



## An Investigation of the Readiness Levels of Faculty Members in Foreign Language Education Departments for Artificial Intelligence Use Across Various Variables<sup>1</sup>

Ali Rıza Çay<sup>2</sup> & Perihan Yalçın<sup>3</sup>

### Abstract

This study aims to determine the artificial intelligence readiness levels of faculty members in foreign language education departments and to examine whether these levels differ according to gender, years of professional experience, and the use of artificial intelligence applications in teaching or course preparation. Readiness was examined across three dimensions: self-confidence, attitudes and expectations toward artificial intelligence, and the use of artificial intelligence in instructional contexts. Employing a quantitative survey design, the study collected data through a measurement instrument developed to assess faculty members' artificial intelligence readiness across multiple dimensions. The study group consisted of 514 faculty members teaching in the English, German, and French Language Teaching departments of six state universities. Data were collected using the Artificial Intelligence Readiness Scale (AIRS), developed by the researcher, and analyzed using parametric statistical methods in SPSS 28. The findings revealed that faculty members in foreign language education departments had a moderate level of artificial intelligence readiness. The results indicate that although faculty members demonstrate general awareness of artificial intelligence, notable limitations remain regarding the integration of these technologies into pedagogical processes.

### Keywords

Artificial Intelligence

Readiness

Faculty Members

Foreign Language Teaching

## Yabancı Dil Eğitimi Bölümlerindeki Öğretim Elemanlarının Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi

### Özet

Araştırmanın amacı, yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerini belirlemek ve cinsiyet, deneyim süresi ve derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ uygulamalarından yararlanma durumlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilişkisini belirlemektir. Hazır bulunuşluk düzeyleri kendine güven, yapay zekâyâ yönelik beklenti ve tutum ile derslerde kullanım boyutları çerçevesinde ele alınmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri, öğretim elemanlarının yapay zekâyâ yönelik hazır bulunuşluk düzeylerini çok boyutlu olarak değerlendirmeyi amaçlayan bir ölçme aracı ile elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu altı farklı devlet üniversitesinin İngilizce, Almanca ve Fransızca Öğretmenliği bölümlerinde ders vermekte olan 514 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk Ölçeği (YZHBÖ) aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler SPSS 28 programı kullanılarak parametrik analiz yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, öğretim elemanlarının yapay zekâyâ yönelik genel farkındalıklarının mevcut olmasına rağmen, bu teknolojilerin pedagojik süreçlere entegrasyonu konusunda çeşitli sınırlılıkların bulunduğunu ortaya koymaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Yapay Zekâ

Hazır Bulunuşluk

Öğretim Elemanı

Yabancı Dil Eğitimi

### Article Info

### Makale Bilgisi

Received / Geliş Tarihi

22.01.2026

Reviewed / Kabul Tarihi

21.04.2026

Published / Yayın Tarihi

10.05.2026

Doi Number / Doi Numarası

10.29228/ijlet.1869810

### Reference Kaynakça

Çay, A. R., & Yalçın, P. (2026). Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ kullanımına yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 14, 108-124. <https://doi.org/10.29228/ijlet.1869810>

<sup>1</sup>Çalışma Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Prof. Dr. Perihan Yalçın danışmanlığında hazırlanmakta olan ve henüz tamamlanmamış doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, alirizacay@gmail.com

<sup>3</sup> Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, perihan@gazi.edu.tr



## Giriş

Dijital teknolojilerde gözlemlenen hızlı gelişmeler, eğitim alanında da öğrenme ve öğretim süreçlerinde dönüşümleri beraberinde getirmektedir. Günümüzde bu dijital teknolojilerdeki gelişmenin en önemli bileşenlerinden biri yapay zekâdır. “Yapay zekâ, insan benzeri davranışlar ve hareketler sergileyebilen; insana özgü hissetme, düşünme, karar verme, muhakeme yürütme, öğrenme ve davranışlar için bilgisayar denetimli teknolojiye verilen genel addır (Nabiyev, 2022, s. 2)”. Yapay zekâ kavramının kökeni daha eski dönemlere dayansa da bu alandaki bilimsel çalışmaların özellikle 20. yüzyılda yoğunlaştığı ve 1956 yılında Dartmouth’ta düzenlenen konferansla birlikte bağımsız bir araştırma alanı olarak şekillendiği görülmektedir. Ülkemizde de son yıllarda yoğun olarak bu alanda araştırma ve geliştirme faaliyetleri gerçekleştirilmektedir.

Yapay zekâ günümüzde eğitim alanında oldukça araştırılan ve eğitime entegre edilmeye çalışılan bir olgudur. Eğitim alanında yapay zekânın kullanım alanları; Korucu ve Biçer’e (2022, s. 50) göre “kişiye özel ders içeriklerinin önerilmesi ve oluşturulması, anında geri dönüt sağlanabilmesi, öğrenci başarılarının tespit ve tahmin edilmesi, doğal dil işleme ile farklı dillerde öğrenmenin sağlanabilmesi ve ölçme-değerlendirmede kullanılabilmesidir”. Destekleyici eğitim konusunda sanal asistanlar, sohbet robotları ve akıllı öğretim sistemleri ile önemli bir rol üstlenmektedir.

Yapay zekâ, yükseköğretimde ise uyarlanabilir öğrenme sistemleri, öğrenme analitikleri, otomatik değerlendirme sağlama ve akademik destek sağlayabilme gibi özellikleri ile önemli bir fırsat oluşturmaktadır. Yükseköğretimde yapay zekâ uygulamalarının etkili bir şekilde kullanılabilmesi, öğretim elemanlarının bu teknolojilere yönelik bilgi, beceri ve tutumları ile ilişkilidir. Bu açıdan, öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeyleri, yapay zekânın eğitim süreçlerine entegrasyonunda ve etkin şekilde kullanılmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Hazır bulunuşluk kavramı; bireylerin yeni bir teknolojiye ilişkin bilgilerini, inançlarını, kullanım yeterliklerini ve öz yeterliklerini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır.

Yapay zekâ uygulamaları, yabancı dil öğretimi alanında da eğitim alanında olduğu gibi önem arz etmeye başlamıştır. Yapay zekânın eğitim alanındaki kullanımını inceleyen sistematik çalışmalar, bu teknolojilerin öğrenme analitikleri, akıllı öğretim sistemleri ve otomatik geri bildirim mekanizmaları gibi birçok alanda kullanılabildiğini ortaya koymaktadır (Zawacki-Richter et al., 2019). Yapay zekâ uygulamaları, yabancı dil öğrenimine kişiselleştirilmiş öğrenme, anlık geri bildirim, bağımsız öğrenme ortamı gibi olanaklar kazandırmıştır. Günümüzde milyonlarca kişi dil öğrenimi için yapay zekâ tabanlı dil öğrenimi uygulamalarından yararlanmaktadır. Dil öğreniminde yapay zekâ uygulamaları konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinde yazma becerilerinin geliştirilmesi ve otomatik değerlendirilmesinde, çeviri teknolojileri ile çok dilli destek sağlamada kullanılmaktadır. Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL) bakımından ise, yapay zekâ temelli uygulamalar otomatik yazma geri bildirim, konuşma tanıma sistemleri, çeviri teknolojileri, kelime öğretim uygulamaları ve metin üretimi gibi alanlarda sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Üretken yapay zekâ uygulamaları; konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde, dilbilgisel doğruluğun sağlanmasında ve anında geri bildirim sağlamaları ile dil öğreniminde önemli katkılar sunmaktadır.

