

Araştırma Makalesi

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Araçlarına Yönelik Görüşleri

Social Studies Teacher Candidates' Views on Artificial Intelligence Tools

Melek KÖRÜKCÜ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi melekkorukcu@ohu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-7824-3497	İbrahim KAYA Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü dr.ibrahimkaya@hotmail.com https://orcid.org/0000-0003-1508-756X
--	---

Makale Geliş Tarihi	Makale Kabul Tarihi
24.06.2026	13.09.2026

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarının eğitimsel kullanımına, sağladığı fırsat ve oluşturduğu risklere, birey ve toplum üzerindeki olası etkilerine ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Araştırmada nitel betimsel desen benimsenmiştir. Bu desen, katılımcıların belirli bir olguya ilişkin görüş ve değerlendirmelerinin ileri düzeyde kuramsal soyutlamaya gidilmeden, veriye yakın ve kapsamlı biçimde ortaya konulmasını amaçlamaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubu; Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı 4. sınıfında öğrenim gören, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve görüşme sürecine eksiksiz katılan 18 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunun büyüklüğü, araştırmanın amacı doğrultusunda derinlemesine ve zengin veri elde etmeye olanak sağlayacak şekilde belirlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin araştırma sorularını yanıtlamak için yeterli bilgi çeşitliliğini sağladığı değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminin kullanılması araştırma bulgularının farklı örneklemlere genellenmesini sınırlandırmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, öğretmen adaylarının yapay zekâyı çoğunlukla yazılım, araç, hız, kolaylık ve destekleyici sistem kavramlarıyla anlamlandırdıklarını göstermiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları yapay zekâ araçlarının bilgiye erişim, zaman tasarrufu, içerik üretimi ve öğretim sürecini destekleme bakımından önemli fırsatlar sunduğunu belirtmiş; buna karşılık tembelleşme, eleştirel düşünmenin zayıflaması, yanlış bilgi üretimi, intihal, mahremiyet ihlali, işsizlik ve bireylerin algoritmik olarak yönlendirilmesi gibi risklere dikkat çekmiştir. Sonuç olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına ilişkin görüşlerinin fayda ve riskleri birlikte içeren temkinli ve eleştirel bir bakış açısı taşıdığı belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Yapay zekâ, yapay zekâ araçları, sosyal bilgiler öğretmen adayları.

Abstract

The aim of this research is to examine the views of prospective social studies teachers regarding artificial intelligence tools. In this context, the opinions of prospective social studies teachers on the educational use of artificial intelligence tools, the opportunities and risks they provide, and their potential effects on individuals and society are addressed. A qualitative descriptive design was adopted in the research. This design aims to present the opinions and evaluations of participants regarding a specific phenomenon in a comprehensive manner, close

Önerilen Atıf /Suggested Citation

Körükçü, M. & Kaya, İ., 2026, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Araçlarına Yönelik Görüşleri, Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi, 61(3), 3966-3990.

to the data, without resorting to advanced theoretical abstraction. A convenient sampling method was used to determine the study group. The study group consisted of 18 prospective teachers studying in the 4th year of the Social Studies Education Department at Niğde Ömer Halisdemir University, who voluntarily agreed to participate in the research and fully attended the interview process. The size of the study group was determined in line with the research objective to allow for the collection of in-depth and rich data. The data obtained from the interviews were evaluated as providing sufficient diversity of information to answer the research questions. However, the use of convenient sampling limits the generalization of research findings to different samples. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool in the research. The data obtained from the research were analyzed using content analysis. The findings showed that prospective teachers mostly understood artificial intelligence in terms of software, tools, speed, convenience, and supporting systems. Prospective social studies teachers stated that artificial intelligence tools offer significant opportunities in terms of access to information, time saving, content production, and supporting the teaching process; however, they also drew attention to risks such as complacency, weakening of critical thinking, misinformation production, plagiarism, privacy violations, unemployment, and algorithmic manipulation of individuals. In conclusion, it was determined that prospective social studies teachers' views on artificial intelligence tools reflect a cautious and critical perspective that includes both benefits and risks.

Keywords: Artificial intelligence, AI tools, prospective social studies teachers.

1. GİRİŞ

Yapay zekâ (YZ), insan zekâsıyla ilişkilendirilen öğrenme, problem çözme, akıl yürütme, örüntü tanıma, doğal dili işleme ve karar verme gibi bilişsel süreçlerin bilgisayar sistemleri tarafından gerçekleştirilebilmesini amaçlayan disiplinler arası bir araştırma alanıdır (Russell & Norvig, 2021). Günümüzde yapay zekâ, yalnızca belirli görevleri otomatikleştiren teknik bir teknoloji olarak değil; bilgi üretim süreçlerini, insan-makine etkileşimini, çalışmaya yaşamını ve toplumsal yapıları dönüştüren sosyo-teknik bir ekosistem olarak değerlendirilmektedir (Floridi & Cowls, 2019; Kasneci vd., 2023). Bu dönüşüm, yapay zekâ araştırmalarının bilgisayar bilimlerinin sınırlarını aşarak eğitim bilimleri, sosyal bilimler ve öğretmen yetiştirme gibi farklı disiplinlerde de hızla yaygınlaşmasına katkı sağlamıştır (Holmes, Bialik, & Fadel, 2019). Nitekim son yıllarda gerçekleştirilen bibliyometrik ve sistematik derleme çalışmaları, özellikle üretken yapay zekâ uygulamalarının yaygınlaşmasının ardından eğitim alanındaki yapay zekâ araştırmalarında belirgin bir artış yaşandığını; araştırmaların teknik verimlilik odağından etik, yönetim ve sorumlu kullanım eksenine doğru yöneldiğini göstermektedir (Karaca & Kılcan, 2023; Sevil & Gökoğlu, 2024; Zhu, Sun, & Yang, 2025).

Eğitim bağlamında yapay zekâ, öğretim süreçlerini destekleyen, kişiselleştirilmiş öğrenme olanakları sunan ve ölçme-değerlendirme uygulamalarını dönüştüren bir teknoloji seti olarak öne çıkmaktadır. Uyarlanabilir öğrenme sistemleri, otomatik geri bildirim mekanizmaları, öğrenme analitikleri, içerik öneri sistemleri ve üretken yapay zekâ tabanlı yazım/görselleştirme araçları hem öğretmenlerin iş yükünü azaltma hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini farklılaştırma potansiyeli taşımaktadır. Bununla birlikte aynı literatür, yapay zekânın eğitimde kullanımıyla birlikte ortaya çıkan risklere de dikkat çekmektedir. Özellikle doğruluk sorunu, kaynak uydurma, veri mahremiyeti, algoritmik önyargı, akademik dürüstlük ihlalleri, yüzeysel öğrenme, eleştirel düşünmenin zayıflaması ve öğretmen rolünün araçsallaşması, son dönem çalışmaların en çok vurguladığı konular arasındadır. Öğretmenlerin yapay zekâ araçlarına ilişkin algılarını inceleyen araştırmalar, öğretmenlerin bu teknolojilere karşı bütünüyle olumlayıcı ya da bütünüyle reddedici bir tutum geliştirmediğini; aksine fayda ve riskleri birlikte tartan temkinli bir iyimserlik sergilediklerini göstermektedir (Alwaqdani, 2024; UNESCO, 2024). Bu noktada öğretmen yetiştirme süreci özel bir önem kazanmaktadır. Çünkü yapay zekâ araçlarının eğitim ortamlarında hangi amaçla, ne ölçüde ve hangi etik ilkelere bağlı olarak kullanılacağı, büyük ölçüde öğretmenlerin bilgi, yeterlik ve pedagojik yargılarına bağlıdır. Öğretmenlerin yapay zekâ alanındaki yeterlikleri, dijital araçları teknik olarak kullanabilme becerisiyle sınırlı değildir. Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] 2025 tarafından yayımlanan *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025–2029)*, eğitimde yapay zekâ kullanımının fırsatlar kadar riskler de içerdiğini; öğretmen-öğrenci etkileşiminin, rehberlik işlevinin ve değer aktarımının korunması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçeveler, öğretmen adaylarının yapay zekâyâ ilişkin görüşlerinin incelenmesini bireysel teknoloji kullanımı açısından ve gelecekteki öğretim pratikleri ve mesleki karar süreçleri açısından da önemli kılmaktadır (MEB, 2025; UNESCO, 2024).

Sosyal bilgiler eğitimi açısından yapay zekâ tartışması daha da özgül bir anlam taşımaktadır. Sosyal bilgiler dersi, çoklu bakış açılarını değerlendirebilen, medya ve bilgi kaynaklarını eleştirel biçimde sorgulayabilen, etik muhakeme yapabilen ve demokratik vatandaşlık yeterliklerine sahip bireylerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Dolayısıyla yapay zekâ araçlarının sosyal bilgiler öğretiminde kullanımı, salt içerik üretimi ya da bilgiye hızlı erişim avantajlarıyla değerlendirilemez. Bu kullanım aynı zamanda bilgi doğrulama, dezenformasyonla mücadele, algoritmik yönlendirme, yankı odaları, dijital vatandaşlık, insan hakları, mahremiyet ve toplumsal adalet gibi sosyal bilgiler eğitiminin özünü oluşturan meselelerle doğrudan ilişkilidir. Alanyazın, sosyal bilgiler eğitimi alanında yapay zekâ temalı çalışmaların artış eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Karakuş (2023), sosyal bilgiler ve yapay zekâ arasındaki ilişkiyi teorik düzeyde tartışırken bu alanın yapay zekâ okuryazarlığı, teknolojik farkındalık ve geleceğe hazırlık bakımından önemli fırsatlar sunduğunu ancak bu fırsatların pedagojik ve etik bağlamdan bağımsız ele alınamayacağını belirtmektedir. Yetişensoy ve Rapoport (2023) ise sosyal bilgiler eğitiminin yapay zekâ okuryazarlığını öğretmek için güçlü bir alan olduğunu, çünkü bu dersin toplumsal sorunlar, etik ikilemler ve vatandaşlık sorumlulukları etrafında yapılandığını vurgulamaktadır. Karaca ve Kılcan'ın (2023) kapsamlı bilimsel haritalama analizi, eğitimde yapay zekâ literatürünün giderek çeşitlendiğini ve özellikle son yıllarda daha görünür hâle geldiğini ortaya koymaktadır. Sosyal bilgiler alanına özgü güncel çalışmalarda ise iki eğilim dikkat çekmektedir. Birinci eğilim, yapay zekânın sosyal bilgiler öğretimine sunduğu olanaklara odaklanmaktadır. Arıkan'ın (2025) çalışması, yapay zekâ temelli öğretim uygulamalarının sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin akademik performansını desteklediğini, eleştirel düşünme süreçlerini güçlendirdiğini ve yenilikçi düşünme eğilimlerini teşvik ettiğini ortaya koymaktadır. İkinci eğilim ise öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yapay zekâyâ ilişkin algılarını, metaforlarını ve değerlendirmelerini ortaya koymaktadır. Bartın Savran, Gürül Ulusoy ve Çetin (2025), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ kavramını çoğunlukla metaforik kategoriler üzerinden anlamlandırdıklarını; adayların yapay zekâyı hem yardımcı hem de potansiyel olarak risk taşıyan bir unsur olarak gördüklerini göstermektedir.

