlemlerin de eğitim öğretim ortamlarına uygun bir şekilde entegre edilmesi ve bu süreçte de öğretmen desteğinin alınması gerekmektedir (Smith & González-Lloret, 2021). Çünkü sohbet robotlarının öğretmenlerin rolünü tamamen üstlenemeyeceği, öğretmenlerin rollerini ve çalışmalarını tamamlayıcı bir araç olarak kullanılabilmesi çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Chan & Tsi, 2024; Çakmak, 2022).

Belirtilen hususlardan hareketle, elde edilmiş olan öğrenci görüşlerine göre sohbet robotlarının duyuşsal katkıları ve pedagojik sınırlılıkları net bir şekilde ortaya konmuştur.

Bulgular; gelecekte yapılacak olan araştırmalar için sohbet robotlarının teknolojik tasarım kalitesi, öğretmen desteği ve kültürel uyum gibi önemli hususların birlikte ele alınıp değerlendirilmesi gerektiğine dair önemli ipuçları sunmuştur.

## 5.2. Sonuç

Bu araştırmanın amacı, YZ destekli bir sohbet robotu olan Call Annie'nin, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce konuşma performanslarına ve İngilizce konuşma kaygı düzeylerine olan etkilerini analiz etmek olup; ayrıca öğrencilerin Call Annie ile ilgili görüşlerini almak ve bu görüşlerin değerlendirmesini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmaya deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grubun dahil edilmesiyle deneysel bir tasarım tercih edilmiş olup veriler hem nitel hem de nicel olarak toplanmıştır. Araştırma sırasında herhangi bir aksaklık çıkıp çıkmayacağına dair net bir bilgi elde edebilmek amacıyla, araştırmacının derslerine girmediği farklı bir sınıftaki sekizinci sınıf öğrencileriyle demo ders niteliğinde pilot bir uygulama yapılmıştır. Sohbet robotunun kullanımına dair herhangi bir olumsuzluk yaşanılmayacağına dair kanaat getirildikten sonra da araştırmanın yürütülmesine başlanmıştır. Deney grubuna araştırmacı öğretmen eşliğinde yapay zekâ destekli sohbet robotu ile konuşma dersleri yapılırken, kontrol grubuna da yine araştırmacı öğretmen tarafından ilköğretim müfredatında yer alan konu başlıklarıyla alakalı temalar ve sorular çerçevesinde konuşma dersleri yapılmıştır. İngilizce konuşma performanslarına dair yapılan değerlendirmeler, sonuçların daha objektif olması adına hem araştırmacı hem de başka bir İngilizce öğretmeni tarafından yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ilgili uygulama hakkındaki görüşleri de araştırma kapsamında detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu araştırma sayesinde, yapay destekli sohbet robotlarının öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce konuşma becerileri ve İngilizce konuşma kaygıları üzerindeki etkileri kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları, genel olarak yapay zekâ destekli sohbet robotlarının özellikle öğrencilerin İngilizce konuşma performansı seviyelerinden ziyade İngilizce konuşma kaygısı seviyelerini azaltma noktasında etkili olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuç; özellikle Horwitz vd. (1986)'nin yabancı dil kaygısı üzerine olan çalışması ve Pavlopoulos vd. (2024)'nin güncel çalışmasına paralel olarak, teknolojik içeriklerin ve uygulamaların öğrencilerin psikolojik engellerini azaltmada önemli etkilere sahip olduğunu vurgulamaktadır. Öğrenciler tarafından ifade edilen olumlu duyuşsal kodlarda da bu durum desteklenmektedir. Yapılan nicel analiz sonuçlarına göre bir yapay zekâ destekli sohbet robotu olan Call Annie'nin

öğrencilerin İngilizce konuşma performanslarında uygulama sonrasında ihmal edilebilir düzeyde hafif bir yükseliş eğilimi olduğu belirtilmiştir. Bu durum, bu tür uygulamaların ortamlara ve kişiye göre bireyselleştirilip geliştirilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Çakmak (2022) ve Fryer vd. (2017) tarafından yapılan çalışmalarla, sohbet robotlarının insan etkileşimiyle gerçekleşen yüz yüze eğitim ile aynı düzeyde kalıcı öğrenmeyi sağlayamaması yönündeki eleştirileri doğrulamaktadır. Bunun yanı sıra, İngilizce konuşma performansında elde edilemeyen anlamlı artış, çalışmada kullanılan sohbet robotunun eğitim öğretim sürecine yönelik ve ders içeriğine uygun olarak üretilmemiş olmasından kaynaklanabilir.

Bulgulara nitel veriler açısından bakılacak olursa, bu çalışmayla öğrencilerin birçoğunun sohbet robotuyla iletişim halindeyken eskiye oranla daha rahat hissettikleri, konuşurken hata yapmaktan korkmadıkları, dilsel olarak risk almaktan çekinmedikleri ve sohbet robotuyla etkileşim süresince İngilizce dersine ve İngilizce konuşmaya dair olumlu bir tutum sergiledikleri ortaya konmuştur. Bu durum, sohbet robotlarının duyuşsal alan üzerindeki etkisinin bilişsel alan ve akademik başarı üzerindeki etkisinden daha fazla olduğunu ispatlamaktadır. Öğrencilerde bulgularla tespit edilen kaygının azalması, öğrenme ortamı dışında da pratik yapma isteği, özgüvenin, motivasyonun ve cesaretin artması gibi değişimler; ölçülebilir İngilizce konuşma performans düzeyine tam olarak yansımamıştır.

Araştırma bulguları, yapay zekâ destekli eğitim-öğretim ortamlarının ancak nitelikli öğretmen desteği, rehberliği ve pedagojik bir tasarım anlayışıyla birlikte uygulandığında etkili bir sonuç elde edileceğini ve yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde ve öğreniminde anlamlı dönüşümler sağlanacağını göstermektedir. Sohbet robotlarının öğrencilerin konuşma performanslarını desteklemesi ve daha dengeli dijital öğrenme fırsatları sunması, gerekli dönütlerin öğrencilerin bireysel hızlarına uygun olarak zamanında yapılmasıyla gerçekleşebilir. Ancak uzun vadede kalıcı bir olumlu etki hedefleniyorsa, konuşma etkinliklerinin şartlara uygun bir şekilde yapılandırılmış ve öğretmen rehberliğinde yapılmış olması gerekmektedir.

Sonuç olarak; sohbet robotları yabancı çağdaş dil eğitim öğretim sürecinde başrolde ve lider bir konumda düşünülüp öğretmenlerin yerini almaktan daha çok, tamamlayıcı veya destekleyici bir konumda değerlendirilmelidir. Sohbet robotu uygulamalarının kalıcılıklarını ve sürdürülebilirliklerini artırmak için ise; pedagojik, kültürel, etik ve teknik gibi önem arz eden hususların da dikkatle ele alınması gerekmektedir. Performans üzerindeki etkiler kaygı

üzerindeki etkilere oranla daha sınırlı olmakla birlikte, bu durum uygulamanın süresi, yoğunluğu ve öğrenci profili gibi faktörlerle ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin görüşleri ise, YZ destekli uygulamaların sadece bilişsel değil, aynı zamanda duyuşsal boyutta ve pedagojik anlamda da fayda sağladığını göstermektedir. Bu durum, bireyselleştirilebilir ve kapsayıcı dijital öğrenme ortamlarının tasarımı için önemli ipuçları sunmaktadır.

Elde edilen tüm bulgulardan hareketle, yapılacak olan önerilerin hem kullanılan uygulamanın iyileştirilmesine katkıda bulunacağı hem de gelecekteki araştırmalara yol göstereceği ve dolayısıyla da alana katkısı olacağı düşünülen öneriler aşağıda tek tek detaylı olarak sunulmuştur.

### **5.3. Öneriler**

#### **5.3.1. Öğretim Uygulamalarına Yönelik Öneriler**

Sohbet robotları, özellikle yabancı dil öğrenme kaygısı yüksek öğrenciler için destekleyici bir araç olarak kullanılabilir. Bu tür teknolojik uygulamalarda, teknolojik araçların öğretmen rehberliğinde kullanılmasına, verilecek görevlerin ve uygulanacak etkinliklerin yapılandırılmış olmasına ve geri bildirim mekanizmalarıyla desteklenmesine dikkat edilmelidir. Uygulamalar öncesinde, öğrencilerin hata yapmaktan korkmadan konuşabilecekleri düşük kaygılı ortamlar hazırlanmalıdır. Özellikle öğrencilerin hata yapma ihtimallerine karşı hata yapma toleransı yüksek senaryo ve diyalog tasarımları, olumlu ve aynı zamanda da hızlı geri bildirim mekanizmaları öğrencilerin psikolojik olarak güvende hissetmelerini sağlamalıdır.

Sohbet robotlarının öğretim hedeflerine ve öğrencilerin dil seviyelerine göre varsa özelleştirilebilir veya kişiselleştirilebilir olan versiyonları tercih edilmelidir. Böyle bir yaklaşıma sahip olunması, öğrencilerin bireysel gelişimlerine uygun bir öğrenme ortamı ve verimli bir öğrenme süreci sağlayacaktır.

