



SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN YAPAY ZEKÂ ARAÇLARINI EĞİTİM SÜREÇLERİNDE KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ¹

SOCIAL STUDIES TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS IN EDUCATIONAL PROCESSES

Erhan YAYLAK

Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

erhanyaylak@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4612-3041

ÖZ

ABSTRACT

Geliş Tarihi:

29.07.2025

Kabul Tarihi:

11.10.2025

Yayın Tarihi:

04.12.2025

Anahtar Kelimeler

Sosyal Bilgiler Eğitimi,
Yapay Zekâ Araçları,
Öğretmenlerin Bakış
Açıları.

Keywords

Social Studies
Education,
Artificial Intelligence
Tools,
Teacher Perspectives.

Bu nitel araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarını eğitim süreçlerinde nasıl kullandıklarını ve bu araçlara yönelik bakış açılarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen 12 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yapay zekâ araçlarına olumlu ve işlevsel bir tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Katılımcılar, ChatGPT ve Canva AI gibi araçları özellikle ders planlama, öğretim materyali hazırlama ve öğrenci değerlendirme süreçlerinde etkin şekilde kullanmaktadır. Bu araçların öğretim sürecini verimli kıldığı, içerik çeşitliliği sağladığı ve öğrenci motivasyonunu artırdığı belirtilmiştir. Bununla birlikte, hazır içeriklere bağımlılık, eleştirel düşünmenin zayıflaması, intihal, özgünlük sorunları ve veri güvenliği gibi etik kaygılar da dile getirilmiştir. Öğretmenler, yapay zekâ araçlarının bilinçli, etik ve pedagojik ilkelere uygun biçimde kullanılmasının gerekliliğini vurgulamıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini etkili biçimde kullanabilmesi için dijital okuryazarlık ve mesleki gelişimle desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

This qualitative study investigates how social studies teachers utilise artificial intelligence (AI) tools in their teaching practices and explores their attitudes toward these technologies. The research was conducted with 12 social studies teachers from various regions of Türkiye, selected through purposive sampling. Data were collected via semi-structured interviews and analysed using content analysis. Findings indicate that most participants hold a positive and pragmatic attitude toward artificial intelligence tools. Teachers frequently utilise applications such as ChatGPT and Canva AI, particularly in lesson planning, developing instructional materials, and assessing student performance. Teachers perceive these tools as enhancing teaching efficiency, diversifying content, and increasing student motivation. However, the study also highlights significant pedagogical and ethical concerns. Teachers noted risks such as students' over-reliance on AI-generated content, a decline in critical thinking skills, plagiarism, and the questionable reliability of AI-produced information. The study also highlighted concerns about data privacy and the lack of appropriate guidelines for the use of artificial intelligence in education. Participants emphasised the importance of using artificial intelligence consciously and purposefully in the classroom. The study concludes that educators need structured training in digital literacy, artificial intelligence ethics, and pedagogically sound integration to effectively and ethically use artificial intelligence technologies in education.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1753115>

Atıf/Cite as: Yaylak, E. (2025). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarını eğitim süreçlerinde kullanımına yönelik görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, Sosyal Bilimlerde Yapay Zekâ: Kuram, Uygulama ve Gelecek Perspektifleri Özel Sayısı*, 185-206.

¹ Bu makale, 30-31 Mayıs 2025 tarihlerinde Çekya'nın başkenti Prag'da Charles Üniversitesi'nde düzenlenen International Congress of Integrated Social Research and Interdisciplinary Studies (ISRIS II) kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Yapay zekânın eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğretim ve öğrenim alanını hızla dönüştürmekte ve çeşitli disiplinlerdeki eğitimciler için hem önemli fırsatlar hem de zorluklar beraberinde getirmektedir. Eleştirel düşünme, tarihsel analiz ve sivil katılım gibi temel becerileri ön plana çıkaran sosyal bilgiler eğitimi de bu teknolojik dönüşümden derinden etkilenmektedir. Bu bağlamda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarını nasıl algıladığını ve kullandığını anlamak, potansiyel faydalardan yararlanırken aynı zamanda ortaya çıkabilecek riskleri azaltmak ve pedagojik uygulamaların sağlam eğitim ilkeleri temelinde ilerlemesini sağlamak açısından büyük önem taşımaktadır.

Yapay zekâ teknolojileri giderek daha sofistike hâle geldikçe, öğretimi kişiselleştirme, idari görevleri otomatikleştirme ve veriye dayalı içgörüler sağlama kapasiteleri, eğitimciler ve politika yapımcıların büyük ilgisini çekmektedir (Shi vd., 2024). Öğrencileri karmaşık sosyal ve politik konularda yönlendirmekle görevli sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açıları ise, eğitimde yapay zekâ sorumlu ve etkili bir şekilde uygulanmasını şekillendirmede kritik bir değere sahiptir. Nihai hedef, yapay zekâyı öğretimin etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek amacıyla stratejik bir araç olarak kullanmaktır (Ma vd., 2024).

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitimde Yapay Zekâ Algıları

Sosyal bilgiler öğretmenleri, yapay zekâ araçlarının eğitim uygulamalarına entegrasyonu konusunda, nüanslı ve çok yönlü görüşlere sahiptir. Bu görüşler, potansiyel faydalar için duyulan heyecanın yanı sıra, beraberindeki zorluklara ilişkin endişeleri de yansıtmaktadır. Birçok öğretmen, yapay zekâ bilgisinin gerçek hayattaki durumlarda pratik olarak uygulanabilir olduğunu kabul etmekte ve bunun sınıf sınırlarının ötesinde bir fayda sağladığını düşünmektedir (Bancoro, 2024). Not verme ve rapor oluşturma gibi idari görevlerin otomasyonu, ders planlama ve bireysel öğrenci desteği için değerli zaman kazanılması açısından önemli bir avantaj olarak görülmektedir (Lampou, 2023; Oh & Ahn, 2024). Yapay zekâ destekli araçların, bireysel öğrenci ihtiyaçlarına uyum sağlayarak kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma (AlTwijri & Alghizzi, 2024) ve öğrenci yanıtlarını gerçek zamanlı olarak analiz ederek anında geri bildirim sağlama potansiyeli de dikkat çekmektedir (Onesi-Ozigagun vd., 2024). Dolayısıyla, öğretmenler daha etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunan kişiselleştirilmiş yazılımlar veya sanal asistanlar aracılığıyla yapay zekâ teknolojilerini öğretimlerine aktif olarak entegre edebilmektedir (Ma vd., 2024). Bu süreçte, yapay zekâ bağlamında öğretmenlerin yetkinliklerinin nasıl dönüştüğünü de dikkate almak önem taşımaktadır (Ng vd., 2023).

Ancak, teknolojiye aşırı bağımlılık ve temel pedagojik becerilerin aşınması konusundaki endişeler de devam etmektedir (Karpouzis vd., 2024). Bazı öğretmenler, eleştirel düşünme ve bağlamsal anlayış gerektiren karmaşık sosyal bilgiler kavramlarını yapay zekânın doğru bir şekilde değerlendirebileceği konusunda şüpheli bir yaklaşım sergilemektedir. Yapay zekâ araçlarına aşırı bağımlılığın, öğrencilerin bağımsız düşünme ve bilgileri eleştirel analiz etme becerilerini zayıflatılabileceği endişesi bulunmaktadır (Szmyd & Mitera, 2024). Veri gizliliği, algoritmik önyargı ve yankı odaları yaratma potansiyeli gibi, eğitimde yapay zekâyı kullanımının etik sonuçları da birçok sosyal bilgiler öğretmeni için önemli bir kaygı kaynağıdır (Harry & Sayudin, 2023; Klímová vd., 2023).

Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yapay Zekâ Araçlarının Pratik Uygulamaları

Tüm bu çekincelere rağmen, sosyal bilgiler öğretmenleri, öğretimlerini ve öğrenci çıktılarını iyileştirmek amacıyla yapay zekâ araçlarının çeşitli pratik uygulamalarını keşfetmektedir. Yapay zekâ destekli sohbet robotları, öğrencilerin sorularını yanıtlayabilir ve kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilir (Lin vd., 2023). Yapay zekâ algoritmaları, büyük miktarda tarihsel veriyi analiz ederek geleneksel araştırma yöntemleriyle gözden kaçabilecek içgörüler üretebilir (Akgün & Greenhow, 2021). Yapay zekâ ile desteklenen sanal saha gezileri, öğrencileri tarihsel olaylara ve kültürel deneyimlere daldırarak daha ilgi çekici ve etkileşimli bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Kişiselleştirilmiş öğrenme platformları, otomatik değerlendirme sistemleri ve öğrenen davranışlarını analiz eden araçlar gibi çeşitli yapay zekâ uygulamaları, öğrencilerin daha verimli ve etkili öğrenme sonuçları elde etmelerine olanak tanıyabilir (Akgün & Greenhow, 2021; Bartneck vd., 2020; Roméro vd., 2023). Kısacası yapay zekâ, etkili çevrimiçi eğitimi desteklemek amacıyla çok çeşitli stratejiler geliştirmek için kullanılabilir (Tonbuloglu, 2023).

Yapay Zekâ Entegrasyonu için Zorluklar ve Dikkate Alınması Gerekenler

Sosyal bilgiler eğitiminde yapay zekâ araçlarının başarılı bir şekilde entegre edilmesi, bir dizi zorluğun ve potansiyel tuzağın dikkatle ele alınmasını gerektirir. Birçok okul, yaygın yapay zekâ kullanımının desteklemek için gerekli olan altyapı, donanım, yazılım ve teknik destekten yoksundur. Dijital uçurum, bu eşitsizlikleri daha da derinleştirerek, dezavantajlı öğrencilerin yapay zekâ destekli öğrenme deneyimlerine tam olarak katılmasını engelleyebilir (Onesi-Ozigagun vd., 2024). Ayrıca, teknoloji mevcut olsa bile, öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını pedagojik uygulamalarına etkili bir şekilde entegre etmek için gerekli eğitim ve mesleki gelişim fırsatlarına erişimi sınırlı olabilir (Onesi-Ozigagun vd., 2024).

Bunun yanı sıra, eğitimde yapay zekâ kullanımının etik sonuçları acilen ele alınmalı ve öğretmenlerle öğrencilere bu konuda rehberlik sağlanmalıdır (Akgün & Greenhow, 2021). Yapay zekâ sistemleri büyük miktarda öğrenci verisi topladığından, veri gizliliği en önemli önceliklerden biridir. Algoritmalar, toplumsal önyargıları yansıtan verilerle eğitilebileceğinden, algoritmik önyargı mevcut eşitsizlikleri pekiştirebilir ve ayrımcı sonuçlara yol açabilir (Roshanaei vd., 2023). Bu nedenle, önyargılı algoritmaların kullanımını önlemek ve tüm öğrenciler için eşit fırsatlar yaratmak üzere, geliştiriciler ve eğitimciler arasında yakın iş birliği şarttır.

Mevcut alan yazın, yapay zekânın eğitimde dönüştürücü bir güç olarak ortaya çıktığını ve öğrenmeyi kişiselleştirme, idari görevleri otomatikleştirme ile öğretim ve öğrenim çıktılarına iyileştirme potansiyeli taşıdığını doğrulamaktadır (Tanjga, 2023). Yapay zekâ entegrasyonu, her öğrencinin benzersiz ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş fırsatlar sunarak, eğitimde eşitliği ve kapsayıcılığı teşvik etme potansiyeli taşır (Roshanaei vd., 2023; Sasikala & Ravichandran, 2024). Ancak, yapay zekânın eğitimdeki bu dönüştürücü potansiyeli, etik sonuçların, eşitlik endişelerinin ve öğretmen eğitimi ihtiyacının dikkatle değerlendirilmesini zorunlu kılar (Ayeni vd., 2024; Ou, 2024). Yapay zekâ sistemleri önyargılı olabilir ve mevcut eşitsizlikleri sürdürebilir (Harry & Sayudin, 2023). Sonuç olarak, eğitimde yapay zekânın etik boyutları, gelişen ihtiyaçlara uyum sağlamak için sürekli değerlendirme ve iyileştirme gerektirmektedir (Adewale vd., 2024; Jaldi vd., 2024).

