



Asya Studies

Akademik Sosyal Araştırmalar / Academic Social Studies

Year: 9, Number: 33, p. 23-38, Autumn 2025

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâ Kaygıları Üzerine Bir İnceleme*

*An Investigation into the Artificial Intelligence Anxiety of Turkish Language
Teacher Candidates*

ISSN: 2602-2877 / E-ISSN: 2602-263X

Araştırma Makalesi
Research Article

Makale Geliş Tarihi
Article Arrival Date
28/07/2025

Makale Kabul Tarihi
Article Accepted Date
23/09/2025

Makale Yayın Tarihi
Article Publication Date
25/09/2025

Asya Studies

Prof. Dr. Bünyamin Sarıkaya
Muş Alparslan Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
b.sarikaya@alparslan.edu.tr
ORCID: 0000-0002-8393-7127

Hatice Yıldız Şakiroğlu
Yüksek Lisans Öğrencisi
Muş Alparslan Üniversitesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
haticeyildiz0454@gmail.com
ORCID: 0009-0006-8395-9111

*Bu çalışma Muş Alparslan Üniversitesi
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulunun 03/06/2025 tarih ve 197162
belge numarası onayı çerçevesinde
gerçekleştirilmiştir.

Öz

Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâyâ yönelik kaygıları; cinsiyet, yapay zekâ hakkında bilgi sahibi olma durumu, sınıf düzeyi ve günlük internet kullanımı süresi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 135 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Nicel araştırma yönteminin bir modeli olan tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada veriler, Wang ve Wang (2019) tarafından geliştirilen; Akkaya, Özkan ve Özkan (2021) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği” ile toplanmıştır. Google Formlar aracılığıyla elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygılarının “katılıyorum” düzeyinde gerçekleştiği; öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak yapay zekâ hakkında bilgi sahibi olma durumu, sınıf düzeyi ve günlük internet kullanımı süresi gibi değişkenler açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Çalışmanın sonunda araştırma sonuçları bağlamında bazı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretmeni Adayı, Zekâ, Yapay Zekâ, Kaygı, Değişken

Abstract

This study aims to determine the level of artificial intelligence (AI) anxiety among Turkish language teacher candidates. In line with this aim, the AI-related anxieties of Turkish language teacher candidates were examined in relation to variables such as gender, level of knowledge about AI, year of study, and daily internet usage duration. The study group consisted of a total of 135 Turkish language teacher candidates enrolled in the Turkish Language Teaching program at Muş Alparslan University during the spring semester of the 2024-2025 academic year. The research employed the survey model, a type of quantitative research method. Data were collected using the “Artificial Intelligence Anxiety Scale” developed by Wang and Wang (2019) and adapted into Turkish by Akkaya, Özkan, and Özkan (2021). The data were gathered through Google Forms and analyzed using the SPSS statistical software package. The results revealed that the AI anxiety levels of the participants were at the “agree” level. A statistically significant difference in AI anxiety was found based on gender, whereas no significant differences were observed with respect to knowledge about AI, year of study, or daily internet usage. Based on the findings, several recommendations were proposed at the end of the study.

Keywords: Turkish Teacher Candidate, Intelligence, Artificial Intelligence, Anxiety, Variable

Atf Bilgisi / Citation Information

Sarıkaya, B., & Yıldız Şakiroğlu, H. (2025). Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygıları üzerine bir inceleme. *Asya Studies*, 9(33), 23-38. <https://doi.org/10.31455/asya.1752686>

GİRİŞ

Yapay zekâ, makinelerin ve bilgisayar sistemlerinin, insan zekâsına benzer şekilde öğrenme, akıl yürütme, problem çözme ve karar verme yeteneklerini sergilemesini ifade eder. Yapay zekânın temel amacı, insan benzeri düşünme süreçlerini taklit ederek çeşitli alanlarda görevleri otomatikleştirmek ve optimize etmektir. John McCarthy tarafından 1956 yılında ilk kez tanımlanan yapay zekâ kavramı, günümüzde derin öğrenme, makine öğrenimi, doğal dil işleme gibi alt alanlarıyla hızla gelişmektedir (Russell ve Norvig, 2016). Bu da yapay zekanın tarihsel süreçteki önemini kavramak açısından önemlidir.

Yapay zekânın ortaya çıkışı, 2. Dünya Savaşı dönemine dayanmaktadır. Alan Turing'in "Makineler düşünebilir mi?" sorusunu ortaya atması, yapay zekâ kavramının teorik temelini oluşturmuştur. Savaş sırasında geliştirilen çeşitli askerî teknolojiler ve bilgisayarların evrimi, yapay zekâya yönelik ilk adımların atıldığını göstermektedir (Sucu, 2019).

1950'li yıllarda bilgisayarların günlük yaşama girmesiyle, yapay zekâya yönelik çalışmalar da ayrı bir araştırma alanı olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Akın, 1997). Bir disiplin olarak yapay zekâ, 1955 yılında Dartmouth Koleji'nde yürütülen çalışmalar sonucunda akademik bir alan olarak kabul edilmiştir. Kavramın isim babası olan John McCarthy, bu alandaki ilk projelerden birinde "yapay zekâ" terimini kullanmış ve alana yön veren isimlerden biri olmuştur. Bilgisayar ve bilişsel bilim alanlarında çalışan McCarthy, yapay zekâyı "akıllı makineler yapma bilimi ve mühendisliği" olarak tanımlamıştır (Aydın ve Değirmenci, 2018).