Son yıllarda üretken yapay zekâ teknolojilerinin yabancı dil öğretimi alanındaki kullanımına yönelik akademik çalışmaların giderek arttığı görülmektedir. Özellikle ChatGPT gibi büyük dil modeli temelli uygulamaların, yazma becerisinin geliştirilmesi, otomatik geri bildirim sağlanması ve öğrenen özerkliğinin desteklenmesi gibi alanlarda önemli fırsatlar sunduğu ifade edilmektedir (Kasneci vd., 2023). Benzer biçimde, yapay zekâ tabanlı konuşma tanıma teknolojilerinin yabancı dil öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlayabildiği görülmektedir. Kazu ve Kuvvetli (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, yapay zekâ destekli telaffuz eğitiminin öğrencilerin kelime edinimi ve kelimelerin uzun süreli hatırlanması üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalar, yapay zekâ destekli yazma araçlarının öğrencilere anlık geri bildirim sağlayarak yazılı

üretim süreçlerini destekleyebildiğini ve öğrenme sürecinde bireyselleştirilmiş rehberlik sunabildiğini göstermektedir. Bununla birlikte, söz konusu teknolojilerin yabancı dil öğretimi süreçlerine etkili bir biçimde entegre edilebilmesi büyük ölçüde öğretim elemanlarının bu teknolojilere ilişkin bilgi düzeyleri, becerileri ve hazır bulunuşlukları ile yakından ilişkilidir.

Alanyazın incelendiğinde, öğretmen adayları ve öğretmenlerin teknolojiye ve yapay zekâya yönelik tutumları ile hazır bulunuşluk düzeylerini ele alan çeşitli çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Buna karşın, yükseköğretim bağlamında görev yapan öğretim elemanlarının, özellikle yabancı dil eğitimi bölümlerinde çalışan öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerine odaklanan çalışmaların sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluklarının cinsiyet, mesleki deneyim süresi ve yapay zekâ destekli uygulamaları kullanma durumları gibi değişkenler çerçevesinde bütüncül olarak ele alındığı kapsamlı nicel araştırmalar sınırlıdır. Mevcut araştırmanın, yabancı dil eğitimi bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyerek alanyazındaki önemli bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Araştırmanın, yükseköğretimde yapay zekâ uygulamalarının etkin kullanımına yönelik kuramsal ve uygulamaya dönük çıkarımlar sunacağı; aynı zamanda öğretim elemanlarına yönelik mesleki gelişim programlarının planlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma, Teknoloji Kabul Modeli (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000) ve Bandura'nın Öz-Yeterlik Kuramı (1997) temel alınarak yapılandırılmıştır. Teknoloji Kabul Modeli, bireylerin yeni bir teknolojiyi benimseme ve kullanma niyetlerinin algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı ile ilişkili olduğunu ileri sürerken; öz-yeterlik kuramı bireylerin bir görevi başarıyla yerine getirebileceklerine yönelik inançlarının teknoloji kullanım davranışlarını etkilediğini vurgulamaktadır. Bu çalışmada ele alınan yapay zekâ hazır bulunuşluk boyutları, Teknoloji Kabul Modeli (TAM) ve Öz-Yeterlik Kuramı çerçevesinde temellendirilmiştir. Bu kapsamda, "kendine güven" boyutu bireylerin teknoloji kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarını yansıtırken; "yapay zekâya yönelik beklenti ve tutum" boyutu algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı ile ilişkilendirilmektedir. "Yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı" boyutu ise bireylerin teknolojiyi davranışsal düzeyde kullanma eğilimlerini ifade etmektedir. Çalışmada ele alınan bu üç boyutun, bireylerin yapay zekâya yönelik bilişsel, duyuşsal ve davranışsal yönlerini bütüncül bir yapı içerisinde temsil ettiği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeyleri; tutum, kendine güven ve uygulama boyutlarıyla birlikte ele alınmıştır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesidir. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeyleri nasıldır?
2. Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşlukları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşlukları deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşlukları derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, örneklem grubuna, veri toplama aracına ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin incelendiği bu çalışmada nicel araştırma yöntemi ve bu yöntemin bir modeli olan tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2012, s. 77).

### Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubu, uygun örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen ve çalışmaya gönüllü olarak katılan altı devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinde görev yapan İngilizce, Almanca ve Fransızca öğretmenliği bölümlerindeki toplam 514 öğretim elemanından oluşmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacının erişim sağlayabildiği ve katılmayı kabul eden bireylerden veri toplanmasına dayanan bir yaklaşımdır. Bu yöntem, özellikle zaman ve erişim olanaklarının sınırlı olduğu araştırmalarda yaygın olarak tercih edilmektedir. Araştırmanın örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

Demografik Özellikler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	385	74.9
	Erkek	129	25.1
Eğitimci deneyimi	0-5 yıl	107	20.8
	6-10 yıl	183	35.6
	11-15 yıl	181	35.2
	16 yıl ve üzeri	43	8.4
Derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanma durumu	Evet	405	78.8
	Hayır	109	21.2
	<b>Toplam</b>	514	100

Yabancı dil öğretim elemanlarının 385’i kadın (%74.9), 129’u erkektir (%25.1). Deneyim süresi açısından katılımcıların 107’si 0–5 yıl (%20.8), 183’ü 6–10 yıl (%35.6), 181’i 11–15 yıl (%35.2) ve 43’ü 16 yıl ve üzeri (%8.4) deneyime sahiptir. Öğretim elemanlarının 405’i (%78.8) derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanmakta, 109’u (%21.2) ise yararlanmamaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Yabancı dil öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin incelendiği bu çalışmada veriler elektronik ortamda toplanmıştır. Etik ilkelere uyulmuş ve öğretim elemanları çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Bu araştırma için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden etik kurul izni alınmıştır.

Araştırmada kullanılan Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk Ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin birinci bölümünde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümünde ise yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi için maddeler yer almaktadır.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve 51 maddelik bir taslak madde havuzu oluşturulmuştur. On iki uzmandan alınan görüşler doğrultusunda kapsam geçerlik

indeksi (KGI) hesaplanmış ve .841 olarak bulunmuştur. Bu değerin 12 uzman için önerilen minimum değer olan .56'nın üzerinde olması nedeniyle kapsam geçerliğinin sağlandığı kabul edilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda ölçek 29 maddeye indirilmiştir.