Yukarıda özetlenen bağlam göz önüne alındığında, mevcut alan yazın yapay zekânın eğitimdeki genel potansiyelini, faydalarını ve zorluklarını kapsamlı bir şekilde tartışmaktadır. Ancak, bu geniş alan yazın içinde birkaç önemli boşluk dikkat çekmektedir. İlk olarak, araştırmaların çoğu genel eğitim bağlamına odaklanmakta, yapay zekânın eleştirel düşünme, vatandaşlık bilgisi ve değerler eğitimi gibi kendine özgü kazanımları merkezine alan sosyal bilgiler eğitimi gibi disiplinlere özgü entegrasyonunu yeterince incelememektedir. İkinci olarak, mevcut çalışmalar daha çok teorik tartışmalar veya öğrenci odaklı uygulamalar üzerinde yoğunlaşırken, sınıf-içi süreçlerin asıl uygulayıcıları olan öğretmenlerin bakış açıları, pedagojik tercihleri ve yaşadıkları etik ikilemlere ilişkin nitel ve derinlemesine çalışmalar sınırlı kalmaktadır. Üçüncü ve en önemli boşluk ise, Türkiye bağlamındaki sosyo-kültürel, teknolojik altyapı ve eğitim politikalarına özgü dinamiklerin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ deneyimlerini nasıl şekillendirdiğine dair bağlamsal bir anlayışın eksikliğidir.

İşte bu alan yazın boşluklarından hareketle, bu araştırma, yapay zekâ araçlarının sosyal bilgiler eğitimine entegrasyonuna ilişkin mevcut tartışmaları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi deneyimlerine dayalı zengin nitel verilerle desteklemeyi ve Türkiye bağlamındaki özgün dinamikleri ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ tabanlı araçları ders planlama, materyal geliştirme, ölçme-değerlendirme ve sınıf içi uygulamalarda nasıl kullandıklarını, bu süreçteki pedagojik tercihlerini, karşılaştıkları fırsatları, engelleri ve nihayetinde bu araçlara ilişkin bilişsel ve duyuşsal algılarını derinlemesine ortaya koymaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenleri yapay zekâ araçlarını hangi amaçlarla ve hangi pedagojik gerekçelerle kullanmaktadır?
2. Öğretmenler, yapay zekâ araçlarının öğretim süreçlerine ve öğrenci öğrenmesine yaptığı katkıyı nasıl değerlendirmektedir?
3. Yapay zekâ araçlarının sosyal bilgiler dersinin kendine özgü kazanımları (eleştirel düşünme, değer aktarımı vb.) ile uyumuna ve sınırlılıklarına ilişkin öğretmen gözlemleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin yapay zekâ araçlarına yönelik tutumları ve özellikle etik kaygıları nelerdir?
5. Öğretmenler, yapay zekâ araçlarının öğrenci başarısı, katılımı ve akademik dürüstlüğü üzerindeki etkilerini nasıl algılamaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarını eğitim süreçlerinde nasıl kullandıklarını, bu araçlara yönelik tutumlarını ve deneyimlerini anlamayı amaçlayan temel nitel araştırma (basic qualitative study) deseni yürütülmüştür. Temel nitel araştırma, bireylerin bir olguya veya duruma yükledikleri anlamları, bu anlamların nasıl oluştuğunu ve bunların eylemlerle nasıl ifade edildiğini betimlemeyi ve anlamayı hedefler (Merriam & Tisdell, 2016). Bu yaklaşım, karmaşık sosyal olguları, katılımcıların kendi bağlamları içinde ve kendi sözleriyle derinlemesine keşfetmek için idealdir.

Çalışma Grubu / Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye’de farklı illerde görev yapan 12 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik (maximum variation sampling) örnekleme ile belirlenmiştir. Bu strateji, araştırma konusuyla ilgili olabilecek geniş bir yelpazedeki görüş, deneyim ve bağlamları tek bir çalışma içine dâhil etmeyi ve böylece olgunun farklı boyutlarını ortaya çıkarmayı hedefler (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu kapsamda, maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla katılımcı seçiminde; kıdem yılı (5 yıl altı, 5-10 yıl arası, 10 yıl üzeri), görev yapılan okul türü (resmî/özel, proje okulu) ve coğrafi konumu (şehir merkezi/kırsal), teknoloji kullanım sıklığı ve bölgesel farklılıklar dikkate alınmıştır. Bu çeşitlilik, yapay zekâ araçlarının kullanımına ilişkin deneyimlerin farklı bağlamlar temelinde derinlemesine incelenmesine olanak tanımıştır. Katılımcıların kimlikleri gizli tutulmuş, her biri görüşme sürecinde kod adlarla (Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö12) temsil edilmiştir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin demografik bilgilerine yönelik veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Bilgilerine Yönelik Bulgular

Katılımcı	Hizmet Süresi	Görev Yeri	Okul Türü / Konumu	Teknoloji Kullanım Sıklığı	Görüşme Türü / Süresi
Ö1	6 yıl	Kırsal	Devlet	Sık	Yüz yüze / 45 dk
Ö2	5 yıl	Kent	Devlet	Orta	Çevrim içi / 40 dk
Ö3	8 yıl	Kırsal	Devlet	Az	Yüz yüze / 50 dk
Ö4	12 yıl	Kent	Proje okulu	Sık	Yüz yüze / 60 dk
Ö5	5 yıl	Kent	Özel	Sık	Çevrim içi / 35 dk
Ö6	3 yıl	Kırsal	Devlet	Orta	Yüz yüze / 30 dk
Ö7	14 yıl	Kent	Devlet	Az	Yüz yüze / 55 dk
Ö8	9 yıl	Kent	Devlet	Sık	Çevrim içi / 50 dk
Ö9	10 yıl	Kırsal	Devlet	Az	Yüz yüze / 45 dk
Ö10	11 yıl	Kırsal ve Kent	Devlet	Orta	Yüz yüze / 50 dk
Ö11	17 yıl	Kent	Devlet	Sık	Çevrim içi / 40 dk
Ö12	18 yıl	Kırsal ve Kent	Özel	Orta	Yüz yüze / 60 dk

Araştırmanın ilk sorusu kapsamında, öğretmenlerin mesleki deneyim düzeyleri, görev yerleri ve okul türleri bakımından profilleri incelenmiştir. Bulgular üç ana tema altında toplanmıştır: hizmet süresi, görev yerine göre deneyim, ve okul türü/konumu.

Katılımcıların mesleki kıdemleri geniş bir dağılım göstermektedir. En az 3 yıl, en fazla 18 yıl öğretmenlik deneyimine sahip oldukları görülmektedir. 6 yıl (2 kişi) ve 5 yıl (2 kişi) gibi orta deneyim düzeyinde yoğunlaşmalar mevcuttur. Bu çeşitlilik, çalışmaya katılanların farklı kıdem seviyelerinde olması sayesinde, yapay zekâ araçlarının eğitim süreçlerindeki kullanımına dair hem yeni nesil öğretmenlerin hem de daha kıdemli öğretmenlerin görüşlerinin yansıtılmasına olanak sağlamaktadır.

Katılımcıların görev yaptıkları coğrafi ve sosyo-ekonomik bölgeler açısından da farklılıklar gösterdiği anlaşılmaktadır. 4 katılımcı kent merkezlerinde, 2 katılımcı kırsal bölgelerde çalışmakta, 2 katılımcı ise hem kırsal hem de kent deneyimine sahiptir. Bu dağılım, öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını kullanım düzeylerini farklı

bağlamlara göre değerlendirmemizi kolaylaştırmaktadır. Kırsalda görev yapan öğretmenlerin teknolojiye erişim ve uygulama imkânlarının sınırlı olabileceği, buna karşılık kentte görev yapan öğretmenlerin bu araçları daha yoğun ve çeşitli şekillerde kullanabileceği öngörülebilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu devlet okullarında (9 kişi) görev yapmaktadır. Özel okulda çalışan 2 ve proje okulunda görevli 1 katılımcı ile birlikte okul türü açısından da çeşitlilik sağlanmıştır. Bu çeşitlilik, yapay zekâ araçlarına erişim, uygulama beklentileri ve öğretmenlere sunulan teknolojik destek bakımından okul türleri arasında olası farklılıkların analizi için önemlidir. Örneğin, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin hem öğretim hem de teknolojik sorumluluklar üstlenebildiği (Ö5'in ifadesinde olduğu gibi) görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının belirlediği ana sorular çerçevesinde katılımcıların kendi ifadeleriyle derinlemesine bilgi vermelerini sağlayan esnek ve nitel veri toplamaya uygun bir tekniktir (Yıldırım & Şimşek, 2021; Patton, 2014). Bu yöntem, hem belli bir konuyu sistematik olarak ele almayı hem de katılımcının kendi deneyimlerine göre düşüncelerini açıklamasını mümkün kılmaktadır. Görüşme formu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarına yönelik bilgi düzeylerini, bu araçları hangi amaçlarla ve nasıl kullandıklarını, sınıf içi uygulamalarına ilişkin örnekleri, bu teknolojilerin avantaj ve sınırlılıklarına dair değerlendirmelerini ve yapay zekâyâ ilişkin etik/pedagojik bakış açılarını ortaya çıkarmaya yönelik olarak yapılandırılmıştır.

Soru Geliştirme Süreci

Görüşme formunun hazırlanmasında, sistematik bir süreç izlenmiştir. İlk olarak, eğitimde yapay zekâ kullanımı, sosyal bilgiler öğretiminde teknoloji entegrasyonu ve öğretmen görüşlerine ilişkin güncel alan yazın taranarak alan yazın temellendirilmiştir (örneğin bkz. Holmes vd., 2022; Kessler, 2023; Zawacki-Richter vd., 2019). Ardından, hazırlanan ilk taslak form iki sosyal bilgiler öğretmeni ve bir ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiş, içerik ve dil açısından gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak, görüşme formu bir sosyal bilgiler öğretmeni ile yapılan pilot görüşmede uygulanmış; bu süreçte belirlenen anlaşılması güç ya da tekrar eden ifadeler düzenlenerek formun son hâli oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik, çalışmanın doğruluğunu ve güvenilirliğini artırmak amacıyla farklı stratejilerle sağlanmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu çalışmada da araştırma sürecinde elde edilen verilerin geçerli, güvenilir ve yorumlanabilir olması için çeşitli önlemler alınmıştır. Araştırmacının içerik geçerliği, veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulma sürecinde sağlanmıştır. Görüşme soruları, alan yazın taraması doğrultusunda hazırlanmış, iki sosyal bilgiler öğretmeni ve bir ölçme-değerlendirme uzmanından alınan geri bildirimler doğrultusunda düzenlenmiştir. Ayrıca, formun pilot uygulaması gerçekleştirilerek soruların anlaşılabilirliği ve amaca uygunluğu test edilmiştir. Anlam geçerliği açısından, katılımcıların kendi sözcükleriyle düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanınmış, görüşme süreci doğal bir diyalog şeklinde yürütülmüştür. Katılımcılara, yanıtlarını genişletmeleri için açık uçlu ve derinleştirici alt sorular yöneltilmiştir. Böylece elde edilen verilerin katılımcı deneyimlerini yansıtmaya düzeyi artırılmıştır.

Katılımcı doğrulaması (member checking) tekniği kullanılarak, görüşme kayıtlarının transkripti ve analiz sonuçları bazı katılımcılarla paylaşılmış, yorumların doğruluğu teyit edilmiştir. Bu süreç, elde edilen verilerin güvenilirliğini ve araştırmacı yorumlarının nesnellliğini artırmaya katkı sağlamıştır (Merriam, 2009). Bu araştırmada güvenirlik, analiz sürecinin sistematik şekilde yürütülmesi ve yorumların açıkça gerekçelendirilmesiyle sağlanmıştır. Veri analizinde içerik analizi yöntemi benimsenmiş; kodlama işlemleri sırasında katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilerek yorumların verilerle ilişkilendirilmesine özen gösterilmiştir.

