



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

## EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI GERÇEKLİK  
ŞOKUNUN İNCELENMESİ

Emre KÜÇÜK

Yüksek Lisans

Ankara, 2024

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En İyiyeye ...*



Temel Eğitim Anabilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

MESLEĞE YENİ BAŞLAYAN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAŞADIKLARI GERÇEKLİK  
ŞOKUNUN İNCELENMESİ

AN INVESTIGATION OF THE REALITY SHOCK EXPERIENCED BY NOVICE TEACHERS  
AT PRIMARY SCHOOLS

Emre KÜÇÜK

Yüksek Lisans

Ankara, 2024

### Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Emre K¼Ç¼K'¼n hazırladığı “Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadığı Gerçeklik şokunun İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Y¼ksek Lisans/Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı Prof. Dr. Hakan DEDEOğLU İmza

J¼ri Üyesi (Danışman) Prof. Dr. Ali Ekber şAHİN İmza

J¼ri Üyesi Dr. Öğr. Üyesi Saadet ZORALOğLU İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail Hakkı MİRİCİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Sınıf öğretmenlerinin kariyerlerinin başında yaşadıkları gerçeklik şoku, literatürde nispeten az ilgi gören ve önemli bir konudur. Bu çalışma, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şokunu incelemeyi, bu fenomenle ilişkili faktörleri belirlemeyi ve etkilerini hafifletmek için potansiyel stratejileri keşfetmeye odaklanarak, bu öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokunu araştırmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmayı yürütmek için nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel (correlational) ve nedensel karşılaştırma türü bir çalışma (causal-comparative research) yöntemi kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak, gerçeklik şokuyla ilgili deneyimleri hakkında veri toplamak için “gerçeklik şoku ölçeği” kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de farklı illerde görev yapan 2020-2023 yılları arasında ataması gerçekleştirilmiş 13.119 ilkökul öğretmenini oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğü Cochran formülü ile  $\alpha=0.05$  düzeyi seçilerek %95 güven aralığında 373 olarak hesaplanmıştır. Küme örnekleme yöntemi ile atamaların yoğunlukta olduğu iller ve diğer iller iki ayrı kümede incelenmiştir. Örnekleme dâhil olacak katılımcıların illere göre dağılımı oran örnekleme yöntemi ile katılımcıların kimler olacağı ise son üç yılda ataması gerçekleştirilmiş öğretmenlerden seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. 2022-2023 eğitim- öğretim yılı içerisinde 373 öğretmene ulaşılarak veriler toplanmıştır. Sonuç olarak, sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun orta düzey olduğu ve en çok sınıf yönetimi boyutunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyinin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, kıdem yıllarına, mezuniyet başarı durumlarına, okuttukları sınıf düzeyine, okuttukları sınıf türüne, görev yaptıkları okul yerine ve öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları ile göre ise anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar sözcükler:** sınıf öğretmenleri, gerçeklik şoku, mesleğe başlangıç

## Abstract

The reality shock experienced by the novice teachers at the beginning of their careers is an important topic that has received relatively little attention in the literature. This study aims to investigate the reality shock experienced by the novice teachers, identifying factors contributing to this phenomenon and exploring potential strategies to mitigate its effects. To conduct this study, correlational and causal-comparative research methods, which are among the quantitative research methods, were used. As a measurement tool, the “reality shock scale” was used to collect data about their experiences with reality shock. The population of this research consists of 13,119 primary school teachers appointed between 2020 and 2023, working in different provinces in Turkey. The sample size was calculated as 373 with a 95% confidence interval by selecting the  $\alpha=0.05$  level using the Cochran formula. Data were collected by reaching 373 teachers during the 2022-2023 academic year. As a result, it was concluded that the reality shock experienced by primary school teachers was moderate and that they had the most difficulty in the classroom management dimension. It has been concluded that the level of reality shock experienced by teachers does not differ significantly according to their gender, marital status, years of seniority, graduation success status, grade level they teach, type of class they teach, and place of school where they work. It was concluded that teachers differ significantly depending on their city.