#### **Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)**

Ölçeğin faktör yapısını keşfetmek amacıyla, ana çalışma örnekleminde bağımsız olarak 300 öğretim elemanından veri toplanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik Testi yapılmıştır. KMO değeri .947 olarak bulunmuş ve örneklemin faktör analizi için mükemmel düzeyde yeterli olduğu belirlenmiştir. Bartlett Küresellik Testi sonucu  $\chi^2(351) = 5788.805$ ,  $p < .001$  olarak anlamlı bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda iki madde çıkarılmıştır. Yamaç grafiği incelenmiş ve ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Birinci faktörün yük değerlerinin .914 ile .726 arasında olduğu, ikinci faktörün .834 ile .690 arasında olduğu ve üçüncü faktörün .808 ile .529 arasında olduğu belirlenmiştir. Faktör yüklerinin .50'nin üzerinde olması, maddelerin ilgili faktörleri yeterli düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Özdeğerler birinci faktör için 7.84, ikinci faktör için 4.78 ve üçüncü faktör için ise 4.61 olarak bulunmuştur. Açıklanan varyans yüzdeleri birinci faktör için %29.039, ikinci faktör için %17.707 ve üçüncü faktör için %17.096 olarak bulunmuştur. Üç faktörün tamamı ise ölçeğin %63.842'sini açıklamaktadır. Birinci faktör "Yapay Zekânın Derslerde Uygulanma ve Kullanımı", ikinci faktör "Yapay Zekâya yönelik Beklenti ve Tutum", üçüncü faktör ise "Kendine Güven" olarak adlandırılmıştır.

#### **Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)**

Açımlayıcı faktör analizinin ardından ölçek yapısının doğrulanması amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için 3 faktörlü 27 maddelik ölçek ana çalışmanın örneklemini oluşturan 514 öğretim elemanına uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, maddelerin faktör yüklerinin .52 ile .96 arasında değiştiği belirlenmiştir. Uyum indeksleri incelendiğinde,  $\chi^2(321) = 570.49$ ,  $\chi^2/df = 1.78$ , RMSEA = .039, CFI = .99, NFI = .98, SRMR = .055 ve GFI = .92 değerlerinin modelin iyi uyum gösterdiğini ortaya koyduğu görülmüştür. Elde edilen bulgular, üç faktörlü yapının doğrulandığını göstermektedir.

#### **Güvenirlilik ve Geçerlik**

Cronbach's alpha katsayısı ölçeğin tamamı için .938 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin güvenirlilik katsayılarının .865 ile .949 arasında değiştiği görülmüştür. Ayrıca, birleşik güvenirlilik (CR) değerlerinin .889 ile .950 arasında, ortalama açıklanan varyans (AVE) değerlerinin ise .504 ile .615 arasında olduğu belirlenmiştir. CR değerlerinin .70'in, AVE değerlerinin ise .50'nin üzerinde olması, ölçüm modelinin güvenilirliğinin ve yakınsama geçerliğinin sağlandığını göstermektedir. Ayrıca faktörler arası korelasyon değerleri incelenmiş ve faktörlerin birbirinden ayırt edilebilir yapıda olduğu görülmüştür.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmadan elde edilen verilerin analizine geçilmeden önce, verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla, değişkenlere ait aritmetik ortalama, medyan standart sapma ve çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri hesaplanmıştır. Literatüre göre, örneklem büyüklüğünün ( $n = 514$ ) büyük olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin aşırı duyarlılık gösterebileceğinden dolayı çarpıklık ve basıklık katsayılarının incelenmesi önerilmektedir. (Field, 2013). Literatürde bu değerlerin  $\pm 1.5$  aralığında olmasının normal dağılım için yeterli olduğu ifade edilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde çarpıklık değerlerinin -0.442 ile 0.088 arasında, basıklık değerlerinin ise -1.206 ile -0.732 arasında olduğu görülmüştür.

**Tablo 2.** *Yapay zekâ hazır bulunuşluk ölçeğine ilişkin normallik değerleri*

Ölçümler	Çarpıklık	Basıklık
Kendine Güven	-0.148	-1.145
Yapay Zekâya Yönelik Beklenti ve Tutum	-0.442	-0.732
Yapay Zekânın Derslerde Uygulanma ve Kullanımı	-0.088	-1.206
Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk	-0.113	-0.981

Elde edilen sonuç uyarınca, araştırma parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin incelenmesinde bağımsız örneklem *t-testi*, deneyim süresi değişkeninin incelenmesinde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA), derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanma durumu değişkeninin incelenmesinde bağımsız örneklem *t-testi* kullanılmıştır. Parametrik testlerin varsayımlarından biri olan varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiş ve tüm değişkenler için varyansların homojen olduğu belirlenmiştir ( $p > .05$ ). Bu bulgular, Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Veriler Teknoloji Kabul Modeli ve Bandura'nın Öz-Yeterlik Kuramı temel alınarak yorumlanmıştır.

### Etik Kurul İzni

"Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan alınan 14.01.2025 tarihli ve E-77082166-302.08.01-1158364 belge sayılı etik kurul izni doğrultusunda gerçekleştirilmiştir."

## Bulgular

Bu bölümde, yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin bulgular; genel hazır bulunuşluk düzeyi, cinsiyet, deneyim süresi ve derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanma durumu değişkenleri açısından sunulmuştur.

### Öğretim Elemanlarının Yapay Zekâ Genel Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ genel hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesine yönelik bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** *Öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeyleri*

Ölçümler	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kendine Güven	3.11	0.94
Yapay Zekâya Yönelik Beklenti ve Tutum	3.22	0.98
Yapay Zekânın Derslerde Uygulanma ve Kullanımı	3.08	0.99
Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk	3.12	0.78

Elde edilen bulgulara göre yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin 3.12 ile orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar bağlamında ise kendine güven alt boyutunda 3.11, yapay zekâya yönelik beklenti ve tutum alt boyutunda 3.22 ve yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı alt boyutunda ise 3.08 olarak orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulguya göre, öğretim elemanlarının yapay zekâya ilişkin farkındalıklarının olduğu ve temel düzeyde bilgiye sahip oldukları, ancak bu yeni teknolojiyi eğitim ve öğretim süreçlerinde etkin bir biçimde kullanmada sınırlılıkları olduğu görülmektedir. En yüksek ortalama değer, "Yapay zekâ destekli uygulamalara örnekler verebilirim" maddesinde görülmüştür ( $M=3.49$ ). Bu durum, katılımcıların yapay zekâ destekli uygulamalara yönelik kavramsal farkındalıklarının

ve örnekler üzerinden bilgi sahibi olma düzeylerinin nispeten yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Buna karşılık, en düşük ortalama puan “Yapay zekâ destekli eğitim konusunda yeni fikirlere açığım” maddesinde belirlenmiştir ( $M=2.96$ ). Bu bulgu, katılımcıların yapay zekâ destekli eğitime ilişkin yenilikçi ve farklı yaklaşımlara açıklık düzeylerinin görece sınırlı olabileceğini düşündürmektedir.

