

**T.C.**  
**ORDU ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANA BİLİM DALI**



**HİBRİT EĞİTİM SİSTEMİ ÖZELİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN**  
**DEĞİŞİME HAZIR OLMA DURUMLARININ İNCELENMESİ**

**YAZAR**

Abdullah Mesut AKPINAR

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN**

Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU

**ORDU- 2023**

## TEZ KABUL SAYFASI

**Abdullah Mesut AKPINAR** tarafından hazırlanan “**Hibrit Eğitim Sistemi Özelinde Sınıf Öğretmenlerinin Değişime Hazır Olma Durumlarının İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma, 15.06.2013 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından **YÜKSEK LİSANS tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan	Doç. Dr. Gülşah ULUAY Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Emel BAYRAK ÖZMUTLU Ordu Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hakkı KAHVECİ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Fakültesi	İmza

## **ETİK BEYANI**

Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Abdullah Mesut AKPINAR

## ÖZET

### SINIF ÖĞRETMENLİĞİ

## HİBRİT EĞİTİM SİSTEMİ ÖZELİNDE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DEĞİŞİME HAZIR OLMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

**Abdullah Mesut AKPINAR**

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin hibrit eğitim sistemine yönelik değişime hazır olma durumlarını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Karma araştırma modelinde tasarlanan araştırmanın nicel bölümünde veriler kişisel bilgi formu ve değişime hazır olma ölçeği ile toplanırken, nitel bölümün verileri görüşme formu ile toplanmıştır. Anket formu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Samsun ili Vezirköprü ilçesinde görev yapan kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 219 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Görüşme formları ise 11 öğretmene uygulanmıştır. Nicel veriler bilgisayar ortamında SPSS 25.0 istatistik paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hibrit eğitim sistemi özelinde değişime tam anlamıyla hazır olmadıkları belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, eğitim durumlarına ve mezun oldukları kurumlara göre değişime hazır olma düzeylerinin istatistiksel olarak farklılık göstermediği saptanmıştır. Öğretmenler hibrit eğitim sisteminin öğretmenin emeği sömürülmesi, öğretmenlere gerek kalmaması, ciddi öğrenme kayıpları yaşanması, mesleğin itibarının daha da düşmesi, öğrencilerle kurulan duygusal bağın ve meslektaşlarla gerçekleştirilen paylaşımların zayıflaması konularında endişeler yaşadıkları görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf Öğretmeni, Değişime Hazır Olma, Hibrit Eğitim Sistemi

## **ABSTRACT**

### **CLASSROOM TEACHING EXAMINATION OF CLASS TEACHERS' READY FOR CHANGE IN THE HYBRID EDUCATION SYSTEM**

**Abdullah Mesut AKPINAR**

This study was conducted to examine the readiness of classroom teachers for change towards the hybrid education system. In the quantitative part of the study, which was designed in a mixed research model, data were collected with a personal information form and a readiness for change scale, while the data of the qualitative part were collected with an interview form. The questionnaire form was applied to 219 classroom teachers working in Vezirköprü district of Samsun province in the 2021-2022 academic year, determined by convenience sampling method. Interview forms were applied to 11 teachers. Quantitative data were analysed in computer environment by means of SPSS 25.0 statistical package programme. Qualitative data were subjected to content analysis. As a result of the research, it was determined that teachers were not fully ready for change in the hybrid education system. In the study, it was determined that the level of teachers' readiness for change did not differ statistically according to their gender, age, seniority, educational status and the institutions they graduated from. Teachers were concerned that the hybrid education system would exploit the labour of teachers, make teachers unnecessary, lead to serious learning losses, further diminish the reputation of the profession, and weaken the emotional bond with students and sharing with colleagues.

**Key Words :** Classroom Teacher, Readiness for Change, Hybrid Education System

## TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın konusu, deneysel çalışmaların yönlendirilmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve yazımı aşamasında yapmış olduğu büyük katkılarında dolayı tez danışmanım Sayın Dr. Emel BAYRAK ÖZMUTLU'ya araştırmamın nicel bölümünde yardımlarını esirgemeyen Sayın Doç. Dr. Gülşah ULUAY'a her konuda öneri ve eleştirileriyle yardımlarını gördüğüm ğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu araştırma boyunca maddi ve manevi desteklerinden dolayı aileme sonsuz teşekkür ederim.

Abdullah Mesut AKPINAR

# İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
TEZ KABUL SAYFASI.....	ii
ETİK BEYANI .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar .....	ix
ŞEKİLLER.....	x
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu .....	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Soruları .....	3
1.3 Araştırmanın Önemi .....	3
1.4 Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.6 Tanımlar .....	5
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	6
2.1 Hibrit Öğrenme ve Eğitim.....	6
2.1.1 Hibrit Öğrenmenin Tanımlanması .....	6
2.1.2 Hibrit Eğitimin Tarihsel Gelişimi .....	7
2.1.3 Hibrit Öğretimin Amaç ve Nedenleri .....	8
2.1.4 Hibrit Eğitim Modelleri .....	10
2.1.5 Hibrit Eğitimin Avantajları .....	14
2.1.6 Hibrit Eğitimin Dezavantajları.....	15
2.2 Değişime Hazır Olma.....	17
2.2.1 Değişim ve Örgütsel Değişim .....	17
2.2.2 Değişim Türleri.....	20
2.2.3 Eğitimde Örgütsel Değişim .....	21
2.2.4 Değişimin Nedenleri .....	22
2.2.5 Değişime Karşı Direnç.....	25
2.2.6 Değişime Hazır Olma .....	28
2.3 İlgili Araştırmalar .....	31
2.3.1 Hibrit Eğitimle İlgili Araştırmalar .....	31
2.3.1.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	31
2.3.1.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	32
2.3.2 Değişime Hazır Olma ile İlgili Araştırmalar .....	35
2.3.2.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar .....	35
2.3.2.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	36
3. YÖNTEM .....	38
3.1 Araştırmanın Modeli .....	38
3.2 Evren ve Örneklem .....	38
3.3 Veri Toplama Araçları .....	40
3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları .....	40
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları .....	40
3.4 Verilerin Analizi.....	41
3.4.1 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	43
3.4.2 Araştırma Etiği.....	44

4. BULGULAR .....	45
4.1 Nicel Bulgular .....	45
4.2 Nitel Bulgular .....	53
5. SONUÇ VE TARTIŞMA .....	65
5.1 Sonuç .....	65
5.2 Tartışma .....	66
KAYNAKLAR .....	70
EKLER .....	79
EK-1 .....	79
EK-3 .....	81
ÖZGEÇMİŞ .....	83



## TABLolar

	<u>Sayfa</u>
<b>Tablo 2.1</b> Hibrit Eğitim Modeli.....	11
<b>Tablo 3.1</b> Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özellikleri .....	39
<b>Tablo 3.2</b> Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği Faktör ve Maddeleri .....	40
<b>Tablo 4.1</b> Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi .....	45
<b>Tablo 4.2</b> Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi .....	46
<b>Tablo 4.3</b> Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre İncelenmesi .....	46
<b>Tablo 4.4</b> Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi.....	47
<b>Tablo 4.5</b> Örgütsel Değişime Hazır Olma Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi .....	48
<b>Tablo 4.6</b> Örgütsel Değişime Hazır Olma Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi .....	49
<b>Tablo 4.7</b> Örgütsel Değişime Hazır Olma Alt Boyutlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre İncelenmesi .....	50
<b>Tablo 4.8</b> Örgütsel Değişime Hazır Olma Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi .....	52
<b>Tablo 4.9</b> Hibrit Eğitim Sisteminin Öğretmenlik Mesleğinin Algılanış Şekli Nasıl Etkileyeceğine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	53
<b>Tablo 4.10</b> Hibrit Eğitim Sisteminin İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri .....	60

## ŞEKİLLER

	<u>Sayfa</u>
<b>Şekil 2.1</b> Eğitim Modelleri Arasındaki İlişki.....	7
<b>Şekil 2.2</b> Hibrit Öğrenme Modelleri.....	12
<b>Şekil 2.3</b> Harmanlanmış Öğrenmenin Yararları .....	15
<b>Şekil 2.4</b> Değişim Türleri .....	20

# 1. GİRİŞ

## 1.1 Problem Durumu

Örgütsel yaşamın vazgeçilmez bir unsuru olarak değişimi, küreselleşme bilim ve teknoloji alanındaki gelişimler adeta zorunlu kılmaktadır. Örgütleri değişime dışsal ve içsel olmak üzere iki faktör zorunlu kılmaktadır. İçsel faktörler örgüt yönetiminin kontrol edebildiği, dışsal faktörler ise örgüt yönetiminin kontrolü dışındaki unsurları ifade etmektedir (Levent, 2016). Örgüt yönetimlerinin kontrol edemediği şekilde 2019 yılı sonunda Covid-19 salgını tüm dünyayı etkisi altına almış ve sosyo-ekonomik, kültürel pek çok alanda değişimi zorunlu kılmıştır. Zorunlu değişimin yaşandığı alanlardan birisi de eğitim sistemleri olmuştur (Eken, Tosun ve Eken, 2020).

Türkiye’de ilk Covid-19 vakasının 11 Mart 2020 itibarıyla görülmesi, ülke çapında bir dizi tedbirlerin alınması ihtiyacını gerektirmiştir. Okullardaki, öğrenciler arasında salgının daha fazla bulaşma potansiyeli göz önüne alınarak yüz yüze eğitime ara verme kararı alınmıştır. Türkiye'deki 25 milyon öğrenciden ortalama 16,5 milyon ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisinin bu durumdan etkilenmesi (UNESCO, 2020) Türkiye’de eğitimin durmaması için uzaktan eğitime geçiş yapılması kararı alınarak, 23 Mart 2020 tarihinde, ilköğretim ve orta dereceli okullarda uzaktan eğitim faaliyetlerine geçilmiştir (MEB, 2020). Diğer bir ifade ile Covid-19 salgını nedeniyle, Türkiye’de tüm eğitim kademelerinde zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmiştir (Eken, Tosun ve Eken, 2020).

Bu süreçte EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformunun altyapı çalışmaları ivedilikle tamamlanmış, uzaktan eğitime hazırlanmak için TRT EBA TV'nin üç farklı kanalı üzerinden dersler oluşturulmuştur. Böylece ilköğretim, ortaokul ve lise seviyelerinde internet ve televizyon yayınları aracılığıyla tüm sınıflar için hazırlanan uzaktan eğitim programları ile öğrencilerin derse katılımı sağlanmaya çalışılmıştır (MEB, 2020). Ayrıca pandemi ile birlikte ve bu süreçte eğitimde popüler olarak Zoom programı öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılmaya başlanmıştır.

Fakat ne öğretmenlerin ne de öğrencilerin daha önce deneyimlemediği programlarla canlı derslere geçiş, her iki grubu da hızla çözülmesi gereken zor sorunlarla baş başa bırakmıştır. Canlı derslerin planlanması ve uygulanmasının yüz yüze eğitimden farklı olduğu ve etkili bir canlı ders planlamanın uzun zaman alacağı öngörülmektedir. Ancak öğretmenler yüz yüze verdikleri eğitimleri çok hızlı bir şekilde sonlandırmak ve dersleri

canlı (uzaktan) derse dönüştürerek, aynı sonuçları elde etme durumunda kalmışlardır (Erkut, 2020).

Aslında pandemi öncesinde yüz yüze eğitim devam ederken diğer araçlarla (whatsapp, SMS, gibi) uzaktan eğitimin devam ettiği bilinmektedir. Öğrencilerle ödev paylaşımının ve velilerle bilgi alışverişinin aslında bir nevi uzaktan eğitim olduğu söylenebilir. Pandemi süreci sonrasında yüz yüze eğitime geçişte uzaktan eğitimin kullanılması yeni hibrit eğitim sistemi uygulamalarını ön plana çıkarmıştır (Kavuk ve Demirtaş, 2021).

Birçok tanımı yapılan hibrit eğitim sistemi (blendend/ karma/ hibrit) en genel olarak geleneksel öğrenme ortamlarının (yüz yüze) online (e- öğrenme) öğrenme ortamları ile beraber kullanılmasıdır (Bliuc, Goodyear ve Ellis, 2007; Graham, 2006; Rovai ve Jordan, 2004). Nitekim dönemin Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk 25 Mart 2021 tarihinde yaptığı basın açıklamasında “Öğretmenlerimizin her bir öğrencimizin gözlerine bakarak derse başladığı yüz yüze eğitim esastır, bugün olduğu gibi gelecekte de vazgeçilmezimizdir. Yüz yüze eğitimi desteklemek için hibrit model, dünyadaki gibi ülkemizde de ihtiyaç halinde okullarımızın tamamlayıcısı olacaktır” ifadesini kullanmıştır (Şahin, 2021).

Değişimi etkileyen ve değişimden etkilenen bireyler olarak öğretmenleri Covid-19 sürecinde acil uzaktan eğitime geçiş, benzersiz ve zorlu bir duruma sokmuş, bu durum öğretmenlerin teknoloji tabanlı öğretim, iletişim ve iş birliği biçimlerini hızlı bir şekilde benimsemesini gerektirmiştir. Bu uyarlanabilirlik ve değişim ihtiyacının ışığında, öğretmenlerin aslında değişime ne ölçüde hazır oldukları sorusu gündeme gelmiştir (Scherer, Howard, Tondeur ve Siddig, 2021). “Değişime hazır olma, değişimin ne ölçüde gerekli olduğuna ve örgütün bu değişimleri başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin örgüt üyelerinin inanç, tutum ve niyet yansıması” olarak tanımlanmaktadır (Armenakis ve diğerleri, 1993, akt. Çalışkan, 2019).

Değişime hazır olmanın olumlu sonuçları olduğu ve olacağı aşıkardır. İlk olarak, örgüt üyelerinin yüksek düzeyde değişime hazır olması, başarılı bir değişim süreci için bir ön koşul olarak kabul edilirken, düşük düzeyde bir değişime hazır olma kaçınılmaz olarak değişim direncine yol açacaktır (Gılıç, 2015). Olası bir durumda eğitimin aksamaması ve değişimin başarı ile gerçekleşebilmesi için eğitimin bel kemiği niteliğindeki öğretmenlerin hibrit eğitim sistemine geçilmesine hazır olmaları gerekmektedir. Bu konuda mevcut durumun tespit edilerek gerekli uygulamaların yapılması için bu ve benzeri araştırmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenlerinin hibrit eğitim sistemine geçilmesine yönelik hazır olma durumları ne düzeydedir? olarak belirlenmiştir.

## **1.2 Araştırmanın Amacı ve Soruları**

Araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin hibrit eğitim sistemine yönelik değişime hazır olma durumlarını incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, eğitim durumu, mezun olunan fakülte gibi değişkenlere göre hibrit eğitim sistemine geçmeye yönelik değişime hazır olma durumlarının araştırılması, bu çalışmanın diğer amacını oluşturmaktadır. Söz konusu amaçlar doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri:
  - a. Cinsiyet,
  - b. Eğitim durumu,
  - c. Mezun olunan fakülte,
  - d. Kıdemdeğişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri incelenen (değişim yeterliği, uygunluk, yönetim desteği ve bireysel yarar düzeyleri) alt boyutlar temelinde cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve kıdeme göre farklılık göstermekte midir?
3. Hibrit eğitim sistemi öğretmenlik mesleğinin algılanış şeklini nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Hibrit eğitim sisteminin işlevsiz olma gerekçeleri nelerdir?

## **1.3 Araştırmanın Önemi**

2019 yılı sonunda tüm ortaya çıkan ve 2020 ve 2021 yıllarında tüm dünya ülkelerini etkisi altında bırakan Covid-19 salgını eğitim sistemlerini de etkileyerek, tüm eğitim kademelerinde zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesine neden olmuştur (Eken, Tosun ve Eken, 2020). Bu durum beraberinde bazı derslerin uzaktan verilebileceğini ve salgın sonrasında hibrit bir eğitim sistemine geçilmesi konusunu gündeme getirmiştir. Küresel ısınma, beslenme alışkanlıklarındaki değişiklikler, dünya genelinde artan insan hareketliliği gibi faktörler nedeniyle yakın gelecekte farklı boyutlarda salgınların ortaya

çıkacağı da tahmin edilmektedir (Arkan, 2020). Bu öngörü uzaktan ve hibrit eğitim uygulamaları için gelecekteki olasılıkları desteklemektedir.

İnsanlık, önceki salgınlarda olduğu gibi Covid-19'a da hazırlanmanın önemli olduğunu öğrenmiştir. Hükümetler, pandeminin sona ermesinden sonra eğitim sistemlerinin tamamen iyileşmesini sağlamak için mali ve insan kaynaklarının hazır olmasını sağlamalıdır (Balcı, 2020). Olası içsel veya dışsal faktörlerden kaynaklı bu yönde bir değişim durumunda öğretmenlerin hibrit eğitim sistemine hazır olmaları gerekmektedir. Bu konuda mevcut durumun tespit edilerek gerekli uygulamaların yapılması için bu ve benzeri araştırmaların yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır.

Değişim sürecinin başarıyla tamamlanmasında örgüt üyelerinin hazır bulunuşluk düzeylerinin önemli bir rol oynadığı görülmektedir. Bu nedenle, örgütün üyeleri değişim ihtiyacına inanmalı ve içselleştirmelidir. Değişimin sonuçlarına inanan ve kaçınılmaz olduğunu kabul eden bireyler, değişimin gerçekleşmesine aktif olarak katılacaklardır. Çalışanların değişim algıları, değişime yönelik tutum ve davranışları değişime hazır olup olmadıkları hakkında bilgi verir. Çalışanların değişim hazırlığını etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması önemlidir, çünkü çalışanın değişime hazır olması, hedef çıktılarının başarılı bir şekilde elde edilmesi ile doğru orantılı olarak kabul edilmektedir (Gılıç, 2015).

Literatürde öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına yönelik pek çok araştırma yapılmıştır (Gılıç, 2015; Çakır, 2019; Demirhan, 2019; Levent, 2016; Özer, 2020) ancak, Covid 19 salgını ile zorunlu olarak uzaktan eğitime geçilmesi, eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin yanında öğrenci ve velilerin yeni bir sisteme hazır olma durumunun yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Salgın sonrası yaşanabilecek herhangi bir olumsuz durum karşısında veya farklı koşullar ve gerekli görüldüğü için hibrit eğitim sistemine geçilmesi durumunda eğitimin bel kemiği niteliğindeki öğretmenlerin sisteme hazır olmaları gerekmektedir. Bunun içinde öğretmenlerin böyle bir sisteme ne düzeyde hazır olduklarını belirleyecek olan bu araştırma önem arz etmektedir.

Temel eğitim olarak nitelendirebileceğimiz ilkökul öğretmenlerinin hibrit eğitim sistemine hazır olup olmadıklarının belirlenmesi, varsa eksik olan yönlerinin belirlenerek, bu eksikliklerin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Öğretmenlerin ne düzeyde hibrit bir eğitim sistemine hazır olduklarının belirlenmesi ile Vezirköprü ilçesi özelinde genel bir kanı oluşabilecektir.

#### **1.4 Araştırmanın Varsayımları**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarına samimi ve içten yanıt verecekleri varsayılmıştır.

#### **1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları**

1. Araştırma 2022-2023 yıllarında eğitim öğretim yılında Samsun ili Vezirköprü ilçesindeki ilkokullarda görev yapan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan sınıf öğretmenleriyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan yöntemlerle sınırlıdır.

#### **1.6 Tanımlar**

**Hibrit öğrenme:** Geleneksel öğrenme ve online öğrenme yöntemlerinin birlikte entegre biçimde uygulanmasını ifade etmektedir.

**Değişime hazır olma:** Hibrit eğitim sistemine geçmeye yönelik öğretmenlerin hazır olma durumlarını ifade etmektedir.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde hibrit öğrenme ve değişime hazır olma ile ilgili kavramsal bilgilere ve konu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

### 2.1 Hibrit Öğrenme ve Eğitim

#### 2.1.1 Hibrit Öğrenmenin Tanımlanması

İngilizcede "hybrid learning", "blended learning" veya "mixed learning" olarak ifade edilen Hibrit öğrenme, Türkçe'de "karma öğrenme" veya "hibrit öğrenme" olarak yer almaktadır; Literatürde yer alan farklı tanımların ortak noktası; hibrit öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim ortamlarını birleştiren bir eğitim modelidir. Hibrit öğretim, yüz yüze ve uzaktan eğitimin güçlü yanlarının ön plana çıkarılıp, zayıf yanlarının en az düzeye indirgenmesiyle oluşturulan etkili bir öğrenme ortamıdır (Kristanto, 2017; Osguthorpe ve Graham, 2003). Başka bir tanımda ise öğrenciler ve öğretmenler için yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının uyumlu ve dengeli bir birleşimi olarak tanımlanmaktadır. (Osguthorpe ve Graham, 2003). Driscoll, ilk kez 2002 yılında hibrit öğrenme kavramını tanıtmıştır. Hibrit öğrenmeyi, öğrenmenin farklı boyutlarını içeren bir süreç olarak değerlendirmiştir.

Akademik alanda ilk kez Driscoll (2002) tarafından vurgu yapılan hibrit öğrenme kavramı, içerisinde farklı boyutları olan bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Driscoll (2002) Hibrit eğitimin dört farklı şekilde yapılabileceği belirtilmektedir:

1. Eğitim hedeflerine ulaşmak için web tabanlı teknolojilerin (canlı sanal sınıflar, kendi kendine çalışma, işbirlikli öğrenme, video veya metin akışı) kullanımının birleştirilmesi,
2. Öğretim teknolojisini kullanarak veya kullanmayarak uygun öğrenme çıktılarını elde etmek için çeşitli öğretim yaklaşımlarının (yapılandırmacılık, davranışçılık veya bilişselcilik) birleştirilmesi,
3. Öğretmen kontrollü yüz yüze öğrenme ile çeşitli öğretim teknolojilerinin (video kaset, CD-ROM, e-Öğrenme, film) entegre edilmesi



4. Öğrenme ve iş arasında uyumlu bir etkileşim yaratmak için öğretim tekniklerini pratik çalışma görevleriyle birleştirilmesi.

Singh ve Reed, (2001) öğrenme hedefleri ve maliyet açısından en etkili seviyeye ulaşmak için öğrencinin seviyesine göre doğru zamanda doğru kazanımı, teknolojiyi ve öğrenme stilini doğru şekilde aktaran bir öğrenme programı olarak tanımlamıştır.

Hibrit eğitimin temel ilkesi, benzersiz bir öğrenme deneyimi yaratmak için öğretimde yüz yüze sözlü iletişim ve çevrimiçi iletişimin avantajlarını bir araya getirmektir (Horton, 2000).

Oh (2006) hibrit eğitimle, geleneksel eğitim, online eğitim ve uzaktan eğitim arasındaki ilişkileri şekil 1 aracılığıyla göstermiştir.



Şekil 2.1 Eğitim Modelleri Arasındaki İlişki

Oh (2006) uzaktan eğitimi çevrimiçi eğitimi içeren geniş bir küme olarak tanımlarken, geleneksel eğitim sistemi ile online ve uzaktan eğitim kümeleri arasında bir kesişme yoktur. Hibrit eğitimi ise online eğitim, uzaktan eğitim ve geleneksel eğitimin bazı bileşenleri dışında yalnızca kendi bileşenlerine sahip bir küme olarak tanımlanmaktadır. İyi tasarlanmış bir karma eğitim modeli, çevrimiçi eğitim ile geleneksel eğitimin avantajlarını birleştirebilir. Hibrit bir eğitim modeli, çevrimiçi eğitimin esnekliğini ve öğrenci merkezli yapısını geleneksel eğitim modellerinin sağladığı kişilerarası iletişimin avantajlarıyla birleştirdiği için daha etkili bir öğrenme ortamı yaratır (Draffan ve Rainger, 2006).

### 2.1.2 Hibrit Eğitimin Tarihsel Gelişimi

19. yüzyıldan beri birçok felsefe ve bilim adamı öğrenmeyi tanımlamış ve nasıl olduğunu anlamaya çalışmıştır. Öğrenme süreci için farklı teoriler geliştirilmiştir. Öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı kılmak için kişisel ve çevresel faktörler zaman zaman reform

çabalarında sürekli olarak güncellenir. Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişimlerle birlikte teknolojiyi öğrenme sürecine entegre etme çabaları sadece 15-20 yıl içerisinde Türkiye'de ve dünyada araştırmacıların ilgisini çekmiş ve "harmanlanmış öğrenme" kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur. " ve bu konsept dahilinde eğitim ve öğretim tasarımları oluşturulmaya başlanmıştır (Kaya, 2014).

Hibrit öğrenme kavramı ilk olarak 1999 yılında Atlanta'da bilgisayar sertifikasyon ve yazılım eğitim programında bir terim olarak kullanılmış ancak akademik araştırmalar bağlamında ilk olarak Driscoll (2002) tarafından kullanılmaya başlanmıştır. 1840'ta Avrupa'da, 1883'te New York'ta ve 1910'da Pennsylvania'da başlayan mektupla eğitim, uzaktan eğitimin ve dolayısıyla hibrit eğitimin tarihsel temelini oluşturmuştur. 1990'ların sonlarında İnternet'in keşfedilmesiyle birlikte, hibrit öğrenme sırasıyla 1999-2006 arasında kuruluş ve ayrışma aşamalarını, 2007-2012 yılları arasında da kavramsallaşma ve açıklama aşamalarını tamamlamıştır (Friesen, 2012).