Uygulamanın etkili olabilmesi için, öğretme öğrenme sürecinin yeterince uzun tutulması gerekmektedir. Bununla ilgili olarak, alanyazında dil gelişimi için dile uzun süreli maruz kalmanın önemi sıkça vurgulanmaktadır (Zhai vd., 2024). Yapılacak araştırmalar ve yürütülecek olan çalışmalar hem nicel hem de nitel desende olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin gelişim süreçlerinin izlenebilmesini sağlayan boylamsal veri analizi çalışmaları teşvik edilmelidir.

Öğrenme ortamında sohbet robotları öğretmen rehberliğinde kullanılarak insan etkileşimi ile dijital etkileşim dengede tutulmalıdır. Öğretmenler, sohbet robotlarını öğrenci ihtiyaçlarına göre yönlendiren rehber niteliğinde bir rol üstlenmelidir. Bu şekildeki bir yaklaşım, öğrencilerin hem bilişsel hem duyuşsal öğrenme süreçlerini destekleyecektir.

### **5.3.2. Gelecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Bu çalışma ortaokul sekizinci sınıf düzeyinde 30 öğrenci ile yapılmıştır. Bu sebeple; daha yüksek sayılı bir mevcut, farklı yaş grupları ve eğitim düzeyleriyle beraber yürütülecek araştırmalar, yapay zekâ destekli sohbet robotu teknolojisi ile ilgili elde edilecek sonuçların genellenebilirliğine dair daha bütüncül sonuçlar sunabilecektir. Sohbet robotları ayrıca, öğrencilerin ilgi ve kültürel özelliklerine uygun içeriklerle de zenginleştirilmelidir. Etkileşimlerin ve konuşmaların doğal ve anlamlı hâle gelebilmesi için dil girdilerinin, gerçek yaşam bağlamlarıyla ilişkilendirilmesi ve konuşma senaryolarının pedagojik amaçlara göre uyarlanması gerekmektedir.

Sohbet robotlarının konuşma becerileri dışında yazma, dinleme ve kelime öğrenimi üzerindeki etkileri de incelenmelidir. Ayrıca Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Müfredatı'na yeni dahil olan telaffuz, dil bilgisi, izleme-anlamlandırma gibi alt becerilere yönelik olarak da inceleme yapılabilir.

Genel kullanım amaçlı sohbet robotlarından ziyade; daha özelleştirilmiş, konu odaklı ve öğretmen geri bildirimini içeren sohbet robotlarının etkililiği karşılaştırmalı olarak araştırılmalıdır.

Sohbet robotları, içinde bulunduğu ülkenin bağlamına uygun, yerel ve millî değerlerini ve kültürel unsurlarını içeren bir nitelikte geliştirilmelidir. Bu sayede yabancı dil öğrenimi süreci sadece dilsel değil, kültürel bir kazanım sürecine dönüşmüş olacaktır.

## KAYNAKLAR

- Abdullaev, Z. K., Zokirova, M., & Qizi, R. (2021). Speaking and speaking proficiency. *Eurasian Journal of academic research*, 1(8), 356-361. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5759350>
- Abendschein, B., Lin, X., Edwards, C., Edwards, A., & Rijhwani, V. (2024). Credibility and altered communication styles of AI graders in the classroom. *Journal of Computer Assisted Learning*. <https://doi.org/10.1111/jcal.12979>
- Abu Shawar, B., & Atwell, E. (2007). Chatbots: Are they really useful? *Journal for Language Technology and Computational Linguistics*, 22(1), 29-49. <https://doi.org/10.21248/jlcl.22.2007.88>
- Abuhussein, H. F., Qassrawi, R. M., & Shaath, S. (2023). Utilizing remote speaking tasks for tackling foreign language anxiety. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2238150>
- Adewumi, T., Liwicki, F., & Liwicki, M. (2022). *Vector representations of idioms in conversational systems*. <http://arxiv.org/abs/2205.03666>
- Akdeniz, G., & Gelmez Burakgazi, S. (2020). Erken yaşta yabancı dil öğrenimi ve öğretimine yönelik bir karma desen araştırması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 62-86. <https://doi.org/10.17679/inuefd.644728>
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Akkaya, N., & Şengül, L. (2023). Sohbet robotları (Chatbots) ve yabancı dil eğitimi. *The Journal of Buca Faculty of Education*, 58, 2988-2999. <https://orcid.org/0000-0002-2717-3599>
- Aktaş, E., & Karakuş, S. (2023). Voki uygulamasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma motivasyonlarına ve konuşma öz yeterlik algılarına etkisi. *International Journal of Languages Education*, 11(3), 1-28. <https://doi.org/10.29228/ijlet.71480>
- Alharbi, W. (2023). AI in the foreign language classroom: a pedagogical overview of automated writing assistance tools. *Hindawi Education Research International*, 2023, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2023/4253331>
- Ali, Z. (2007). Willing learners yet unwilling speakers in esl classrooms. *Asian Journal of University Education*, 3(2), 57-73. <https://ajue.uitm.edu.my/>
- Alkan, H., Bümen, N. T., & Uslu, Ö. (2019). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği'nin Türkçeye uyarlanma çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1157-1180.
- Al-khresheh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 6. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218>
- Alkur, C., & Gündoğdu, K. (2021). Hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce konuşma performansını etkileyen faktörler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5(2), 318-331. <https://doi.org/10.32960/uead.979849>
- Al-Obaydi, L. H., Pikhart, M., & Hossain, M. K. (2025). ChatGPT and the development of core language skills: An exploratory study of EFL college students. *Contemporary Educational Technology*, 17(4), ep591. <https://doi.org/10.30935/cedtech/17242>

- Al-Riyami, R. M., Alkaabi, A., & Abdallah, A. (2024). *Cutting-edge innovations in teaching, leadership, technology, and assessment* (A. Asma, A. Alkaabi, & R. Alriyami, Ed.). IGI Global.
- Altun, E., & Seferoğlu, S. S. (2024). Eğitimde yenilikçi bir yardımcı: sohbet robotlarının öğretimdeki yeri ve geleceğiyle ilgili bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 481-514. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1397735>
- Alver, M. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages Education*, 1(Volume 5 Issue 3), 451-462. <https://doi.org/10.18298/ijlet.2041>
- Anlayıcı, M. N. (2025). Sekizinci sınıftan on ikinci sınıfa İngilizce akademik başarısına yönelik bir geri etki çalışması. *Siirt Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 68-77. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15761987>
- Annamalai, N., Eltahir, M. E., Zyoud, S. H., Soundrarajan, D., Zakarneh, B., & Al Salhi, N. R. (2023). Exploring English language learning via Chabot: A case study from a self determination theory perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100148>
- Arslanbay, G., & Büyükahıska, D. (2024). Action research: Increasing Turkish EFL learners 'speaking self-efficacy in English online sessions. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 1(43), 617-645. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1435207>
- Aşık, N., & Gökçe, F. (2019). Yabancı dil konuşma kaygısını etkileyen faktörler: Turizm lisans öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Güncel Turizm Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 202-219. <https://doi.org/10.32572/guntad.555309>
- Ausat, A. M. A., Massang, B., Efendi, M., Nofirman, & Riady, Y. (2023). Can ChatGPT Replace the Role of the Teacher in the Classroom: A Fundamental Analysis. *Journal on Education*, 5(4), 16100-16106. <http://jonedu.org/index.php/joe>
- Aydın, Ö., & Karaarslan, E. (2023). Is ChatGPT leading generative AI? What is beyond expectations? *Academic Platform Journal of Engineering and Smart Systems*, 11(3), 118-134. <https://doi.org/10.21541/apjess.1293702>
- Aydın, S. (2024). *Türkiye'de ilk ve ortaöğretim düzeyinde yabancı dil eğitimi: Mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri*. <https://www.akademikakil.com/turkiyede-ilk-ve-ortaogretim-duzeyinde-yabanci-dil-egitimi-mevcut->
- Aydın, S., & Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Ayedoun, E., Hayashi, Y., & Seta, K. (2015). A conversational agent to encourage willingness to communicate in the context of english as a foreign language. *Procedia Computer Science*, 60(1), 1433-1442. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.08.219>
- Ayhan, Y. Z. (2021). Yabancı dil konuşmaya karşı tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve üniversite öğrencilerinin yabancı dil konuşmaya karşı tutumları. *The Journal of Academic Social Sciences*, 117(117), 335-362. <https://doi.org/10.29228/asos.51329>
- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of chatgpt in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62.