### Öğretim Elemanlarının Cinsiyetleri ile Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılığının incelenmesine yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin cinsiyete göre karşılaştırılması

Ölçüm	Cinsiyet	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	Cohen’s <i>d</i>
Kendine Güven	Kadın	385	3.18	0.94	3.009	512	.003	0.31
	Erkek	129	2.89	0.89				
Yapay Zekâya Yönelik Beklenti ve Tutum	Kadın	385	3.22	1.01	0.008	512	.994	0.00
	Erkek	129	3.22	0.91				
Yapay Zekânın Derslerde Uygulanma ve Kullanımı	Kadın	385	3.06	0.98	-0.572	512	.567	-0.06
	Erkek	129	3.12	1.01				
Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk	Kadın	385	3.14	0.79	0.746	512	.456	0.08
	Erkek	129	3.08	0.74				

$p<0,05$ ; *t*: Bağımsız örneklem *t*-testi

Tablo 4’e bakıldığında, yabancı dil öğretim elemanlarının cinsiyetleri ile genel yapay zekâ hazır bulunuşlukları ve alt boyutlar olan yapay zekâya yönelik beklenti ve tutum ile yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı arasında anlamlı bir farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, kendine güven alt boyutunda kadın öğretim elemanları lehine anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan, kadın öğretim elemanlarının öz-yeterlik algılarının erkek öğretim elemanlarına göre daha yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine ilişkin bağımsız örneklem *t*-testi sonuçlarına göre, etki büyüklükleri incelendiğinde kendine güven boyutunda küçük düzeyde bir etki ( $d = 0.31$ ) bulunmuştur. Buna karşılık, yapay zekâya yönelik beklenti ve tutum ( $d = 0.00$ ), yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı ( $d = -0.06$ ) ve yapay zekâ hazır bulunuşluk ( $d = 0.08$ ) boyutlarında etki büyüklüklerinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Araştırma kapsamında, cinsiyet değişkeninin yapay zekâ hazır bulunuşluk boyutları üzerinde güçlü bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların cinsiyet ekseninde yapay zekâ ile ilişkili kendine güven düzeyleri bakımından sınırlı düzeyde etkili olduğu görülmektedir. Yapay zekâya yönelik beklenti ve tutum, yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı ile yapay zekâ hazır bulunuşluk boyutlarında anlamlı bir farklılığın olmaması yapay zekâya yönelik tutum ve algının cinsiyet açısından büyük ölçüde benzer olduğu sonucuna varılmıştır.

### Öğretim Elemanlarının Deneyim Süreleri ile Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin deneyim süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu değişkene ilişkin bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin deneyim süresine göre karşılaştırılması

Ölçüm	Eğitimci		n	M	SD	F(3,510)	p	$\eta^2$
	Deneyimi							
Kendine Güven	0-5 yıl		107	3.18	0.88	0.45	.717	.003
	6-10 yıl		183	3.13	0.94			
	11-15 yıl		181	3.06	0.97			
	16 yıl ve üzeri		43	3.05	0.91			
Yapay Zekâya Yönelik Beklenti ve Tutum	0-5 yıl		107	3.20	1.03	0.31	.818	.002
	6-10 yıl		183	3.18	0.98			
	11-15 yıl		181	3.28	0.95			
	16 yıl ve üzeri		43	3.19	1.02			
Yapay Zekânın Derslerde Uygulanma ve Kullanımı	0-5 yıl		107	3.14	0.94	1.18	.314	.007
	6-10 yıl		183	2.98	1.01			
	11-15 yıl		181	3.11	0.97			
	16 yıl ve üzeri		43	3.23	1.07			
Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk	0-5 yıl		107	3.17	0.79	0.42	.739	.002
	6-10 yıl		183	3.07	0.77			
	11-15 yıl		181	3.14	0.78			
	16 yıl ve üzeri		43	3.17	0.80			

F: Tek Yönlü Anova Testi

Tablo 5 incelendiğinde, yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının hazır bulunuşluk düzeylerinin deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Eğitimci deneyim süresine ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA analizlerine ilişkin etki büyüklükleri incelendiğinde, ölçeğin tüm boyutlarında eta-kare değerlerinin oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür ( $\eta^2 = .003, .002, .007$  ve  $.002$ ). Bulgular neticesinde, eğitimci deneyim süresinin yapay zekâ hazır bulunuşluk ölçek boyutları üzerinde ihmal edilebilir düzeyde bir etkisi olduğunu ve güçlü bir farklılaşmaya yol açmadığını göstermiştir. Deneyim süresi bakımından gruplar arasında gözlemlenen farklılıklar bulunmasına rağmen, hesaplanan etki büyüklüklerinin oldukça düşük olması bu farklılığın pratik açıdan anlamlı bir etki yaratmadığını göstermektedir. Neticede, yapay zekâya ilişkin farkındalık ve kullanım eğilimlerinin deneyimden bağımsız olarak katılımcılar arasında benzer şekilde dağıldığı görülmüştür.

#### Öğretim Elemanlarının Derslerde veya Derse Hazırlık Kapsamında Yapay Zekâ Destekli Uygulamalardan Yararlanma Durumları ile Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelemek için bağımsız örneklem *t-testi* yapılmıştır. Öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelenmesinde tüm öğretim elemanlarının yapay zekâ uygulamalarından yararlandıkları varsayılmamıştır. Bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretim elemanlarının yapay zekâ kullanım durumuna göre karşılaştırma

Ölçüm	Derslerde veya Derse Hazırlık Kapsamında Yapay Zekâ Destekli Uygulamalardan Yararlanma Durumu	N	M	SD	t	df	p	Cohen's d
Kendine Güven	Evet	405	3.19	0.92	3.757	512	.001	0.42
	Hayır	109	2.81	0.95				
Yapay Zekâya Yönelik Beklenti ve Tutum	Evet	405	3.29	0.97	2.915	512	.004	0.32
	Hayır	109	2.98	1.01				
Yapay Zekânın Derslerde Uygulanma ve Kullanımı	Evet	405	3.11	0.98	1.324	512	.186	0.14
	Hayır	109	2.97	1.00				
Yapay Zekâ Hazır Bulunuşluk	Evet	405	3.18	0.76	3.048	512	.002	0.32
	Hayır	109	2.92	0.82				

