



Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Yapay Zekâya Yönelik Tutumları Üzerine Bir İnceleme

An Investigation of Child Development Students' Attitudes towards Artificial Intelligence

Abdullah AYDIN¹, Merve AYDIN²

¹Öğr. Gör., Süleyman Demirel Üniversitesi, abdullahaydin@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5339-9674

²Öğr. Gör. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, merveay@sdu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-4850-6700

Geliş Tarihi: 04.02.2026

Kabul Tarihi: 08.03.2026

ÖZ

Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim ortamlarına entegrasyonu, bu araçları kullanacak olan geleceğin eğitimcilerinin tutumlarıyla doğrudan ilişkilidir. Özellikle teknolojiyle iç içe büyüyen yeni nesil çocukların eğitimiyle ilgilenecek olan çocuk gelişimi programı öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumları, erken çocukluk eğitiminin niteliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokulu çocuk gelişimi programında öğrenim gören öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutumlarını belirlemek ve bu tutumların cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, yaşam yeri ve ebeveyn eğitim durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmaya, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 178 çocuk gelişimi öğrencisi katılmıştır. Veriler Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen ve Kaya ve arkadaşları (2024) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin yapay zekâya yönelik olumlu tutumlarının yüksek ($\bar{X}$ = 3.59), olumsuz tutumlarının (endişe/kaygı) ise orta düzeyde ($\bar{X}$ = 2.80) olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, ön lisans



çocuk gelişimi öğrencilerinin yapay zekâ teknolojilerine karşı genel anlamda kabul edici bir yaklaşım içinde olduklarını ancak potansiyel riskler konusunda halen kararsız ve sorgulayıcı bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Yapılan analizlerde, öğrencilerin tutum puanları ile demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu sonuç, yapay zekâyâ yönelik algının demografik özelliklerden ziyade içinde bulunulan dijital çağın getirdiği ortak bir farkındalıkla şekillendiğini düşündürmektedir. Çalışma, çocuk gelişimi müfredatlarına YZ okuryazarlığı ve etiği konularının eklenmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk gelişimi, eğitim teknolojileri, erken çocukluk eğitimi, öğrenci tutumları, yapay zekâ.

ABSTRACT

The integration of artificial intelligence technologies into educational settings is directly related to the attitudes of future educators who will utilize these tools. In particular, the attitudes towards Artificial Intelligence of child development program students, who will be responsible for the education of the new generation of children growing up intertwined with technology, are of critical importance for the quality of early childhood education. The aim of this research is to determine the general attitudes towards artificial intelligence of students studying in the vocational school child development program and to examine whether these attitudes differ according to variables such as gender, grade level, socioeconomic status, place of residence, and parental education status. 178 child development students studying at a state university participated in the study, in which the descriptive survey model, one of the quantitative research methods, was used. Data were collected via the “General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale” developed by Schepman and Rodway (2020) and adapted into Turkish by Kaya et al. (2024). Research findings indicate that students' positive attitudes towards artificial intelligence are high ($\bar{X}= 3.59$), while their negative attitudes (worry/anxiety) are at a moderate level ($\bar{X}= 2.80$). These results show that associate degree child development students generally have an accepting approach towards artificial intelligence technologies but still exhibit an undecided and questioning attitude regarding potential risks. In the analyses performed, no statistically significant difference was found between the students' attitude scores and their demographic characteristics ($p>0.05$). This result suggests that the perception towards artificial intelligence is shaped by a common awareness brought about by the current digital age rather than demographic characteristics. The study emphasizes the necessity of adding AI literacy and ethics topics to child development curricula.

Keywords: *Artificial intelligence, child development, early childhood education, educational technology, student attitudes.*

GİRİŞ

Son yıllarda teknolojide sağlanan hızlı ilerlemeler, toplumsal yaşamın her alanını dönüştürdüğü gibi eğitim sistemlerini de derinden etkilemektedir. Giderek artan bir şekilde hayatımızda daha fazla yer kaplamaya başlayan yapay zekâ bu dönüşümde başat faktörlerden biri haline gelmiştir. Russell ve Norvig'in (2021) tanımına göre yapay zekâ, insan zihnine özgü olan öğrenme, akıl yürütme, problem çözme, algılama ve dil işleme gibi üst düzey bilişsel süreçleri taklit ederek karmaşık görevleri yerine getirebilen sistemler bütünüdür. Turing'in 1950 yılında sorduğu "Makineler düşünebilir mi?" sorusuyla başlayan bu teknolojik serüven, günümüzde sadece teknik bir disiplin olmaktan çıkarak eğitimden sağlığa kadar birçok alanda köklü paradigma değişimlerine yol açmıştır (Bozkurt, 2023). Özellikle makine öğrenmesi ve derin öğrenme algoritmalarındaki gelişmeler, yapay zekânın salt veri işleyen değil, rasyonel ve otonom kararlar alan bir kimliğe bürünmesine zemin hazırlamıştır (Russell ve Norving, 2021).

Günümüzde yapay zekâ, sadece yazılım ve mühendislik bilimlerinin bir konusu olmanın ötesine geçerek sağlık, sanat ve eğitim gibi sosyal alanlar için de vazgeçilmez bir araç haline gelmiştir (Özbaş ve ark., 2025; Sal ve ark., 2025). Özellikle eğitim süreçlerinde, öğrencinin bireysel özelliklerine uyum sağlayan adaptif sistemler ve eğitimcilerin idari yükünü azaltan otomasyon araçları, yapay zekânın sunduğu geniş kullanım alanlarından sadece birkaçıdır (Güzey ve ark., 2023; Yeniçeri ve Kenan, 2025). Bu dönüşüm, geleneksel tek tip öğretim kalıplarını kırarak kişiselleştirilmiş öğrenme anlayışının eğitim süreçlerinde daha güçlü bir şekilde yer almasını kolaylaştırmaktadır (Bozkurt, 2023; Demirdağ ve ark., 2025). Baker ve Smith (2019), yapay zekâ uygulamalarını; öğrenciye yönelik, öğretmene yönelik ve sisteme yönelik olmak üzere üç kategoride ele almaktadır. Öğrenci odaklı sistemler, bireyin öğrenme hızına ve kapasitesine göre özelleştirilmiş içerikler sunmaktadır. Diğer taraftan öğretmene yönelik araçlar, notlandırma gibi rutin idari görevleri otomatize etmektedir. Böylece eğitimciler, asıl işleri olan pedagojik etkileşime ve öğrenci desteğine daha fazla zaman ayırma fırsatı bulmaktadır (Baker ve Smith, 2019; Holmes ve ark., 2019; Zawacki-Richter ve ark., 2019). Bu teknolojiler, eğitim süreçlerinin, her öğrencinin potansiyelini en üst düzeye çıkarabileceği esnek, kapsayıcı ve veri temelli bir yapıya kavuşmasını desteklemektedir (Arslan, 2020). Bu teknolojilerin eğitim ortamlarına entegrasyonu, sadece donanımsal altyapının kurulmasına değil aynı zamanda geleceğin eğitimcilerinin ve eğitim ortamlarında