2000-2005 yılları arasında robot oyuncaklar tüketici pazarında yer almaya başlamıştır. 2007 yılında Fei-Fei Li ve Princeton Üniversitesi'ndeki meslektaşları tarafından büyük çaplı bir görsel veri tabanı olan "ImageNet" oluşturulmaya başlanmıştır. 2009 yılında Google, sürücüsüz araç teknolojisi üzerine çalışmalara başlamıştır. 2011 yılında IBM'in geliştirdiği Watson adlı yapay zekâ sistemi, hızlı yanıt verebilen bir konuşma makinesi olarak iki "Jeopardy!" yarışma şampiyonunu mağlup etmiştir. 2012 yılında Apple, kullanıcılarla doğal dilde etkileşim kurabilen sanal asistanı Siri'yi tanıtmıştır. 2014 yılında ise Google, yapay zekâ alanında faaliyet gösteren DeepMind şirketini satın almıştır. Aynı yıl, insanların duygularını algılayabilme yetisine sahip olan Amelia adlı sanal asistan geliştirilmiştir. Yapay zekâ ve bulut bağlantılı robot teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, bireysel robotların öğrendikleri bilgilerin bulut üzerinden diğer robot birimlerine aktarılması mümkün hâle gelmiştir. Bu sayede, örneğin bir turistin belirli bir otelde yaşadığı deneyime ilişkin bilgiler, sonraki destinasyonlarda hizmet verecek robotlar tarafından kullanılarak kişiye özgü, gelişmiş hizmetler sunulabilmektedir (Tung ve Law, 2017; akt. Sucu, 2019).

Yapay zekâ; algılama, muhakeme, öğrenme, iletişim kurma ve karmaşık çevresel koşullar altında hareket etme gibi bilişsel yetileri kapsamaktadır. Bu yetiler, insan davranışlarını taklit etme temelinde yapılandırılmakta olup bazı durumlarda insan performansını aşma potansiyeline de sahiptir. Yapay zekâ sistemleri, makineler aracılığıyla yalnızca insanlara özgü davranışları değil, diğer canlıların davranışlarını da anlamlandırmayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda yapay zekâ, hem mühendislik uygulamalarına yönelik pratik hedefler hem de bilimsel araştırmalara dayalı kuramsal hedefler taşıyan çok disiplinli bir alan olarak değerlendirilmektedir (Nilsson, 1998). Taşkın ve Adalı'ya (2004: 138) göre yapay zekâ "insanın düşünme yapısını anlamak ve bunun benzerlerini ortaya çıkaracak bilgisayar işlemlerini

geliştirmeye çalışmaktır. Genel olarak programlanmış bir bilgisayarın düşünme girişimidir.” Yılmaz’a (2020: 5) göre ise yapay zekâ, “İnsanın algılamasına yönelik olan yeteneklerini, davranışlarını taklit ederek bilgisayar sistemlerinde bu yetenekleri modellemesidir. Yani, yapay zekâ insan zekâsını taklit edip modellemek için tıpkı insanlar gibi problemlere çözüm üretebilme, anlamlandırabilme, genelleme yapabilme, deneyimleri ile kazandıklarını öğrenebilme gibi yetenekleri modellenen sisteme kazandırmayı amaçlamak”tır. Nabiye’ye (2012) göre yapay zekâ, bir bilgisayarın ya da bilgisayar tabanlı bir sistemin anlama, çözüm üretme, öğrenme, anlam çıkarma ve geçmiş deneyimlerden yararlanma gibi insana özgü üst düzey bilişsel süreçlerle ilişkili görevleri yerine getirme yeteneğidir. Verilen tanımlara göre insanın olduğu her yeri yapay zekânın etkilemesi muhtemeldir. Bunun başlıca sebebi yapay zekânın insan zekâsından esinlenmesi ve insana özgü özelliklerin yapay zekâya yüklenmesidir.

Geçmişten günümüze tüm dünyayı etkisi altına alan dijital ve teknolojik dönüşüm süreci hem bireylerin hem de kamu kurumlarının yapısal ve işlevsel olarak değişmesine neden olmaktadır. Bu dönüşüm, bazı bilim insanları tarafından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilirken bazıları tarafından ise çeşitli yönleriyle eleştirilmektedir. Söz konusu eleştirilerin artışı, özellikle yapay zekâ alanında yaşanan hızlı dönüşümler önemli bir etken olarak öne çıkmaktadır (Şen, 2024). Bilgi teknolojileri ve yapay zekâ alanlarında yaşanan gelişmeler, sosyal, toplumsal ve ekonomik dönüşüm süreçlerini tetiklemiş; özellikle yapay zekânın pek çok alanda hızla yaygınlaşmasına olanak tanımıştır. Günümüzde yapay zekâ uygulamaları sayesinde, daha önce yalnızca insanlar tarafından gerçekleştirilebilen birçok görev ve işlem, makineler, robotlar ya da bilgisayarlar aracılığıyla daha etkin, daha doğru ve zaman tasarrufu sağlayacak biçimde gerçekleştirilebilmektedir (Aksu, 2024).