Graham (2006), geleneksel yüz yüze öğrenme ortamları ile bilgisayar aracılı öğrenme ortamlarının geçmişte birbirinden çok uzak olduğuna dikkat çekmektedir. Geleneksel yüz yüze öğrenme, genellikle öğretmen liderliğindeki bir ortamda, eşzamanlı ve canlı insan etkileşimi yoluyla gerçekleşir. Uzaktan eğitim sistemleri, genellikle eşzamansız olarak salt metin ortamında ders materyali ile etkileşim kurarak kendi hızınızda öğrenmeyi gerçekleştirir. Yüz yüze bir öğrenme ortamı insandan insana etkileşime öncelik verirken, bilgisayar aracılı bir öğrenme ortamı öğrenci-materyal etkileşimine önem verir. Bu iki özelliğin faydalarını birleştiren harmanlanmış öğrenme, 2006'dan beri kullanılmaktadır (Çobanoğlu, 2013).

Literatürde hibrit öğrenme alanında yazılan ilk kitap "Handbook of Blended Learning" (Bonk ve Graham, 2006) ve ikinci kitap ise "Blended Learning in Higher Education: framework, Principles, and Guidelines"dir ( Garrison ve Vaughan, 2007).

### **2.1.3 Hibrit Öğretimin Amaç ve Nedenleri**

Hibrit öğrenmenin amaçları ders programından ders programına değişir. Bu, hibrit öğrenmenin farklı durumlara, derslere, öğrencilere ve içeriğe uygulanma potansiyelini göstermektedir (Akpınar ve Ergin, 2005). Osguthorpe ve Graham (2003) öğretmenin dersinde hibrit eğitimi kullanmasının nedenlerini altı madde olarak belirlemişlerdir. Bunlar:

1. Öğrenme Ortamlarının Çeşitlenmesi
2. Bilgiye Ulaşma Yolları
3. Öğrenenler ve Öğreticiler Arası İletişim
4. Öğrenmeyi Yönetme Yetkisi
5. Ekonomiklik
6. Kolay Değiştirebilme

**Öğrenme Ortamlarının Çeşitlenmesi:** Öğrenmeleri artırmak, öğrenme modellerinin amaçlarından biridir. Hibrit öğretimde internet destekli materyallerin kullanılmasıyla yapılan etkinliklerde zamandan tasarruf sağlanmaktadır. Etkinliklerden kazanılan süre ile de ders esnasında birçok öğretim metodu (Beyin fırtınası, problem çözme, video izleme, vb.) uygulanabilir (Erdoğan, 2019).

**Bilgiye Ulaşma Yolları:** Hibrit öğretim ile birlikte her türlü bilgiye ulaşım kolay hâle gelmektedir. Dersler internet tabanlı olarak da gerçekleşeceği için konu ile ilgili resimler, videolar, animasyonlar, farklı bilgiler, o konuda uzmanlar tarafından yapılan çalışmalar vb. unsurlara çevrim içi ulaşılarak bu bilgiler görülebilmekte ve bilgiler karşılaştırılabilmektedir. Bu tip bir bilgiye erişim ve karşılaştırma sadece kitapla mümkün olamamaktadır (Demir, 2014).

**Öğrenenler ve Öğreticiler Arası İletişim:** Öğrenme ortamlarında sürekli bir iletişim hakimdir (öğrenci– öğretmen, öğrenci– öğrenci gibi). İnternet destekli eğitimde bu etkileşim sınırlanmaktadır (Kirişçioğlu, 2009). Hibrit öğretim ortamları ile bu etkileşimin arttığı görülmektedir.

**Öğrenmeyi Yönetme Yetkisi:** Hibrit öğretim tasarımcıları, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını beklemektedirler (Kirişçioğlu, 2009). Hibrit öğretim ile öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını alarak konuya nasıl ne zaman ve ne kadar çalışacaklarını seçebilmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin online ortamlara yükledikleri ders materyalleri, her öğrencinin öğrenme süreci farklı olduğundan bireysel öğrenmelerin gerçekleşmesi için bir fırsattır (Demir, 2014). Hibrit öğrenme ortamları, konu ile ilgili dokümanların fazla olması, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almaları ve öğrenecekleri yöntemler ile ilgili seçimler yapabilmelerine imkân tanır (Erdoğan, 2019).

**Ekonomiklik:** Hibrit öğretim ortamları iyi tasarlanırlarsa yüz yüze eğitimde verilen süreyi alt seviyede tutarak eğitim maliyeti düşürülebilir (Erdoğan, 2019). Örnek verecek

olursak konuya yönelik ön hazırlıklarını ve konu anlatım kısmını öğrenciler ders başlamadan uzaktan eğitim kanalıyla yapıp hazır bulunuşluluk düzeylerini artırarak, konunun sınıfta işlenmesi yerine, sınıfta konuya yönelik problem çözümlerini artırarak, anlaşılması zor olan bölümlerin pekiştirilmesine zaman tanıyarak, edindikleri bilgileri gündelik yaşamda kullanma fırsatları bulabilirler. Bu durum sınıfta geçirilen zamanı azaltarak buradan elde edilen zaman kazancı ile öğrenciler daha verimli eğitim süreçlerine yönlendirilebilir (Osguthorpe ve Graham, 2003).

**Kolay Değiştirebilme:** İyi tasarlanan hibrit öğrenme ortamları yapılacak değişikliklere açıktır. Öğretmenler öğrencilerin seviyelerine uygun olarak ders ile ilgili materyallerde düzenlemeler yapabilirler. Bu öğrencilerin öğrenmeleri için ve öğretmenlerin öğrenme ortamları tasarlamaları için esnek bir yapı sağlar. Böylece öğretmenler ve öğrenciler için içerik bakımından zengin verimli öğrenme ortamları sağlanmış olur (Erdoğan, 2019).

Hibrit bir öğrenme programının uygulanma amacı ve sağlayacağı faydalar kurumun özelliklerine bağlıdır. Süreç tasarımı, hibrit öğrenmeyi uygulamaya koymadan önce üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken bir konudur. Eğitimcilerin yukarıda bahsedilen faydaları göz önünde bulundurarak hibrit bir öğrenme ortamı oluşturması amaçlanmalıdır (Pesen, 2014).

### 1.6.1 Hibrit Eğitim Modelleri

Yaygın olarak yapılan harmanlama, yarı yarıya gerçekleştirilen harmanlamadır. Yani karma yapılacak konuların bir kısmı sınıfta yüz yüze, bir kısmı da online olarak tasarlanmaktadır. Diğer bir deyişle, etkinliklerin %50'si sınıf ortamında, %50'si çevrimiçi ortamda gerçekleşir (Osguthorpe ve Graham, 2003). Rossett vd. (2003), eğitim araçlarının ve planlama yaklaşımlarının başarılı bir harmanlamanın önemli bileşenleri olduğunu ve tüm bu eğitim yaklaşımlarının uygun şekilde birleştirilebileceğini öne sürmüşlerdir. Çoğu zaman, belirli eğitim unsurları modele dahil edilirken, karıştırma için birçok seçenek vardır. Bu seçenekler, geçmişte bilinen ve kullanılan uygulamalar ve etkinliklerle sınırlı değildir. Eğitim; resmi ve gayri resmi yöntemlerin, teknik ve insan merkezli faaliyetlerin, bağımsız ve eğlenceli faaliyetlerin veya doğrudan ve keşif projelerinin bir kombinasyonu olabilir.

Eğitim hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını belirleme süreci, öğrencilerin ve derslerin değerlendirilmesi yoluyla görülebilir. Değerlendirme; bir düşünme ve yeniden yapılanma süreci olduğu için öğretmenlerin daha fazla planlama yapmaları gerekmektedir.

Rovai (2003), hibrit öğrenmede değerlendirme yöntemlerinin eksikliği dikkate edilmesi alınması gereken önemli noktalardan biri nokta olduğunu belirtmektedir. Hibrit öğrenmenin çevrim içi boyutuna yönelik yapılan değerlendirme araçları zaman zaman eksik kalmaktadır. Bu nedenle hibrit öğrenmede kullanılan metotlar gibi değerlendirme aşamasında da çok yönlü tekniklerin kullanılabilceği üzerinde durulmaktadır.

Tablo 2.1’de bu etkinlik ve uygulama alanlarından bahsedilmiştir.

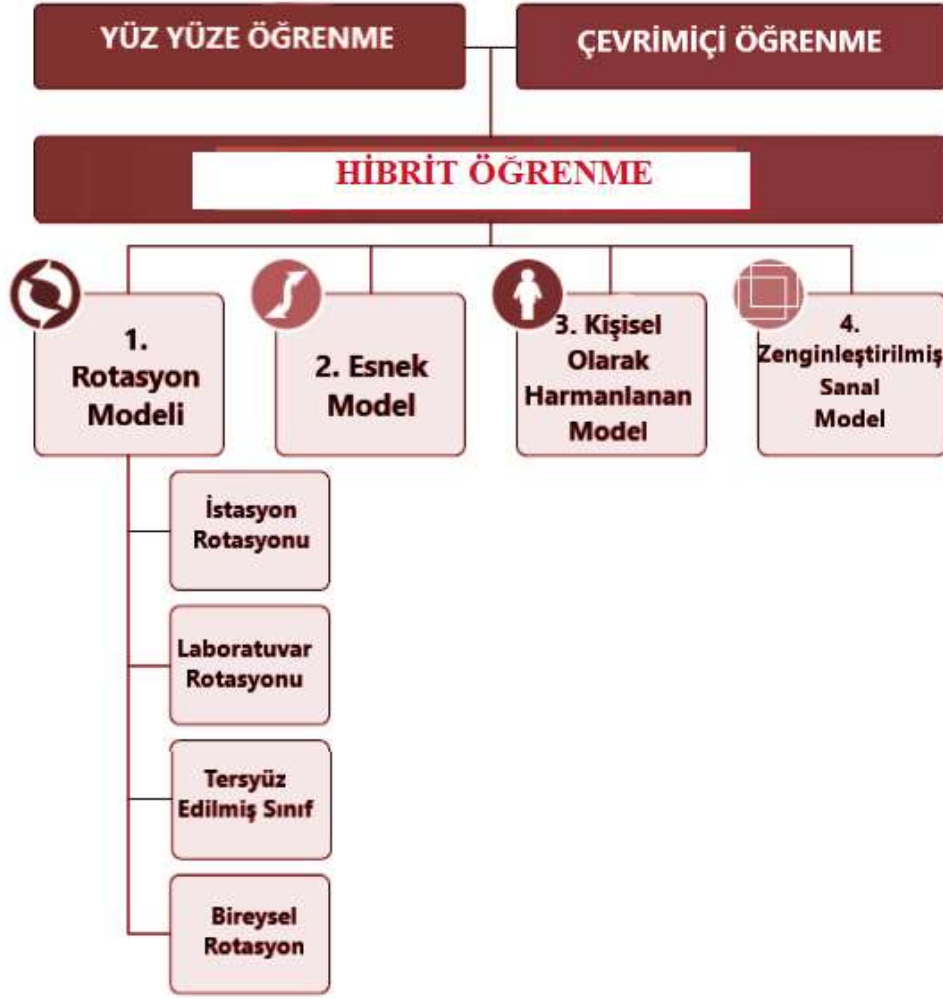
**Tablo 2.1** Hibrit Eğitim Modeli

Çevrim içi eğitim			Geleneksel yöntemli eğitim		
Eğitim alanı	Etkinlikler	Uygulamalar	Eğitim alanı	Etkinlikler	Uygulamalar
1. bilgisayar tabanlı çevrim içi öğrenme	1. sunuş 2. alıştırma 3. bireysel çalışma	1. ders denetim araçları 2. video 3. işitsel	1. sınıf 2. eş zamanlı 3. çift yönlü iletişim	1. sunuş 2. grup çalışması ve sunumlar 3. alıştırma 4. değerlendirme	Sınıflara göre değişiklik gösterir
2. eş zamanlı zamansız	4. tartışma 5. ödev 6. grup çalışması	4. sunum araçları 5. iletişim araçları			
4. tek yönlü iletişim	7. benzetişim				
5. çift yönlü iletişim	8. değerlendirme				

Kaynak: Eunjoo, 2006, Akt. Ekici ve Karaman, 2011

Tablo 2.1 incelendiğinde geleneksel öğretim ve çevrim içi öğretimin uygulandığı ortamlar, bu ortamlarda yapılan etkinlik türleri ve uygulamalar görülmektedir.

Hibrit öğrenme uygulamalarında yüz yüze ve e-öğrenme dengesi derse ve konuya göre değişmektedir. Bu nedenle bazı dersler daha fazla yüz yüze öğrenme yöntem ve stratejileri kullanırken, bazı dersler e-öğrenme teknolojilerinden daha fazla faydalanabilir. Başka bir derste hem öğrenme hem de yüz yüze öğrenme eşit olarak kullanılabilir (Singh, 2003). Hibrit öğretim modelleri geleneksel öğretim ve çevrim içi öğretimin farklı şekillerde harmanlanmasıyla elde edilir. Bu farklı şekillerdeki harmanlamalarla aşağıda verilen hibrit öğrenme modelleri ortaya çıkmıştır (Horn ve Staker, 2017).



Şekil 2.2 Hibrit Öğrenme Modelleri

Kaynak: Horn ve Staker, 2017

1. Rotasyon Modeli
  - a. İstasyon Rotasyon Modeli
  - b. Laboratuvar Rotasyon Modeli
  - c. Ters-Yüz Edilmiş Sınıf
  - d. Bireysel Rotasyon Modeli
2. Esnek Model
3. Seçimli Model
4. Zenginleştirilmiş Sanal Model

**Rotasyon Modeli:** Öğrenciler hazırlanan programa göre istasyonlar arasında çalışmalarını gerçekleştirirler. Bu istasyonlar yüz yüze ya da çevrim içi olarak belirlenebilir. Bu model ilkökuller ve ortaokullarda tercih edilmektedir (Erdoğan, 2019).

**İstasyon Rotasyon Modeli:** En az biri çevrimiçi olmak üzere öğrenciler farklı istasyonlarda ayarlanan zaman dilimlerinde çalışırlar. İstasyon rotasyon modelinde öğrenciler tüm istasyonlarda çalışırlar. Bu modelin uygulaması tasarlanan öğretim ortamına göre farklılaşmaktadır. Kimi uygulamalarda sınıfta bulunan öğrenciler beraberce istasyonlarda çalışırken, kimi uygulamalarda sınıf gruplarına ayrılarak her grup farklı istasyonlarda çalışır ve istasyonlar arası geçiş grupça yapılır (Erdoğan, 2019; Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2021).

**Laboratuvar Rotasyon Modeli:** Bu modeli istasyon rotasyon modelinden ayıran özellik çevrimiçi öğrenmeler sınıftan farklı bir ortamda öğrenmeleri sağlamak için oluşturulan laboratuvarlarda gerçekleşmektedir (Demiralay ve Karataş, 2014).

**Bireysel Rotasyon Modeli:** Bu rotasyon modelinde öğrenciler okulda verilen derslerden farklı olarak ders alabilmektedir. Öğrenciler okulda derslerini alırken internet üzerinden verilen derslerle kendi gelişimlerini desteklemektedirler. Bu modelde eğitim alan öğrencilerin içsel motivasyonları yüksektir. Bireysel rotasyon modeli ileri düzey ders almak isteyen öğrenciler ile kendi ilgi alanları ile ilgili okulda gösterilmeyen derslerle ilgilenen öğrenciler için uygundur (Erdoğan, 2019).

**Ters-Yüz Edilmiş Sınıf:** Teknolojik gelişmelerin yüz yüze eğitimle harcanan zamanı tersine çevirmek için kullanılan modeldir. Yüz yüze eğitimde ders anlatmak için ayrılan zaman bu modelde öğretmen- öğrenci iletişimini geliştirmek, öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmek için kullanılmaktadır. Ders anlatımı online olarak öğrencilere verilmelidir. Bu, öğrencilerin bireysel öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlar (Erdoğan, 2019; Talan ve Gülseçen, 2018).

**Esnek Model:** Risk grubunda olan öğrencilerin yoğun olarak bulunduğu okullar esnek hibrit öğretim modelini kullanmaktadırlar. Öğrencilere ders materyalleri çevrimiçi ortamda verilir. Öğrenme sorumluluğu öğrencilerdedir, yardım almak istediklerinde sınıf ortamında öğretmenlerle görüşebilirler. Her öğrenci kendi öğrenme yöntemine göre bir programa sahiptir. Esnek modelde kimi uygulamalar en az seviyede kimi uygulamalar ise çok miktarda yüz yüze eğitim desteğini içermektedir (Erdoğan, 2019).

**Seçimli Model:** Öğrencilerin geleneksel ve online öğrenmeyi istedikleri gibi harmanlayabildikleri modeldir. Öğrenciye istediği dersler online olarak verilebilmektedir. Online olarak alınan derslerde öğrenci ihtiyacı hâlinde öğretmenle görüşmekte ve istediği durumlarda yüz yüze eğitime geçebilmektedir (Staker ve Horn, 2012).

**Zenginleştirilmiş Sanal Model:** Bu modelde öğrenciler uzaktan çalışır ve öğrenciler ders materyali ile ilk olarak internet ortamında karşılaşır. Öğretmen öğrencilerin hızlarına ve öğrenme şekillerine göre öğrencilere bireysel materyaller hazırlar. Öğrenciler aynı programa uyarlar. Örneğin ders ile ilgili üniteye beraber başlarlar ve beraber bitirirler. Bu süre içerisinde öğrenci istediği zaman ders çalışıp öğrenmesini gerçekleştirir. Bu model öğrencilere özgürlük ve esneklik sağlamaktadır (Staker ve Horn, 2012).

#### **2.1.4 Hibrit Eğitimin Avantajları**

Hibrit bir öğrenme ortamını etkili ve verimli bir şekilde tasarlamak için böyle bir öğrenme ortamının avantajlarını anlamak önemlidir. Bu sayede öğretimden sorumlu olanlar faydalı bir şekilde bir öğrenme ortamı oluşturabilirler. Hibrit öğrenme, hem online hem de yüz yüze öğrenme ortamlarının avantajlarına sahiptir. Bu avantajlar şu şekilde sıralanabilir;

- Bireysel farklılıklara sahip öğrenenlere, çevrimiçi içeriğe kendi hızlarında ve öğrenme tarzlarında erişme yeteneğinin yanı sıra bu etkileşimin sağladığı etkileşimli ve sosyal yüz yüze öğrenme ortamı sağlar (Çardak, 2012).
- Hibrit bir öğrenme ortamı, “zengin öğretme, bilgiye kolay erişim, sosyal etkileşim, maliyet, kolay düzeltme ve kendi hızınızda öğrenme” avantajına sahiptir (Osguthorpe ve Graham, 2003).
- Hibrit öğrenme, çevrimiçi bir öğrenme ortamı aracılığıyla zaman ve mekan kısıtlamalarını büyük ölçüde aşarak öğrencilerin kendi hızlarında ve zengin materyallerle öğrenmelerine olanak tanır (Dağ, 2011)
- Öğrencilerin öğrenmede bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak öğrenme stillerine uygun materyallere erişimini sağlar, öğrencilerin bu materyallere erişmesini ve ders tekrarını sağlar (Çakır, 2008).

Akgündüz (2019), hibrit öğrenmenin anında geri bildirim/düzeltilme/pekiştirme yeteneği, yüz yüze öğrenme ortamında tartışmalar, öğretmen ve öğrencilerle doğrudan etkileşim, akran değerlendirmesi gibi birçok avantajını Şekil 2.3’te özetlemiştir.





**Şekil 2.3** Harmanlanmış Öğrenmenin Yararları

**Kaynak:** Akgündüz, 2019

Sağlamış olduğu faydaların hibrit öğrenmenin kullanımını cazip hale getirdiği aşikârdır. Bunun yanı sıra bazı durumlarda hibrit öğrenmenin kullanılması tercihten öte bir zorunluluk haline de gelebilmektedir. 2019 yılının sonunda ortaya çıkan ve 2020 yılında tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi bu duruma bir örnektir. Salgın ortaya çıktığında okulları tatil edip mümkün olduğunca çevrimiçi öğrenmeyi kullanan ülkeler salgının kısa sürede ortadan kalkmayacağını düşünerek hibrit öğrenme ortamlarını seviyelerinde kullanmaya başlamışlardır. Örneğin Türkiye'de 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bazı sınıf bazı dersler dönem dönem tamamen yüzyüze yürütülmeye çalışılsa da salgın sebebiyle bu durum sürdürülebilir bir hal alamamıştır. Bu noktada bazı derslerin bir kısmı okul ortamında yüzyüze yürütülürken bir kısmı da çevrimiçi olarak sürdürülmüştür.

### **2.1.5 Hibrit Eğitimin Dezavantajları**

Harmanlanmış bir öğrenme ortamının daha fazla avantajı olsa da bazı dezavantajları da vardır. Bazı öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme ortamlarını sevmediği bilinmektedir (Akkuş, 2014). Sitzman ve ark. (2010) da harmanlanmış öğretimde bazı olumsuz yöntemleri ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, hibrit öğretim modeli için yöneticilerin stratejik planlaması ve rehberliği, modelin başarısı için kritik öneme sahiptir.

Öğretmenlerin hibrit eğitime sıcak bakmamasının temel nedenlerinden biri yeterli teknik donanıma sahip olmamaları ve eğitim kurumlarının yeterli altyapıya sahip olmamasıdır (Hijazi vd., 2006). Ayrıca bazı öğretmenler geleneksel yöntemlerin daha başarılı olduğunu düşünmekte ve çevrimiçi öğretim yöntemlerinde sınavların güvenilirliği, kopya çekme olasılığının yüksek olması ve sınıf kültürünün olmaması gibi faktörlerin tümünün çevrimiçi öğretimin dezavantajları olduğunu söylemektedir (Badertscher, 2011; Dick Menley, 2013).

Yetersiz bilgisayar becerileri, düşük motivasyon ve bağımsız araştırma yapma yeteneğinin sınırlı olması nedeniyle öğrencilerin çevrimiçi eğitime karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları gözlemlenmiştir (Gaziona ve Liesen, 2004).

Hibrit öğrenmenin uygulanması da bazı zorluklarla karşılaşabilir. Bunlar:

- Geleneksel dersleri harmanlanmış öğrenmeye uyarlamak için gerekli zaman, destek, kaynak ve öğrenme fırsatlarını sağlamak,
- Geleneksel yöntemlere alışmış öğrencileri harmanlanmış bir öğrenme ortamında etkin bir şekilde öğrenmeye hazırlamak;
- Yetersiz zaman yönetimi becerisi,
- Kişisel öğrenmenin sorumluluğunu kabul etmek,
- İleri teknolojiyi kullanma zorluğu,
- Hibrit öğrenme ortamından beklentileri anlamada güçlük (müfredat programı, planlanmış etkinlikler vb.).

Harmanlanmış öğrenme uygulamalarında ortaya çıkan sorunlardan biri de kötü harmanlamadır. Bir ders kitabı etkili olmayabilir ve iyi bir video veya animasyon etkili olmayabilir. Bu araçların faydalı olabilmesi için etkin bir şekilde kullanılması ve birbirini tamamlaması gerekir. Ayrıca değerlendirme kriterlerinin olmaması da zaman zaman zorlayıcı bir faktör olmaktadır (Rovai, 2003). Hibrit öğrenme ortamları, uygun şekilde birleştirildiğinde, çevrimiçi ortamın gücüyle geleneksel yüz yüze ortamın gücünü birleştirebilir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme ortamlarının en büyük dezavantajı, genel etkinliklerini belirleyen bileşenleri başarılı bir şekilde birleştirmenin zorluğudur. (Ünsal, 2007)

## 2.2 Değişime Hazır Olma

### 2.2.1 Değişim ve Örgütsel Değişim

Bilgi çağı olarak nitelendirilen bu dönemde, bilginin hızla büyümesi, teknolojinin sürekli artmasıyla birlikte gelişmesi kaçınılmaz olarak toplumun yaşamını, toplum yapısını ve aynı zamanda insanları etkileyecektir. Sistem yaklaşımına göre bir organizasyon, kendisi ve dış çevre ile ilgili alt sistemlerden veya parçalardan oluşur. Dış çevre ile olan bu iletişimden dolayı örgüt de dış çevredeki değişimlerden etkilenir. Bu etki nedeniyle değişim kaçınılmaz bir olgu haline gelir. Kişiler, kuruluşlar ve toplumlar bu hızlı değişimlere uyum sağlayarak hayatta kalmaya çalışmaktadır. Başka bir deyişle, bu değişiklikler, hayatta kalabilmeleri, değişikliklere ayak uydurabilme yeteneklerine bağlı olan organizasyonlara yol açar. Nitekim Darwin de bu konuda “Değişime en çok adapte olabilendir hayatta kalan” diyerek, değişime adapte olmayı, hayatta kalmak için gerekli görmüştür (Kahraman, 2019).