Ayrıca, verilerin kodlanmasında ikinci bir alan uzmanından yardım alınmış ve bağımsız kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği formül doğrultusunda yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası uyum oranı %85'in üzerinde bulunmuş, bu da araştırmanın güvenirliliğinin kabul edilebilir

düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmacı, çalışmanın her aşamasında öznelliğini fark ederek kontrol altında tutmaya çalışmış, yorumlarının katılımcı verileriyle desteklenmesine dikkat etmiştir. Bu kapsamda şeffaflık, yansıtıcılık ve denetlenebilirlik ilkeleri gözetilmiştir (Creswell, 2013).

Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veriler, 2025 yılının Mart ve Nisan aylarında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci, nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak doğal, esnek ve katılımcı merkezli bir şekilde planlanmıştır (Patton, 2014). Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler, araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Katılımcılarla İletişim ve Rıza Süreci

Araştırmada yer alacak sosyal bilgiler öğretmenlerine öncelikle e-posta ve sosyal medya aracılığıyla ulaşılarak çalışma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmanın amacı, kapsamı, veri gizliliği ve etik ilkeler hakkında yazılı bir bilgilendirme formu iletilmiş ve her katılımcıdan gönüllü katılım onamı alınmıştır. Katılımcılara görüşmelerin ses kaydı ile gerçekleştirileceği belirtilmiş, bu konuda da açık rıza alınmıştır. Katılımcı mahremiyetini korumak amacıyla gerçek isimler kullanılmamış; katılımcılar “Ö1, Ö2, Ö3...” şeklinde kodlanarak çalışmada yer almıştır.

Görüşme Ortamı ve Süresi

Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu temel alınmış, görüşmeler hem çevrim içi (Zoom, Google Meet) hem de yüz yüze olarak gerçekleştirilmiştir. Bu farklılaştırılmış yaklaşım, katılımcıların zaman ve mekân bakımından erişilebilirliğini artırmış, görüşme sürecine gönüllü katılımı kolaylaştırmıştır (Merriam, 2009). Her bir görüşme ortalama 30 ila 60 dakika arasında sürmüş ve görüşmelerin tamamı araştırmacının izni dâhilinde ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcıların rahat bir şekilde ifade verebilmeleri için görüşmeler sırasında müdahale edilmemiş, gerek duyulan durumlarda açıklayıcı ya da derinleştirici sorular yöneltilmiştir.

Verilerin Transkripsiyonu

Görüşmelerin tamamlanmasının ardından ses kayıtları, araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazıya aktarılmıştır (transkripsiyon). Transkripsiyon sürecinde anlam bütünlüğünü bozmadan, her katılımcının anlatımı özgün biçimiyle korunmaya özen gösterilmiştir. Transkripsiyonlar sonrasında, anlamlı ifade bütünlükleri kodlama süreci için hazırlanmıştır. Veri toplama süreci boyunca araştırmacı yansıtıcı bir günlük tutarak kendi düşüncelerini, gözlemlerini ve sürece dair değerlendirmelerini not etmiş, böylece verilerin yorumlanmasında öznellik kontrol altına alınmaya çalışılmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen nitel veriler, içerik analizi (content analysis) yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, nitel verilerin sistematik biçimde incelenerek anlamlı temalar ve kategoriler hâlinde sınıflandırılmasını amaçlayan bir analiz yöntemidir (Miles & Huberman, 1994; Schreier, 2012). Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinden elde edilen görüşme kayıtları, betimsel açıklamalar yoluyla düzenlenmiş ve belirli temalar altında toplanmıştır. Görüşmelerin tamamı, ses kaydı alınarak yürütülmüş ve her bir görüşme, araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine (verbatim) biçimde yazıya dökülmüştür. Transkripsiyon sürecinde anlam bütünlüğüne zarar vermeden katılımcı ifadeleri özgün şekliyle korunmuştur. Her görüşme metni, ilgili katılımcının kod adıyla (Ö1, Ö2, vb.) etiketlenerek analiz dosyalarına eklenmiştir.

Verilerin analizinde öncelikle açık kodlama (open coding) yapılmıştır. Bu aşamada görüşme metinleri satır satır okunarak katılımcıların ifade ettiği anlamlı birimler belirlenmiş ve bunlara araştırmacı tarafından kavramsal etiketler (kodlar) atanmıştır. Kodlar oluşturulurken hem tümevarımsal (veriden çıkan) hem de tümdengelimsel (alan yazın temelli) bir yaklaşım benimsenmiştir (Saldaña, 2016). Ardından benzer anlam içeren kodlar gruplanarak alt temalar ve ana temalar oluşturulmuştur. Bu yapılandırma sürecinde veriler sürekli karşılaştırmalı analiz yöntemiyle gözden geçirilmiş ve kodlar ile temalar arasında tutarlılık sağlanmıştır. Kodlar ve temalar

oluşturulduktan sonra, her tema altında öne çıkan eğilimler, katılımcı görüşleriyle desteklenerek yorumlanmıştır. Temaların içeriğini yansıtacak biçimde doğrudan alıntılar kullanılmış; böylece katılımcı sesinin çalışmada duyulması sağlanmıştır. Bu yaklaşım, verilerin zenginliğini ve aktarım değerini artırmak amacıyla benimsenmiştir (Creswell, 2013).

Kodlama sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla ikinci bir alan uzmanından destek alınmıştır. İki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yapılan kodlamalar karşılaştırılmış ve Miles & Huberman'ın (1994) önerdiği formül kullanılarak kodlayıcılar arası uyum oranı %85'in üzerinde hesaplanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilebilir güvenilirlik sınırı olarak değerlendirilmektedir. Tüm kodlama süreci, araştırma günlüğü ve analiz notlarıyla birlikte belgelenmiştir. Bu belgeler, başka bir araştırmacının süreci izlemesine olanak tanıyacak şekilde düzenlenmiştir. Böylece çalışmanın denetlenebilirlik (auditability) ve şeffaflık ölçütleri sağlanmıştır (Lincoln & Guba, 1985).

Araştırmacının Rolü ve Önyargıların Kontrolü

Nitel araştırmalarda araştırmacı, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanmasında aktif bir rol oynar. Bu bağlamda araştırmacı yalnızca gözlemleyen değil, aynı zamanda araştırma sürecinin bir parçası olarak anlam oluşturan bir aktördür (Merriam, 2009). Dolayısıyla, araştırmacının sürece olan etkisinin farkında olması, kendi öznelliğini tanıması ve bu öznelliği kontrol altına alacak stratejiler geliştirmesi araştırmanın güvenilirliği açısından büyük önem taşır (Creswell, 2013; Patton, 2014).

Bu araştırmada, araştırmacı sosyal bilgiler eğitimi alanında akademik çalışmalar yapan ve öğretmen eğitimiyle doğrudan ilgilenen bir kişidir. Araştırmacının yapay zekâ teknolojileriyle eğitim bağlamında ilgileniyor olması, çalışmanın planlanmasında ve veri yorumlama sürecinde bir avantaj sağlarken, aynı zamanda önyargı riskini de beraberinde getirebilir. Bu nedenle araştırma sürecinde yansıtıcı düşünme (reflexivity) ilkesi benimsenmiş ve araştırmacı kendi konumunun farkında olarak çalışmanın nesnellliğini korumaya özen göstermiştir (Finlay, 2002).

Bulgular

Eğitim Teknolojilerine Yönelik Genel Yaklaşımlarına Yönelik Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik görüşleri ile ilgili verileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojilerine Yönelik Genel Yaklaşımları

Özellikler	Teknolojiye Genel Yaklaşım	Teknoloji Kullanım Yoğunluğu	Kullanım Amacı ve Değeri
Alt Temalar	Olumlu yaklaşım	Yoğun kullanıcı,	Pedagojik fayda, Sunum aracı,
	Temkinli yaklaşım	Sınırlı kullanıcı,	Dönüşüm aracı, Yaratıcılık
	Koşullu yaklaşım	Altyapı nedeniyle sınırlı	
Kodlar	Olumlu (6)	Yoğun kullanım (4)	Pedagojik potansiyel (5)
	Temkinli (3)	Sınırlı kullanım (3)	Sunum ve görselleştirme (2)
	Koşullu (3)	Altyapı sorunu yaşayan (3)	Dönüştürücü araç (3) Yaratıcılığı artırma (2)
Katılımcı Görüşleri	“Teknolojiyi sadece sunum aracı olarak değil, öğrenme sürecini dönüştürecek bir potansiyel olarak görüyorum.” (Ö2)	“Yoğun şekilde kullanıyorum.” (Ö5)	“Teknoloji... pedagojik yaratıcılığı artıran bir fırsattır.” (Ö5)
	“Her teknolojik aracı sorgulamadan kullanmam.” (Ö6)	Altyapı yetersizliği nedeniyle sıkıntı yaşıyoruz.” (Ö3)	“Teknolojinin hangi amaca hizmet ettiği önemli.” (Ö8)

Katılımcıların teknolojiye ilişkin yaklaşımları üç temel eğilim etrafında şekillenmiştir: olumlu, temkinli ve koşullu. Çoğunlukla olumlu bir yaklaşım sergilenmekle birlikte, teknolojiye eleştirel bir gözle yaklaşan ve her teknolojik yeniliği pedagojik süzgeçten geçiren öğretmenler de mevcuttur. Temkinli yaklaşan katılımcılar, teknolojiyi kullanmadan önce amaç ve işlevselliğini sorgulamakta; koşullu yaklaşım gösterenler ise teknolojinin bağlama ve içeriğe uygunluğunu esas almaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin teknolojiye yönelik tutumlarının sadece teknik yeterlilikle değil, aynı zamanda pedagojik hassasiyetle şekillendiğini göstermektedir.

Katılımcılar teknoloji kullanım yoğunluğu açısından farklı profillere sahiptir. Bazı öğretmenler teknolojiyi günlük öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası hâline getirmişken, diğerleri daha sınırlı bir kullanım tercih etmektedir. Özellikle teknik altyapı sorunları, bazı katılımcılar için teknolojiyi etkin biçimde kullanmanın önünde engel oluşturmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiye olan bireysel eğilimlerinin ötesinde, yapısal koşulların da teknoloji entegrasyonunu doğrudan etkilediğini ortaya koymaktadır.

Katılımcıların teknolojiyi kullanma amaçları farklılaşmakta; bazıları teknolojiyi pedagojik katkılar sağlamak amacıyla kullanırken, bazıları ise görsellik ya da sunum kolaylığı gibi araçsal işlevlerine odaklanmaktadır. Bununla birlikte, teknolojiyi yaratıcılığı artıran ve öğrenme süreçlerini dönüştüren bir unsur olarak gören katılımcıların sayısı da dikkat çekicidir. Bu durum, öğretmenlerin teknolojiye yüklediği anlamın salt teknik değil, aynı zamanda pedagojik ve yenilikçi bir çerçevede değerlendirildiğini göstermektedir.