- Barnes, E. (2015). *Teaching English as a foreign language to very young learners*. Universidad De Granada.
- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Baskara, FX. R. (2023). The promises and pitfalls of using chatgpt for self-determined learning in higher education: An argumentative review. *Prosiding Seminar Nasional Fakultas Tarbiyah dan Ilmu Keguruan IAIM Sinjai*, 2, 95-101. <https://doi.org/10.47435/sentikjar.v2i0.1825>
- Bayrakdar, E., & Maltepe, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmenin konuşma becerisine etkisi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(1), 1-23. [https://doi.org/10.17932/iau.tomer.2016.019/tomer\\_v06i1001](https://doi.org/10.17932/iau.tomer.2016.019/tomer_v06i1001)
- Belda-Medina, J., & Kokošková, V. (2023). Integrating chatbots in education: insights from the chatbot-human interaction satisfaction model (CHISM). *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00432-3>
- Bhatt, D., & Lilian, Dr. L. (2016). An analysis of receptive and productive skills of English language with special reference to indigeneous people in Odisha. *International Journal of English Language, Literature and Translation Studies (IJELR)*, 3(3), 633-639.
- Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2019). Discussing with a computer to practice a foreign language: research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 827-877. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1535508>
- Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2022). Dialogue systems for language learning: Chatbots and Beyond. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Technology*, 121-135. <https://doi.org/10.4324/9781351117586-12>
- Bilgin, I., & Geban, Ö. (2006). The effect of cooperative learning approach based on conceptual change condition on students 'understanding of chemical equilibrium concepts. *Journal of Science Education and Technology*, 15(1), 31-46. <https://doi.org/10.1007/s10956-006-0354-z>
- Botes, E., Dewaele, J.-M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26-56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2. bs). Longman.
- Bucchiarone, A., Cicchetti, A., Vázquez-Ingelmo, A., Adami, F., Schiavo, G., García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2024). Designing and generating lesson plans combining open educational content and generative AI. *MODELS Companion*, 78-86. <https://doi.org/10.1145/3652620.3687773>
- Burns, A. (2017). Research and the teaching of speaking in the second language classroom. *İçinde Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (3. bs, C. 3, ss. 242-256). Routledge. <https://www.researchgate.net/publication/314544679>
- Burns, A., & Seidlhofer, B. (2010). Speaking and pronunciation. *İçinde An Introduction to Applied Linguistics* (2. bs, ss. 1-352). Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel desenler öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (2. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.

- Bygate, M. (2018). *Learning language through task repetition* (J. M. Norris & K. Van den Branden, Ed.). John Benjamins Publishing Company. <http://benjamins.com/catalog/tblt>
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13. <https://doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
- Call Annie. (t.y..). Call Annie: Your AI assistant. <https://callannie.ai/>
- Can, E., & Can, C. I. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Can, İ., & Gelmez-Burakgazi, S. (2019). An Investigation of uses and gratifications for using web 2.0 technologies in teaching and learning processes. *International Online Journal of Education and Teaching*, 6(1), 88-102. <http://www.iojet.org/index.php/IOJET/article/view/504>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Casheekar, A., Lahiri, A., Rath, K., Prabhakar, K. S., & Srinivasan, K. (2024). A contemporary review on chatbots, AI-powered virtual conversational agents, ChatGPT: Applications, open challenges and future research directions. *Computer Science Review*, 52, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.cosrev.2024.100632>
- Cevher, A. Y., & Yıldırım, S. (2024). Eğitim amaçlı tasarlanan sohbet robotları üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(1), 299-336. <https://doi.org/10.37217/tebd.1301877>
- Chae, H., Kim, M., Kim, C., Jeong, W., Kim, H., Lee, J., & Yeo, J. (2023). Tutoring: Instruction-grounded conversational agent for language learners. *The thirty-seventh AAAI Conference on Artificial Intelligence (AAAI-23)*, 16413-16415. <http://arxiv.org/abs/2302.12623>
- Chan, C., & Tsi, L. (2024). The AI revolution in education: will ai replace or assist teachers in higher education? *Studies in Educational Evaluation*, 83, 1-13. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101395>
- Chaney, A. L., & Burk, T. L. (1998). *Teaching oral communication in grades K-8*. Allyn and Bacon.
- Chen, X. (2024). The Application of ChatGPT in Second Language (L2) Learning Classrooms: Opportunities and Challenges. *Transactions on Social Science, Education and Humanities Research*, 4, 2960-2262. <https://doi.org/10.62051/hglw7578>
- Chien, Y.-C., Wu, T.-T., Lai, C.-H., & Huang, Y.-M. (2022). Investigation of the influence of artificial intelligence markup language-based LINE ChatBot in contextual English learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 785752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.785752>
- Chiu, T. K. F. (2024). Student AI literacy and competency. İçinde *Empowering K-12 Education with AI* (ss. 31-54). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003498377-2>
- Chiu, T. K. F., Sun, J. C. Y., & Ismailov, M. (2022). Investigating the relationship of technology learning support to digital literacy from the perspective of self-determination theory. *Educational Psychology*, 42(10), 1263-1282. <https://doi.org/10.1080/01443410.2022.2074966>
- Chiu, T. L., Liou, H. C., & Yeh, Y. (2007). A Study of web-based oral activities enhanced by Automatic Speech Recognition for EFL college learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 209-233. <https://doi.org/10.1080/09588220701489374>

- Choi, W. C., & Chang, C. I. (2025). A survey of techniques, design, applications, challenges, and student perspective of chatbot-based learning tutoring system supporting students to learn in education. *Preprints.org*, 1-20. <https://doi.org/10.20944/preprints202503.1134.v1>
- Christensen, L. B. ., Johnson, Burke., & Turner, L. Anne. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12. bs). Pearson Education Limited.
- Cibaroğulları, F. (2007). *Edebi metinlerin yabancı dil Fransızca 'nın öğretiminde kullanımı* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. bs). Lawrence Erlbaum.
- Coniam, D. (2014). The linguistic accuracy of chatbots: Usability from an ESL perspective. *Text and Talk*, 34(5), 545-567. <https://doi.org/10.1515/text-2014-0018>
- Coskun, A. (2011). Investigation of the application of communicative language teaching in the English language classroom-a case study on teachers 'attitudes in Türkiye. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 2, 1.
- Creswell, J., & Creswell, D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (D. Felts, H. Salmon, C. Neve, & A. Marks, Ed.; 5. bs). SAGE Publications, Inc.
- Crompton, H., Edmett, A., Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 1-27. <https://doi.org/10.1111/bjet.13460>
- Crowther, D., Isbell, D. R., & Nishizawa, H. (2023). Second language speech comprehensibility and acceptability in academic settings: Listener perceptions and speech stream influences. *Applied Psycholinguistics*, 44(5), 858-888. <https://doi.org/10.1017/S0142716423000346>
- Crystal, D. (2019). *English as a global language, Second edition* (2. bs). Cambridge University Press.
- Çağatay, S. (2015). Examining EFL Students 'foreign language speaking anxiety: The case at a Turkish State University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 648-656. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.594>
- Çakmak, F. (2022). Chatbot-Human interaction and its effects on EFL students '12 speaking performance and anxiety. *Novitas-Royal Research on Youth and Language*, 16(2), 113-131. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1365002.pdf>
- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33–38. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çelebi, M., & Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(27), 4975-5005. <https://doi.org/10.26466/opus.704162>
- Çelebi, S. & Kalay, M. (2023). İngilizce öğretimine yönelik öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(16), 268-287. <https://doi.org/10.54831/vanyyuiibfd.1380455>

- Çelik, F. (2019). Yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisi. *Journal of International Social Sciences Academic Researches Dergisi-C*, 3(3), 32-41. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/uluslararası-ogrenci-hareketliliği-ve-türkiye-40139736>
- Çınar Yağcı, Ş., & Aydın Yıldız, T. (2023). ChatGPT, yabancı dil öğrencisinin güvenilir yapay zekâ sohbet arkadaşı mıdır? *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(37), 1315-1333. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1407539>
- Dai, K., & Liu, Q. (2024). Leveraging artificial intelligence (AI) in English as a foreign language (EFL) classes: Challenges and opportunities in the spotlight. *Computers in Human Behavior*, 159, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108354>
- Darancık, Y. (2025). Yabancı dil eğitimi öğrencilerinin konuşma becerisine yönelik öz algıları: öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1929-1947. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2025.-1684309>
- Dehankar, A., Kirpan, S., Jha, A., Thosare, G., Bhaisare, A., & Mankar, S. (2022). AI chatbot using dialog flow. *International Journal of Computer Science and Mobile Computing*, 11(5), 68-74. <https://doi.org/10.47760/ijcsmc.2022.v11i05.006>
- Demireğen, Z., & Şener, T. (2021). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 593-618. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.797481>
- Demirel, O. (2024). *Yabancı dil öğretimi : Dil pasaportu- dil biyografisi- dil dosyası* (14. bs). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı. *Analiz*, 131, 1-24. [www.setav.org](http://www.setav.org)
- Dewaele, J.-M., & Al-Saraj, T. M. (2015). Foreign language classroom anxiety of arab learners of english: the effect of personality, linguistic and sociobiographical variables. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(2), 205-228. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.2.2>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237-274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- DeWitt-Brinks, D., & Rhodes, S. C. (1992, May 20–25). *Listening instruction: A qualitative meta-analysis of twenty-four selected studies* [Conference paper]. Annual Meeting of the International Communication Association, Miami, FL.
- Dilber, N. Ç. (2023). A comparative analysis of turkish and english language curriculum as foreign languages. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi*, 7(4), 706-737. <https://doi.org/10.29329/tayjournal.2023.610.02>
- Dinçer, B., & Yılmaz, S. (2021). Matematik dersinde procept (nesne/süreç) teorisi üzerine yarı deneysel bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 943-952. <https://doi.org/10.24315/tred.750458>
- Dippold, D. (2023). “Can I have the scan on Tuesday?” User repair in interaction with a task-oriented chatbot and the question of communication skills for AI. *Journal of Pragmatics*, 204, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2022.12.004>
- Dizon, G. (2017). Using intelligent personal assistants for second language learning: A case study of alexa. *TESOL Journal*, 8(4), 811-830. <https://doi.org/10.1002/tesj.353>