Değişim günlük hayatın vazgeçilmez ve zorunlu bir parçasıdır. Mevlana'nın “Dünle beraber gitti cancağızım, Ne kadar söz varsa düne ait, Şimdi yeni şeyler söylemek lazım”, Ünlü düşünür Heraklitos'un “her şey akar, aynı ırmağa iki kez giremezsin, çünkü her girişinde üzerinden başka sular geçer” ve “Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir” sözleri değişimin kaçınılmaz olduğunu desteklemektedir (Çağlar, 2015; Helvacı, 2015; Sabuncuoğlu ve Vergiliel Tüz, 2013). Benzer şekilde Robbins ve Judge (2017) “Değiş ya da yok ol” ifadesiyle değişimin mutlak gerekliliğini de vurgulamışlardır. TDK (2021), değişim kavramını “Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü” şeklinde tanımlamaktadır. Sayılı ve Tüfekçi (2008), ileriye veya geriye dönük olarak meydana gelebilecek bir değişiklik; bütünün unsurlarında, unsurları arasındaki ilişkide nicelik ve nitelik bakımından gözlemlenebilir bir farklılık olarak tanımlarlar.

Değişim, farklı bir durumun kabul edilmesidir. Değişim, hali hazırdaki durumun, iletişim ve etkileşim yoluyla bulunduğumuz çevre koşullarının ihtiyaçları karşısında, biçare ve ilgisiz kalınması durumunda bizi güncelleyerek, o ihtiyaçları karşılayacak seviyede kişisel ya da örgüte yönelik yeni fikirler üretebilmeye karar verme ve bu durumu uygulamaya dönüştürme gayretidir (Erdoğan, 2015). Örgütsel değişim; bir şirketin, örgütün veya işletmenin temel yapı, kültür, teknoloji, işgücü veya iç süreçler gibi organizasyonun önemli unsurlarında işleyişini sürdürmek için kullandığı bir değişim hareketidir (Bodegraven ve Beth, 2015).

Değişim, bir süreçten oluşur; belirli bir zaman diliminde meydana gelen değişim durumudur. Bu tür değişiklikler kendiliğinden, aniden veya kademeli ve evrimsel olarak veya aniden ve hızlı bir şekilde gerçekleşebilir (Çınar, 2005). Örgütsel değişim, bir organizasyonun çalışma şeklini hızla değiştirerek radikal olabilir veya daha yavaş değişmesine neden olarak kademeli olarak gerçekleşebilir. Her durumda, türü ne olursa olsun, değişim, alışılmış çalışma biçiminden vazgeçmeyi ve yeni yola alışmayı içerir. Yani temelde etkin insan yönetimini içeren bir süreçtir (Aydın,2014).

Örgütsel değişim, özünde süreç, yapı ve davranışların değişimidir. Örgüte ait alt sistem ve ögeler arasında oluşabilecek her çeşit değişikliği bünyesinde barındırır. Bu bağlamda örgütsel değişim, yaratıcılık, gelişme, büyüme ve yenilik yapma gibi olguları kapsayacak kadar kapsamlıdır. Örgüt içindeki alt sistemler birbirine bağlıdır ve bir alt sistemde meydana gelen değişim diğer alt sistemleri ve bütünsel yapıyı da etkileyerek genel bir değişime sebep olmaktadır. Örgüt genelindeki bir değişim, denge sağlamaya yöneliktir. Devamlı bir öğrenme süreci ve ulaşılmak istenilen vizyona güvenli bir biçimde ulaşmak için örgüt içindeki uyum oldukça önemlidir (Balcı, 2001).

Örgüt içinde değişimin başarılı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için yukarıdan aşağı emrivaki biçimde olmaması, örgüt üyelerinin çoğunluğunun katılımı sağlanarak geliştirilmelidir. Günümüzde değişimin ihtiyaç olması değil örgütlerin yeteri kadar hızlı ve doğru biçimde nasıl değişeceği, öğrenen örgüt olabilmek için neler yapılması gerektiği ve gerçekleştirilen değişimlerin nasıl sürekli hale getirilebileceği tartışılmaktadır. Değişimin gerekliliğinin artık tartışılmadığı günümüzde örgüt üyelerinin de sürekli değişime hazır olmaları ve değişimle yaşayamaya alışmaları gerekmektedir (Tural, 2011). Örgütsel değişimler gerçekleştirilirken ulaşılmaya çalışılan istenen amaçlar önceden belirlenmelidir. Zira örgütün farklı bölümlerinde yapılmak istenen veya düşünülen bir değişim, sadece bir bölümle sınırlı kalmayarak diğer bölümleri de etkileyebilir. Bunun için, örgütlerde gerçekleştirilecek değişimler bütün yönleriyle ele alınmalıdır (Varoğlu 2009: 10).

Sabuncuoğlu ve Tüz (2008), değişimin amaçlarını dört başlıkla belirtmişlerdir.

- Etkinliği Arttırmak: Yapılacak işi etkin hale getirmek. Bir başka deyişle işin gereği ile çalışanlarının özelliklerini bütünleştirmektir.

- Verimliliği Arttırmak: Örgütlerin az maliyetle ile çok fazla üretim yapılması yani çıktı alması verimliliğin artmasıdır. İşgücü ile zamanın minimum kullanarak daha kullanışlı ürün çıkarmaya çalışmak değişimin genel amaçları arasında yer alır.
- Motivasyon ve İş Doyumu Düzeylerini Arttırmak: Kişilerin ya da örgütlerde çalışanlarının sıradanlıktan ve monotonluktan sıyrılmasıdır.
- Diğer Amaçlar: Üstteki amaçların dışında kalan örgütlerin geleceğe hazır hale getirilmesi, örgütlerin güvenli ortamlar olması ve örgütlerde sağlıklı bir iletişimin kurulması gibi amaçları da bulunmaktadır.

Değişimi gerçekleştirmek örgütlere farklı yararlar sağlamaktadır. Bu yararlar şu şekilde belirtilebilir (Özdemir, 2000).

- Değişim kurumu durağanlıktan kurtarır, kuruma heyecan getirir.
- Kurumun çalışanlarının ilgilerini, dikkatlerini çekmesini yardımcı olur.
- Birçok yönden değişim yeni imkânlar meydana getirir.
- Çalışanların mesleki olarak gelişmeleri için güdüler.
- Kurumda değişim süreci boyunca yeni gruplar ortaya çıkabilir. Ortaya çıkan yeni gruplar kuruma hareketlilik katabilir.
- Değişim, sonucu tekdüzeleşmiş uygulamaların yeniden ele alınmasına imkân sağlar.
- Değişim, iş görenlerin iş doyumlarını artırır.
- Ancak değişime tam tersi açıdan bakarsak aşağıda gösterilen birtakım olumsuz sonuçlara da sebep olabilir.
- Değişimler bazen istenilen amaca ulaştırmayabilir.
- Değişim maliyeti yükseltebilir.
- Değişimin faydaları yok olabilir.
- Çalışanların çalışma şevkleri kırılabilir.
- Çalışanlar sonraki değişimlere karşı olumsuz davranışlarda bulunabilir.
- İnsani açıdan işinden olma gibi istenmeyen sonuçlar doğurabilir.

### 2.2.2 Değişim Türleri

Değişime, bilimsel olarak fiziksel, biyolojik, kimyasal, kültürel, ekonomik, siyasal değişme vs. olarak gruplandırılabilir. Değişim örgüt bağlamında niteliğe, oluşma şekline ve niceliğine göre gruplandırılabilir. Değişim niteliğine göre; sürekli değişim ve köklü değişim olarak ikiye ayrılır. Değişim gerçekleşme şekline göre ise; planlı ve plansız olarak ikiye ayrılır. Değişim niceliğine göre bireysel, grup ve örgütsel değişim olarak da ayrılabilir (Helvacı, 2015).



Şekil 2.4 Değişim Türleri

**Kaynak:** Helvacı, 2015.

Değişim, sosyal sistemlerde; sistematik, işlemsel ve teknolojik olmak üzere üç türdür. İşlemsel değişim, bir işin yapılışı ile ilgili yapılan değişimlerdir. İşin yapılış hızı, sırası ve işin yapılışını belirleyen kurallarla alakalıdır. Zorunlu eğitim süresinin artması, programa bazı derslerin ilave edilmesi ya da çıkartılması, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde gördükleri dersleri mezun olduktan sonra da görmeleri işlemsel değişime örnek olarak verilebilir. Sistematik değişim ise işin tabiatının değişmesi, amaçlarını ve eylemlerinin merkezinin yeniden tespit edilmesidir. Sistem düzeyinde bir bütün olarak değişmeyi ifade eder. Başka bir deyişle sistematik değişme bir örgütün kültürünün ve yapısının değişmesidir. Teknolojik olarak değişim, işin yapımında kullanılan araç ve gereçlerin değişmesidir. Derslerde okutulan kitapların değişmesi, öğretmelerin yeni teknolojik donanımları kullanmaları, okullara internet ağlarına bağlanması gibi örnekler verilebilir (Erdoğan, 2015).

### 2.2.3 Eğitimde Örgütsel Değişim

İçinde yaşadığımız çağı belirleyen en önemli özellik değişimdir. Ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik yapıda meydana gelen değişimler birçok yeniliği de beraberinde getirmiştir. Ülkeler arasında geçmişe göre daha yoğun ve hızlı bir değişim süreci yaşanıyor. Aynı şey eğitim için de söylenebilir. Çağımızda eğitim, okul içinde gerçekleştirilen bir etkinlik olmaktan çıkmış, çevresiyle etkileşim içinde gerçekleştirilen karmaşık bir etkinlik haline gelmiştir. Bu çeşitlenme eğitimde değişim ihtiyacını da beraberinde getirmiştir (Çolakoğlu, 2005).

Okullar sürekli gelişen bir kurumlardır. Okullar, toplumun sürekli değişen beklentilerine, teknolojik gelişmelere ve genel olarak okulların devam eden gelişimine ayak uydurmak için sürekli değişmelidir (Fullan ve Hargreaves, 1998). Nelson Mandela, “Eğitim, dünyayı değiştirmek için kullanılacak en güçlü silahtır” dedi. Bu alıntı bizi dünyadaki birçok değişimin eğitim örgütlerinde yaşanan değişimlere bağlı olacağını göstermektedir. Eğitim, toplumsal değişimleri iki yönlü bir süreçte etkiler. Okullar, öğrencileri toplumu yenilemek için kullanılacak yeni bilgilerle eğitir. Ayrıca toplumdaki değişimler eğitim sürecini de etkiler (Şahin ve Avan, 2020)

Goodson (2001) eğitim örgütlerindeki değişikliklerin bireysel, dahili veya harici olarak kategorize edilebileceğini belirtmiştir. Dış değişiklikler, bir bütün olarak eğitim sisteminde yapılan değişiklikleri içerir; iç değişiklikler okul içindeki faaliyetleri içerir. Bireysel değişiklikler doğrudan insanların tutumları, inançları ve fikirleri ile ilgilidir.

Değişen yaşam koşulları karşısında geleneksel eğitim anlayışı yetersiz kalmakta ve içeriğinin güncellenmesi bir zorunluluk haline gelmektedir. Eğitimde; politika, amaç, yapı, işlevler, programlar ve teknolojik gelişmeye dayalı bir değişime ihtiyaç vardır (Arslan ve Erarslan, 2003). Özellikle bu süreç, Covid-19 salgını sırasında zorunlu uzaktan eğitim sürecinde belirginleşti. Eğitim örgütlerinin toplumsal rollerini yerine getirebilmeleri ve örgütsel bir varlık sürdürebilmeleri, değişim hedeflerine ulaşmalarına bağlıdır. Ayrıca eğitim örgütlerinin bu hedeflere ulaşabilmeleri için kendi içlerinde ve dışlarında meydana gelen değişimi doğru okuyabilmeleri gerekmektedir (Şahin, 2018).

Çalık’a (2003) göre eğitimde örgütsel değişim; (1) geçmiş dönemde yapılan uygulamaların incelenerek eksikliklerin tespit edilmesi, (2) ihtiyaç duyulan yeni düzenlemelerin belirlenmesi ve uygulanması, (3) yeni düzenlemelerin eski duruma karşı mücadelesi olmak üzere üç aşamada gerçekleşir. Bu aşamalar temelde eğitimdeki

değişimin kalıcılık kazanmasına ya da benimsenmesine engel olabilecek unsurlara dair ipuçları da vermektedir. Eğitimde bir değişimin kabullenmesini zorlaştıran en önemli faktör arasında bu değişimin gerekliliğinin paydaşlara yeterince açıklanmaması, bu değişim konusunda paydaşların ikna edilememesi ve eski durumu korumaya yönelik olarak değişimin paydaşlarca yok sayılması öne çıkmaktadır (Çalık, 2003).

Örgütsel değişimden kaynaklanan direnç mekanizmalarını ve sorunları ele almak için uygulanan stratejiler, eğitim örgütleri için kritik öneme sahiptir. Öğretmenler eğitim reformunun öncüleri ve uygulayıcılarıdır ve stratejik rolleri reformun sonuçlarını doğrudan etkiler. Öğretmenlerin eğitimsel değişimi algılama ve uygulamaya koyma şekli, değişimin hedeflerine ulaşım ulaşıldığının bir göstergesi olabilir. Eğitim sistemi reformunun uzun bir süreç gerektirdiği, özellikle uygulama sürecinde birçok sorunun olduğu gözlemlenmiştir (Şahin, 2018).

Eğitim örgütlerinde gerçekleştirilmeye çalışılan değişimin başarılı olmasında en etkili faktör bu değişimleri gerçekleştirecek olan öğretmenler ve yöneticilerdir. Öğretmenler ve yöneticilerin değişimi nasıl anladıkları, değişimi kabullenmeleri, gerçekleşecek değişimlere ayak uydurmaları, kabul edip katılmaları ve bu noktadaki uygulamaları değişimin gerçekleşmesindeki en önemli faktördür. Eğitim kurumlarında hayata geçirilmeye çalışılan değişimlerde yaşanan sorunlar iki grupta ele alınabilir. Birincisi yapılmak istenilen değişim esnasında yaşanan problemler, diğeri ise yapılan değişime uyum sağlamakla alakalı yaşanan sorunlardır. Bu sorunlara çoğu zaman örgüt içinde direnme ortaya çıkmakta ve sonucunda yapılan çalışmaların bir neticeye ulaşmaması söz konusu olabilmektedir (Demir Çavuş, 2021).

Eğitimde gerçekleştirilecek değişimlerin öncelikle öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve veliler tarafından benimsenmesi gerekmektedir. Değişim sürecinde öğretmenlerin uygun bulmadığı veya benimsemediği değişiklikleri uygulamak zordur. Öğretmenlerin değişimi kabul edebilmeleri için değişimin amaçlarının öğretmenlerin amaçlarıyla örtüşmesi gerekir. Bu amaçla, değişimle ilgili kararlar alınırken öğretmenler de değişim sürecine dahil edilmelidir (Şahin, 2018).

#### **2.2.4 Değişimin Nedenleri**

Değişim, verimliliği artırmak, talebi karşılamak, büyümek, yenilik, motivasyonu ve rekabet yeteneğini artırmak amacıyla gerçekleşir (Tutar, 2014). Başarılı değişiklikler yapabilmek için değişimin iyi anlaşılması gereklidir. Değişimi anlamaya da değişime



ihtiyaç duyulmasını sağlayan nedenlerden başlanabilir. Şimşek ve diğerleri (1998) bu nedenleri ekonomik nedenler, psikolojik nedenler ve sosyal nedenler olmak üzere üç başlık altında toplamıştır. Özdemir (2000) de hiçbir sistemin iç ve dış unsurlar tarafından desteklenmeden değişmeyeceğini belirtmiştir. Örgütler, durağan değil, sürekli değişen çevreleriyle iletişim kurarlar. Bu değişime uyum sağlayamayan örgütler uzun vadede ayakta kalamazlar. Bu risk, değişim yönetimi sürecini önemli bir konu haline getirmektedir (Robbins, 1994; aktaran Helvacı, 2015). Örgütsel değişimi yönlendiren güçler iki kategoriye ayrılabilir: dış (çevresel) ve iç güçler. Dış güç yönetimin kontrolü dışındayken, iç güç kuruluşun kendisinden gelen güçtür ve yönetimi kuruluşun yönetiminin elindedir. Helvacı (2015) örgütlerdeki değişime neden olan faktörleri dış ve iç faktörler olarak ikiye ayırmıştır:

**Örgütsel değişime yol açan içsel faktörler:** Bir kurumun misyon ve vizyonu, örgüt kültürü, iç iletişim tarzı ve liderlik tarzı, kurumun iç ortamına neden olan faktörlerdir. Bu nedenle, çalışanların davranış ve tutumlarını, örgütteki faaliyetleri ve alınacak kararları etkileme gücü örgütte yatmaktadır. İç güçler bir organizasyon içinde ortaya çıkar ve organizasyon içindeki belirli olaylar, durumlar ve gelişmelerden kaynaklanan davranışsal veya iletişimsel tepkiler yoluyla kendini gösterir. Bu tepkiler, örgütleri çözüm aramaya yöneltiyor ve değişim, arzu edilen ve kaçınılmaz bir seçenek gibi görünüyor.

**Örgütsel değişimi yönlendiren iç faktörler,** çalışan sorunları, düşük verimlilik ve performans, finansal sorunlar, başarıya yol açmayan yönetim yaklaşımları, düşük motivasyon, ekip motivasyonu eksikliği ve iş yapma biçimindeki çatışmalar olarak tanımlanabilir. Ayrıca çalışanların istek, beklenti ve kurumlarının ihtiyaçları da örgütsel değişimi gerektirebilir (Güleç, 2020).

**Örgütsel değişime yol açan dış faktörler:** Örgütler çevre ile bir arada var olurlar ve sürekliliği sağlamak için çevre ile iletişim kurmaları gerekir. Kuruluş, çevrede meydana gelecek herhangi bir değişikliğin kendi iç dengesini etkileyip etkilemeyeceğini ölçmeli, dengenin bozulmasına neden olabilecek değişikliklerle birlikte uygun stratejileri belirlemeli, uygulamalı ve uygulatmalıdır.

Örgütsel değişimi örgüt dışında yönlendiren faktörler politik, ekonomik, sosyal ve teknolojik olarak kategorize edilebilir (Barbara ve Stephen, 2016; akt: Güleç, 2020). Bu faktörler şu şekilde açıklanabilir (Mudletye ve ark. 2014):

*Siyasi faktörler:* İnsanların tercihlerindeki değişiklikler nedeniyle politika yapıcılarda meydana gelen değişiklikler, gelen her yeni hükümet için farklı kararlar alarak yasaların, yönetmeliklerin veya düzenlemelerin değişmesine ve parçalanmasına da yol açacaktır. Örgütler bu alanlarda her yeni değişime uyum sağlamak zorunda kalacakları bir süreçten geçecekler ve bu süreç örgütsel değişimi de gerektirecektir.

*Ekonomik faktörler:* Ekonomideki her değişiklik (döviz oranları, faiz oranları, kredi oranları, enflasyon oranları, ürün arz ve talebindeki değişiklikler, iç ve dış ticaret seviyeleri) bir kuruluşun mali yapısında ayrılmaz bir değişiklik yaratır.

*Sosyal Faktörler:* Her toplumun farklı yaşam biçimleri, inançları, gelenek ve görenekleri ile kendi köklerinden türemiş toplumsal görüşleri vardır. İnsanlar bir örgütün sosyalliğini doğrudan etkileyen sosyal varlıklar olduğundan, sosyal değişim örgütün davranışını da şekillendirecektir.

*Teknik faktörler:* Bilim ve bilimin ilerlemesine teknolojinin gelişimi eşlik ediyor. Her teknolojik yenilik, organizasyon yapısına girmeye aday olarak, örgütün hayatta kalması üzerinde bir etkiye sahiptir.

Örgütleri bazı dinamikler değişime zorlar. Çağlar'a (2015) göre, değişimler sonucunda kurumsal yetenekleri geliştirme ihtiyacı, müşteri memnuniyetini sağlama düşüncesi, yeni rekabet güçleri yakalama ve edinme çabası, değişimleri uygulama girişimleri, çevresel ihtiyaçların farkındalığı, vizyon ve misyonunu hayata geçirmek için yürütülen faaliyetler. Organizasyonda sürekli gelişmeyi ve iyileştirmeyi sağlayarak kaliteyi artıran şirket, ekonomik gelişme, ekonomik kalkınma için insan faktörünün öneminin anlaşılması, küreselleşme ve artan rekabet, bilgi teknolojilerinin gelişimi ve yeni teknolojik gelişmeler değişimi tetikleyen dinamiklerdir.

Miller vd. 'ne göre (2009; akt. Burner, 2018) eğitimde değişim üç ana nedenden dolayı gereklidir: artan küreselleşme, teknolojideki ilerlemeler ve öğretme ve öğrenme yöntemlerine yönelik araştırmalardaki ilerlemeler.

**Artan küreselleşme:** Küreselleşme kavramı, basit bir ifadeyle, dünyanın farklı yerlerinde yaşayan insanlar, toplumlar, ülkeler ve kuruluşlar arasında ikili taahhütler çerçevesinde artan ilişkiler ve alışverişlerdir. Artan küreselleşmenin en önemli tetikleyicilerinden biri hızla gelişen iletişim devrimidir (Bayar, 2008). Eğitimin küreselleşen dünyanın taleplerini karşılama beklenmektedir (Burner, 2018).

**Teknolojideki gelişmeler:** değişen zaman, teknolojideki değişiklikleri de beraberinde getirdi. Bu teknolojik değişim her geçen gün daha da yoğunlaşmakta ve geleceğin okul çağındaki bireylerin beklentisi bu değişime ayak uyduracak ve onu ileriye taşıyacak bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olmaktır. Eğitimin bu beklentiyi karşılama becerisine sahip olması ve bu eğilime eşlik edecek bireyleri geliştirmesi sistemin beklentilerinden biridir. Bireylerin becerilerini geliştirdikleri ortamın girişimci ruhlarını, özgüvenlerini ve öz denetimlerini de geliştirmesi ve ortamın kaygı verici her türlü ortamdaki arındırılmış olması beklenir. Misyonu hayatın kendisi olan okullar böyle bir ortamı sağlayamazsa, davranış ve tutumlarında anlamlı olması gereken bu değişimler anlamsızlaşır ve bireyleri değişime sevk edemez (Dewey, 1996).

**Öğretim ve öğrenim yaklaşımlarına yönelik araştırmalardaki gelişmeler.** Eğitim bilimi, kapsamlı bir şekilde araştırılmış ve öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştiren bulgular üretmeye çalışılmış bir bilimdir. Her yeni öğretim yöntemi, öğretim sürecinde bir değişiklik gerektirir.

### **2.2.5 Değişime Karşı Direnç**

Örgütlerin hayatta kalabilmek için değişimleri gerektiği bilinmektedir. Ancak örgüt üyeleri her zaman değişime hazır ya da istekli değildir; hatta bireylerin doğaları gereği değişimden kaçındıkları ya da değişime karşı tavır aldıkları iddia edilmiştir (Bovey ve Hede, 2001). Örgüt çalışanları da belirsizlik (konum, kontrol ve güç kaybı), alışkanlıkların terk edilmesi, ekonomik koşullar, grup baskısı ve başarısızlık korkusu gibi çeşitli nedenlerle değişime direnir (Bruckman, 2008). Artık çalışanların işlerini sürekli aynı şekilde yapmalarını bir alışkanlık haline geldiğine göre, değişim bu alışkanlıkları bırakmak anlamına geliyor. Bireyler sadece yaptıkları işe değil, birlikte çalıştıkları arkadaşlarına ve yöneticilerine de alışmışlardır. Özelliklerini bildikleri için çalışma ortamında kendilerini daha rahat hissederler. Ancak, alışık olmadıkları kişilerle çalışmaya başlamaları, bireyler için güvenlik endişeleri yaratır, bu nedenle bu değişikliği istemezler (Gılıç, 2015). Dalin, Roff ve Kleekamp'a (1993) göre eğitimin önünde dört önemli engel bulunmaktadır (Akt. Helvacı, Çankaya ve Bostancı, 2012):

**Değer engelleri:** Değişimden etkilenenlerin, değişimin önerdiği değerlerle uyumsuzluğudur.

**Güç Engelleri:** Değişimden etkilenenlere güç kaybetme korkusu, gücün önünde engeller oluşturur.

**Psikolojik engeller:** Değişimden etkilenenlerin güvenlik, rahatlık ve duygusal yapılarına yönelik tehdit olarak tanımlanabilir.

**Uygulamanın önündeki engeller:** Değişimden etkilenenler, geçebilmek için yeni durumlarda bazı becerileri yeniden edinmelidir ve kaynaklar, değişikliklerle başa çıkmak için yetersizdir.

Değişim yönetiminin başarıyla sürdürülebilmesi için değişime direnci azaltmak en önemli noktadır. Buna ilişkin olarak Clarke (1994), değişime direncin en az düzeyde olması için aşağıdaki maddelerin gerekli olduğunu belirtmiştir (akt. Helvacı, 2011).