Uluslararası alanyazın da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yapay zekâyâ ilişkin algılarının çoğunlukla çok boyutlu ve gerilimli bir yapıda seyrettiğini göstermektedir (Lindberg, Nouri & Cerratto Pargman, 2024). Alwaqdanı (2024), öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını pedagojik yarar, zaman kazancı ve destekleyici işlevler nedeniyle olumlu değerlendirdiklerini; ancak insan dokunuşunun zayıflaması, eğitim kalitesinin yüzeyselleşmesi ve etik risklerin artması nedeniyle ihtiyatlı bir konum aldıklarını belirtmektedir. Yapay zekânın eğitimde etik ve yönetim boyutunu ele alan yakın tarihli sistematik derlemeler de yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında benimsenmesinin yalnızca teknik verimlilik üzerinden değil; şeffaflık, adalet, hesap verebilirlik, mahremiyet ve insan özerkliği ilkeleri çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle üretken yapay zekâ araçlarının içerik üretimindeki gücü arttıkça, yanlış bilgi üretimi, önyargının yeniden üretilmesi ve öğrencilerin bilişsel emek süreçlerinden uzaklaşması gibi sorunlar daha görünür hâle gelmektedir (Zhu, Sun & Yang, 2025). Bu durum, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik görüşlerinin incelenmesini, teknoloji kabulüyle sınırlı olmayan; aynı zamanda eleştirel yurttaşlık, etik karar verme ve kamusal bilgi düzeni açısından önem taşıyan bir araştırma konusu hâline getirmektedir.

Mevcut alanyazında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyâ ilişkin metaforik algıları, teknolojiye yönelik genel tutumları veya yapay zekânın öğretim süreçlerindeki kullanım potansiyeline odaklanan çalışmalar bulunmaktadır (Bartın Savran vd., 2025; Karakuş, 2023). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını eğitimsel kullanım, etik riskler, toplumsal etkiler, istihdam, bireylerin yönlendirilmesi ve kontrol edilmesi gibi birbirini tamamlayan boyutlar çerçevesinde bütüncül olarak ele alan ampirik araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına ilişkin değerlendirmelerini pedagojik, etik ve toplumsal boyutları birlikte ele alarak incelemesi bakımından mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu yönüyle çalışma, yapay zekâ araçlarının sosyal bilgiler eğitimi bağlamındaki kullanımına ilişkin alan-özel ampirik kanıtlar sunarak öğretmen yetiştirme literatürüne katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına yükledikleri anlamlar nelerdir?

2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler eğitiminde yapay zekâ araçlarının kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın gündelik yaşamda kullanımının tehlikeli olup olmadığına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın istihdam üzerindeki olası etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın bireyleri yönlendirme ve kontrol etme potansiyeline ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın deseni

Araştırma, nitel betimsel araştırma deseniyle yürütülmüştür. Nitel araştırmalar, bireylerin görüş, deneyim ve anlamlandırmalarını kendi bağlamları içinde incelemeye olanak tanıyan araştırma yaklaşımlardır (Baltacı, 2019). Nitel betimsel araştırma ise katılımcıların görüş ve deneyimlerini yoğun kuramsal yorumlara başvurmadan, günlük dile ve özgün veri bağlamına yakın, sistematik bir biçimde ortaya koymayı amaçlamaktadır (Hall & Liebenberg, 2024; Sandelowski, 2010). Bu çalışmada nitel betimsel desenin tercih edilmesinin başlıca nedeni, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyâ ilişkin görüş ve değerlendirmelerini sistematik biçimde betimlemektir (Baltacı, 2019; Kuş, 2012; Özdemir & Tuti, 2023). Bu nedenle çalışma, bir durumun sınırlandırılmış bağlam içinde derinlemesine incelenmesini amaçlayan durum çalışması ya da katılımcıların yaşantılarının özünü ortaya çıkarmayı hedefleyen fenomenoloji deseni olarak değil; öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına ilişkin görüşlerini doğrudan, sistematik ve veriye yakın biçimde betimlemeyi amaçlayan nitel betimsel desen olarak yapılandırılmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2025-2026 eğitim öğretim yılı güz döneminde Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Sosyal Bilgiler Eğitimi'nde 4. sınıfta öğrenim gören 18 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun yalnızca dördüncü sınıf öğretmen adaylarından oluşturulmasının temel gerekçesi, bu öğrencilerin öğretmen yetiştirme programındaki alan eğitimi, öğretmenlik meslek bilgisi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin büyük bölümünü tamamlamış olmalarıdır. Bu nedenle dördüncü sınıf öğrencilerinin yapay zekâ araçlarının eğitimde kullanımına, olası pedagojik katkılarına ve etik-toplumsal etkilerine ilişkin daha kapsamlı değerlendirmeler yapabilecek bilgi ve deneyime sahip oldukları düşünülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 14'ü kız, 4'ü erkektir. Çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir örneklem, evrende yer alan bireyler arasından, araştırmacının zaman, maliyet, erişim ve iş gücü kısıtları doğrultusunda kendisine en yakın, ulaşılması en kolay ve araştırmaya katılmaya istekli olan kişilerin örneklem dâhil edildiği olasılıksız örneklem türlerinden biridir. Bu yöntemde evrendeki her bir bireyin örneklem seçilme olasılığı eşit değildir; örneklemin oluşumunda temel ölçüt, katılımcıların araştırmacı açısından erişilebilir ve ulaşılabilir olmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada da araştırmanın yürütüldüğü kurum ve ortamlarda araştırmacıların doğrudan ulaşabildiği, araştırmaya katılmaya gönüllü ve çalışma ölçütlerini karşılayan bireyler örneklem dâhil edilmiştir. Çalışma grubu ile ilgili bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Alt değişken	f
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	4
Yapay zekâ araçlarını kullanma durumu	Evet	17
	Hayır	1
Yapay zekâ ile ilgili eğitim alma durumu	Evet	1
	Hayır	17

Eğitim etkinliklerinde yapay zekâyı kullanma durumu	Evet	17
	Hayır	1
Kullanılan yapay zekâ araçları	ChatGPT	17
	Grammarly	9
	Canva AI	5
	Notion AI	4
	Copy.ai	2
	Gemini	1
	Runway ML	1
	Pictory	1
	Midjourney	1
	Microsoft Copilot	1
	DeepSeek	1
	Perplexity	1
Yapay zekâ araçlarını günlük kullanma süresi	1 saatten az	8
	1-3 saat arası	8
	5 saatten fazla	2
Yapay zekâ araçlarını kullanma amaçları	Araştırma	15
	Eğitim	11
	Tavsiye alma	11
	Sınavlara çalışma	10
	Özet çıkarma	8
	Çeviri	7
	Yorumlama	7
	Arama	5
	Sınıflandırma	5
	Ödev yaptırma	3
	Sunum hazırlama	2
	Metin düzeltme	1
	Dilekçe yazdırma	1

Not: Yapay zekâ araçları ve yapay zekâ araçlarını kullanma amaçlarına ilişkin sorular çoklu yanıt şeklinde yöneltildiğinden, ilgili frekansların toplamı katılımcı sayısını aşabilmektedir.

2.3. Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmacının önceden belirlenmiş temalar doğrultusunda sistematik veri toplamasına imkân verirken katılımcıların kendi deneyim, algı ve değerlendirmelerini ayrıntılı biçimde ifade etmelerine de olanak tanıyan esnek bir veri toplama tekniğidir. Bu nedenle söz konusu teknik, öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına yükledikleri anlamları, bu araçların eğitimsel ve toplumsal etkilerine ilişkin değerlendirmelerini ve kullanım deneyimlerini kendi bakış açılarıyla ortaya koymayı amaçlayan çalışmalar için uygun görülmektedir (Galletta, 2013; Hall & Liebenberg, 2024).

Görüşme formunun hazırlanma sürecinde öncelikle ulusal ve uluslararası alanyazın taranmıştır. Bu kapsamda öğretmen adaylarının yapay zekâyı yönelik algıları ve değerlendirmeleri (Bartın Savran vd., 2025; Lindberg vd., 2024), yapay zekâ okuryazarlığı ve eğitimde yapay zekâ kullanımına ilişkin yeterlikleri (Kasneci vd., 2023; UNESCO, 2024), öğretim süreçlerinde yapay zekânın pedagojik kullanımına yönelik beklentileri (Ağmaz & Ergüleç, 2024; Holmes vd., 2019; Hsu vd., 2024), yapay zekânın eğitim ortamlarında sunduğu fırsatlar ve beraberinde getirdiği etik riskler (Dwivedi vd., 2023; Miao & Holmes, 2023; Zhu vd., 2025) ile öğretmen adaylarının yapay zekâyı ders planlama, içerik geliştirme ve öğretim süreçlerinde kullanımına ilişkin araştırmalar (Karataş & Yüce, 2024; Sevil & Gökoğlu, 2024) dikkate alınmış; araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Veri toplama aracının kapsamı belirlenirken öğretmen adaylarının yapay zekâyı yönelik algıları, yapay zekânın eğitimde pedagojik kullanımı, etik boyutları ve toplumsal

etkileri üzerine yürütülen güncel ulusal ve uluslararası çalışmalar temel alınmıştır (Ağmaz & Ergüleç, 2024; Bartın Savran vd., 2025; Dwivedi vd., 2023; Kasneci vd., 2023; Lindberg vd., 2024; Zhu vd., 2025). Böylece görüşme sorularının araştırmanın amacıyla ve alanyazında öne çıkan temel tartışma alanlarıyla tutarlı bir kapsam oluşturmaya özen gösterilmiştir.

Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşturulmuştur. İlk bölümde katılımcıları tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda hazırlanan altı açık uçlu görüşme sorusuna yer verilmiştir. Bu sorular, katılımcıların yapay zekâyı nasıl anlamlandırdıklarını, sosyal bilgiler eğitiminde kullanımına ilişkin görüşlerini, yapay zekânın olumlu ve olumsuz yönlerine, gündelik yaşamdaki etkilerine, istihdam üzerindeki olası etkilerine ve bireyleri yönlendirme potansiyeline ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Taslak görüşme formunun kapsam, araştırmanın amacı ve alt problemleriyle uyum, açıklık ve anlaşılabilirlik bakımından değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Değerlendiricilerin belirlenmesinde ölçüt örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler eğitimi alanında akademik çalışmalar yürütmüş ve nitel araştırma deneyimine sahip iki akademisyen ile formun dil ve anlatım özelliklerini değerlendirmek üzere Türkçe eğitimi alanında uzman bir akademisyen sürece dâhil edilmiştir. Soruların eğitim ortamındaki uygulanabilirliğini ve açıklığını değerlendirmek amacıyla mesleki deneyime sahip üç sosyal bilgiler öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Akademisyenlerden elde edilen değerlendirmeler uzman görüşü, öğretmenlerden elde edilen değerlendirmeler ise uygulayıcı görüşü kapsamında ele alınmıştır.

Değerlendiricilere araştırmacıların akademik ve mesleki bağlantıları aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmaya katkı sunmayı kabul eden değerlendiricilere araştırmanın amacı, alt problemleri ve taslak görüşme sorularını içeren form elektronik posta yoluyla iletilmiştir. Değerlendiricilerden soruları araştırmanın amacıyla uyum, kapsam yeterliği, açıklık, anlaşılabilirlik, tarafsızlık ve dil özellikleri bakımından incelemeleri istenmiştir. Alınan geribildirimler araştırmacılar tarafından karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda soruların açıklığını ve anlaşılabilirliğini artırmaya yönelik dilsel düzenlemeler yapılmış; bu aşamada taslak formdan herhangi bir soru çıkarılmamış veya forma yeni bir soru eklenmemiştir. Düzenlemelerin ardından görüşme formunun pilot uygulamaya hazır biçimi oluşturulmuştur.

Görüşme formunda araştırmanın alt problemleriyle doğrudan ilişkili altı açık uçlu soru yer almaktadır:

- 1-Yapay zekâ kavramı sizin için ne ifade etmektedir?
- 2-Yapay zekâ araçlarının sosyal bilgiler eğitiminde kullanımını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3-Yapay zekânın olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
- 4-Yapay zekânın gündelik yaşamda kullanımını tehlikeli buluyor musunuz? Neden?
- 5-Yapay zekânın istihdam üzerindeki olası etkileri nelerdir?
- 6-Yapay zekânın bireyleri yönlendirme ve kontrol etme potansiyeline ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Taslak formun açıklığını, anlaşılabilirliğini ve uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla, çalışma grubuyla benzer özellikler taşıyan ve sosyal bilgiler eğitimi programının dördüncü sınıfında öğrenim gören üç öğretmen adayıyla pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamada soruların anlaşılabilirliği, sıralanışının uygunluğu, görüşme süresi ve araştırmanın amacı doğrultusunda ayrıntılı veri üretme yeterliliği değerlendirilmiştir. Pilot görüşmeler sonucunda soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiş; herhangi bir sorunun çıkarılmasına, yeni bir soru eklenmesine veya mevcut soruların kapsamının değiştirilmesine ihtiyaç duyulmamıştır. Bu değerlendirmelerin ardından altı açık uçlu sorudan oluşan görüşme formuna son şekli verilmiştir. Pilot uygulamaya katılan öğretmen adayları asıl çalışma grubuna dâhil edilmemiş ve pilot görüşmelerden elde edilen veriler araştırmanın analizinde kullanılmamıştır.