$p < 0,05$ ; t: Bağımsız örneklem t-testi

Öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeyleri ile alt boyutları olan kendine güven ve yapay zekâya yönelik beklenti ve tutum boyutlarından alınan puanlarda, derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanan öğretim elemanları lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Diğer bir alt boyut olan yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre etki büyüklükleri incelendiğinde, kendine güven boyutunda küçük-orta düzeyde bir etki ( $d = 0.42$ ) bulunmuştur. Yapay zekâya yönelik beklenti ve tutum ( $d = 0.32$ ) ile yapay zekâ hazır bulunuşluk ( $d = 0.32$ ) boyutlarında küçük düzeyde etki gözlenirken, yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı boyutunda etki büyüklüğünün oldukça düşük olduğu belirlenmiştir ( $d = 0.14$ ). Bulgular neticesinde, yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanan ve deneyimini arttıran eğitimcilerin, bu teknolojileri kullanma hususunda kendilerine daha fazla güven duyma ve öz yeterlilik hislerinde artma eğilimi gösterdiği yorumu yapılabilir. Ayrıca, yapay zekâ destekli uygulamaları kullanan eğitimcilerin yapay zekâya yönelik beklenti ve tutum boyutu ve yapay zekâ hazır bulunuşluk boyutunda genel anlamda anlamlı bir tutumu ve etkisi olmakla birlikte söz konusu etkinin sınırlı bir düzeyde ve güçlü olmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan, yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı boyutunda yapay zekâ destekli uygulamaları kullanan ve kullanmayan eğitimciler arasında belirgin bir fark olamaması, söz konusu teknolojilerin ders süreçlerine entegrasyonu hususunda algılarının kayda değer bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

Yapay zekânın öneminin ve kullanımının günden güne arttığı günümüzde, öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi eğitim alanı için önem arz etmektedir. Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular, yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, öğretim elemanlarının yapay zekâ teknolojilerine yabancı olmadıkları; ancak bu teknolojilerin eğitim alanında etkili bir şekilde kullanılabilmesi için bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini ve bu amaçla da desteklenmeleri gerektiğini göstermektedir. Öğretim elemanlarının yapay

zekâya yönelik farkındalıklarının olduğu, ancak yapay zekâ teknolojilerinin uygulanması açısından sınırlılıklarının bulunduğu söylenebilir. Teknoloji Kabul Modeli (TAM) çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretim elemanlarının yapay zekâ teknolojilerinin öğretim süreçlerine sağlayabileceği katkılara ilişkin algılanan fayda düzeyleri ile bu teknolojilerin kullanımına yönelik algılanan kullanım kolaylığı düzeylerinin henüz orta seviyede olduğu ve yüksek kabul düzeyine ulaşmadığı görülmektedir. TAM'a göre bireylerin bir teknolojiyi kullanma niyetleri büyük ölçüde algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı değişkenleri tarafından belirlenmektedir. Bu bağlamda, öğretim elemanlarının yapay zekâ teknolojilerine yönelik genel tutumlarının olumlu olmasına rağmen, bu teknolojileri öğretim süreçlerine entegre etme konusunda temkinli bir yaklaşım sergilemelerinin beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Bu temkinli yaklaşım, öğretim elemanlarının yapay zekâ uygulamalarını etkili bir biçimde kullanabileceklerine ilişkin öz-yeterlik algılarının henüz yeterince gelişmemiş olmasıyla açıklanabilir. Öz-yeterlik algısının sınırlı düzeyde kalması, algılanan kullanım kolaylığını dolaylı olarak etkileyerek teknoloji kullanım niyetinin güçlenmesini engelleyebilmektedir. Dolayısıyla, öğretim elemanlarının yapay zekâ teknolojilerine yönelik olumlu tutumlarının davranışsal kullanıma dönüşebilmesi için algılanan fayda, algılanan kullanım kolaylığı ve öz-yeterlik düzeylerinin birlikte desteklenmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu araştırmada elde edilen orta düzey hazır bulunuşluk bulgusu, Alnasib (2023) ve Roy ve Swargiary (2023) tarafından elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Teknoloji Kabul Modeli çerçevesinde değerlendirildiğinde, bu durum öğretim elemanlarının yapay zekâya yönelik algılanan fayda düzeylerinin olumlu olmakla birlikte kullanım davranışına tam olarak dönüşmediğini göstermektedir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, yabancı dil eğitimi bağlamında öğretim elemanlarının yapay zekâya yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, yapay zekâ teknolojilerinin dil öğretiminde pedagojik açıdan anlamlı katkılar sağlayabildiğini gösteren çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Nitekim Kazu ve Kuvvetli (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, yapay zekâ destekli konuşma tanıma temelli telaffuz eğitiminin öğrencilerin kelime edinimi ve kelimelerin uzun süreli hatırlanması üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, yapay zekâ uygulamalarının yabancı dil öğretiminde yalnızca teknolojik bir yenilik olarak değil, aynı zamanda öğrenme çıktılarının geliştirilmesine katkı sağlayan pedagojik bir araç olarak değerlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının yapay zekâya yönelik bilgi düzeylerinin, tutumlarının ve uygulama becerilerinin geliştirilmesi, söz konusu teknolojilerin yabancı dil öğretim süreçlerinde daha etkili biçimde kullanılmasına katkı sağlayabilir.

Yabancı dil öğretim elemanlarının cinsiyetleri ile genel yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin ve alt boyutlar olan yapay zekâya yönelik beklenti ve tutum ile yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı boyutları arasında anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir. Bu durum, yapay zekâ uygulamalarının yükseköğretimde pedagojik entegrasyonunun henüz gelişmekte olan bir alan olmasıyla açıklanabilir. Diğer bir alt boyut olan kendine güven boyutunda ise kadın öğretim elemanları lehine anlamlı bir farklılığın görüldüğü belirlenmiştir. Bandura'nın öz-yeterlik yaklaşımı temel alındığında, kadın öğretim elemanlarının dijital pedagojik uygulamalara ilişkin yeterlik algılarının erkek öğretim elemanlarına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Teknoloji Kabul Modeli perspektifinden değerlendirildiğinde ise kadın öğretim elemanlarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik algıladıkları yarar ve kullanım kolaylığı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, son yıllarda dijital pedagojik araçlara yönelik mesleki gelişim deneyimleri ya da bireysel teknoloji kullanım alışkanlıklarıyla ilişkili olabilir. Öğretim elemanlarının cinsiyetleri ile yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmaması, yapay zekâ hazır bulunuşluğunun bireysel özelliklerden değil, eğitim ve kurumsal destekle ilişkili olabileceğini düşündürmektedir. Alanyazın incelendiğinde Ali (2023), Roy & Swargiary (2023) ve Yenice (2025) tarafından yapılan çalışmalarda da cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bununla