**Keywords:** primary school teachers, reality shock, starting the profession

## Teşekkür

Çalışmam süresince bana yol gösteren, fikirleri, bilgi ve tecrübesiyle çalışmama katkıda bulunan, çalışma disiplini ve öğrenci dostluğu ile her zaman rol model olan saygıdeğer hocam ve danışmanım Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN'e çok teşekkür ederim ve saygılarımı sunarım.

Tez jürimde yer alarak tezime değerli katkılarda bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Hakan DEDEOĞLU ve Dr. Öğr. Üyesi Saadet ZORALOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans sürecimde derslerini aldığım, engin bilgilerinden faydalandığım bölüm hocalarımıza teşekkür ederim. Ayrıca, araştırma sürecine ilişkin katılımı kabul ederek araştırmamda yer alan değerli katılımcılara teşekkür ederim.

Tez çalışması sırasında her türlü kolaylığı ve desteği sağlayan ve her zaman yanımda olan Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekan Yardımcısı sayın hocam Doç. Dr. Alper KAŞKAYA başta olmak üzere Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan hocalarıma teşekkürü bir borç bilirim. Yine araştırma görevlisi olarak görev yaptığım kurumum Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesine teşekkür ederim.

Bugünlere gelmemdeki destekleri ile her an yanımda hissettiğim anneme, babama ve kardeşlerime teşekkürü bir borç bilirim. Lisansüstü eğitim yapmam konusunda beni yüreklendiren ve bu süreçte en büyük destekçim, can yoldaşım, karşısına çıkan her öğrencisi için bir "şans" olduğunu düşündüğüm hayat arkadaşım, biricik eşim Begüm Seval KÜÇÜK'e ve onu yetiştiren kıymetli ailesine teşekkür ederim ve en içten sevgilerimi sunarım.

**İçindekiler**

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Teşekkür.....	v
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	ix
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	4
Sayıtlılar.....	5
Sınırlılıklar.....	5
Tanımlar.....	5
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar.....	6
Gerçeklik Şoku.....	6
Gerçeklik Şoku Evreleri ve Modelleri.....	13
Gerçeklik Şoku ile İlgili Çalışmalar.....	18
Bölüm 3.....	25
Yöntem.....	25
Araştırmanın Türü.....	25
Araştırmanın Evreni ve Örneklemi.....	25
Veri Toplama Süreci.....	26
Veri Toplama Araçları.....	27
Verilerin Analizi.....	28
Bölüm 4 Bulgular, Yorumlar ve Tartışma.....	34



Araştırmada Kullanılan Verilere İlişkin İstatistiki Bilgiler .....	34
Sınıf Öğretmenlerin Gerçeklik şoku Yaşama Düzeyleri .....	36
Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik şoku Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.....	37
Bölüm 5 Sonuç ve Öneriler.....	60
Sonuçlar .....	60
Öneriler .....	63
Araştırmacılara Öneriler .....	64
Kaynaklar .....	65
EK-A: Gönüllü Katılım Formu .....	72
EK-B: Gerçeklik şoku Ölçeği.....	73
EK-C: Gerçeklik şoku Ölçeği Kullanım İzni .....	75
EK-Ç: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi .....	76
EK-D: Etik Beyanı.....	77
EK-E: MEB İzin Belgesi.....	78
EK-F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	79
EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report.....	80
EK-H: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	81