2.4. Verilerin toplanması

Araştırma sürecine başlamadan önce Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu'ndan 03.11.2025 tarihli ve 2025/17-40 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izninin ardından veri toplama süreci planlanmış ve araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla iletişime geçilmiştir. Araştırmanın amacı, kapsamı ve uygulama süreci katılımcılara ayrıntılı

olarak açıklanmış; araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığı, istedikleri herhangi bir aşamada gerekçe göstermeksizin araştırmadan çekilebilecekleri ve elde edilen verilerin bilimsel amaçlarla kullanılacağı belirtilmiştir. Ayrıca araştırma süresince katılımcıların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı ve tüm verilerin anonim olarak raporlanacağı konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Araştırma verileri 24.11.2025-16.12.2025 tarihleri arasında araştırmacılar tarafından yüz yüze gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama süreci tek bir günde tamamlanmamış; katılımcıların ders programları ve gönüllü katılım durumları dikkate alınarak yaklaşık 4 hafta boyunca farklı günlerde yürütülmüştür. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebilecekleri, dikkat dağınıcı unsurlardan uzak ve mahremiyetin sağlandığı Eğitim Fakültesindeki uygun bir sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Her görüşme bireysel olarak yürütülmüş ve ortalama 25–30 dakika sürmüştür. Görüşmeler sırasında araştırmacılar, yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruları aynı sıra ve içerikte yöneltilmiş; gerekli görülen durumlarda katılımcıların görüşlerini daha ayrıntılı açıklayabilmelerine olanak sağlamak amacıyla açıklayıcı ve derinleştirici sonda soruları kullanmıştır. Böylece tüm katılımcılardan araştırmanın alt problemleri doğrultusunda kapsamlı veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

Katılımcıların bir kısmının ses kaydı alınmasına sıcak bakmaması ve görüşlerini daha rahat ifade edebilmelerini sağlamak amacıyla görüşmeler ses kaydı yerine ayrıntılı yazılı not alma tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Bu tercih, katılımcıların gönüllü katılımını desteklemek ve görüşme sürecinde doğal etkileşimi korumak amacıyla benimsenmiştir. Her görüşmenin tamamlanmasının ardından oluşturulan görüşme notları aynı gün dijital ortama aktarılmış, yazım hataları ve eksiklikler açısından yeniden kontrol edilmiş ve analiz sürecinde kullanılacak veri seti oluşturulmuştur. Bu süreçte görüşme notlarının katılımcı ifadelerini doğru yansıtmasına özen gösterilmiş ve veriler üzerinde herhangi bir anlam değişikliğine yol açabilecek düzenleme yapılmamıştır. Araştırmanın etik ilkeleri doğrultusunda tüm katılımcılar anonimleştirilmiş; kişisel bilgilerin gizliliğini korumak amacıyla katılımcılar K1, K2, K3 ... K18 şeklinde kodlanmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler araştırmacılar tarafından erişilebilen dijital ortamda güvenli biçimde muhafaza edilmiş ve araştırmanın tamamlanmasının ardından etik ilkeler doğrultusunda saklanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerde yer alan benzer anlamların sistematik biçimde kodlanmasını, ilişkili kodların ortak temalar altında bir araya getirilmesini ve katılımcı görüşlerinde ortaya çıkan anlam örüntülerinin yorumlanmasını sağlayan bir analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada içerik analizinin tercih edilmesinin temel nedeni, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına yönelik görüşlerinden hareketle kodların ve bu kodları kapsayan temaların oluşturulmasıdır. Analiz süreci, görüşmeler sırasında tutulan yazılı kayıtların dijital ortama aktarılması ve tüm veri setinin ayrıntılı biçimde okunmasıyla başlamıştır. İlk aşamada her bir katılımcının görüşme formuna verdiği yanıtlar bütüncül olarak incelenmiş; katılımcıların yapay zekâ araçlarına ilişkin tanımları, değerlendirmeleri ve gerekçeleri belirlenmiştir. Ardından görüşme metinleri araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yeniden okunmuş ve araştırma sorularıyla ilişkili anlamlı ifadeler analiz birimi olarak ele alınmıştır.

İkinci aşamada, katılımcı ifadelerinde öne çıkan anlamlar kısa ve açıklayıcı kavramlarla kodlanmıştır. Kodların oluşturulmasında mümkün olduğunca katılımcıların kullandıkları ifadelerin anlamı korunmuş; aynı veya benzer anlam taşıyan görüşler ortak kodlar altında birleştirilmiştir. Örneğin katılımcıların yapay zekâyı bir yazılım, sistem, program, model veya veri işleme aracı olarak açıklayan ifadeleri ilgili kodlarla temsil edilmiş; hız, kolaylık, zaman tasarrufu ve destek sağlama gibi işlevleri vurgulayan görüşler ise ayrı kodlar altında değerlendirilmiştir. Kodlama sürecinde veri seti tekrar tekrar incelenmiş ve aynı anlamı taşıyan ifadelerin tutarlı biçimde aynı kod altında değerlendirilmesine özen gösterilmiştir.

Üçüncü aşamada, içerik ve anlam bakımından birbiriyle ilişkili kodlar daha üst düzey temalar altında bir araya getirilmiş ve her alt problem ayrı bir analiz çerçevesi olarak ele alınmıştır. Birinci alt problem kapsamında öğretmen adaylarının yapay zekâyı yükledikleri anlamlar; ikinci alt problem kapsamında sosyal bilgiler eğitiminde yapay zekâ araçlarının kullanımına ilişkin değerlendirmeler; üçüncü alt problem kapsamında olumlu ve olumsuz yönler; dördüncü alt problem kapsamında gündelik yaşamda

kullanımın tehlikeli olup olmadığına ilişkin görüşler; beşinci alt problem kapsamında istihdam üzerindeki olası etkiler ve altıncı alt problem kapsamında bireyleri yönlendirme ve kontrol etme potansiyeline ilişkin görüşler analiz edilmiştir. Her alt probleme ilişkin veriler önce kodlanmış, ardından ilişkili kodlar ilgili temalar altında düzenlenmiştir.

Kod ve temaların belirlenmesinin ardından her kodun kaç farklı katılımcı tarafından ifade edildiği hesaplanmış ve frekans değerleri tablolarda gösterilmiştir. Katılımcılar aynı görüşme sorusuna ilişkin birden fazla görüş bildirebildikleri için, aynı katılımcının ifadeleri birden fazla kod altında değerlendirilebilmiştir. Bu nedenle tablolarda sunulan frekansların toplamı bazı durumlarda çalışma grubundaki katılımcı sayısını aşmaktadır. Frekans değerleri, belirli görüşlerin katılımcılar arasındaki yaygınlığını gösteren destekleyici betimleyici göstergeler olarak kullanılmış; bulguların yorumlanmasında yalnızca sayısal sıklıklar değil, katılımcı ifadelerinin bağlamı ve anlam içeriği de dikkate alınmıştır. Analizin son aşamasında tema ve kodlar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda tablolaştırılmış ve her temaya ilişkin bulgular açıklanmıştır. Bulguların veriyle ilişkisini görünür kılmak amacıyla katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece ulaşılan tema ve kodların hangi katılımcı ifadelerine dayandığı gösterilmiş ve bulguların izlenebilirliği güçlendirilmiştir.

2.6. Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik süreçler, nitel araştırmalarda yaygın olarak kabul edilen Lincoln ve Guba'nın (1985) ortaya koyduğu inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve doğrulanabilirlik ölçütleri doğrultusunda yürütülmüştür. Bu yaklaşım, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına ilişkin temel çerçeveyi oluşturmakta olup araştırmanın planlanması, veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerinde rehber olarak kullanılmıştır (Lincoln & Guba, 1985; Nowell, Norris, White, & Moules, 2017). Araştırmanın inandırıcılığını güçlendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın amacı ve alt problemleriyle ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın incelenerek hazırlanmıştır. Taslak formun araştırmanın kapsamını temsil etme ve anlaşılır olma düzeyini değerlendirmek amacıyla üç sosyal bilgiler öğretmeni, iki akademisyen ve Türkçe eğitimi alanında uzman bir akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzman değerlendirmeleri doğrultusunda araştırmanın amacıyla doğrudan ilişkili olmadığı değerlendirilen ifadeler çıkarılmış, benzer içerik taşıyan sorular sadeleştirilmiş ve anlam bakımından yeterince açık bulunmayan sorular yeniden düzenlenmiştir. Böylece görüşme sorularının araştırmanın amacı, alt problemleri ve katılımcı grubunun özellikleriyle uyumlu olması sağlanmıştır. Bulguların veriyle ilişkisinin izlenebilmesi amacıyla tema ve kodlar katılımcı ifadeleriyle karşılaştırılmış; bulguların sunumunda araştırmacı yorumlarının yanında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın aktarılabilirliğini desteklemek amacıyla çalışma grubunun özellikleri, örnekleme yöntemi, araştırma ortamı, veri toplama aracının geliştirilme süreci, görüşmelerin gerçekleştirildiği koşullar ve veri analizi aşamaları ayrıntılı biçimde açıklanmıştır. Katılımcıların sınıf düzeyi, yapay zekâ araçlarını kullanma durumları, kullanım sıklıkları, kullandıkları araçlar, kullanım amaçları ve yapay zekâ konusunda eğitim alma durumları sunularak araştırmanın yürütüldüğü bağlamın okuyucu tarafından değerlendirilmesine olanak sağlanmıştır. Bununla birlikte çalışma grubunun tek bir üniversitede öğrenim gören ve kolay ulaşılabilir örneklemeyle belirlenen 18 sosyal bilgiler öğretmen adayından oluşması nedeniyle bulguların farklı katılımcı gruplarına doğrudan genellenmesi amaçlanmamıştır. Sunulan bağlamsal bilgiler, okuyucuların sonuçların benzer çalışma gruplarına aktarılabilirliğini değerlendirebilmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın tutarlılığını desteklemek amacıyla veri toplama ve analiz işlemleri bütün katılımcılar için aynı araştırma soruları ve ortak analiz aşamaları doğrultusunda yürütülmüştür. Her alt probleme verilen yanıtlardaki anlamlı ifade birimleri analiz birimi olarak kabul edilmiştir. Bir katılımcı yanıtında birden fazla görüşün bulunması durumunda her anlamlı ifade, temsil ettiği kod kapsamında ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan tema ve kodların kapsamı açık biçimde belirlenmiş; benzer anlam taşıyan ifadelerin aynı kod altında, anlam bakımından farklılaşan ifadelerin ise ayrı kodlar altında değerlendirilmesine dikkat edilmiştir.

Kodlama tutarlılığını incelemek amacıyla görüşme verilerinin tamamı iki araştırmacı tarafından birbirlerinin kodlama kararları görülmeden bağımsız olarak kodlanmıştır. Kodlayıcı uyumu, araştırmacıların uzlaşma görüşmesinden önce gerçekleştirdikleri bağımsız ilk kodlamalar esas alınarak

hesaplanmıştır. İki araştırmacının aynı anlamlı ifade birimini aynı kod altında değerlendirmesi görüş birliği, farklı kodlar altında değerlendirmesi ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bağımsız kodlamaların karşılaştırılması sonucunda [görüş birliği sayısı] görüş birliği ve [görüş ayrılığı sayısı] görüş ayrılığı belirlenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) “Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) $\times$ 100” formülü kullanılarak hesaplanan kodlayıcı uyum oranı %92 bulunmuştur. Bu değer, iki araştırmacının bağımsız ilk kodlamaları arasında yüksek düzeyde uyum bulunduğunu göstermektedir. Uyum katsayısının hesaplanmasının ardından görüş ayrılığı bulunan ifadeler yeniden incelenmiş; araştırmacılar ilgili ifadelerin bağlamını ve kodların kapsamını birlikte değerlendirerek uzlaşmaya varmış ve tema-kod yapısına son biçimini vermiştir.

