



The Rise of Artificial Intelligence in Education and the Redefinition of the Teacher's Role: The Case of Language Teachers

Sami Baskin 

Tokat Gazi Osman Pasha University/ Tokat-Turkiya

Article Information

Article History:

Received Nov 26, 2025

Revised Dec 23, 2025

Accepted Dec 28, 2025

Available Online Feb. 1, 2026

Keywords:

Use of technology in language

Teaching;

Rise of artificial intelligence in

Education;

Transformation of the teacher's

role.

Correspondence:

Sami Baskin

samibaskin@gmail.com

Abstract

Technological innovations have historically supported the teaching profession while simultaneously reshaping the nature and scope of teachers' roles in fundamental ways. From blackboards and printed materials to radio- and television-assisted instruction, and from early computer laboratories to today's online platforms, the trajectory of technological development has continuously transformed teaching practices. Within this progression, the teacher has moved beyond the traditional role of knowledge transmitter to become a designer of learning environments, a curator and implementer of digital content, a manager of data-driven pedagogical decisions, and an active facilitator of the learning process. Consequently, teaching has evolved into a multidimensional profession that integrates technological affordances with pedagogical purposes, strengthens student-centered learning, and supports digital literacy. This study examines how teaching—particularly the role of language teachers—has been transformed in relation to the historical development of educational technologies. To this end, academic articles, policy analyses, reports, and relevant documents and guidelines published by international organizations (e.g., OECD, UNESCO) were systematically reviewed. The findings were analyzed from a historical perspective, tracing the evolutionary development of educational technologies and focusing on the contemporary impact of artificial intelligence (AI) on language teaching and emerging orientations within the teaching profession. Today, AI reduces teachers' workload by offering personalized learning pathways tailored to individual student needs, providing real-time feedback, performing pronunciation analyses, and automatically assessing language skills. At the same time, it introduces new responsibilities, such as evaluating the pedagogical appropriateness of AI tools, addressing issues of data ethics, and identifying potential algorithmic biases. Thus, the teacher is shifting from a mere transmitter of content to a "learning architect" who interprets AI-generated data, integrates this information into classroom practice, and provides ethical oversight. Despite their facilitative potential, AI applications cannot replace core human and pedagogical functions that language teachers have historically fulfilled—such as offering emotional support, interpreting cultural contexts, monitoring student motivation, and guiding social interactions within the classroom. Therefore, regardless of technological advancement, language teachers must continue to prioritize the interactive and human-centered dimensions of teaching. In this respect, AI should be regarded not as a mechanism that replaces teachers, but as a supportive tool that enriches learning, complements teacher expertise, and expands professional roles. At this stage of technological evolution, teachers assume a more strategic and holistic position in areas such as pedagogical leadership, learning design, ethical governance, and human interaction, while AI emerges as a powerful yet carefully guided "complementary pedagogical tool." For education systems to adapt to this transformation, it is essential to

update teacher education programs, implement comprehensive policy reforms, and establish robust technological infrastructures.

DOI: [10.33899/radab.2024.150935.2184](https://doi.org/10.33899/radab.2024.150935.2184), ©Authors, 2023, College of Arts, University of Mosul.

This is an open access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

نهضة الذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي وإعادة صياغة دور المعلم: معلمو اللغات أنموذجاً

سامي باسكان *

مستخلص:

تتناول هذه الدراسة، مع التركيز على التغيير الحاصل في دور معلّمي اللغات، كيفية التحوّل الذي شهده التعليم من خلال التطور التاريخي للتكنولوجيا. وفي هذا الإطار جرى تقييم منهجي للمقالات الأكاديمية، والتحليلات السياسية، والتقارير، وكذلك الوثائق والإرشادات ذات الصلة الصادرة عن المؤسسات الدولية مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD ومنظمة اليونسكو. وقد نوّشت النتائج ضمن منظور تاريخي يبتّنع التطور التدريجي لتقنيات التعليم، مع التركيز على المرحلة الأخيرة المتمثلة بالذكاء الاصطناعي وتأثيراته في تعليم اللغات واتجاهات المهنة الجديدة. وفي الوقت الحاضر، يساهم الذكاء الاصطناعي في تخفيف الأعباء عن المعلمين من خلال توفير مسارات تعلّم تتكيف مع الاحتياجات الفردية للطلاب، وتقديم تغذية راجعة فورية، وإجراء تحليلات للنطق، وتقييم المهارات اللغوية تلقائياً. وفي المقابل، يخلق هذا التطور مهام جديدة مثل معالجة قضايا أخلاقيات البيانات، والتحيزات الخوارزمية، وتقييم مدى ملائمة أدوات الذكاء الاصطناعي تربوياً. وبهذا يتقدّم دور المعلم ليصبح "مهندساً للتعلّم"، لا يقتصر عمله على نقل المحتوى، بل يشمل تفسير البيانات الناتجة عن الذكاء الاصطناعي ودمجها في التطبيق الصفّي، وتوفير الإشراف الأخلاقي. ورغم جميع خصائص التسهيل التي توفرها تطبيقات الذكاء الاصطناعي، فإنها لا تستطيع أن تحل محل الدور الإنساني والتربوي الذي مارسه المعلم تاريخياً، مثل تقديم الدعم العاطفي، وتفسير السياقات الثقافية، ومتابعة دوافع المتعلم، وتوجيه العلاقات الاجتماعية داخل الصف. ولذلك، مهما بلغ تقدّم التكنولوجيا، يبقى من الضروري أن يواصل معلّمو اللغات التركيز على الجوانب التفاعلية والإنسانية للتعليم. فالذكاء الاصطناعي في هذا السياق ليس آلية تحلّ مكان المعلم، بل أداة داعمة تُغني عملية التعلّم وتكمل خبرة المعلم وتوسّع من دوره المهني. وفي المرحلة المتقدمة التي وصلت إليها التكنولوجيا اليوم، يرتقي المعلمون إلى موقع أكثر استراتيجية وشمولية في مجالات القيادة التربوية، وتصميم التعلّم، والحوكمة الأخلاقية، والتفاعل الإنساني، بينما يتموضع الذكاء الاصطناعي داخل هذا المسار بوصفه "أداة تربوية مكّملة" قوية لكنها بحاجة إلى توجيه. ومن أجل أن تتمكن الأنظمة التعليمية من مواكبة هذا التحوّل، يغدو تحديث برامج إعداد المعلمين، وإجراء تعديلات سياسية شاملة، وبناء بنية تحتية تكنولوجية قوية ضرورة لا غنى عنها.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تعليم اللغات، دور المعلم، تكنولوجيا التعليم

Eğitimde Yapay Zekânın Yükselişi ve Öğretmen Rolünün Yeniden Tanımlanması: Dil Öğretmenleri Örneği

Özet

Teknolojik yenilikler, tarih boyunca öğretmenlerin rolünü desteklerken aynı zamanda bu rolün niteliğini ve kapsamını köklü şekilde yeniden şekillendirmiştir. Kara tahta ve basılı materyallerden radyo ve televizyon destekli öğretime, bilgisayar laboratuvarlarından günümüzün çevrim içi platformlarına kadar uzanan geniş teknolojik gelişim çizgisi, öğretmenlik mesleğini sürekli olarak dönüştürmüştür. Bu ilerleyiş içinde öğretmen, geleneksel anlamda bilginin aktarıcısı olmaktan çıkarak öğrenme ortamlarının tasarımcısı, dijital içeriklerin seçicisi ve uygulayıcısı, veri temelli pedagojik kararların yöneticisi ve öğrenme sürecinin etkin bir kolaylaştırıcısı konumuna evrilmiştir. Böylece öğretmenlik, teknolojinin sunduğu imkânları pedagojik amaçlarla bütünleştiren, öğrenci merkezli öğrenmeyi güçlendiren ve dijital okuryazarlığı destekleyen çok boyutlu bir yapıya dönüşmüştür. Bu çalışma, özellikle dil öğretmenlerinin değişen rolü odağında, teknolojinin tarihsel gelişimi ile öğretmenliğin nasıl bir dönüşüm geçirdiğini incelemektedir. Bu kapsamda öğretmen rolünü teknolojik yeniliklerle ilişkilendiren akademik makaleler, politika analizleri, raporlar ve uluslararası kuruluşların (OECD, UNESCO) ilgili belge ve rehberleri sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular tarihsel bir perspektifle ele alınmış; eğitim teknolojilerinin evrimsel gelişimi izlenilerek son

* أ.د. جامعة توكات غازي عثمان باشا/توكات -تركيا

aşama olan yapay zekânın dil öğretimindeki etkilerine ve öğretmen mesleğinin yeni yönelimlerine odaklanılmıştır.