görev alan meslek elemanlarının (ön lisans çocuk gelişimi mezunları gibi) bu teknolojilere yönelik algı, inanç ve tutumlarına da sıkı sıkıya bağlıdır. Alan yazındaki araştırmalar, eğitimcilerin teknolojiyi benimseme düzeylerinin, sınıf içi uygulamaların başarısında en kritik belirleyicilerden biri olduğunu ve öğretmenlerin teknolojiye karşı direnç göstermesi durumunda en gelişmiş sistemlerin bile işlevsiz kalabileceğini vurgulamaktadır (Banaz ve Maden, 2024). Bireylerin bir teknolojiye yönelik tutumları, o teknolojiyi kabul etme niyetlerini ve mesleki pratiklerine yansıtma düzeylerini doğrudan şekillendirmektedir (Schepman ve Rodway, 2020). Özellikle Planlı Davranış Teorisi ve Teknoloji Kabul Modeli gibi teorik çerçeveler, olumlu tutumların yeni teknolojilerin kullanımını teşvik ettiğini ve olumsuz tutumların ise kaçınma davranışına yol açtığını doğrulamaktadır (Kaya ve ark., 2024; Yeniçeri ve Kenan, 2025). Yapay zekâya yönelik tutumlar, genellikle teknolojinin getireceği toplumsal ve bireysel faydalara duyulan inanç (pozitif tutum) ile belirsizlikten ve potansiyel risklerden kaynaklanan endişeler (negatif tutum) ekseninde, ikircikli ve çok boyutlu bir yapıda şekillenmektedir (Schepman ve Rodway, 2020). Yapay zekâya yönelik pozitif tutumlar; verimlilik artışı, iş süreçlerinin kolaylaşması ve eğitimde kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları gibi potansiyel faydalarla ilişkilendirilmektedir. Buna karşın negatif tutumlar; etik kaygılar, veri gizliliği, insani etkileşimin zayıflaması ve istihdam kaybı gibi endişelerden beslenmektedir (Karacan Doğan ve ark., 2023; Russo ve ark., 2025). Alan yazın, bu psikolojik faktörlerin teknoloji entegrasyonu üzerindeki etkisini açıkça ortaya koymaktadır. Olumlu tutumlar ve yüksek farkındalık düzeyi, teknolojinin benimsenmesine zemin hazırlamaktadır. Ancak Kaya ve arkadaşları (2024) ile Sal ve arkadaşlarının (2025) da vurguladığı üzere, belirsizliğin tetiklediği yüksek düzeydeki kaygı bu entegrasyon sürecini sekteye uğratabilmektedir.

Okul öncesi eğitim açısından bakıldığında, çocuklar için yapay zekânın potansiyeli teknolojiyi basit bir şekilde kullanmanın ötesine geçmektedir. Su ve Zhong (2022) günümüz çocuklarının doğdukları andan itibaren akıllı oyuncaklar, sosyal robotlar ve algoritmik sistemlerle çevrili bir dünyada büyüdüklarına dikkat çekmektedir. Doğal olarak erken çocukluk eğitimi de bu durumu göz ardı etmemeli ve çocukları teknolojiyi pasif olarak kullanan bireyler olmaktan çıkarıp çocukların bu sistemlerin çalışma mantığını kavrayan bilinçli bireylere dönüştürme çabasına girmelidir. Bu bağlamda geliştirilen “Yapay Zekâ Okuryazarlığı” çerçevesi çocukların yapay zekâ teknolojilerini anlamlandırabilmeleri için temel bir rehber niteliği taşımaktadır. Örneğin çocukların robotlar veya akıllı sistemlerle etkileşime girerek makinelerin nasıl öğrendiğini deneyimlemeleri onların problem çözme ve işlemsel düşünme becerilerini doğrudan desteklemektedir (Su ve Zhong, 2022). Yapay zekâ ayrıca çocukların

gelişimsel takibinde de önemli fırsatlar sunmaktadır. Yapay zekâ destekli sistemler, gelişimsel sorunları olan çocukların daha erken dönemde fark edilmesine olanak sağlamakta ve böylece erken tanı ve müdahale fırsatları daha etkin biçimde kullanılabilir (Sal ve ark., 2025). Ayrıca bu teknolojiler, öğretmenlerin rutin görevlerini hafifleterek çocuklarla birebir etkileşime daha fazla zaman ayırmalarına yardımcı olan bir asistan veya yardımcı rolü üstlenmektedir (Mart ve Kaya, 2024; Yeniçeri ve Kenan, 2025). Okul öncesi öğretmen adayları da yapay zekânın etkinlik planlarını daha verimli hazırlama ve materyal tasarlama süreçlerinde kendilerine kolaylık sağlayacağını düşünmektedir (Mart ve Kaya, 2024).

Literatür incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve sağlık çalışanlarının yapay zekâya yönelik tutumlarını inceleyen çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin; ebelik öğrencileri (Özbaş ve ark., 2025), hemşirelik öğrencileri (Saydamlı ve ark., 2025), spor bilimleri öğrencileri (İnan, 2025), Türkçe öğretmeni adayları (Banaz ve Maden, 2024), okul öncesi öğretmen adayları (Mart ve Kaya, 2024) ve lisans düzeyindeki çocuk gelişimi öğrencileri (Sal ve ark., 2025) üzerine yapılan araştırmalar, öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerine karşı genel olarak olumlu bir tutuma sahip olduklarını ancak potansiyel riskler ve mesleki belirsizlikler konusunda belirli kaygılar taşıdıklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan diğer çalışmalarda da cinsiyet, bölüm, dijital okuryazarlık ve teknoloji kullanım alışkanlıklarının tutum üzerindeki etkileri tartışılmıştır (Aksoğan, 2025; Karaman ve Köse, 2025). Ön lisans düzeyindeki çocuk gelişimi programı öğrencileri, mezuniyet sonrasında okul öncesi eğitim kurumları, kreşler ve benzeri erken çocukluk ortamlarında çalışarak küçük yaş gruplarının eğitim ve gelişiminden sorumlu olacak meslek elemanı adaylarıdır. Bu nedenle, söz konusu öğrencilerin yapay zekâ uygulamalarına yönelik tutumları kritik bir araştırma konusudur. Bu öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik tutumları, ileride okul öncesi eğitim ortamlarında yapay zekâ destekli araçları kullanma eğilimlerini belirleyebilecektir. Alanyazında ön lisans düzeyindeki çocuk gelişimi öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının yeterince ele alınmadığı dikkat çekmektedir.

Farklı gruplarla gerçekleştirilen araştırmalar genel olarak katılımcıların yapay zekâya dair hem olumlu beklentileri hem de belirsizlikten kaynaklanan çekinceleri olabildiğini göstermektedir (Kaya ve ark., 2024; Schepman ve Rodway, 2020). Sal ve arkadaşları (2025), lisans düzeyinde öğrenim gören çocuk gelişimi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yapay zekâ tutumlarını etkilediğini belirlemiştir. Ancak, yardımcı personel olarak sektörde kritik bir role sahip olan ön lisans çocuk gelişimi öğrencilerinin yapay zekâya yönelik



tutumlarına dair literatürde sınırlı çalışma bulunmaktadır. Bu bağlamda, mevcut çalışma çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarını inceleyerek literatürdeki bu boşluğu doldurmayı amaçlamaktadır. Bu ana amaç çerçevesinde bu araştırmada, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının; cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyoekonomik düzey, yaşam yeri ve ebeveyn eğitim düzeyi gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığının araştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, çocuk gelişimi öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarını belirlemek ve bu tutumların çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Betimsel tarama modeli, bireylerin ya da grupların belirli özelliklerini tanımlamayı ve var olan durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Creswell, 2014). Bu çalışmada betimsel tarama modelinin tercih edilmesinin temel nedeni, çocuk gelişimi öğrencilerinin yapay zekâ teknolojilerine yönelik mevcut tutumlarını herhangi bir deneysel işlem uygulanmadan, doğal bağlamı içinde ve geniş bir örneklem üzerinden belirlemeye imkân sağlamasıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesi'ne bağlı Isparta Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu ve Eğirdir Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu bünyesindeki Çocuk Gelişimi programlarında kayıtlı olan toplam 312 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk ve ark., 2012). Araştırmacıya hız ve uygulama kolaylığı sağlayan bu yöntem, araştırmanın amacına hizmet edebilecek en erişilebilir bireylerin seçilmesine olanak tanımaktadır. Bu doğrultuda örneklem grubu, evrenden ulaşılabilen ve çalışmaya gönüllü katılım sağlayan 178 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların %95.5'i (n=170) kadın, %4.5'i (n=8) erkektir. Sınıf düzeyine bakıldığında, katılımcıların %39.9'u (n=71) 1. sınıf, %60.1'i (n=107) ise 2. sınıf öğrencisidir. Sosyoekonomik düzey açısından katılımcıların büyük çoğunluğu (%92.7) kendilerini orta düzeyde tanımlamıştır. Tablo 1'de araştırmanın katılımcılarına ait demografik bilgiler sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	170	95.5
	Erkek	8	4.5
Sınıf	1	71	39.9
	2	107	60.1
Sosyoekonomik Düzey	Düşük	8	4.5
	Orta	165	92.7
	Yüksek	5	2.8
Yaşam Yeri (Yaşamın büyük kısmının geçtiği yer)	Köy	36	20.3
	İlçe	62	34.8
	Şehir	47	26.4
	Büyükşehir	33	18.5
	İlkokul-Ortaokul	130	73.1
Anne Öğrenim Düzeyi	Lise	40	22.5
	Yükseköğrenim	8	4.5
	İlkokul-Ortaokul	104	58.4
Baba Öğrenim Düzeyi	Lise	58	32.6
	Yükseköğrenim	16	9.0