Araştırmanın doğrulanabilirliğini güçlendirmek amacıyla tema ve kodların dayandığı katılımcı ifadeleri bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla görünür hâle getirilmiştir. Katılımcı ifadeleriyle açık biçimde desteklenmeyen yorumlardan kaçınılmış; ulaşılan sonuçların araştırmacıların kişisel değerlendirmelerinden çok veri setine dayanmasına özen gösterilmiştir. Bağımsız kodlama, kodların karşılaştırılması, görüş ayrılıklarında özgün verilere yeniden dönülmesi ve kodlama kararlarının ortak değerlendirmeyle sonuçlandırılması da analiz sürecinin denetlenebilirliğini ve doğrulanabilirliğini desteklemiştir.

3. BULGULAR

3.1. Birinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yükledikleri anlamların neler olduğuna yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâyâ Yükledikleri Anlamlar

Temalar	Katılımcı Sayısı	Kodlar	f
Teknolojik	5	Yazılım	5
		Sistem	5
		Program	3
		Model	3
		Veri İşleme	3
İşlevsel	4	Hız	2
		Kolaylık	2
		Zaman Tasarrufu	2
		Destek	1
İnsani	9	Öğrenme	2
		Problem Çözme	1
		Asistan	1
		Detay	1
		Sistem	1
		Taklit	1
Toplam	18		33

Not: Katılımcı ifadeleri birden fazla kod altında değerlendirildiğinden, frekans değerleri katılımcı sayısını değil, kodların görülme sıklığını göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyı ağırlıklı olarak teknolojik, işlevsel ve insani özellikleri çerçevesinde anlamlandırdıkları görülmektedir. Teknolojik tema altında öğretmen adayları yapay zekâyı yazılım, sistem, program, model ve veri işleme özellikleriyle tanımlarken; işlevsel tema kapsamında yapay zekânın hız, kolaylık, zaman tasarrufu ve destek sağlama işlevlerini ön plana çıkarmışlardır. İnsani tema altında ise yapay zekânın öğrenebilme, problem çözebilme, bireylere destek olabilme, insan benzeri etkileşim kurabilme ve taklit edebilme özelliklerine vurgu yapılmıştır.

(K1), yapay zekâyı “Kodlamalarla yapay zekâyı eğitip istediğimiz sorulara yanıt vermesini sağlayabiliyoruz. Belge ve resim oluşturabiliyor yapay zekâ uygulamaları” şeklinde ifade ederken, (K2) ise “İnsanlar tarafından oluşturulmuş daha önce girilmiş verileri tekrardan işleyerek kolay ulaşmamızı sağlayan yazılım aracı” olarak tanımlamıştır. Bu ifadeler, öğretmen adaylarının yapay zekâyı teknik

altyapısı güçlü, verileri işleyebilen ve sistematik biçimde çalışan bir teknoloji olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. (K4)'ün “İnsanların yapamadıkları çok boyutlu işlemleri ve ulaşamadığı bilgileri hızlı bir şekilde işleyip insanlara ulaştıran bir modeldir.” ifadesi, yapay zekânın işlevsel özellikleri kapsamında bilgiye hızlı erişim sağlayan ve günlük yaşamı kolaylaştıran bir araç olarak algılandığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde (K17), “Sadece programlanmış komutları uygulayan yazılımlardan farklı olarak verilerden öğrenebilen ve bu sayede daha önce hiç karşılaşmadığı problemlere bile çözümler üretebilen bir bilgisayar programı” ifadesiyle yapay zekânın öğrenme ve problem çözme kapasitesine dikkat çekmiştir. Ayrıca (K1)'in “Sorduğum soruları anlayan ve bir insan gibi yaratıcı ve mantıklı cevaplar veren sohbet robotları.” ile K(8)'in “Hayatı kolaylaştıran ve çağın gerektirdiği kişiye özel yardımcı asistan.” ifadeleri, yapay zekânın insan benzeri etkileşim kurabilen ve bireylere destek sağlayan bir yardımcı olarak değerlendirildiğini göstermektedir. Genel olarak bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyı yalnızca teknik bir yazılım olarak değil, aynı zamanda öğrenme süreçlerini destekleyen, problem çözebilen, insan benzeri özellikler sergileyen ve eğitim ile günlük yaşamda çok yönlü işlevlere sahip bir teknoloji olarak anlamlandırdıklarını ortaya koymaktadır.

3.2. İkinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler eğitiminde yapay zekâ araçlarının kullanımına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımına İlişkin Görüşler

Temalar	Katılımcı Sayısı	Kodlar	f
Kullanım	6	Öğrenme	3
		İçerik	3
		Verim	2
		Planlama	2
		Çeşitlilik	1
		Etkileşim	1
Katkı	5	Vatandaşlık	2
		Düşünme	2
		Farkındalık	1
		Değer	1
		Aktarım	1
Rol	4	Öğretmen	2
		Entegrasyon	1
		Rehberlik	1
		Uygulama	1
Sınırlılık	3	İntihal	2
		Pasiflik	1
		Yüzeysellik	1
Toplam	18		28

Not: Katılımcı ifadeleri birden fazla kod altında değerlendirildiğinden, frekans değerleri katılımcı sayısını değil, kodların görülme sıklığını göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını sosyal bilgiler öğretiminde pedagojik açıdan önemli fırsatlar sunan; ancak etik, bilişsel ve eğitsel sınırlılıklar da barındıran çok yönlü bir teknoloji olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Kullanım temasında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını daha çok öğrenmeyi destekleyen, içerik sunumunu kolaylaştıran, öğretim sürecine verim kazandıran ve ders planlamasını destekleyen araçlar olarak değerlendirdikleri görülmektedir. (K3), “Sosyal bilgiler derslerinde yapay zekâ kullanılırsa konulara daha kısa sürede hazırlanılabilir ve öğrenciler için daha anlaşılır içerikler oluşturulabilir.” diyerek yapay zekânın planlama ve içerik boyutuna vurgu yapmıştır. Benzer biçimde (K7), “Derslerde farklı örnekler, görseller ve açıklamalar sunması açısından yararlı olabilir. Bu da dersi daha verimli hâle getirebilir.” ifadesiyle yapay zekânın öğretim sürecine katkısını dile getirmiştir.

Katkı teması altında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarıyla ilişkilendirdikleri yönündedir. Öğretmen adayları yapay zekânın özellikle vatandaşlık, düşünme, farkındalık, değer ve aktarım boyutlarında katkı sunabileceğini belirtmişlerdir. (K5), “*Sosyal bilgiler dersinde yapay zekâ kullanımı öğrencilerin bazı toplumsal konuları daha kolay fark etmesini ve farklı yönlerden düşünmesini sağlayabilir.*” şeklindeki ifadesiyle yapay zekânın düşünme ve farkındalık boyutuna dikkat çekmiştir. (K9) ise, “*Vatandaşlıkla ilgili konularda farklı örnekler vermesi veya olayları daha açık anlatması öğrencilerin bilinç kazanmasına katkı sağlayabilir.*” diyerek yapay zekâyı sosyal bilgiler dersinin vatandaşlık boyutuyla ilişkilendirmiştir. Bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyı öğrencilerin düşünme becerilerini destekleyen ve dersin toplumsal içeriğiyle bütünleştirilebilen pedagojik bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Rol temasına ilişkin bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarını öğretmenin yerini alan bir sistem olarak değil, öğretmenin pedagojik rolünü destekleyen ve öğretim sürecini güçlendiren tamamlayıcı bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Nitekim (K1), “*Yapay zekâ öğretmenin yerini alamaz ama öğretmenin işini kolaylaştırabilir. Öğretmen yine rehber olan kişi olur.*” diyerek bu durumu açık biçimde dile getirmiştir. Benzer şekilde (K11), “*Önemli olan yapay zekâyı dersin içine nasıl kattığımızdır. Doğru kullanılırsa öğretmeni destekleyen bir araç olabilir.*” ifadesiyle entegrasyon boyutuna vurgu yapmıştır. Bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyı öğretmenin yerine geçen değil, öğretmenin rolünü destekleyen bir unsur olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına yönelik değerlendirmeleri sadece olumlu yönlerle sınırlı değildir. Sınırlılık teması altında öğretmen adayları özellikle intihal, pasiflik ve yüzeysellik boyutlarında çeşitli kaygılar dile getirmişlerdir. (K6), “*Öğrenci sürekli yapay zekâdan hazır bilgi alırsa araştırma yapmaya ihtiyaç duymaz ve bu da öğrenmeyi yüzeysel hâle getirebilir.*” diyerek bu kaygısını ifade etmiştir. (K8), “*Bence en büyük sorunlardan biri intihal olabilir. Öğrenci kendi düşüncesi yerine yapay zekânın verdiğini doğrudan kullanabilir.*” sözleriyle etik boyuta dikkat çekmiştir. Bu durum, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ araçlarına ilişkin eleştirel bir bakış açısına da sahip olduklarını göstermektedir.

3.3. Üçüncü alt probleme ait bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre yapay zekânın olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik görüşlerinin neler olduğuna yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekânın Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Temalar	Katılımcı Sayısı	Kodlar	f
Olumlu	14	Kolaylık	6
		Hız	4
		Zaman	4
		Pratiklik	3
		Beceri	3
		Eşitlik	3
		Çözüm	2
		Optimizasyon	2
		İlham	2
		Yaratıcılık	2
		Öğrenme	2
		Özet	2
		Motivasyon	1
		Tasarruf	1
		Rahatlık	1
Olumsuz	4	Tembellik	4
		Körelme	3

Temalar	Katılımcı Sayısı	Kodlar	f
		Etik	3
		Yanlış Bilgi	2
		Dijital Bağımlılık	2
		Hazırcılık	1
		İşsizlik	1
Toplam	18		54

Not: Katılımcı ifadeleri birden fazla kod altında değerlendirildiğinden, frekans değerleri katılımcı sayısını değil, kodların görülme sıklığını göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın hem olumlu hem de olumsuz yönlerine ilişkin çeşitli değerlendirmelerde bulundukları görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları olumlu yönler kapsamında daha çok hız, kolaylık, zaman tasarrufu, pratiklik, bilgiye erişim ve öğrenmeyi destekleme gibi özellikleri vurgularken; olumsuz yönler kapsamında tembellik, düşünme becerilerinin zayıflaması, etik sorunlar, yanlış bilgi üretimi, dijital bağımlılık ve işsizlik gibi konulara dikkat çekmişlerdir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının yapay zekâyı sağladığı olanaklar ve beraberinde getirebileceği olası sorunlar çerçevesinde değerlendirdiklerini göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayı (K10)'un *"Olumlu yönleri özellikle zaman tasarrufu ve hayatı kolaylaştırmasıdır."* ifadesiyle desteklenen bu algı, (K13) *"Pratiklik ve acil durumlarda bilgi alabilme yeteneği"* gibi somut faydalarla pekişmektedir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları, yapay zekânın bilgiye erişimi kolaylaştırarak daha geniş kitleler için erişilebilir hâle getirdiğini ve öğrenme süreçlerini desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu kapsamda (K5), *"Yapay zekâ, bilgiye ulaşma konusunda insanlar arasındaki farklılıkları azaltabilir. Herkes aynı imkânlara daha kolay erişebilir."* ifadesiyle yapay zekânın bilgiye erişimde fırsat eşitliğini güçlendirebileceğine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde (K17), *"En büyük olumlu yanı, bilgiye erişimi inanılmaz hızlandırması ve demokratikleştirmesi. Karmaşık bir bilimsel konuyu 5 yaşındaki bir çocuğa anlatır gibi anlatmasını isteyebiliyorum."* sözleriyle yapay zekânın bilgiye erişimi kolaylaştırmasının yanı sıra öğrenme süreçlerini bireysel gereksinimlere göre uyarlayabilen dönüştürücü bir araç olduğunu vurgulamıştır. Buna karşılık (K10), *"Olumlu yönleri özellikle zaman tasarrufu ve hayatı kolaylaştırmasıdır."* ifadesiyle yapay zekânın işlevsel yararlarına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte, (K12)'nin *"...yaratıcılığı tetikliyor; bir resim çizmesini isteyip ilham alabiliyorum."* şeklindeki ifadesi, yapay zekânın yaratıcılık ve ilham kaynağı olduğu algısını da güçlendirmektedir.