Günümüzde yapay zekâ, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmış öğrenme yolları sunma, gerçek zamanlı geri bildirim sağlama, telaffuz analizleri yapma ve dil becerilerini otomatik olarak değerlendirme gibi işlevlerle öğretmenlerin iş yükünü azaltmakta; buna karşın veri etiği, algoritmik önyargılar ve yapay zekâ araçlarının pedagojik uygunluğunu değerlendirme gibi yeni görevler de ortaya çıkarmaktadır. Bu haliyle öğretmen, yalnızca içerik aktaran bir figür olmaktan çıkıp yapay zekanın ürettiği verileri yorumlayan, bu verileri sınıf içi uygulamalarla bütünleştiren ve etik gözetim sağlayan bir “öğrenme mimarı” rolüne doğru ilerlemektedir. Yapay zekâ uygulamaları, tüm kolaylaştırıcı niteliklerine rağmen, dil öğretiminde tarihsel olarak öğretmenin üstlendiği duygusal destek sağlama, kültürel bağlamları yorumlama, öğrencinin motivasyonunu izleme ve sınıf içi sosyal ilişkileri yönlendirme gibi temel insani ve pedagojik işlevleri yerine getirememektedir. Bu nedenle, teknoloji ne kadar gelişmiş olursa olsun, dil öğretmenlerinin öğretimin etkileşimsel ve insan merkezli boyutlarına odaklanmayı sürdürmesi gerekmektedir. Yapay zekâ bu bağlamda, öğretmenin yerini alan bir mekanizma değil; öğrenme sürecini zenginleştiren, öğretmenin uzmanlığını tamamlayan ve mesleki rolünü genişleten bir destek aracı olarak değerlendirilmelidir. Teknolojinin tarihsel ilerleyişinin ulaştığı bu noktada öğretmenler; pedagojik liderlik, öğrenme tasarımı, etik yönetim ve insani etkileşim gibi alanlarda daha stratejik ve bütüncül bir konuma yükselirken; yapay zekâ, bu sürecin içerisinde güçlü fakat yönlendirilmesi gereken bir “tamamlayıcı pedagojik araç” olarak konumlanmaktadır. Eğitim sistemlerinin bu dönüşüme uyum sağlayabilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi, kapsamlı politika düzenlemelerinin yapılması ve sağlam bir teknolojik altyapının oluşturulması zorunlu hâle gelmiştir.

Anahtar Kelimeler: dil öğretiminde teknolojinin kullanımı, yapay zekânın eğitimdeki yükselişi, öğretmen rolünün dönüşümü

Giriş

20. yüzyılın başlarına kadar geleneksel sınıf ortamlarında öğretmenin en önemli ders materyalleri, kara tahta ve ders kitabıydı. Derslerin çoğu sözlü anlatım, tekrar ve ders kitabındaki çalışmalara dayanıyordu. Bu dönemde duvar haritaları, tablolar gibi görsel materyaller eğitimin yapısal bir parçası olmaktan ziyade zaman zaman kullanılan yardımcı araçlar olarak görülüyordu (Reiser, 2001: 53–54). Burada öğretmen, bilginin birincil kaynağı ve sınıf yöneticisiydi. Kara tahta, ders kitabı ve diğer basit materyaller ise öğretmenin sesini ve yazım gücünü genişleten destek unsurlarıydı.

20. yüzyılın başında yaşanan toplumsal ve teknolojik gelişmeler, okul hayatını da etkilemiştir. Bu dönemde görsel öğretimin gerekliliği vurgulanmış ve buna uygun öğrenme yaşantıları tasarlanmıştır. Bunun en somut örnekleri ise okul müzeleridir. İlk bölgesel “okul müzeleri” 1905’te St. Louis’te kurulmuş, ardından Reading (PA) ve Cleveland gibi şehirlerde yaygınlaşmıştır. Bu müzeler, sınıflara stereograf, slayt, film, afiş ve çeşitli öğretim nesnelerini ödünç veriyordu (Saettler, 1967: 89; Reiser, 2001: 55). Bu kurumlar, okulların tek başına temin edemeyeceği taşınabilir materyalleri dolaşıma sokarak “görsel öğretimin merkezi idari birimleri” olarak işlev görmüştür (Saettler, 1967: 89). Bu dönemde görsel materyaller öğretmenin açıklayıcı rolünün yerine geçmedi; tersine öğretmene küratörlük gibi yeni sorumluluklar getirdi. Öğretmenler, müze kataloglarından uygun nesne ve slaytları seçmek, kullanım zamanını planlamak ve bunları tekrar temelli ders yapılarına entegre etmek durumundaydı. Örneğin yabancı şehirlerin stereografik görüntüleri coğrafyayı somutlaştırmak, endüstriyel makinelerin slaytlarını fen konularını açıklamak için kullanılıyordu (Reiser, 2001: 55). Uygulamada bu araçlar, geleneksel anlatımı destekleyen kısa “görsel açıklama anları” anlamına geliyordu.

1910’lar ve 1920’lerde eğitimciler okullarda hareketli görüntüler kullanıma girmiştir. Artık öğretmenler, 16 mm öğretici filmlerle deneyler yapabiliyordu. Bu o dönem için çok büyük bir adımdı ve Thomas Edison gibi kamu figürleri filmlerin eğitimi devrimleştirip ders kitaplarını “gereksiz” kılacağını öngörüyordu (Saettler, 1967: 98; Reiser, 2001: 55). Ancak tarihsel analizler, filmlerin

genellikle sınırlı kullanıldığını göstermiştir. Öğretmenler, bu materyalleri kullanışlı hale getirmek için filmde önce bir genel açıklama yapmak, önemli sahnelerde filmi durdurarak ara bilgiler sunmak ve izleme sonrası tartışmaları yönetmek gibi ek yükümlülükleri yerine getirmiştir. Bu yüzden söz konusu teknoloji, öğretmenlerin görsel araç repertuarını genişletse de öğretmen merkezli yapıyı büyük ölçüde korumuştur (Cuban, 1986; aktaran Reiser, 2001: 61).

1930’larda radyo yeni bir “mucize medya” olarak ortaya çıktı. Ulusal ve yerel istasyonlar okul programları yayınladı; reformcular uzman öğretmenlerin binlerce sınıfa aynı anda ulaşacağını hayal etti. Fakat sınıf içi gözlemler, radyo derslerinin öğretmen desteği olmadan etkili olmadığını gösterdi: Öğretmenler öğrencileri hazırlıyor, dinleme koşullarını kontrol ediyor, etkinlikler için yayınları durduruyor ve sonrasında sorularla öğrenmeyi pekiştiriyordu (Reiser, 2001: 56). Bu yüzden birçok okulda radyo daha çok özel gün yayınları için kullanıldı; günlük öğretim ise hâlâ yüz yüze yürütülmeye devam etti.

II. Dünya Savaşı, medya destekli öğretimin ölçeğini dramatik biçimde değiştirdi. ABD ordusu yalnızca Hava Kuvvetleri için 400’den fazla eğitim filmi ve 600 film şeridi üretmiş, benzer sayılarda materyaller endüstriyel savaş eğitimi programlarında da kullanılmıştır (Reiser, 2001: 57). Eğitimci, filmlerin eğitim süresini kısaltmasına rağmen öğrenmeyi olumsuz etkilemediğini, motivasyonu artırdığını ve çok çeşitli asker gruplarında öğretimi standartlaştırdığını belirtmiştir (Reiser, 2001: 57). Savaş; tepegözler, slayt projektörleri, dil öğretimi için ses ekipmanları ve çeşitli simülasyonların kullanımını da hızlandırdı (Reiser, 2001: 57). Bu ortamda eğitimcilerin rolü cihaz operatörlüğüne ve önceden tasarlanmış eğitim senaryolarını uygulamaya kaydı. Savaştan sonra bu cihazların kullanımı cepheden okullara yayılmış olsa da öğretmen özerkliğini önemseyen sınıf kültürü, “endüstriyel” davranışçı yaklaşıma direnç göstermiştir (Cuban, 1986; aktaran An, 2021: 1–3).