- Dizon, G., Tang, D., & Yamamoto, Y. (2022). A case study of using Alexa for out-of-class, self-directed Japanese language learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100088. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100088>
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış*, 7(1), 185-204.
- Doğruer, S., & Tuğlu, Y. (2024). Artificial intelligence in language education in Türkiye: Potential challenges. *Trakia Journal of Sciences*, 22(1), 87-94. <https://doi.org/10.15547/tjs.2024.s.01.013>
- Dong, L., Liu, M., & Yang, F. (2022). The relationship between foreign language classroom anxiety, enjoyment, and expectancy-value motivation and their predictive effects on Chinese high school students' self-rated foreign language proficiency. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.860603>
- Dörnyei, Z., & Csizer, K. (2011). How to design and analyze surveys in second language acquisition research. İçinde A. Mackey & S. M. Gass (Ed.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (1. bs, ss. 1-336). Blackwell Publishing.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited* (S. Gass & A. Mackey, Ed.; 1. bs). Routledge.
- Drouin, M., Sprecher, S., Nicola, R., & Perkins, T. (2022). Is chatting with a sophisticated chatbot as good as chatting online or FTF with a stranger? *Computers in Human Behavior*, 128, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107100>
- Dugosija, T. (2024). Benefits and challenges of artificial intelligence in English language teaching. *KNOWLEDGE-International Journal*, 62(2), 275-280. <https://www.researchgate.net/publication/381127131>
- Duman, B., Göral, G. N., & Bilgin, H. (2017). Üniversite öğrencilerinin sınıf ortamında yabancı dil konuşma kaygısı üzerine nitel bir çalışma. *Journal of Educational Sciences Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 13-27.
- Dwyer, E., & Murphy, A. (1996). Japanese learners in speaking classes. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 7, 46-55.
- Dynel, M. (2023). Lessons in linguistics with ChatGPT: Metapragmatics, metacommunication, metadiscourse and metalanguage in human-AI interactions. *Language and Communication*, 93, 107-124. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2023.09.002>
- Ebadi, S., & Amini, A. (2022). Examining the roles of social presence and human-likeness on Iranian EFL learners' motivation using artificial intelligence technology: A case of CSIEC chatbot. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2096638>
- EF EPI EF English Proficiency Index*. (2024). *EF EPI 2024 Ülke ve bölge sıralaması* <https://www.ef.com › 2024 › ef-epi-2024-turkish>
- Elaldı, Ş. (2016). Foreign language anxiety of students studying English language and literature: A sample from Türkiye. *Educational Research and Reviews*, 11(6), 219-228. <https://doi.org/10.5897/err2015.2507>
- Ellidokuzoğlu, H. (2017). Towards a receptive paradigm in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 2(2), 20-39.

- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching* (1. bs). Oxford University Press.
- El-Sabagh, H. A. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students 'engagement. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00289-4>
- El-Shazly, R. (2020). Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study. *Expert Systems*, 38(3), 1-15, <https://doi.org/10.1111/exsy.12667>
- Emanuel, R., Adams, J., Baker, K., Daufin, E. K., Ellington, C., Fitts, E., Himsel, J., Holladay, L., & Okeowo, D. (2008). How college students spend their time communicating. *International Journal of Listening*, 22(1), 13-28. <https://doi.org/10.1080/10904010701802139>
- Eungoo K., & Hwang H. (2023). The importance of anonymity and confidentiality for conducting. *Journal of Research and Publication Ethics* 4-1 1-7. <http://dx.doi.org/10.15722/jrpe.4.1.202303.1>
- Faridha, N. (2024). The impact of communicative language teaching approach on students 'speaking ability. *Al Qalam: Jurnal Ilmiah Keagamaan dan Kemasyarakatan*, 18(3), 2099. <https://doi.org/10.35931/aq.v18i3.3462>
- Fathi, J., Rahimi, M., & Derakhshan, A. (2024). Improving EFL learners 'speaking skills and willingness to communicate via artificial intelligence-mediated interactions. *System*, 121. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103254>
- Florez, M. C. (1997). *Improving adult English language learners 'speaking skills*. www.eric.ed.gov
- Fryer, L., & Carpenter, R. (2006). Emerging Technologies: bots as language learning tools. *language Learning & Technology*, 10(3), 8-14. <http://ilt.msu.edu/vol10num3/emerging/>
- Fryer, L. K., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., & Sherlock, Z. (2017). Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and Human task partners. *Computers in Human Behavior*, 75, 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045>
- Fryer, L. K., Nakao, K., & Thompson, A. (2019). Chatbot learning partners: Connecting learning experiences, interest and competence. *Computers in Human Behavior*, 93, 279-289. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.023>
- García Botero, G., Questier, F., & Zhu, C. (2019). Self-directed language learning in a mobile-assisted, out-of-class context: do students walk the talk? *Computer Assisted Language Learning*, 32(1-2), 71-97. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1485707>
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecindeki Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(1), 66-80.
- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning* (2. bs). Heinemann.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning : Teaching English language learners in the mainstream classroom* (H. K. Price, Ed.; 2. bs). Heinemann.
- Goda, Y., Yamada, M., Matsukawa, H., Hata, K., & Yasunami, S. (2014). Conversation with a chatbot before an online EFL group discussion and the effects on critical thinking. *The journal of information and systems in education*, 13(1), 1-7. <https://doi.org/10.12937/ejsise.13.1>

- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile devices in the language classroom Part of the Cambridge Papers in ELT series. İçinde *Cambridge Papers in ELT Seies*. cambridge.org/betterlearning
- Godwin-Jones, R. (2023). Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, 27(2), 6-27. <https://hdl.handle.net/10125/73501>
- Goh, C. C. M. (2007). *Teaching speaking in the language classroom* (W. A. Renandya & J. C. Richards, Ed.). SEAMEO Regional Language Centre.
- González-Lloret, M. (2023). The road System travelled: Five decades of technology in language education. *System*, 118, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103124>
- Gökçe, S., & Keçik, İ. (2021). English language teachers 'cognition in handling learners 'speaking problems. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(26), 315-339. <https://doi.org/10.14689/enad.26.14>
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council.
- Gregersen, T., & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: anxious and non-anxious language learners 'reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86(4), 562-570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>
- Gripse, J., & Sellaerberg, V. (2025). What is the role of digital tools in combination with task-based language practices for language learners, and how does it affect learning outcomes? İçinde *Culture-Languages-Media*. Malmö Universitet.
- Guo, S. (2011). Impact of an out-of-class activity on students 'English awareness, vocabulary, and autonomy. *Language Education in Asia*, 2(2), 246-256. <https://doi.org/10.5746/leia/11/v2/i2/a07/guo>
- Güven Çoban, M. (2025). *Türkiye 'de zorunlu eğitimde yabancı dil öğretimi*. <https://doi.org/10.71174/pn063>
- Haji, S., & Jejo, S. (2020). *Teaching Strategies to Increase EFL Speaking Skills in a Communicative Learning Environment*. 1-26.
- Hakim, R., & Rima, R. (2022). Chatting with AI chatbots applications to improve english communication skill. *Journal of English Language Studies*, 7(1), 121-130. <https://dx.doi.org/10.30870/jels.v7i1.14327>
- Hammad, H. (2025). Teaching the digital natives: examining the learning needs and preferences of gen Z learners in higher education. *Transcultural Journal for Humanities & Social Sciences (TJHSS)*, 6(2), 214-242. <https://doi.org/10.21608/tjhss.2025.346098.1303>
- Han, D. (2021). An Analysis of Korean EFL Learners 'Experience on English Classes Using AI Chatbot. *J-Institute*, 6(3), 1-9. <https://doi.org/10.22471/ai.2021.6.3.01>
- Han, D.-E. (2020). The effects of voice-based AI chatbot on korean efl students 'speaking ability and affective factors. *International Journal of Computer Science and Information Technology for Education*, 5(1), 25-30. <https://doi.org/10.21742/ijcsite.2020.5.1.03>
- Han, S., Li, Y., & Haider, S. A. (2022). Impact of Foreign Language Classroom Anxiety on Higher Education Students Academic Success: Mediating Role of Emotional Intelligence and Moderating Influence of Classroom Environment. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.945062>