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan toplam 178 öğrencinin büyük çoğunluğunu kadın katılımcıların oluşturduğu görülmektedir (%95.5). Katılımcıların %39.9'u 1. sınıf, %60.1'i 2. sınıf düzeyindedir. Sosyoekonomik düzey değişkenine göre öğrencilerin büyük bir kısmı kendilerini orta sosyoekonomik düzeyde (%92.7) algılamakta, kendi sosyoekonomik düzeylerini düşük (%4.5) ve yüksek (%2.8) algılayan katılımcı oranları oldukça azdır. Öğrencilerin yaşam yerlerine (yaşamlarının büyük kısmının geçtiği yer) bakıldığında en yüksek oran %34.8 ile ilçelerde yaşadığını belirten gruba aittir; bunu şehir (%26.4), köy (%20.3) ve büyükşehir (%18.5) yerleşimlerinde yaşayan öğrenciler izlemektedir. Anne öğrenim düzeyinde katılımcıların çoğunluğu (%73.1) ilkökul–ortaokul mezunudur. Yükseköğrenim düzeyinde eğitime sahip annelerin oranı ise %4.5'tir. Benzer şekilde, babaların %58.4'ü ilkökul–ortaokul, %32.6'sı lise, %9'u ise yükseköğrenim mezunudur. Bu bulgular, araştırma grubunun çoğunlukla orta sosyoekonomik düzeyden gelen, kırsal ve yarı kentsel bölgelerde yaşayan öğrencilerden oluştuğunu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından hazırlanan bu formda katılımcıların cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, yaşam yeri, anne ve baba eğitim durumu gibi demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.



Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği: Bireylerin yapay zekâya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen ölçek, Kaya ve arkadaşları (2024) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 5’li Likert tipinde (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum) derecelendirilen ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, “Olumlu Tutum” (12 madde) ve “Olumsuz Tutum” (8 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Olumlu tutum alt boyutunda yer alan maddelere örnek olarak “Günlük hayatımda yapay zekâ sistemlerini kullanmak ilgimi çekiyor” ve “Yapay zekânın birçok faydalı uygulaması vardır” ifadeleri verilebilir. Olumsuz tutum alt boyutunda ise “Yapay zekânın tehlikeli olduğunu düşünüyorum” ve “Yapay zekâ insanları gözetlemek için kullanılır” gibi maddeler yer almaktadır. Olumsuz tutum maddeleri (13–20. maddeler) analiz sürecinde ters kodlanarak puanlanmıştır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi yapay zekâya yönelik daha olumlu bir tutumu ifade etmektedir. Schepman ve Rodway (2020) tarafından yapılan orijinal ölçek geliştirme çalışması, Kaya ve arkadaşlarının (2024) Türkçe uyarlama çalışması ve bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları karşılaştırmalı olarak Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre, Schepman ve Rodway (2020) tarafından yapılan orijinal ölçek geliştirme çalışmasında Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları Olumlu Tutum alt boyutu için 0.88, Olumsuz Tutum alt boyutu için ise 0.83 olarak saptanmıştır. Kaya ve arkadaşlarının (2024) Türkçe uyarlama çalışmasında ise bu değerler sırasıyla 0.86 ve 0.81 olarak belirlenirken ölçeğin geneli için ise 0.88 olarak rapor edilmiştir. Mevcut çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda ise Cronbach Alfa katsayıları; Olumlu Tutum alt boyutu için 0.89, Olumsuz Tutum alt boyutu için 0.85 ve ölçeğin geneli için 0.85 olarak hesaplanmıştır. Tablo 2’de orijinal ölçek (Schepman ve Rodway, 2020), Türkçe uyarlaması (Kaya ve diğ. 2024) ve mevcut çalışma için güvenirlik katsayıları verilmiştir. Bu değerler, ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011).

Tablo 2. Yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeğinin güvenirlik katsayıları (Cronbach’s α)

Çalışma	Olumlu Tutum	Olumsuz Tutum	Ölçek Geneli
Orijinal Ölçek (Schepman ve Rodway, 2020)	0.88	0.83	-
Türkçe Uyarlama (Kaya ve ark., 2024)	0.86	0.81	0.88
Mevcut Çalışma	0.89	0.85	0.85

Not: Orijinal çalışmada iki alt boyut birbirinden bağımsız değerlendirildiği için toplam ölçek skoru hesaplanmamıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, 2024–2025 eğitim-öğretim yılında Süleyman Demirel Üniversitesine bağlı sağlık hizmetleri meslek yüksekokullarının çocuk gelişimi programlarında öğrenim gören öğrencilerden çevrim içi anketler aracılığıyla toplanmıştır. Çevrimiçi veri

toplama yöntemi; geniş örneklem gruplarına hızlı, ekonomik ve pratik biçimde ulaşılabilmesi ve verilerin kayıpsız olarak dijital ortama aktarılması avantajları nedeniyle tercih edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırma süreci bilimsel etik ilkelere uygun olarak yürütülmüştür ve etik kurul onayı alınmıştır. Araştırmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmış olup, anket formunun giriş kısmında araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirici bir metne (aydınlatılmış onam) yer verilmiştir. Sadece araştırmaya katılmayı kabul ettiğini onaylayan öğrencilerin veri toplama araçlarını doldurmasına izin verilmiştir. Veri toplama sürecinde katılımcıların kimliklerini açığa çıkaracak hiçbir kişisel bilgi talep edilmemiş, katılımcıların anonimliği ve verilerin gizliliği güvence altına alınmıştır. Ölçeğin ve demografik formun katılımcılar tarafından doldurulması ortalama 10-12 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi istatistiksel veri analizi yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım için kabul edilebilir sınırlar olan ± 2 aralığında olduğu görülmüştür (George ve Mallery, 2019). Bu nedenle verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilerek analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. İki gruplu değişkenlerin (cinsiyet, sınıf düzeyi) karşılaştırılmasında Bağımsız Örneklem t-Testi; ikiden fazla grubu olan değişkenlerin (sosyoekonomik düzey, yaşam yeri, anne-baba eğitim durumu) karşılaştırılmasında ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen aritmetik ortalamaların yorumlanmasında 5'li Likert ölçeği aralıkları (Genişlik = $4/5 = 0.80$); 1.00-1.80 "Kesinlikle Katılmıyorum", 1.81-2.60 "Katılmıyorum", 2.61-3.40 "Kararsızım", 3.41-4.20 "Katılıyorum" ve 4.21-5.00 "Kesinlikle Katılıyorum" şeklinde değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, çocuk gelişimi programı öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla uygulanan ölçekten elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin "Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği" alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler ve normallik dağılım değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 3.** Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Alt Boyut	Min	Maks	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Olumlu Tutum	1.25	5.00	3.59	0.61	-0.36	1.55
Olumsuz Tutum	1.00	5.00	2.80	0.69	0.12	0.10

Tablo 3'te sunulan betimsel istatistikler incelendiğinde öğrencilerin yapay zekâya yönelik olumlu tutum puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.59$) "Katılıyorum" düzeyine karşılık geldiği ve oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yapay zekânın faydaları ve potansiyeli konusunda güçlü bir inanca sahip olduklarını göstermektedir. Ters kodlanarak hesaplanan olumsuz tutum alt boyutunda ise ortalamanın ($\bar{X} = 2.80$) "Kararsızım" düzeyinde kaldığı saptanmıştır. Olumlu tutum boyutuna kıyasla bu puanın daha düşük olması öğrencilerin yapay zekânın potansiyel risklerine ve oluşturabileceği tehditlere karşı çekince ve endişe taşıdıklarını ve bu konuda tam bir güven duymadıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Örneklem t-Testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Olumlu Tutum	Kadın	170	3.59	0.60	176	-0.32	0.75
	Erkek	8	3.66	0.70			
Olumsuz Tutum	Kadın	170	2.78	0.69	176	-1.37	0.17
	Erkek	8	3.12	0.70			