1950’ler ve 1960’larda insanların hayatına televizyon girmeye başlamıştır. Bu yeni aygıt, öğretmen açığını giderebileceği ve standartları yükseltebileceği umuduyla büyük bir ilgi toplamıştır. Bu dönemde ABD Federal İletişim Komisyonu eğitim amaçlı 242 kanal tahsis etmiş; Ford Vakfı gibi kuruluşlar geniş ölçekli projelere büyük yatırımlar yapmıştır. Bu projelere, bazı eyaletlerdeki okullara havadan televizyon yayını ve ilçe çapında kapalı devre sistemleri de eklenmiştir (Reiser, 2001: 58–59). Bu projelerde yerel öğretmenler “kolaylaştırıcı” rolündeydi: televizyonu açmak, çalışma yaprakları dağıtmak, sınıf davranışını yönetmek ve merkezi “usta öğretmenlerin” verdiği yayını desteklemek gibi görevler üstleniyorlardı (Reiser, 2001: 58–59). Ancak değerlendirmeler, bu yatırımlara rağmen öğretici televizyonun günlük sınıf uygulamalarını “çok az” etkilediğini ve bu programlar ortadan kalksa bile okulların “temelden değişmeden kalacağını” ortaya koymuştur (Carnegie Commission; aktaran Reiser, 2001: 59). Bunun böyle olmasında öğretmenlerin direnci, ekipman bakım maliyetlerinin yüksek olması ve TV derslerinin genellikle geleneksel anlatım tarzını tekrar etmesi (Reiser, 2001: 59) gibi nedenler önemli yer tutmuştur.

1960’lardan itibaren PLATO ve TICCIT gibi bilgisayar destekli öğretim (CAI) sistemleri geliştirildi. Bu erken sistemler, programlanmış öğretim ilkelerine dayanarak uzmanlar tarafından tasarlanmış alıştırmalar ve dallanmalı öğreticiler içeriyordu; öğretmenler çoğunlukla bu oturumları gözetken kişilerdi (Reiser, 2001: 60).

1980’lerin başında uygun maliyetli mikro bilgisayarların okullara girmesi önemli bir kırılma noktası yarattı. 1983’e gelindiğinde bilgisayarlar ABD ilkokullarının %40’ından fazlasında, ortaokulların ise %75’inden fazlasında öğretim amaçlı kullanılıyordu (Reiser, 2001: 60). Buna rağmen araştırmalar öğretmenlerin bilgisayarları çoğunlukla sınırlı biçimde kullandığını göstermektedir: İlkokullarda alıştırmalar yazılımları, ortaokullarda bilgisayar okuryazarlığı ve kelime işlem uygulamaları (Reiser, 2001: 60–61) en sık başvurulan uygulamalardır. Öğretmenler bilgisayarları çoğu zaman pedagojinin merkezini değiştirmek yerine mevcut uygulamaları desteklemek için kullanmıştır.

1980’lerin sonlarından itibaren bilgisayarların ağlara bağlanması ve internet kullanımının yaygınlaşması, öğretimin hem teknik hem de sosyal boyutlarında köklü bir dönüşümün kapısını

aramıştır. Molnar'ın eğitimde bilgisayar kullanımına ilişkin tarihsel incelemesinde, National Geographic KidsNet ve Global Laboratory Network gibi erken dönem ağ temelli fen projeleri dikkat çekici örnekler olarak sunulmaktadır. Bu projeler kapsamında, dünyanın farklı bölgelerinde yer alan binlerce sınıftan çevresel veriler toplanmış, bu veriler elektronik ortamda paylaşılmış ve bilim insanlarıyla iş birliği içinde bilimsel değerlendirmeleri yapılmıştır. Söz konusu projeler, öğretmenlerin geleneksel bilgi aktarıcısı kimliğinden uzaklaşarak giderek daha fazla danışman ve öğrenme koçu rolünü üstlendiğini göstermiştir. Öğretmenler bu süreçte öğrencileri araştırma adımlarında yönlendirmiş, veri yorumlama süreçlerinde onlara rehberlik etmiş ve uzmanlarla etkileşim kurmalarını sağlayarak öğrenme deneyimlerini zenginleştirmiştir (Molnar, 1997: 63–69).

1990'ların ortalarına gelindiğinde yükseköğretimde internet tabanlı derslere kayıtlar hızla artmış, iş dünyası ve askeri eğitimde bilgisayar tabanlı öğretimin payı büyümüştür (Reiser, 2001: 60–61). Ancak okul düzeyinde bilgisayar ve internet erişimi sağlamak, düzenli ve sistematik kullanım anlamına gelmiyordu; birçok öğretmen teknolojiyi hâlâ sınırlı ve aralıklı biçimde kullanıyordu (Anderson & Ronnkvist, 1999; aktaran Reiser, 2001: 60–61). Ancak bu yeni durum öncekilerden çok farklıydı. Yeni gelişmeler, etkileşimi tek boyutlu olmaktan çıkarmış, çok katmanlı bir hale getirmişti. Öğrenen–içerik, öğrenen–öğretmen ve öğrenen–öğrenen etkileşimleri e-posta, sohbet odaları ve çevrimiçi tartışma panolarıyla desteklenmiştir (Reiser, 2001: 61). Bu etkileşim, öğretmenin rolünü bilgi aktarıcısından öğrenme deneyimi tasarımcısına ve topluluk kolaylaştırıcısına doğru kademeli olarak dönüştürmüştür.

2000'li yılların ilk on yılı, internet erişiminin yaygınlaşması, kişisel bilgisayarların okullarda standart bir araç hâline gelmesi ve öğretim yönetim sistemlerinin kullanımının artmasıyla eğitimde dijital dönüşümün hız kazandığı bir dönem olmuştur. Bu süreçte akıllı beyaz tahtaların (Örneğin Türkiye'de Fatih Projesi) sınıflara yerleştirilmesi, öğretmenlerin deneyimlere dayalı ve görsel öğrenme tasarımları geliştirme sorumluluğunu önemli ölçüde artırmıştır. Akıllı beyaz tahtalar, öğretmenin soyut kavramlarının somutlaştırmasını ve öğrencilerin deneysel süreçlere aktif katılımını sağlamıştır. Öğretmen bu süreçte rehber (öğrencinin yanında duran koç/kılavuz) rolüne geçmiştir. Nitekim Higgins ve arkadaşları (2007: 107), bu teknolojilerin öğretmenleri “pasif bilgi aktarıcılarından etkileşim tasarımcılarına” dönüştürdüğünü vurgulamıştır. Teknolojideki hızlı dönüşüm karşısında öğretmen yeterliklerini bütüncül biçimde tanımlayabilmek amacıyla Mishra ve Koehler tarafından 2006 yılında TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) çerçevesi geliştirilmiştir. Shulman'ın (1986) Pedagojik Alan Bilgisi (PCK) yaklaşımını temel alan bu model, teknoloji boyutunu sürece dâhil ederek öğretmenin içerik (alan bilgisi), pedagoji (eğitim bilimleri) ve teknolojiyi bütünleştirme becerisini açıklamaktadır. TPACK, öğretmenlere *uygun teknoloji seçimi, dijital içerik tasarımı, öğrencilerin teknolojiyle öğrenme süreçlerini yönetme ve eleştirel dijital okuryazarlığı destekleme* konularında sistematik bir rehber sunmaktadır. Bu dönemde öğretmen rolü, teknik araçları kullanan bir uygulayıcı olmaktan çıkarak pedagojiyi teknoloji ile bütünleştiren bir öğrenme mimarı niteliği kazanmıştır. TPACK'ın sınıf içi ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretmenlere nasıl rehberlik sağladığına dair dil öğretmenleri özelinden bir örnek verilmek istenirse dijital hikâye anlatımını ele almak mümkündür. Dijital hikâye anlatımında öğretmen; bir video editörü (teknoloji), üretime dayalı yaklaşımı benimseyen bir eğitmen (pedagoji) ve anlatı yapısını ortaya koyan (alan bilgisi) bir uzman olarak düşünülmüştür.

2010 sonrası dönem, mobil teknolojiler, bulut bilişim, sosyal medya ve yapay zekânın ilk uygulamalarının eğitimde görünür hâle geldiği, dijital dönüşümün ivme kazandığı bir süreçtir. Bu yıllarda teknolojik yeniliklerin hızla eskimesi, öğretmenlerin sürekli değişen dijital ekosisteme uyum sağlama çabasını zorunlu hâle getirmiştir. Mobil öğrenmenin yaygınlaşması, öğretmenin öğrenmeyi sınıfın fiziksel sınırları dışına taşıyarak esnek ve süreklilik arz eden öğrenme ortamları tasarlamasını gerektirmiştir. Traxler (2010: 152), mobil teknolojilerin “öğretmen merkezli modeli kökten değiştirdiğini” ve öğretmenleri sürekli öğrenme rehberi rolüne yönlendirdiğini belirtir. Bu dönemde öğretmenin sorumlulukları teknoloji kullanımının ötesine geçmiş; öğrenme analitiği, çevrimiçi sınıf yönetimi, dijital vatandaşlık ve kişiselleştirilmiş öğrenme gibi kapsamlı uzmanlık alanlarını içermeye başlamıştır. Bu dönemin okul hayatındaki en önemli yeniliklerden biri de *öğrenme analitiği*dir.