- Yöneticiler değişimi kucaklıyorsa ve sıklıkla ifade ediyorsa
- Değişim açık bir şekilde iletilir ve çalışanlar değişim ihtiyacına ikna edilir
- Değişiklik sonrası iş yükünün artacağına dair bir inanç yoksa
- Değişen değerler bireyin değer yargılarıyla örtüşüyorsa
- Değişim, çalışanları heyecanlandırır ve yeni pencereler açma fırsatları sunar.
- Çalışan güvenliği için herhangi bir tehdit hissetmiyorsa
- Değişim süreci ve gerekliliği çalışanlar arasında aynı ihtiyaçlara neden oluyorsa
- Değişim sürecinin esnek kaldığı, değişikliklere izin verdiği söylenir ve süreç içinde çalışanın fikirlerine değer verilirse, süreçteki dirençle ilişkili kaygıları azalır.

Türkiye’de de eğitimde değişim, toplumun da hassas olduğu konulardan biridir. Zira eğitim örgütlerindeki değişim eğitimin ürününü etkiler. Eğitimde, öğrencilerin davranışlarındaki değişimler, toplumun kültürüne uygun olmak zorundadır. Değişim bazı belirsizlikleri de sebep olduğu için toplum bu belirsizlik durumuna karşı reaksiyon gösterebilmektedir. Çünkü değişim sadece var olan yapıda değil, aynı zamanda süreci ve ilişkileri de etkilemekte ve farklılıklar meydana getirmektedir (Çelik, 2000:93). Eğitimde değişime direncin nasıl analiz edilmesi gerektiği bilinirse, değişim okulun ve paydaşlarının lehine sonuçlar doğurabilir. Değişim sürecinde okulun paydaşları aktif rol alırsa değişimin olumsuz etkileri azaltılabilir. Üstelik değişim sürecinde değişimin kuralları iyi algılanırsa ve reaksiyon ya da değişime başkaldırmalar normal karşılanırsa değişimin iyi yönetilmesi yönünde olumlu sonuçlar alınabilir (Göksoy, 2010:40).

Eğitim kurumlarında değişimlerin başarılı bir şekilde yapılmasının önündeki engeller aşağıdaki gibi sıralanabilir (Tekin ve ark. 2006:27).

Eğitim yetersizliği ve bilgi eksikliği,

- Değişim uygulamalarında aceleci davranma,
- Teknolojik bilgilerin yetersi olması,
- Gereksiz detaylara çok zaman ayırmak,
- Çalışan boyutunu ihmal etmek,
- Kararlı bir yönetimin olmaması,
- Vizyon yetersizliği,
- Değişimlerden korkmak,
- Özgüvenin yetersiz olması,
- Var olan düzeni bozmama,
- Değişimin gereğine inanmama,
- Gelecek kaygısı,
- Değişim için bir merak ya da heyecanın olmaması,
- Değişimin öneminin anlaşılmaması,
- Kurumun ya da örgütün değişime hazır olmaması,
- Başarılı ile sonuçlanan değişim girişimlerinin ödüllendirilmemesi,
- Değişim için iyi bir planlama yapılmaması.

Değişim yönetimi çok zor bir süreçtir. Örgütte çalışanların çoğu değişime direnç gösterebilir. Çalışanlara değişimi kabul ettirmek tesirli bir değişimin oluşmasını sağlayabilir. Bu amaçla değişik ikna metotları uygulanabilir (Hitt vd., 2012; akt. Dalkıran, 2018:23). Örgüt üyelerinin değişime direnç göstermesine birçok sebebi olabilir. Her durum için farklı bir yöntem geliştirmek zordur. Bunun yanında, değişim süreci sırasında ortaya çıkan dirençlerden sıyrılmak için bazı stratejiler de kullanılabilir (Toker, 2007).

Yapılan çalışmalarda eğitim alanında yapılan değişmelere karşı oluşan direncin çok karmaşık bir konu olduğu saptanmıştır. Eğitimde yapılan her değişime direnç olduğu belirtilmiştir. Eğitimde değişimin başarıya ulaşması için yöneticilerin değişime direnme konusuna hâkim olmaları gerekmektedir (Göksoy, 2010). Yöneticiler, değişim veya yenileşme esnasında oluşacak direnmeyi minimuma indirmek için basit bazı yöntem veya

taktikler kullanılabilir (Lunenburg ve Ornstein, 1996; akt. Göksoy, 2010). Bunlar aşağıda belirtilmektedir:

**Katılımı arttırma:** Çalışanların değişime karşı direnç göstermelerinin ön önemli sebebi alınan kararlarda söz haklarının olmaması yani karar verme sürecine katılamamalarıdır. Değişime karşı oluşacak direnci azaltmak için çalışanların da karar verme sürecine dâhil olmaları gerekir.

**İletişimi güçlendirme:** Örgütlerdeki yetersiz iletişim örgütlerin en önemli sorunlarından biridir. Değişime direnci azaltmanın önemli yollarından biri örgütte sağlıklı bir iletişimin olmasıdır. Güçlü bir iletişimle çalışanlar değişim konusunda ikna edilebilir.

**Destek sağlama:** Değişimler çalışanların yaptıkları işlerde ve çalışanlardan beklenen davranışlarda değişikliğe sebep olabilir. Çalışanlara eksik bilgileri ve becerilerinin geliştirilmesi için destek verilmelidir. Yani değişime uyum sağlamayabilmeleri için oryantasyon eğitimleri verilebilir.

**Ödüllendirme:** Yapılacak değişime oluşacak direnişi azaltmanın bir başka yolu ödüllendirme sistemini kullanmaktır. Değişimle ilgili yapılan çalışmalarda başarılı bir performans sergileyen çalışanlar değişik şekillerde ödüllendirilebilir. Bu ödüller maddi kaynaklar olacağı gibi yetkilerinin arttırılması ve terfi şeklinde de olabilir.

**Planlama:** Değişimlerin amacına uygun yapılması için öncelikle sağlık bir planın olması şarttır. Yapılan planlama tüm çalışanları kararları veya katkıları göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. İyi bir planlama değişime karşı ortaya çıkacak direnci azaltabilir.

**Zor Kullanma:** Yukarıda bahsi geçen tüm yöntemler ve teknikler denendiği halde değişime direniş gösteren çalışanların cezalandırılması ve veya örgütten çıkarılması başvurulacak en son yöntem olarak bekletilir. Bu yöntem direnişin yüksek olduğu ya da sürenin kısıtlı olduğu durumlarda kullanılan bir yöntemdir (Yazıcı, 2009).

### **2.2.6 Değişime Hazır Olma**

Değişime hazır olma, farklı alanlarda (eğitim, sağlık, sanayi, finans vb.) hem örgütsel hem de bireysel düzeyde ele alınan bir kavramdır. Örgütsel değişime hazır olma, yeni bir uygulama, politika veya teknolojinin uygulanmasıyla görevlendirilen örgüt üyelerinin psikolojik ve davranışsal hazırlığıdır (Weiner, 2009). “Değişime hazır olma, değişimin ne ölçüde gerekli olduğuna ve örgütün bu değişimleri başarılı bir şekilde yapma

kapasitesine ilişkin örgüt üyelerinin inanç, tutum ve niyet yansıması” olarak tanımlanmaktadır (Armenakis ve diğerleri, 1993; akt. Çalışkan, 2019).

Değişime hazır olma durumu, sürdürülebilir bir değişimdir. Hazırlık, kişilerin var olan fikirlerinden farklı olarak, değişim için istekli olmayı ifade eder (Bernerth, 2004). Diğer bir ifadeyle hazır olma durumu yalnızca değişimi destekleme ve uygulamaya koyma gönüllülüğü değil, diğer yandan değişime karşı kişide pozitif duygular ve inançların oluştuğunun göstergesidir (Kayasandık, 2017). Değişime hazır olma, bilişsel, duyuşsal ve amaçlı içeren çok boyutlu bir kavramdır. Değişim sürecinin farklı aşamalarında bu boyutların varlığı, değişime hazır olma kavramının karmaşıklığını vurgulamaktadır (Bouckenoghe, Devos ve Broeck, 2009).

Değişime hazır olma durumu değişimlerin verimli ve hedeflenen biçimde kabul görmesi ile yakından ilgilidir. Gerçekleşecek olan değişimleri benimsemek ve bu değişimlere uyum sağlamak bir tarafa, kişilerin hayatları, fikirleri ile alakalı her bir yenilik değişime hazır bulunmayı gerektirir. Günümüzde her çeşit bilgiye ulaşmak oldukça kolay hale gelmiştir, bilgiye ulaşabilmek sorun olmaktan çıkmıştır asıl sorun bilginin doğru yerde doğru biçimde kullanılması ve verim sağlamasıdır. Bireyler gerçekleşen değişimlere uyum sağlayabilmek ve güncel kalmak için ilk önce problemin farkında olmalı ve gerçekleşecek değişime istekli olmalıdır. Değişimin ilk aşaması farkındalıktır, sonrasında ise kendini değişime hazır olamaya ve seçenekleri değerlendirmeye bırakır. Bu aşamadan sonra bireyler kendilerini fizyolojik ve zihinsel olarak oluşabilecek durumlara hazırlamalıdır. Böylece bireylerin kendi hedefleri ve kendisinden beklenen hedeflere daha etkin ve faydalı biçimde ulaşabileceği öngörülebilir (Armenakis vd., 1993 Akt. Kayasandık,2017).

Değişime hazır olmak için insanların değişimin kendilerine ve örgüte fayda sağlayacağına inanmaları gerekir (Şimşek vd., 1998). Çeşitli faktörler nedeniyle bu inanç ne kadar artarsa, insanlar değişmeye o kadar istekli olurlar. Ama bir bakıma değişim, sevilen birinin kaybının ardından yaşanan bir yas gibidir. Şok, savunma ve ardından kabul ve benimseme ve uyum aşaması ile tamamlanır. Bu aşamalardan geçerken sabır şarttır, birini tamamlamadan hemen diğerine geçme isteği, savunma pozisyonunda sıkışıp kalanları ve enerjisini direnişe yönlendirenleri ortaya çıkarabilir (Luecke, 2015).

Değişime hazır olmak için yapılabilecekler şu şekilde sıralanabilir. Değişim üst yöneticilerce desteklenmelidir. Yöneticiler çalışanları değişim için güdülemelidir.

Çalışanlar her durumda değişim için hazır beklemeli, kendini değişimin, çözümün bir parçası olarak görmelidir. Etkili bir iletişim değişime hazır olmak için hem tecrübelerin paylaşılması hem de iş görenler arasında uyumun sağlanabilmesi için gereklidir. Değişimin uzun bir süreç olduğu bilinmeli ve planlamalar buna göre yapılmalıdır. Değişim süreci uzman kişilerce yönetilmeli ve gerekli durumlarda ihtiyaca göre süreç değiştirilmelidir, bu şekilde verimlilik artacaktır. Değişim genel olarak hiyerarşik olarak yukarıdan aşağıya doğru meydana gelir ya da bu şekilde olması beklenir. Oysa halkın beklentileri ile biçimlendireceği geniş bir alana yayılan değişim daha etkili olacaktır. Örgütün ve çalışanların isteğiyle ortaya çıkan değişim daha da etkili olacaktır (Koyuncu, 2019).

Eğitim örgütlerinde değişimin başarılı bir biçimde hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin değişime direnç göstermemesi ve değişimi desteklemesi ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple değişim gerçekleştirilmeye başlanmadan önce öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının bilinmesi değişime karşı oluşabilecek dirençleri önlemek ve öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına göre değişimi planlama, uygulama ve sonuçları değerlendirme çalışmaları yapabilmek için önemlidir (Demir Çavuş, 2021).

Toplumunu oluşturan sistemlerin, bireylerin öğretmenlerden eğitim adına beklentileri oldukça yüksektir. Değişimin, yeniliğin öncüsü ve aktarıcısı kabul edilen öğretmenler her dönemde öğrencilerine rol model olmuşlardır. Eğer öğretmen değişimi kabullenip benimsememişse değişim süreci en baştan kaybedilmiştir. Çünkü öğretmenler sınıflarında inandığı ve doğru bildiği değerleri öğrencilerine aktaracaklardır. Öğretmenlerin öğrenciler üstündeki etkileri düşünöldüğu zaman onları dikkate almayarak yapılan bir değişim planlamasının doğru bir planlama olmadığı görölecektir. Buna bağlı olarak değişim sürecine öğretmenlerin dahil edilmesi, düşüncelerine başvurulması değişimin başarılı şekilde gerçekleşmesi için temel unsurdur (Akman,2017). Değişimin ölçeği ne olursa olsun, organizasyon üyelerinin değişime hazırlıklı olmaları önemlidir. Örgüt üyelerinin değişime hazır olup olmadıklarını belirlemeden değişim sürecini başlatmak, fırsat ve kaynakları boşa harcar ve daha da kötüsü, organizasyonun mevcut yeteneklerine zarar verir (Gılıç, 2015).



## **2.3 İlgili Araştırmalar**

Araştırmanın bu bölümünde hibrit eğitim sistemi ve değişime hazır olma ile ilgili yurt dışında ve yurtiçinde yapılmış araştırmaların özetlerine yer verilmektedir.

### **2.3.1 Hibrit Eğitimle İlgili Araştırmalar**

Hibrit eğitim sistemine yönelik araştırmaların Covid-19 sürecinde zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim süreciyle birlikte daha fazla gündeme geldiği ve konuyla ilgili yapılan araştırmaların ivme kazandığı görölmektedir. Araştırmanın bu bölümünde hibrit eğitim sistemiyle ilgili yurtdışında ve yurtiçinde yapılmış bazı araştırma özetlerine yer verilmektedir. Özellikle son yıllarda Covid-19 sürecinde yapılmış çalışmalara yer verilmek istenmiştir.

#### **2.3.1.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Setyaningrum (2018), 127 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürüttüğu çalışmasında hibrit öğrenme yoluyla sağlanan matematik öğrenmenin etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu çalışmada, öğrencilerin kavramsal anlamalarıyla ilgili olarak Moodle ve geleneksel öğrenmeyi kullanarak harmanlanmış öğrenmenin etkililiğini karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda hibrit öğrenme yaklaşımında öğrenen öğrencilerin daha iyi kavramsal anlayışa sahip oldukları ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenciler, uygun zamanlarında öğrenme materyallerine erişebileceklerini ve bazı zor materyalleri tekrar uygulayabileceklerini belirtmişlerdir.

Alsahli vd. (2019) yürüttükleri çalışmada hibrit öğrenme modelinin dokuzuncu sınıf öğrencilerinde fen dersi akademik başarıları üzerine etkisini incelemişlerdir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen ile yürüttükleri araştırmalarında, akademik başarı testi deney ve kontrol gruplarına ön test ve altı haftalık derslerin ardından da son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca sadece deney grubunda yer alan öğrencilere hibrit öğrenmeye yönelik tutum anketi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Dersler kontrol grubunda geleneksel yöntemlerle işlenirken; deney grubunda harmanlanmış öğrenme modeli kullanılarak işlenmiştir. Yapılan analizler, akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca altı hafta boyunca fen derslerini hibrit öğrenme modeli işleyen öğrencilerin, bu süreç zarfında hibrit öğrenmeye yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu yönde bir değişim meydana gelmiştir.

Harahap vd. (2019) çalışmalarında hibrit öğrenme ve yüz yüze öğrenmenin akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerine etkisini karşılaştırmışlardır. Çalışma Endonezya'da bulunan bir üniversitenin biyoloji bölümünde öğrenim gören 94 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bitki doku kültürü dersinde kontrol grubunda dersler yüz yüze eğitim ile deney grubunda ise harmanlanmış öğrenme ile işlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre hibrit öğrenme, akademik başarıyı ve bilimsel süreç becerilerini arttırmada yüz yüze öğrenmeye göre daha etkili bulunmuştur.

Arrosagaray vd. (2019) yüz yüze, hibrit ve uzaktan eğitim modelleriyle yabancı dil öğrenen 627 İspanyol yetişkininin bilgi ve iletişim teknolojilerine olan tutumlarını karşılaştıran bir çalışma ortaya koymuşlardır. 184'ü yüz yüze, 243'ü hibrit öğrenme, 200'ü çevrimiçi öğrenme modeliyle yabancı dil öğrenen bireylere bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutum anketi uygulanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çevrimiçi öğrenme modelinde eğitim alan bireylerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma açısından kendilerini diğer gruptaki bireylere göre daha yeterli görmekteyler.

Bosch vd. (2019) işbirlikli öğrenmenin entegre edildiği hibrit öğrenme modelinin öğrencilerin içsel motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada dokuz lisans öğrencisi ile yarı yapılandırılmış mülakatlar gerçekleştirilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin entegre edildiği hibrit öğrenme modeli kullanılarak işlenen Ekonomi derslerine katılan öğrencilerin içsel motivasyonlarında artış olduğu ortaya çıkmıştır.

Attard ve Holmes (2020), öğretmenlerin hibrit öğrenme yaklaşımlarını nasıl kullandığını ve öğrencilerinin bu pedagojik uygulamaları nasıl algıladığını Avustralya ortaöğretim matematik sınıflarına ilişkin dört vaka çalışması üzerinden incelemiştir. Araştırma sonucunda teknoloji kullanımının, çoklu yollar ve erişim yöntemleri sağlayarak öğrencilerin matematik öğrenimi ile meşgul olma fırsatlarını genişlettiğini ve öğrencilerin harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarını benimsediklerini ifade etmişlerdir.

### **2.3.1.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Türkiye'de yapılan çalışmalarda hibrit öğrenme veya hibrit eğitim yerine harmanlanmış öğrenme veya eğitim kavramının kullanıldığı görülmektedir.

Türkiye'de hibrit eğitimle ilgili ilk çalışmanın Ünsal (2007) tarafından Harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çoklu düzeyde değerlendirilmesi" başlıklı doktora teziyle yapıldığı

görülmektedir. Harmanlanmış öğrenme etkinliğini, öğrenci başarısı ve motivasyonu yönünden incelemek amacıyla Gazi Eğitim Fakültesi'nde 22 kontrol grubu ve 24 deney grubu öğrencisinden oluşan "Bilgisayar Bilimlerine Giriş-II" dersine katılan ikinci sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre öğrenci başarı puanları ve motivasyon puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak harmanlanmış öğrenme yöntemlerinin yüz yüze öğrenme yöntemlerine göre kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark vardır. Diğer taraftan, ara sınavlarında harmanlanmış öğrenme yaklaşımını uygulayan öğrencilerin genel akademik başarı ortalamaları yüz yüze eğitim alanlara göre anlamlı olarak daha yüksek çıkmıştır

Ölçücü (2020), ilkökul fen eğitiminde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına ve tutumlarına olan etkisini incelemeyi amaçladığı araştırmasını 2020-2021 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bir özel okulda öğrenim gören 38 3. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirmiştir. Yarı deneysel deney ve kontrol gruplu tasarlanan araştırma sonucunda harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin fene yönelik motivasyon ve tutumları üzerinde olumlu sonuçlarının olduğu görülmüştür. Ayrıca harmanlanmış öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerin, fen dersine yönelik performanslarının arttığı fakat her iki grupta akademik başarılarının etkilemediği görülmüştür. Yapılan görüşmelerin sonucunda öğrencilerin harmanlanmış öğrenme etkinliklerinden zevk aldıkları sonucuna varılmıştır.

Yalçın (2020) tarafından yapılan çalışmada; harmanlanmış bir öğrenme ortamının yedinci sınıf öğrencilerinin akademik performansı, fen öğrenme becerileri, memnuniyetlerine ve fen bilgisi dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. 73 yedinci sınıf öğrencisi (deney grubunda 32 ve kontrol grubunda 41) üzerinde yapılan bir araştırma, harmanlanmış bir öğrenme ortamında öğretilen fen derslerinin akademik performans ve öğrencilerin fen öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermiştir.

Özdeniz (2021) tarafından yapılan araştırmanın amacı; bütünleşik müfredat modeline temelli, probleme dayalı öğrenme yaklaşımına dayalı olarak tasarlanmış ve harmanlanmış bir öğrenme ortamında uygulanan bir fen modülünün, bilimsel muhakeme becerileri ve bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma Ege Bölge'sindeki bir "Bilim ve Sanat Merkezi"ne devam eden üstün yetenekli 13 5. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; bu çalışmada kullanılan bilimsel

öğretim tasarımının öğrencilerin bilimsel muhakeme becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu saptanmıştır. Bilimsel süreç yeterlikleri açısından üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde benzer içeriklerin kullanılmasının faydalı olacağı öngörülmüştür.

Dikmen (2021) Harmanlanmış öğrenme ortamında öğretmenlere yönelik programlama eğitiminin uygulandığı bu çalışmada, öğretmenlerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarının göstergelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere yönelik programlama eğitimi düzenlemiş, öğretmenlerin sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşlukları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar ili, Dinar ilçesinde ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda bilişsel bulunuşluğun, etkinliği başlatma, keşfetme, bütünleştirme ve çözümlenme; sosyal bulunuşluğun, duygusal ifade, açık iletişim ve grup uyumu; öğretimsel bulunuşluğun, öğretim tasarımı ve organizasyonu, tartışmayı kolaylaştırma ve doğrudan öğretim kategorilerine ilişkin göstergeler tespit edilmiştir.

Hiçde ve Aktamış (2021) çalışmalarında probleme dayalı ve harmanlanmış bir öğrenme ortamının etkililiğini ve öğrencilerin bu öğrenme modeline yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği lisans programında üçüncü sınıf öğrencisi olan 42 öğretmen adayı oluşturmuştur. Fen Öğretim Laboratuvar Uygulamaları II dersi, 2019-2020 öğretim yılı Bahar yarıyılında ilk yarısında yüz yüze, ikinci yarısında ise çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının fen laboratuvar dersine, işbirliğine, webe dayalı öğrenmeye ve probleme çözmeye yönelik olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür. Öğrenme modeli hakkındaki görüşleri açık uçlu sorular aracılığıyla yazılı olarak toplanan öğretmen adayları yüz yüze öğretim ortamlarını çevrimiçi öğrenme ortamlarına göre daha etkili bulmuşlardır. Çevrimiçi yürütülen derslerin daha sonra tekrar izlenebilme olanağı öğretmen adayları tarafından olumlu bir nokta olarak görülmüştür. Çevrimiçi derslerin olumsuz yönleri ise iletişim eksikliğine ve fırsat eşitsizliğine yol açması ve ders esnasında bir takım teknik sorunların ortaya çıkabilmesi olarak ifade edilmiştir.

Divarcı (2022) araştırmasında harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı ve 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisi ve harmanlanmış öğrenmeye yönelik öğrenci görüşlerinin incelemeyi amaçlamıştır. 2020-2021 eğitim öğretim 64 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen çalışmada Ses ve Özellikleri ünitesi deney grubunda harmanlanmış öğrenmenin Laboratuvar Rotasyon Modeli kullanılarak, kontrol grubunda

ise mevcut öğretim programı ve ders kitabı temel alınarak işlenmiştir. Ayrıca Akademik Başarı Testi ve 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeği her iki gruba da ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; Deney grubunda yer alan öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri düzeyinde artış meydana gelirken kontrol grubunda değişim meydana gelmemiştir. Akademik başarı ve 21. yüzyıl becerileri ön test puanları kontrol altına alındığında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin arasında akademik başarı ve 21. yüzyıl becerileri son test puanları bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca araştırmada harmanlanmış öğrenmenin başta teknolojiyi kullanma becerisi olmak üzere çeşitli becerileri geliştirdiğinin öğrenciler tarafından ifade edildiği görülmüştür.

### **2.3.2 Değişime Hazır Olma ile İlgili Araştırmalar**

Değişime hazır olmaya yönelik yurtdışında e yurtiçinde çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bu araştırmalardan bazılarının özetlerine yer verilmektedir.

#### **2.3.2.1 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Judge vd. (1999) yöneticilerin değişime nasıl tepki verdikleri ve değişimle nasıl başa çıktıklarını incelemek için yaptıkları çalışmaya, Kuzey Amerika, Avrupa, Asya ve Avustralya'da büyük değişiklikler geçirmekte olan altı hizmet tesisinde farklı iş sorumluluklarına sahip 514 orta ve üst düzey yönetici katılmıştır. Çalışmada, kontrol noktaları, genel öz-yeterlik, olumlu etki, olumlu öz-tolerans, deneyime açıklık, belirsizliğe tolerans, riskten kaçınma, örgütsel değişime tepki, dış kariyer sonuçları, örgütsel bağlılık, iş tatmini ve performans değerlendirme konuları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda, değişimle başa çıkmada en güçlü eğilimler belirsizlik ve olumlu benlik toleransı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, değişimle başa çıkmada iş tatmini, maaş, iş performansı vb. değişkenlerin ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Armenakis vd. (2007), içerik, süreç ve bireysel farklılıkların örgütsel değişim çabaları üzerindeki birleşik etkisini araştırmıştır. Bu amaçla, yeni birleşme sürecine dahil olan çalışanlara ilişkin veriler toplanarak ve bireysel farklılıklar ile değişen içerik, bağlam ve süreç faktörleri birleştirilerek varsayımsal modeller test edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak, bireysel farklılıklar ile değişim süreci ve içeriği arasındaki ilişkiye değişim bağlamının aracılık ettiği bir modelin benimsenmesine karar verilmiş, ayrıca bireysel farklılıklar ile değişimin süreç ve içeriği arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna varılmıştır.