Cinsiyet değişkenine göre yapılan bağımsız örneklem t-testi öncesinde varyans homojenliği varsayımı Levene testi ile kontrol edilmiş ve test sonuçlarına göre varyansların homojen olduğu görülmüştür ($p > 0.05$). Tablo 4'te görüleceği üzere katılımcıların yapay zekâya yönelik olumlu tutum puan ortalamalarının kadın öğrencilerde ($\bar{X} = 3.59$) ve erkek öğrencilerde ($\bar{X} = 3.66$) birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Yapılan analiz sonucunda, bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir [$t(176) = -.32, p > 0.05$]. Benzer şekilde, olumsuz tutum alt boyutunda da kadın öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.78$) ile erkek öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3.12$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t(176) = -1.37, p > 0.05$]. Bu bulgulara göre, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin yapay zekâya yönelik genel tutum puanları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyine (1. sınıf ve 2. sınıf) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Yapılan Bağımsız Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Olumlu Tutum	1. Sınıf	71	3.58	0.54	176	-0.21	0.84
	2. Sınıf	107	3.60	0.65			
Olumsuz Tutum	1. Sınıf	71	2.81	0.64	176	0.21	0.83
	2. Sınıf	107	2.79	0.72			

Tablo 5'e göre 1. sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik olumlu tutum puan ortalaması ($\bar{X} = 3.58$) ile 2. sınıf öğrencilerinin olumlu tutum puan ortalamasının ($\bar{X} = 3.60$) birbirine oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır [$t(176) = -0.21, p > 0.05$]. Benzer şekilde, olumsuz tutum alt boyutunda da 1. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.81$) ile 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 2.79$) arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(176) = 0.21, p > 0.05$]. Bu bulgulara göre, öğrencilerin öğrendikleri sınıf seviyesinin, yapay zekâya yönelik olumlu veya olumsuz tutumları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarının, algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine (düşük, orta, yüksek) göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sosyoekonomik Düzey Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Sosyoekonomik Düzey	n	$\bar{X}$	Ss	F	p
Olumlu Tutum	Düşük	8	3.60	0.44	0.27	0.77
	Orta	165	3.58	0.62		
	Yüksek	5	3.78	0.25		
Olumsuz Tutum	Düşük	8	2.45	0.34	1.20	0.30
	Orta	165	2.81	0.69		
	Yüksek	5	2.98	0.89		

Tablo 6'ya göre, çocuk gelişimi öğrencilerinin yapay zekâya yönelik olumlu tutum puan ortalamalarının sosyoekonomik düzeye göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir [$F(2,175) = 0.27, p > 0.05$]. Düşük ($\bar{X} = 3.60$), orta ($\bar{X} = 3.58$) ve yüksek ($\bar{X} = 3.78$) sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin yapay zekânın faydalarına yönelik inançlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, olumsuz tutum alt boyutunda da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(2,175) = 1.20, p > 0.05$]. Düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin olumsuz tutum puan ortalaması ($\bar{X} = 2.45$), orta ($\bar{X} = 2.81$) ve yüksek ($\bar{X} = 2.98$) düzeydeki öğrencilere göre sayısal olarak daha düşük olsa da bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Bu bulgulara göre, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinin, yapay zekâ teknolojilerine yönelik genel tutumları üzerinde belirleyici bir etken olmadığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin yapay zekâya

yönelik tutumlarının, hayatlarının çoğunu geçirdikleri yerleşim yerine (köy, ilçe, şehir, büyükşehir) göre farklılaşıp farklılaşmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yaşam Yeri Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Yaşam Yeri	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumlu Tutum	Köy	36	3.46	0.77	0.94	0.42
	İlçe	62	3.65	0.59		
	Şehir	47	3.64	0.51		
	Büyükşehir	33	3.55	0.56		
Olumsuz Tutum	Köy	36	2.67	0.64	1.07	0.36
	İlçe	62	2.91	0.78		
	Şehir	47	2.74	0.65		
	Büyükşehir	33	2.81	0.60		

Tablo 7’de görüleceği üzere, öğrencilerin yapay zekâya yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında yaşam yeri değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(3,174) = 0.94, p > 0.05$]. Köy ($\bar{X} = 3.46$), ilçe ($\bar{X} = 3.65$), şehir ($\bar{X} = 3.64$) ve büyükşehirde ($\bar{X} = 3.55$) yaşayan öğrencilerin ortalamaları birbirine oldukça yakındır. Benzer şekilde, olumsuz tutum alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(3,174) = 1.07, p > 0.05$]. Öğrencilerin yaşadıkları yerleşim biriminin büyüklüğü veya niteliği, yapay zekâya yönelik olumlu ya da olumsuz tutumları üzerinde belirleyici bir etken oluşturmamıştır. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarının, anne öğrenim düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı da incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Anne Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Anne Öğrenim Düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumlu Tutum	İlkokul–Ortaokul	130	3.57	0.62	0.28	0.75
	Lise	40	3.65	0.53		
	Yükseköğrenim	8	3.59	0.81		
Olumsuz Tutum	İlkokul–Ortaokul	130	2.81	0.68	2.34	0.10
	Lise	40	2.86	0.70		
	Yükseköğrenim	8	2.30	0.60		

Tablo 8’e göre öğrencilerin yapay zekâya yönelik olumlu tutum puan ortalamaları arasında anne öğrenim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(2,175) = 0.28, p > 0.05$]. Annesi ilkokul-ortaokul mezunu olan ($\bar{X} = 3.57$), lise mezunu olan ($\bar{X} = 3.65$) ve yükseköğrenim mezunu olan ($\bar{X} = 3.59$) öğrencilerin ortalamaları birbirine yakındır. Benzer şekilde, olumsuz tutum alt boyutunda da gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$F(2,175) = 2.34, p > 0.05$]. Annesi yükseköğrenim mezunu olan öğrencilerin olumsuz tutum puan ortalaması ($\bar{X} = 2.30$), diğer gruplara göre sayısal olarak daha düşük olsa da bu fark istatistiksel açıdan anlamlı düzeye ulaşmamıştır. Öğrencilerin yapay zekâya yönelik

tutumlarının baba öğrenim düzeyi değişkenine göre incelenmesi amacıyla yapılan ANOVA analizine ait sonuçlar ise Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Baba Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Alt Boyut	Baba Öğrenim Düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>Ss</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Olumlu Tutum	İlkokul–Ortaokul	104	3.59	0.66	0.10	0.91
	Lise	58	3.58	0.48		
	Yükseköğrenim	16	3.65	0.67		
Olumsuz Tutum	İlkokul–Ortaokul	104	2.81	0.71	0.52	0.60
	Lise	58	2.82	0.68		
	Yükseköğrenim	16	2.63	0.58		

Tablo 9’da görüleceği üzere, baba öğrenim düzeyi değişkeninin, öğrencilerin yapay zekâya yönelik olumlu tutumları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F(2,175) = 0.10, p > 0.05$]. Babası ilkokul-ortaokul ($\bar{X} = 3.59$), lise ($\bar{X} = 3.58$) ve yükseköğrenim ($\bar{X} = 3.65$) mezunu olan öğrencilerin olumlu tutum puanları benzer düzeydedir. Aynı şekilde, olumsuz tutum alt boyutunda da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [$F(2,175) = 0.52, p > 0.05$]. Bu bulgulara göre, ebeveynlerin eğitim seviyesinin öğrencilerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik tutumları üzerinde belirleyici bir etken olmadığı görülmüştür.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının genel olarak olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutlar çerçevesinde incelendiğinde öğrencilerin yapay zekâya yönelik olumlu tutum puan ortalamalarının yüksek ($\bar{X} = 3.59$), olumsuz tutum puan ortalamalarının ise orta düzeyde ($\bar{X} = 2.80$) olduğu saptanmıştır. Bu bulgu çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin yapay zekâya büyük ölçüde olumlu ve kabul edici yaklaştığını ancak aynı zamanda yüksek düzeyde olmasa da kaygılarının da bulunduğunu göstermektedir. Analizler neticesinde elde edilen sonuçlar literatürdeki birçok çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Örneğin, üniversite öğrencileri ve yetişkinlerle yürütülen araştırmalarda da katılımcıların yapay zekâya karşı genel tutumlarının olumlu olduğu bildirilmiştir (Köseoğlu ve Köse, 2025). Karacan Doğan ve arkadaşları (2023) spor bilimleri öğrencileriyle yürüttükleri araştırmalarında mevcut araştırmanın sonuçlarıyla oldukça uyumlu sonuçlar elde etmişlerdir. Buna göre spor bilimleri öğrencilerinin yapay zekâya yönelik olumlu tutum puan ortalamasının yüksek ($\bar{X} = 3.62$) olumsuz tutum puan ortalamasının ise orta ($\bar{X} = 2.94$) seviyede olduğu görülmüştür. Ayrıca hemşirelik (Saydamlı ve ark., 2025), ebelik (Özbaş ve ark., 2025) ve öğretmen adaylarıyla (Banaz ve Maden, 2024; Mart ve Kaya, 2024) yürütülen araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler yapay zekâya