Öğrenme analitiğinin yaygınlaşmasıyla öğretmen, öğrencilerin dijital ortamlardaki etkileşim verilerini analiz ederek öğretim sürecini uyarlayan bir *veri okuryazarı* hâline gelmiştir. 2015 sonrası birçok ülkede kullanılan adaptif öğrenme yazılımları (ör. Knewton, DreamBox), öğretmenin öğrenci performansını anlık olarak izleyip pedagojik kararlarını buna göre şekillendirmesine imkân tanımıştır. Selwyn’in (2016: 84) ifade ettiği gibi, bu dönemle birlikte “dijital çağda öğretmenlik, veriyi yorumlama ve bunu pedagojik kararlara dönüştürme uzmanlığı” niteliğe evrilmiştir. Yıllar ilerledikçe Google Classroom ve Microsoft Teams for Education gibi platformlar ortaya çıkmış ve çevrimiçi anlık öğrenme ortamları da okul alanına dahil olmuştur. Bu alanda öğretmen; ödevleri takip eden, öğrenci etkileşimini organize eden, dijital geri bildirim sağlayan, çevrimiçi tartışmaları yöneten bir *öğrenme yöneticisi* haline gelmiştir.

Covid-19 pandemisi, dünya genelinde yaklaşık iki milyar öğrencinin okul ortamından kopmasına yol açarak eğitim sistemlerini kısa sürede çevrimiçi ortama taşımıştır. Zoom ve Microsoft Teams gibi dijital platformlar aracılığıyla yürütülen bu zorunlu dönüşüm, öğretmen rolünü “acil durum uzaktan öğretimi” çerçevesinde yeniden tanımlamıştır (Bozkurt ve Sharma, 2020: i–ii). Bu süreçte teknoloji, yalnızca ders içeriklerinin aktarım aracı olmaktan çıkmış; öğretmenlerin pedagojik kararlarını, etkileşim stratejilerini ve öğrenme süreçlerini şekillendiren bütüncül bir ekosistem hâline gelmiştir. Bao’nun (2020: 113–114) Peking Üniversitesi örneği üzerine yaptığı çalışma, öğretmenlerin çok kısa sürede çevrimiçi ders tasarımı, öğrenci etkileşimi ve öğrenen desteği gibi alanlarda yüksek düzeyde etkileşimli stratejiler geliştirmek zorunda kaldığını göstermektedir. Ancak tüm öğretmenlerin bu şartları sağlayacak düzeyde dijital yeterliğe sahip olmadığı gerçeğini de ortaya çıkarmıştır. Nitekim König ve arkadaşları (2020: 609–612), dijital pedagojik yeterlikleri TPACK temelli biçimde yapılandırılmış öğretmen yetiştirme programlarına sahip Almanya gibi ülkelerde uzaktan eğitime uyumun daha etkili gerçekleştiğini ortaya koymuştur. Carrillo ve Flores (2020: 472–474) ise pandemi döneminde öğretmenlerin teknoloji seçimi, çevrimiçi sınıf yönetimi, geri bildirim sağlama ve duygusal destek sunma gibi çoklu rolleri eşzamanlı olarak üstlenmek zorunda kaldığını vurgulamaktadır.

Pandemi sonrasında yapay zekâ teknolojilerinin hızlı biçimde gündelik yaşamın içine dahil olması, eğitim alanında da köklü dönüşümlere yol açmıştır. Öğrencilerin araştırmalarını, ödevlerini ve sunumlarını yapay zekâ araçlarıyla kısa sürede hazırlayabilmesi, öğretmenlerin de bu araçlardan materyal hazırlama veya araştırma yapmaya yönelmesi yapay zekâyı eğitim teknolojileri ekosisteminin vazgeçilmez bir bileşeni hâline getirmiştir. Bu durum, öğretmenlerden beklenen dijital esneklik, hibrit öğrenme ortamlarını bütünleştirme ve veri temelli pedagojik kararlar alma sorumluluklarını daha da belirginleştirmiştir. Holmes ve arkadaşları (2019: 18–21), yapay zekânın öğretmenlere kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrenme analitiği ve otomatik geri bildirim gibi güçlü araçlar sunduğunu; ancak bu araçların etkili biçimde kullanılabilmesi için öğretmenin pedagojik yorumlayıcılık rolünün hayati bir etkiye sahip olduğunu vurgularlar. Çünkü yapay zekâ, bağımsız olarak sosyal, kültürel ve duyuşsal bağlamı okuyamaz; bunları ancak iyi bir öğretmen değerlendirebilir. Luckin’in (2018: 27–30) belirttiği gibi, yapay zekâ öğretmenin yerini almaktan ziyade, onun bilişsel kapasitesini artıran bir “tamamlayıcı güç” işlevi görmektedir. Ancak bu yeni güç, öğretmenlere *analitik okuryazarlık, veri etiği, algoritmik şeffaflık ve dijital yönetim* gibi yeni mesleki sorumluluklar da yüklemiştir (Williamson ve Piattoeva, 2022: 5–7). Böylece öğretmen rolü, yapay zekâ çağında pedagojik uzmanlıkla dijital etik arasında bir denge kuran çok katmanlı bir profesyonellik düzeyine evrilmiştir. Güncel literatür, yapay zekanın özellikle üç temel alanda öğretmen rollerini yeniden şekillendirdiğini ortaya koymaktadır:

Pedagojik rolün dönüşümü: Öğretmenler bilgi aktarıcısı olmaktan ziyade, öğrenme sürecinin tasarımcısı ve rehberi olarak konumlanmaktadır (OECD, 2025: 11).

Etik ve veri okuryazarlığı rolü: Veri güvenliği, algoritmik önyargı ve etik kullanım konularında öğretmenin sorumluluğu artmaktadır (UNESCO, 2025).

Teknoloji entegrasyonu rolü: Yapay zekâ araçlarının seçimi, uyarlanması ve pedagojik açıdan denetlenmesi öğretmenin uzmanlık alanı hâline gelmiştir (Holmes et al., 2019: 24).

Teknoloji açısından giderek zenginleşen öğrenme ortamlarında öğrencilerin çoklu ve çok modlu bilgi kaynaklarına anlık erişim sağlamaya başlaması, öğretmenlik mesleğinin odağında köklü bir dönüşüme yol açmıştır. Bu bağlamda, öğretmenler için temel mesleki soru “Hangi bilgiyi vereceğim?” sorusundan uzaklaşarak, “Öğrencilerin anlamlı öğrenmeler inşa edebilmesi için görevleri, araçları ve ortamları nasıl tasarlamalıyım?” sorusuna evrilmiştir (Mishra ve Koehler, 2006: 1023–1025). Bu dönüşüm özellikle dil öğretimi bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin karşısına “Yapay zekâ, dil öğretiminde öğretmene ne tür katkılar sunmaktadır?” ve “Yapay zekâ çağında dil öğretmenlerinin yeni rolü nedir?” gibi sorular çıkmaktadır. Bu sorular hem pedagojik hem teknolojik hem de içerik bilgisi bileşenlerinin yeniden düşünülmesini gerektiren dönemin en önemli tartışma başlıkları arasında yer almaktadır.

Yapay Zekânın Dil Öğretimine Katkıları

Eğitimde yapay zekâ uygulamalarının artışı, sadece teknolojik bir yenilik değil, aynı zamanda pedagojik bir dönüşüm olarak değerlendirilmektedir. UNESCO'nun “AI and the Future of Education” raporuna göre, yapay zekâ tabanlı sistemler öğrencilerin öğrenme biçimlerini daha ayrıntılı analiz ederek onların ihtiyaçlarına göre anında uyarlanabilir geri bildirim sağlayabilmekte, bu da öğrenme sürecinin bireyselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır (UNESCO, 2025). Dil öğretimi ise bu dönüşümün en hızlı hissedildiği alanlardan biridir. Doğal dil işleme teknikleriyle çalışan otomatik yazma değerlendiricileri, yapay konuşma analiz sistemleri ve kişiselleştirilmiş dil öğrenme platformları, dil öğretmenlerinin rollerini desteklemekte ve öğretim süreçlerinde yeni imkânlar yaratmaktadır (Zhang & Da, 2022: 457). Bunları belirli alt başlıklarda sınıflandırmak mümkündür:

Yazılı üretime anlık, ayrıntılı ve bireyselleştirilmiş geribildirim sağlama: Yapay zekâ tabanlı metin değerlendirme araçları (ör. otomatik yazı düzeltme, bütünsel ve analitik puanlama sistemleri) öğrencilerin yazılı metinlerine anlık, ayrıntılı ve tutarlı geribildirim sağlayabilmektedir. Bu tür sistemler öğrencilerin dil kullanım kalıplarını, sözdizimi hatalarını ve kelime seçimlerini analiz ederek kişiye özgü iyileştirme önerileri sunmaktadır. Bu tür araçlar özellikle yazma becerilerinin gelişimini hızlandırmakta; yazma sürecini yalnızca “öğretmen kontrolüne bağlı bir aşama” olmaktan çıkararak sürekli, kendi kendini düzenleyen bir sürece dönüştürmektedir. Zawacki-Richter ve arkadaşlarının (2019: 4–5) kapsamlı sistematik incelemesi de bu durumu desteklemekte, yapay zekâ tabanlı otomatik geribildirim araçlarının öğretmen yükünü azaltırken öğrencilerin yazı kalitesini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Okuma becerilerinin desteklenmesi ve anlama güçlüklerinin erken tespiti: Yapay zekâ destekli okuma sistemleri, öğrencilerin okuma hızını, vurgu hatalarını, kelime tanıma sürelerini ve anlama düzeyini analiz ederek öğretmene ayrıntılı raporlar sunabilmektedir. Özellikle doğal dil işleme (NLP) tabanlı araçlar, öğrencilerin hangi tür sözcüklerde zorlandığını, hangi cümle yapılarını anlamakta güçlük çektiğini tespit edebilirler. Bu fırsat, ana dilinde okuryazarlık gelişiminin daha erken aşamalarda desteklenmesini mümkün kılmaktadır. Nitekim araştırmalar, yapay zekâ destekli okuryazarlık araçlarının erken okuma güçlüklerini tespit ederek öğretmenlerin müdahale planlarını güçlendirdiğini açıkça (Holmes et al., 2019) göstermektedir.

Konuşma ve Telaffuzun Nesnel Analizi: Ana dili eğitiminde özellikle düzgün telaffuz, akıcılık ve vurgu gibi sözlü dil bileşenleri öğretmenler tarafından anlık takip edildiğinde zaman alıcı olabilmektedir. YZ destekli konuşma tanıma sistemleri, öğrencinin ses örneklerini analiz ederek vurgu, duraklama ve akıcılık göstergelerini ölçebilirler. Li ve arkadaşları (2020: 14–18), konuşma analizinde yapay zeka tabanlı sistemlerin öğretmen geri bildirimine yakın doğrulukta sonuçlar verebildiğini göstermektedir. Bu yüzden yapay zekâ araçlarını kullanan öğretmenler, öğrencilerin sözlü performansları hakkında objektif veriler sahip olabilmektedir.

Dinleme stratejilerinin geliştirilmesi ve becerinin ölçülmesine yardımcı olma: Otomatik sistemler, öğrencilerin dinleme etkinliğinde kaçırdığı/kavrayamadığı bölümleri verilerle dökebilirler. Bu hem öğrencilere hem de öğretmenlere önemli katkılar sağlar. Öğrenciler, bu veriler sayesinde kendi eksikliklerini fark etme, yapay zekâ destekli dinleme araçlarını kendi başlarına tekrar tekrar

kullanabilme ve dinleme pratiğini sürekli gerçekleştirme fırsatı yakalarlar. Geleneksel büyük grup ortamında yapılan dinleme sınavları yerine yapay zekâ destekli bu bireysel ya da küçük grup etkinlikleri, öğrencide sınav kaygısını azaltıp akış deneyimini (flow) artırabilir (Xiao, 2025: 425). Öğretmenler ise bu veriler ışığında birebir veya gruba yönelik destek verebilirler. Bunun yanında söz konusu araçlar sayesinde öğretmenler dinleme etkinliklerinde öğrencilerin hangi tür konuşma ögelerinde zorlandığını (örneğin vurgu, hız, bilinmeyen sözcükler veya bağlantı ifadeleri) veri temelli olarak saptayabilmektedir. Bu, öğretmene “hızlandırılmış müdahale” imkânı sağlar. Yine yapay zekâ araçları, dinleme metinlerini öğrencinin seviyesine, öğrenme hızına ve ilgi alanına uygun hale getirebilirler. Bu sayede “bir sınıfın tamamına aynı metin” yaklaşımı yerine bireysel uyarlama mümkün olur.

Kelime dağarcığı geliştirmek için alternatif öğrenme yolları sunma: Yapay zekâ temelli öğrenme sistemleri, öğrencilerin kelimeleri nasıl öğrendiğini, ne sıklıkla hatırladığını, hangi bağlamlarda zorlandığını ve hangi anlamlarla ilişki kurup kuramadığını analiz edebilmektedir. Bu sistemler, öğrencinin kaçırdığı kelimeleri, hatalı kullanımları, tekrar etmeleri gereken kelime gruplarını otomatik olarak raporlayabilir; öğretmen ve öğrenci bu verilerle hedefe yönelik çalışmalar yapabilirler. Bu noktada yeni çalışmalar için yine yapay zekâ araçlarından yararlanabilirler. Çünkü Altamiranda ve arkadaşları (2024) çalışmasında, yapay zekanın kişiselleştirilmiş, etkileşimli ve uyarlanmış kelime öğrenme deneyimi sunduğunu ve bu sayede kelime edinimini hızlandırabileceğini (Altamiranda et al., 2024: 1575-1576) göstermiştir.

Dil bilgisi ve sözcük kullanımını derinlemesine analiz etme imkânı: Ana dili eğitiminde yapay zekanın sunduğu önemli bir fırsat da öğrenci metinlerini yalnızca yüzeysel hatalara göre değil, anlamsal ilişkiler, bağdaşıklık, kelime çeşitliliği ve metin bütünlüğü açısından inceleyebilmesidir. Lu’nun (2012: 518–521) kelime çeşitliliği analizi üzerine geliştirdiği yöntemler, bugün birçok yapay zekâ tabanlı araçta kullanılmakta ve öğrencilerin metinlerdeki kelime çeşitliliği ve akademik kelime kullanımı ayrıntılı biçimde ölçülebilmektedir. Bu ayrıntılı dilsel analizler, öğretmenin öğrencinin dil gelişimini daha nesnel verilerle izlemesine yardımcı olmaktadır.

Öğrenci düzeyine göre kişiselleştirilmiş öğrenme yolları: Yapay zekâ sistemleri öğrencilerin geçmiş performansları, hata türleri, öğrenme hızları ve ilgileri gibi çok katmanlı verileri analiz ederek bireyselleştirilmiş öğrenme yolları oluşturabilmektedir. Bu kişiselleştirilmiş yaklaşım, özellikle farklı sosyo-ekonomik geçmişlerden gelen öğrenciler için fırsat eşitliği sağlamaktadır. Çünkü yapay zekâ, bireyselleştirilmiş eğitim desteği sunma kapasitesi öğretmenin pedagojik kararlarını güçlendirdiği gibi öğrencilerin ihtiyaç duydukları materyallere zamanında erişimini sağlamaktadır. Hem ana dili hem yabancı dil öğretiminde bu tür uyarlamalı sistemler, öğrencinin öğrenme sürecine doğrudan müdahale eden güçlü bir destek mekanizması oluşturmaktadır.

Çok-modlu öğrenme imkânları ve öğrenme stilleriyle uyum: Dil eğitimi yalnızca yazılı metinlere değil; görsel unsurlara, tablolar, grafikler, videolar ve diğer çok-modlu materyallere de dayanır. Bu materyaller bilginin işlenmesini kolaylaştırırken farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için öğrenmeyi daha etkili hâle getirir. Yapay zekâ sistemleri öğrencinin tarzını analiz ederek uygun görsel-işitsel materyalleri önerebilir veya var olan içerikler arasından seçerek hızlı bir biçimde öğrenme ortamına dahil edilmelerini sağlayabilir. Böylece öğrenciler hem neyi anlamaları gerektiğini hem de bilgiyi nasıl organize edeceğini daha kolay kavrayabilirler.

Materyal üretimi ve öğretmenin iş yükünün azalması: Yapay zekâ; metin üretimi, etkinlik tasarımı, ölçme-değerlendirme maddeleri yazımı, düzey uyarlaması gibi süreçlerde öğretmen yükünü ciddi biçimde hafifletmektedir. Alas’ın (2025: 5–6) Türkiye’de yaptığı çalışma, Türkçe öğretmenlerinin yapay zekâ araçlarını özellikle materyal üretimi ve sınav hazırlama süreçlerinde yararlı bulduğunu göstermektedir. Bu kolaylık, öğretmenin enerjisini rutin işlere değil, pedagojik etkileşime ve sınıf içi yönetim süreçlerine ayırmasına olanak tanır. Böylece öğretmenin rolü materyal üreticisinden çok, öğrenme tasarımcısına dönüşür.