birlikte, etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olması söz konusu farklılıkların pratik açıdan sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin deneyim süreleri ile anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Alt boyutlar ile deneyim süreleri arasında da anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgunun kuramsal olarak yorumlanmasında dijital yerli ve dijital göçmen ayrımından yararlanmak mümkündür. Dijital yerli ve dijital göçmen kavramları, dijital teknolojilerle erken yaşlarda karşılaşan bireyler ile bu teknolojileri daha sonraki dönemlerde öğrenen bireyler arasındaki farklılığı açıklamak amacıyla ortaya konmuştur (Prensky, 2001). Bu doğrultuda daha genç yaştaki öğretim elemanları dijital yerli, diğerleri ise dijital göçmen olarak değerlendirilebilir. Kuramsal olarak dijital yerlilerin teknoloji kullanımına yönelik yeterlik ve tutumlarının daha yüksek olması beklenmektedir. Ancak araştırma bulguları, öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve mesleki deneyim süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bu bulgu, yapay zekâ teknolojilerinin hem dijital yerliler hem de dijital göçmenler açısından görece yeni bir alan olmasıyla ilişkili olabilir. Genel dijital araçlara veya sosyal medya kullanımına aşinalık, yapay zekâ uygulamalarını pedagojik süreçlere etkili biçimde entegre edebilme yeterliği ile doğrudan örtüşmeyebilir. Dolayısıyla dijital yerli olmanın, yapay zekâ uygulamalarına yönelik hazır bulunuşluk açısından belirleyici bir avantaj sağlamadığı söylenebilir. Öte yandan yapay zekâyâ hazır bulunuşluğun yalnızca yaş ya da mesleki deneyim süresi gibi demografik değişkenlerle açıklanması yeterli görünmemektedir. Kurumsal destek mekanizmaları, hizmet içi eğitim olanakları, bireysel motivasyon ve pedagojik teknoloji bilgisi gibi değişkenlerin de bu süreçte etkili olabileceği değerlendirilmektedir. Bu bağlamda elde edilen orta düzeydeki hazır bulunuşluk bulgusu, yapay zekâ hazır bulunuşluğunun dijital yerlilikten ziyade çok boyutlu faktörlerle ilişkili olabileceğine işaret etmektedir. Araştırmada mesleki deneyim süresi ile yapay zekâ hazır bulunuşluğu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın tespit edilmemesi, örneklem grubunu oluşturan öğretim elemanlarının benzer akademik disiplinlerde görev yapmalarıyla ilişkilendirilebilir. Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının yapay zekâyâ yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin büyük ölçüde bireysel ilgi, farkındalık ve kişisel çabalarla şekillenmesi; kurumsal düzeyde sunulan desteklerin, hizmet içi eğitimlerin ve yapay zekâyâ yönelik bilinçlendirme çalışmalarının henüz yeterli düzeyde olmaması da bu bulgunun ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Öte yandan, yapay zekâ teknolojilerinin öğretim alanında görece yeni bir olgu olması ve bu teknolojilerin eğitim süreçlerinde kullanımına ilişkin deneyimin sınırlı bir geçmişe sahip olması, farklı mesleki kıdem düzeylerine sahip öğretim elemanları arasında benzer hazır bulunuşluk profillerinin oluşmasına yol açmış olabilir. Alanyazın incelendiğinde Roy & Swargiary (2023) ve Harris (2024) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer şekilde deneyim süresi ile hazır bulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yabancı dil eğitimi bölümlerindeki öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Buna göre, yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanan öğretim elemanları lehine anlamlı bir farklılık görüldüğü belirlenmiştir. Bununla birlikte, alt boyutlar olan kendine güven ve yapay zekâyâ yönelik beklenti ve tutum boyutlarında da yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanan öğretim elemanları lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Öte yandan, yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı alt boyutunda ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yapay zekâ destekli uygulamaları kullanan öğretim elemanlarının, kendine güven ve yapay zekâyâ yönelik tutum boyutlarında daha yüksek düzeylere sahip olmalarına karşın, bu durumun yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı boyutuna anlamlı biçimde yansımaması, söz konusu araçların öğretim süreçlerinde pedagojik açıdan sınırlı bir şekilde kullanıldığını düşündürmektedir. Bu durum, yapay zekâ teknolojilerinin yükseköğretim bağlamında görece yeni olması ve öğretim programlarında henüz sistematik biçimde yer almaması ile

açıklanabilir. Öğretim elemanlarının yapay zekâ uygulamalarını ağırlıklı olarak ders öncesi hazırlık, materyal oluşturma ve bireysel akademik çalışmalar kapsamında tercih etmeleri; buna karşılık bu araçları sınıf içi öğretim tasarımı ve öğretim stratejilerine doğrudan entegre etme konusunda daha temkinli bir yaklaşım sergilemeleri, bu bulgunun olası nedenleri arasında değerlendirilebilir. Benzer şekilde, alanyazında da öğretim elemanlarının yapay zekâ araçlarını ağırlıklı olarak ders dışı destekleyici amaçlarla kullandıkları ve sınıf içi pedagojik entegrasyonun sınırlı kaldığına dikkat çekilmektedir (Harris, 2024; Mah & GroB, 2024). Araştırmada, öğretim elemanlarının derslerde ya da derse hazırlık sürecinde yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanma durumlarına göre anlamlı bir farklılığın, bu uygulamaları kullanan öğretim elemanları lehine ortaya çıkması, beklenen ve tutarlı bir bulgu olarak değerlendirilebilir. Yapay zekâ temelli araçları öğretim süreçlerine dâhil eden öğretim elemanlarının, bu teknolojilere ilişkin bilgi, deneyim ve farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması, buna paralel olarak yapay zekâ hazır bulunuşluklarının da daha gelişmiş olmasını doğal kılmaktadır. Bu bağlamda, yapay zekâ uygulamalarının kullanım sıklığı ve deneyimin artmasıyla birlikte, öğretim elemanlarının bu teknolojilere yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin de yükselmesi öngörülebilir. Dolayısıyla, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim süreçlerinde aktif olarak kullanılması, hazır bulunuşluğun gelişimini destekleyen önemli bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte, kullanım durumuna ilişkin bulgular içinde ayrıca dikkat çeken bir nokta daha bulunmaktadır. “Derslerde veya derse hazırlık kapsamında yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlanma durumu” değişkenine göre yapılan analizde, “yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı” alt boyutunda yapay zekâdan yararlandığını belirten ile yararlanmadığını belirten katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kuramsal olarak yapay zekâ destekli uygulamalardan fiilen yararlandığını belirten katılımcıların “yapay zekânın derslerde uygulanma ve kullanımı” alt boyutunda daha yüksek puan alması beklenebilirdi. Ancak elde edilen bulgular bu beklentiyi desteklememiştir. Bu durum, kullanım değişkeninin ikili (evet/hayır) biçiminde ölçülmüş olmasından kaynaklanmış olabilir. Söz konusu ölçüm yaklaşımı, yapay zekâ uygulamalarının kullanım sıklığı, kapsamı, amacı ve pedagojik entegrasyon düzeyi gibi boyutları yansıtmamaktadır. Yapay zekâ destekli uygulamalardan yararlandığını belirten katılımcıların deneyimleri yüzeysel, düzensiz ya da sınırlı düzeyde kalmış olabilir. Bu bağlamda teknoloji kullanımının varlığı, pedagojik entegrasyon yeterliğinin yüksek olduğu anlamına gelmeyebilir. Dolayısıyla fiili kullanımın, uygulama ve entegrasyon boyutundaki yeterlik algısına doğrudan yansımamış olması olasıdır. Elde edilen bulgu, yapay zekâ kullanımının çok boyutlu bir yapı sergilediğini ve öz-bildirim temelli ölçümlerin kullanımın niteliğini tam olarak yansıtamayabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, araştırmada uygun örnekleme yönteminin tercih edilmiş olması, elde edilen bulguların genellenebilirliğini belirli ölçüde sınırlayabilir. Bu nedenle, gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı üniversitelerden ve daha geniş örneklem gruplarından veri toplanması, sonuçların daha kapsamlı ve karşılaştırmalı biçimde değerlendirilmesine katkı sağlayabilir.