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> <i>Değişkenlerin Merkez Eğilim Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları</i> .....	29
<b>Tablo 2</b> <i>Katılımcıların Kişisel Özellikleri</i> .....	34
<b>Tablo 3</b> <i>Katılımcıların görev yaptığı İl, okul yeri, sınıf düzeyi ve sınıf türüne göre dağılımı</i> .....	35
<b>Tablo 4</b> <i>Gerçeklik Şoku Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler</i> .....	36
<b>Tablo 5</b> <i>Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin bağımsız örneklem t-testi Sonuçları</i> .....	38
<b>Tablo 6</b> <i>Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları</i> .....	41
<b>Tablo 7</b> <i>Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Görev Yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i> .....	42
<b>Tablo 8</b> <i>Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Mezuniyet Başarı Notu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i> .....	44
<b>Tablo 9</b> <i>Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i> .....	46
<b>Tablo 10</b> <i>Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Sınıf Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları</i> .....	48
<b>Tablo 11</b> <i>Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i> .....	50
<b>Tablo 12</b> <i>Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Görev Yaptıkları İl Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i> .....	52
<b>Tablo 13</b> <i>Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Görev Yaptıkları İl Değişkenine ilişkin Tukey Testi Sonuçları</i> .....	54
<b>Tablo 14</b> <i>Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Yetersizlik Duygusu Yaşama alt boyutunda Görev Yaptıkları İl Değişkenine ilişkin Tukey Testi Sonuçları</i> .....	56
<b>Tablo 15</b> <i>Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları</i> .....	58

**Şekiller Dizini**

<b>Şekil 1</b> <i>Mesleğe Yeni Başlamış Öğretmenlerin Gelişim Aşamaları (Moir, 1999).</i> .....	16
<b>Şekil 2</b> <i>Geçiş Şoku Modeli (Duchscher, 2009, s. 1106)</i> .....	17
<b>Şekil 3</b> <i>Gerçeklik Şoku Değişkenine Ait Histogram Grafiği</i> .....	30
<b>Şekil 4</b> <i>Okul Beklentileri ile Uyuşamama Değişkenine Ait Histogram Grafiği</i> .....	31
<b>Şekil 5</b> <i>Yetersizlik Duygusu Yaşama Değişkenine Ait Histogram Grafiği</i> .....	32
<b>Şekil 6</b> <i>Sınıf Yönetiminde Zorlanma Değişkenine Ait Histogram Grafiği</i> .....	33

## Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**SPSS:** Statistical Package for the Social Sciences

**ANOVA:** Tek Yönlü Varyans Analizi

**Sd.:** Serbestlik Derecesi

**N:** Katılımcı sayısı

**F:** Varyans

**f:** Frekans

**p:** Anlamlılık Düzeyi

**t:** t puanı

**%:** Yüzde değeri

**$\bar{x}$ :** Ortalama

**$\alpha$ :** Alfa Değeri

**>:** Büyüktür

**<:** Küçüktür

**BT:** Bilişim Teknolojileri

## Bölüm 1

### Giriş

Bu bölümde araştırmanın gerekçesi, amacı ve önemi ilgili değişkenlerle birlikte ele alınmıştır. Ayrıca bu bölümde ayrıca araştırmanın yanıt aradığı temel araştırma sorusuna ve alt araştırma sorularına, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve ilgili kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### Problem Durumu

Sınıf öğretmenlerinin önemli bir kısmının ilk görev yeri kırsal bölgelerdir. Atama sonuçları incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilk atamalarının genellikle ülkemizin Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerindeki kırsal bölgelere yapıldığı görülmektedir (MEB, 2022). Eğitim hayatının büyük bir bölümünü kentlerde tamamlayan öğretmenlerin kırsal bölgelerdeki ilkokullara ilk kez atandıklarında çevreye ve okula uyumla ilgili zorluklar yaşamaları olası bir durumdur. Öğretmenlikte yeni olmanın yanı sıra kendileri için yeni olan kültürel öğeler ve çevresel koşullar öğretmenliklerini etkileyebilmektedir.