Öğretmen için veri-temelli karar destek sistemleri: Yapay zekâ tabanlı öğrenme analitikleri, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini, kavrama hızlarını, hata noktalarını ve ilerleme düzeylerini ayrıntılı raporlarla öğretmene sunabilir. Holmes ve diğerleri (2019: 14–18), öğrenme analitiklerinin öğretmenlerin sınıf içi müdahalelerini daha hızlı ve etkili hâle getirdiğini belirtmektedir. Bu sayede öğretmen yalnızca sonuçlara değil, öğrenme sürecinin tamamına ilişkin veriye dayalı kararlar verebilir; bu da onun pedagojik doğruluğu artırır.

Ana dile erişimi kolaylaştırma ve dilsel eşitsizliklerin azaltılması: Yapay zekâ, azınlık dillerinin korunması ve çok dilli öğrencilerin ana dillerine erişimi açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Yapay zekâ, özellikle kültürel ve dilsel eşitsizliklerin giderilmesinde etkili bir araçtır. Almanya'daki Türkler gibi diasporada yaşayan gruplar için Memrise, Duolingo, Busuu gibi yapay zekâ tabanlı uygulamalar hem ikinci bir dil öğrenimi hem de ana dil becerilerinin geliştirilmesi açısından kritik bir rol oynar. Bu kapsamda yapay zekâ, ana dil eğitiminde erişilebilirliğin artmasına katkı sağlar.

Yabancı dil eğitiminde kişiselleştirme ve uyarlanabilir öğretim: Geleneksel yabancı dil sınıflarında tüm öğrencilerin aynı hız ve içerikle ilerlemesi, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesine yol açar. Bai (2025: 1–2), yapay zekânın büyük veri analizleri sayesinde her öğrenciye özgü bir öğrenme haritası sunabileceğini ortaya koymuştur. Bu kişiselleştirme yalnızca içerik düzeyinde değil; hız, tekrar gereksinimi, destek türü ve beceri düzeyi gibi parametrelerde de aktif olarak kullanılabilir. Sun'un (2025) çalışması, otomatik puanlama ve içerik öneri sistemlerinin öğretmen yükünü azalttığını ve öğrencilerin ihtiyaç temelli öğrenme fırsatlarını artırdığını göstermektedir.

Geribildirim, otomasyon ve veri-okuryazarlığı: Yapay zekâ sistemleri yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde hızlı, tutarlı ve otomatik geri bildirim sağlayabilir. Bai (2025: 2), bu sistemlerin öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki zaman yükünü hafifletebildiğini belirtir. Ayrıca Kır ve Tekin (2025: 1147), yapay zekâ destekli analitiklerin öğretmenlere öğrencinin ilerleme düzeyi, zorlandığı beceriler ve hata türleri hakkında derinlemesine veri sunabildiğini ifade etmiştir. Böylece öğretmen yalnızca performans sonuçlarını değil, sürecin kendisini de sistemli biçimde takip edebilmektedir.

Etkileşim, erişilebilirlik ve öğrenci motivasyonu: Yapay zekâ destekli sohbet botları, konuşma simülasyonları, oyunlaştırılmış uygulamalar ve mobil öğrenme araçları yabancı dil öğrenimini daha etkileşimli ve motive edici hâle getirirler. Kır ve Tekin (2025: 1148), bu araçların zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırarak özellikle Z ve Alpha kuşağı için öğrenmeyi daha cazip kıldığını vurgulamaktadır. Betancourt ve diğerleri (2025), bu geniş erişim kapasitesinin dil öğrenimini dezavantajlı bölgelerde dahi mümkün hâle getirdiğini belirtmektedir.

Sınırlılıklar, etik sorunlar ve dikkat gerektiren alanlar: Yapay zekânın sunduğu tüm imkânlarla karşın yabancı dil öğretiminde çeşitli sınırlamalar mevcuttur. Betancourt ve diğerleri (2025), öğrencilerin yapay zekâ sistemlerine aşırı güvenmesinin öğrenme sorumluluğunu azaltabileceğini ve insan-insan etkileşiminin tamamen yerini alamayacağını ifade eder. Bai (2025: 2), algoritma önyargısı, veri gizliliği ihlalleri ve teknolojiye eşitsiz erişim gibi etik ve pratik sorunlara dikkat çekmektedir. Bu nedenle öğretmenler, teknolojiyi pedagojik ilkelerle bütünleştiren, veriyi doğru yorumlayan, etik risklere duyarlı ve yeniliğe açık uzmanlar olmalıdır.

Yapay Zekâ Çağında Dil Öğretmenlerinin Rolü

Yapay zekâ, dil öğretiminde geleneksel rollerin yeniden tanımlanmasını zorunlu hâle getirmiştir. Öğretmenin görevi, bilgi ileten bir otorite olmaktan çıkarak teknolojiyi yöneten, öğrenme verilerini analiz eden, etik ve pedagojik rehberlik sağlayan çok boyutlu bir uzmanlığa doğru genişlemiştir. Yapay zekâ bir önceki bölümde gösterildiği gibi öğretmenlerin bazı rollerini üzerine alırken onlara yeni yeni görevler yüklemektedir. Buna göre öğretmenler şu yeni özelliklere sahip olmalıdır:

Sürekli mesleki gelişimine yatırım yapan öğretmen: Yapay zekâ teknolojileri hızla gelişmekte ve sürekli yeni teknolojiler öğretim sürecine dahil olmaktadır. Öğretmenlerin bu gelişime paralel olarak becerilerini güncellemeleri ve yeni çıkan uygulamaları öğrenmeleri zorunludur. Bai (2025), yapay zekâ

entegrasyonunun öğretmenler için sürekli mesleki gelişim ihtiyacını artırdığını ve öğretmenin teknoloji eğitiminin öğrenme çıktıları üzerinde doğrudan etkisi olduğunu belirtmektedir (Bai, 2025: 3). Bu yüzden yapay zekâ çağında öğretmenler; teknoloji kullanma becerilerini güncelleyen, alanındaki yenilikleri takip eden, dijital pedagojik tasarım anlayışını geliştiren birer uzman olmak zorundadır. Bu da öğretmenlerin çalışırken mesleki gelişimlerine yatırım yapmaya devam etmeleri anlamına gelmektedir.

Teknoloji entegratörü ve pedagojik tasarımcı olarak öğretmen: Yapay zekâ araçları yüksek teknolojiye dayanır. Bu araçlar, dil eğitim-öğretiminde öğretmene yararlanabileceği pek çok imkânı bir arada sunarlar. Öğretmenlerden bu araçların sunduğu imkanların sınıf ortamına uyarlanması beklenmektedir. Bunun için öğretmenler, yapay araçlarını sınıf içi etkileşim odaklı etkinliklere dönüştürmeli; yani yapay zekanın ürettiği veriyi, içeriği sınıf ortamı ile birleştirip öğretim stratejilerine dönüştürmelidir. Örneğin yapay zekâ sistemi öğrenci hatalarını otomatik olarak tespit edebilir. Öğretmenler bu hataları azaltmak için çeşitli öğrenme süreçleri inşa etmelidir. Bu hatalar eğer okuma ile ilgili ise yeni okuma metinleri oluşturmak için yine yapay zekadan yararlanabilir. Eğer hatalar dil bilgisi ile ilgili ise yeni örnek ve alıştırmalar üretmek ya da konuyu oyunlaştırmak için yapay zekaya başvurabilir. Bu bağlamda öğretmen **“teknoloji entegratörü”** ve **“etkileşim kolaylaştırıcısı”** rolünü üstlenir (Betancourt et al., 2025). Bu yeni rolüyle öğretmen; yapay zeka destekli içerikleri analiz eder, öğrencilerin seviyesine göre uyarlama yapar, sınıf içi uygulamalara dönüştürür, teknolojiyi pedagojik amaçlarla birleştirir. Yani yapay zeka öğretmenin yerine geçmez ama öğretmen, yapay zekanın sunduğu önerileri *pedagojik süzgeçten geçirerek* öğrenme sürecine değer katar (Bai, 2025: 2).

Veri-okuryazarlığı yüksek öğretmen: Yapay zekâ sistemleri; öğrenci hata türleri, kelime çeşitliliği, okuma hızları, dinleme performansları, yazma gelişimi veya konuşma akıcılığına dayanan çok boyutlu veriler üretebilmektedir. Bu verilerin anlamlandırılması öğretmenin uzmanlığına bağlıdır. Özkan (2024:), öğretmenlerin bu yeni araçlara güven düzeyinin kendi yapay zekâ okuryazarlıklarıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Yani öğretmenler teknolojiyi ne kadar çok tanır, kullanımı o kadar güvenli ve etkili olur. Bu nedenle yapay zekâ çağında dil öğretmenleri; verileri yorumlayan, güçlü ve zayıf öğrenme alanlarını belirleyen, müdahale zamanlamasını planlayan ve kişiselleştirilmiş öğretim stratejileri geliştiren birer analist olmak zorundadır.