Nordin (2011) duygusal zekâ, örgütsel bağlılık ve liderlik davranışlarının örgütsel değişime hazır olma üzerindeki etkilerini, Malezya’da bir üniversitede görev yapan 169 akademisyen üzerinde incelemiştir. Araştırma sonucunda duygusal zekâ örgütsel değişime hazır olmayı %44.1 düzeyinde açıkladığı, örgütsel bağlılık boyutlarından duygusal bağlılığın ise %26.9 düzeyinde örgütsel değişime hazır olmayı açıkladığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada dönüşümsel liderliğin örgütsel değişime hazır olmayı etkilemediği, etkileşimsel liderliğin ise değişime hazır olmayı olumlu etkileyerek artırdığı görülmüştür.

Shin, Taylor ve Seo (2012) tarafından yapılan çalışmada, değişimin kaynağını inceleyerek örgütsel değişikliklerin arkasındaki nedenleri incelemiştir. Araştırmada çalışanların psikolojik dayanıklılıkları, örgütten gelen teşvik ve değişime yönelik destekleyici davranışların ilişkili olup olmadığı da incelenmiştir. Çalışma Güney Kore'nin yeniden yapılanma girişimlerinden geçmekte olan bilgisayar teknolojisi alanında çalışan 234 çalışandan 45 yöneticisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları örgütsel teşvik ve psikolojik dayanıklılık, çalışanların normatif ve değişime olan duygusal bağlılıkları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yüksek düzeyde örgütsel teşvik ve esnekliğin, çalışanların değişime bağlılığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

### **2.3.2.2 Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Çalışkan (2011), yaptığı çalışmada öğretmenlerin duygusal, bilişsel ve niyet açısından değişime hazır olmaları ile yılmazlık özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma Ankara'daki ortaöğretim ve ilköğretim devlet okullarında görev yapan 691 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde, yılmazlığın bazı yordayıcı değişkenlerinin değişime hazır olmayı anlamlı bir şekilde yordadığı belirlenmiştir.

Levent (2016) çalışmasında öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarını belirli bazı değişkenlere göre araştırmıştır. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Anadolu yakasındaki devlet okullarında çalışan 348 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda; öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarına ilişkin algılarının medeni durum, cinsiyet, mesleki kıdem, lisansüstü eğitim, en son bitirilen okul ve hizmet-içi eğitim alıp almama durumuna göre anlamlı farklılık bulunmadığı, yaş değişkenine göre ise anlamlı bir farklılık gösterdiği neticesine ulaşılmıştır.

Karacabey ve Bozkuş (2018), yaptıkları çalışmada okul yöneticilerinin kaygı düzeyi ve değişime hazır olma düzeylerini incelemiştir. Araştırma verileri 2017- 2018 eğitim-öğretim yılında Adıyaman ilinde görev yapan 77 okul yöneticisinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin değişime hazır oldukları ve yönetici kaygı düzeylerinin olması gerekenden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Çavuş (2021), Uşak ilinde devlet okulunda görev yapmakta olan ilköğretim ve ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlilikleri ile değişime hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği araştırmaya; Uşak'taki ilköğretim ve ortaokullarda görev yapan 640 öğretmen ve 82 okul yönetici katılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanma becerilerinin ve değişime hazır olmalarının "çok" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanma becerileri ile ve değişime hazır olma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan olumlu ve anlamlı düzeyde ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Bozkurt (2021) araştırmasını “FATİH Projesi (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi)” değişim örneğine ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluklarını incelemek amacıyla gerçekleştirmiştir. 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Gaziantep'te görev yapan 14 yönetici ve öğretmen üzerinde gerçekleştirilen mülakatlar sonucunda; okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değişime hazır olmanın önemine ilişkin olumlu görüşler içerisinde oldukları, önem konusunun nedeniyle ilgili çalışana yönelik (özgüveni, iletişimi arttırmak, vb.) ve sürece yönelik (verimlilik, kontrol, vb.) farklı nedenler öne sürdükleri görülmüştür. Yönetici ve öğretmenler, FATİH Projesi'ne hazır bulunuşluğun sağlanması için hizmet içi eğitim, kurs, seminer, vb. eğitimlere katıldıkları ve bu süreç içerisinde meslektaşlarıyla sıklıkla görüş alışverişinde bulduklarını ifade etmişlerdir.

Yıldızbaş vd. (2021) araştırmalarını uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma Van ili Merkez İpekyolu ilçesinde görev yapan 231 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma neticesinde, öğretmenlerin örgütsel değişime hazırlık ve örgütsel muhalefet farkındalıklarının orta düzeyde olduğu, cinsiyet ve mesleki niteliklere göre öğretmenlerin örgütsel değişime hazırlık farkındalıklarında anlamlı farklılıklar olduğu, medeni durum ve mezuniyet durumlarında ise farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir.

### **3. YÖNTEM**

#### **3.1 Araştırmanın Modeli**

Araştırma nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılacağı karma araştırma yöntemlerine göre gerçekleştirilmiştir. Karma yöntemin seçilme nedeni, nicel verilerle istatistiksel sonuçlara, nitel verilerle ise derinlemesine sonuçlara ulaşılarak, araştırma sonucunda bütünsel bir çıkarıma gitmektir.

Nicel araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Çünkü tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırmalara uygun bir modeldir (Karasar, 2012:77). Bu araştırmada hibrit eğitim sistemine yönelik sınıf öğretmenlerinin değişime hazır olma durumları incelendiğinden betimsel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu ise temel nitel araştırma yöntemi gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma ne ve nasıl sorularının cevabını arar. Bu araştırma ile incelenen olguyu anlamak, açıklamak ve araştırma olgusuna ilişkin temel örüntüleri aramak amaçlanır (Patton, 2014). Bu araştırmada, hibrit eğitim sistemi öğretmenlik mesleğinin algılanış şeklini nasıl etkileyeceği ve hibrit eğitim sisteminin işlevsiz olma gerekçeleri öğretmenlerin görüşleri temelinde incelendiğinden bu yöntemin uygulanmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin araştırma soruları çerçevesinde hibrit eğitim sistemini nasıl yorumladığı ve kavradıkları üzerinde durulmaktadır. Öğretmenlerin hibrit eğitim sisteminde yönelik görüşlerini anlamak ve açıklamak bu yapılarla ilişkin temel örüntülere ulaşmak için bu araştırmada temel araştırma yöntemi benimsenmiştir.

#### **3.2 Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun ili Vezirköprü ilçesindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgilere göre Vezirköprü'de 450 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Örneklem büyüklüğü hesaplama tablosundan yararlanılarak (Neuman, 2003: 351) söz konusu evren için % 95 güven aralığında,  $\pm$ % 5 örnekleme hatası ile gerekli örneklem büyüklüğünün 205 kişi olmasının yeterli olacağı saptanmıştır. Bu kapsamda kolayda örnekleme yöntemi ile evrende bulunan olabildiğince sınıf



öğretmenine ulaşılmaya çalışılmış ve 219 öğretmen çalışmanın nicel boyutunun örneklemini oluşturmuştur. Kolayda örnekleme, ana kütle içerisinde seçilecek örnek kesimin araştırmacının yargılarına belirlendiği tesadüfi olmayan örnekleme yöntemidir. Kolayda örneklemede veriler, ana kütlede en kolay, hızlı ve ekonomik şekilde toplanabilmektedir (Malhotra, 2004: 321). Bu nedenle araştırmada kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutu için ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik durum örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma probleminin cevaplanması konusunda zengin bir veri elde edilme potansiyeline sahip olduğu düşünülen durumlar üzerinde derinlemesine çalışılmasına izin verir (Patton, 2014). Bir amaçlı örnekleme yöntemi olan tipik durum örneklemedeki tipik durumlar, evrende yer alan çok sayıda benzeri arasından genel olarak incelenen olay veya olguyu açıklayabilecek düzeyde bilgi içeren durumlardır (Patton, 2005). Bu araştırma hibrit eğitim sistemi öğretmenlik mesleğinin algılanış şeklini nasıl etkileyeceği ve hibrit eğitim sisteminin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri temelinde incelendiğinden araştırmanın amaçlarına ulaşma konusunda tipik durum örnekleme yönteminin uygun olduğuna karar verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tanımlayıcı bilgileri tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1** Nitel Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Tanımlayıcı Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Kıdem yılı
Ö1	Kadın	15
Ö2	Erkek	14
Ö3	Erkek	17
Ö4	Kadın	17
Ö5	Erkek	26
Ö6	Kadın	34
Ö7	Kadın	9
Ö8	Erkek	12
Ö9	Erkek	23
Ö10	Erkek	11
Ö11	Erkek	28

Tablo 3.1'e bakıldığında nitel araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ünün kadın, 7'sinin erkek olduğu ve en az kıdeme sahip olan öğretmenin 9 yıl, en fazla kıdeme sahip öğretmenin ise 34yıl deneyime sahip oldukları görülmektedir.

### 3.3 Veri Toplama Araçları

#### 3.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu ve Holt vd. tarafından (2017), geliştirilen ve Türkçeye Çalışkan (2019) tarafından uyarlanarak geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan “Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği” ile elde edilmiştir (Ek-1). Söz konusu ölçekte 5’li likert tipinde hazırlanmış 4 faktör altında 25 madde yer almaktadır. Ölçeğe yönelik yapılan yapı geçerliliği sonucunda “uyum indeks değerleri CFI (.97), TLI (.95), RMSEA (.07) ve SRMR (.05) olarak gerçekleşmiştir” (Çalışkan, 2019). Ölçek ifadeleri 1 Hiç katılmıyorum ve 5 tam katılıyorum olarak seçenklendirilmiştir. Ölçekte yer alan faktörler, içerdiği maddeler ve güvenirlik değerleri tablo 3.2’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2** Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği Faktör ve Maddeleri

<b>Faktörler</b>	<b>İçerdiği maddeler</b>	<b>Cronbach alpha (<math>\alpha</math>)</b>
Değişim yeterliği	4, 9R, 17, 20, 22, 25	,71
Uygunluk	1, 6R, 8, 11, 13, 16, 18, 19R, 21R, 23	,89
Yönetim desteği	2, 5, 10, 12, 14, 15	,69
Bireysel yarar	3R, 7R, 24R	,75
Ölçeğin tamamı	Tüm maddeeler	,74

Not: R. Yazan maddeler ters kodlu olup analiz aşamasında düz formata çevrilecektir.

#### 3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel boyutuna ait araştırma sorularının cevaplandırılması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun sorularının oluşturulması sürecinde hibrit eğitim sistemi ve örgütsel değişim üzerine gerçekleştirilmiş araştırmalar incelenmiştir. Alanyazındaki benzer araştırmalarda kullanılan ölçme araçları detaylı olarak analiz edilmiştir. Ardından araştırmacı tarafından bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzunun oluşturulmasının ardından bir uzman ile bir araya gelerek soru havuzundaki sorular içinden araştırmanın amacına en fazla hizmet eden sorular seçilmiştir. Seçilen her bir sorunun araştırma amaçları ile ilişkisi tek tek sorgulanmıştır. Bu işlemin ardından aracın deneme uygulaması bir öğretmen üzerinde

gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulamasının ardından elde edilen veriler ile birlikte bir uzman ile birlikte sorular değerlendirilmiştir. Görüşme formunda yer alan soruların araştırma amaçlarını karşılama konusunda yeterli veri elde edilmesinin mümkün olduğu görülmüştür.

### **3.4 Verilerin Analizi**

Bu çalışma kapsamında elde edilen nicel veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle veri seti incelenmiştir. Bu aşamada yapılan işlemler sırasıyla aşağıda sunulmaktadır:

1. Negatif maddeler ters çevrilmiştir (3,6,7,9,19,21 ve 24 nolu maddeler)
2. Kayıp veriler aritmetik ortalama değerlerine göre tamamlanmıştır.
3. Her bir ölçek için katılımcıların toplam puanları ve faktörlerin toplam puanları hesaplanmıştır.
4. Her bir ölçeğin toplam puanlarına ilişkin Z puanları hesaplanmıştır. Uç değerlerin incelenmesinde kullanılan Z puanı,  $\pm 3.3$  aralığı (Tabachnick ve Fidell, 2007) esas alınarak değerlendirilmiştir. Söz konusu aralığın dışında kalan 2 madde veri setinden çıkarılmıştır. Bu bağlamda, analiz sürecine 219 katılımcı tarafından oluşturulan veri seti ile devam edilmiştir.
5. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu aşamada, basıklık ve çarpıklık değerleri olan Kurtosis ve Skewness değerleri kontrol edilmiştir. Skewness değerlerinin  $\pm 1.5$  aralığında olması gerektiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bununla birlikte, normallik testi olan Kolmogorov-Smirnov testine ilişkin sonuçlar incelenmiştir. Bu testin seçilme nedeni, örneklem büyüklüğünün 50'den fazla olmasıdır. Analiz sonucunda elde edilen p değerlerinin .05'ten büyük çıkması, belirtilen anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan istatistiksel olarak anlamlı (aşırı) sapma göstermediğini ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca, her bir değişken için normal dağılımın gösterildiği histogram grafikleri oluşturulmuştur. Belirtilen analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 3.2'de sunulmaktadır.

**Tablo 3.2** Normal Dağılım Analizleri

Ölçek ve Alt boyutları	Basıklık ve Çarpıklık Değerleri		Kolmogorov-Smirnov
	Skewness	Kurtosis	p
Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği	-.030	-.655	.200
Değişim yeterliği alt boyutu	.097	-.261	.002
Uygunluk alt boyutu	-.249	-.520	.041
Yönetim desteği alt boyutu	.118	.113	.001
Bireysel yarar alt boyutu	-.194	-.488	.000

Tablo 3.2 incelendiğinde, basıklık ve çarpıklık değerlerinin ölçek ve tüm alt boyutları için belirtilen uygun aralıkta olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, Kolmogorov-Smirnov testine ilişkin anlamlılık düzeyleri incelendiğinde, ölçek toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $p > .05$ ). Analize ilişkin histogram grafiği de bu bulguyu desteklemektedir. Bu sonuç doğrultusunda, ölçeğin toplam puanına ilişkin analizlerin parametrik testlerle yürütülmesi gerektiği bilgisine ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, elde edilen veri setlerinin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Bu bulgu doğrultusunda, ölçeğin alt boyutlarına yönelik analizlerin parametrik olmayan testlerle gerçekleştirilmesi gerektiği görülmüştür.

Nitel verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi “her türlü sözel ve yazılı verinin araştırma problemini aydınlatacak şekilde sınıflandırılması, özetlenmesi, veriler içerisindeki belirli değişkenlerin veya kavramların ölçülerek anlamlandırılması amacıyla kategorilere ayrılması” olarak tanımlanmaktadır (Böke, 2009: 344). İçerik analizi yapmaktaki temel amaç; ulaşılan verilerin önce kavramsallaştırılması, ardından ortaya çıkan kavramlardan yola çıkarak mantıksal olarak düzenlemesi sonucunda, verileri açıklayan temaların belirlenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). “İçerik analizi yoluyla verileri tanımlama ve verilerin içinde saklı gerçekleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır” (Gülbahar ve Alper, 2009: 100).

Araştırmanın nitel verilerinin analizinin ilk adımında açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte katılımcıların hibrit eğitim sistemine yönelik yaklaşımlarına işaret eden görüş ve uygulamaları yansıtan her bir ifade vivo kod ile kodlanmıştır. Açık kodlama işleminin gerçekleştirilmesinin ardından kodlar temalar temelinde sınıflandırılmıştır. Araştırmanın temaları hibrit eğitim sistemi öğretmenlik mesleğinin algılanış şeklini nasıl

etkileyeceğine ilişkin öğretmen görüşleri ile hibrit eğitim sisteminin işlevsiz olma gerekçeleridir. Yukarıda ifade edilen temalar temelinde sınıflanan vivo kodlar üzerinde son olarak sürekli karşılaştırma analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede kodları bakış açıları temelinde sınıflamak mümkün olabilmiştir. Bu süreçte kodlar benzerlik ve farklılıkları temelinde karşılaştırılarak benzer olanlar aynı kümeler altında sınıflandırılmıştır. Kümeler değişmez duruma gelene kadar karşılaştırma işlemine devam edilmiştir. Ardından her kümeyle, içeriğindeki kodların anlamını karşılayan ve kapsayan bir isim verilmiştir. Analiz sonrasında temalar kategoriler halinde ifade edilmiştir. Analiz sonrasında elde edilen tema ve kategorilere ulaşılmıştır.

### **3.4.1 Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Bu araştırmanın nitel boyutu için geçerlik ve güvenirlik gereklilikleri ilişkin çalışmalar Linkoln ve Guba (1985) tarafından ifade edilen “inandırıcılık”, “aktarılabirlik”, “tutarlılık” ve “teyit edilebilirlik” gereklilikleri çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. İnanırıcılık, araştırma kapsamında elde edilen verilerin dış dünyadaki gerçekliği yansıtmayı yansıtmadığı ile alakalıdır. İnanırıcılık gerekliliğini yerine getirmek için uzun süreli etkileşim ve uzman incelemesi tavsiye edilmektedir. (Linkoln ve Guba, 1985; Meriam, 2009; Patton, 2014). Araştırmanın veri toplama süreci, 6 hafta sürmüştür. Veri toplama sürecinin öncesinde katılımcılar etik konularla ilgili açıklamalar yapılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadaki veri toplama araçlarının doldurulması pilot uygulamalarda katılımcıların ifadeleri temelinde 30 dakika ile 60 dakika sürmüştür. Bu sürenin 11 katılımcı ile uzun bir etkileşime karşılık geldiği düşünülmektedir. Araştırmanın inandırıcılığını sağlamanın bir diğer yolu da katılımcıların sayı ve özellikleri, nasıl seçildikleri, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin ayrıntılı bir biçimde açıklanmasıdır (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmanın yöntem başlığı altında ifade edilen konularda gereken açıklamalara yer verilmiştir. Nitel araştırmada aktarılabirlik gerekliliğini yerine getirmek için örneklem seçimi stratejilerinin kullanılması tavsiye edilmektedir. (Meriam, 2009). Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma amaçlarının yerine getirilmesi konusunda çalışma grubunun tipik bir görünüm ortaya koyduğu düşünülmektedir. Araştırmada 8 farklı okuldan 7’si erkek, 4’ü kadın toplam 11 öğretmen ile çalışılmıştır. Araştırmada kodlayıcı güvenirliliği çalışması kapsamında analizlerin tamamlanmasının ardından bir uzman ile analiz bulgu ve içeriği paylaşılmış ve araştırma verileri ile analiz bulguları arasındaki uyumu

incelemesi istenmiştir. Uzmanından alınan değerlendirmeler araştırma verileri ve bulguları arasında tam bir uyum olduğu yönünde olmuştur.

### **3.4.2 Araştırma Etiği**

Araştırmanın başından sonuna kadar dikkatli, dürüst davranılarak gerekli bilgilendirme ve izinlerin alındığı, katılımcıların katılımcı onam formu ile güven sağlandığı, yapılan her görüşme ve gözlemin çalışmanın gizliliği içinde saklanacağı, gerekli mahremiyetin sağlanacağı, gerçek isimler yerine kodlar kullanılacağı belirtilmiştir.

## 4. BULGULAR

### 4.1 Nicel Bulgular

Bu bölümde çalışmanın ilk araştırma sorusuna ilişkin bulgular sunulmaktadır. Söz konusu araştırma sorusunun alt sorularını oluşturan cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve mesleki kıdem değişkenleri ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunup bulunmadığı incelenmiş ve ilgili analiz sonuçları sırasıyla sunulmuştur.

Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği'nden alınan toplam puanların ortalaması, cinsiyet değişkenine göre incelenmiştir. Analiz süreci parametrik testler arasında yer alan bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. t-testi, iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel manidarlığını test etmek için kullanılan parametrik bir tekniktir. t testinde sadece iki ortalama karşılaştırılmakta, aynı bireylere yönelik iki farklı ölçüm arasındaki farklılığın incelenmesinde kullanıldığı gibi iki farklı grubun ortalaması arasında farkın belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi kullanılmaktadır (Gürsul ve Çilengir, 2011: 29). İlgili analiz sonuçları Tablo 4.1'de sunulmaktadır.

**Tablo 4.1** Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
<b>Kadın</b>	107	77.92	12.11	217	-.347	.729
<b>Erkek</b>	112	78.52	13.47			

Tablo 4.1 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin almış oldukları toplam puan ortalamalarının ( $\bar{x} = 78.52$ ) kadınların puan ortalamasından ( $\bar{x} = 77.92$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında cinsiyet değişkenine bağlı oluşan bu farkın bağımsız örneklem t-testi sonuçları doğrultusunda istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(217)} = -.347, p > .05$ ). Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin farklılık göstermediği ifade edilebilir.

İlk araştırma sorusunun ikinci alt araştırma sorusu kapsamında, Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği'nden alınan toplam puanların ortalaması, mezuniyet derecelerini belirten

eğitim durumu değişkenine göre incelenmiştir. Eğitim durumu değişkeni lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu olmak üzere iki grup barındırmaktadır. Bu bağlamda, bağımsız örneklem t-testi ile elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.2’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.2** Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
<b>Lisans</b>	193	77.75	12.52	217	-1.504	.134
<b>Yüksek lisans</b>	26	81.76	14.51			

Tablo 4.2 incelendiğinde, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin almış oldukları toplam puan ortalamalarının ( $\bar{x} = 81.76$ ) lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{x} = 77.75$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında eğitim durumu değişkenine bağlı olarak meydana gelen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(217)} = -1.504, p > .05$ ). Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Üçüncü alt araştırma sorusu kapsamında Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği’nden alınan toplam puanların ortalaması, mezun olunan fakülte değişkenine göre incelenmiştir. Söz konusu değişken eğitim fakültesi ve diğer olmak üzere iki grup barındırmaktadır. Bu bağlamda, bağımsız örneklem t-testi ile elde edilen analiz sonuçları Tablo 4.3’de gösterilmektedir.

**Tablo 4.3** Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre İncelenmesi

	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
<b>Eğitim Fakültesi</b>	179	78.60	13.06	217	.919	.359
<b>Diğer</b>	40	76.50	11.54			

Tablo 4.3 incelendiğinde, eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin almış oldukları toplam puan ortalamalarının ( $\bar{x} = 78.60$ ) diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin ortalamasından ( $\bar{x} = 76.50$ ) yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri arasında mezun olunan fakülte değişkenine bağlı olarak



meydana gelen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(217)} = .919, p > .05$ ). Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Dördüncü alt araştırma sorusu ile öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeyleri, mesleki kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Bu noktada değerlendirme, tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) ile gerçekleştirilmiştir. İki den fazla grubun ortalamaları arasında farkın olup olmadığını incelemek için ANOVA testi kullanılmaktadır (Gürsul ve Çilengir, 2011: 90; Ergün-Bülbül, 2001: 90; Genç ve Soysal, 2018: 19). Bu bağlamda, öncelikle varyans homojenliği incelenmiştir. Varyans homojenliği için Levene testi sonucunda elde edilen p değerinin istatistiksel açıdan anlamlı olmaması beklenmektedir. Levene testine ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde, örgütsel değişime hazır olma düzeyleri toplam puan ortalamalarına ait p değerinin .749 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda, varyans homojenliğinin sağlandığı ve ANOVA analizine devam edilebileceği görülmüştür ( $p > .050$ ). ANOVA sonucu elde edilen bulgular Tablo 4.4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.4** Öğretmenlerin Örgütsel Değişime Hazır Olma Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	N	$\bar{X}$	Ss	sd	F	p
Örgütsel değişime hazır olma	0-5 yıl	18	80.05	13.16	4-214	.745	.562
	6-10 yıl	83	78.67	11.70			
	11-15 yıl	51	76.90	13.78			
	16-20 yıl	31	80.58	13.62			
	21 yıl ve üzeri	36	76.16	13.08			

Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan tek faktörlü ANOVA sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $F_{214} = .745, p > .05$ ). Bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel değişime hazır olma düzeylerinin farklılık göstermediği ifade edilebilir.

İlk araştırma sorusuna ilişkin değerlendirme için ölçeğin alt boyutları olan değişim yeterliği, uygunluk, yönetim desteği ve bireysel yarar düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, mezun olunan fakülte ve kıdem değişkenlerine göre de incelenmiştir. Bu noktada ölçek alt boyutlarına ilişkin veri setleri normal dağılım göstermediği için analiz süreci parametrik olmayan testler ile gerçekleştirilmiştir.

Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği'nde yer alan alt boyutların cinsiyet değişkenine göre incelenmesi aşamasında Mann Whitney U Testi ile gerçekleştirilmiştir. Mann Whitney U Testi bağımsız örnekler t-testinin nonparametrik versiyonudur. Diğer bir ifade ile veriler normal dağılım göstermediği durumlarda, iki ayrı örneklemin ortalamaları arasındaki farkın incelenmesinde kullanılmaktadır (Gürsul ve Çilengir, 2011: 54; Yılmaz ve Yılmaz, 2005: 179). Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.5'te sunulmaktadır.