Yapay zekânın, sosyal hayat ve iş hayatının yanı sıra eğitim hayatındaki kullanımı da giderek yaygınlaşmaktadır. Eğitim bağlamında yapay zekâ; bireyselleştirilmiş öğrenme süreçlerini desteklemesi, öğrencilerin öğrenme güçlüklerini tespit edebilmesi, farklı öğrenme stillerine uygun materyal ve etkinlikler sunabilmesi açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca, salgın hastalıklar veya doğal afetler gibi olağanüstü durumlarda, erişilebilir ve sürdürülebilir bir eğitim modeli oluşturma potansiyeli taşımaktadır (Saçan, Yaralı ve Kavruk, 2022). Özellikle Covid-19 salgını sonrasında Türkiye’de uzaktan ve çevrim içi öğretim, öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. 2023 yılında yaşanan deprem felaketi sonrasında ise yükseköğretim kurumlarında eğitim faaliyetleri büyük ölçüde uzaktan öğretim yoluyla sürdürülmüştür. Bu gelişmeler, yalnızca Türkiye’de değil, küresel ölçekte de dijital öğretim materyallerinin geliştirilmesine, sunulmasına ve çevrimiçi değerlendirme araçlarının kullanımına olan ihtiyacı artırmaktadır. Ayrıca, uzaktan eğitim süreçlerinin daha etkili hâle getirilmesi için teknolojik araçlar aracılığıyla bireylerin daha gerçekçi öğrenme deneyimleri yaşamalarını sağlayacak uygulamaların geliştirilmesi önem arz etmektedir (Tekin, 2023). Yapay zekâ, gerçekçi öğrenme ortamları sağlamada önemli bir görev üstlenebilir.

Eğitim alanında yapay zekâ, öğretim sürecini kişiselleştirme, öğrenci başarısını izleme, ödev değerlendirme, öğretmenlere karar destek sistemleri sunma ve yönetsel görevlerin otomasyonu gibi birçok işlevi üstlenmeye başlamıştır (Holmes, Bialik ve Fadel, 2019). Öğrencilerin öğrenme süreçlerini bireysel ihtiyaçlara göre düzenleyen uyarlanabilir öğrenme sistemleri, eğitimde yapay zekâ uygulamalarına örnek teşkil etmektedir. Bununla birlikte,

öğretmenlerin rollerinin yeniden şekillenmesi, yapay zekâya karşı kaygıların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanına hızla entegre olması, öğretmenlerin mesleki pratiklerinde köklü değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bu dönüşüm, özellikle dil öğretimi gibi duygusal ve estetik boyutları güçlü olan alanlarda görev yapan öğretmenler için çeşitli belirsizlikler ve kaygılar doğurmaktadır. Türkçe öğretmenleri, yapay zekânın mesleki rollerini tehdit ettiğini, öğrencilerde yüzeysel öğrenmeye yol açabileceğini ve değerlendirme süreçlerinin niteliğini düşürebileceğini düşünmektedir. Türkçe öğretmenleri ayrıca, yapay zekânın kültürel aktarımı, edebî zevk kazandırmayı ve yaratıcı düşünme becerilerini ne ölçüde destekleyebileceği konusuna da eleştirel yaklaşmaktadır. Çünkü dil öğretiminde duygu, bağlam ve kültürel kodlar oldukça önemli olup bu tür nitel öğelerin yapay zekâ tarafından ne ölçüde dikkate alınabileceği tartışmalıdır (Sarıkaya ve Kavan, 2024). Bu nedenle, Türkçe öğretmenlerinin ve adaylarının yapay zekâya yönelik kaygılarının derinlemesine incelenmesi hem eğitim politikaları hem de öğretmen yetiştirme programları açısından önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

Yapay zekânın eğitim alanında kullanımı; öğrenme deneyimlerinin kişiselleştirilmesi, konu anlatımının desteklenmesi, değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi ve anlık geri bildirim sağlanması gibi çeşitli alanlarda önemli bir potansiyel taşımaktadır (Arslan, 2020). Bunun yanı sıra, yapay zekâ tabanlı uygulamaların eğitim süreçlerinde kullanılması; öğrenme süreçlerinin yapılandırılmasına katkı sağlamanın ötesinde, eğitim olanaklarına erişimi artırma ve sanal ya da fiziksel öğrenme ortamlarında güvenlik ihtiyaçlarını karşılama açısından da etkili bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (Özyanık, 2023).

Yapay zekâ, öğrencilere öğrenme süreçleri üzerinde daha fazla kontrol olanağı sunarak öğrenme motivasyonlarını ve etkinliklerini artırabilir. Yapay zekâ tabanlı öğrenme analitiği, öğrencilere öğrenmedeki gelişimleri ve kullandıkları stratejiler hakkında bilgi sağlayarak, onların öğrenme süreçlerine yönelik bilinçli kararlar almalarını desteklemektedir. Gelecekte geliştirilecek yapay zekâ sistemlerinin, öğrencilere öğrenme hedeflerini belirleme ve bu hedeflere ulaşma konusunda rehberlik ederek daha gelişmiş öz-düzenleme becerileri kazandırması beklenmektedir (Pogorskiy ve Beckmann, 2023; akt. Pekcan, 2024).