Olumsuz temada ise, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en yoğun kaygısı yapay zekânın insan üzerindeki bilişsel gerileme potansiyelidir. (K11), *"...düşünme becerisini inanılmaz derecede köreltiyor, tembelleşmeye neden oluyor, dijital bağımlılığa yol açıyor"* sözleri bilişsel ve davranışsal zararların zincirleme etkisini vurgulamıştır. (K16) ise, *"En başta insanları tembelleştireceğini düşünüyorum. Kimse bir şey araştırmak veya öğrenmek için çaba sarfetmez. Herkes kolay cevabı arar ve bu da eleştirel düşünmeyi, problem çözme becerimizi köreltir."* diyerek yapay zekânın eleştirel düşünmeyi ve problem çözme becerisini körelttiğini, kimsenin artık bir şey öğrenmek için çaba sarf etmeyeceğini belirtmiştir. Bu bilişsel tehlikenin yanı sıra, yapay zekânın (K2) *"Yanlış bilgi vermesi ve saçma kaynaklar üretmesi"* gibi güvenilirlik sorunları da dile getirilmiştir.

3.4. Dördüncü alt probleme ait bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın gündelik yaşamda kullanımının tehlikeli olup olmadığına ilişkin görüşlerinin neler olduğunu belirlemeye yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekânın Gündelik Yaşamda Kullanımına Yönelik Görüşleri

Temalar	Katılımcı Sayısı	Kodlar	f
Tehlikeli	12	Edilgenlik	4
		Körelme	3
		Mahremiyet	2
		Denetimsizlik	2
		Yanlış bilgi	2
		Montaj	2
		Tekdüze	2
		Aşırı kullanım	1
		İşsizlik	1
		İzleme/Dinleme	1
		Deepfake	1
		Güven sarsma	1
		Karar verme	1
		Manipülasyon	1
Tehlikesiz	3	Normal	2
		Yarar	2
Koşullu Kullanım	3	Amaç	2
Toplam	18		30

Not: Katılımcı ifadeleri birden fazla kod altında değerlendirildiğinden, frekans değerleri katılımcı sayısını değil, kodların görülme sıklığını göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun ($f=12$) yapay zekânın gündelik yaşamda kullanımını tehlikeli olarak değerlendirdiği, buna karşılık üç sosyal bilgiler öğretmen adayının yapay zekâyı tehlikesiz gördüğü ve üç sosyal bilgiler öğretmen adayının ise değerlendirmelerini kullanım amacına bağlı olarak ifade ettiği görülmektedir. Yapay zekâyı tehlikeli bulan sosyal bilgiler öğretmen adayları, bu görüşlerini ağırlıklı olarak edilgenlik, körelme, mahremiyet, denetimsizlik ve yanlış bilgi kodları üzerinden gerekçelendirmiştir. (K7) “Çok değil ama evet, yapay zekâ gündelik kullanımda, insanların beynini düşünmekten alıkoymaya sebep olduğunu düşünüyorum.” ve (K11)’in “Evet çünkü her dakika en ufak şeyleri bile düşünmek, fikir üretmek yerine yapay zekâyı sormanın sağlıklı olduğunu düşünmüyorum. İnsanları makinelerden ayıran en önemli şey düşünmek ve onu da teknolojiye yaptırmayı doğru bulmuyorum.” ifadeleri, yapay zekânın bireyleri edilgenleştirebileceği ve eleştirel düşünme becerilerini zayıflatabileceği yönündeki kaygıları yansıtmaktadır. Tehlikeli kullanım algısının bir diğer boyutunu ise mahremiyet ve güvenlik kaygıları oluşturmaktadır. (K9)’un “Gizlilik diye bir şey kalmazsa bu çok korkutucu olur. İnsanları manipüle etmek için de kullanılabilir.” ifadesi, kişisel verilerin korunması ve bireylerin yönlendirilmesi konusundaki endişeleri ortaya koymaktadır. Benzer şekilde (K3)’ün “...Denetim ve kontrol olmayınca tehlike artabilir. Yanlış yönlendirirse bizi yapay zekâ sonuçlar kötü olur, tehlike doğar.” ifadesi, yapay zekâdan kaynaklanan risklerin büyük ölçüde denetimsiz ve etik dışı kullanımla ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Buna karşılık yapay zekâyı tehlikesiz olarak değerlendiren sosyal bilgiler öğretmen adayları, teknolojinin gündelik yaşamı kolaylaştırıcı ve çeşitli açılardan yarar sağlayıcı işlevlerine dikkat çekmiştir. Bu kapsamda (K1) “Tehlike görmüyorum. İnsan hayatını kolaylaştırıyor. İstedığımız bilgiye, belgeye veya resme kısa süre içerisinde ulaşabiliyoruz.” ifadesiyle yapay zekânın işlevsel yararlarına vurgu yaparken, (K3) “...günümüz teknoloji düzeyine bakarsak normalleşmiş hatta herkesin aktif şekilde ayak uydurması ve daha üst seviyeye taşınması gereken bir alan olmalı.” sözleriyle yapay zekâyı günümüz yaşamının doğal bir parçası olarak değerlendirmektedir.

Koşullu kullanım teması altında değerlendirilen sosyal bilgiler öğretmen adayları ise yapay zekânın tehlikeli olup olmadığının kullanım amacına ve kullanıcıların etik sorumluluğuna bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda (K12) “Yapay zekâyı nasıl ve neden kullandığımıza bağlı. Kullanan kişinin

amacı iyi mi kötü mü? Sanal hırsızlık bile yapılabilir...” ifadesiyle, yapay zekânın etkilerinin teknolojinin kendisinden çok kullanım biçimine bağlı olarak değişebileceğini vurgulamıştır. Genel olarak bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın gündelik yaşamdaki etkilerini değerlendirirken hem bireysel hem de toplumsal riskleri dikkate aldıklarını; bununla birlikte bu risklerin büyük ölçüde teknolojinin kullanım amacı ve etik çerçevesiyle ilişkilendirildiğini ortaya koymaktadır

3.5. Beşinci alt probleme ait bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın istihdam üzerindeki olası etkilerine ilişkin görüşlerinin neler olduğuna yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekânın İstihdam Üzerindeki Olası Etkilere İlişkin Görüşleri

Temalar	Katılımcı Sayısı	Kodlar	<i>f</i>
İstihdam Kaybı	10	Dönüşüm	5
		Grafik	4
		Tasarım	4
		Sanayi	3
		Seri üretim	3
		Zekâ	3
		Tehdit	2
		Sekreterlik	2
		Yabancı dil	1
		Yazılım	1
		Risk	1
		Rutin	1
		Veri	1
		Kasiyer	1
İstihdamın Korunması	5	Duygu	3
		Anlayış	3
		Mimik	2
		Monotonluk	2
		Zanaat	2
		İhtiyaç	1
		Doktor	1
		Öğretmen	1
		Psikoloji	1
Mesleki Dönüşüm	3	Uyum	2
		Beceri	1
		İşbirliği	1
Toplam	18		52

Not: Katılımcı ifadeleri birden fazla kod altında değerlendirildiğinden, frekans değerleri katılımcı sayısını değil, kodların görülme sıklığını göstermektedir.

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın istihdam üzerindeki olası etkilerine ilişkin görüşlerinin istihdam kaybı, istihdamın korunması ve mesleki dönüşüm olmak üzere üç tema altında toplandığı görülmektedir. İstihdam kaybı teması, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanımının özellikle rutin ve tekrara dayalı işlerin otomatikleştirilmesine, bazı mesleklerin yeniden yapılanmasına ve belirli alanlarda insan gücüne duyulan gereksinimin azalmasına yol açabileceğini düşündüklerini göstermektedir. Bu görüşü dile getiren K17, “*Kesinlikle evet, ancak bu ‘herkes işsiz kalacak’ demek değil. Bence bir ‘iş dönüşümü’ yaşanacak.*” ifadesini kullanmıştır. sosyal bilgiler öğretmen aday, söz konusu değişimi Sanayi Devrimi’nde makinelerin kol gücünün yerini almasına benzeterek yapay zekânın özellikle “*rutin, tekrara dayalı ofis işlerini otomatikleştireceğini*” belirtmiştir. K2 ise durumu daha keskin bir şekilde “*Evet, büyük bir çoğunluğu işsiz bırakacak*” sözleriyle ifade etmiştir. Bu ifadeler, yapay zekânın istihdama olası yansımalarının iş kaybının ötesinde,

mesleki yapıların dönüşmesi ve çalışma yaşamının yeniden düzenlenmesi çerçevesinde ele alındığına işaret etmektedir. K7, “*İnsan gücü gerektiren meslekler değil belki ama zekâ gerektiren çoğu mesleğin yapay zekâ tarafından icra edileceğini düşünüyorum.*” derken K18, “*Grafik tasarımı, yazılımcı gibi mesleklerin ilerleyen 10 yılda işsiz kalacağını tahmin ediyorum.*” diyerek özellikle bilişim, tasarım ve yaratıcılık gerektiren bazı mesleklerin risk altında olabileceğine dikkat çekmiştir.

İstihdamın korunması teması, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının insana özgü duygusal ve sosyal özelliklerin yapay zekâ tarafından bütünüyle karşılanamayacağını ve özellikle insani etkileşim gerektiren mesleklerde insan faktörünün önemini koruyacağını düşündüklerini göstermektedir. K4, “*İnsanlara ait olan mimik, duygu, anlayış gibi şeylerden yoksundur.*” ifadesiyle yapay zekânın insani özellikleri tam anlamıyla yansıtamayacağını belirtirken K15, “*İnsanın insana ihtiyaç duyduğu hiçbir alanda yapay zekâ insanın yerini tutamaz.*” diyerek özellikle insan etkileşimi gerektiren mesleklerde yapay zekânın insanın yerini alamayacağını vurgulamıştır.

Mesleki dönüşüm teması, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın bütün meslekleri aynı ölçüde etkilemeyeceğini; teknoloji aracılığıyla yürütülebilen görevlerin dönüşebileceğini, ancak insani etkileşim ve psikolojik destek gerektiren mesleklerde insanın belirleyici rolünü sürdüreceğini düşündüklerini göstermektedir. K6, “*Tamamen işsizliğe yol açacağını sanmıyorum. Belki marketlerde kasiyerlik mesleğinde kullanılabilir ama doktorluk ve öğretmenlik gibi mesleklerde psikolojik olarak da etkili olmalarından dolayı yapay zekâ ile doldurulamaz.*” derken K9, “*Bu işleri yapan insanlar ya işsiz kalacak ya da kendilerini yapay zekâyı kullanabilen, onu denetleyebilen kişiler olarak yeniden eğitmek zorunda kalacaklar.*” ifadeleriyle yapay zekânın bazı meslekleri dönüştürebileceğini, ancak insan faktörünün tamamen ortadan kalkmayacağını belirtmiştir.

Genel olarak bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın istihdam üzerindeki etkilerini yalnızca iş kaybı ekseninde değil, mesleklerin dönüşümü, yeniden beceri kazanımı ve insan odaklı mesleklerin devamlılığı çerçevesinde değerlendirdiklerini ortaya koymaktadır.