**Tablo 4.5** Örgütsel Değişime Hazır Olma Alt Boyutlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Alt Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Değişim yeterliği</b>	Erkek	112	113.91	12757.50	5554.50	.349
	Kadın	107	105.91	11332.50		
<b>Uygunluk</b>	Erkek	112	110.43	12368.00	5944.00	.918
	Kadın	107	109.55	11722.00		
<b>Yönetim desteği</b>	Erkek	112	107.02	11986.00	5658.00	.474
	Kadın	107	113.12	12104.00		
<b>Bireysel yarar</b>	Erkek	112	115.88	12978.50	5333.50	.156
	Kadın	107	103.85	11111.50		

Öğretmenlerin değişim yeterliği düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 5554.50$ ,  $p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, cinsiyete göre değişim yeterliği düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin uygunluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 5994.00$ ,  $p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç

doğrultusunda, cinsiyete göre bireysel uygunluk düzeylerinin farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin yönetim desteği düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 5658.00$ ,  $p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, cinsiyete göre bireysel yönetim desteği düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin bireysel yarar düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 5333.50$ ,  $p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, cinsiyete göre bireysel yarar düzeylerinin farklılık göstermediği belirtilebilir.

Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği'nde yer alan alt boyutların cinsiyet değişkenine göre incelenmesinin ardından eğitim durumu değişkenine göre alt boyutlara ilişkin analiz süreci Mann Whitney U testi ile yürütülmüştür. İlgili analiz sonuçları Tablo 4.6'da sunulmaktadır.

**Tablo 4.6** Örgütsel Değişime Hazır Olma Alt Boyutlarının Eğitim Durumuna Göre İncelenmesi

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>Değişim yeterliği</b>	Lisans	193	108.41	20924.00	2203.00	.311
	Yüksek Lisans	26	121.77	3166.00		
<b>Uygunluk</b>	Lisans	193	107.51	20748.50	2027.50	.112
	Yüksek Lisans	26	128.52	3341.50		
<b>Yönetim desteği</b>	Lisans	193	109.89	21209.50	2488.50	.946
	Yüksek Lisans	26	110.79	2880.50		
<b>Bireysel yarar</b>	Lisans	193	108.92	21022.00	2301.00	.488
	Yüksek Lisans	26	118.00	3068.00		

Öğretmenlerin değişim yeterliği düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda,

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 2203.00, p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, eğitim durumuna göre değişim yeterliği düzeylerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin Uygunluk düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 2027.50, p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, eğitim durumuna göre uygunluk düzeylerinin farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin yönetim desteği düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 2488.50, p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, eğitim durumuna göre yönetim desteği düzeylerinin farklılık göstermediği belirtilebilir.

Öğretmenlerin bireysel yarar düzeylerinin eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 2301.50, p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, eğitim durumuna göre bireysel yarar düzeylerinin farklılık göstermediği söylenebilir.

Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği'nde yer alan alt boyutların eğitim durumu değişkenine göre incelenmesi aşamasında Mann Whitney U testi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4.7'de sunulmaktadır.

**Tablo 4.7** Örgütsel Değişime Hazır Olma Alt Boyutlarının Mezun Olunan Fakülteye Göre İncelenmesi

Alt Boyut	Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Değişim yeterliği	Eğitim Fakültesi	179	112.51	20139.50	3130.50	.213
	Diğer	40	98.76	3950.50		
Uygunluk	Eğitim Fakültesi	179	111.26	19915.00	3355.00	.534
	Diğer	40	104.38	4175.00		
Yönetim desteği	Eğitim Fakültesi	179	109.28	19561.50	3451.50	.722
	Diğer	40	113.21	4528.50		
Bireysel yarar	Eğitim Fakültesi	179	112.06	20058.00	3212.00	.305
	Diğer	40	100.80	4032.00		

Öğretmenlerin değişim yeterliği düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 3130.50$ ,  $p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, değişim yeterliği düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği belirtilebilir.

Öğretmenlerin Uygunluk düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 3335.00$ ,  $p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, uygunluk düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği ifade edilebilir.

Öğretmenlerin yönetim desteği düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 3451.50$ ,  $p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, yönetim desteği düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin bireysel yarar düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $U = 3212.00$ ,  $p > .05$ ). Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, bireysel yarar düzeylerinin mezun olunan fakülteye göre farklılık göstermediği açıklanabilir.

Örgütsel Değişime Hazır Olma Ölçeği'nde yer alan alt boyutların mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümler için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Söz konusu analiz testi, tek faktörlü ANOVA analizinin parametrik olmayan versiyonu olarak bilinmektedir. Normal dağılım göstermeyen gruplarda üç veya daha fazla sayıda grubun ortalamaları arasındaki farklılığın anlamlılığını test amacıyla kullanılmaktadır (Gürsul ve Çilengir, 2011: 106; Yılmaz ve Yılmaz, 2005: 181; Ergün-Bülbül, 2001: 89; Genç ve Soysal, 2018: 23). Analiz sonuçları Tablo 4.8'de sunulmaktadır.

**Tablo 4.8** Örgütsel Değişime Hazır Olma Alt Boyutlarının Mesleki Kıdeme Göre İncelenmesi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	n	Sıra ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Değişim yeterliği	0-5 yıl	18	122.89	4	1.526	.822
	6-10 yıl	83	111.13			
	11-15 yıl	51	105.73			
	16-20 yıl	31	114.10			
	21 yıl ve üzeri	36	103.47			
Uygunluk	0-5 yıl	18	112.61	4	2.614	.624
	6-10 yıl	83	114.89			
	11-15 yıl	51	101.76			
	16-20 yıl	31	118.73			
	21 yıl ve üzeri	36	101.58			
Yönetim desteği	0-5 yıl	18	105.22	4	4.011	.405
	6-10 yıl	83	113.03			
	11-15 yıl	51	104.39			
	16-20 yıl	31	126.79			
	21 yıl ve üzeri	36	98.99			
Bireysel yarar	0-5 yıl	18	129.59	4	3.128	.537
	6-10 yıl	83	103.96			
	11-15 yıl	51	110.92			
	16-20 yıl	31	105.47			
	21 yıl ve üzeri	36	116.68			

Öğretmenlerin değişim yeterliği düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu doğrultusunda, aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2$  (sd = 4, n = 219) = 1.526, p>.05]. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin değişim yeterliği düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin uygunluk düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu doğrultusunda, aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2$  (sd = 4, n = 219) = 2.614,  $p > .05$ ]. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin uygunluk düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin yönetim desteği düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu doğrultusunda, aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2$  (sd = 4, n = 219) = 4.011,  $p > .05$ ]. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin yönetim desteği düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

Öğretmenlerin bireysel yarar düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygulanan Kruskal Wallis testi sonucu doğrultusunda, aradaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir [ $\chi^2$  (sd = 4, n = 219) = 3.128,  $p > .05$ ]. Elde edilen bu sonuç doğrultusunda, öğretmenlerin bireysel yarar düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermediği söylenebilir.

#### 4.2 Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel boyutunda iki araştırma sorusu temelinde cevaplar aramıştır. Aşağıda araştırmanın alt soruları temelinde elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt sorusunda “Hibrit eğitim sistemi öğretmenlik mesleğinin algılanış şeklini nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmanın nitel verileri üzerinde gerçekleştirilen analiz sonrasında elde edilen bulgular aşağıda görülmektedir.

**Tablo 4.9** Hibrit Eğitim Sisteminin Öğretmenlik Mesleğinin Algılanış Şeklini Nasıl Etkileyeceğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler
Öğretmenin Emeği Sömürülecek
Öğretmenlere Gerek Kalmayacak
Ciddi Öğrenme Kayıpları Yaşanacak
Mesleğimizin İtibarı Daha da Düşecek
Öğrencilerle Aramızdaki Duygusal Bağ Kopacak
Meslektaşlarımızla Aramızdaki Paylaşımlar Kaybolacak

H Hibrit eğitim sistemi öğretmenlik mesleğinin algılanış şeklini nasıl etkileyeceğine ilişkin öğretmen görüşleri altı kategori altında incelemiştir. Bu kategoriler şu şekildedir. Öğretmenin emeği sömürülecek, öğretmenlere gerek kalmayacak, ciddi öğrenme kayıpları yaşanacak, mesleğin itibarı daha da düşecek, öğrencilerle aramızdaki duygusal bağ kopacak ve meslektaşlarımızla aramızdaki paylaşımlar kopacak.

### **Öğretmenin Emeği Sömürülecek**

Bu kategorilere ilişkin doğrudan alıntılar temelinde incelendiğinde öğretmenin emeği sömürülecek kategorisinde hibrit eğitim sisteminin özellikle de esnek mesai beklentisi, öğretmenin her saatte ulaşılabilir olmasının beklenmesi gibi durumlar nedeniyle her an öğretmenden beklenti içinde olunacağına ilişkin görüşler ifade edilmektedir.

*Bu değişimin mesleğimi gelecekte etkileyeceğini düşünüyorum. Endişelerim var. Çünkü ben bu sistemin esnek çalışma mantığına göre çalıştığımı [biliyorum]... Yani esnek çalışma derken [bende endişe uyandıran bu işin] süresi... Bitmeyen uzayan iş yükü... yani böyle bir emek sömürüsü olacağına inanıyorum... çünkü evet telefonda veya internet üzerinden tamam çalışmalarımız devam edecek ama bunun devamında biz süresiz bir şekilde çalışmaya devam edeceğiz. Okulumuzda sabah 8.30 da veya 9.00 da ders başlayıp 15.00'e kadar devam ettiği gibi olmayacak. [Dersi] evimizde yapacağız. Evet ama o günkü dersimizi ödevlendirme yapacağız veya ödev dönütlerini alacağız... Sorular olacak. Mesleki olarak ben bunun emek sömürüsü ile karşılaşacağını düşünüyorum yani negatif etkisi olacak.*

### **Öğretmene gerek kalmayacak**

Öğretmene gerek kalmayacak kategorisi altında doğrudan alıntı yapılan öğretmen görüşleri süzgeçten geçirildiğinde öğretmenlerin özellikle yapay zekâ, sanal sınıflar, öğrenci sayı sınırı olmayan çevrimiçi sınıflar gibi başlıklar altında mesleğe duyulan ihtiyacın giderek azalacağına ilişkin görüşler ifade edilmektedir.

*Hibrit eğitim sisteminde öğretmenlerinin endişeli olabileceği kanaatindeyim. Çünkü okulda geçireceğimiz zaman azalacak. Uzaktan eğitimle belki öğretmene ihtiyaç da kalmayabilir. O yüzden mesleğimle ilgili gelecek endişesi duyuyorum.*

*Bu değişim bence öğretmen normlarını düşürecektir. Çünkü şöyle bir durum var eğer bahsedildiği gibi bazı eğitimler yüz yüze bazı çevrimiçi olarak verilecekse bir öğretmen ya da bir konuşmacı çevrimiçi toplantılarla binlerce kişiye ulaşabiliyor... Oysa fiziki ortamda bir öğretmen maksimum 40 tane öğrencisi oluyor... böyle bir durumda bazı dersleri öğretmensiz bile yapabilirler. Slayt gösterileri video konferans yöntemi ile [bazı dersleri] öğretmensiz bile verebilirler. Öğretmenlerin mesleki olarak gelecekte norm sıkıntısı yaşayacağını düşünüyorum*



*Mesleğimdeki geleceğimi mi dair endişeleriniz var mı dersiniz aslında böyle ufaktan ufaktan endişe duymaya başlıyorum. Çünkü hibrit eğitim sistemi derken, yapay zekayı da [düşünürsek] sanal sınıflarda yavaş yavaş öğretmensiz bir eğitime doğru gidebiliriz. Bu da öğretmenlik mesleğinin yok olmasına doğru gidebilir. Yani şimdi çok uçuk bir düşünce gibi gelebilir ama bundan 30 sene önceki teknolojinin ve şu andaki teknolojiye düşünürsek her şey olabilir. Mesleğimizin geleceğinde bir sıkıntı yaşayabiliriz. Robot öğretmenler gibi.*

*10 öğretmenin ya da 100 öğretmenin yapacağı bir işi bir öğretmen yapabilir geri kalan 99 öğretmene ihtiyaç olmayacaktır. Ya da verilen bir ders süresi saatindeki ders anlatımını bilgisayar ortamında hazırlanmış olan bilgisayar sunumları alacaktır. Bu sebepten ötürü sınıf öğretmenine ihtiyaç kalmayacaktır.*

### **Ciddi Öğrenme Kayıpları Yaşanacak**

Ciddi öğrenme kayıpları yaşanacak kategorisi ilişkin doğrudan öğretmen görüşleri incelendiğinde hibrit eğitim sisteminin öğrenciyi tanıma, öğrenci ile sağlıklı iletişim kurma, öğrenme dönütlerini yeterince alamama ve hibrit eğitim sistemi için gerekli olan altyapıya ulaşılamama noktasındaki endişeler sebebiyle öğrenme kayıplarının yaşanacağına dair görüşler belirtilmektedir.

*Kişiyeye özel vereceğimiz eğitimlerde çok esneyebileceğimizi düşünüyorum çünkü bazen öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara bire bir farklı teknikler kullanıyoruz. Bu anlamda mesleğimi çok negatif etkileyeceğini düşünüyorum.*

*Evet bir konuyu anlatıyorsun. Dersinde bir anlatım biçimi var. [Yüz yüze öğretimde] öğrencinin o anki anlama kapasitesine göre gözlerine bakarak anlatıyorsun çocuğun anlayıp anlamadığını. Hemen o esnada çocuğun kişisel özelliğine göre farklı bir espri yaparak, farklı bir örnek vererek o çocuğun daha iyi kavramasını sağlayabiliyorsun. Yani örnek veriyorum Vezirköprü'de çocukların çoğunun ailesi tır şoförü. Uzunluk ölçülerini anlatıyorsun. Belki çocuk metreden kilometreden anlamayabilir ama çocuğunun babasının kamyon veya tır şoförü olduğundan yola çıkarak çocuğun ilgisini çekip gittiği yola mesafeye vb. daha iyi kavrayabiliyorsun... Çocuğun hayatını bildiğin için çocuğa daha farklı dokunabilirsin. Ama bu hibrit eğitim sisteminde benim sınıfımda tanımadığım bir öğrenci tanımlanmışsa ben bu öğrenciyi bilmediğim için standart bir şekilde konuyu anlatırım. Yüzeysel bir bilgi kalır. Tam öğrenme gerçekleşmeyebilir.*

*Öğretmenlik mesleği sadece bir konuyu öğretmek anlatmak değil. Bu işin içerisinde konuşabilmek, iletişime geçebilmek, öğrenciyeye gerekli sosyal etkileşimde bulunmak, öğrenciyeye kendi hayatımızdan tecrübelerinizi anlatmak dahil... Uzaktan eğitim mantığına geçildiği zaman sanki sadece bir konuyu öğretmek, öğretip geçmek gibi görünüyor.*

*Biz biraz daha teknolojiye bağımlı hale geleceğiz. Öğretmen olarak [yüz yüze öğretimde] kişiye özel vereceğimiz eğitimlerde çok esneyebileceğimizi düşünüyorum. Çünkü bazen öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara bire bir farklı teknikler kullanıyoruz. Bu anlamda mesleğime çok negatif etkileyeceğini düşünüyorum.*

Öğrenme kayıplarında Sosyo ekonomik düzey belirleyici bir etmen olacak...

*Sınıf ortamında olmuş olsa bir şekilde ... telafi edilebiliyor ama uzaktan olduğun zaman bana ulaşamayan öğrenciler [olacak.] Teknolojik altyapıyı kullanamayanlar veya teknolojiye ulaşamayan öğrenciler bu teknolojiye ulaşamadığı için eğitim sanki yine sınıfsal bir boyut kazanıyor. Ulaşabilenler buna ulaşıyorlar ulaşamayanlar ulaşamıyorlar. Yani toplumda ekonomik durumu iyi olanların eğitime ulaşp bunu öğretmenler aracılığı ile sağlaması öğretmeni... ama ulaşamayan insanlar da var...*

### **Mesleğimizin İtibarı Daha da Düşecek**

"Mesleğin itibarın daha da düşecek" kategorisine dair öğretmen görüşleri birebir incelendiğinde hibrit eğitim sistemi ile toplum gözünde öğretmenlik mesleğinin daha da hafifleyeceğine dair görüşler hâkim olmakla beraber çevrimiçi dersler esnasında çocukları ile aynı ortamda bulunan velilerin öğretmenlik mesleğinin zorluklarına birebir şahit olmasından yola çıkarak mesleğin itibarını olumlu yönde etkilediğine dair görüşler de bulunmaktadır.

*Hibrit eğitim sistemine geçildiğinde öğretmenlik mesleğine bakış açısının çok çok daha olumsuz etkileneceğini düşünüyorum. Zaten öğretmenlere şu an bile bakış açısı çok olumsuz yönde. Yani maalesef değersiz bir konumdayız. Şu anda sistemin içinde bile yani bırakın toplumu öğretmenin sözü geçmiyor. Sınıfta bırakma yetkiniz yok, çocuğu yönlendirmeye çekiniyorsunuz... Ama birçok meslektaşımın da bu şikâyeti duyuyorum. O yüzden daha da olumsuz yönde etkileyeceğini düşünüyorum. Bakın öğretmene ihtiyaç yokmuş, bu şekilde eğitim oluyormuş gibi düşünenler çoğalacaktır.*

*Hibrit eğitim sistemine geçildiği zaman toplumun mesleğe bakışının olumsuz yönde etkileneceğini düşünüyorum. Zaten toplumda üç ay tatilimiz var, Şubat tatilimiz var, bayram tatili yarım gün çalışıyorsunuz gibi klişe önyargılar var. Tabii bunu basın da medyada körüklüyor. Şimdi uzaktan eğitim ve hibrit eğitimi sistemine gelince bazı verilerin gözünde şöyle bir intiba var. "Çayımızı alıyoruz, eşofmanlarımızla ders anlatıyoruz, oh ne güzel, evden ders anlatıyoruz..." intibası var.*

*Açıkçası toplumda öğretmenlik mesleğini zaten tatili yüzünden kolay meslek gibi [görme] var... Bir de özellikle yarım zamanlı eğitim yapanlarda öğlene kadar gidiyorsunuz, sabahçı olanlarda; öğlenci olanlarda 12'ye kadar yatıyorsunuz gibi konuşan insanlar ben gördüm. Kulağımla işittim. Şimdi bu iş eve doğru taşınırsa haliyle biraz daha toplumun işte evde yattığınız yerde*

*ders anlatıyorsunuz, işiniz iyice kolaylaştı gibi eleştirilere, haksız eleştirilere, maruz kalacağız diye düşünüyorum. Ki pandemi döneminde bu oldu. Uzaktan eğitimi hafif gören köşe yazarlarımız bile vardı. Oldukça üzüldüm. Allah'tan o dönem Sayın bakanımız uzaktan eğitimin aslında normal eğitimden zor olduğu vurgusunu yaparak bizi savundu ve o durumda beni mutlu etmişti.*

Sadece iki katılımcı öğretmen hibrit eğitimin teknolojik bir kullanım becerisi gerektirmesi nedeniyle öğretmenlerin mesleki itibarının daha da yükseleceğini ifade etmiştir.

*Uzaktan eğitim daha yorucu... bilgisayar başında her an aktif olacaksın, çocukları orada kontrol etmek biraz daha zor. Efendime söyleyeyim alt yapıyı kullanmak biraz daha bilgi beceri istiyor. Yani toplumun gözünde daha değerli olması gerekir... Hatta öğretmenlik mesleğinin ne kadar zor bir meslek olduğunu kendi odalarında kendi gözleriyle gördüler.*

Bir öğretmen de uzaktan eğitim süresince öğretmenliğin ne kadar da meşakkatli bir meslek olduğunu öğretmenlerin ne kadar da duyarlılık, sevgi ve ilgi gerektiğini anlamalarına yardımcı olduğunu bu açıdan da hibrit eğitim sisteminin öğretmenliğin itibarını yükselteceğini ifade etmektedir.

*Şimdi pandemide insanlar şunu gördü... çocuklarıyla birlikte çoğu aynı odada oturdu. Özellikle bizim öğrenci-veli kesimimizin çok fazla odaları yok. Hele kış aylarında hepsi bir odadaydı. Biz çocuğa ders anlatırken aslında aileye de ders anlattık. Biz onların çocuklarına yavrum bak şu şöyleydi, unuttun mu paşam, kızım, prensesim dediğimizi gördü. Sadece öyle basit bir şekilde olayın ders anlatmak olmadığını anladılar.*

### **Öğrencilerle Aramızdaki Duygusal Bağ Kopacak**

Öğrencilerle aramızdaki duygusal bağ kopacak kategorisinde öğretmenlerin ekrandan sadece ders anlatan ve ulaştırılması zor biri olarak gözükeceğine dair düşünceler yer almaktadır. Bunun yanında öğrencilerle göz teması kurmak gibi duygusal paylaşımlar içeren davranışların uzaktan eğitimle birlikte zor olacağı bu sebepten öğretmen ve öğrencinin arasındaki duygusal bağın zayıflayacağına dair görüşler belirtilmektedir.

*Ne de olsa sanal bir ortam. Atalarımız boşa söylememiş: “Gözden irak olan gönülden de irak olur” diye. Çocukların gözlerinin içine bakamayacağız. İllaki uzaktan eğitim süresi arttıkça aramızda bir soğukluk olacak. Bu kaçınılmaz diye düşünüyorum.*

*Öğrencilerimize sıcak diyaloglarda kuruyoruz. Öğrencilerimiz öğretmenlerine olan sevgilerini de ifade edebiliyorlar. Kızgınlıklarını da ifade edebiliyorlar. Ama araya mesafe girdikçe öğretmen sadece dersi anlatır... Daha doğrusu 1. sınıf öğretmenler için öyledir ya... Yarım anne*

yarım baba gibidir aslında. Biraz da bu yönde olumsuz etkileyeceği kanaatindeyim...

*Bu değişim gerçekleşirse öğrencilerimize bizim aramızda duygusal uzaklıklar olacak. İlkokulda, anaokulunda kesinlikle öğrenci güven duyacağı ve seveceği bir öğretmeni benimsiyor. Uzaktan bilgisayar karşısında o küçük yaştaki çocuklar için sıkıcı bir ortam... Kendisi için ne kadar teknolojiyi kullansak da sürekli ekran başında olması bir süre sonra çocuğu sıkacak... Okulda verdiğiniz bir dokunuş, bir temas, bir bakış, bir aferin ... orada olmayacak. Okuldaki zamanlarda bu duygusal boşluğu ne kadar doldurabiliriz? Ne kadarı bu çocuğa geçer? Bilmiyorum.*

*Benim şu sıkıntım var diyebilir miyim tarzında bir bağ oluşmayacak hiçbir zaman...*

*Yüz yüze eğitimde hangi kademe olursa olsun ister 1. kademe 2. kademe en yaramaz en cingöz öğrencinin bile saydığı sevdiği bir öğretmen vardır, duygusal bağı vardır aralarında... İlkokulda bütün çocukların kendi öğretmenleriyle çok büyük bağları vardır. Ama bu sanal dünyaya döktüğümüz zaman bu duygusal bağı kalacağını düşünmüyorum.*

*Öğrencilerimizle olan duygusal bağımız zayıflayacak. Çünkü sınıf öğretmenin bir nevi baba yarısı oluyorsun çocuklara. Babaları kadar neredeyse seni görüyorlar... Onlara bir aferin demek, saçını okşamak defterine imza atmak, yıldız atmak çocuklar için çok büyük bir şey. Onlar gördükçe sana alışıyor. Biz de onlara alışıyoruz. Tabi bir söz vardır: "Gözden irak olan gönülden de irak olur" diye. Uzaktan uzağa ders sosyal ilişkilerimizi azalttığı gibi öğrencileri olan duygusal bağımızı da azaltacaktır diye düşünüyorum*

*Maalesef ekran başında bir ekip çalışması sunamayacağımız için öğrencilerimize duygusal bağımız azalacaktır. Okul ortamındaysa öğrencimiz düştüğünde onun yaralarını sarıyoruz, üzülduğünde onun neden üzülüğünü bulmaya çalışıyoruz, konuşuyoruz, koruyoruz. Ama uzaktan eğitim sürecinde çocuğun neye ihtiyacı olduğunu anlayamayabiliriz. Bu sebeple de duygusal bağ kuramayacağız. Sanırım artık Türkiye için öğretmenler günü veya yıllar sonra öğretmeni ziyaret tarihe karışacak. Bunu sadece "Hababam Sınıfı" filminde izleyip hüznle hatırlayacağız.*

*Ben şimdi ekrandan bakıyorum 26 çocukla aynı anda nasıl göz göze geleceğim. İmkânsız haliyle... Çocuk evinde benden uzakta olunca duygusal bağlarımız da zayıflayacaktır ki ben bunu pandemi döneminde hissettim. Çocuklar normal eğitime geçince sanki ilk kez derslerine giriyormuşum gibi ilk başlarda benden bir çekindiler... Hemen öyle normal davranmadılar. O da duygusal bağımızın zayıflamasından kaynaklanıyor. Sonra yeniden O bağı sağladık ve rahatladılar ve kendileri gibi davranmaya başladılar.*

## **Meslektaşlarımızla Aramızdaki Paylaşımlar Kaybolacak**

Meslektaşlarımızla aramızda paylaşımların kaybolacak kategorisine dair öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri ikiye ayrılmıştır. Bazı öğretmenler paylaşımların azalmasından kasıt olarak öğretmenler odasında çay, sohbet veya okul dışı sosyal bir etkinliğin ön hazırlığını planlamasını yapma gibi konulara vurgu yaparken bazı öğretmenler paylaşımın kaybolması durumunu öğrencilerin akademik durumları hakkında konuşamama, dersler hakkında bilgi alışverişi yapamama herhangi bir eğitim sorunu üzerine konuşamama gibi konulara vurgu yapmıştır.