Dünya genelinde ülkeler, eğitim sistemlerinde yapay zekâ uygulamalarını daha yaygın bir biçimde kullanarak kendilerini geliştirmektedir. Türkiye’de ise Millî Eğitim Bakanlığı, 2023 yılı hedefleri doğrultusunda eğitim sisteminde iyileştirmeler gerçekleştirmek amacıyla yapay zekâ teknolojilerinin entegrasyonunu planlamaktadır (İşler ve Kılıç, 2021).

Gelecekte eğitimde yapay zekâ uygulamalarının daha yaygın hale gelmesiyle birlikte; ses ve yüz tanıma sistemleri aracılığıyla veri toplama, sanal gerçeklik (VR) teknolojisinin eğitim süreçlerine entegrasyonu, yapay zekâ destekli öğretim araçlarının kullanımı, üç boyutlu ve hologram tabanlı öğrenme ortamları ile öğrenci değerlendirmeleri ve ders içeriklerine dayalı eğitim profillerinin oluşturulması gibi teknolojik yeniliklerin öne çıkması beklenmektedir (Taneri, 2020). Bu gelişmeler doğrultusunda, yapay zekânın sınıf yönetimi ve okul yönetimi süreçlerinde de daha etkin roller üstlenmesi öngörülmektedir (Çetin ve Aktaş, 2021).

Kaygı, bireyin herhangi somut bir tehlike olmamasına rağmen yaşadığı huzursuzluk ve tedirginlik durumu olarak tanımlanmaktadır (Şahin, 2019). Rachman'a (1998) göre ise kaygı, olası bir tehdide karşı hissedilen olumsuz duygu durumudur. Kaygı düzeyinin, belirsiz bir tehdit karşısında artış gösterebileceği beklenen bir durumdur. Bu doğrultuda, sürekli gelişen teknolojiyle birlikte gelecekteki işlevi ve kontrol edilebilirliği konusunda belirsizlikler barındıran yapay zekâya yönelik kaygıların ortaya çıkması da doğal bir durum olarak değerlendirilmektedir (Johnson ve Verdicchio, 2017).

Yapay zekâ kaygısı; bireylerin, yapay zekânın mahremiyeti ihlal etmesi ve insan davranışlarını yönlendirme potansiyeli karşısında hissettikleri endişeleri, yapay zekânın istihdam üzerindeki etkilerine dolaylı maruz kalmanın yol açtığı kaygıları, bilim kurgu temsillerinin bilgi aktarımı yoluyla oluşturduğu algısal kaygıları ve yapay zekânın işleyişindeki şeffaflık eksikliğine bağlı olarak insanın kontrol kaybına dair duyduğu korkuları kapsamaktadır (Li ve Huang, 2020; akt. Özkan ve Kaygısız, 2025).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Alan yazını incelendiğinde, konuya ilişkin çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Tekin (2023) eğitimde yapay zekâ kullanımına yönelik yapılmış araştırmaları inceleyerek bu alandaki eğilimleri ortaya koymuştur. Takıl, Erden ve Sarı (2022) farklı meslek gruplarına mensup bireylerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ele almışlardır. Henderson ve Corry (2021) ise öğretmen kaygısı ve teknolojideki değişim konularını literatür taraması yöntemiyle değerlendirmiştir. Özkara'nın (2019) çalışması, bireylerin beyin baskınlıkları ile bilgisayar kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyerek önemli sonuçlara ulaşmıştır. Yalçınalp ve Cabı (2015) tarafından geliştirilen eğitim teknolojilerini kullanmaya yönelik kaygı ölçeği, bu alanda yapılan uygulamalı araştırmalara katkı sağlamaktadır. Ursavaş (2010), ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin teknolojiye ilişkin korku düzeylerini belirlemeye yönelik yaptığı çalışmasıyla literatüre katkıda bulunmuştur. Çevik ve Baloglu (2007), okul yöneticilerinin bilgisayar kaygılarını inceleyerek yönetsel bağlamda teknolojik kaygıların boyutlarını ortaya koymuşlardır. Sarıkaya'nın (2024) Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ okuryazarlık becerilerini ele aldığı çalışması alan yazınına önemli katkılar sunmuştur. Banaz'ın (2024) Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı düzeylerini; Sarıkaya ve Kavan'ın (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarını incelediği çalışmalar ilgili alana yönelik önemli bilgiler içermektedir. Buna karşın doğrudan Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygılarını incelemeye yönelik sadece bir çalışmanın olduğu (Eyüp ve Kayhan, 2023) görülmüştür. Araştırmanın bu yönüyle alan yazınına katkı sunması beklenmektedir.