yönelik olumlu tutumlara sahiptir, yapay zekâyı mesleki gelişimleri için bir fırsat olarak görmektedirler ancak belli konularda orta düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuçlar Schepman ve Rodway (2020) tarafından öne sürülen, bireylerin yapay zekâya yönelik tutumlarının teknolojinin getireceği faydalara duyulan inanç ile belirsizlikten kaynaklanan endişeler arasında şekillendiği görüşüyle örtüşmektedir. Bu veriler, genç nüfusun yapay zekâ teknolojilerine büyük ölçüde olumlu ve kabul edici yaklaştığını ve olası risklere dair birtakım kaygılar taşısalar da genel tutumlarının iyimser kaldığını göstermektedir.

Bu araştırmada kadın ve erkek öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hem olumlu tutumlar hem de olumsuz tutumlar bakımından iki cinsiyet grubu oldukça benzer ortalamalar sergilemiştir. Bu durum, cinsiyetin, yapay zekâya yönelik gerek olumlu gerekse olumsuz tutumlarda belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Bu sonuç, literatürdeki bazı çalışmalarda elde edilen bulgularla uyumludur. Örneğin; Karacan Doğan ve arkadaşları (2023) spor bilimleri öğrencileriyle, Banaz ve Maden (2024) Türkçe öğretmeni adaylarıyla ve Mart ve Kaya (2024) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yürüttükleri araştırmalarında cinsiyetin yapay zekâya yönelik tutumlar üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Güngör ve arkadaşları (2025) ile Karayığit ve arkadaşlarının (2025) araştırmaları da öğretmen adaylarının tutumlarının cinsiyete göre değişmediğini ortaya koyarak bu bulguyu desteklemektedir. Ancak literatürde cinsiyet faktörünün yapay zekâya yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Bazı araştırmalar (Aksoğan, 2025; Tan ve ark., 2023), erkek öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarının kadın öğrencilere göre daha olumlu olduğunu ve erkek öğrencilerin teknolojik gelişmelere daha istekli yaklaştıklarını ortaya koymuştur. Russo ve arkadaşları (2025) ise kadınların yapay zekâ konusunda daha yüksek kaygı ve daha düşük olumlu tutum sergilediklerini tespit etmiştir. Öte yandan, Saydamlı ve arkadaşları (2025) ise hemşirelik öğrencileriyle yürüttükleri araştırmalarında kadın öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumların erkek hemşirelik öğrencilerine göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşarak literatürde farklı bir eğilim ortaya koymuşlardır. Mevcut çalışmada cinsiyetler arası anlamlı bir fark oluşmaması örneklem grubunun büyük çoğunluğunun (%95.5) kadınlardan oluşması ve çocuk gelişimi programındaki öğrencilerin benzer eğitim müfredatı ve teknolojik etkileşimlere maruz kalmalarıyla açıklanabilir.

Bu araştırmada çocuk gelişimi öğrencilerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyi (1. ve 2. sınıf) ile yapay zekâya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bulgular incelendiğinde, 1. sınıfta bulunan öğrencilerin ortalama tutum puanları (olumlu tutum:

3.58, olumsuz tutum 2.81) ile 2. sınıfta bulunan öğrencilerin ortalama tutum puanları (olumlu tutum: 3.60, olumsuz tutum 2.79) birbirine çok yakındır. Bu durum, ön lisans eğitiminin iki yıllık kısa bir süreyi kapsaması ve bu süreçte öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarını köklü bir şekilde değiştirecek yoğunlukta bir teknoloji eğitimi veya mesleki deformasyon yaşamamış olmalarıyla açıklanabilir. Aksoğan'ın (2025) meslek yüksekokulu öğrencileriyle yürüttüğü araştırmada da öğrencilerin sınıf düzeyinin, yapay zekâya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir şekilde etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Karaman ve Köse (2025) tarafından fen bilimleri öğretmen adaylarıyla yürütülen araştırmada da sınıf seviyesinin yapay zekâya yönelik tutumlar üzerinde belirleyici bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bazı araştırmalar, eğitim süresi uzadıkça ve sınıflar ilerledikçe tutumların farklılaştığını göstermektedir. Örneğin Sarıkaya ve Kavan (2024), Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri araştırmalarında 4. sınıf öğrencilerinin tutumlarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğunu ve bunun da alınan eğitimin sağladığı yetkinlikle ilişkili olabileceğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Saydamlı ve arkadaşları (2025), hemşirelik öğrencilerinde 4. sınıf öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutum puanlarının 1. sınıflara göre anlamlı derecede yüksek olduğunu saptamıştır. Ancak alanyazında sınıf düzeyi arttıkça tutumların olumsuza döndüğü çalışmalar da mevcuttur. Özbaş ve arkadaşları (2025), ebelik öğrencilerinde son sınıf öğrencilerinin tutum puanlarının diğer sınıflara göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu tespit etmişler ve bu durumu öğrencilerin mezuniyetleri yaklaştıkça artan mesleki kaygılarına ve yapay zekânın iş gücü üzerindeki olası etkilerine bağlamışlardır. Mevcut çalışmada 1. ve 2. sınıflar arasında bir farkın oluşmaması, çocuk gelişimi ön lisans programındaki öğrencilerin henüz yolun başında ve ortasında benzer bir dijital kültürle şekillenmiş olmalarıyla ilişkilendirilebilir.

Bu araştırmada, öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik düzey (SED) değişkeni ile yapay zekâya yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma bulunmamıştır. Yapılan analizler neticesinde düşük, orta ve yüksek sosyoekonomik düzey gruplarında yer alan öğrencilerin benzer tutum puan ortalamaları sergiledikleri görülmüştür. Bununla birlikte, düşük sosyoekonomik düzeydeki öğrencilerin olumsuz tutum puanlarının görece daha düşük olduğu gözlemlense de söz konusu farkın istatistiksel açıdan anlamlılık yaratacak düzeyde olmadığı saptanmıştır. Literatür incelendiğinde, elde edilen bu bulgunun alan yazındaki bazı çalışmalarla paralellik gösterirken bazı güncel araştırmalarla ise farklılaştığı görülmektedir. Nitekim Kaya ve arkadaşları (2024) tarafından yürütülen araştırmada; yaş, cinsiyet ve gelir gibi demografik faktörlerin yapay zekâya yönelik tutumu yordama gücünün sınırlı olduğu görülmüş ve tutumların daha çok bireysel kişilik özellikleri ve



teknoloji kaygısı gibi psikolojik faktörler bağlamında şekillendiği vurgulanmıştır. Benzer şekilde Karacan Doğan ve arkadaşları (2023) tarafından spor bilimleri öğrencileri ile yürütülen araştırmada da öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarında belirleyici faktörün, öğrencilerin demografik değişkenlerinden ziyade teknolojiye dair bilgi düzeylerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Saydamlı ve arkadaşları (2025) tarafından hemşirelik öğrencileriyle yürütülen araştırmada ise geliri giderine denk veya fazla olan öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutum puanlarının, geliri düşük olanlara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Özbaş ve arkadaşları (2025) tarafından yürütülen araştırmada da ebelik öğrencilerinin barınma ve gelir durumlarının, öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarını etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada sosyoekonomik düzey değişkeninin bir farklılaşma faktörü olarak ortaya çıkmaması, katılımcı grubun dijital teknolojilere erişim imkânlarının homojenleşmesiyle açıklanabilir. Günümüzde yapay zekâ uygulamalarının mobil cihazlar üzerinden kolayca erişilebilir ve çoğunlukla ücretsiz olması, sosyoekonomik dezavantajların teknolojiye yönelik tutum üzerindeki negatif etkisini minimize etmiş olabilir. Dolayısıyla, söz konusu örneklem grubunda yapay zekâya yönelik tutumların toplumsal arka plandan ziyade, evrensel bir dijital kültür ve mesleki merak bağlamında şekillendiği söylenebilir.