*Tabii ki meslektaşlarımla olan sosyal ilişkilerimi zayıflatacak. Çünkü öğretmenin sosyalleştiği ortamlardan biri de öğretmen odası. Orada çay içilir, kahve içilir, sohbet edilir ve mesela organizasyonlar genelde öğretmenler odasından çıkar. Hafta sonu piknik organizasyonu olabilir, akşam bir çay içme organizasyonu, kahve içme organizasyonu genelde öncesinde öğretmenler odasında planlanır. Hibrit eğitim sistemi demek tek başına ekranın başında dersini anlatacaksın hadi çocuklar bitti derse. İyi akşamlar deyip kapatıyorsun ve kendinle kalıyorsun haliyle meslektaşlarını görmedikçe aramızdaki bağ zayıflayacak sosyal ilişkilerimiz zayıflayacak.*

*Şimdi benim meslektaşlarımla olan sosyal ilişkilerimi zayıflatır. Çünkü ben öğretmen odasında arkadaşlarla okul çıkışı ne yapacağımızı konuşuyoruz. Öğretmen evine mi gidelim, çay ocağına mı gidelim, işte ne bileyim bir şey ne yapalım diye kararlaştırıyoruz. Neyse karar onu yapıyoruz. Şimdi öğretmenler odası ortamı olmayınca illaki bu kararı almak zor. Onu ara onu ara telefonda olmuyor. Hep birbirimizin bir araya gelmesi lazım. Hepimizi de bir araya öğretmenler odasına geliyoruz. Bir karar alınıyor birbirimizi görmedikçe tabii ki sosyal ilişkilerimizi azalacak gitgide.*

Burada mesleki gelişim konusundaki etkileşimlerinin azalmasından söz edilmektedir.

*İnsanlar dışarı çıkıp sosyal ilişkiler kuramayacaklar. Okulda en azından okuldaki mesai arkadaşlarıyla bile bir araya giremeyecekler bırak başka arkadaşlarına bir araya gelmeyi. Mesai arkadaşlarına bile bir araya gelip yani o konuda eğitim öğretim konusunda bazı zıt fikirleri ortaya atıp onlar konusunda belki tartışmaları gerekir. Bu ortadan kalkacak... Ben kendi okulum adına söyleyeyim 30 tane öğretmenim ben geçen sene evde altı ay ders işlerken okula geldiğimde bir tek müdür ve müdür yardımcısını gördüm. O da altı ay boyunca iki kere. Tabii ki sosyal işlerimi çok fazla olumsuz etkiler. Akşamları dışarı çıkmam demek benim sosyal ilişkilerimizin gelişmesi anlamına gelmez. Bayanlar genelde akşamları çıksalar bir de yarım saat bir saat bir yürüyüş veya spor yapmak amacı ile çıkarlar ya da arkadaşlarıyla kısa bir süreliğine bir araya gelebilirler ama gün boyu evde bilgisayarın başında ekran karşısında bulabildiği öğrencileriyle diyalogu vardır... İnsanlar diyalog kuramayınca birbiriyle konuşma ihtiyaçları artacaktır.*

*Dolayısıyla bu da insanları olumsuz yönde etkileyecektir. Yarın bir gün herhangi bir konuda bu sefer fikirlerini beyan etme kendilerini ifade etme zorluğu yaşamaya başlayacaktır zamanla bence...*

*Ben meslektaşlarla olan sosyal ilişkilerin zayıflayacağını düşünüyorum. Öğretmenler odasında konuşulanlar, tenefüslerde konuşulanlar veya diyelim ki bir okula ders değişikliği yapılıyor yani sınıf öğretmenleri arasında ders değişikliği oluyor veya bunlar veya branş öğretmenleri arasında girilen sınıflar hakkında, öğrenciler hakkında başarı akademik durumu ve sosyal ilişkiler hakkında konuşulanlar... Bunlar zayıflayacaktır... Çünkü ders sınıf ortamından çıkıyor. Dersler dijital bir platformdan yapılacağı için bu konuda da sınıf ortamında olmayan veya sosyal ilişkilerin olmadığı bir durumda öğretmen nasıl gözleyecek diğer öğretmenlerle iletişim sağlayıp fikir alışverişinde bulunacak. Ya da tecrübeli bir öğretmen arkadaşımız var ama teknolojiyi daha az kullanıyor bu eğitim platformunu daha az kullanıyor ya da yönlendirmelerini tam olarak yapamıyor ama mesleki tecrübe olarak bayağı ileride diyelim biz ondan fikir alamayacağız. Neden teknolojiyi daha az kullanıyor diye fikir alamayacağız. Bu da bizim sosyal ilişkilerimize yansıtacak. İletişimimizin azalmasına sebep olacak.*

Araştırmanın ikinci alt sorusunda “*Hibrit eğitim sisteminin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?*” sorusunun cevabı aranmıştır. Araştırmanın nitel verileri üzerinde gerçekleştirilen analiz sonrasında elde edilen bulgular aşağıda görülmektedir.

**Tablo 4.10** Hibrit Eğitim Sisteminin İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler
Eğitimi Amaçları ve Doğasına Uygun Değil
Sosyal ve Duygusal Yaşantıları Yönetememe
Her Ders ve İçerik İçin Uygun Olmayışı
Katılım Problemleri
Alt Yapı ve Erişim Problemleri
Üst Düzey Bir Hazırlık Gerektirmesi
İlgiyi ve Dikkati Sürdürememe
Geribildirim Sürecinin İşlememesi
Sadece Öğretmen Niteliğinin Yeterli Olmaması
Hatalı Alışkanlıklar Edinme Riski
Öğrenciyi Tanıyamama
Öğrenci ile Etkileşim Kuramama

“Hibrit eğitim sisteminin işlevselliğine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusunun cevabının bulunduğu öğretmen görüşleri incelediğinde yukarıdaki tabloda yer verilen 12 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler doğrultusunda düzenlenen öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir

### **Eğitimi Amaçları ve Doğasına Uygun Değil**

Teknolojik altyapı ve öğrenciler düşünülerek hibrit eğitim sisteminin eğitimin amaçlarına uygun olmadığına dair görüş belirtilmektedir.

*Sadece eğitim olarak baktığım zaman bizim milli eğitimdeki eğitim öğretim ifadesini örtüşmüyor. Yani o yüzden ben bu şekilde başarı olacağını düşünmüyorum. Ama bu teknolojik gelişmelerle toplumu daha fazla güdülerse ve yönlendirirlerse bu teknolojik gelişmelerin hayatın vazgeçilmez bir ihtiyacı olduğuna ikna ederlerse insanları bu yönden yönlendirirlerse belki insanlar o şekilde düşünebilir. Yoksa ben bir eğitimci olarak ve bir anne baba olarak bu eğitim sisteminin çok yüzeysel ve basit konular haricinde başarılı olacağını düşünmüyorum.*

### **Sosyal ve Duygusal Yaşantıları Yönetememe**

Bu kategoride sınıf ortamının doğallığının hibrit eğitim sisteminde yakalanamayacağı ve bunun paralellerinde yaşanacak zorluklara dair görüşler paylaşılmaktadır.

*Çünkü çocukların oradaki sosyalleşmeye çok ihtiyaçları vardı. Ama o seslerin gitmemesi onların seslerinin gelmemesi... Hepimiz yaşadık bu sorunları... Oyun oynarken bile ya da egzersiz yaptırırken bile onların eğlencesi bile bölünüyordu. Bir de onları tekrar düzeltmeye çalışmak o ders anında çok yorucuydu. Çok çok çaresiz hissettim*

*Değil altyapı olsa dahi okulun vermiş olduğu sosyal ortam olmaması ile öğrencilerde sosyal gelişim eksiklikler olacaktır. Negatif bir etki olacak yine çünkü hibrit eğitim sisteminin tutmayacağını sebebini şu diye düşünüyorum.*

*Öğretmenliği sadece öğretme işini yapan kişi olarak değil de işin içine duygu, empati, ahlaki görüş gibi gözle görülmeyen olguları da içerdiğini düşünüyorum. Uzaktan eğitimle öğretime kısmı bir nebze de olsa başarılı olabilir ancak sosyalleşme ve sosyal normların öğretimi kısmında yavan kalacağını düşünüyorum.*

### **Her Ders ve İçerik İçin Uygun Olmayışı**

Bu kategoride özellikle uygulama gerektiren derslerde yaşanılması olası zorluklardan bahsedilmektedir.

*... mesela beden eğitiminde tabii ki bilgisayar başına ne yapabiliriz? Kesinlikle yetersiz oluyorsun. Görsel sanatlar dersi için müzik dersi için*

*yetersiz... Ama belirgin olan dersler var... Bu dersler için tamamen yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bilgisayar başına olmuyormuş. Uzaktan oluyor mu dersin hayır olmuyor. Öğrenci ile zaten iletişime geçmek onu motive etmek onunla göz göze gelmek konuşabilmek dokunabilmek bunlar olmadığı için kendimi yetersiz hissettim...*

### **Katılım Problemleri**

Bu kategoride hibrit eğitim sisteminin öğretmen öğrenci arasında beden dili arayıcılığıyla kurulan iletişimi zayıflatacağına dair görüşler belirtilmektedir.

*Öğrencimle yüz yüze tahtanın başında karşılıklı soru cevap şeklinde dersimi işlersem onların anlamadığı noktalara yüzüne bakarak onlara neresini anlamadığını sorup cevabını verirsen verimin bu şekilde artabileceğini düşünüyorum artabileceğini değil artacağını düşünüyorum yani öğrencimin mimiklerini görmem gerektiğine inanarak ders işlemeliyim.*

### **Alt Yapı ve Erişim Problemleri**

Bu kategoride daha çok hibrit eğitim sistemine olası bir geçişte yaşanacak olan altyapı problemlerine vurgu yapılmıştır.

*Türkiye'nin altyapısı bu sisteme uygun mu dersin değil. Belki büyükşehirlerde uygun olabilir. Burada köyde de hala internet olmayan köyler var. Cep telefonundan girmeye çalışıyorlar. İnternet ciddi anlamda çoğu aile için ekonomik bir yük ağırlık veriyor. Yani şimdi sen insanlara internette bağlan gir dediğin zaman parası olmayan insan giremiyor ya da hep sınırlı girmeye çalışıyorlar. Aman bir çocuğum girsin öbürü girmesin bugün öbürü girmesin yarın öteki girsin... Burada çok sıkıntı çıkıyor... Ucuz bir teknoloji altyapısının sunulması lazım. Şu an bu altyapı bizim burada köylerde yok...*

### **Üst Düzey Bir Hazırlık Gerektirmesi**

Bu kategoride öğretmenlerin teknolojik okur yazarlığına dair eksikliklerine vurgu yapılmıştır.

*Hibrit eğitim sistemi için gerekli olan teknolojik ön bilgiye maalesef ki sahip değilim. Bu konuda kendimi yeterli bulmuyorum. Belli bir yaştan sonra teknolojiye adapte olma konusunda zorluk yaşıyorum ve eminim benim gibi düşünen başka arkadaşlarım da vardır. Yıldan yıla değişen teknolojik aletleri takip etmekte zorlanıyorum. Küçük yaş grubu çocukların ekranda dikkatini dağıtmadan tutabilmek için onların seviyesine ve hareketliliğine uygun görsel ve sesli içeriklerinin olması gerekiyor. Millî Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitimle içerik oluşturma hizmeti içi eğitiminin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bu tür içerikleri hazırlamak çok zaman alacak ve sürekli ekran başında oturacağız. Bunları hazırlamaya zamanım yok. Var olan hazır medya içeriklerinden derslere uygun bir derleme yapmaya dahi zaman bulamayabilirim.*



## **İlgiyi ve Dikkati Sürdürememe**

Bu kategoride hibrit eğitim sisteminde öğrencilerde gözlemlenebilecek olası ilgi ve dikkat problemlerine vurgu yapılmıştır.

*Öğrencinin dikkati bizde mi? Dikkatini dağılıyor başka bir şeyle mi uğraşılıyor? Çünkü yeterli odası olmayabiliyor annesi babası orada çocuk derse katılıyor. Dikkatli dağıtıcı bir sürü etken var. Mesela bunda sınıf ortamında olacağım günleri iple çektim. Bir an önce tahtanın başında olmam gerekiyor düşündüm. Öğretmenler sadece kitap üzerinden anlatım yolu gerçekleştirdiği için çocuklar derste çok sıkılıyordu ve öğrenciler arası dersten kopmalar yaşıyordu...*

## **Geribildirim sürecinin işlememesi**

Bu kategoride hibrit eğitiminin öğrencilerden alınacak geribildirimler konusunda yaşanacak olası problemler üzerinde durulmaktadır.

*Uzun süren pandemi döneminde uzaktan eğitimde kendime okulda olmalıyım bazen çaresizliğe düştüm. Ben okulda olmalıyım tahtanın başında çocukların yanında olmalıyım dedim. Çünkü tabii ki uzaktan ders anlatıyorsunuz. Onlar oraya bir şeyler yapıyorlar ama onların elinde yaptığı kaynakları materyalleri kontrol edemiyorsunuz. Kontrolleri telefonda üzerinden yapmaya çalıştım. Ama bunu sürekli yapmanın imkânı yok. Velilerin çok bilinçli olması gerekiyor onlar da bilinçli değilse o çocuğun orada kendi yaptığıyla kendi yanlıyla kalıyor.*

*Mesela ben bu sene birinci sınıfları okuttum. Birinci sınıf çocuklarının defterlerine bakamadım. Nasıl yazıyorlar? Fotoğraflarını çekip gönderiyorlar ama o da tam anlamıyla yeterli olmuyor. O anda yazı yazarken hatalarını düzeltemiyorum. Sonra bazı çocuklar kafasına göre bilgisayarı ekranı kapatıyor. Bir şeyler yiyip içenler mi dersiniz... Onlara müdahale edemiyorum. Evindeki rahatlık bunun verdiği psikolojiyle dersi dinliyor ve ben bazen... Başlarım böyle işe bir okullar açılsaydı düşüncesi... Ben de hâkim oldu ama bazı zamanlarda da çocuklara okumaya geçtikçe matematikte bir şeyler öğrendikçe ya böyle de oluyormuş düşüncesi de ara ara hâkim olmaya başladı. Çelişkili duygular yaşadım diyebilirim... Bazen anlar böyle de oluyormuş bazı zamanlar böyle iş mi olur dedim....*

## **Hatalı Alışkanlıklar Edinme Riski**

Bu kategoride öğrencinin hibrit eğitim sisteminde edinmesi olası hatalı alışkanlıklardan söz edilmektedir.

*Bazı çocuklar kafasına göre bilgisayarı ekranı kapatıyor... Bir şeyler yiyip içenler mi dersiniz. Onlara müdahale edemiyorum evindeki rahatlık bunun verdiği psikolojiyle dersi dinliyor. Bazen ... bir okullar açılsaydı düşüncesi ben de hâkim oldu... ama bazı zamanlarda da çocuklara okumaya geçtikçe*

*matematikte bir şeyler öğrendikçe ya böyle de oluyormuş düşüncesi de ara ara hâkim olmaya başladı. Bazen hani çelişkili duygular yaşadım diyebilirim. Bazı anlar böyle de oluyormuş bazı zamanlar böyle iş mi olur dedim...*

### **Öğrenciyi tanıyamama**

Bu kategoride hibrit eğitim sistemiyle öğrenciyi tanımanın zorlaşacağına dair görüşler belirtilmektedir.

*İlkokul için hele hele duygusal bağlarımızın olması çok önemli. Öğrenciyi tanımam, öğrencilerini yakından görmem gerekiyor... Bu uzun bir süreç... Bunu zaten okul sürecinde mevcut okul sürecinde ancak tespit edebiliyoruz. Uzaktan eğitim sürecinde bu tespitin çok zor olacağını düşünüyorum...*

### **Öğrenci ile etkileşim kuramama**

Bu kategoride hibrit eğitim sistemiyle birlikte öğrencilerle yeteri kadar etkileşim kurulamayacağı ifade edilmiştir.

*Uzaktan eğitim beni hiçbir zaman tatmin etmedi. Bunun nedenleri çoktu. Bir öğrencilerimin yarısından daha azının katılması ve çoğuna ulaşamam... asla ve asla yüz yüze eğitim kadar başarılı olduğuna inanmıyorum... Yani diyorum ki, öğrencimle yüz yüze tahtanın başında karşılıklı soru cevap şeklinde dersimi işlersem, onların anlamadığı noktalara yüzüne bakarak onlara neresini anlamadığını sorup cevabını versem. Bu şekilde verimin artabileceğini düşünüyorum. Yani öğrencimin mimiklerini görmem gerektiğine inanarak ders işlemeliyim.*

## 5. SONUÇ VE TARTIŞMA

### 5.1 Sonuç

2019 yılsonunda ortaya çıkan ve tüm dünyayı etkisi altına alan Covid -19 krizi ile birlikte okullar zorunlu olarak uzaktan eğitime geçmiş ve bu süreçte öğretmen, öğrenci ve veliler, böyle bir eğitime hazır olunmadığından dolayı önemli sorunlarla karşılaşmıştır. Salgının sürmesi ve okulların uzaktan eğitime devam etmesi, salgın sonrasında hibrit eğitim sistemine geçilmesine yönelik tartışmaları beraberinde getirmiştir. Bu araştırmada olası bir hibrit eğitim sistemine geçişe yönelik öğretmenlerin değişime hazır olma durumları incelenmiştir.

Samsun ili Vezirköprü ilçesinde görev yapan 219 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumlarının istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir.
- Araştırmada eğitim durumuna göre öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumlarında istatistiksel olarak farklılık olmadığı saptanmıştır.
- Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre örgütsel değişime hazır olma durumları farklılık göstermemektedir.
- Araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre örgütsel değişime hazır olma durumlarının istatistiksel olarak farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırmanın nitel kısmına 11 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen sonuçlar:

- Hibrit eğitim sistemi öğretmenlik mesleğinin algılanış şeklini etkileyeceğine dair öğretmenlerin endişeleri bulunmaktadır. Bu endişeler: Öğretmenin emeği sömürülecek, öğretmenlere gerek kalmayacak, ciddi öğrenme kayıpları yaşanacak, mesleğin itibarı daha da düşecek, öğrencilerle aramızdaki duygusal bağ kopacak ve meslektaşlarımızla aramızdaki paylaşımlar kopacak olmasıdır.
- Hibrit eğitim sisteminin işlevselliğiyle ilgili öğretmenlerin birtakım endişeler taşıdıkları görülmüştür. Öğretmenler hibrit eğitim sisteminin işlevine yönelik endişelerini aşağıda görüldüğü gibi ifade etmişlerdir: eğitimin amaçları ve doğasına uygun olmaması, sosyal ve duygusal yaşantıların yönetilememesi, her ders ve içerik

için uygun olmayışı, öğrenci katılım problemleri, alt yapı ve erişim problemleri, üst düzey bir hazırlık gerektirmesi, ilgiyi ve dikkati sürdürmemesi, öğrencilere geribildirim sürecinin işlememesi, öğretmen niteliğinin tek başına yeterli olmaması, öğrencilerin hatalı alışkanlıklar edinme riskinin bulunması, öğrenciyi tanıyamama ve öğrenci ile etkileşim kuramama olarak sıralanmıştır.

## 5.2 Tartışma

Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre hibrit eğitim sistemi özelinde değişime hazır olma düzeylerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde yapılan araştırmalara bakıldığında; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre değişime hazır olma durumlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır (Demirhan, 2019; Koyuncu, 2019; Levent, 2019; Özer, 2020; Tuğtekin, Tuğtekin ve Dursun, 2018). Buradan öğretmenlerin değişime hazır olma düzeylerinden cinsiyetlerini bağımsız olduğu kadın ve erkeklerin değişime benzer düzeyde hazır oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Covid-19 sürecinde cinsiyet fark etmeksizin hem kadın hem de erkek öğretmenler beklenmedik bir şekilde acil uzaktan eğitimle tanışmışlardır. Öğretmenlerin tamamına yakını uzaktan eğitimle öğretmen olarak ilk defa eğitim vermişlerdir. Bu sürece yönelik herhangi bir alt yapılarının olmadığı gibi önemli düzeyde bilgisayar okuryazarlığı gerektiren bu sistemle de kadın ve erkek öğretmenler önemli bir deneyim kazanmışlardır. Süreçten benzer şekilde etkilendiği düşünülen öğretmenlerin de cinsiyetlerine göre örgütsel değişime hazır olma durumları farklılık göstermemiştir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumlarına göre hibrit eğitim sistemi özelinde değişime hazır olma düzeylerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde araştırma bulgularını destekleyen şekilde öğretmenlerin eğitim durumlarına göre değişime hazır olma durumlarının farklılık göstermediği yönünde bulgulara ulaşılmasının yanında eğitim durumuna göre değişime hazır olma durumlarının farklılık gösterdiği yönünde bulgulara da ulaşılmaktadır. Yılmaz ve Orhan'ın (2018) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin değişime hazır bulunuşluk düzeylerinin, lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Levent (2016) ve Özer (2020) ise öğretmenlerin eğitim durumlarına göre değişime hazır olma durumlarının farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalardan ulaşılan bulgular bütünsel olarak değerlendirildiğinde eğitim durumu açısından öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarıyla ilgili genellemeye gidilememektedir.

Covid-19 sürecinde ister lisans ister lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin beklenmedik bir anda verdikleri uzaktan eğitimin, almış oldukları eğitimle ilgisi bulunmamaktadır. Gerek lisans derslerinde gerekse lisansüstü derslerde öğretmenlerin uzaktan eğitimle öğretim vermelerine yönelik bir ders bulunmamaktadır. Bu nedenle de öğretmenler böyle bir örgütsel değişime benzer düzeyde hazır olma ya da hazır olmama düzeyindedirler.

Araştırmada öğretmenlerin mezun oldukları kuruma göre hibrit eğitim sistemi özelinde değişime hazır olma düzeylerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim fakültesi mezunudur (179 kişi). Bunun yanında Türkiye’de uygulanan politikalar kapsamında 4 yıllık fakülteden mezun olanlar gerekli koşulları sağladığı ve pedagojik formasyon aldıktan sonra ücretli olarak öğretmenlik yapabilmektedir (Baki, 2010: 22). Levent (2016) araştırmasında mezun olunan kuruma göre öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmada hibrit eğitim sistemine yönelik değişime hazır olma durumlarının mezun oldukları kuruma göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarından mezun oldukları kurumdan bağımsız olduğu sonucuna varılabilir. Daha önce de belirtildiği üzere öğretmenler eğitim alırlarken uzaktan eğitime yönelik bir ders almadıkları için bu tür bir değişime de benzer düzeyde hazırlıksızdırlar.

Araştırmada öğretmenlerin kıdemlerine göre hibrit eğitim sistemi özelinde değişime hazır olma düzeylerinin farklılık göstermediği belirlenmiştir. Literatürde yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kıdemlerine göre değişime hazır olma durumlarının farklılık gösterdiği araştırma bulgularına ulaşıldığı gibi, araştırma sonucumuzu destekleyen nitelikte kıdemlerine göre farklılık göstermediği araştırma bulgularına ulaşılmaktadır. Demirhan (2019), Gılıç (2015) ve Özer (2020) öğretmenlerin kıdemlerine göre değişime hazır olma durumlarının farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Levent (2016) kıdem yılı az olan öğretmenlerin değişime daha açık ve hazır bulunuşluk düzeyinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırmalardan ulaşılan bulgular bütünsel olarak değerlendirildiğinde kıdem durumu açısından öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarıyla ilgili genellemeye gidilememektedir.

Covid-19 süreci açısından konu değerlendirildiğinde ister mesleğe yeni başlamış, isterse oldukça kıdemli olan öğretmenler daha önce deneyimlemedikleri bir öğretim sistemi ile

karşı karşıya kaldıklarından dolayı, hibrit eğitim sistemine geçiş gibi bir durumda da kıdemlerinin bir etkisi olmamaktadır.