Yapay Zekâ Araçlarına Yönelik Bilgi ve Deneyimlerine Yönelik Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarına ilişkin bilgi düzeyleri ve bu araçları kullanma deneyimlerine yönelik bulgular, Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Araçlarına Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Kullanım Deneyimleri			
Özellik	Yapay Zekâ Farkındalığı	Kullanım Sıklığı ve Derinliği	Bilinen / Kullanılan Araçlar
Alt Tema	Yüzeysel bilgi, gelişmekte olan bilgi, derinlemesine bilgi	Düzenli kullanım, zaman zaman kullanım, yeni başlayanlar	ChatGPT, Canva AI, Perplexity, Quillbot, MagicSchool, Poe, Google Bard, Bing Copilot
Kodlar	Yüzeysel bilgi (3), Orta düzey (4), Yoğun/derin bilgi (5)	Düzenli kullanıcı (5), Ara sıra kullanan (4), Yeni başlayan (3)	ChatGPT (12), Canva AI (8), Perplexity (5), Poe (2), Bing Copilot (2), Quillbot (1), Google Bard (1), MagicSchool.ai (1)
Katılımcı Görüşleri (Örnek)	“Yeni yeni bilgi sahibi oluyorum diyebilirim.” (Ö4) “Yapay zekâ araçlarını son 1 senedir daha fazla duymaya başladım.” (Ö3) “Yoğun şekilde kullanıyorum.” (Ö5)	“ChatGPT”yi birkaç defa denedim.” (Ö6) “ChatGPT, Canva AI, Bing Copilot, Perplexity gibi araçları aktif kullanıyorum.” (Ö5)	“ChatGPT, Canva AI, Perplexity gibi araçları kullanıyorum.” (Ö2) “Poe, Perplexity, Canva AI gibi araçları aktif olarak kullanıyorum.” (Ö11)

Katılımcıların yaklaşık üçte biri yapay zekâ araçlarını yalnızca duymuş ya da yüzeysel bilgiye sahiptir. Örneğin Ö4, “Yeni yeni bilgi sahibi oluyorum diyebilirim” ifadesiyle bu düzeyde yer almaktadır. Dört öğretmenin orta düzey farkındalığa sahip olduğu görülürken, beş öğretmenin ise bu araçları derinlemesine tanıdığı ve kullandığı anlaşılmaktadır (örn. Ö5: “Yoğun şekilde kullanıyorum.”). Bu bulgu, öğretmenler arasında dijital farkındalık ve teknolojik yeterlilik bakımından çeşitlilik olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda yapay zekâ okuryazarlığına dair profesyonel gelişim ihtiyacını da ortaya koymaktadır.

Katılımcıların 5’i yapay zekâ araçlarını düzenli olarak kullandığını belirtmiştir. Bu kullanıcılar arasında eğitimde aktif entegrasyon sağlayan öğretmenler yer almaktadır. Ö5 gibi katılımcılar çok çeşitli yapay zekâ araçlarını etkin biçimde kullanmakta, bu da bireysel ilgi, deneyim ve dijital yeterlilik ile ilişkilidir. Öte yandan 3 katılımcı sadece deneme düzeyinde kullanım gerçekleştirmiştir (örn. Ö6: “ChatGPT”yi birkaç defa denedim”). Bu dağılım, yapay zekânın öğretmenler arasında eş zamanlı ve eş düzeyde yaygınlaşmadığını, öğretimsel teknoloji eğitiminin farklı seviyelere göre farklılaştırılması gerektiğini göstermektedir.

Katılımcıların en sık kullandığı yapay zekâ araçları arasında ChatGPT, Canva AI, ve Perplexity öne çıkmaktadır. Bu araçlar genellikle içerik üretimi, metin düzenleme, materyal tasarımı gibi süreçlerde kullanılmaktadır. Az sayıda öğretmen daha spesifik araçlara (Poe, MagicSchool.ai, Quillbot) da aşındır. Bu durum, bireysel keşif ve araştırma eğilimlerinin güçlü olduğu öğretmen profillerine işaret eder. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin yapay zekâyı sadece bir araç olarak değil, öğretimsel destekleyici bir sistem olarak yaklaştığını göstermektedir.

Yapay Zekâ Araçlarının Pedagojik Kullanımına Yönelik Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarının pedagojik kullanımına yönelik bulgular, Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Araçlarına Yönelik Bilgi Düzeyleri ve Kullanım Deneyimleri

Özellik	Kullanım Alanları	Kullanım Yoğunluğu	Yapay Zekânın Katkı Sağladığı Öğretim Uygulamaları
Alt Tema	Ders planlama, materyal hazırlama, ölçme-değerlendirme	Düzenli kullanım, ara sıra kullanım, deneme amaçlı kullanım	Etkinlik üretimi, soru yazımı, özet çıkarma, görsel üretimi
Kodlar	Ders planlama (9), Materyal hazırlama (8), Ölçme-değerlendirme (7)	Düzenli kullanıcı (6), Ara sıra (4), Deneyisel/başlangıç düzeyi (2)	Etkinlik üretimi (6), Soru yazımı (6), Özet çıkarma (4), Görsel tasarımı (3), Senaryo yazımı (2)
Katılımcı Görüşleri (Örnek)	“ChatGPT”den sınıf düzeyine uygun etkinlik önerileri ve kısa konu özetleri alıyorum.” (Ö1) “Senaryo temelli etkinlikler, argümantasyon çalışmaları ve değerlendirme araçları üretmek için kullanıyorum.” (Ö11)	“Şu an için doğrudan kullanmıyorum ama bazen merak edip dersle ilgili bir soru denemesi yapıyorum.” (Ö4) “Henüz düzenli değil ama geçen hafta ChatGPT’ye 6. sınıf düzeyine uygun sorular sordum ve kullandım.” (Ö7)	“Canva AI ile görsel kaynaklar üretiyorum, ChatGPT ile senaryo temelli sorular hazırlıyorum.” (Ö5) “Soru üretme ve kısa açıklamalar yazdırmak için kullanıyorum ancak içerikleri kontrol ediyorum.” (Ö10)

Katılımcılar, yapay zekâ araçlarını en çok ders planlama sürecinde kullanmaktadırlar. Özellikle sınıf seviyesine uygun etkinliklerin hazırlanmasında ChatGPT gibi araçlardan destek alındığı belirtilmiştir (örn. Ö1). Materyal hazırlama ve ölçme-değerlendirme işlevleri de dikkat çeken kullanım alanlarıdır. Örneğin Ö11’in ifadesinde senaryo temelli etkinliklerin yanı sıra değerlendirme araçlarının üretimi öne çıkmaktadır. Bu bulgular, yapay zekânın öğretmenin hazırlık süreçlerine entegre edildiğini, yani öğretim öncesi aşamalarda en yoğun şekilde kullanıldığını göstermektedir.

Katılımcıların büyük bir kısmı yapay zekâ araçlarını düzenli ya da zaman zaman kullanmaktadır. Bu, öğretmenlerin dijital araçlara açık olduğunu ve yenilikleri denemeye gönüllü olduklarını göstermektedir. Örneğin Ö7, henüz düzenli kullanmadığını ancak “6. sınıf düzeyine uygun sorular sorduğunu” belirtmiştir. Sadece iki öğretmen, deneme düzeyinde veya deneysel amaçla kullanım gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük bölümünün yapay zekâyı pratiklerine entegre etmeye başladığını, ancak bazı kullanıcıların hâlâ deneysel aşamada olduğunu göstermektedir.

Yapay zekâ araçlarının en yoğun katkı sağladığı alanlar etkinlik ve soru üretimidir. Bu bulgu, öğretmenlerin özellikle içerik üretiminde yapay zekâdan faydalandığını ortaya koymaktadır. Ö5’in ifadesi bu kapsamı net bir şekilde yansıtmaktadır: “Canva AI ile görsel kaynaklar üretiyorum, ChatGPT ile senaryo temelli sorular hazırlıyorum.” Ö10 ise öğretmenlerin sadece içerik üretiminde değil, aynı zamanda üretilen içerikleri pedagojik süzgeçten geçirme sorumluluğunu taşıdığını göstermektedir (“...ancak içerikleri kontrol ediyorum.”). Bu durum, öğretmenlerin yapay zekâyı bir “yardımcı” olarak konumlandığını, öğretimsel denetim işlevini sürdürdüklerini göstermesi bakımından önemlidir.

Yapay Zekânın Öğrenci Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekânın öğrenci üzerindeki etkilerine yönelik görüşler, Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapay Zekânın Öğrenci Üzerindeki Etkilerine Yönelik Görüşler

Özellik	Olumsuz Etkiler	Olumlu Etkiler	Öğrenci Tutumları ve Davranışları
Alt Tema	Hazırcılık, yüzeysel öğrenme, eleştirel düşünme kaybı	Üretkenlik, yaratıcılık, merak, öğrenme motivasyonu	Kolay çözüm arayışı, rehberlik ihtiyacı, teknolojiye ilgi
Kodlar	Hazır ödev (7), Eleştirel düşünmenin zayıflaması (4), Yüzeysel öğrenme (3)	Yaratıcılığı artırma (3), Öğrenmeye katkı (3), Zaman kazancı (2)	Kolaycılık eğilimi (5), Meraklı yaklaşım (3), Rehberlik ihtiyacı (4)
Katılımcı Görüşleri (Örnek)	“Öğrenciler arasında da bu araçları bilenler var ama daha çok hazır ödev yapmak için kullanıyorlar.” (Ö1) “Bu tür araçlar... öğrencileri hazır bilgiye bağımlı yapabilir.” (Ö4)	“Öğrenciler bu araçlarla daha yaratıcı ve üretken olabiliyor.” (Ö5) “Sorgulama becerileriyle kullanıldığında yaratıcı ürünler çıkıyor.” (Ö8)	“Öğrenciler merak ediyor ama daha çok ‘kolay çözüm’ gözüyle bakıyorlar.” (Ö7) “Rehberlik yapılmadan kullanılırsa zarar verebilir.” (Ö6)

Katılımcılar, yapay zekâ araçlarının öğrenciler tarafından özellikle hazır ödev üretimi amacıyla kullanıldığını belirtmektedir (örn. Ö1). Bu durum, öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerinden uzaklaşıp pasif tüketici konumuna geçebileceğine dair ciddi bir uyarıdır. Ayrıca bazı öğretmenler, yapay zekânın eleştirel düşünme becerilerini zayıflatabileceğini ve bilgiyi derinlemesine işlemek yerine yüzeysel bir öğrenme yaklaşımına neden olabileceğini vurgulamaktadır (örn. Ö4). Bu bulgular, yapay zekâyâ pedagojik yönlendirme olmaksızın erişimin öğrencilerde bilişsel tembelliğe yol açabileceğini göstermektedir.

Buna karşın, bazı öğretmenler yapay zekâ araçlarının öğrenci yaratıcılığına ve üretkenliğine katkı sağladığını ifade etmektedir. Özellikle sorgulayıcı ve rehberlik edilen bir kullanım biçimi benimsendiğinde, öğrencilerin daha nitelikli ve özgün ürünler ortaya koyabildiği görülmektedir (örn. Ö5, Ö8). Ayrıca bazı öğretmenler, bu araçların öğrenme süreçlerini hızlandırma ve öğrencilerin motivasyonunu artırma potansiyelini de dile getirmiştir. Bu bulgular, yapay zekânın öğrenciler için etkin bir öğrenme destekçisi olabileceğini, ancak bunun kullanım bağlamına ve yöntemine bağlı olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler arasında yapay zekâyâ yönelik yaygın bir merak ve ilgi bulunmaktadır; ancak bu ilgi genellikle kolay yoldan çözüm arayışıyla sınırlı kalmaktadır (örn. Ö7). Öğretmenler, öğrencilerin bu tür araçları etkili şekilde kullanabilmesi için yönlendirmeye ve rehberliğe ihtiyaç duyduğunu vurgulamaktadır (örn. Ö6). Bu da bizlere yapay zekâ araçlarının eğitimde öğretmen gözetiminde kullanılmasının kritik bir unsur olduğunu ve dijital rehberlik yaklaşımının önemini göstermektedir.