Bu araştırmada, katılımcıların yaşamlarının çoğunu geçirdikleri yer (kır/köy, ilçe, şehir, büyükşehir) değişkenine göre yapay zekâya yönelik tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kırsal kesimde büyüyen öğrencilerin tutum ortalamaları ile şehir veya büyükşehir kökenli öğrencilerin ortalamalarının birbirine oldukça yakın olması, yapay zekâ farkındalığının coğrafi kökenden bağımsızlaştığını göstermektedir. Alan yazın incelendiğinde, bu bulgunun güncel araştırmalarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Örneğin Saydamlı ve arkadaşları (2025), hemşirelik öğrencileriyle yürüttükleri araştırmalarında öğrencilerin yaşadıkları yerleşim biriminin (büyükşehir, şehir, ilçe/kasaba/köy) yapay zekâya yönelik genel tutum puanları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde geçmişte dijital bölünme ve teknolojiye erişim açısından kentsel ve kırsal bölgeler arasında farklar olduğu tartışılrsa da günümüzde üniversite ortamının sağladığı ortak dijital kültürün ve mobil teknolojilerin yaygınlığının bu farkları minimize ettiği düşünülebilir. Nitekim Özbaş ve arkadaşları (2025), ebelik öğrencileriyle yürüttükleri araştırmalarında, öğrencilerin coğrafi kökenlerinden ziyade mevcut sosyal etkileşim alanlarının teknolojiye yönelik tutumu şekillendirmede daha etkili olabileceğine işaret edilmiştir. Karacan Doğan ve arkadaşları (2023) ise spor bilimleri öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, demografik değişkenlerden çok

bireylerin yapay zekâ hakkında bilgi sahibi olma durumlarının tutum üzerinde belirleyici olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde Kaya ve arkadaşları (2024), tutumların demografik özelliklerin ötesinde, bireysel kişilik özellikleri ve teknoloji kaygısı gibi psikolojik faktörler tarafından daha güçlü bir şekilde yordandığını vurgulamışlardır. Dolayısıyla, çocuk gelişimi öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumları yerel dinamiklerden bağımsız evrensel bir dijital kültürleşme süreciyle uyumlu görünmektedir.

Bu araştırmada öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeylerinin (ilkokul/ortaokul, lise, yükseköğrenim) yapay zekâ tutum puanları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Hem annesi hem de babası farklı eğitim geçmişlerine sahip öğrencilerin olumlu tutum ortalamaları birbirine çok yakındır. Ancak olumsuz tutum alt boyutu incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı olmasa da dikkate değer bir eğilim göze çarpmaktadır: Annesi yükseköğrenim mezunu olan öğrencilerin olumsuz tutum puan ortalamaları ($\bar{X}=2.30$), eğitim düzeyi daha düşük olan gruplara göre sayısal olarak daha düşüktür. Ölçeğin puanlama mantığında negatif maddelerin ters kodlanması nedeniyle puanların düşmesi, kaygının veya olumsuz inançların arttığı anlamına gelmektedir. Bu durum, eğitim seviyesi yüksek ebeveynlere sahip öğrencilerin, yapay zekânın potansiyel risklerine ve etik sorunlarına karşı daha eleştirel ve temkinli bir yaklaşım sergilediklerini düşündürmektedir. Alan yazın incelendiğinde, bu durum İçöz ve İçöz'ün (2024) bulgularıyla ilişkilendirilebilir. Araştırmacılar, ebeveyn eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının yapay zekâ farkındalık düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark yarattığını belirtmektedirler. Mevcut çalışmadaki eğitimli aile çocuklarının daha yüksek kaygı/eleştirel tutum sergilemesi eğilimi, bu farkındalığın bir sonucu olabilir. Yani farkındalık arttıkça teknolojinin sadece faydaları değil riskleri de daha görünür hale gelmiş olabilir. Öte yandan genel tutumda anlamlı bir farkın oluşmaması, Köseoğlu ve Köse (2025) tarafından yürütülen araştırmada elde edilen yetişkinlerin eğitim düzeylerinin yapay zekâya yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar, Kaya ve arkadaşlarının (2024) belirttiği üzere; yapay zekâya yönelik tutumların demografik özelliklerden ziyade bireysel kişilik özellikleri ve teknoloji kaygısı gibi psikolojik faktörler tarafından daha güçlü bir şekilde yordandığı görüşünü desteklemektedir. Dolayısıyla, çocuk gelişimi öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumları, ailesel eğitim arka planından bağımsız olarak içinde bulundukları dijital çağın getirdiği ortak teknolojik kültür ile şekillenmektedir denilebilir.

Bu araştırmanın bulguları, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının genel hatlarıyla literatürle uyumlu ve olumlu yönde olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler büyük ölçüde yapay zekânın eğitim ve toplumsal yaşam için potansiyeline olumlu bakmaktadır ve bu sonuç, Z kuşağı olarak da adlandırılan genç neslin teknolojiye adaptasyonunun yüksek olduğuna işaret etmektedir. Araştırmada ele alınan cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey, yaşam yeri ve ebeveyn eğitimi gibi demografik değişkenlerin tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmaması dikkat çekicidir. Bu durum, Kaya ve arkadaşlarının (2024) belirttiği üzere; yapay zekâya yönelik tutumların demografik özelliklerden ziyade, bireysel kişilik özellikleri, teknoloji kaygısı ve dijital okuryazarlık gibi psikolojik ve bilişsel faktörler tarafından daha güçlü bir şekilde yordandığı görüşünü desteklemektedir. Mevcut araştırmada öğrencilerin yapay zekâya yönelik tutumlarının alt gruplar arasında farklılaşmaması, yapay zekâ farkındalığının belirli bir zümreye özgü olmadığını, aksine tüm öğrencilere nüfuz eden ortak bir dijital kültür haline geldiğini düşündürmektedir. Örneğin cinsiyet farkının bulunmaması, Banaz ve Maden (2024) ile Karacan Doğan ve arkadaşlarının (2023) çalışmalarıyla örtüşmekte olup, kadın öğrencilerin de en az erkekler kadar yapay zekâ konusuna hâkim ve ilgili olabileceklerini göstermektedir. Ancak literatürde bu konuda bazı çelişkili bulguların olduğu da göz ardı edilmemelidir. Özellikle cinsiyet bağlamında farklı örneklemelerde, kadınların daha yüksek yapay zekâ kaygısı taşıdığı veya erkeklerin daha olumlu tutuma sahip olduğu yönünde ayrışmalar saptanmıştır. Örneğin Aksoğan (2025) ve Yeniçeri ve Kenan (2025), erkek öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının kadınlara kıyasla daha olumlu olduğunu rapor ederken; Russo ve arkadaşları (2025) ise kadınların yapay zekâ kaygısının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde sınıf düzeyi açısından Sarıkaya ve Kavan (2024) ile Saydamlı ve arkadaşları (2025), üst sınıfların veya eğitim seviyesi yüksek olan grupların daha olumlu tutuma sahip olduğunu bildirmiştir. Mevcut çalışmada bu tür farkların oluşmaması, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin mesleki motivasyonlarının, yaş aralıklarının ve üniversite ortamında teknolojiye maruz kalma düzeylerinin oldukça homojen olmasından kaynaklanabilir. Yine de literatürdeki bu farklılıklar, yapay zekâ okuryazarlığı ve eğitime yönelik müdahalelerin; cinsiyet veya sınıf düzeyi fark etmeksizin her kesimi kapsayacak ve olası kaygıları giderecek biçimde tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin yapay zekâya karşı genel tutumları yüksek bulunmuş ve bu tutumlar cinsiyet veya sınıf düzeyi gibi belirli alt gruplara göre değişkenlik göstermemiştir. Özellikle sınıf düzeyi açısından bir farklılaşmanın olmaması, Özbaş ve arkadaşlarının (2025) 4 yıllık lisans eğitimi gören ebeklik öğrencilerinde tespit ettiği ve son sınıflarda artan mesleki kaygılarla ilişkilendirilen tutum düşüşünün, bu örneklemde