Araştırmada ayrıca 10 öğretmen ile görüşme yapılarak hibrit eğitim sisteminin öğretmenlik mesleğinin algılanışına nasıl etki edeceği ve hibrit eğitim sisteminin işlevsel olma durumu incelenmiştir. Öğretmenler hibrit eğitim sisteminin öğretmenin emeği sömürülecek, öğretmenlere gerek kalmayacak, ciddi öğrenme kayıpları yaşanacak, mesleğin itibarı daha da düşecek, öğrencilerle aramızdaki duygusal bağ kopacak ve meslektaşlarımızla aramızdaki paylaşımlar azalacak endişeleri yaşamaktadırlar. Başka bir ifade ile öğretmenler hibrit eğitim sistemine karşı olumlu görüşler içerisinde değildirlir.

Öğretmenlerin alıştıkları geleneksel bir eğitim sistemi vardır. Bu sistemin değişimine hazır olmak elbette ki kolay değildir, çünkü hem almış oldukları eğitim hem de öğretmenlik deneyimleri böyle bir değişime onları hazırlamamıştır. Bu nedenle de hibrit eğitim sistemine karşı endişeli olmaları olağandır.

Eğitimi amaçları ve doğasına uygun değil, sosyal ve duygusal yaşantıları yönetememe, her ders ve içerik için uygun olmayışı, katılım problemleri, alt yapı ve erişim problemleri, üst düzey bir hazırlık gerektirmesi, ilgiyi ve dikkati sürdürmemesi, geribildirim sürecinin işlememesi, sadece öğretmen niteliğinin yeterli olmaması, hatalı alışkanlıklar edinme riski, öğrenciyi tanıyamama ve öğrenci ile etkileşim kuramama nedenlerini öne sürerek hibrit eğitim sisteminin işlevsiz olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin Covid-19 sürecinde edinmiş oldukları deneyimler, yaşadıkları sıkıntılar, yaptıkları gözlemler neticesinde öğretmenler hibrit eğitim sisteminin işlevsiz olacağını düşünmektedirler.

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Araştırmada ele alınan öğretmenlerin tanımlayıcı özelliklerine göre hibrit eğitim sistemi özelinde öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklılık göstermemesi, kadın ve erkek, farklı yaşlarda, kıdemlerde, eğitim durumlarında ve farklı kurumlardan mezun olan öğretmenlerin hibrit eğitim sistemi özelinde değişime benzer düzeyde hazır olduklarını göstermektedir. Bu nedenle yapılacak eğitim ve seminerlerde bu sonucun göz önünde bulundurularak tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde uygulamaların yapılması önerilmektedir.
- Bazı yerlerde pilot uygulamaya yapılarak okul bazında veya da ders bazında hibrit eğitim sistemine geçilerek uygulanabilirliği konusunda fikir edinilebilir.

- Öğretmenlerin hibrit eğitim sistemine karşı endişelerinin giderilmesine yönelik çalışmalar yapılarak, öğretmenler hibrit bir eğitim sistemine daha hazır hale getirilebilirler.
- Benzer şekilde öğretmenlerin hibrit eğitim sisteminin işlevsiz olacağına yönelik gerekçeleri dikkate alınarak bu konuda çalışmalar yapılırsa olası bir hibrit eğitim sistemine geçişe daha hazır olacaklardır.
- Diğer taraftan bu araştırma Samsun ili Vezirköprü ilçesinde görev yapan 219 öğretmenin görüşü ile sınırlıdır. Hibrit eğitim sistemi özelinde öğretmenlerin değişime hazır olma durumları hakkında daha genel verilere ulaşabilmek için daha geniş örneklemeler üzerinde çalışmalar yapılabilir. Ayrıca bu araştırma ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmanın benzerleri eğitimin diğer kademelerinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akgündüz, D. (2019). Araştıran okulda teknoloji entegrasyonu. (Ed.) Yavuz, M. *Araştıran Okul* içinde (ss103-115). Eğitim Yayınevi
- Akman, A., ( 2017). *Sınıf öğretmenlerinin değişime direnç nedenlerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alsahli, N. R., Eltahir, M. E., & Al-Qatawneh, S. S. (2019). The effect of blended learning on the achievement of ninth grade students in science and their attitudes towards its use. *Heliyon*, 5(9), E02424.
- Arkan, A. (2020). Korona virüs Sonrası Eğitim. <https://www.setav.org/koronavirus-sonrasi-egitim/>. Erişim tarihi 16.02.2023.
- Armenakis, A.A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating Readiness For Organizational Change. *Human Relations*, 46, 681–704.
- Arrosagaray, M., González-Peiteado, M., Pino-Juste, M., & Rodríguez-López, B. (2019). A comparative study of spanish adult students' attitudes to ict in classroom, blended and distance language learning modes. *Computers & Education* 134(5),31-40, [10.1016/J.Compedu.2019.01.016](https://doi.org/10.1016/J.Compedu.2019.01.016).
- Attard, C. & Holmes, K. (2020). Dört ortaöğretim matematik sınıfında harmanlanmış öğrenmeye ilişkin öğretmen ve öğrenci algılarının araştırılması. *Matematik Ed Res J* (2020). <https://doi.org/10.1007/S13394-020-00359-2>
- Bayar, F. (2008), Küreselleşme kavramı ve küreselleşme sürecinde Türkiye. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, 32.
- Bernert, J. (2004). Expanding our understanding of the change message. *Human Resource Development Review*, 3(1), 36-52.
- Bliuc, A.M., Goodyear, P. & Ellis, R. A. (2007). Research focus and methodological choices in studies into students' experiences of blended learning in higher Education. *Internet And Higher Education*, 10, 231-244. <http://dx.doi.org/10.1016/J.Iheduc.2007.08.001>
- Bodegraven, V.B. (2015). *Implementing change: how, why, and when teachers change their classroom practices*. (Doktora Thesis). Walden University College of Education <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/1807>



- Bonk, C. & Graham, C. (2006). *Handbook of blended learning environments*. San Francisco: Pfeiffer.
- Bosch, C., Mentz, E., & Reitsma, G.M. (2019). Integrating cooperative learning into the combined blended learning design model: implications for students intrinsic motivation. international. *Journal Of Mobile And Blended Learning (IJMBL)*, 11(1), 58-73.
- Bouckennooghe, D. (2009). *What is crucial in developing a positive attitude toward change? the role of content, context, process and individual variables in understanding readiness for change*. (Doctoral Dissertation). Ghent University, Ghent, Belgium.
- Bovey, W., H., & Hede, A., (2001). Resistance to organizational change: the role of defence mechanisms. *Journal of Managerial Psychology*, 16(7), 534-548.
- Bozkurt, Tekin A. (2021). Okul yönetici ve öğretmenlerinin değişime hazır bulunuşluk durumlarının incelenmesi (Gaziantep İli Örneği). *OPUS International Journal of Society Researches*, Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı, 1285-1307. 10.26466/opus.874249.
- Böke, K. (2009). Sosyal bilimlerde araştırma. (Der). Kaan Böke. *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (ss. 3-32). Alfa,
- Bruckman, J.C. (2008). Değişime karşı direncin üstesinden gelmek: nedensel faktörler, müdahaleler ve kritik değerler. *Psikolog-Yönetici Dergisi*, 11(2), 211-219.
- Burner T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective. *Forskning.Og Forandring*, 1(1), 122–134.
- Clarke, L. (1994). *The essence of change*. Prentice Hall.
- Çakır, B.M. (2019). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişme ve örgütsel değişime direnme olgularını algılamaları üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çakır, H. (2008). İnternet temelli öğretim tasarımı ve teknolojiye yeni yönelimler. h. İ. Yalın (Ed.), *İnternet Temelli Eğitim İçinde*, Nobel, 319-344.
- Çakır, H., Uluyol, Ç., & Karadeniz, Ş., (2008). Öğretim stratejileri. H. İ. Yalın (Ed.), *İnternet Temelli Eğitim İçinde* (S.66-101). Nobel.

- Çalık, T. (2003a). Eğitimde stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(2), 251-168.
- Çalık, T. (2003b). Eğitimde değişimin yönetimi: kavramsal bir çözümleme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 36, 536-557.
- Çalışkan, Ö. (2019). Örgütsel değişime hazır olma ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 663-692
- Çalışkan, Ö. (2011). *Investigation of the relationship between teachers readiness for organizational change and resilience* (Yüksek Lisans Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Çardak Ç.S. (2012). *Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Çavuş D.N. (2021). *Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlilikleri ile öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi.
- Çavuş, N. D. & Helvacı, M.A. (2021). Öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerini kullanma nitelikleri ile değişime hazırlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Avrupa Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8 (11).
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Pegem Yayınları.
- Çobanoğlu, A.A. (2013). *Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi*. (Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çolakoğlu, M., (2005). Eğitim Örgütlerinde Değişim Ve Liderlik. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 63-77.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (karma) öğrenme ortamları ve tasarımına ilişkin öneriler. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2). 73-97.
- Dalkıran, M. (2018). *Değişim yönetimi bakımından incelenen 4+ 4+ 4 eğitim sisteminin öğretmenlerin iş motivasyonu ile ilişkisi, (Balıkesir ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 203-212.
- Demiralay, R. & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Demirhan, S. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim: Eğitim Felsefesine Giriş*. Tahsin Yılmaz (çev.), İzmir: Ege Üniversitesi Fakültesi Yayınları.
- Dikmen, C., H. (2021). *Programlama eğitimine katılan öğretmenlerin harmanlanmış öğrenme ortamındaki sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluklarının incelenmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Divarçı Ö., F.(2022). *Fen eğitiminde harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı ve 21. yüzyıl becerilerinin gelişimine etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Draffan, E.A., Rainger, P. & Seale, J. (ed.), (2006). A Model For The Identification of Challenges To Blended Learning. *Alt-J*, 14(1), 55-67.
- Driscoll, M. (2002). Blended Learning: Let's Get Beyond The Hype. *LTI Newslite: E- Learning Magazine*. [Http://Www-07.Ibm.Com/Services/Pdf/Blended\\_Learning.Pdf](http://Www-07.Ibm.Com/Services/Pdf/Blended_Learning.Pdf) Sayfasından Erişilmiştir. EBA Eğitim Bilişim Ağı.
- Eken, Ö., Tosun, N. & Tuzcu E.D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. salgın sürecinde türkiye'de ve dünyada eğitim, *Milli Eğitim Dergisi*, 113-128. 10.37669/Milliegitim.780722
- Ekici, M., & Karaman, M., K. (2011). Farklı düzeylerde harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin incelenmesi, *Akademik Bilişim*, 11-13. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Erdoğan, N. (2019). *Lise öğrencilerinin fizik dersinde harmanlanmış ve geleneksel öğretim yöntemine göre akademik başarılarının ve öz yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.

- Ergün Bülbül, S. (2001). Kruskal-Wallis Testi Ve Friedman Testinin alternatif parametrik tekniklerle karşılaştırılması ve bazı parametrik ve parametrik olmayan çoklu karşılaştırma yöntemleri ile incelenmesi. *Öneri Dergisi*, 4 (15), 89-96. 10.14783/maruoneri
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125-133.
- Eunjo, O. H. (2006). *Current Practices In Blended Instruction*. (Doctoral Dissertation). The University Of Tennessee, Knoxville.
- Friesen, N. (2012). Report: *Defining blended learning*. 29 Eylül, 2015, [Http://Learningspaces.Org/Papers/Defining\\_Blended\\_Learnin\\_G\\_Nf](http://Learningspaces.Org/Papers/Defining_Blended_Learnin_G_Nf).
- Genç, S. & Soysal, M. İ. (2018). Parametrik ve parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testleri. *Karadeniz Mühendislik ve Bilim Dergisi*, 1(1), 18-27.
- Gılıç, F. (2015). *Öğretmenlerin karar verme sürecine katılma düzeyleri, okul kültürü ve öğretmenlerin değişime hazır olma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göksoy, S. (2010). İlköğretim okulu yöneticilerinin değişime karşı direnci azaltma yöntemlerini uygulama düzeylerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. (Doktora Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Graham, C.R. (2006). Handbook of blended learning: global perspectives, local designs.. C. J. Bonk ve C. Graham (Ed.), *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends And Future Directions*. San Francisco, CA: Pfeiffer, 3-21.
- Gülbahar, Y. & Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111. 10.1501/Egifak\_0000001178
- Güleç, U.T. (2020), Örgütsel değişim ve değişime direnç üzerine bir inceleme. *Arhuss*, 3(2), 373-402.
- Gürsul, F. & Çilengir, S. (2011). *Bilimsel araştırmalarda veri analizi ve yorumlanması*. İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Harahap, F., Nasution, N. E. A. & Manurung, B. (2019). The Effect of blended learning on student's learning achievement and science process skills in plant tissue culture course. *International Journal of Instruction*, 12(1), 521-538.

- Helvacı, M., Çankaya, İ., & Bostancı, A. (2013). Eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin okullarda değişime karşı direnme nedenleri ve düzeyleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 120-135.
- Helvacı, M.A. (2011). Değişime karşı direniş nedenlerini belirleme ölçeği. *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 6(3), 2033-2047.
- Helvacı, M.A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi: ilke, yöntem ve süreçler*. Nobel Yayın.
- Hiçde, E. & Aktamış, H. (2021). Probleme dayalı harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğinin ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 81-103.
- Hitt, M. A., Black, J. S. & Porter, L., W. (2012). *Management* (2.nd ed.). Pearson Prentice Hall.
- Horn, M.B. & Staker, H. (2017). *Harmanlanmış: okulları iyileştirmek için yıkıcı yenilikleri kullanma*. John Wiley
- Karacabey, M. F. & Bozkuş, K. (2018). Okul yöneticilerinin kaygı ve değişime hazır olma düzeyleri. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 4(2), 245-251.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kayasandık, A. E. (2017). Öğretmenlerin bireysel yenilikçilik ve değişime hazır olmalarının algılanan örgütsel destek ile ilişkisi: Samsun'da bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54), 511-527
- Kirişçioğlu, S. (2009). *Fen laboratuvar derslerinde harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çeşitli boyutlarda incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi.
- Koyuncu, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile değişime hazır olma durumları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kristanto, A. (2017). The Development Of Instructional Materials E-Learning Based On Blended Learning. *International Education Studies*, 10(7), 10-17.

- Levent, F. (2016). Öğretmenlerin değişime hazır olma durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 117–134.
- Luecke, R. (2015). *Değişim ve Geçiş Dönemini Yönetmek*. Şensoy, Ü., (çev.), (2. Baskı). İş Bankası Kültür Yayınları (Orijinal Basım Tarihi 2003).
- Lunenburg, F.C.A.C. & Ornstein. (1996). *Educational Administration: Concepts and Practices*. Second Edition. Wadsworth Publishing Co.
- Malhotra, N. K. (2004). *Marketing research an applied orientation* (4. Edition). Pearson Prentice Hall.
- Mdletye, M., A., Coetzee, J., & Ukpere, W.I., (2014). Exploring the triggers of transformational change in the south african department of correctional services. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(10), 596-596.
- Neuman, L.W (2003). *Social research methods qualitative and quantitative approaches*, (5th ed.) Allyn and Bacon
- Oh, E. (2006). *Current practices in blended instruction*. (Doctoral Dissertation). University Of Tennessee, Knoxville, UMI Number: 3214416.
- Osguthorpe, R.T & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Ölçücü, G.A. (2020). *İlkokul fen eğitiminde harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve tutumlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özer, A. (2020) . *Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, A. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma durumları ile örgütsel mutluluk algıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Robbins, S. P. & Judge, T.A. (2017). *Organizational behavior*. (17th Global Edition). England: Pearson Education Limited.

- Rossett, A., Douglis, F., & Frazee, R. V. (2003). Strategies for building blended learning. *Learning circuits*, 4(7), 1-8.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet And Higher Education*, 6(1), 1-16.
- Rovai, A., P. & Joardan, H.M. (2004). Blended learning and sense of community: a comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *Internationel Rewiev Of Research In Open And Distance Learning*, 5(2). 1-13.
- Sabuncuoğlu Z. & Tüz M. (2008). *Örgütsel psikoloji*. Alfa Aktüel Yayınları.
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J. & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready?. *Computers in human behavior*, 118, 106675.
- Setyaningrum, W. (2018). Blended learning: does it help students in understanding mathematical concepts, *Jurnal Riset Pendidikan Matematika*. 5(2), 244-253.
- Singh, H. & Reed, C. (2001). A White Paper: Achieving Success With Blended Learning. Centra Software, 1.
- Staker, H. & Horn, M.B. (2012). Classifying K-12 Blended Learning. [Http://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/Ed535180.Pdf](http://Files.Eric.Ed.Gov/Fulltext/Ed535180.Pdf). (Erişim Tarihi: 11.09.2022).
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T. & Çelik, A. (1998). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Talan, T. & Gülseçen, S. (2018). Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Journal Of Computer and Mathematics Education*, 19(3), 563-580.
- TDK (2021). Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/>
- Tekin, M. Gülçen, H. K. & Öğüt, A. (2006). *Değişim çağında teknoloji yönetimi*. Nobel Yayınları.
- Toker, K. (2007). *Örgütsel Değişim ve Çorlu - Çerkezköy Bölgesindeki Tekstil İşletmeleri Üzerinde Bir Uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi.
- Tonbuloğlu, İ. & Tonbuloğlu, B. (2021). *Eğitimde dijital dönüşüm harmanlanmış öğrenme*. İlke Yayın, Epam Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi. <http://dx.doi.org/10.26414/anr09>.

- Tuğtekin, U., Tuğtekin, E. B. & Dursun, Ö.Ö. (2018). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının değişime hazır olma ve öz yeterlik durumlarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1200-1221.
- Varoğlu, A.K. (2009). *Örgütsel değişim ve öğrenme*. Nejat Basım
- Yalçın, B. (2020). *Harmanlanmış öğrenme ortamında 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme düzeylerinin araştırılması* (Yüksek Lisans). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Yazıcı, K. (2009). *İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlerin yeni ilköğretim programları hakkındaki görüşleri ve öğretmenlerin değişime karşı gösterdikleri direnç arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayınları.
- Yıldızbaş, Y. V., Özkul, R., Doğan, Ü. & Abdurrezzak, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel değişime hazır olma ve örgütsel muhalefet algı düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1641-1668.
- Yılmaz, M.S. & Orhan, Ş. (2018). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının değişime hazır olma düzeylerine etkisi. *International Social and Educational Sciences Symposium*. 2 (ISCER). 22-23-24 Ekim 2018, Konya.
- Yılmaz, Y. & Yılmaz, Y. (2005). Parametrik olmayan testlerin pazarlama alanındaki araştırmalarda kullanımı: 1995-2002 arası yazın taraması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 177-199.



## EKLER

### EK-1

## ÖRGÜTSEL DEĞİŞİME HAZIR OLMA ÖLÇEĞİ (ÖDHO)

Bu bölümde, “..... değişimi” konusuna ilişkin düşüncenizi almaya yönelik yönelik 25 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyarak, <b>(1 = Hiç katılmıyorum)</b> ve <b>(5 = Tamamen katılıyorum)</b> olmak üzere 1’den 5’e kadar size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.					
	Hiç katılmıyorum				Tamamen katılıyorum
Bu değişimin, okullar için faydalı olacağını düşünüyorum.					
Milli Eğitim Bakanlığı, bu değişimi benimsememiz için bizi teşvik etmektedir.					
Bu değişimden dolayı, bu işteki geleceğim sınırlanmış olacaktır.					
Kafama koyarsam, bu değişim hayata geçirildiği zaman gerekli olacak olan her şeyi öğrenebilirim.					
Tüm üst düzey yöneticiler (MEB Bakanı ve diğer yetkililer), bu değişimin önemini vurgulamaktadır.					
Bu değişim uygulandığı zaman, bana bir fayda sağlayacağına inanmıyorum					
Bu değişim uygulandığında, mesleğimdeki konumuma/ statüme zarar geleceğinden endişe ediyorum.					
Bu değişim işimi kolaylaştırır.					
Değişimi gerçekleştirdiğimizde yapılması gereken bazı işleri, iyi bir şekilde yapabileceğimi düşünmüyorum					
MEB, okullara bu değişimin gerçekleşeceğine dair açık bir mesaj vermektedir.					
Bu değişimi yapmamızın geçerli nedenleri var.					
Okullar adına karar veren üst düzey yetkililer (Bakan ve diğer yetkililer), bu değişim çabasını tüm güçleriyle desteklemektedir.					
Bu değişim, Milli Eğitim Bakanlığı’nın öncelikleri ile örtüşmektedir.					
Milli Eğitim Bakanı, bu değişime kendisini adanmıştır.					
Üst düzey yöneticilerimiz (MEB Bakanı ve diğer yetkililer) uygulanmasını bile istemediği bu değişim için, bizim çok fazla zaman harcadığımızı düşünüyorum.					

Bu bölümde, “..... **değişimi**” konusuna ilişkin düşüncenizi almaya yönelik yönelik 25 ifade bulunmaktadır. Lütfen her bir ifadeyi okuyarak, **(1 = Hiç katılmıyorum)** ve **(5 = Tamamen katılıyorum)** olmak üzere 1’den 5’e kadar size en uygun seçeneği (X) ile işaretleyiniz.

	Hiç katılmıyorum				Tamamen katılıyorum
Bu değişimin yapılması için, birçok mantıklı gerekçe vardır.					
Bu değişim uygulandığında, işime uyum sağlamada zorluk çekeceğimi zannetmiyorum.					
Bu değişim, okullarımızın verimliliğini genel anlamda artıracaktır.					
Bu değişim için harcadığımız zaman başka bir şey için harcanmalı.					
Bu değişimin çalışmasını sağlayacak olan gerekli becerilere sahibim.					
Böyle bir değişimi başlatmak, bizim için çok fazla anlam ifade etmiyor.					
Geçmiş deneyimlerim, bu değişim hayata geçirildikten sonra başarılı bir performans sergileyeceğime dair bana güven veriyor.					
Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), bu değişimi benimserse uzun vadede benim için işe yarayacağını hissediyorum.					
Bu değişim, geliştirmiş olduğum kişisel ilişkilerimin birçoğunu aksatacak.					
Bu değişimi uyguladığımızda, bunun üstesinden kolaylıkla geleceğimi düşünüyorum.					

## YASAL İZİN BELGESİ



T.C.  
VEZİRKÖPRÜ KAYMAKAMLIĞI  
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-13633376-604.01.01-71122135  
Konu : Abdullah Mesut AKPINAR'ın  
Araştırma Uygulama izni

27.02.2023

### DA İTİM YERLERİNE,

İlg. a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün  
21/01/2020 tarih ve 2020/2 sayılı Genelgesi.

b) Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 15.02.2023 tarihli ve  
0834589 sayılı yazısı.

Ordu Üniversitesi Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Abdullah Mesut AKPINAR'ın, ilçemizdeki sınıf öğretmenlerine yönelik "Hibrit Eğitim Sistemi Özelinde Öğretmenlerin Değime Hazır Olma Durumlarının Farklı Değimlenlere Göre İncelenmesi" konulu araştırma çalışması yapmak istediğime dair ilgililer (b) dilekçe Müdürlüğümüz Araştırma ve Değimlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

İlgililer (a) genelge gereğime sonuçları Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimiyle paylaşılmak üzere uygun görülmüş olup, söz konusu çalışmanın komisyon kararı doğrultusunda uygulama sorularının çalışmaya yaparın ki tarafından raporlanarak denetimi İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri/Okul idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan gönüllülük esasına göre yapılmasının sağlanması hususunda;

Bilgilerinize rica ederim.

brahim SEZER  
Müdür a.  
ube Müdürü

Ek:

1. Araştırma Değimlendirme Formu (1 sayfa)
2. İlgililer (b) yazısı ve ekleri

Dağıtım:

Tüm Okullara

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Adres : Hükümet konağı Kat:1 No:1

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Telefon No : 0 ( ) \_\_\_\_\_

Bilgi için: Erol YILDIZHAN

E-Posta: vezirkopru55\_strateji@meb.gov.tr

İnternet Adresi: vezirkopru.meb.gov.tr

Uyvan : Memur

Keş Adresi : meb@hs01.kep.tr

Faks: \_\_\_\_\_

Bu güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6C3D-3F28-3C52-8Bd4-7878 kodu ile teyit edilebilir.

## Re: Ölçek izni

Gelen Kutusu



[Redacted] 29.03.2021

Alıcılar: ben ▾



Merhaba M [Redacted]

Ölçeği kullanabilirsiniz. Makalenin sonunda, tam halini bulabilirsiniz.

İyi çalışmalar,

[Redacted]

[Redacted], 26 Mar 2021 Cum, 00:33 tarihinde şunu yazdı:

İyi günler [Redacted] hocam Ben [Redacted]  
[Redacted] Ordu Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde tezli yüksek lisans yapıyorum. Sizden ricam yapmayı planladığım bir çalışmada sizinde izniniz olursa "örgütsel değişime hazır olma" ölçeğinizi kullanmak istiyorum.

## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Abdullah Mesut AKPINAR
Yabancı Dili	İngilizce
Orcid Numarası	0009-0003-0394-4330
Ulusal Tez Merkezi Referans Numarası	
Lise	Cumhuriyet Lisesi
Lisans	Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Fakültesi / Sınıf Öğrt
Yüksek Lisans	Ordu Üniversitesi / Temel Eğitim ABD / Sınıf Eğitimi
Mesleki Deneyim	17 yıl
Akademik Çalışmalar	1. 2.