Yapay Zekâ Araçlarının Öğretim Süreçlerine Katkılarına Yönelik Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarının öğretim süreçlerine katkılarına yönelik bulgular, Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Araçlarının Öğretim Süreçlerine Katkılarına Yönelik Görüşler

Özellik	Olumlu Katkıları	Katkının Koşullu Olduğu Durumlar	Öğretmen Rolü ile İlişkilendirme
Alt Tema	Zaman yönetimi, içerik çeşitliliği, verimlilik, öğretmen motivasyonu	Doğru yönlendirme, içerik denetimi, pedagojik uygunluk	Öğretmenin rolünün değişmesi, aktif tasarımcı olma, rehberlik vurgusu
Kodlar	Zaman kazancı (5), İçerik çeşitliliği (4), Verimlilik (2), Öğretmen motivasyonu (2)	Doğru kullanım (5), İçeriği kontrol etme (3), Pedagojik denetim (2)	Öğretmen aktif tasarımcı (3), Rehber rolü önemli (4), Öğretmenlik dönüşüyor (2)
Katılımcı Görüşleri (Örnek)	“Kesinlikle zaman yönetimi ve çok yönlü içerik üretimi.” (Ö8) “İçerik çeşitliliğini artırıyor, öğretmen motivasyonunu da destekliyor.” (Ö5)	“Katkı sağladığı kesin. Ancak dersin ruhunu ve etkileşim boyutunu zayıflatabilir.” (Ö10) “Doğru kullanıldığında zaman kazandırıyor ve materyal zenginliği sunuyor.” (Ö1)	“Yapay zekâ öğretmeni değil ama öğretme şeklini değiştirecek.” (Ö2) “Bu dönüşümde öğretmen aktif bir tasarımcı olmalı.” (Ö5)

Öğretmenler, yapay zekâ araçlarının eğitim süreçlerine somut katkı sunduğunu ifade etmektedir. En çok vurgulanan unsur, zaman yönetimine katkıdır (örn. Ö8). Zaman kazancı öğretmenlerin hazırlık süreçlerini daha verimli geçirmelerini sağlarken, araçların sunduğu içerik çeşitliliği pedagojik zenginlik yaratmaktadır. Ayrıca, bu araçların öğretmen motivasyonunu artırıcı etkileri de dile getirilmiştir (örn. Ö5). Bu bulgular, yapay zekâ araçlarının öğretmenlerin mesleki üretkenliğine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

Katılımcıların çoğu, yapay zekâdan elde edilen katkının mutlak değil, koşullu olduğunu belirtmiştir. Özellikle içeriklerin öğretmen tarafından pedagojik süzgeçten geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (örn. Ö1, Ö10). Doğru yönlendirme ve denetim yapılmadığında, yapay zekâ kullanımı sınıf etkileşimini azaltabilir veya öğretimin doğasını zayıflatır. Bu bulgu, yapay zekânın eğitimde etkili bir araç olabilmesi için eleştirel dijital okuryazarlık ve öğretmen rehberliğinin olmazsa olmaz olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde öğretme biçimlerini dönüştürdüğünü, ancak öğretmenin temel rolünün değişmediğini, aksine yeniden tanımlandığını belirtmiştir. Bazı öğretmenler kendilerini “aktif tasarımcı” olarak konumlandırmakta, rehberlik ve yönlendirme rollerinin daha da önem kazandığını vurgulamaktadır (örn. Ö5). Ayrıca, öğretmenin içerik seçici ve denetleyici bir uzman olarak konumunu koruduğu anlaşılmaktadır. Bu, geleneksel “bilgi aktarıcı öğretmen” rolünden daha çok öğrenme süreçlerini tasarlayan ve yöneten rehber öğretmen modeline geçişin göstergesidir (örn. Ö2).

Yapay Zekâ Araçlarının Sosyal Bilgiler Dersiyle Uyumluluğuna Yönelik Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarının sosyal bilgiler dersiyle uyumluluğuna yönelik bulgular, Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Araçlarının Sosyal Bilgiler Dersiyle Uyumluluğuna Yönelik Görüşler

Özellik	Yüksek Uyum Görüşü	Kısmi/Uygulama Koşullu Uyum Görüşü	Uyumsuzluk ve Sınırlılık Görüşü
Alt Tema	Çok yönlü düşünme, medya okuryazarlığı, dijital vatandaşlık	Araştırma ve analiz becerilerinde destek, doğru yönlendirme ile uyum	Değerler eğitimi, empati, insan ilişkileri gibi soyut kazanımlar
Kodlar	Çok yönlü düşünme (5), Dijital vatandaşlık (3), Medya okuryazarlığı (2)	Analiz becerisi (4), Tarihsel empati (2), Proje tabanlı kullanım (2)	Empatiyi anlamama (3), Değer aktarımında yetersizlik (3), İnsan faktörünü dışlama (2)
Katılımcı Görüşleri (Örnek)	“Bence oldukça uyumlu. Çünkü sosyal bilgiler, çok yönlü düşünmeyi ve analiz yapmayı gerektiriyor.” (Ö1) “Tam uyumlu. Özellikle çok yönlü düşünme, dijital vatandaşlık gibi konularda oldukça etkili dersler hazırlanabiliyor.” (Ö5)	“Uygulamalı projelerde özellikle çok etkili. Öğrencilerin analiz ve tarihsel empati kurmasında fayda sağlıyor.” (Ö8)	“Empati, değer eğitimi gibi konular söz konusu olduğunda sınırlı kalabilir.” (Ö4) “Araçlar insan ilişkilerini tam anlayamaz.” (Ö10)

Bazı öğretmenler yapay zekâ araçlarının sosyal bilgiler dersinin ana hedefleriyle yüksek düzeyde örtüştüğünü savunmaktadır. Özellikle çok yönlü düşünme, analitik bakış açısı geliştirme ve dijital vatandaşlık gibi 21. yüzyıl becerilerine doğrudan katkı sağladığı belirtilmektedir (örn. Ö1, Ö5). Bu bağlamda yapay zekâ araçlarının, öğrencilerin medya içeriklerini sorgulamasına, farklı bakış açılarına dikkate almasına ve dijital ortamlarda bilinçli bireyler olarak hareket etmelerine destek olduğu düşünülmektedir. Bu gruptaki öğretmenler, yapay zekânın sosyal bilgilerle uyumlu olduğunu ama bu uyumun uygulamaya ve öğretmenin rehberliğine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle analitik düşünmeyi teşvik etme, tarihsel olayları empatiyle analiz etme ve proje bazlı çalışmalar gibi uygulamalarda etkili olabileceği belirtilmiştir (örn. Ö8).

Ancak bu etkilerin, öğrencilerin yapay zekâyı nasıl kullandığına ve öğretmenin bu süreci nasıl yönettiğine bağlı olduğu görüşü hâkimdir. Bu yaklaşım, yapay zekânın potansiyelini ortaya koymakla birlikte, sınıf içi pedagojik yönlendirme eksikliğinde etkisinin azalabileceğine işaret etmektedir.

Bazı öğretmenler, yapay zekâ araçlarının sosyal bilgiler dersinin soyut ve insani boyutlarıyla sınırlı ölçüde örtüştüğünü savunmaktadır. Özellikle empati, değer aktarımı ve insan ilişkilerinin doğrudan deneyimlenmesi gereken kazanımlar açısından yetersiz kalabileceği vurgulanmaktadır (örn. Ö4, Ö10). Bu görüşe göre yapay zekâ araçları, bilgi sunumunda etkili olsa da duygusal zekâ, sosyal etkileşim ve vicdani gelişim gibi alanlarda insan öğretmenin yerini alamaz. Bu bulgu, yapay zekâ araçlarının yardımcı olduğu ancak ana öğretici rolünü üstlenemeyeceğini savunan pedagojik bir kaygıyı yansıtmaktadır.

Yapay Zekâ Araçlarının Kullanım Sürecinde Yaşanan Güçlüklere Yönelik Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarının kullanım sürecinde yaşanan güçlüklere yönelik bulgular, Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Araçlarının Kullanım Sürecinde Yaşanan Güçlüklere Yönelik Görüşler

Özellik	Teknik Zorluklar	İçerik Güvenilirliği ve Kontrolü	Pedagojik ve Etik Kaygılar
Alt Tema	İnternet erişim sorunları, altyapı eksikliği, sistem dil sorunları	İçeriğin doğruluğundan emin olamama, sadeleştirme ihtiyacı	Bilgi güvenliği, mahremiyet, öğrencilerin yapay zekâya bağımlılığı
Kodlar	İnternet sorunu (4), Altyapı yetersizliği (3), Dil sorunu (1)	Bilgi doğruluğu endişesi (6), Akademik dil karmaşıklığı (2)	Özgünlük kaybı (4), Kopyacılık riski (3), Etik kaygı/gizlilik (3)
Katılımcı Görüşleri (Örnek)	“Okulda internet altyapısı yetersiz. Ayrıca bazı açıklamaları çok akademik, sadeleştirmek zor olabiliyor.” (Ö7) “Telefonumla bağlantı kurup bazı şeyleri gösterdiğim bile oluyor.” (Ö3)	“Yapay zekânın verdiği bilgilerin her zaman doğru olmadığını fark ettim.” (Ö3) “İçeriklerin doğruluğu ve değerlerle örtüşmeme riski nedeniyle dikkatli kullanıyorum.” (Ö10)	“Hazır bilgiye bağımlılık, özgünlük kaybı gibi sorunlar var.” (Ö6) “Öğrencinin kendi cümlesiyle yazmadığı bir ödev, bana göre anlamını yitiriyor.” (Ö4)

Yapay zekâ araçlarının sınıf ortamına entegrasyonu teknik altyapı yetersizlikleriyle sınırlı kalmaktadır. Özellikle internet erişiminin zayıf olması, okul altyapısının yetersizliği ve bazı yapay zekâ araçlarının fazla teknik veya akademik dil kullanması, öğretmenlerin araçlardan verim alamamasına neden olmaktadır (örn. Ö7, Ö3). Bu bulgu, teknolojik donanımın öğretim araçlarının etkili kullanımında belirleyici bir unsur olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler, yapay zekâ araçlarının sunduğu içeriklerin güvenilirliği konusunda tereddüt yaşamaktadır. Bazı öğretmenler, araçların yanıltıcı veya çelişkili bilgi sunabildiğini, bu nedenle içeriklerin doğruluğunu kontrol etmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir (örn. Ö3, Ö10). Ayrıca, dilinin fazla akademik veya karmaşık olması, içeriklerin öğrenci düzeyine indirgenmesini gerekli kılmakta ve öğretmene ek bir yük getirmektedir. Bu durum, pedagojik filtreleme ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, yapay zekâ araçlarının öğrenci davranışları üzerinde etik sorunlara yol açabileceği konusunda endişelidir. Özellikle öğrencilerin bu araçları hazır bilgi üretimi veya kopyacılık amacıyla kullanması, özgünlükten uzaklaşma ve akademik dürüstlük sorunları yaratmaktadır (örn. Ö4, Ö6). Ayrıca öğrencilerin kişisel verileriyle ilgili mahremiyet ihlali riski de dile getirilmiştir. Bu kaygılar, yapay zekâ araçlarının eğitim ortamında kullanılmasında rehberlik ve etik farkındalık süreçlerinin önemini göstermektedir.

Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımının Etik ve Pedagojik Risklerine Yönelik Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarının kullanımının etik ve pedagojik risklerine yönelik bulgular, Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımının Etik ve Pedagojik Risklerine Yönelik Görüşler

Özellik	Etik Sınırlılıklar	Pedagojik Riskler	Yapay Zekânın Öğrenmeye Etkisi
Alt Tema	Kaynak belirtmeme, intihal, gizlilik ve veri güvenliği	Eleştirel düşünme eksikliği, öğrenci tembelliği, hazırcılık	Öğrenme sürecinin zayıflaması, bilişsel tembellik, etik değer aşınması
Kodlar	İntihal riski (3), Kaynak belirtmeme (4), Gizlilik/mahremiyet (4)	Hazır bilgiye alışma (5), Eleştirel düşünmenin körelmesi (3), Sorgulama eksikliği (2)	Bilişsel tembellik (3), Etik gelişimin sekteye uğraması (2), Yüzeysel öğrenme (2)
Katılımcı Görüşleri (Örnek)	“Kaynak göstermeme, intihal gibi sorunlar var. Dijital okuryazarlık eksikliği de önemli bir konu.” (Ö5) “Mahremiyet gibi konular da aklımda soru işareti oluşturuyor.” (Ö4)	“En temel risk, öğrencilerin hazır bilgiye alışması ve eleştirel düşünme becerilerinin körelmesi.” (Ö1)	“Bilişsel tembellik gelişebilir. Öğrencinin üreticiliği köreltebilir.” (Ö8)

Öğretmenler, yapay zekâ araçlarının özellikle etik açıdan çeşitli sorunlara yol açabileceğini belirtmektedir. Katılımcıların sıklıkla vurguladığı sorunlardan biri, öğrencilerin kaynak belirtmeden yapay zekâ çıktılarından yararlanması, yani intihal riskidir (Ö5). Buna ek olarak, yapay zekâ ile yapılan uygulamalarda öğrenci verilerinin ve içeriklerin gizliliği konusunda soru işaretleri doğduğu görülmektedir (Ö4). Bu bulgu, yapay zekâ okuryazarlığının etik boyutunun eğitim sistemine entegrasyonunun ne kadar gerekli olduğunu göstermektedir.