henüz gözlenmediğini düşündürmektedir. Bu durum, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında uygulanabilirliğine dair umut verici bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Literatürdeki benzer çalışmalar da öğrencilerin ve öğretmen adaylarının yapay zekâyı eğitimde yenilikçi bir araç olarak görmeye başladıklarını ancak yine de etik ve güvenlik boyutlarında temkinli olmayı sürdürdüklerini ortaya koymaktadır (Karacan Doğan ve ark., 2023; Sarıkaya ve Kavan, 2024). Araştırma bulguları, yapay zekâya yönelik tutumların çok boyutlu bir yapı sergilediğini; öğrencilerin teknolojiyi yüksek oranda benimsemekle birlikte eleştirel bir yaklaşımı da elden bırakmadığını göstermektedir. Mevcut olumlu tutumlar, çocuk gelişimi ve eğitim alanlarındaki yapay zekâ entegrasyonunu destekler niteliktedir. Ancak bu tutumların sürdürülebilirliği, öğrencilerin yetkinliklerine bağlı görünmektedir. Nitekim Sal ve arkadaşları (2025), çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri arttıkça yapay zekâya yönelik genel tutumlarının da anlamlı ve pozitif yönde arttığını kanıtlamıştır. Bu bağlamda eğitim programlarının sadece teknik becerilerle sınırlı kalmaması; müfredatın Su ve Zhong (2022) tarafından önerildiği gibi yapay zekâ farkındalığı, güvenli kullanım ve etik boyutları da kapsayacak şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın genel bulguları, çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının demografik özelliklerden (cinsiyet, sınıf düzeyi, sosyoekonomik düzey vb.) bağımsız olarak genel olarak olumlu ve kabullenici bir eğilim sergilediğini göstermektedir. Ancak bununla birlikte olası riskler ve etik boyutlar gündeme geldiğinde daha temkinli bir tutum benimsedikleri sonucuna da ulaşılmıştır. Bu durum, öğrencilerin yapay zekâyı mesleki açıdan önemli bir fırsat olarak gördüklerine, ancak güvenli ve bilinçli kullanım konusunda yapılandırılmış desteğe ihtiyaç duyduklarına işaret etmektedir. Bu bağlamda, çocuk gelişimi programlarında yapay zekâya ilişkin eğitim içeriklerinin yalnızca teknik kullanım becerileriyle sınırlandırılmaması önerilmektedir. Söz konusu içeriklerin, yapay zekâ farkındalığı, güvenli kullanım, veri gizliliği ve dijital etik boyutlarını içerecek biçimde uygulama temelli olarak yapılandırılması önem taşımaktadır. Öğrencilerin mevcut olumlu tutumlarını mesleki yeterliğe dönüştürebilmeleri için atölye çalışmaları, örnek sınıf içi senaryolar ve rehberli uygulamalarla desteklenen derslerin programa entegre edilmesi yararlı olabilir. Tutumların incelenen demografik değişkenlere göre anlamlı biçimde farklılaşmaması, söz konusu eğitim düzenlemelerinin belirli alt gruplara özgü müdahaleler yerine tüm öğrencilere yönelik bütüncül bir yaklaşımla planlanabileceğini düşündürmektedir. Gelecek araştırmalarda, yapay zekâya yönelik tutumları etkileyebilecek psikolojik ve bilişsel değişkenlerin incelenmesi önem taşımaktadır. Özellikle teknoloji kaygısı, dijital okuryazarlık, yenilikçilik eğilimi ve kişilik



özellikleri bu kapsamda ele alınabilir. Bunun yanında, nicel bulguların nitel ya da karma desenli çalışmalarla desteklenmesi, sonuçların daha derinlikli yorumlanmasına katkı sağlayacaktır. Mezuniyet sonrası erken çocukluk eğitim uygulamalarını da içeren boylamsal tasarımlar, alan yazına ek katkı sunabilir. Böyle bir araştırma birikimi, çocuk gelişimi profesyonellerinin yapay zekâyı yalnızca teknik bir araç olarak değil, pedagojik ve etik boyutları olan bir mesleki destek unsuru olarak konumlandırmalarını kolaylaştırabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma 26-29 Kasım 2025 tarihinde gerçekleştirilen International Education Congress / EDUCongress kongresinde sunulmuş olan sözlü bildirinin genişletilmiş ve derinleştirilmiş halidir.

Etik Kurul Belgesi

Etik Kurul Komisyon Adı: Süleyman Demirel Üniversitesi Üniversite Etik Kurulu

Toplantı Tarihi ve Sayısı: 27.06.2025 tarih ve E.1037135 sayı

Yazar Katkı Beyanı

Birinci yazar: Verilerin toplanması, işlenmesi, analizi, yorumlanması, inceleme yazma, düzenleme (%50).

İkinci yazar: Kavramsallaştırma, metodoloji, verilerin analizi ve yorumlanması, denetim, inceleme-yazma, düzenleme (%50).

KAYNAKLAR

- Aksoğan, M. (2025, Mayıs 1–4). *Üniversite öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutumları: Akçadağ MYO örneği*. In *Latin America 10th International Conference on Scientific Researches* (pp. 111-118). Academy Global Conferences & Publishing. ISBN 978-625-5962-70-6. Havana.
- Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1174773>
- Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta.
- Banaz, E. & Maden, S. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1173-1180. <https://doi.org/10.24315/tred.1430419>
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (14. Baskı). Pegem Akademi
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed method approaches* (4th ed.). Sage
- Demirdağ, S., Ünver, A. K., & Gürez, I. (2025). Öğretmen yapay zekâ tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Asya Studies*, 9(33), 1-22. <https://doi.org/10.31455/asya.1712885>
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Routledge
- Güngör, H., Kılıç, Ö. & Ünal, İ. (2025). General attitudes of prospective science and mathematics teachers towards artificial intelligence. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 15(1), 116-138. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.1550736>



- Güzey, C., Çakır, O., Athar, M. H., Yurdaöz, E., & Saad, S. (2023). Eğitimde yapay zekâ konusunda yapılmış araştırmaların içerik analizi. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi*, 5(1), 66-77. <https://doi.org/10.53694/bited.1060730>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- İçöz, S., & İçöz, E. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ uygulamalarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(3), 987-1001.
- İnan, H. (2025). Spor bilimleri öğrencilerinin yapay zekâ tutumları ile spor farkındalığı düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Global Sport and Education Research*, 8(2), 87-103. <https://doi.org/10.55142/jogser.1715410>
- Karacan Doğan, P., Doğan, İ., & Çetinkayalı, G. (2023). Spor bilimleri öğrencilerinin yapay zekâyâ yönelik tutumları ile iş bulma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 174-189.
- Karaman, K., & Köse, M. (2025). Fen bilimleri öğretmenleri ve öğretmen adaylarının yapay zekâ tutumları ile yapay zekâ okuryazarlık düzeyleri: İlişkisel bir inceleme. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 8(2), 177-197. <https://doi.org/10.70325/eyyad.1782927>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Nobel Yayıncılık
- Karayiğit, M. G., Çilingir Altınır, E. & Ayanoğlu, K. (2025). Sınıf öğretmeni adaylarının yapay zekâyâ yönelik tutumlarının belirlenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 9(2), 289-300
- Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., & Demir Kaya, M. (2024). The roles of personality traits, AI anxiety, and demographic factors in attitudes toward artificial intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(2), 497-514. <https://doi.org/10.1080/10447318.2022.2151730>
- Köseoğlu, İ., & Köse, N. (2025). Yetişkinlerin yapay zekâyâ yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Bartın University Journal of Educational Research*, 9(1), 40-49.
- Mart, M., & Kaya, G. (2024). Okul öncesi öğretmen adaylarının yapay zekâyâ yönelik tutumları ve yapay zekâ okur yazarlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Edutech Research*, 2(1), 91-109.