- Handikangingtyas, T. (2025). Effectiveness of mobile assisted language learning based on speech recognition in learning how to learn model to improve speaking skill. *EDUTECH*, 24(2), 1172-1183. <https://doi.org/10.17509/e.v24i2.83817>
- Haque, A. (2017). Use of English outside the classroom: Investigating learner attitudes. *SPECTRUM Journal of the Department of English*, 13. <https://www.researchgate.net/publication/348959607>
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English language teaching* (4. bs). Pearson, Longman.
- Hasırcı Aksoy, S., Arıcı, M. A., & Kan, M. (2021). Ortaokul öğrencileri için konuşma özyeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3631-3653. <https://doi.org/10.26466/opus.935427>
- Ho, Y-K. (2003). Audiotaped dialogue journals: An alternative form of speaking practice. *ELT Journal*, 57(3), 269-277.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education. Promise and Implications for Teaching and Learning* (1. bs). Center for curriculum redesign. <https://www.researchgate.net/publication/332180327>
- Holmes, W., & Luckin, R. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson. <https://www.researchgate.net/publication/299561597>
- Horwitz, E. K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of applied linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://www.jstor.org/stable/327317>
- Hsu, T. C., Chang, C., & Jen, T. H. (2024). Artificial intelligence image recognition using self-regulation learning strategies: Effects on vocabulary acquisition, learning anxiety, and learning behaviours of English language learners. *Interactive Learning Environments*, 32(6), 3060-3078. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2165508>
- Huang, F., & Zou, B. (2024). English speaking with artificial intelligence (AI): The roles of enjoyment, willingness to communicate with AI, and innovativeness. *Computers in Human Behavior*, 159, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108355>
- Huang, W., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(1), 237-257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>
- Islam, M. S., & Stapa, M. B. (2021). Students 'low proficiency in spoken English in private universities in Bangladesh: reasons and remedies. *Language Testing in Asia*, 11(22), 1-31. <https://doi.org/10.1186/s40468-021-00139-0>
- İlerisoy, M. (2023). Nitel bir araştırma yöntemi yorumlayıcı fenomenolojik analiz. *İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(46), 509-527.
- Jeon, J. (2023). Chatbot-assisted dynamic assessment (CA-DA) for L2 vocabulary learning and diagnosis. *Computer Assisted Language Learning*, 36(7), 1338-1364. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1987272>

- Jeon, J. (2024). Exploring AI chatbot affordances in the EFL classroom: Young learners' experiences and perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 37(1-2), 1-26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.2021241>
- Jeon, J., & Lee, S. (2024a). Can learners benefit from chatbots instead of humans? A systematic review of human-chatbot comparison research in language education. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12725-9>
- Jeon, J., & Lee, S. (2024b). Enhancing pre-service EFL teachers' TPACK through chatbot-integrated lesson planning projects. *Language Learning & Technology*, 28(1), 1-20. <https://hdl.handle.net/10125/73598>
- Jeon, J., Lee, S., & Choe, H. (2023). Beyond ChatGPT: A conceptual framework and systematic review of speech-recognition chatbots for language learning. *Computers and Education*, 206. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104898>
- Jeon, J., Lee, S., & Coronel-Molina, S. M. (2024). Rethinking AI: Bias in speech-recognition chatbots for ELT. *ELT Journal*, 78(4), 435-445. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae035>
- Jia, X. (2021). Research on the role of big data technology in the reform of English teaching in universities. *Wireless Communications and Mobile Computing*, 2021. <https://doi.org/10.1155/2021/9510216>
- Jiang, R. (2022). How does artificial intelligence empower EFL teaching and learning nowadays? A review on artificial intelligence in the EFL context. *Frontiers in Psychology*, 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1049401
- Kang, H. (2022). Effects of artificial intelligence (AI) and native speaker interlocutors on ESL learners' speaking ability and affective aspects. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 25(2), 9-43.
- Karagöz, Y. (2016). *SPSS 23 ve AMOS 23 uygulamalı istatistiksel analizler* (1. bs, C. 1). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Kaya, İ. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli etkinliklerin konuşma becerisinde kullanımına dair öğrenci görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(12), 1286-1304.
- Kayabaş, İ. (2010). *Yapay zeka sohbet ajanlarının uzaktan eğitimde öğrenci destek sistemi olarak kullanılabilirliği* [Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kayhan, S. (2025). The effect of intervention studies on foreign language speaking anxiety: A meta-analysis study, *Journal of Pedagogical Research*, 9(3), 62-83. <https://doi.org/10.33902/JPR.202533156>
- Kerly, A., Hall, P., & Bull, S. (2007). Bringing chatbots into education: Towards natural language negotiation of open learner models. *Knowledge-Based Systems*, 20(2), 177-185. <https://doi.org/10.1016/j.knosys.2006.11.014>
- Kesici, S. (2023). Konuşma becerisini geliştirmede kullanılan tür, yöntem ve teknikler: Bir alanyazın taraması. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(1), 88-105. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1265865>

- Kim, A., & Su, Y. (2024). How implementing an AI chatbot impacts Korean as a foreign language learners' willingness to communicate in Korean. *System*, 122. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103256>
- Kim, H. S., Cha, Y., & Kim, N. Y. (2021). Effects of ai chatbots on efl students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, 2021(21), 712-734. <https://doi.org/10.15738/kjell.21..202108.712>
- Kizildag, A. (2009). Teaching English in Türkiye: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1. [www.iejee.com](http://www.iejee.com)
- Knill, O., Carlsson, J., Chi, A., & Lezama, M. (2004). An artificial intelligence experiment in college math education. *Harvard Mathematics Department*. <https://www.researchgate.net/publication/254745457>
- Kocayanak, D. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma becerisi etkinliklerinin karşılaştırılması. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4. <https://doi.org/10.47948/efad.911870>
- Koç, F. Ş. (2024). *The development of listening and speaking skills in efl via an artificially intelligent chatbot application: A quasi experimental design study* [In Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree of Doctor of Philosophy]. Middle East Technical University.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcıları: Web 2.0 araçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 48-66. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369057>
- Köşker, G. (2020). Yabancı dil öğretiminde kültürlerarası iletişimin temel kavramları konusunda öğrenci görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 237-272. <https://doi.org/10.18039/ajesi.682033>
- Krashen, S. D. . (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1. bs). Pergamon Press.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. (2. Bs). Sage.
- Kurtoğlu, D., & Sabuncuoğlu, O. (2021). The effects of foreign language anxiety on pupils at secondary school. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 313-368. [https://doi.org/10.17932/iau.efd.2015.013/efd\\_v07i2004](https://doi.org/10.17932/iau.efd.2015.013/efd_v07i2004)
- Kürüm, E. Y. (2024). Türkiye'de uygulanmakta olan yabancı dil eğitiminin değerlendirilmesi ve çözüm önerileri. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 6(1), 16-30. <https://doi.org/10.46423/izujed.1269741>
- Labadze, L., Grigolia, M., & Machaidze, L. (2023). Role of AI chatbots in education: Systematic literature review. İçinde *International Journal of Educational Technology in Higher Education* (C. 20, Sayı 1, ss. 1-7). Springer Science and Business Media Deutschland GmbH. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00426-1>
- Lai, C. (2017). *Autonomous language learning with technology: Beyond the classroom*. (1. bs). Bloomsbury Academic.

- Lase, L. (2024). Use of English outside the classroom by students of the English Education Study Program. *EBONY: Journal of English Language Teaching, Linguistics, and Literature*, 4(1), 72-87. <https://doi.org/10.37304/ebony.v4i1.12394>
- Laun, M., & Wolff, F. (2025). Chatbots in education: Hype or help? A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102646>
- Lee, J.-Y., & Hwang, Y. (2022). A meta-analysis of the effects of using a chatbot in Korean EFL Education. 213-243. <https://doi.org/10.21559/aellk.2022.48.1.011>
- Li, Y., Zhou, X., Yin, H. B., & Chiu, T. K. F. (2025). Design language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory from a systematic review. *Smart Learning Environments*, 12(24), 1. <https://doi.org/10.1186/s40561-025-00379-0>
- Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. (2015). Learning L2 pronunciation with a mobile speech recognizer: French/y/. *CALICO Journal*, 32(1), 1-25. <https://doi.org/10.1558/cj.v32i1.25962>
- Liang, W., & Fung, D. (2021). Fostering critical thinking in English-as-a-second-language classrooms: Challenges and opportunities. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 1-36. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100769>
- Lintunen, P., Peltonen, P., & Webb, J. (2015). *9 Tone Units as Indicators of L2 Fluency Development: Evidence from Native and Learner English*.
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based language teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243-249. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Liu, M., & Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92(1), 71-86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x>
- Liu, M., & Reinders, H. (2025). Do AI chatbots impact motivation? Insights from a preliminary longitudinal study. *System*, 128, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103544>
- Lobachev, S. (2008). Top languages in global information production. *Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, 3(2).
- Long, M. H. (1997). The role of the linguistic environment in second language acquisition. İçinde W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Ed.), *Handbook of second language acquisition* (ss. 413-468). Academic Press.
- Loranc-Paszyk, B., Hilliker, S. M., & Lenkaitis, C. A. (2021). Virtual exchanges in language teacher education: Facilitating reflection on teaching practice through the use of video. *TESOL Journal*, 12(2). <https://doi.org/10.1002/tesj.580>
- Luger, E., & Sellen, A. (2016). "Like having a really bad pa": The gulf between user expectation and experience of conversational agents. *Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings*, 5286-5297. <https://doi.org/10.1145/2858036.2858288>
- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality from premise to practice*. Multilingual Matters. <http://www.multilingual-matters.com>,
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.

- Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K., Zangogianni, P., & Daradoumis, A. (2022). Educational AI Chatbots for content and language integrated learning. *Applied Sciences (Switzerland)*, 12(7). <https://doi.org/10.3390/app12073239>
- Mahmoud, R. H. (2022). Implementing AI-based conversational chatbots in EFL speaking classes: an evolutionary perspective. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1911791/v1>
- Marge, M., Banerjee, S., & Rudnicky, A. I. (2010). Using the Amazon Mechanical Turk for transcription of spoken language. *ICASSP, IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing - Proceedings*, 5270-5273. <https://doi.org/10.1109/ICASSP.2010.5494979>
- McCarthy, J. (2007). *What is artificial intelligence?* <http://www-formal.stanford.edu/jmc/>
- MEB. (2021). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*. İçinde <https://www.meb.gov.tr>. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://e-okul.meb.gov.tr>
- MEB. (2023a). *2023-2024 Eğitim ve öğretim yılına ait yıllık çerçeve planlar*. İçinde <https://tegm.meb.gov.tr>. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2023b). *2023-2024 Eğitim ve öğretim yılına ait yıllık çerçeve planlar*. İçinde <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-2024-egitim-ve-ogretim-yilina-ait-yillik-cerceve-planlar-yayimlandi/icerik/867>
- Memiş, M. (2016). Yabancı dil öğretiminde eğitim ortamı ve kültür aktarımı. *Journal of Turkish Studies*, 11(9), 605-605. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9506>
- Menshchikova, E., Shvindt, D., Shchipanova, A., & Tkacheva, M. (2023). The use of artificial intelligence in teaching foreign languages. *ACC Journal*, 29(3), 374-382.
- Mohamed, S. S. A., & Mahmoud, E. M. I. (2023). Students' attitudes toward using chatbot in EFL learning. *Arab World English Journal*, 14(3), 15-27. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no3.2>
- Mutlu, Y. (2020). Kalıpsözlerin diyalog botu üzerine kodlanması. *Kesit Akademi*, 22(22), 261-288. <https://doi.org/10.29228/kesit.42210>
- Newton, J. M., & Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking* (2. bs). Routledge. [www.routledge.com/](http://www.routledge.com/) <https://doi.org/10.4324/9780429203114>
- Ningsih, F. (2024). Analyzing students' English-speaking skills using speechace: Insights from an AI-powered assessment tool. *Pedagogic Research-Applied Literacy Journal*, 1(3), 111-124. <https://doi.org/10.70574/9w2prx09>
- Okyar, H. (2023). Chatbots in English as a foreign or second language education contexts: A review of recent empirical research. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 36, 1333-1346. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369170>
- Orakcı, Ş. (2018). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-18. <https://doi.org/10.29129/inujse.375916>

- Ölmez, G. N., & İter, B. (2025). Predictors of foreign language speaking anxiety in a tertiary level EFL context. *Porta Linguarum*, 2025 January(43), 295-310. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi43.28720>
- Özdemir, M. (2019). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce konuşma becerilerinin gelişiminde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Özden, M. (2024). Content and thematic analysis techniques in qualitative research: Purpose, process and features. *Qualitative Inquiry in Education: Theory & Practice*, 2(1), 64-81. <https://doi.org/10.59455/qietp.20>
- Özen, E. N., Bilgiç Alpaslan, İ., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A. O., & Sökmen, A. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. British Council -TEPAV. [www.arkaikart.com](http://www.arkaikart.com)
- Özer, S., & Akay, C. (2022). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce öğrenme zorlukları: Bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(42), 711-747.
- Özmen, C., Güven, E., & Dürer, Z. S. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde konuşma becerisi: sesletime yönelik bir uygulama ve etkinlik önerisi. *Journal of Turkish Studies*, 12(28), 593-634. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.12437>
- Öztürk, G., & Gürbüz, N. (2014). Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(1), 1-17. [www.jlls.org](http://www.jlls.org)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* 3rd. ed. Sage publications.
- Palabıyık, T., & Oral, B. (2022). Yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 4(9), 638-654. <https://doi.org/10.47994/usbad.1091987>
- Park, S., Carlisle, D. D. E., Cheng, Z., Gillies, M., & Pan, X. (2025). Reducing foreign language anxiety through repeated exposure to a customizable VR public speaking application. *Frontiers in Virtual Reality*, 6. <https://doi.org/10.3389/frvir.2025.1519409>
- Patra, B., & Kumar, M. (2020). Natural language processing in chatbots: A review. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(3), 2890-2894.
- Pavlopoulos, A., Rachiotis, T., & Maglogiannis, I. (2024). An overview of tools and technologies for anxiety and depression management using AI. *Applied Sciences (Switzerland)*, 14(19), 1-34. <https://doi.org/10.3390/app14199068>
- Peterson, M. (2011). Digital gaming and second language development: Japanese learners interactions in a MMORPG. *Digital Culture & Education*, 3(1), 56-73. <https://www.digitalcultureandeducation.com/s/peterson-April-2011.pdf>
- Polat, A. (2022). Nitel araştırmalarda yarı-yapılandırılmış görüşme soruları: Soru form ve türleri, nitelikler ve sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
- Prior, J. (2024, Aralık 9). *English language statistics: How many people learn English?* <https://www.dotefl.com/english-language-statistics/>.
- Qin, P. Zicheng, Z., Yamashita, N., Yang, Y., Suga, K., & Lee, Y.C. (2025). AI-Based Speaking Assistant: Supporting Non-Native Speakers' Speaking in Real-Time Multilingual Communication. 1, 1 (May 2025), 27 pages. <https://doi.org/10.1145/3757455>

- Qinghua, Y., & Satar, M. (2020). English as a foreign language learner interaction with chatbots: Negotiation for meaning. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(2), 390-410. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/707>
- Rumsey, C. (2020, Ekim 8). *Why it's important to learn English*. <https://www.studiocambridge.co.uk/why-it-is-important-to-learn-english/>.
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence a modern approach fourth edition global edition* (S. Russell & P. Norwig, Ed.; 4. bs). Pearson.
- Russell, V. (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338-352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>
- Santos, L. M. Dos. (2021). The relationship between social identity and foreign language learning motivation: The sustainability of heritage language learners. *Sustainability (Switzerland)*, 13(23). <https://doi.org/10.3390/su132313102>
- Savaşçı, M. (2014). Why are some students reluctant to use L2 in EFL speaking classes? An action research at tertiary level. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2682-2686. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.635>
- Sayed, B. T., Bani Younes, Z. B., Alkhayyat, A., Adhamova, I., & Teferi, H. (2024). To be with artificial intelligence in oral test or not to be: a probe into the traces of success in speaking skill, psychological well-being, autonomy, and academic buoyancy. *Language Testing in Asia*, 14(49), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00321-0>
- Schunk, D. H., & Usher, E. L. (2012). Social cognitive theory and motivation. İçinde *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195399820.013.0002>
- Shabani, M. B. (2012). Levels and sources of language anxiety and fear of negative evaluation among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2378-2383. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.11.2378-2383>
- Singh, R. (2019). *Barriers of technology integration in teaching English*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3364752>
- Smith, B., & González-Lloret, M. (2021). Technology-mediated task-based language teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 54(4), 518-534. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000233>
- Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. *Computers and Education*, 151, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103862>
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri*, 7(28), 397-404.
- Sophie, B. (2011). Teenagers learning languages out of school: what, why and how do they learn? How can school help them? İçinde P. Benson & H. Reinder (Ed.), *Beyond the Language Classroom* (1. bs, ss. 119-131). Palgrave Macmillan London. <https://doi.org/https://doi.org/10.1057/9780230306790>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (7. bs). Anı Yayıncılık.

- Stankova, E., Chlumska, R., & Zerzanova, D. (2022). The relationship between native and foreign language speaking proficiency in university students. *Journal of Language and Education*, 8(2), 124-141. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.11501>
- Statista. (2025, Şubat). *Languages most frequently used for web content as of February 2025, by share of websites*. <https://www.statista.com/statistics/262946/most-common-languages-on-the-internet/>.
- Subaşı, G. (2010). What are the main sources of Turkish efl students 'anxiety in oral practice? *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2, 1.
- Sulon Suban, T., & Kupang, K. (2021). Teaching speaking: Activities to promote speaking skills in EFL classrooms. *LECTIO Journal of Language and Language Teaching*, 1(1), 41-50.
- Sun, L.-G., & Wudthayagorn, J. (2024). Investigating beliefs, attitudes and motivation toward English language learning among thai and chinese undergraduate students in different study programs. *Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1). <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/index>
- Supermany, S., & Mydin Kutty, F. (2025). Enhancing communication confidence among introverted primary school students through artificial intelligence: An action research study using chatgpt. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(2). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v14-i2/25284>
- Szymkowiak, A., Melović, B., Dabić, M., Jeganathan, K., & Kundi, G. S. (2021). Information technology and Gen Z: The role of teachers, the internet, and technology in the education of young people. *Technology in Society*, 65(65). <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2021.101565>
- Şahin, K. (2018). *Türkiye 'de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları*. <https://www.researchgate.net/publication/330634106>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7. bs). Pearson.
- Tai, T. Y., & Chen, H. H. J. (2022). The impact of intelligent personal assistants on adolescent EFL learners 'speaking proficiency. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2070219>
- Tai, T. Y., & Chen, H. H. J. (2024). Improving elementary EFL speaking skills with generative AI chatbots: Exploring individual and paired interactions. *Computers and Education*, 220. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105112>
- Tan, X., Cheng, G., & Ling, M. H. (2025). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355>
- Tanrıkulu, L., & Şihanlıoğlu, Ö. (2019). 2018 (CEFR) Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi yeni açıklamalar metininde konuşma becerisinin incelenmesi. *International Journal of Languages Education*, 7(4), 212-224. <https://doi.org/10.29228/ijlet.39833>
- Tanveer, M. (2007). *Investigation of the factors that cause language anxiety for ESL/EFL learners in learning speaking skills and the influence it casts on communication in the target language* [A Dissertation Submitted in Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Education in English Language Teaching Pathway (M.Ed. ELT Pathway), University of Glasgow]. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1995.1129>