Yapay zekâ araçlarının öğrenciler üzerinde hazırcılık davranışı geliştirdiği sıkça vurgulanmaktadır (Ö1). Bu araçlar, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektense doğrudan cevap alma yolunu tercih etmelerine neden olabilir. Ayrıca, sorgulama temelli öğrenme süreçlerinin zayıfladığına ilişkin görüşler de dikkat çekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenler yapay zekânın öğrenciyi düşünmeye ve üretmeye yönlendirmesi yerine pasifleştirme riskine sahip olduğunu dile getirmiştir.

Yapay zekânın öğretim sürecine etkisi konusunda bazı öğretmenler, bu araçların öğrencilerin bilişsel çaba göstermeden sonuca ulaşmasını kolaylaştırdığını, dolayısıyla öğrenmenin yüzeyselleştiğini ifade etmektedir (Ö8). Ayrıca, etik değerlere duyarsızlık gibi sonuçlar doğurabileceği, öğrencinin üretkenliğini ve öğrenme motivasyonunu zayıflatabileceği belirtilmektedir. Bu bulgu, yapay zekâ destekli öğretim uygulamalarının mutlaka eleştirel okuma, yansıtma ve üretim süreçleriyle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Yapay Zekâ Araçlarının Öğretmen Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarının öğretmen eğitiminde kullanılmasına yönelik bulgular, Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Araçlarının Öğretmen Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Görüşler

Özellik	Eğitim İçeriği ve Uygulama Yaklaşımları	Pedagojik ve Etik Boyutlar	Uygulama ve Senaryo Temelli Öğretim
Alt Tema	Yapay zekâ araçlarının tanıtımı, araç kullanımı eğitimi, dijital pedagojik içerik üretimi	Etik sorumluluk, eleştirel düşünme eğitimi, dijital okuryazarlık	Örnek ders senaryoları, vaka analizi, sınıf içi uygulamalar
Kodlar	Araç tanıtımı (6), Teknik bilgi (5), İçerik üretimi (4)	Etik farkındalık (5), Eleştirel bakış geliştirme (4), Dijital okuryazarlık (3)	Senaryo temelli öğretim (6), Uygulamalı eğitim (5), Vaka analizi (2)
Katılımcı Görüşleri (Örnek)	“Bu araçlar sadece tanıtılmamalı, örnek ders senaryoları ve uygulamalarla öğretmen adaylarına nasıl pedagojik olarak kullanılacağı gösterilmeli.” (Ö1)	“Teknik kullanım kadar ahlaki yönler de öğretilmeli. Sorgulayıcı ve uygulamalı eğitim verilmeli.” (Ö10)	“Senaryo temelli uygulamalar yapılmalı, sadece araç değil pedagojik yönü de öğretilmeli.” (Ö2)

Öğretmenler, öğretmen adaylarının sadece yapay zekâ araçlarının adlarını öğrenmeleriyle yetinilmemesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yaygın görüş, bu araçların pedagojik içerikle bütünleşik biçimde tanıtılması, teknik kullanım kadar içerik üretim süreçlerine yönelik uygulamalı örneklerin verilmesidir (Ö1). Bu durum, yapay zekânın öğretim sürecine entegre edilebilmesi için kuramsal tanıtımın ötesine geçilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Katılımcılar, yapay zekâ eğitiminin sadece teknik becerilerle sınırlı kalmaması gerektiğini özellikle vurgulamıştır. Etik sorumluluk, dijital vatandaşlık ve eleştirel bakış açısı gibi kavramların da öğretmen adaylarına kazandırılması gerektiği dile getirilmiştir (Ö10). Bu boyut, yapay zekânın sorgulayıcı, duyarlı ve bilinçli bir yaklaşımla kullanılmasını sağlayacak öğretim anlayışının önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, yapay zekâ eğitiminin etkili olabilmesi için uygulamaya dayalı öğretim yöntemlerinin kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Özellikle senaryo temelli öğretim ve vaka analizleri, öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında yapay zekâ araçlarını nasıl kullanabileceklerine dair somut pratikler geliştirmesini sağlayacaktır (Ö2). Bu da yalnızca bilgi düzeyinde değil, beceri ve tutum düzeyinde de gelişim sağlanmasına olanak verir.

Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımına Yönelik Öğretmenin Rolü Üzerine Genel Görüşler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarının kullanılmasına yönelik öğretmen rolü üzerine bulgular, tematik analiz doğrultusunda Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Araçlarının Kullanımına Yönelik Öğretmenin Rolü Üzerine Genel Görüşler

Özellik	Yapay Zekânın Eğitimdeki Rolü	Öğretmenin Vazgeçilmezliği	Yapay Zekâyı Eleştirel ve Bilinçli Yaklaşım
Alt Tema	Yapay zekânın fırsat sunduğu, dönüştürücü potansiyele sahip olduğu görüşü	Yapay zekânın öğretmenin yerini alamayacağı, öğretmenin rehber rolü	Eleştirel bakış açısı, kontrollü kullanım, hizmet içi eğitim ihtiyacı
Kodlar	Dönüştürücü araç (4), Fırsat olarak görme (3), Geleceği şekillendirme (2)	Rehberlik vurgusu (4), Yerini alamaz (3), İnsan teması (2)	Eleştirel kullanım (3), Bilinçli öğretmen (2), Hizmet içi eğitim (2)
Katılımcı Görüşleri (Örnek)	“Yapay zekâyı eğitimde tehdit değil, bir fırsat olarak görüyorum.” (Ö1) “Yapay zekâ eğitimde bir ‘sihirli değnek’ değil ama doğru ellerde güçlü bir destek aracı.” (Ö8)	“Öğretmenin yerini hiçbir araç alamaz. Rehber rolünü unutmamak gerekir.” (Ö1) “Öğrenciyle göz teması, sınıf içi diyalog... Bunların yerini hiçbir şey tutmaz.” (Ö4)	“Yapay zekâdan korkmamalıyız ama eleştirel bakmalıyız.” (Ö6) “Öğretmenlerin bu alanda yalnız bırakılmaması gerekiyor. Hizmet içi eğitimler çok işe yarar.” (Ö7)

Katılımcıların büyük çoğunluğu, yapay zekâyı bir tehditten ziyade potansiyel barındıran, dönüştürücü bir fırsat olarak görmektedir. Bu bağlamda, yapay zekânın öğretim süreçlerini zenginleştirme, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi destekleme ve öğretmenlere yardımcı olma gibi yönlerine vurgu yapılmaktadır. Örneğin Ö1 numaralı katılımcı, “tehdit değil, fırsat” vurgusuyla yapay zekânın eğitim sistemine yenilikçi katkılar sunabileceğini belirtmiştir. Ancak bu katkının etkili olması, doğru kullanım ve pedagojik bütünlükle ilişkilendirilmiştir.

Katılımcılar, yapay zekânın olanaklarını takdir etmekle birlikte, öğretmenin pedagojik ve duygusal rolünün yerinin doldurulamayacağını vurgulamaktadır. Sınıf içi etkileşim, empati kurma, anlık rehberlik gibi insani yönlerin öğretmen aracılığıyla sağlandığı görüşü hâkimdir. Bu görüş, yapay zekânın “araç” olarak konumlandırıldığı, ancak eğitimin öznesinin hâlâ öğretmen olduğu anlayışını yansıtır. Ö4 numaralı katılımcı, göz teması ve diyalog gibi unsurları ön plana çıkararak, bu araçların yalnızca “destekleyici” olabileceğini ifade etmiştir.

Bu tema altında, öğretmenlerin yalnızca teknolojiyi kullanmakla kalmayıp, aynı zamanda sorgulayıcı ve eleştirel bir tutum benimsemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Yapay zekâ araçlarının güvenilirliği, etik kullanımı ve pedagojik uygunluğu gibi konularda farkındalık geliştirilmesi gerektiği belirtilmiş, bu süreçte hizmet içi eğitimlerin zorunlu olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin yalnız bırakılmaması ve desteklenmesi gerektiği yönündeki görüşler, sistematik ve planlı bir öğretmen eğitimi sürecinin gerekliliğine işaret etmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu nitel araştırma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin yapay zekâ tabanlı araçları eğitim süreçlerinde nasıl kullandıklarını ve bu araçlara yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Katılımcılar, yapay zekâ araçlarının özellikle ders planlama, öğretim materyali hazırlama ve öğrenci performansı değerlendirme gibi alanlarda fayda sağladığını belirtmişlerdir. En sık kullanılan araçlar arasında ChatGPT ve Canva AI öne çıkmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini öncelikle öğretim süreçlerini kolaylaştıran pratik araçlar olarak gördüklerini göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapay zekâyı pedagojik bir dönüşüm aracından ziyade zaman kazandıran bir destek unsuru olarak konumlandıklarını düşündürmektedir. Dolayısıyla, öğretmen eğitimi programlarında yapay zekânın sadece operasyonel değil, öğretimsel tasarımı dönüştüren bir araç olarak nasıl kullanılabileceğine ilişkin uygulamalı örneklerin artırılması önem arz etmektedir.

Bu bulgular, öğretmenlerin teknolojik araçları pedagojik amaçlarla bütünleştirme sürecinde TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) çerçevesiyle uyumluluk göstermektedir. Özellikle öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını içerik üretimi, görsel destekleme ve değerlendirme süreçlerinde kullanması, teknolojik bilgi (TK) ile pedagojik bilgi (PK) arasında işlevsel bir etkileşime işaret etmektedir (Mishra & Koehler, 2006). Bu durum, öğretmenlerin pedagojik bilgi ile teknolojik bilgi arasında denge kurabildiklerini, ancak etik farkındalık boyutunun hâlen gelişim aşamasında olduğunu göstermektedir. Öte yandan, bazı öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik etik duyarlılık geliştirmesi ve öğrencilerin bu araçları bilinçli kullanmaları yönünde rehberlik etmesi, TPACK modeline etik bilgi (EK) boyutunun da eklenmesi gerektiğini gündeme getirmektedir (Holmes vd., 2022). Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme programlarında TPACK'in etik boyutuna vurgu yapılması, öğretmenlerin teknolojiyi sadece araçsal değil, aynı zamanda değer temelli biçimde kullanma becerilerini güçlendirecektir.

Katılımcılar, çeşitli pedagojik ve etik kaygılara da dikkat çekmişlerdir; öğrencilerin “hazır” içeriklere bağımlılığı, eleştirel düşünmenin zayıflaması, özgünlük ve intihal sorunları ile yapay zekâ tarafından üretilen bilgilerin güvenilirliği en sık dile getirilen endişelerdir. Bu sonuç, öğretmenlerin yapay zekânın potansiyel risklerini fark ettiklerini ve etik bilinç geliştirmeye başladıklarını göstermektedir. Ancak, bu farkındalığın sistematik uygulamalara dönüşmesi için kurumsal politikaların desteklenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin etik rehberlik rolünü güçlendirecek hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi önerilmektedir.

Yapay zekâ araçlarının kullanım düzeyleri, öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ve teknik destek erişimlerine göre değişiklik göstermektedir. Bu bulgu, dijital yeterlikteki farklılıkların teknoloji entegrasyonunun önünde önemli bir değişken olduğunu ortaya koymaktadır. Deneyimli öğretmenlerin daha temkinli, genç öğretmenlerin ise daha pragmatik yaklaşması, dijital güven ve deneyim arasındaki ilişkiyi yansıtmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlere sağlanan teknik destek ve mesleki gelişim fırsatları bölgesel ve kurumsal eşitsizlikleri azaltacak biçimde planlanmalıdır.