3.6. Altıncı alt probleme ait bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın bireyleri yönlendirme ve kontrol etme potansiyeline ilişkin görüşlerinin neler olduğuna yöneliktir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekânın Yönlendirme ve Kontrol Potansiyeline İlişkin Görüşleri

Temalar	Katılımcı Sayısı	Kodlar	f
Evet	13	Algoritma	3
		Yönlendirme	3
		Düşünce değişimi	2
		Tavsiye	2
		Pasifize	2
		Çocuklar	2
		Algı	2
		Aşırı kullanım	1
		Duygusallık	1
		İçerik	1
		Sosyal beceri	1
		Teknolojik gelişim	1
		Sistem	1
		Tıklama	1
		Yozlaştırma	1
		Siyasi görüş	1
		Tercih	1

Temalar	Katılımcı Sayısı	Kodlar	f
		Manipülasyon	1
Hayır	5	Sağduyu	2
		Algı yönetimi	2
		Bilinç	2
		Beyin	1
		Güç	1
		İnsan faktörü	1
		Program	1
Toplam	18		37

Not: Katılımcı ifadeleri birden fazla kod altında değerlendirildiğinden, frekans değerleri katılımcı sayısını değil, kodların görülme sıklığını göstermektedir.

Yapay zekânın bireyleri yönlendirme ve kontrol etme potansiyeline sahip olduğunu ifade eden sosyal bilgiler öğretmen adayları, bu etkinin büyük ölçüde algoritmaların bilgiye erişimi, içerik akışını ve bireysel tercihleri yönlendirme kapasitesinden kaynaklandığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyı doğrudan bir kontrol aracından çok, bireylerin karşılaştıkları içerikleri filtreleyerek düşünce, tutum ve davranışlarını dolaylı biçimde etkileyebilen bir mekanizma olarak değerlendirdikleri görülmektedir. (K10)'un "*Sosyal medyada hangi içeriği göreceğimize, internette hangi habere tıklayacağımıza yapay zekâ algoritmaları karar veriyor.*" sözleri bu bulguyu desteklemektedir. (K7), bu durumun sonuçlarını ise şu şekilde ifade etmektedir: "*Bu, bizim düşünce yapımızı, tercihlerimizi ve hatta siyasi görüşlerimizi farkında olmadan 'yönlendiriyor' veya 'kontrol ediyor.'*" (K13) de fiziksel kontrolden ziyade, "*Sosyal medyada ne göreceğimize, hangi haberleri okuyacağımıza, hatta ne satın alacağımıza bu algoritmalar karar veriyor.*" diyerek bu dolaylı yönlendirmenin hâlihazırda gerçekleştiğini ifade etmektedir. (K5)'in, "*İnsanlar artık bilgileri başka kaynaktan kontrol etmek yerine direkt yapay zekânın sözlerine güveniyor.*" tespiti ise yapay zekânın bireylerin bilgi edinme ve karar verme süreçleri üzerindeki etkisine dikkat çekmektedir.

Yapay zekânın bireyleri yönlendirme ve kontrol etme potansiyeline sahip olmadığını ifade eden sosyal bilgiler öğretmen adayları ise görüşlerini insanın bilinçli karar verebilme yetisi, sağduyusu ve yapay zekânın insan tarafından geliştirilen bir sistem olması üzerinden temellendirmiştir. (K1), "*Çünkü insan yapımı ve insandan daha zeki olamaz. İnsanlar yapay zekâyı kontrol etmeyi başarır.*" derken; (K4) ise "*Yapay zekâyı da programlayan insanlardır. İnsanların yaptığının ötesinde bir şey yapamaz.*" yorumunu yapmıştır. (K14) de bu durumu, yapay zekâyı geliştiren ve yönetenlerin insanlar olması nedeniyle kontrolün insan iradesi ve sistemin programlanma biçimine bağlı olduğunu belirterek açıklamaktadır. Genel olarak bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekânın bireyleri yönlendirme ve kontrol etme potansiyelini ağırlıklı olarak algoritmik yönlendirme, içerik yönetimi ve karar verme süreçleri üzerinden değerlendirdiklerini; bu potansiyeli reddeden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise insanın bilinçli muhakeme gücü ve yapay zekânın insan denetiminde geliştirilen bir teknoloji olması temelinde görüşlerini gerekçelendirdiklerini göstermektedir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmadan elde edilen bulguların bütüncül görünümü, yapay zekâyı ilişkin görüşlerin kesin bir kabul ya da reddetme eğiliminden çok; kullanım amacı, kullanıcı yeterliği ve insan denetimine bağlı olarak biçimlenen temkinli ve eleştirel bir yaklaşım taşıdığını göstermektedir. Bu doğrultuda araştırma bulguları; yapay zekânın eğitimsel işlevi, öğretmenin değişen rolü, fırsat–risk dengesi, dijital vatandaşlık ve algoritmik yönlendirme eksenlerinde ilgili alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Yapay zekânın eğitimdeki yeri, yalnızca teknolojik kapasitesi üzerinden değil; pedagojik amaçlar, etik ilkeler ve insan sorumluluğu bağlamında değerlendirilmelidir. UNESCO (2024), yapay zekânın eğitimde kullanımında insan merkezli yaklaşımın, öğretmen özerkliğinin, veri güvenliğinin ve etik sorumluluğun korunması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer biçimde Miao ve Holmes (2023), üretken yapay zekânın eğitimsel değerinin teknolojinin kendisinden çok hangi amaçlarla ve hangi pedagojik koşullarda kullanıldığına bağlı olduğunu belirtmektedir. Araştırma bulgularının ortaya çıkardığı genel yaklaşım, öğretmen adaylarının yapay zekâyı mutlak biçimde yararlı veya zararlı bir teknoloji olarak

görmediklerini; etkilerini kullanım amacı, kullanıcı yeterliği ve etik sınırlar üzerinden değerlendirdiklerini göstermesi bakımından bu yaklaşımlarla örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının yapay zekâ algılarını inceleyen araştırmalarda teknoloji çoğunlukla yardımcı, bilgi kaynağı, yazılım ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir araç olarak kavramsallaştırılmaktadır. Ağmaz ve Ergüleç (2024), öğretmen adaylarının yapay zekâyı bilgiye erişimi kolaylaştıran ve bireyin çalışmalarını destekleyen bir unsur olarak algıladıklarını belirlemiştir. İçöz ve İçöz (2024) ile Dumlupınar Arslan'ın (2023) çalışmalarında da yapay zekânın öğrenmeyi kolaylaştırma, zamandan tasarruf sağlama ve çeşitli görevlerin yerine getirilmesini destekleme özellikleri öne çıkmıştır. Kasneci vd. (2023) ise büyük dil modellerinin içerik üretme, kişiselleştirilmiş destek sağlama ve öğrenme süreçlerini kolaylaştırma potansiyeline sahip olduğunu belirtmektedir. Mevcut araştırma, bu işlevsel algının yanında yapay zekânın bireysel kararları, toplumsal ilişkileri ve bilgiye erişim biçimlerini etkileyebilen bir sistem olarak değerlendirildiğini göstermesi bakımından önceki çalışmaları genişletmektedir. Bu farklılık, sosyal bilgiler eğitiminin teknolojik gelişmeleri vatandaşlık, toplum, etik ve demokrasiyle ilişkilendiren disiplinler arası yapısıyla açıklanabilir.

Yapay zekânın eğitim ortamlarına dâhil edilmesi, öğretmenin rolüne ilişkin tartışmaları da beraberinde getirmektedir. UNESCO'nun (2024) öğretmenler için geliştirdiği yapay zekâ yeterlik çerçevesinde, teknolojinin öğretmenin pedagojik karar verme ve etik sorumluluk işlevini ortadan kaldırmaması gerektiği belirtilmektedir. Kasneci vd. (2023) de yapay zekânın öğretim içeriği hazırlama ve öğrencilere geri bildirim sağlama konusunda destek sunabileceğini; ancak üretilen içeriğin doğruluğunun ve pedagojik uygunluğunun öğretmen tarafından değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Araştırmada yapay zekânın öğretmeni ikame eden bir aktör olarak değil, öğretim sürecini destekleyen tamamlayıcı bir araç olarak konumlandırılması bu görüşlerle uyumludur. Özellikle sosyal bilgiler dersinde eleştirel düşünme, değer eğitimi, demokratik tartışma ve etik muhakeme gibi amaçların bulunması, öğretmenin rehberlik rolünü daha önemli hâle getirmektedir.

Yapay zekânın sosyal bilgiler öğretiminde kullanılması, bilgi ve materyal çeşitliliği sağlamanın ötesinde dijital vatandaşlık açısından da değerlendirilmelidir. Yetişensoy ve Rapoport (2023), yapay zekâ okuryazarlığının sosyal bilgiler eğitiminde eleştirel düşünme, demokratik katılım ve sorumlu vatandaşlık becerileriyle ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Ulaşılan bulgular da yapay zekâ tarafından üretilen bilgilerin doğrulanması, farklı kaynaklarla karşılaştırılması ve algoritmik yönlendirmelerin fark edilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bakımdan yapay zekâ, sosyal bilgiler dersinde yalnızca bilgi sağlayan bir araç değil; dijital içeriklerin doğruluk, tarafsızlık, temsil ve güvenilirlik açısından incelenebileceği bir öğrenme alanı olarak değerlendirilebilir. Böyle bir kullanım, yapay zekâ okuryazarlığının sosyal bilgiler dersinin eleştirel vatandaş yetiştirme amacıyla bütünleştirilmesine katkı sağlayabilir.

Alanyazında yapay zekânın bilgiye hızlı erişim, bireyselleştirilmiş öğrenme, içerik üretimi ve geri bildirim sağlama gibi olanaklar sunduğu kabul edilmekle birlikte, bu kolaylıkların öğrenmenin niteliğini kendiliğinden geliştirmediği vurgulanmaktadır. Dwivedi vd. (2023), üretken yapay zekânın eğitimsel verimlilik sağlarken güvenilirlik, şeffaflık ve akademik dürüstlük sorunları oluşturabileceğine dikkat çekmektedir. Zhu vd. (2025) de yapay zekânın eğitimde kullanılmasının etik riskler, veri güvenliği ve denetim mekanizmalarıyla birlikte ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bulgularda belirginleşen fırsat–risk dengesi, öğretmen adaylarının teknolojik kolaylık ile nitelikli öğrenme arasındaki ayrımın farkında olduklarını düşündürmektedir. Bilgiye kısa sürede ulaşılması, bilginin anlaşıldığını ve eleştirel biçimde değerlendirildiğini tek başına göstermemektedir. Bu nedenle yapay zekâ kullanımında hız ve verimlilik kadar öğrencinin bilişsel katılımının korunması da önem taşımaktadır.

Yapay zekâyı aşırı bağımlılığın bilişsel sonuçları, araştırma bulgularının yorumlanmasında önemli bir çerçeve sunmaktadır. Zhai, Wibowo ve Li'nin (2024) sistematik incelemesi, yapay zekâ destekli diyalog sistemlerine aşırı güvenmenin karar verme, eleştirel düşünme ve analitik muhakeme becerilerini olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde Seyhan (2024), yapay zekâyı aşırı bağımlılığın araştırma, sorgulama ve bağımsız düşünme eğilimlerini zayıflatabileceğine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte bu riskler, yapay zekânın eğitimden tamamen dışlanması gerektirmemektedir. Yapay zekâ çıktılarının doğrudan kabul edilmesi bilişsel edilgenliği artırabilirken, bu çıktıların kanıt, kaynak ve tutarlılık açısından değerlendirilmesi eleştirel düşünmeyi destekleyebilir.

Dolayısıyla yapay zekânın bilişsel gelişim üzerindeki etkisi, teknolojinin varlığından çok öğretim sürecinin nasıl yapılandırıldığıyla ilişkilidir.