- Tegos, S., Demetriadis, S., & Tsiatsos, T. (2014). A configurable conversational agent to trigger students' productive dialogue: A pilot study in the CALL domain. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 24(1), 62-91. <https://doi.org/10.1007/s40593-013-0007-3>
- Tekin, A., Sarıtken, H., & Er, O. (2022). İngilizce öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 3(2), 155-171. <https://doi.org/10.46321/bugu.88>
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.
- Tohoku Fukushi Üniversitesi. (t.y.). *Speaking Fluency Assessment Rubric*. Tohoku Fukushi Üniversitesi.  
([https://www.tfu.ac.jp/students/arpn890000001rch-att/rubric\\_languages\\_english.pdf](https://www.tfu.ac.jp/students/arpn890000001rch-att/rubric_languages_english.pdf))
- Thorne, S., Jensen, L., Kearney, M. H., Noblit, G., & Sandelowski, M. (2004). Qualitative metasynthesis: reflections on methodological orientation and ideological agenda. *Qualitative health research*, 14(10), 1342-1365. <https://doi.org/10.1177/1049732304269888>
- Tolstykh, O. M., & Oshchepkova, T. (2024). Beyond ChatGPT: Roles that artificial intelligence tools can play in an English language classroom. *Discover Artificial Intelligence*, 4(60), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s44163-024-00158-9>
- Toptaş, A. (2023). Yabancı dil öğretmenlerinin yabancı dil konuşma kaygısına ilişkin görüşleri ve deneyimleri: Nitel bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(3), 1338-1359. <https://doi.org/10.37217/tebd.1328704>
- Tóth, Z. (2007). Predictors of foreign language anxiety: Examining the relationship between anxiety and other individual learner variables. *Empirical Studies in English Applied Linguistics*, 123-148. <https://www.researchgate.net/publication/313315545>
- Tran, L., & Miralpeix, I. (2024). Out-of-school exposure to english in efl teenage learners: Is it related to academic performance? *Education Sciences*, 14(4). <https://doi.org/10.3390/educsci14040393>
- Total, Ö., & Yazar, T. (2022). Active learning promotes more positive attitudes towards the course: A meta-analysis. *Review of Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1002/rev3.3346>
- Tyen, G., Caines, A., & Buttery, P. (2024). LLM chatbots as a language practice tool: A user study. *Proceedings of the 13th workshop on natural language processing for computer assisted language learning*, 235-247. <https://github.com/W>
- Ünal, K. (2023). Yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde motivasyon ve motivasyonu etkileyen yöntem ve sistem sorunları (Türkiye Örneği). *Turkish Studies - Language and Literature*, 18(3), 2043-2064. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.68553>
- Verga, L., & Kotz, S. A. (2013). How relevant is social interaction in second language learning? *Frontiers in Human Neuroscience*, 7(550), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00550>
- Wang, S. I. C., & Liu, E. Z. F. (2024). Validating foreign language classroom anxiety scale for high school students. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design*, 14(1). <https://doi.org/10.4018/IJOPCD.338323>

- Wang, Y. F., & Petrina, S. (2013). Using learning analytics to understand the design of an intelligent language tutor-chatbot Lucy. *IJACSA International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 4(11). [www.ijacsa.thesai.org](http://www.ijacsa.thesai.org)
- Wang, Z. (2014). Developing accuracy and fluency in spoken English of Chinese EFL learners. *English Language Teaching*, 7(2), 110-118. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n2p110>
- Wiboolyasarini, W., Wiboolyasarini, K., Tiranant, P., Jinowat, N., & Boonyakitanont, P. (2025). AI-driven chatbots in second language education: A systematic review of their efficacy and pedagogical implications. *Ampersand*, 14(14), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2025.100224>
- Williams, K. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal*, 11, 1-24. [https://scholarsarchive.library.albany.edu/math\\_fac\\_scholarhttp://aabri.com/manuscripts/11834.pdf](https://scholarsarchive.library.albany.edu/math_fac_scholarhttp://aabri.com/manuscripts/11834.pdf)
- Willis, J., & Willis, D. (1996). *Challenge and change in language teaching* (J. Willis & D. Willis, Ed.). Heinemann, Oxford.
- Wiltse, L. (2006). "Like pulling teeth": Oral discourse practices in a culturally diverse language arts classroom. *Canadian Modern Language Review*, 63(2), 199-223. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.2.199>
- Wiyaka, W., Silitonga, L. M., Sunardi, S., & Pramudi, Y. T. C. (2024). From nervous to fluent: The impact of AI chatbot-assisted assessment on English reading anxiety and performance in Indonesia. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(12), 3851-3860. <https://doi.org/10.17507/tpls.1412.20>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and speaking English as a second language. *RELC Journal*, 37(3), 308-328. <https://doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Wu, T. T., Hapsari, I. P., & Huang, Y. M. (2025). Effects of incorporating AI chatbots into think-pair-share activities on EFL speaking anxiety, language enjoyment, and speaking performance. *Computer Assisted Language Learning*. <https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2478271>
- Yalçın, E. (2020). *İngilizce ağırlıklı ve normal İngilizce öğretim programlarında öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yang, H. C., & Zapata-Rivera, D. (2010). Interlanguage pragmatics with a pedagogical agent: The request game. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 395-412. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.520274>
- Yang, H., Kim, H., Lee, J. H., & Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. *ReCALL*, 34(3), 327-343. <https://doi.org/10.1017/S0958344022000039>
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73. <https://doi.org/10.21666/muefd.426318>

- Yenkimaleki Bu-Ali, M., & Mohammad Mohammadi, A. (2009). Self-esteem and anxiety of Iranian efl learners in oral communication tasks. *Journal of Linguistic Studies*, 2(2), 39-47. <https://www.researchgate.net/publication/316577537>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S. (2007). Foreign Language Anxiety: Listening And Speaking. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3).
- Yılmaz, M. (2022). *Kuşaklar ve iletişim* (N. Saygılı, Ed.). E-Projesi.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: What does language anxiety research suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. <http://www.jstor.orgURL:http://www.jstor.org/stable/329492>
- Yumru, H., & El Shaekawy, N. (2019). An investigation into the factors that lead to speaking anxiety among AFL learners. *International Journal of Media Culture and Literature*, 5(1), 27-44.
- Yuna, J., Minho, K., Jiwon, H., Jiwon, L., & Suyitno, S. (2025). The ROLE of the teacher as a facilitator in project-based learning with AI support. *Al-Hijr: Journal of Adulearn World*, 4(1), 36-46. <https://doi.org/10.55849/alhijr.v4i1.855>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zhai, C., & Wibowo, S. (2022). A systematic review on cross-culture, humor and empathy dimensions in conversational chatbots: The case of second language acquisition. *Heliyon*, 8(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12056>
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). Evaluating the AI dialogue system's intercultural, humorous, and empathetic dimensions in English language learning: A case study. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100262>
- Zhang, S., Shan, C., Lee, J. S. Y., Che, S. P., & Kim, J. H. (2023). Effect of chatbot-assisted language learning: A meta-analysis. *Education and Information Technologies*, 28(11), 15223-15243. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11805-6>
- Zhong, Q. (Maggie). (2013). Understanding Chinese learners' willingness to communicate in a New Zealand ESL classroom: A multiple case study drawing on the theory of planned behavior. *System*, 41(3), 740-751. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.001>

# EKLER

## EK-1.

### İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği

İTİB  
Ölçek / İngilizce Konuşma Kaygısı

11	İngilizce dersinde sorulan sorulara görsel olarak cevap verirken beni zayıfletir.	1	2	3	4	5
12	İngilizce dersinde konuşurken kelime yapımlarını korkarım.	1	2	3	4	5
13	Öğretmenim İngilizce olarak soru sorduğunda anlamadığımı anlamam kendim telâhli konuşurum.	1	2	3	4	5
14	İngilizce öğrenirken sınıf ortamında sordüğümde, kendim gergin hiss ederim.	1	2	3	4	5
15	İngilizce konuşurken yaparken kelime yapıları olurum.	1	2	3	4	5
16	İngilizce konuşurken kendimi sorumu tutabiliyorum değilim diye kaygı duyarım.	1	2	3	4	5

İTİB  
İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği

İngilizce öğrenirken, sorulan sorulara, İngilizce konuşma kaygısı hissettiğimi ifade etmem için lütfen aşağıdaki sorulara kendinizi nasıl hissettiğinizi belirtiniz. Her soruya bir puan atayarak cevap veriniz. Her sorunun altına yazarak cevap veriniz.