Bu araştırmanın bulguları yorumlanırken bazı metodolojik sınırlılıkların dikkate alınması gerekmektedir. Bu araştırmada yapay zekâ destekli uygulamaların kullanım durumu bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte, Teknoloji Kabul Modeli ve Öz-Yeterlik kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, teknoloji kullanım davranışının çoğu zaman bireylerin hazır bulunuşluk düzeylerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığı kabul edilmektedir. Bu nedenle araştırma bulgularının doğrudan nedensel bir ilişkiyi ortaya koyduğunu söylemekten ziyade, yapay zekâ kullanım deneyimi ile hazır bulunuşluk düzeyi arasındaki ilişkiyi bir durumu yansıttığı şeklinde yorumlanması daha uygun olacaktır. Bu bağlamda söz konusu durum çalışmanın metodolojik sınırlılıklarından biri olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada yapay zekâ kullanımına ilişkin veri katılımcılara yöneltilen tek bir ikili (evet/hayır) sorusu aracılığıyla elde edilmiştir. Bu ölçüm yaklaşımı, yapay zekâ kullanımının sıklığı, kullanım amacı, pedagojik entegrasyon düzeyi ya da kullanım bağlamı gibi önemli boyutları ayrıntılı biçimde ortaya koyamamaktadır. Dolayısıyla elde edilen bulguların yorumlanmasında bu durumun göz

önünde bulundurulması gerekmektedir. Gelecekte gerçekleştirilecek araştırmalarda yapay zekâ kullanımının daha kapsamlı biçimde değerlendirilebilmesi için çok boyutlu ölçme araçlarının kullanılması önerilmektedir.

## Öneriler

Araştırma bulguları, yabancı dil eğitimi bölümlerinde görev yapan öğretim elemanlarının yapay zekâ hazır bulunuşluk düzeylerinin orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarına yönelik uygulamalı eğitimlerin artırılması ve yapay zekâ teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonunu destekleyen kurumsal politikaların geliştirilmesi önerilmektedir. Bu eğitimlerde yalnızca kuramsal bilgiye değil, yapay zekâ destekli araçların ders tasarımı, ölçme-değerlendirme ve materyal geliştirme süreçlerinde nasıl kullanılacağına odaklanılmalıdır. Bu konuda, öğretim elemanlarına hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Teknoloji Kabul Modeli çerçevesinde algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı düzeylerinin artırılabilmesi için, öğretim elemanlarına yapay zekâ uygulamalarının somut pedagojik katkılarını ortaya koyan bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları yapılmalıdır. Bu tür çalışmalar, yapay zekâ teknolojilerine yönelik olumlu tutumların davranışsal kullanıma dönüşmesine katkı sağlayacaktır. Yabancı dil öğretmenliği programlarının müfredatına “Eğitimde Yapay Zekâ ve Dil Öğretimi” başlıklı bir ders eklenebilir. Bu ders ile yapay zekâ uygulamalarının dil öğretiminde kullanımı, materyal üretimi, otomatik geri bildirim sistemlerinin kullanımı ve ölçme-değerlendirme süreçlerinde yapay zekâ kullanımını öğretiler. Dersin uygulama temelli ve proje odaklı olarak yapılandırılması, öğretmen adayları için oldukça yararlı olacaktır. Yabancı dil öğretmenliği programlarında görev yapan öğretim elemanlarına yönelik hizmet içi uygulamalı eğitim programları düzenlenebilir. “Dil Öğretmenleri için İstem Mühendisliği (Prompt Engineering for Language Teachers)” temalı uygulamalı atölye çalışmaları planlanabilir. Bu atölyelerde öğretim elemanları, dil düzeylerine göre metin üretme, geri bildirim oluşturma, konuşma ve dinleme için içerikler tasarlama gibi beceriler uygulamalı olarak öğrenebilirler. Ayrıca üniversitelerde yapay zekâ teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonunu destekleyecek kurumsal strateji belgelerinin hazırlanması ve bu kapsamda öğretim elemanlarına yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının oluşturulması önerilmektedir.

Araştırmada, yapay zekâ destekli uygulamaları derslerde veya derse hazırlık sürecinde kullanan öğretim elemanlarının hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkate alındığında, öğretim elemanlarının bu teknolojileri deneyimleyebilecekleri uygulama ortamları oluşturulmalıdır. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında görece henüz yeni olması nedeniyle, öğretim elemanlarının farklı deneyim düzeylerinde benzer hazır bulunuşluk profilleri sergiledikleri görülmektedir. Bu bağlamda, yapay zekâ eğitimi ve farkındalığına yönelik çalışmaların uzun vadeli ve sistematik biçimde planlanması, hazır bulunuşluk düzeylerinin zaman içerisinde artırılmasına katkı sağlayacaktır. Gelecek araştırmalarda, yapay zekâ hazır bulunuşluğunu etkileyen faktörlerin daha derinlemesine ve de farklı değişkenleri de içeren çalışmaların yapılması için nitel veya karma yöntemlerin kullanılması; ayrıca farklı disiplinlerde görev yapan öğretim elemanlarının karşılaştırmalı olarak ele alınması önerilmektedir. Gelecek araştırmalarda yapay zekâ kullanımının yalnızca ikili (evet/hayır) biçimde değil; kullanım sıklığı, kullanım amacı ve pedagojik entegrasyon düzeyi gibi boyutları da kapsayacak biçimde ölçülmesi önerilmektedir.

**Yazar Katkıları:** Bu makaleye birinci yazarın katkı oranı %50, ikinci yazarın katkı oranı %50’dir.

**Çıkar Çatışması:** Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi:** Bu makalenin hazırlanması sürecinde içerik üretimi amacıyla herhangi bir yapay zekâ aracı kullanılmamıştır.