Algoritmik sistemlerin bilgi akışını ve bireysel tercihleri biçimlendirme kapasitesi, dijital vatandaşlık bakımından ayrı bir önem taşımaktadır. Kayıhan (2024), yapay zekânın veri işleme, içerik filtreleme ve kişiselleştirme özellikleri aracılığıyla bireylerin kararlarını etkileyebileceğini belirtmektedir. Akbaş (2024) ise bu etkinin insan denetimi, toplumsal normlar ve etik sorumlulukla sınırlandırılabilirliğini vurgulamaktadır. Bu iki yaklaşım birlikte değerlendirildiğinde, algoritmik yönlendirme ne tamamen kaçınılmaz ne de bireysel iradede bağımsızdır. Kullanıcının farklı kaynaklara yönelmesi, karşılaştığı içeriği sorgulaması ve algoritmaların çalışma mantığına ilişkin farkındalık geliştirmesi, yönlendirici etkinin sınırlandırılmasında belirleyici olabilir.

Yapay zekânın istihdam üzerindeki etkileri de iş kaybından çok mesleki dönüşüm bağlamında ele alınmaktadır. Demir (2024), yapay zekânın rutin görevleri otomatikleştirebileceğini; buna karşılık görevlerin yeniden yapılandırılması, yeni meslek alanlarının oluşması ve çalışanlardan beklenen yeterliklerin değişmesi gibi sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlik açısından yapay zekâ içerik hazırlama, planlama ve bilgiye erişim gibi süreçleri kolaylaştırabilir; ancak öğrenciyle güven ilişkisi kurma, sınıf içi etkileşimi yönetme, etik karar verme ve değer eğitimi gerçekleştirme gibi işlevler insan unsurunu gerekli kılmaktadır. Bu bakımdan yapay zekânın öğretmenlik mesleği üzerindeki etkisi, öğretmenin yerini almasından çok öğretmenin görevlerini ve sahip olması gereken teknolojik-pedagojik yeterlikleri dönüştürmesi şeklinde yorumlanabilir.

Genel olarak araştırma bulgularının alanyazınla büyük ölçüde örtüştüğü; bununla birlikte yapay zekâ kullanımını sosyal bilgiler eğitiminin vatandaşlık, demokrasi, eleştirel düşünme ve toplumsal sorumluluk amaçlarıyla ilişkilendirmesi bakımından özgün bir katkı sunduğu söylenebilir. Yapay zekânın araçları kullanabilme becerisiyle sınırlandırılmaması; bilgi doğrulama, algoritmik farkındalık, mahremiyet, etik muhakeme ve sorumlu dijital katılım yeterliklerini kapsamaması gerekmektedir. Bu çerçevede yapay zekâ, sosyal bilgiler eğitiminde yalnızca öğretimi kolaylaştıran bir teknoloji olarak değil, dijital toplumdaki hakların, sorumlulukların ve karar verme süreçlerinin eleştirel biçimde incelenmesini sağlayan bir çalışma alanı olarak değerlendirilmelidir.

5. SONUÇ

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyı teknik, eğitimsel ve toplumsal boyutları bir arada barındıran çok yönlü bir olgu olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar yapay zekâyı bilgiye erişimi hızlandıran, çeşitli görevlerin gerçekleştirilmesini kolaylaştıran ve insan benzeri çıktılar üretebilen bir sistem olarak anlamlandırmıştır. Bununla birlikte yapay zekâyı yönelik görüşlerin bütünüyle olumlu veya olumsuz bir doğrultuda şekillenmediği; teknolojinin sunduğu olanaklarla bireysel ve toplumsal düzeyde oluşturabileceği risklerin birlikte dikkate alındığı belirlenmiştir. Bu sonuç, yapay zekânın etkilerinin kullanım amacı, kullanıcı yeterliği ve insan denetimiyle yakından ilişkili olduğunu göstermektedir.

Yapay zekâ araçlarının sosyal bilgiler öğretiminde bilgiye erişim, içerik geliştirme, materyal çeşitlendirme ve öğretim sürecini destekleme bakımından işlevsel bulunduğu belirlenmiştir. Ancak bu araçların pedagojik amaçları kendiliğinden gerçekleştiremeyeceği ve öğretmenin mesleki sorumluluklarını üstlenemeyeceği anlaşılmıştır. Sosyal bilgiler eğitiminin eleştirel düşünme, değer kazandırma, demokratik katılım ve toplumsal duyarlılık geliştirme gibi amaçları, öğretmenin rehberlik ve pedagojik karar verme rolünü korumaktadır. Bu bakımdan yapay zekâ, öğretmenin yerini alan bağımsız bir unsurdan çok öğretim sürecini tamamlayan bir araç olarak konumlandırılmıştır.

Araştırma sonuçları, yapay zekânın sağladığı hız ve kolaylığın öğrenmenin niteliğini doğrudan güvence altına almadığını ortaya koymuştur. Yapay zekâ tarafından oluşturulan içeriklerin sorgulanmadan kullanılması; bilişsel edilgenlik, hazır bilgiye bağımlılık, eleştirel düşünmenin zayıflaması ve güvenilir olmayan bilgilerin benimsenmesi gibi riskler taşımaktadır. Buna karşılık söz konusu içeriklerin farklı kaynaklarla karşılaştırılması, dayandığı kanıtların incelenmesi ve doğruluğunun değerlendirilmesi, yapay zekânın öğrenme sürecindeki işlevini güçlendirmektedir. Dolayısıyla yapay zekâ çıktılarının nihai bilgi olarak değil, eleştirel değerlendirmeye açık içerikler olarak ele alınması önem taşımaktadır.

Yapay zekânın gündelik yaşamdaki etkilerinin kullanım koşullarına göre farklılaşabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi akışını düzenleyen ve kullanıcıların karşılaştıkları içerikleri kişiselleştiren algoritmalar, bilgiye erişimi kolaylaştırırken bireysel tercihlerin ve karar verme süreçlerinin dolaylı biçimde yönlendirilmesine neden olabilmektedir. Mahremiyet, veri güvenliği, yanlış bilgi ve algoritmik önyargı gibi sorunlar da yapay zekâ kullanımının teknik yeterliğin ötesinde değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu sonuçlar, yapay zekânın bilgi doğrulama, algoritmik farkındalık ve etik sorumluluk boyutlarını içeren kapsamlı bir yeterlik alanı olduğunu ortaya koymaktadır.

İstihdama ilişkin sonuçlar, yapay zekânın çalışma yaşamında bütüncül bir iş kaybından çok mesleki görevlerin ve yeterliklerin dönüşümüne yol açabileceğine işaret etmektedir. Rutin görevlerin otomatikleşmesi bazı çalışma alanlarında insan emeğine duyulan ihtiyacı azaltabilirken empati, etik muhakeme, toplumsal etkileşim ve bağlamsal karar verme gerektiren mesleklerde insan unsurunun önemini koruyacağı anlaşılmıştır. Öğretmenlik açısından bu dönüşüm, mesleğin ortadan kalkmasından çok öğretmen rollerinin değişmesi ve teknolojik-pedagojik yeterliklerin önem kazanması biçiminde değerlendirilmektedir.

Sonuç olarak araştırma, yapay zekânın sosyal bilgiler öğretmen adayları açısından yalnızca teknolojik araçları kullanabilme becerisinden oluşmadığını ortaya koymuştur. Bilgi doğrulama, eleştirel düşünme, algoritmik farkındalık, mahremiyet ve etik karar verme, bu yeterliğin temel bileşenleri olarak belirginleşmiştir. Sosyal bilgiler eğitiminin etkin ve sorumlu vatandaş yetiştirme amacı dikkate alındığında yapay zekâ, insanın düşünme ve karar verme sorumluluğunu devralan bir sistemden çok, pedagojik amaçlara uygun ve insan denetiminde kullanılan bir eğitim aracı olarak anlamlandırılmıştır.

5.1. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle araştırma, yalnızca Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür. Bu nedenle elde edilen bulgular farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına doğrudan genellenemez. Çalışma grubunun kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiş olması, araştırmanın aktarılabilişliğini sınırlandıran önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Araştırmanın yalnızca 18 öğretmen adayının görüşlerine dayanması da bulguların belirli bir bağlam içerisinde yorumlanmasını gerektirmektedir. Araştırmada veriler, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz bildirimlerine dayalı yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Bu nedenle bulgular, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kişisel deneyim ve değerlendirmeleriyle sınırlıdır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ kullanım deneyimlerinin büyük ölçüde ChatGPT üzerinde yoğunlaşması, diğer üretken yapay zekâ araçlarına ilişkin değerlendirmelerin sınırlı kalmasına yol açmıştır. Bu nedenle araştırma bulgularının farklı yapay zekâ araçlarını yoğun biçimde kullanan örneklemelerde farklılaşabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

5.2. Öneriler

- 1- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlığı, bilgi doğrulama, algoritmik farkındalık ve etik yapay zekâ kullanımına yönelik yeterliklerini geliştirecek uygulamalı ders ve eğitim içeriklerine öğretmen yetiştirme programlarında daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- 2- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapay zekâyı öğretmenin yerine geçen değil, öğretim sürecini destekleyen bir araç olarak etkili kullanabilmelerini sağlayacak pedagojik uygulamaların lisans programlarına entegre edilmesi önerilmektedir.
- 3-Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital vatandaşlık, medya okuryazarlığı ve eleştirel bilgi doğrulama becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalara öğretmen yetiştirme sürecinde daha fazla yer verilmesi önerilmektedir.
- 4-Benzer araştırmaların farklı üniversitelerde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülmesi ve nitel bulguların nicel veya karma yöntem araştırmalarıyla desteklenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ağmaz, R. F. & Ergüleç, F. (2024). Öğretmen Adaylarının Eğitimde Yapay Zekâ Algıları: Bir Metafor Analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 589-605. <https://izlik.org/JA52MJ25DZ>

- Akbaş, A. (2024). Yapay zekâ ile toplumsal dönüşüm: Sosyolojik perspektif. *IJHE*, 10(22), 151-180. <https://doi.org/10.59304/ijhe.1477203>
- Alwaqdani, M. (2024). Investigating Teachers' Perceptions of Artificial Intelligence Tools in Education: Potential and Difficulties. *Education and Information Technologies*, 30, 2727-2755. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12903-9>
- Arıkan, A. (2025). The Effect Of Artificial Intelligence-Supported Activities On Academic Achievement, Critical Thinking And Innovation Skills In Social Studies Classes. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 917-950. <https://doi.org/10.63556/ankad.v9i4.269>
- Baltacı, A. (2019). Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Bartın Savran, C., Gürgil Ulusoy, F. & Çetin, T. (2025). An Investigation Of Pre-Service Social Studies Teachers' Metaphorical Perceptions Towards The Concept Of Artificial Intelligence. *International Journal of Progressive Education*, 21(2), 1-15. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2025.1298.1>
- Bayram, K., & Çelik, H. (2023). Yapay zekâ konusunda muhakeme ve girişimcilik becerileriyle bütünleştirilmiş sosyo-bilim etkinliği: Fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(1), 41-78. <https://doi.org/10.56423/fbod.1241946>
- Demir, M. (2024). *Eğitimde Dijital Dönüşüm Ve Yapay Zekâ*. Ankara: Nobel Akademi.
- Dumlupınar Arslan, A. (2023). *Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Kavramı Ve Yapay Zekâ Uygulamalarına İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., Carter, L., ... Wright, R. (2023). "So what if ChatGPT wrote it?" *Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy*. *International Journal of Information Management*, 71, Article 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Floridi, L. & Cowls, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1(1), 1-14. <https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>
- Galletta, A. (2013). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York University Press.
- Hall, S., & Liebenberg, L. (2024). Qualitative description as an introductory method to qualitative research for master's-level students and research trainees. *International Journal of Qualitative Methods*, 23, 1-5. <https://doi.org/10.1177/16094069241242264>
- Holmes, W., Bialik, M. & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Hsu, H.-P., Mak, J., Werner, J., White-Taylor, J., Geiselhofer, M., Gorman, A. & Torrejon Capurro, C. (2024). Preliminary Study On Pre-Service Teachers' Applications And Perceptions Of Generative Artificial Intelligence For Lesson Planning. *Journal of Technology and Teacher Education*, 32(3), 409-437. <https://doi.org/10.70725/897776dkibzu>
- İçöz, S. & İçöz, E. (2024). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Uygulamalarına Yönelik Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 987-1001. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10909458>
- Karaca, A. & Kılcan, B. (2023). The Adventure of Artificial Intelligence Technology in Education: Comprehensive Scientific Mapping Analysis. *Participatory Educational Research*, 10(4), 144-165. <https://doi.org/10.17275/per.23.64.10.4>