Etik ve eleştirel düşünme lideri olan öğretmen: Yapay zekâ çağında öğretmenler yalnızca teknolojiyi kullanan kişiler değildir; aynı zamanda öğrenciye “yapay zekâ araçlarını eleştirel biçimde kullanma” becerisi kazandıran rehberlerdir. Bu öğretim esnasında öğrencilerin etik, güvenlik ve doğruluk açısından bilinçlendirilmesi gerekir. Bu yüzden öğretmenler; yapay zekanın üretim hatalarını analiz etmeyi öğretir, veri gizliliği ve dijital etik konusunda farkındalık kazandırır, öğrencinin yapay zekaya aşırı bağımlılığını kontrol eder ve yapay üretim ile özgün üretimi ayırt etmesini sağlar. Bu rol, öğretmenleri dijital çağın etik ve eleştirel düşünme lideri hâline getirir.

Etkileşim Kolaylaştırıcısı ve Sosyo-Duygusal Rehber: Dil öğrenimi yalnızca bilişsel bir süreç değildir; sosyal etkileşim ve duygusal destek gerektirir. Yapay zekâ gelişmiş olsa da insan-insan iletişiminin yerini alamaz. Chan ve Tsi (2023), yapay zekanın bilişsel süreçleri otomatikleştirse bile duygusal zekâ, sınıf yönetimi, kültürel farkındalık ve empati gibi alanlarda öğretmenin vazgeçilmez olduğunu vurgulamaktadır (Chan & Tsi, 2023: 14). Bu bağlamda öğretmen; sınıf içi tartışmaları yöneten, hatalara karşı güvenli bir öğrenme ortamı oluşturan, öğrenci kaygısını azaltan, motivasyonu yükselten, sosyal ve kültürel bağlamı katan kişi olmaya devam etmektedir. Örneğin Xiao’nun (2025) çalışmasında yapay zeka destekli dinleme ortamlarının kaygıyı azalttığı görülse bile öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının büyük ölçüde öğretmen tarafından karşılandığı belirtilmiştir (Xiao, 2025: 425).

Öğrenci-öğretmen-yapay zekâ üçgeninde rehberlik eden öğretmen: Öğretmenler artık yalnızca öğrenci ile değil, öğrenci-yapay zekâ-öğretmen ağında koordinatör ve rehber konumundadır. Yapay zekâ aracılığıyla elde edilen verileri yorumlar, sınıf içi etkileşimlere dönüştürür, öğrencinin özerkliğini

destekler ve teknolojinin öğrenciyi pasif tüketici hâline getirmesini engeller. Bu bağlamda “öğretmen = arkadaşına değil, düşünme yönlendiricisine dönüşür.” (Sun ve Sun, 2025).

Öğrenme süreci mimarı ve strateji koordinatörü olan öğretmen: Yapay zekâ araçları, öğrenme süreçlerinde pek çok düzenlemeyi otomatikleştirse bile öğrenme yolculuğunun *tasarlanması* hâlâ öğretmenin sorumluluğundadır. Betancourt ve arkadaşları (2025), yapay zekanın iletişimsel becerileri geliştirdiğini fakat öğrenmenin hedeflerinin belirlenmesi, görev tasarımı ve sınıf içi etkileşim düzeyinin hâlâ öğretmenin yönlendirmesine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu yüzden öğretmenler; öğrenme hedeflerinin koordinatörü, dijital görev tasarımcısı, öğrencinin öğrenme hızına göre strateji belirleyen uzman ve yapay araçlarını sınıf bağlamına uygunlaştıran birer tasarımcıdır. Yapay zekâ araçları, öğrenme süreci için önemli destekler sağlamasına ve öğretmene zaman kazandırmasına rağmen sürecin kontrolü, planlaması ve içeriğinin düzenlemesi öğretmenlerin inisiyatifindedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, dil öğretiminde teknolojinin tarihsel gelişimini ve özellikle yapay zekânın (YZ) etkisi altında öğretmen rolünün geçirdiği dönüşümü bütüncül bir perspektifle ele almaktadır. Tarihsel süreç incelendiğinde, her teknolojik yeniliğin öğretmenlik mesleğine belirli ölçülerde yeni roller getirdiği, ancak öğretmenin pedagojik ve insani boyuttaki temel işlevlerini ortadan kaldırmadığı görülmektedir. Kara tahta, projeksiyon, radyo ve televizyon gibi araçlar öğretim süreçlerini desteklemiş; ancak öğretmeni “yerinden etmemiştir”. Günümüzde YZ teknolojileri çok daha gelişmiş bir noktada olsa da literatür, insan merkezli öğretimsel işlevlerin devralınmadığını ortaya koymaktadır (Chan & Tsi, 2023: 14; Xiao, 2025: 425). Bu bağlamda çalışma, YZ’nin yalnızca bir araç değil, bütüncül bir pedagojik ortam olarak öğretmenlik mesleğini nasıl yeniden şekillendirdiğini tartışmaktadır.

Yapay zekanın en büyük avantajı ve eğitime desteği öğrenci performansına ilişkin çok boyutlu verileri analiz edebilmesidir. Yapay zekâ, öğrencilerin dil kullanımındaki hataları, öğrenme hızlarını ve tekrar gerektiren alanları ayrıntılı biçimde belirleyebilmektedir. Ancak bu verilerin hangi pedagojik amaçlarla ve nasıl kullanılacağı tamamen öğretmenin karar süreçlerine bağlıdır. Holmes ve arkadaşları (2019), okuryazarlık değerlendirmelerinde yapay zekanın güçlü analiz kapasitesine karşın bağlamsal yorumlama yetkisinin öğretmende kalmasının zorunlu olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle yapay zekâ, öğretmenin yerine geçen bir mekanizma değil; pedagojik karar verme süreçlerini destekleyen bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Yapay zekanın sunduğu ikinci büyük fayda otomatik geribildirim mekanizmaları ile öğretmenin yükünü azaltmaktır. Ancak bu durum, öğretmenin yazdığı yönergeler doğrultusunda gerçekleştiğinden öğretmensiz bir değerlendirme süreci mümkün değildir. Zawacki-Richter ve diğerleri (2019: 4–5), otomatik yazılı metin değerlendirme araçlarının üretim kalitesini artırdığını; fakat nihai değerlendirmenin öğretmen uzmanlığına dayandığını ortaya koymaktadır. Konuşma becerilerinde de benzer bir durum gözlenmiştir. Li ve arkadaşlarının (2020: 14–18) çalışması, yapay tabanlı konuşma analizlerinin yüksek doğruluk sunduğunu, ancak öğrencinin motivasyonu açısından öğretmenin sosyoduyusal yönlendiriciliğinin hâlâ vazgeçilmez olduğunu göstermektedir.

Yapay zekanın yaygınlaşmasıyla öğretmenlere yeni etik ve dijital yönetim rolleri yüklenmiştir. Veri güvenliği, algoritmik önyargı ve dijital etik konuları, öğretmenin sorumluluk setine doğrudan dahil olmuştur. UNESCO (2025), öğretmenleri yapay zeka araçlarının etik kullanımını yönlendiren birer “etik rehber” olarak tanımlamaktadır. Bu durum, geleneksel öğretmen rolünden önemli ölçüde ayrılmakta; pedagojik uzmanlığın yanı sıra etik farkındalık ve dijital vatandaşlık bilincini de içeren bir profesyonellik anlayışını gerektirmektedir. Öğrencilerin yapay zekaya aşırı güvenme riski, özgün üretimden uzaklaşma ihtimali ve mahremiyet sorunları ise öğretmenin denetleyici rehberlik rolünü daha da kritik hâle getirmektedir (Betancourt et al., 2025; Bai, 2025: 2).

Yapay zekanın bireyselleştirilmiş öğrenme imkânları öğretim süreçlerinde köklü bir dönüşüm yaratmıştır. Öğrencilerin öğrenme hızları, ilgi alanları ve hata türleri dikkate alınarak oluşturulan

kişiselleştirilmiş öğrenme yolları, özellikle dil eğitiminde fırsat eşitliğini artırmaktadır. Çünkü yapay zeka, öğretmenin karar süreçlerini güçlendirmekte ve öğrencilere ihtiyaç duydukları materyallere zamanında erişim sağlamalarına aracılık etmektedir. Bu doğrultuda öğretmen; içerik düzenleme, görev tasarımı ve öğrenme hedeflerinin belirlenmesinde daha stratejik bir konuma yerleşmektedir.