Sıra	Soru	Hiç hissetmiyorum	Biraz hissetmiyorum	Orta derecede hissetmiyorum	Orta derecede hissetmiyorum	Orta derecede hissetmiyorum	Orta derecede hissetmiyorum
1	İngilizce dersinde sorulan sorulara görsel olarak cevap verirken beni zayıfletir.	1	2	3	4	5	6
2	İngilizce dersinde sorulan sorulara görsel olarak cevap verirken beni zayıfletir.	1	2	3	4	5	6
3	İngilizce dersinde sorulan sorulara görsel olarak cevap verirken beni zayıfletir.	1	2	3	4	5	6
4	İngilizce öğrenirken sınıf ortamında sordüğümde, kendim gergin hiss ederim.	1	2	3	4	5	6
5	İngilizce konuşurken yaparken kelime yapıları olurum.	1	2	3	4	5	6
6	İngilizce konuşurken kendimi sorumu tutabiliyorum değilim diye kaygı duyarım.	1	2	3	4	5	6
7	İngilizce konuşurken kendimi sorumu tutabiliyorum değilim diye kaygı duyarım.	1	2	3	4	5	6
8	İngilizce konuşurken kendimi sorumu tutabiliyorum değilim diye kaygı duyarım.	1	2	3	4	5	6
9	İngilizce konuşurken kendimi sorumu tutabiliyorum değilim diye kaygı duyarım.	1	2	3	4	5	6
10	İngilizce konuşurken kendimi sorumu tutabiliyorum değilim diye kaygı duyarım.	1	2	3	4	5	6

## EK-2.

### İNGİLİZCE KONUŞMA PERFORMANS SINAVI VE DENEY-KONTROL GRUBU İNGİLİZCE KONUŞMA DERSLERİNDE UYGULANAN ORTAOKUL DERS KİTABI MÜFREDATINA UYGUN KULLANILAN İÇERİK TAKVİMİ

NİSAN	1.HAFTA 1-5 NİSAN	2 DERS SAATİ (80 DK)	<b>Greeting and meeting people</b> <b>Expressing likes and dislikes</b>	1-How are you doing?/ How are things? What's up?/ How is it going? 2-Is this Ayşe/Ali? 3- Who is she?/ Who are they? 4- What is your favourite school subject/soap opera/team/ color/ singer...? 4-Do you like Turkish Folk Music? 5-Does Ayşe like doing homework?
NİSAN	2. HAFTA 28-12 NİSAN	2 DERS SAATİ (80 DK)	<b>Telling the time, days and dates</b> <b>Talking about occupations</b> <b>Asking personal questions</b> <b>Making simple inquiries about other people</b>	1-What time is it? / What is the time? 2-What is the date today? 3-Is it ten o'clock now? 4-What does your father do? 5-What do you do? 6-How many languages do you speak?
NİSAN	3. HAFTA 15-19 NİSAN	2 DERS SAATİ (80 DK)	<b>Describing places</b> <b>Talking about locations of objects, buildings and people</b> <b>Making comparisons</b>	1-Are there 15 students in the class now? 2-Where are you now? 3- Where is the teacher's desk? 3-Why do you go to a bakery/ library...? 4- Which city is more beautiful? Kayseri or Istanbul? 5-Is Ali taller than Osman?
NİSAN	4.HAFTA 22-26 NİSAN	2 DERS SAATİ (80 DK)	<b>Describing what people do regularly</b> <b>Describing the weather</b> <b>Making simple inquiries about the universe</b>	1-What do you do at/after school? 2-What's the weather like? 3- Is it sunny or cloudy? 4- Is there life / water in /on other planets? 5-What do you know about our solar system?
NİSAN	5.HAFTA 29-30 NİSAN	2 DERS SAATİ (80 DK)	<b>Describing what people are doing nat the moment</b> <b>Talking and asking about past events/actions</b>	1-What are you doing now? 2- Are you listening to me now? 3-Is Yusuf reading a book now? 4-What did you do in your holiday? 5-Did you visit your grandparents? 6-Where did you go last Sacrifice Festival? 7-Were there tall buildings ten years ago? 8-Where were you yesterday? 9-Was Ali at school two days ago?
MAYIS	6.HAFTA 1-3 MAYIS	2 DERS SAATİ (80 DK)	<b>Making simple suggestions</b> <b>Accepting/Refusing/Apologizing/Giving Reasons/Making Explanations/Excuses</b>	<b>1 MAYIS İŞÇİ BAYRAMI RESMİ TATİL</b> 1-What should we do to protect wildlife? 2-What should we do to save our world? 3-Would you like to come over tomorrow? 4-How/What about going to the cinema this Saturday evening? 5-Are you busy tomorrow evening?

MAYIS	7.HAFTA 6-10 MAYIS	2 DERS SAATİ (80 DK)	<p><b>Describing characters/people</b></p> <p><b>Expressing emotions/feelings?</b></p>	<p>1-What does your best friend look like?</p> <p>2-What do you look like?</p> <p>2-What are you like?</p> <p>3- Is Ecrin tall?</p> <p>4- Am I beautiful or ugly?</p> <p>5-Are you outgoing or shy?</p> <p>6- How do you feel today?</p>
MAYIS	8.HAFTA 13-17 MAYIS	2 DERS SAATİ (80 DK)	<p><b>Talking about daily activities/routines</b></p> <p><b>Stating personal opinions</b></p>	<p>1-Do you often go on a picnic?</p> <p>2-How often do you exercise/train?</p> <p>3-What do you think about Konya/ Tarkan...?</p> <p>4-What does Nisa think about Galatasaray?</p>
MAYIS	9.HAFTA 20-24 MAYIS	2 DERS SAATİ (80 DK)	<p><b>Making predictions</b></p> <p><b>Making simple inquiries</b></p>	<p>1-Will Galatasaray be the champion?</p> <p>2-Do you think so?</p> <p>3- What is your dream for the future?</p> <p>4- Where do tigers live?</p> <p>5- Which animals are extinct now?</p> <p>6-What should we do to save animals/ our planet?</p>
MAYIS	10.HAFTA 27-31 MAYIS	2 DERS SAATİ (80 DK)	<p><b>Expressing preferences</b></p> <p><b>Giving explanations and reasons</b></p>	<p>1-Do you prefer cooking pizza or pasta?</p> <p>2-Which one do you prefer? Historic sites or the seaside?</p> <p>3-What do you prefer doing on summer holidays?</p> <p>4-Why do you prefer tea to coffee?</p> <p>5-Does Hayrunisa prefer playing basketball or volleyball?</p>
HAZİRAN	11.HAFTA 3-7 HAZİRAN	2 DERS SAATİ (80 DK)	<p><b>Talking about experiences</b></p>	<p><b>2 HAZİRAN PAZAR LGS</b></p> <p>1-Have you ever been to ...?</p> <p>2-Has Ecrin ever tried parachuting?</p> <p>3-Was it challenging?</p> <p>4-Was it boring or exciting?</p> <p>5- Do you want to try it again? Why/Why not?</p>
HAZİRAN	12. HAFTA 10-14 HAZİRAN	2 DERS SAATİ (80 DK)	<p><b>Expressing obligation</b></p>	<p>1-Do you have to help your parents in housework?</p> <p>2-What are your duties/obligations/responsibilities at home/school?</p> <p>3-Who is responsible for taking out the rubbish?</p> <p>4-Are you responsible for taking care of your sister/brother?</p> <p>5-Does your sister have to set the table?</p>

Kaynak: <https://tegm.meb.gov.tr/www/2023-2024-egitim-ve-ogretim-yilina-ait-yillik-cerceve-planlar-yayimlandi/icerik/867>

### EK-3.

## İngilizce Konuşma Performansı Değerlendirme Rubriği

Grading rubric oral exam NED1104 herfst 2018

### Speaking Performance Assessment Rubric\* NED1104

(\*adapted from TFU Foreign Language Assessment Rubrics)

Categories	0 – inadequate	1 – needs improvement	2 – meets expectations	3 – exceeds expectations
<b>Vocabulary</b>	Uses only simple vocabulary and expressions. Sometimes uses inadequate vocabulary, which hinders the student from responding properly.	Uses limited vocabulary and expressions and makes frequent errors in word choice. Does not try to use new words learned in class or expand vocabulary and expressions.	Uses varied vocabulary and expressions learned in class, and makes only a few errors in word choice.	Uses appropriate expressions and a wide range of vocabulary learned in and out class.
<b>Grammar</b>	Uses only basic structures and makes frequent errors.	Uses a variety of structures with frequent errors, or uses basic structures with only a few errors.	Uses a variety of sentence structures but makes some errors.	Uses many different structures depending on contexts with only a few grammatical errors.
<b>Pronunciation</b>	Frequent problems with pronunciation and intonation. Voice is too quiet to hear. Hard to understand.	Pronunciation, rhythm and intonation errors sometimes make it difficult to understand the student.	Pronunciation, rhythm and intonation are almost clear and accurate, but only occasionally difficult to understand.	Pronunciation, rhythm and intonation are almost always clear and accurate.
<b>Overall fluency</b>	Speaks with much hesitation, which often interferes with communication.	Speaks with some hesitation, which sometimes interferes with communication.	Speaks with some hesitation, but it doesn't usually interrupt the flow of conversation.	Speaks smoothly with little hesitation and doesn't interrupt the flow of conversation. Speaks with confidence.

### Grading scale

<b>F</b>	<b>1</b> = 0-24%	0-3 points	<b>C</b>	<b>4</b> = 60-79%	7-9 points
<b>E</b>	<b>2</b> = 25-39%	3-4 points	<b>B</b>	<b>5</b> = 80-94%	10-11 points
<b>D</b>	<b>3</b> = 40-59%	5-6 points	<b>A</b>	<b>6</b> = 95%+	12 points