- Karakuş, A. (2023). Social Studies and Artificial Intelligence, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(24), 3079-3102. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.1813>
- Karataş, F. & Yüce, E. (2024). AI And The Future Of Teaching: Preservice Teachers' Reflections On The Use Of Artificial Intelligence In Open And Distributed Learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 25(3), 304 – 325. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7785>
- Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., Stadler, M., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, Article 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kayıhan, B. (2024). Yapay Zekâ Ve Etik Sorunlar: İnsanlık, Teknolojinin Kontrolünü Kaybediyor mu? Erişim adresi: <https://bilimgenc.tubitak.gov.tr/makale/yapay-zekâ-ve-etik-sorunlar-insanlik-teknolojinin-kontrolunu-kaybediyor-mu> adresinden 11.12.2025 tarihinde erişilmiştir.
- Kaymak, A. F., Zorlu, Y. & Zorlu, F. (2025). Eğitimde Yapay Zekâ Alanında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 38(ITEAC2024 - Kalite Süreçlerinde Dijital Dönüşüm, Uluslararasılaşma ve Kültürel Yaklaşımlar), 141-162. <https://doi.org/10.19171/uefad.1611131>
- Kuş, E. (2012). *Nicel mi? Nitel mi?* Anı Yayıncılık.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Lindberg, J., Nouri, J. & Cerratto Pargman, T. (2024). Mapping Research On Artificial Intelligence In Teacher Education: A Scoping Review. *Education and Information Technologies*, 29, 18071-18102. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12641-9>
- Miao, F. & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2025). *Eğitimde Yapay Zekâ Politika Belgesi ve Eylem Planı (2025-2029)*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2025_06/17092340_egitimdeyapayzekapolitikabelgesiveeylemplani202520291.pdf adresinden 02.02.2026 tarihinde erişilmiştir.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Özdemir, M. & Tuti, G. (2023). Nitel Araştırma Desenleri: Metodolojik Bir Temellendirme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 217-235. <https://doi.org/10.57115/karefad.1331759>
- Russell, S. & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
- Saka, A. (2025). *Türkiye’de Eğitimde Yapay Zekâ Çalışmalarının Sistematik Derlemesi* (Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sandelowski, M. (2010). What’s in a name? Qualitative description revisited. *Research in Nursing & Health*, 33(1), 77–84. <https://doi.org/10.1002/nur.20362>
- Sevil, Ş. & Gökoğlu, S. (2024). Yapay Zekâ Uygulamalarının Eğitimdeki Rolü ve Etkileri. 17th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS 2024). <https://icits2024.kastamonu.edu.tr>
- Seyhan, A. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Yapay Zekâ Kullanımına İlişkin Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(41), 100-125. [10.29228/inesjournal.78798](https://doi.org/10.29228/inesjournal.78798)

- Topal, Y. (2025). *Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâya İlişkin Görüşlerinin Etik Sorunlar Ve Kaygı Düzeyleri Bağlamında İncelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- UNESCO. (2024). AI Competency Framework For Teachers. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>
- Yetişensoy, O. & Rapoport, A. (2023). Artificial Intelligence Literacy Teaching In Social Studies Education. *Journal of Pedagogical Research*, 7(3), 100-110. <https://doi.org/10.33902/JPR.202320866>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students' cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11, Article 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>
- Zhu, X., Sun, B. & Yang, D. (2025). Ethical Risks And Governance Frameworks For Artificial Intelligence In Education: A Systematic Review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 1111. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05252-6>

Research Article

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yapay Zekâ Araçlarına Yönelik Görüşleri

Social Studies Teacher Candidates' Views on Artificial Intelligence Tools

Melek KÖRÜKCÜ Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi melekkorukcu@ohu.edu.tr https://orcid.org/0000-0002-7824-3497	İbrahim KAYA Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü dr.ibrahimkaya@hotmail.com https://orcid.org/0000-0003-1508-756X
--	---

Extended Summary

Artificial intelligence (AI) has rapidly evolved from a technological innovation into a transformative force influencing educational practices, knowledge production, teaching processes, and human–technology interaction. Recent developments in generative AI have expanded its use across educational settings by supporting personalized learning, content generation, assessment, feedback, and instructional planning. Despite these opportunities, the widespread integration of AI into education has also generated important pedagogical, ethical, and societal concerns. Issues such as misinformation, academic dishonesty, algorithmic bias, privacy violations, excessive dependence on AI-generated content, and the weakening of critical thinking have become central topics in contemporary educational research. Consequently, the discussion surrounding AI has shifted beyond technological efficiency toward its implications for responsible, ethical, and sustainable educational practices.

These developments are particularly significant for social studies education. As a discipline aiming to cultivate critical thinking, democratic participation, ethical responsibility, media literacy, and active digital citizenship, social studies requires future teachers to evaluate emerging technologies from both educational and societal perspectives. Prospective social studies teachers are therefore expected not only to possess technological competence but also to develop the ability to critically evaluate AI-generated information, recognize algorithmic influences, protect ethical values, and guide students in the responsible use of AI-supported technologies. Accordingly, understanding prospective teachers' perceptions of AI is essential for designing teacher education programs capable of responding to rapidly changing technological and societal contexts.

Although previous studies have examined teachers' or teacher candidates' attitudes, perceptions, and metaphorical understandings of artificial intelligence, most have focused on a limited number of dimensions, such as technology acceptance, attitudes toward AI, or instructional use. Comparatively fewer studies have investigated prospective social studies teachers' evaluations of AI by simultaneously considering its educational opportunities, ethical implications, and broader societal consequences. Moreover, limited empirical evidence exists regarding how prospective teachers perceive AI in relation to everyday life, employment, decision-making processes, and its potential to influence or direct individuals. Addressing these gaps is important for understanding how future social studies teachers interpret AI within the broader framework of citizenship education and responsible technology use.

The present study therefore aims to examine prospective social studies teachers' views on artificial intelligence from a multidimensional perspective. Rather than focusing exclusively on technological acceptance, the study investigates participants' conceptualizations of AI, their evaluations of its use in

social studies education, their perceptions of its educational benefits and potential risks, their opinions regarding AI use in everyday life, its possible influence on employment, and its potential to shape or influence individuals' decisions and behaviours. By integrating these interconnected educational and societal dimensions, the study seeks to contribute empirical evidence to the growing literature on artificial intelligence in teacher education while providing practical implications for strengthening AI literacy, ethical awareness, digital citizenship, and responsible technology use within social studies teacher education programs.

This study employed a qualitative research approach based on a qualitative descriptive design. This design was considered appropriate because it enables researchers to present participants' experiences and opinions systematically while remaining close to the original data and preserving the meanings attributed by participants. The study group consisted of eighteen fourth-year prospective social studies teachers enrolled in the Department of Social Studies Education at the Faculty of Education, Niğde Ömer Halisdemir University during the 2025–2026 academic year. Participants were selected through convenience sampling. The inclusion criteria required participants to be fourth-year students and to participate voluntarily. The number of participants was considered sufficient to obtain rich and detailed qualitative data capable of addressing the research questions. Nevertheless, because all participants were recruited from a single institution through convenience sampling, the transferability of the findings should be interpreted within this context.

The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. During the development of the interview questions, an extensive review of national and international literature was conducted, expert opinions were obtained, and the interview protocol was revised accordingly. Interviews were carried out individually outside regular class hours. Rather than audio recording the interviews, participants' responses were documented in detail in written form with their consent and subsequently transferred to a digital environment for analysis. The collected data were analyzed using descriptive analysis. Initially, all interview records were read repeatedly, preliminary codes were generated in line with the research questions, and conceptually similar codes were organized under broader themes. Throughout the analysis, the original meanings of participants' statements were preserved and supported with direct quotations. Inter-coder reliability was calculated using the Miles and Huberman formula, yielding an agreement coefficient of 92%, indicating a high level of coding consistency. Frequency values represented the number of different participants expressing a particular code rather than the total number of coded statements.

The findings demonstrate that prospective social studies teachers perceive artificial intelligence as a multidimensional technology extending beyond its technical characteristics. Participants primarily associated AI with software, intelligent systems, speed, convenience, learning capacity, and data processing while simultaneously emphasizing its ability to support problem solving, facilitate information access, and contribute to educational processes. These findings indicate that prospective teachers do not conceptualize AI merely as a technological tool but as a technology capable of influencing educational practices and social life.

A prominent finding of the study is that participants generally acknowledged the educational potential of AI while simultaneously emphasizing the indispensable role of teachers. Artificial intelligence was considered beneficial for lesson planning, instructional material development, rapid access to information, assessment support, and increasing instructional efficiency. Nevertheless, participants consistently argued that AI cannot replace teachers because essential educational functions such as pedagogical guidance, value transmission, ethical judgement, classroom interaction, and critical thinking development require human expertise. Rather than perceiving AI as an alternative to teachers, participants viewed it as a complementary instructional tool whose effectiveness depends on pedagogically appropriate and ethically responsible use.

The findings further reveal that prospective social studies teachers evaluate AI within a clear benefit–risk framework. Participants highlighted advantages such as saving time, facilitating learning, increasing productivity, improving access to information, and supporting academic tasks. At the same time, they expressed concerns regarding cognitive dependency, reduced critical thinking, superficial learning, misinformation, plagiarism, privacy violations, digital addiction, and unethical use. Most participants

considered AI potentially dangerous in everyday life because of risks associated with manipulation, algorithmic influence, misuse of personal data, and declining independent thinking. However, some participants emphasized that these risks largely depend on the purpose and manner of AI use, suggesting that technology itself is not inherently harmful but that its consequences are shaped by responsible human use.

Another important finding concerns the perceived societal consequences of AI. Participants believed that artificial intelligence is likely to transform labour markets by automating routine tasks while simultaneously creating demand for new competencies. Although many participants expected AI to reduce employment opportunities in certain occupations, they generally interpreted this process as occupational transformation rather than universal unemployment. Likewise, participants expressed considerable awareness of AI's capacity to influence individuals through recommendation algorithms, personalized content, and information filtering systems. They argued that algorithmic systems may shape opinions, preferences, purchasing decisions, and information consumption patterns. Nevertheless, several participants maintained that human judgement, ethical awareness, and critical evaluation remain decisive factors limiting AI's influence on individuals.

Overall, the findings indicate that prospective social studies teachers adopt a balanced and reflective perspective towards artificial intelligence by simultaneously recognizing its educational opportunities and its ethical and societal challenges. Rather than approaching AI from an exclusively optimistic or pessimistic standpoint, participants evaluated its implications within broader contexts including digital citizenship, information verification, ethical responsibility, algorithmic awareness, and teacher guidance. These findings suggest that teacher education programs should move beyond technical AI training and integrate AI literacy with critical thinking, digital citizenship, media literacy, ethical reasoning, and responsible technology use. Such an approach may strengthen prospective teachers' ability to benefit from AI while minimizing its potential educational and societal risks.

The findings should be interpreted within the limitations of the study. Since the research was conducted with eighteen prospective social studies teachers selected through convenience sampling from a single university, the transferability of the findings is limited. Furthermore, the study relied on self-reported opinions obtained during relatively short interviews, and participants' experiences with artificial intelligence were largely centred on ChatGPT and similar generative AI applications. Future studies may examine different teacher education programs, include participants from multiple universities, employ mixed-method research designs, and compare experiences with a broader range of AI technologies. Such research may contribute to a more comprehensive understanding of AI literacy, ethical awareness, and responsible AI use within teacher education while providing further empirical evidence for curriculum development and educational policy.