- Özbaş, S., Özkahraman Koç, Ş., & Gerey, S. (2025). Ebelik öğrencilerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*. <https://doi.org/10.22312/sdusbed.1616904>
- Russell, S. J., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A Modern approach* (4th Global Ed.). Pearson.
- Russo, C., Romano, L., Clemente, D., Iacovone, L., Gladwin, T. E., & Panno, A. (2025). Gender differences in artificial intelligence: The role of artificial intelligence anxiety. *Frontiers in Psychology*, 16, 1559457. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1559457>
- Sal, S., Çelik, İ., Tepeli, K., Akdeniz Kudubeş, A., & Bektaş, M. (2025). Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi (STED)*. <https://doi.org/10.17942/sted.1638391>
- Sarıkaya, B. & Kavan, N. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının yapay zekâya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(26), 191-203. <https://doi.org/10.55605/ejedus.1550010>
- Saydamlı, H. Ş., Şahin, S., & Er, M. N. (2025). Hemşirelik öğrencilerinin yapay zekâya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 10(3), 439-445. <https://doi.org/10.61399/ikcusbfd.1548434>
- Schepman, A., & Rodway, P. (2020). Initial validation of the General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in Human Behavior Reports*, 1, 100014. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Su, J., & Zhong, Y. (2022). Artificial Intelligence (AI) in early childhood education: Curriculum design and future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100072. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100072>
- Tan, Ç., Ceylan, Y. & Öztürk, O. (2023). Öğretmenlerin yapay zekâya karşı tutumlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(67), 72-83. <https://doi.org/10.29228/SOBIDER.73772>
- Turing, A. M. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59(236), 433–460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>



Yeniçeri, Ü., & Kenan, A. (2025). Öğretmen adaylarının yapay zekâya yönelik tutum ve kaygılarının çeşitli değişkenler açısından betimsel analizi. *Ege Eğitim Dergisi*, 26(2), 226-245. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.1625648>

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

Technological advancements in the twenty-first century have fundamentally transformed societal structures, with artificial intelligence (AI) emerging as a dominant force in this paradigm shift. Artificial intelligence, defined by Russell and Norvig (2021) as systems capable of performing complex tasks by mimicking high-level cognitive processes specific to the human mind—such as learning, reasoning, problem-solving, perception, and language processing—has evolved beyond a technical discipline to become a cornerstone of social change. This transformation is particularly evident in the field of education, where AI offers revolutionary potential ranging from adaptive learning systems that customize content for individual students to automation tools that reduce the administrative burden on teachers. As highlighted by Baker and Smith (2019), AI applications in education can be categorized into student-facing, teacher-facing, and system-facing tools, all of which contribute to a more flexible, inclusive, and data-driven educational environment. However, the successful integration of these technologies into educational settings depends not merely on hardware infrastructure but critically on the attitudes, beliefs, and acceptance levels of the educators who will utilize them.

The attitudes of pre-service educators are particularly significant because, as theoretical frameworks like the Theory of Planned Behavior and the Technology Acceptance Model suggest, an individual's attitude towards a technology directly shapes their intention to accept and integrate it into their professional practice. Positive attitudes facilitate adoption, while negative attitudes fueled by anxiety or uncertainty can lead to resistance. This dynamic is crucial in the field of early childhood education and child development. Today's children are born into a world surrounded by smart toys, social robots, and algorithmic systems. Consequently, the professionals responsible for their education—specifically students in child development programs—must possess not only the technical skills to use AI but also a balanced perspective that encompasses AI literacy and ethics. While existing literature has extensively examined the attitudes of university students, medical students, and teacher candidates in various disciplines, there remains a noticeable gap regarding associate degree child development students. These students, who will serve as intermediate staff and educators in preschools and crèches, play a vital role in shaping the technological perceptions of young children. Therefore, this study aims to determine the general attitudes of associate degree child development students towards artificial intelligence and to examine whether these attitudes



differ significantly according to demographic variables such as gender, grade level, socioeconomic status, place of residence, and parental education levels.

This study was designed using a descriptive survey model, a quantitative research method aimed at describing an existing situation as it exists. The population of the research consisted of 312 students enrolled in the Child Development programs of a vocational school affiliated with a state university in Turkey during the 2024-2025 academic year. Using the convenience sampling method, the study sample comprised 178 volunteer students. The demographic profile of the participants revealed that the vast majority were female (95.5%), consistent with the general gender distribution in child development programs. Regarding grade levels, 39.9% were first-year students, and 60.1% were second-year students. The majority of participants perceived their socioeconomic status as moderate (92.7%) and reported coming from diverse residential backgrounds, including districts (34.8%), cities (26.4%), villages (20.3%), and metropolitan areas (18.5%). Parental education levels were predominantly at the primary/secondary school level.

Data collection was carried out using two instruments: a "Personal Information Form" developed by the researchers to gather demographic data, and the "General Attitudes towards Artificial Intelligence Scale" (GAAIS). The GAAIS, originally developed by Schepman and Rodway (2020) and adapted into Turkish by Kaya et al. (2024), is a 5-point Likert-type scale consisting of 20 items. The scale comprises two sub-dimensions: "Positive Attitude," which reflects beliefs in the societal and individual utility of AI, and "Negative Attitude," which captures concerns and anxieties regarding AI. High scores indicate a more positive attitude. Reliability analyses conducted within the scope of this study yielded Cronbach's Alpha coefficients of .89 for the Positive Attitude sub-dimension, .85 for the Negative Attitude sub-dimension, and .85 for the overall scale, indicating that the measurement tool possessed high reliability. The data were analyzed using the SPSS software package. Since the skewness and kurtosis values fell within the acceptable range of ± 2 , the data were assumed to be normally distributed, and parametric tests (Independent Samples t-Test and One-Way ANOVA) were employed to determine differences between groups.

The findings of the study provided a nuanced picture of student attitudes. Descriptive statistics revealed that child development students possess a high level of positive attitude towards AI, with a mean score of 3.59. This suggests that students strongly believe in the potential benefits of AI, such as increased efficiency and personalized learning opportunities. Conversely, the mean score for the negative attitude sub-dimension was found to be 2.80,

corresponding to a "neutral" or "undecided" level. This moderate score indicates that while students are generally accepting of AI, they are not devoid of concerns. They maintain a level of caution regarding potential risks, such as ethical issues, data privacy, and the loss of human interaction. This duality aligns with Schepman and Rodway's (2020) assertion that attitudes towards AI are multidimensional, shaped by the interplay between perceived utility and anxiety.

A critical aspect of the study was the investigation of demographic variables. The analyses revealed no statistically significant differences in attitude scores based on gender ($p > 0.05$). Both female and male students exhibited similar levels of positive and negative attitudes. This finding supports recent studies by Banaz and Maden (2024) and Karacan Doğan et al. (2023), which challenge the traditional digital divide narrative suggesting males have more positive technological attitudes. Instead, it suggests that in the current digital age, AI awareness has become gender-neutral among university students. Similarly, no significant difference was found based on grade level (1st vs. 2nd year). Unlike some studies in nursing or midwifery education where senior students showed increased anxiety due to approaching graduation and employment concerns, the short duration of the associate degree program and the homogeneity of the curriculum appear to have resulted in stable attitudes across year groups in this context. Furthermore, the study found no significant differences based on socioeconomic status, place of residence, or parental education levels. Although students with mothers holding higher education degrees showed numerically lower scores in negative attitudes (indicating higher concern/critical thinking), this did not reach statistical significance. The lack of differentiation across these demographic lines reinforces the argument presented by Kaya et al. (2024) that attitudes towards AI are predicted more by individual psychological factors and a universal digital culture than by traditional demographic backgrounds.

In conclusion, this investigation demonstrates that associate degree child development students hold a promisingly positive yet cautiously critical outlook towards artificial intelligence. They are open to integrating these technologies into their future professional lives but remain aware of potential pitfalls. The absence of significant demographic disparities suggests that the digital culture permeating the Z generation is pervasive and transcends gender, socio-economic, or geographic boundaries. These findings have important implications for curriculum design in vocational higher education. Since students already possess a positive disposition, educational programs should focus on transforming this general openness into professional competence. Specifically, the study recommends integrating "AI Literacy" and "AI



Ethics" courses into the child development curriculum. Such interventions would help address the moderate levels of anxiety identified in the study by equipping students with the knowledge to navigate the ethical and safety challenges of AI in early childhood education. Future research should consider incorporating variables such as digital literacy levels and personality traits to further elucidate the factors driving these attitudes, as well as extending the scope to include qualitative methodologies for deeper insights.