## Kaynakça

- Ali, A. (2023). *Assessing artificial intelligence readiness of faculty in higher education: Comparative case study of Egypt*. [Yüksek lisans tezi]. The American University in Cairo. <https://fount.aucegypt.edu/etds/2096>
- Alnasib, A. (2023). Artificial intelligence readiness among university instructors: Evidence from higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 1–17. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00389-1>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). Sage.
- Harris, J. (2024). Faculty perceptions of artificial intelligence use in teaching and learning. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 5, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100145>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kasneçi, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneçi, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>
- Kazu, İ. Y. & Kuvvetli, M. (2023). The influence of pronunciation education via artificial intelligence technology on vocabulary acquisition in learning English. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 10(2), 480-493. <https://doi.org/10.52380/ijpes.2023.10.2.1044>
- Korucu, A. T., & Biçer, H. (2022). Eğitimde yapay zekâ uygulamaları ve kullanım alanları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 45–63.
- Mah, D. K. & Groß, N. (2024). Artificial intelligence in higher education: Exploring faculty use, self-efficacy, distinct profiles, and professional development needs. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 27(1), Article 58. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00490-1>
- Nabiyev, V. V. (2022). *Yapay zekâ: İnsan-bilgisayar etkileşimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Roy, S., & Swargiary, R. (2023). Artificial intelligence readiness of teachers in higher education. *Journal of Educational Technology Systems*, 52(1), 89–110. <https://doi.org/10.1177/00472395231156789>
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204.
- Yenice, N. (2025). Öğretim elemanlarının eğitim teknolojilerine yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 50(221), 113–130.
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

---

## Extended Abstract

### Introduction

One of the most significant components of the rapid developments in digital technologies in recent years is artificial intelligence (AI). Artificial intelligence refers to computer-controlled technologies capable of exhibiting human-like behaviors and simulating cognitive processes such as sensing, thinking, decision-making, reasoning, and learning (Nabiyev, 2022). Research on artificial intelligence has intensified in recent years, and these technologies have increasingly attracted attention in education, alongside ongoing efforts to integrate them into teaching and learning processes. In educational contexts, artificial intelligence is used in various areas, including the development of personalized learning environments, the provision of immediate feedback, the monitoring of student achievement, language learning, and the enhancement of assessment and evaluation processes.

In recent years, generative artificial intelligence tools such as ChatGPT have received considerable attention in language education. These tools have the potential to support writing development, provide automated feedback, and foster learner autonomy. However, the effective pedagogical integration of such technologies largely depends on instructors' readiness, knowledge, and confidence in using artificial intelligence in educational contexts.

The effective use of artificial intelligence applications in education is closely associated with instructors' levels of readiness for these technologies. Readiness is a multidimensional construct encompassing individuals' knowledge, beliefs, usage competencies, and self-efficacy perceptions regarding a new technology. Accordingly, instructors' readiness for artificial intelligence plays a critical role in the successful integration of these technologies into instructional processes.

A review of the literature indicates that although studies have examined teachers' and pre-service teachers' readiness and attitudes toward artificial intelligence, research focusing specifically on the AI readiness levels of instructors working in foreign language education departments remains limited. In this respect, the present study aims to address an important gap in the literature by determining the artificial intelligence readiness levels of instructors employed in foreign language education departments.

The study is grounded in the Technology Acceptance Model (TAM) and Bandura's Self-Efficacy Theory. The Technology Acceptance Model suggests that individuals' intentions to adopt and use a technology are influenced by perceived usefulness and perceived ease of use, whereas self-efficacy theory emphasizes that individuals' beliefs in their ability to successfully perform a task affect their technology-related behaviors. Within this framework, instructors' artificial intelligence readiness was examined across three dimensions: self-confidence, attitudes and expectations toward artificial intelligence, and the implementation and use of artificial intelligence in courses.

The purpose of this study is to determine the artificial intelligence readiness levels of instructors working in foreign language education departments and to examine whether these levels differ according to gender, professional experience, and the use of AI-supported applications in courses or during lesson preparation.

### Method

This study employed a quantitative research approach using a survey design. The sample consisted of 514 instructors working in the Departments of English Language Teaching, German Language Teaching, and French Language Teaching at six public universities. Of the participants, 74.9% were female and 25.1% were male. Approximately two-thirds of the participants had between 6 and 15 years of professional experience. In addition, 78.8% of the instructors reported using AI-supported applications either in their courses or during lesson preparation.

Data were collected using the Artificial Intelligence Readiness Scale, which was developed based on an extensive review of the relevant literature. An item pool was created, and the final version of the scale was refined through expert feedback. The scale consists of 27 items rated on a five-point Likert scale. Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted to examine construct validity, and the results confirmed a three-factor structure. The overall reliability coefficient of the scale was 0.938, indicating a high level of internal consistency. Reliability coefficients for the subdimensions were also above acceptable thresholds.

Data were analyzed using the SPSS software package. Normality analyses indicated that the data were normally distributed; therefore, parametric tests were employed. Independent-samples t-tests were used to examine differences based on gender and the use of AI-supported applications, while one-way analysis of variance (ANOVA) was conducted to analyze differences according to professional experience.

### **Findings**

The findings revealed that instructors' overall artificial intelligence readiness levels were moderate across all dimensions, including self-confidence, attitudes and expectations toward artificial intelligence, and the implementation and use of artificial intelligence in courses.

Regarding gender, no statistically significant differences were found in overall AI readiness or in the dimensions of attitudes and expectations toward artificial intelligence and implementation and use in courses. However, a statistically significant difference was observed in the self-confidence dimension in favor of female instructors.

Analyses based on professional experience indicated that instructors' artificial intelligence readiness levels did not differ significantly according to years of teaching experience.

When the use of AI-supported applications in courses or lesson preparation was examined, instructors who reported using such applications demonstrated significantly higher overall readiness levels, as well as higher scores in the self-confidence and attitudes and expectations dimensions. However, no significant difference was found in the dimension of implementation and use of artificial intelligence in courses.

### **Results and Discussion**

The findings of this study indicate that instructors working in foreign language education departments generally have a moderate level of readiness for artificial intelligence technologies. This suggests that although instructors possess a certain level of awareness of and interest in artificial intelligence, they require further support in terms of knowledge, skills, and experience to integrate these technologies into instructional processes in an effective, systematic, and pedagogically comprehensive manner. This result is consistent with previous research indicating that the integration of artificial intelligence in higher education remains relatively limited.

An examination of the subdimensions shows that, despite instructors' generally positive perceptions of artificial intelligence, these perceptions do not sufficiently translate into classroom practices. In particular, the relatively lower scores in the implementation and use dimension indicate challenges related to pedagogical integration.

The gender-related findings suggest that female instructors feel more confident in using artificial intelligence applications, although no overall gender differences were observed in readiness levels. Additionally, the absence of significant differences based on professional experience implies that, for rapidly evolving technologies such as artificial intelligence, individual interest, openness to technology, and personal learning efforts may be more influential than years of teaching experience.

The finding that instructors who use AI-supported applications exhibit higher self-confidence and more positive attitudes, but do not differ significantly in classroom implementation, suggests that artificial intelligence tools are primarily used for lesson preparation, material development, and individual academic tasks rather than being directly integrated into instructional design and teaching strategies. This indicates that positive attitudes and self-efficacy alone may not be sufficient to ensure pedagogical integration.

In conclusion, to enhance instructors' artificial intelligence readiness levels, it is recommended that applied professional development programs focusing on pedagogical integration be expanded, examples of good practice be disseminated, and institutional support mechanisms be strengthened. Future research employing qualitative or mixed-methods approaches could provide deeper insights into how artificial intelligence readiness translates into actual classroom practices and further contribute to the existing literature.

---

*The extended abstract is proofread by a native English speaker and approved by the editorial board.*