Bu çalışmanın bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin genellikle ders planlama ve materyal hazırlama gibi görevlerde yapay zekâ araçlarına karşı olumlu tutum sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, Holmes vd. (2022) tarafından eğitimcilerin yapay zekânın iş yükünü azaltma potansiyeline verdiği değerle örtüşmektedir. Ancak benimseme oranlarının öğretmenlerin deneyim seviyelerine ve teknik desteğe erişimlerine göre değişiklik göstermesi, Ng vd.'nin (2023) ortaya koyduğu “dijital yeterlilik açığı” kavramını desteklemektedir. Öğretmenlerin bir kısmı bu araçları pragmatik şekilde benimserken (Karpouzis vd., 2024), bazıları aşırı güven konusunda şüpheli yaklaşmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin teknolojiye yönelik algılarında güven, deneyim ve eleştirel farkındalık etkileşiminin belirleyici olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yapay zekâyı yönelik eleştirel dijital farkındalıklarını geliştirmek, sürdürülebilir bir entegrasyon için temel bir gereklilik olarak görülmelidir.

Öğretmenlerin yapay zekâ araçlarını kullanım biçimleri ayrıca SAMR modeli (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) ile de analiz edilebilir (Puentedura, 2014). Bulgular, bazı öğretmenlerin yapay zekâyı yalnızca var olan içerikleri yeniden düzenlemek amacıyla kullanarak “yerine koyma” (substitution) düzeyinde kaldığını göstermektedir. Diğerleri ise materyal zenginleştirme (augmentation) ve değerlendirme süreçlerini dönüştürme (modification) gibi işlevlerle pedagojik uygulamalarını geliştirmiştir. Örneğin, bazı öğretmenler ChatGPT'yi öğrencilerle birlikte tarihsel senaryo üretiminde kullanmış, bu durum öğretim sürecini yeniden tanımlama (redefinition) düzeyine karşılık gelmektedir. Ancak bu tür yüksek düzeyli entegrasyon örnekleri sınırlı

sayıda kalmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin teknoloji entegrasyonunun genellikle “artırma” veya “dönüştürme” düzeylerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Bu da öğretmenlerin yaratıcı ve yeniden tanımlayıcı uygulamalara geçiş yapabilmeleri için daha fazla pedagojik destek ve örnek olgu temelli uygulamalara ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Araştırmada öğretmenler, yapay zekâ destekli içerik oluşturma ve değerlendirme süreçlerinde ciddi zaman tasarrufu sağladıklarını ifade etmişlerdir ki bu bulgu, AlTwijri ve Alghizzi’nin (2024) verimlilik artışı ile ilgili sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, yapay zekâ tarafından üretilen içeriklerin doğruluğunu kontrol etme ihtiyacı devam etmektedir. Bu, Jaldi vd. (2024) tarafından “yapay zekâ halüsinasyonları” olarak adlandırılan sorunlara işaret etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımında insan denetiminin önemini benimsediklerini ve teknolojik güveni koşullu biçimde inşa ettiklerini göstermektedir. Dolayısıyla, yapay zekânın öğretimsel süreçlere entegrasyonunda eleştirel doğrulama becerileri ön plana çıkarılmalıdır.

Pedagojik etki açısından ikili bir tablo çizilmektedir. Bazı öğretmenler yapay zekânın öğrenci yaratıcılığını artırdığını belirtirken (Kamalov & Gurrib, 2023), diğerleri eleştirel düşünme becerilerinin zayıfladığını gözlemlemiştir (Dey, 2025). Bu zıtlık, yapay zekânın öğrenme ortamında hem fırsat hem tehdit potansiyeli taşıdığını göstermektedir. Bu nedenle, yapay zekâ araçlarının yaratıcı düşünmeyi destekleyecek şekilde kullanılması, öğrencilerin özgün üretim yapabilme becerilerini ön plana çıkaracaktır. Bu da Ou’nun (2024) harmanlanmış öğrenme modeli gibi yapılandırılmış stratejilerin gerekliliğini desteklemektedir.

Öğretmenler arasında en sık dile getirilen kaygı, öğrencilerin yapay zekâyı “kısayol öğrenme” aracı olarak kullanması olmuştur (Mello vd., 2023). Bu bulgu, Szymd ve Mitera’nın (2024) bilişsel tembellik risklerine ilişkin bulgularıyla örtüşmektedir. Bu durum, öğrencilerin yapay zekâ araçlarını bilgi üretimi yerine zaman tasarrufu aracı olarak kullanma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrencilerde derin öğrenme stratejilerini destekleyecek görevler tasarlamaları ve yapay zekâ okuryazarlığını eleştirel düşünme temelli biçimde geliştirmeleri önerilmektedir.

Araştırmada, öğretmenler yapay zekânın medya okuryazarlığı geliştirmede etkili olabileceğini belirtmiş, ancak empati ve değerler eğitimi gibi alanlarda yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Bu bulgu, yapay zekânın bilişsel alanlarda işlevsel, ancak duyuşsal alanlarda sınırlı bir etki yarattığını göstermektedir. Bu nedenle, yapay zekânın değer aktarımı ve etik eğitimde tamamlayıcı, insan rehberliğinin ise temel unsur olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Bu görüş, Bartneck vd. (2020) ile Roméro vd. (2023) insan merkezli öğretim vurgusuyla uyumludur.

Sistemsal açıdan bakıldığında, özellikle kırsal bölgelerde internet ve altyapı yetersizlikleri dijital uçurumun önemli bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır (Roshanaei vd., 2023). Gizlilik endişeleri (Klímová vd., 2023) ve algoritmik önyargı riski (Akgün & Greenhow, 2021), kurumsal düzeyde veri güvenliğine yönelik önlemlerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular, yapay zekânın eğitimde başarılı biçimde kullanılmasının teknik altyapı, etik politika ve veri güvenliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında yapay zekâ kullanımına yönelik standartların, etik rehberlerin ve denetim mekanizmalarının oluşturulması önerilmektedir.

Bu çalışma, yapay zekânın eğitimdeki değerini yalnızca teknolojik yeterlik üzerinden değil, pedagojik, etik ve sistemsal entegrasyonun bir toplamı olarak ele almanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, öğretmenlerin rehberlik rolünü güçlendiren, etik çerçevelerle desteklenen ve kültürel bağlamı dikkate alan uygulama modelleri, yapay zekânın eğitimde verimli bir şekilde kullanılmasını mümkün kılacaktır.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları ışığında, yapay zekâ araçlarının sosyal bilgiler eğitiminde etkili, güvenli ve adil bir şekilde entegrasyonunu sağlamak için farklı paydaş gruplarına yönelik aşağıdaki somut öneriler geliştirilmiştir.

1. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’na Yönelik Politika ve Altyapı Önerileri

Milli Eğitim Bakanlığı’nın, yapay zekânın eğitime entegrasyonunda düzenleyici, destekleyici ve eşitlikçi bir rol üstlenmesi kritik öneme sahiptir. Bu kapsamda; Okullarda yapay zekâ kullanımına ilişkin veri gizliliği, akademik dürüstlük, algoritmik önyargı ve telif hakları konularını açıklayan bir “Eğitimde Yapay Zekâ Etik Kılavuzu” yayınlanmalı ve tüm eğitim kurumlarına ulaştırılmalıdır. Özellikle kırsal ve dezavantajlı bölgelerdeki okulların

hızlı ve güvenilir internet altyapısına kavuşması için altyapı yatırımları hızlandırılmalıdır. Ayrıca, tüm öğretmen ve öğrencilerin güvenli ve denetimli bir şekilde erişebileceği lisanslı yapay zekâ araçları için okullara merkezi bütçe ayrılmalıdır. “Yapay Zekâ Okuryazarlığı ve Pedagojik Entegrasyon” başlıklı hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin kariyer gelişimindeki zorunlu eğitimler arasına dâhil edilmeli ve bu eğitimler teorik bilgidan çok, örnek ders planları ve etkinlik tasarımı gibi “senaryo temelli uygulamalar” üzerine kurgulanmalıdır.

2. Öğretmenlere Yönelik Pedagojik ve Mesleki Gelişim Önerileri

Öğretmenler, yapay zekâyı etkili bir şekilde sınıflarına taşıyacak asıl aktörlerdir. Bu süreçte; yapay zekâ sadece zaman kazandıran bir araç değil, eleştirel düşünmeyi tetikleyen bir katalizör olarak konumlandırılmalıdır. Örneğin, yapay zekânın ürettiği bir tarihsel analizin sınıfça eleştirel bir gözle incelenmesi, öğrencilerin bilgiyi sorgulama becerilerini geliştirecektir. Öğrencilerin yapay zekâ çıktılarını olduğu gibi kopyalamasını engellemek için, açık uçlu, yoruma dayalı ve kişisel deneyim gerektiren ödevler tasarlanmalıdır. Yapay zekâ kullanılan her çalışma öncesi ve sonrasında, bilginin doğruluğunun nasıl kontrol edileceği ve olası önyargıların nasıl tespit edileceği konusunda rehberlik yapılmalıdır. Meslektaşlarla “Yapay Zekâ Fikir Atölyeleri” veya “Mesleki Gelişim Toplulukları” oluşturularak, başarılı uygulamalar ve karşılaşılan zorluklar paylaşılmalı, kolektif bir öğrenme ortamı yaratılmalıdır.

3. Okul Yöneticilerine Yönelik Destek ve Teşvik Önerileri

Okul yöneticileri, yenilikçi uygulamaların önünü açacak destekleyici bir okul iklimi oluşturmada kilit rol oynar. Yapay zekâyı pedagojik olarak etkili kullanan öğretmenler takdir edilmeli ve bu uygulamaların okul genelinde yaygınlaşması için imkân sağlanmalıdır. Öğretmenlerin deneyimlerini paylaşabileceği düzenli toplantılar ve iç paydaş eğitimleri düzenlenmelidir. Teknik Altyapı ve Desteğin Sağlanması: Okulun teknoloji altyapısı (internet bağlantısı, cihazlar) düzenli olarak gözden geçirilmeli ve öğretmenlerin karşılaştığı teknik sorunlara anında müdahale edebilecek bir destek mekanizması kurulmalıdır.

4. Öğretmen Yetiştirme Programları (Eğitim Fakülteleri)’na Yönelik Öneriler

Geleceğin öğretmenlerini bu değişime hazırlamak, eğitim fakültelerinin en önemli sorumluluklarından biridir. Eğitim fakültelerinin lisans ve lisansüstü programlarına, “Eğitimde Dijital Etik ve Yapay Zekâ” ve “Öğretim Tasarımında Yapay Zekâ Uygulamaları” gibi zorunlu dersler eklenmelidir. Öğretmen adaylarının, staj dönemlerinde yapay zekâ destekli ders planları hazırlaması ve bu planları uygulayabilmesi sağlanmalı, böylece teorik bilginin pratik beceriye dönüşmesi garanti altına alınmalıdır.

5. Öğrencilere Yönelik Rehberlik ve Müfredat Önerileri

Öğrencilerin yapay zekâ ile sağlıklı ve üretken bir ilişki kurabilmeleri için; öğrencilere, yapay zekâyı bir “fikir ortağı” veya “taslak oluşturucu” olarak kullanmaları öğretilmeli, bir ürünün tamamını yapay zekâyı yaptırmak yerine, kendi yaratıcı süreçlerini desteklemek için kullanmaları teşvik edilmelidir. Dijital vatandaşlık ve sosyal bilgiler dersi kapsamında, yapay zekânın toplumsal, etik ve ekonomik sonuçları (işsizlik, algoritmik ayrımcılık, dezenformasyon) üzerine tartışmalar düzenlenmeli, öğrencilerin bu teknolojinin pasif tüketicileri değil, eleştirel kullanıcıları olmaları sağlanmalıdır. Yapay zekâ araçlarının eğitimdeki potansiyelini gerçekleştirmek, teknolojik yatırımla birlikte, öğretmenlerin sürekli desteklendiği, etik değerlerin gözetildiği ve insani temasın her zaman merkezde tutulduğu bütüncül ve paydaşlara yönelik somut adımların atılmasıyla mümkün olacaktır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazar, bu makalenin araştırma, yazarlık ve/veya yayın süreci ile ilgili herhangi bir potansiyel çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Mali Destek

Yazar bu makalenin araştırılması, yazılması ve/veya yayınlanması için herhangi bir mali destek almamıştır.