Yapay zeka, materyal üretimini kolaylaştırmakta ve öğretim süreçlerine hız kazandırmaktadır; ancak bu durum öğretmenin rolünü azaltmak yerine daha da genişletmiştir. Öğretmen artık yalnızca “bilgi aktarıcı” değil; öğrenme ortamını tasarlayan, yapay tarafından üretilen içeriği pedagojik süzgeçten geçirerek öğrenciye uyarlayan bir “öğrenme mimarı” hâline gelmiştir. Bu dönüşüm, Mishra ve Koehler’in (2006: 1023–1025) TPACK modelinin teknoloji–pedagoji–içerik bütünselliği ile uyumaktadır.

Yapay zekanın öğrenme analitiği geliştirmesi, öğretmenin sınıf yönetimi ve pedagojik müdahale stratejilerini dönüştürmüştür. Yapay zekâ, yalnızca sonuç odaklı değil süreç odaklı öğrenme takibi sunarak öğretmenin daha hızlı ve etkili müdahalelerde bulunmasına olanak tanımaktadır. Bu yüzden Selwyn’nin (2016: 84) dediği gibi, dijital çağda öğretmenin temel rollerinden biri de verileri pedagojik kararlara dönüştürmektir.

Karar alma, değerlendirme, materyal hazırlama, sınıf yönetimi vb. süreçlerde başarılı destekler sunan yapay zekâ, dil öğretiminin sosyo-duygusal boyutu noktasında bazı sınırları aşmamaktadır. Örneğin empati, motivasyon yönetimi, kültürel bağlamı yorumlama ve öğrenciler arası sosyal etkileşimi düzenleme gibi insani işlevler yalnızca öğretmen tarafından yerine getirilebilmektedir (Chan & Tsi, 2023: 14). Bu nedenle, yapay zekanın en gelişmiş biçimi bile öğretmenin duyuşsal ve bağlamsal uzmanlığını ikame edememektedir.

Bu veriler ışığında, yapay zekanın dil eğitimine önemli katkılar sunduğu ancak öğretmenlik mesleğinin merkezinde yer alan insani, etik ve pedagojik işlevleri devralmadığı açıktır. Öğretmen, yapay zekanın sunduğu verileri yöneten, dönüştüren ve pedagojik amaçlarla yapılandıran temel aktör olmayı sürdürmektedir. Bunun için denilebilir ki yapay zeka öğretmen rolünü azaltmamakta; aksine öğretmenliği daha stratejik, daha çok yönlü ve daha yüksek düzeyde uzmanlık gerektiren bir profesyonel meslek haline getirmektedir. Bu yüzden yapay zeka çağında öğretmenler yalnızca bilgi aktaran kişiler değil; veriyi analiz eden, etik süreçleri yöneten, teknolojiyi pedagojik amaçlarla bütünleştiren, öğrenme ortamlarını tasarlayan ve öğrenci motivasyonunu yönlendiren çok katmanlı uzmanlardır. Mishra ve Koehler’in (2006) TPACK yaklaşımı ile UNESCO’nun (2025) etik ilkeleri, bu yeni profesyonel kimliğin temel çerçevesini oluşturmaktadır. Bu yeni çağda öğretmen rolü ortadan kalkmak bir yana, “güçlenen ve genişleyen” yeni haliyle eğitim sisteminin temel dinamiği olmuştur.

Eğitim sistemlerinin yapay zeka çağında etkili olabilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi, dijital pedagojik yeterliklerin geliştirilmesi ve etik yönetim mekanizmalarının güçlendirilmesi gerekmektedir. Öğretmenin rehberliği olmaksızın yapay zeka araçları mekanik bir yapıda kalacak; ancak öğretmen–yapay zekâ etkileşiminin pedagojik bütünlük içinde tasarlanması hâlinde dil eğitiminde sürdürülebilir bir başarı mümkün olacaktır.

References:

- 1 Alas, D. K. (2025). *The future of AI in Turkish language teaching from the teacher’s perspective: What happens if teachers turn into AI?* International Online Journal of Primary Education. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4906615>
- 2 Altamiranda, M. del C., Villamizar Parada, N. J., Martinez Bula, L. R., Restrepo Ruiz, M., & Herazo Chamorro, M. (2024). *Artificial intelligence for English learning: Enhancing vocabulary acquisition through personalized adaptive algorithms*. International Journal of Innovative Science and Artificial Education, ? (?), 1575-1576. <https://ijisae.org/index.php/IJISAE/article/view/5630>

- 3 Bai, Y. (2025). *Exploring the role and impact of artificial intelligence in foreign language teaching*. Educational Research. <https://doi.org/10.1007/s44163-025-00546-9>
- 4 Betancourt, B. L. C., Jiménez Perdomo, E., Méndez Contreras, N., & Abril Calderón, R. (2025). *The contribution of artificial intelligence to the teaching of communicative skills in the efl class: a theoretical review*. Revista Vitalia, 6(3). <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i3.764>
- 5 Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 113–115. <https://doi.org/10.1002/hbe2.191>
- 6 Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- 7 Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: A literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466–487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- 8 Chan, C. K. Y., & Tsi, L. H. Y. (2023). *The AI revolution in education: Will AI replace or assist teachers in higher education?* arXiv. <https://arxiv.org/abs/2305.01185>
- 9 Higgins, S., Beauchamp, G., & Miller, D. (2007). Reviewing the literature on interactive whiteboards. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 213–225. <https://doi.org/10.1080/17439880701511040>
- 10 Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign. https://www.researchgate.net/publication/332180327_Artificial_Intelligence_in_Education_Promise_and_Implications_for_Teaching_and_Learning/link/642c896020f25554da0bbdca/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19
- 11 Kır, D. B., & Tekin, E. (2025). Key features of AI applications in foreign language teaching. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 14(4), 1143–1162. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/4794433>
- 12 König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- 13 Li, J., Wang, Y., Chen, X., & Lee, C. (2020). Automatic speech evaluation with neural architectures: A comparative study. *Proceedings of the 2020 International Conference on Learning Representations (ICLR)*, 1–20. <https://doi.org/10.1145/3389189.3392604>
- 14 Lu, X. (2012). The relationship of lexical richness to the quality of ESL learners' oral narratives. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 163(2), 514–529.
- 15 Luckin, R. (2018). *Machine learning and human intelligence: The future of education in the 21st century*. UCL Institute of Education Press, London.
- 16 Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

- 17 Molnar, A. R. (1997). Computers in education: A brief history. *T.H.E. Journal*, 24(11), 63–69. Available at T.H.E. Journal: <https://thejournal.com/articles/1997/06/01/computers-in-education-a-brief-history.aspx>
- 18 OECD. (2025). *What should teachers teach and students learn in a future of powerful AI?* OECD Education Spotlights. https://www.oecd.org/en/publications/what-should-teachers-teach-and-students-learn-in-a-future-of-powerful-ai_ca56c7d6-en.html
- 19 Özkan, E. K. (2024). A systematic review of EFL teachers' perspectives on AI usage in their teaching practices. *International Journal of Humanities and Educational Research*. <https://ihead.aksaray.edu.tr/en/pub/issue/88890/1535035>
- 20 Reiser, R. A. (2001). A history of instructional design and technology. *Educational Technology Research and Development*, 49(1), 57–67. <https://doi.org/10.1007/BF02504928>
- 21 Saettler, P. (1967). *A history of instructional technology*. McGraw-Hill.
- 22 Selwyn, N. (2016). *Education and technology: Key issues and debates* (2nd ed.). Bloomsbury. <https://www.bloomsbury.com/ca/education-and-technology-9781350145566/>
- 23 Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- 24 Sun, N. & Sun, Y. (2025). The role of artificial intelligence (AI) tools in EFL teachers' passion for self-directed professional development. *Acta Psychologica*. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105546>
- 25 Traxler, J. (2010). Students and mobile devices. *ALT-J*, 18(2), 149–160. <https://doi.org/10.1080/09687769.2010.492847>
- 26 UNESCO. (2025). *AI and the future of education: Disruptions, dilemmas and directions*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/search/b11e13ad-0505-4bf5-bdbc-bd7c73928918>
- 27 Williamson, B., & Piattoeva, N. (2022). Education governance and datafication. *Education and Information Technologies*, 27, 3515–3531.
- 28 Xiao, Y. (2025). The impact of AI-driven speech recognition on EFL listening comprehension, flow experience, and anxiety: A randomized controlled trial. *Humanities & Social Sciences Communications*, 12 (425). <https://www.nature.com/articles/s41599-025-04672-8>
- 29 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>
- 30 Dou, A., Xu, W., Li, X., Zhang, S. & Zhang, J. (2025). Artificial Intelligence in Language Learning: Bridging Gaps, Revealing Patterns, and Charting the Future. *International Journal of Distance Education Technologies (IJDET)*, 23 (1), 1–24. <https://doi.org/10.4018/IJDET.385045>