Yapay zekâ teknolojisinin günlük yaşama giderek daha fazla entegre olması, bireylerde çeşitli endişelerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu endişeler arasında; yapay zekâ sistemlerinin arızalanması veya kontrol dışına çıkması, robotların özerkliğinin artarak insan denetiminin azalması ve bireylerin bu sistemlere bağımlı hale gelmesi sonucunda bazı bilişsel ya da pratik becerilerini kaybedebileceği düşüncesi yer almaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygılarının incelenmesine odaklanan bu çalışmanın, ilgili araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıda ifade edilenlerden hareketle araştırmada, Türkçe

öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygılarını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç bağlamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygıları ne düzeydedir?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygıları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygıları, yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygıları, sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygıları, günlük internet kullanma sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerini farklı değişkenler açısından inceleyen bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, bir durumu olduğu şekliyle tanımlamayı ve mevcut durumu çeşitli değişkenler açısından ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Fraenkel ve vd., 2012; akt. Bekman, 2022; Karasar, 2007). Bu çalışmada da mevcut durum çeşitli değişkenler bağlamında ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği programında öğrenim gören toplam 135 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellik	N	%
Cinsiyet		
Kadın	109	80,7
Erkek	26	19,3
Yapay Zekâ Hakkında Genel Bilgi Sahibi Olma Durumu		
Evet, bilgi sahibiyim	114	84,4
Hayır, bilgi sahibi değilim	21	15,6
Sınıf Düzeyi		
1. Sınıf	32	23,7
2. Sınıf	41	30,4
3. Sınıf	35	25,9
4. Sınıf	27	20

Günlük İnternet Kullanım Süresi		
1 Saatten Az	3	2,2
1-2 Saat	28	20,7
3-4 Saat	69	51,1
5 Saatten Fazla	35	25,9

Tablo 1'e göre, Türkçe öğretmeni adaylarının 109'u kadın (%80,7), 26'sı erkektir (%19,3). Yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olma durumlarına bakıldığında, Türkçe öğretmeni adaylarının 114'ünün (%84,4) bilgi sahibi olduğu, 21'inin (%15,6) ise bilgi sahibi olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf düzeylerine bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının 32'sinin (%23,7) 1. sınıf, 41'inin (%30,4) 2. sınıf, 35'inin (%25,9) 3. sınıf ve 27'sinin (%20) 4. sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Günlük internet kullanma süresi 3 Türkçe öğretmeni adayının 1 saatten az (%2,2), 28 Türkçe öğretmeni adayının 1-2 saat (%20,7), 69 Türkçe öğretmeni adayının 3-4 saat (%51,1) ve 35 Türkçe öğretmeni adayının 5 saatten fazla (%25,9) olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Wang ve Wang (2019) tarafından geliştirilen, Akkaya, Özkan ve Özkan'ın (2021) Türkçeye uyarladığı "Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Alınan puanın yüksek olması yapay zekaya yönelik yüksek kaygı, az olması yapay zekaya yönelik düşük kaygı olduğunu göstermektedir. Yapay Zekâ Kaygı Ölçeği, bireylerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik duydukları kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmış 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte "Kesinlikle Katılmıyorum" (1) ile "Kesinlikle Katılıyorum" (5) arasında derecelendirme yapılmaktadır. Bu çalışma için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,92 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, çevrim içi anket formu (Google Formlar) aracılığıyla gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Veri toplama süreci, katılımcılara araştırmanın amacı, gizlilik ilkeleri ve veri kullanımı hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra başlatılmıştır. Katılımcıların kimlik bilgileri toplanmamış, veriler tamamen anonim olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testler yapılmıştır. Toplanan veriler, SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bütün ölçümler normal dağılım gösterdiğinden betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) ile birlikte, bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 03.06.2025

Belge Numarası: 197162

BULGULAR

Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın birinci alt amacı, *Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerini belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâ Kaygı Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min	Mak.	$\bar{X}$	SS
Ölçeğin Geneli	135	24,00	80,00	51,97	11,92

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin $\bar{X}=51,97$ olduğu görülmektedir. Bu puan Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin “orta düzeyde” olduğunu göstermektedir.

İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacı, *Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık arz edip etmediklerini belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâ Kaygı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farkını Belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	109	53,57	10,16	29,93	2,51	,017
Erkek	26	45,26	16,07			

Tablo 3’e göre Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık arz ettiği görülmektedir [$t_{(29,93)} = 2,51$ $p < ,05$ ($p = ,017$)]. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması 53,57 iken erkek öğretmen adaylarından puan ortalaması 45,26’dır. Ortalama puanlar arasındaki farkın yüksek olduğu (8,31) görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık arz ettiği buradan da anlaşılmaktadır.

Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt amacı, *Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olma durumlarına göre farklılık arz edip etmediklerini belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâ Kaygı Düzeylerinin Yapay Zekâ Hakkında Genel Bilgi Sahibi Olma Durumlarına Göre Farkını Belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi

Yapay zekâ hakkında bilgi sahibi olma durumu	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Evet, bilgi sahibiyim	114	51,76	11,94	133	-,486	,628
Hayır, bilgi sahibi değilim	21	53,14	12,05			

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olma durumlarına göre anlamlı farklılık arz etmediği görülmektedir [$t_{(133)} = -,486$ $p > ,05$ ($p = ,628$)]. Bilgi sahibi olan Türkçe öğretmeni adaylarının puan ortalaması 51,76 iken bilgi sahibi olmayan Türkçe öğretmeni adaylarının puan ortalaması 53,14'tür. Ortalama puanların birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olma durumlarına göre farklılık arz etmediği buradan da anlaşılmaktadır.

Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt amacı, *Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre farklılık arz edip etmediğini belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5a: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Yapay Zekâ Kaygı Düzeyleriyle İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
1.sınıf	32	51,78	10,61
2.sınıf	41	54,12	14,01
3.sınıf	35	51,94	10,93
4.sınıf	27	49,00	11,13
Toplam	135	51,97	11,92

Tablo 5b: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâ Kaygı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	429,189	3	143,063	1,006	,393
Gruplariçi	18635,745	131	142,258		
Toplam	19064,933	134			

Tablo 5b'ye bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık arz etmediği görülmektedir [$F(3, 131) = 1,006$ $p > ,05$ ($p = ,393$)].

Tablo 5a'daki betimsel istatistiklere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerine ilişkin olarak 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=51,78$; 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=54,12$; 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=51,94$ ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması $\bar{X}=49,00$ 'dır. Dikkat edildiğinde öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin sınıf bazında ortalamalarının 49 ile 54 arasında değiştiği, dolayısıyla sınıflar arasında yüksek farklılıkların olmadığı görülmektedir. Yapay zekâ kaygı seviyelerinin en yüksek olduğu öğretmen adaylarının ikinci sınıfta öğrenimine devam edenler olduğu görülürken 4. sınıf öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı seviyelerinin en düşük olması beklenen bir durumdur. 1. ve 3. sınıf öğretmen adaylarının ise yapay zekâ kaygı seviyelerinin birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir.

Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın beşinci alt amacı, *Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin günlük internet kullanım süresine göre farklılık arz edip etmediğini belirlemeye* yöneliktir. Buna yönelik bulgular Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6a: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Yapay Zekâ Kaygı Düzeyleriyle İlgili Betimsel İstatistikler

Günlük internet kullanım süresi	N	$\bar{X}$	S
1 saatten az	3	42,66	12,50
1-2 saat	28	55,03	11,73
3-4 saat	69	51,88	11,59
5 saatten fazla	35	50,51	12,47
Toplam	135	51,97	11,92

Tablo 6b: Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yapay Zekâ Kaygı Düzeylerinin Günlük İnternet Kullanım Sürelerine Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	597,487	3	199,162		
Gruplariçi	18467,446	131	140,973	1,413	,242
Toplam	19064,933	134			

Tablo 6b'ye bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık arz etmediği görülmektedir [$F(3, 131) = 1,413$ $p > ,05$ ($p = ,242$)].

Tablo 6a'daki betimsel istatistiklere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerine ilişkin olarak günlük 1 saatten az internet kullanan öğretmen adaylarının puan ortalaması $\bar{X}=42,66$; 1-2 saat kullanan öğretmen adaylarının puan ortalaması $\bar{X}=55,03$; 3-4 saat kullanan öğretmen adaylarının puan ortalaması $\bar{X}=51,88$ ve günlük 5 saatten fazla internet kullanan öğretmen adaylarının puan ortalaması $\bar{X}=50,51$ 'dir. Dikkat edildiğinde öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin günlük internet kullanım sürelerine göre ortalamalarının 42 ile 55 arasında değiştiği, bazı gruplar arasında ('1 saatten az' ile '1-2 saat') yüksek farklılıkların olduğu (12,37) görülmektedir. Yapay zekâ kaygı düzeylerinin en yüksek olduğu öğretmen adaylarının günlük 1-2 saat internet kullanan öğretmen adaylarının olduğu görülürken 1 saatten az kullanan öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin en düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu da beklenen bir durumdur. Ancak günlük olarak 2 saatten daha fazla internet kullanan öğretmen adaylarının kullanım süreleri arttıkça yapay zekâ kaygı düzeylerinin azaldığı bulgusu dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Banaz (2024) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların yapay zekâ kaygı düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Eyüp ve Kayhan (2023) da yaptıkları çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygılarının orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kadın öğretmen adaylarının ortalama kaygı puanları, erkek öğretmen adaylarının puanlarından yüksek çıkmıştır. Bu durum kadın öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik kaygılarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alan yazınında doğrudan Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır (Eyüp ve Kayhan, 2023). Öte yandan Banaz (2024) tarafından Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı düzeylerinin incelendiği çalışmada kadınların yapay zekâ kaygı düzeyleri erkek öğretmenlerin kaygı düzeylerinden yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde Şen (2024), çalışmasında kadınların erkeklere göre daha fazla yapay zekâ kaygısı taşıdığını, başka bir deyişle kadınların yapay zekâ kaygı düzeylerinin erkeklerin yapay zekâ kaygı düzeylerinden anlamlı şekilde farklılık gösterdiğini tespit etmiştir. Arı (2024), sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı düzeylerini araştırdığı çalışmasında kadın sınıf öğretmenlerinin erkek sınıf öğretmenlerinden daha yüksek yapay zekâ kaygısı taşıdığı sonucuna ulaşmıştır. Özkan ve Kaygısız ise (2025) akademisyenlerin yapay zekâ kaygılarını inceledikleri çalışmalarında, kadın ve erkek akademisyenler arasında yapay zekâ kaygı düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin yapay zekâ hakkında genel bilgi sahibi olma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmış ve anlamlı bir farklılık oluşmadığı tespit edilmiştir. Arı (2024) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ konusunda haber takip etme ve bilgi sahibi olma durumları incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ konusunda bilgi sahibi olma ve haber takip etme düzeylerinin yapay zekâ kaygılarını etkilemediği tespit edilmiştir. Yani sınıf öğretmenlerinin haber takip etme düzeyleri ile yapay zekâ kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Banaz (2024) Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarını çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında, Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ konusunda bilgi sahibi olma ve haber takip etme düzeyleri ile yapay zekâ kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 51,78; 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 54,12; 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 51,94 ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması 49,00'dır. Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre kaygı düzeylerinin puan ortalamalarının 49 ile 54 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sınıf düzeyleri arasında yüksek farkların olmadığı tespit edilmiştir. Eyüp ve Kayhan (2023) tarafından yapılan ve Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâyâ yönelik kaygı ve tutumlarının araştırıldığı çalışmada benzer sonuca ulaşılmıştır. Benzer şekilde Cantaş ve arkadaşları (2024) tarafından yapılan çalışmada, lisans öğrencilerinin yapay zekâ kaygı düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Gümrükçü-Bilgici ve Ünver (2021) öğretmen adaylarının teknoloji kullanımına yönelik kaygı düzeylerini araştırdıkları çalışmalarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sakaloğlu (2024) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin yapay zekânın işsizliğe neden olabileceğine ilişkin kaygıları incelenmiş ve bu kaygı düzeyleri ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir.

Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin günlük internet kullanım sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir ifadeyle araştırmaya dâhil olan Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ kaygıları günlük internet kullanma sürelerine göre farklılaşmıştır. Arı (2024), sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygı düzeylerini araştırdığı çalışmasında; yapay zekâ kaygısını günlük internet kullanım sürelerine göre incelemiş ve sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygıları ile günlük internet kullanım süreleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Eyüp ve Kayhan (2023) tarafından yapılan ve Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâyâ yönelik kaygı ve tutumlarının araştırıldığı çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının internette geçirdikleri süre ile yapay zekâ kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yüksekaya (2024) yaptığı araştırmada, internette geçirilen süre ile yapay zekâ kaygı düzeyi arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığını tespit etmiştir.

Araştırmadan elde edilen verilere ve araştırma sonuçlarına göre bazı öneriler sunulmuştur. Bunlar şu şekildedir:

-Araştırmada yapay zekâ hakkında bilgi sahibi olmayan katılımcıların kaygıyı anlamlı biçimde etkilemediği görülmekle birlikte, öğretmen adaylarının bu alandaki bilgi eksiklikleri giderilmeli ve bilinçli bir farkındalık oluşturulmalıdır.

-Araştırmada, cinsiyete göre anlamlı bir fark saptanmış ve kadın öğretmen adaylarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, kadın öğretmen adaylarının teknoloji ve yapay zekâyla ilgili öz-yeterlik algılarını geliştirecek özel destek programlarının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

-Türkçe öğretmenliği programlarında yapay zekânın eğitimdeki kullanımı, etik boyutları ve öğretmen rolünü nasıl dönüştürdüğüne dair ders veya modüller eklenebilir.

-Çalışmanın sınırlılığı göz önünde bulundurularak farklı bölge, üniversite ve öğretmenlik alanlarında benzer araştırmalar yapılması önerilir.

Yazarlık Katkısı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Etik Kurul Beyanı

Kurul Adı: Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar Tarihi: 03.06.2025

Belge Numarası: 197162

KAYNAKÇA

- Akın, H. L. (1997). *Yapay zekâda vücut ve beyin problemi: bilgisayar ve beyin*. Nar Yayınları: İstanbul.
- Aksu, B. (2024). *Öğretmenlerin yapay zekâ farkındalık düzeyleri ile yapay zekâ kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No.: 889739) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Alpaydın, E. (2013). *Yapay öğrenme*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Arı, S. (2024). Sınıf öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(4), 2393-2405. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1519636>
- Aydın, İ., & Değirmenci, C. (2018). *Yapay zekâ*. Fırgap Kitap.
- Banaz, E. (2024). Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ kaygılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 48, 35-58. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.1542238>
- Bekman, M. (2022). Halkla ilişkiler uygulamalarında nicel araştırma yöntemi: ilişkisel tarama modeli. *Meriç Uluslararası Sosyal ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(16), 238-258. <https://doi.org/10.54707/meric.1143322>
- Cantas, Ç., Soyer, C., & Batur, Ö. (2024). Examination of undergraduate students' artificial intelligence anxiety, multidimensional 21st century skills, and lifelong learning levels in terms of various variables. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 23(3), 29-53.

- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18, 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>
- Çevik, V., & Baloğlu, M. (2007). Okul yöneticilerinin bilgisayar kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*, 52, 547-568.
- Eyüp, B., & Kayhan, S. (2023). Pre-service Turkish language teachers' anxiety and attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(4), 43-56. <https://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.4p.43>
- Gümrükçü Bilgici, B., & Ünver, N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına yönelik kaygılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 580-593. <https://doi.org/10.33308/26674874.2021352317>
- Henderson, J., & Corry, M. (2021). Teacher anxiety and technology change: a review of the literature. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(4), 573-587, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1931426>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 5(1), 1-11.
- Johnson, D. G., & Verdicchio, M. (2017). AI anxiety. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68(9), 2267-2270. <https://doi.org/10.1002/asi.23867>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Li, J., & Huang, J. S. (2020). Dimensions of artificial intelligence anxiety based on the integrated fear acquisition theory. *Technology in Society*, 63, 101410. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101410>
- Nabiyev, V. V. (2012). *Yapay zekâ: insan-bilgisayar etkileşimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Nilsson, N. J. (1998). *Artificial intelligence: a new synthesis*. Morgan Kaufmann.
- Özkan, M., & Kaygısız, E. G. (2025). Akademisyenlerin yapay zekâ kaygılarının nesillere göre değerlendirilmesi: işletme bölümü öğretim elemanları örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 183-195. <https://dx.doi.org/10.37880/cumuiibf.1563751>
- Özkara, B. Ö. (2019, 03-04 Nisan). *Beyin baskınlıkları ile bilgisayar kaygıları arasında ilişkinin incelenmesi* [Tam metin bildirisi]. Uluslararası Eğitimde ve Sosyal Bilimlerde Yenilikler Sanal Sempozyumu, Ankara, Türkiye.
- Özyanık, Ç. (2023). *Yapay zekâ eğitiminde fiziksel programlamanın etkisi* (Tez No.: 816403) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Pekcan, A. (2024). *Ortaokul öğretmenlerinin bilgisayar ve internet öz yeterlikleri ile yapay zekâ kaygıları arasındaki ilişki* (Tez No.: 895482) [Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Pogorskiy, E., & Beckmann, J. F. (2023). From procrastination to engagement? An experimental exploration of the effects of an adaptive virtual assistant on self-regulation

- in online learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100111. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100111>
- Popov, E. V. (1990). *Yapay zekâ. uzman sitemler ve doğal dil işleme*. Moskova: Radio i Svyaz, 461.
- Rachman, S. (1998). *Anxiety*. Psycholgy Press.
- Russell, S., & Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- Saçan, S., Yaralı, K. T., & Kavruk, S. Z. (2022). Çocukların “yapay zekâ” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 64, 274-296.
- Sakaloğlu, B. (2024). *Üniversite öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının incelenmesi: yapay zekâ algıları ve teknoloji kaynaklı istihdam kaygısı arasındaki ilişki* (Tez No.: 904300) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıkaya, B. (2024, 24-26 Ekim). *Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâ okuryazarlık becerileri üzerine bir araştırma*. (Tam Metin Bildiri). 8. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Atrav-Kazakistan. <https://www.weltdertuerken.org/assets/images/sempozyum/67719c23469c6574.pdf>.
- Sarıkaya, B., & Kavan, N. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 191-203. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1550010>
- Sucu, İ. (2019). Yapay zekânın toplum üzerindeki etkisi ve yapay zekâ (AI) filmi bağlamında yapay zekâya bakış. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(2), 203-215.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şen, A. T. (2024). Kamu çalışanlarının yapay zekâ kaygı düzeylerinin belirlenmesi: Kastamonu örneği. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(2), 232-246. <http://doi.org/10.25287/ohuiibf.1384425>.
- Takıl, N., Erden, N. K., & Sarı, A. B. (2022). Farklı meslek grubu adaylarının yapay zekâ teknolojisine yönelik kaygı seviyesinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(48), 343-353. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1165386>
- Taneri, G. U. (2020). Artificial Intelligence & Higher Education: Towards Customized Teaching and Learning, and Skills for an AI World of Work. *Research & Occasional Paper Series: CSHE*, 6, 1-12.
- Taşçı, G., & Çelebi, M. (2020). Eğitimde yeni bir paradigma: “Yükseköğretimde yapay zekâ”. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 2346-2370. <https://doi.org/10.26466/opus.747634>
- Taşkın, H., & Adalı, M. R. (2004). *Taşkın teknolojik zekâ ve rekabet stratejileri*. Değişim Yayınları.
- Tekin, N. (2023). Eğitimde yapay zekâ: Türkiye kaynaklı araştırmaların eğilimleri üzerine bir içerik analizi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(Özel Sayı), 387-411.

- Tung, V.W.S., & Law, R., (2017). The potential for tourism and hospitality experience research in human-robot interactions. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29(10), 2498-2513. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-09-2016-0520>
- Ursavaş, Ö. F. (2010). *İlk ve ortaöğretim öğretmenlerinin teknoloji korku düzeylerinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Yalçınalp, S., & Cabı, E. (2015). Eğitim teknolojileri kullanımı kaygı ölçeği (ETKKÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(3), 1005-1016. <https://doi.org/10.17051/io.2015.50515>
- Yılmaz, A. (2020). *Yapay zekâ*. KODLAB Yayın Dağıtım.
- Yüksekkaya, A. (2024). *Ankara ilinde görev yapan aile hekimliği asistanlarının yapay zekâ ile ilgili kaygı durumlarının ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi* (Tez No.: 910562) [Tıpta Uzmanlık Tezi, Sağlık Bilimleri Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
-