Yayın Etiği Beyanı

Çalışmada etik dışı bir husus bulunmadığını, araştırma ve yayın etiğine özenle uyulduğunu beyan ederim.

Yazar Katkı Oranı

Yazar, çalışmanın kavramsallaştırma, tasarım, veri toplama, analiz, yorumlama ve raporlama dâhil tüm aşamalarını tek başına gerçekleştirmiştir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için Ordu Üniversitesi, Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 24.04.2025 tarih ve 2025-65 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Adewale, M. D., Azeta, A. A., Abayomi-Alli, A., & Sambo-Magaji, A. (2024). Impact of artificial intelligence adoption on students' academic performance in open and distance learning: A systematic literature review. *Heliyon*, 10(22), e40025. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40025>
- Akgün, S., & Greenhow, C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI and Ethics*, 2(3), 431. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>
- AlTwijri, L., & Alghizzi, T. M. (2024). Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes for enhancing learners' affective factors: A systematic review. *Heliyon*, 10(10), e31053. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31053>
- Ayeni, O., O., Al Hamad, N., M., Chisom, O., N., Osawaru, B., & Adewusi, O., E. (2024). AI in education: A review of personalized learning and educational technology. *GSC Advanced Research and Reviews*, 2024, 18(02), 261–271. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2024.18.2.0062>
- Bancoro, J. C. (2024). The relationship between artificial intelligence (AI) usage and academic performance of business administration students. *International Journal of Asian Business and Management*, 3(1), 27–39. <https://doi.org/10.55927/ijabm.v3i1.7876>
- Bartneck, C., Lütge, C., Wagner, A. R., & Welsh, S. (2020). *Ethics in robotics and artificial intelligence*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51110-4>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Dey, D. (2025). Enhancing educational tools through artificial intelligence in perspective of need of AI. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5031275>
- Finlay, L. (2002). "Outing" the researcher: The provenance, process, and practice of reflexivity. *Qualitative Health Research*, 12(4), 531–545. <https://doi.org/10.1177/104973202129120052>
- Harry, A., & Sayudin, S. (2023). Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal and Humanity (INJURITY)*, 2(3), 260–272. <https://doi.org/10.58631/injury.v2i3.52>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Jaldi, C. D., Ilkou, E., Schroeder, N. L., & Shimizu, C. (2024). Education in the era of neurosymbolic AI. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2411.12763>
- Kamalov, F., & Gurrib, I. (2023). New era of artificial intelligence in education: Towards a sustainable multifaceted revolution. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2305.18303>
- Karpouzis, K., Pantazatos, D., Taouki, J., & Meli, K. (2024). Tailoring education with GenAI: A new horizon in lesson planning. *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, 1–6. <https://doi.org/10.1109/educon60312.2024.10578690>
- Kessler, G. (2023). *Artificial intelligence and education: Promise, practices, and possibilities*. Routledge.

- Klímová, B., Pikhart, M., & Kacetl, J. (2023). Ethical issues of the use of AI-driven mobile apps for education. *Frontiers in Public Health*, 10, 1118116. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.1118116>
- Lampou, R. (2023). The integration of artificial intelligence in education: Opportunities and challenges. *Review of Artificial Intelligence in Education*, 4, 15–29. <https://doi.org/10.37497/rev.artif.intell.educ.v4i00.15>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.
- Lin, C.-C., Huang, A. Y. Q., & Lu, O. H. T. (2023). Artificial intelligence in intelligent tutoring systems toward sustainable education: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 10(1), 23–45. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00260-y>
- Ma, K., Zhang, Y., & Hui, B.-H. (2024). How does AI affect college? The impact of AI usage in college teaching on students' innovative behavior and well-being. *Behavioral Sciences*, 14(12), 1223. <https://doi.org/10.3390/bs14121223>
- Mello, R. F., Freitas, E., Pereira, F. D., Cabral, L., Tedesco, P., & Ramalho, G. (2023). Education in the age of generative AI: Context and recent developments. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2309.12332>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, J., Ng, C. W., & Chu, S. K. W. (2023). Teachers' AI digital competencies and twenty-first century skills in the post-pandemic world. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 137–154. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10203-6>
- Oh, S., & Ahn, Y. (2024). Exploring teachers' perception of artificial intelligence: The socio-emotional deficiency as opportunities and challenges in human-AI complementarity in K-12 education. *Lecture Notes in Computer Science*, 439–450. https://doi.org/10.1007/978-3-031-64299-9_41
- Onesi-Ozigagun, O., Ololade, Y. J., Eyo-Udo, N. L., & Ogundipe, D. O. (2024). Revolutionizing education through AI: A comprehensive review of enhancing learning experiences. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 6(4), 589–602. <https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i4.1011>
- Ou, S. (2024). Transforming education: The evolving role of artificial intelligence in the students' academic performance. *International Journal of Education and Humanities*, 13(2), 163–177. <https://doi.org/10.54097/cc1x7r95>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Puenteadura, R. R. (2013). *SAMR: A contextualized introduction*. [Blog post]. *Hippasus*. Retrieved from <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/2013/10/25/SAMRAContextualizedIntroduction.pdf>
- Romero, M., Heiser, L., Lepage, A., et al. (2023). Teaching and learning in the age of artificial intelligence. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2303.06956>
- Roshanaei, M., Olivares, H., & Lopez, R. R. (2023). Harnessing AI to foster equity in education: Opportunities, challenges, and emerging strategies. *Journal of Intelligent Learning Systems and Applications*, 15(4), 123–138. <https://doi.org/10.4236/jilsa.2023.154009>
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Sasikala, P., & Ravichandran, R. (2024). Study on the impact of artificial intelligence on student learning outcomes. *Journal of Digital Learning and Education*, 4(2), 145–160. <https://doi.org/10.52562/jdle.v4i2.1234>
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE Publications.

- Shi, L., Ding, A.-C. E., & Choi, I. (2024). Investigating teachers' use of an AI-enabled system and their perceptions of AI integration in science classrooms: A case study. *Education Sciences*, 14(11), 1187. <https://doi.org/10.3390/educsci14111187>
- Szmyd, K., & Mitera, E. (2024). The impact of artificial intelligence on the development of critical thinking skills in students. *European Research Studies Journal*, 27(4), 1022–1035. <https://doi.org/10.35808/ersj/3876>
- Tanjga, M. (2023). E-learning and the use of AI: A review of current practices and future directions. *Open Science Framework*. <https://doi.org/10.32388/ap0208>
- Tonbuluğlu, B. (2023). An evaluation of the use of artificial intelligence applications in online education. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 6(4), 866–880. <https://doi.org/10.31681/jetol.1335906>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

EXTENDED SUMMARY

This qualitative inquiry seeks to provide an in-depth analysis of how social studies educators in Türkiye perceive, experience, and employ artificial intelligence (AI) tools within contemporary instructional processes. As AI systems rapidly advance and become fixtures in daily educational practices, teachers' viewpoints serve as a vital benchmark for understanding both the pedagogical advantages and the ethical complications accompanying this shift. Social studies instruction—which emphasizes critical reasoning, democratic engagement, historical interpretation, values formation, and judgment—offers a significant context for examining these developments. Consequently, this investigation explores how educators incorporate AI systems such as ChatGPT, Canva AI, Perplexity, and other generative technologies into their professional routines, how they assess the benefits and constraints of these innovations, and how they contemplate the evolving nature of the teacher's role in AI-supported learning environments.

Methodologically, the research was conceived as a fundamental qualitative study within the broader phenomenological framework. Twelve (12) social studies teachers were selected as participants using maximum variation sampling to ensure diversity concerning career tenure, school model, geographic location, and technological proficiency. Semi-structured dialogues were conducted either in person or virtually, and the resulting data were analyzed using content analysis. Credibility and trustworthiness were bolstered through participant validation (member checking), inter-coder reliability checks, and systematic reflective journaling. The coding process used an iterative procedure that combined inductive and deductive tactics, and emergent themes were substantiated with direct quotations to preserve participants' authentic voices.

The research outcomes are organized across several principal thematic clusters. Overall, teachers' inclinations toward educational technologies revealed three distinct dispositions: affirmative, hesitant, and conditional. A majority of educators viewed technology as a transformative instructional opportunity, though some emphasized the need for critical scrutiny before classroom use. The participants' approaches were influenced not solely by their technological skill set but also by infrastructural prerequisites and curriculum priorities.

A second paramount theme concerns teachers' levels of knowledge and practical engagement with AI tools. While some teachers had only a surface-level grasp, others used AI tools actively and methodically. ChatGPT emerged as the most widely used resource, particularly for tasks such as activity conceptualisation, question formulation, content summarisation, and instructional scenario creation. Canva AI, Perplexity, and other digital platforms were also commonly mentioned. Although teachers acknowledged the capacity of these tools to enhance efficiency and foster inventiveness, they consistently underscored the essential need for teacher oversight, authentication, and pedagogical adaptation of content generated by AI.

Thirdly, the instructional functions of AI in social studies teaching were scrutinized. Educators most frequently leveraged AI during the preparatory phase of instruction—for lesson planning, resource development, and assessment design. AI was reported to facilitate the preparation of differentiated resources, alternative exercises, visual aids, and higher-order questioning. However, teachers stressed that these tools should remain supportive rather than prescriptive, given that human discernment is crucial to ensuring alignment with instructional objectives and grade-level appropriateness. The findings suggest that educators increasingly perceive themselves as instructional designers and facilitators who judiciously manage AI outputs.

The fourth theme concentrates on the perceived impact of AI on students. Teachers expressed apprehension that students frequently resort to AI as a quick fix to complete assignments, leading to superficial knowledge acquisition, diminished cognitive involvement, and the erosion of critical thinking capabilities. Nevertheless, when appropriately guided, AI systems were reported to stimulate creativity, inquisitiveness, and active engagement. This dual nature of the impact highlights the requirement for structured training in digital literacy and ethical awareness for students.

Another salient theme relates to the compatibility of AI tools with the intrinsic characteristics of social studies education. Educators observed that AI harmonizes well with competencies such as analysis, pluralistic perspectives, digital citizenship, and media literacy. Yet they also emphasized limitations in domains involving emotional, interpersonal, or value-based learning, such as empathy, moral justification, and character development. Teachers cautioned that AI might not fully grasp the humanistic dimensions of social interaction, which are central to the learning experience in social studies.

Difficulties encountered in AI use were also identified, including constraints on infrastructure (limited internet connectivity, inadequate hardware), concerns about the precision and reliability of AI-generated content, and challenges in adapting academic language to students' proficiency levels. Ethical quandaries such as plagiarism, excessive reliance on AI, the erosion of originality, and threats to data privacy and security were frequently cited.

Finally, the study highlights the imperative of embedding AI literacy into teacher preparation curricula. Teachers advocated that pre-service and in-service professional development should encompass not only the functional use of AI tools but also their pedagogical integration, critical digital proficiency, and ethical decision-making processes. Strategy-based training, classroom simulations, and case evaluations were recommended as potent methods for preparing teachers for real-world scenarios.

In summary, this research confirms that AI technologies hold considerable promise for augmenting instructional efficiency and enriching learning encounters in social studies classrooms. Nevertheless, this potential can be actualized only through deliberate, ethical, and instructionally grounded implementation. Teachers remain pivotal figures in this transformation, serving as facilitators, designers, and moral guides. The sustained and successful incorporation of AI requires robust infrastructure, continuous professional development, and a balanced methodology that safeguards human judgment and interaction—the fundamental components of a strong social studies education.