Sınıf öğretmenleri lisans eğitimleri ve bu eğitimleri süresince öğretmenlik uygulamalarını genellikle kentsel bölgelerdeki üniversitelerde ve okullarda yapmaktadırlar. Akan ve Başar (2022), öğretmen adaylarının iki ayrı dönemde aldıkları öğretmenlik uygulaması derslerinin onları kırsal alanda öğretmenliğin gerçeklerine hazırlamada etkili olamamasından dolayı bu bölgelere ilk kez atanan öğretmenlerin belli zorlukları ve şokları yaşayabileceğine dikkat çekmişlerdir. Bu tespiti doğrularcasına Delican ve Sönmez (2020), mezuniyet sonrasında kırsal bölgelerdeki okullara atanan öğretmenlerin onlar için oldukça yeni olan bu sosyal çevreye uyum sağlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenliğin ilk yıllarında yaşanan şoklar ve karşılaşılan güçlükler sadece mesleki boyutta kalmamaktadır. Veenman (1984), öğretmenliğin ilk yıllarını, mesleğe giriş olmanın yanı sıra, sorumluluklarıyla (evden uzakta yaşamak, yeni bir yer aramak, aile kurmak, yeni arkadaşlar edinmek) yetişkinlerin dünyasına giriş olarak ifade etmektedir. Aynı zamanda

mesleğe yeni başlayan öğretmen; öğrencilik hayatının özgürlüğünden kısmen uzaklaşarak, öğretmenlik mesleğinin kısıtlamaları ve sorumluluklarıyla tanışır.

Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlik mesleğine girişte hem sosyal hem de mesleki pek çok zorluk kendisini hissettirir. Öğretmen olarak yüklenilen görev ve sorumluluklar mesleki güçlüklerin üstesinden gelinmesini daha da öncelikli kılar. Bu mesleki güçlüklerin üstesinden gelinebilmesi için görevde yeni olan öğretmenin ilk başvurduğu çözüm kuramsal çerçevede sahip olduğu bilgi birikimidir. Ancak; Botha ve Rens'in (2018) de belirttiği gibi bu öğretmenler kuram ve uygulama arasındaki uçurumla yüzleşir, hizmet öncesi yetiştirilme sürecindeki deneyimlerinin, edindikleri bilgi ve becerilerin uygulama ortamında bekledikleri düzeyde etkili olmadığını keşfederler. Beklentilerinin tam tersi bir durumla karşılaşan öğretmenler, beklentileri ve gerçekler arasındaki farkı tüm gerçekliğiyle görürler. Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları birtakım olumsuzluklar, beklentileri ve karşılaştıkları gerçekler arasındaki uyumsuzluğu ortaya çıkarır. Bu kavram Kramer (1974), tarafından gerçeklik şoku olarak tanımlanmıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenler, gerçeklik şoku yaşamaya özellikle duyarlı olabilmektedir. Bunun nedeni, genellikle işlenmesi ve kabul edilmesi zor olabilen, ani ve ezici bir yeni bilgi ve deneyim akışıyla karşı karşıya kalmaları olabilir.

Veenman (1984) bir önceki tanıma benzer şekilde gerçeklik şokunun öğrencilerin öğretmen eğitimi programında öğrendikleri ile öğretmenliğin ilk yıllarında karşılaşılabilecekleri pratik arasındaki boşluk deneyimi olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Buradan anlaşıldığı üzere öğretmenler, teorik olarak öğrendikleri konuları pratikte uygulamakta zorlanabilir. Bu durum ise öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında gerçeklik şoku yaşamalarına sebep olabilmektedir.

Veenman (1984), gerçeklik şokunun bir yüzücünün soğuk suya alışması gibi aniden geçebilen çok kısa bir şok olmadığını vurgulayarak gerçeklik şokunun, kendisini yeni başlayan öğretmene her gün yaşatan karmaşık bir gerçekliğin özümsemesiyle ilgili olduğunu belirtmektedir. Sarı ve Altun (2015) 'un da belirttiği gibi mesleğe yeni başlayan

öğretmenler önemli zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Bu zorluklar; özel olarak yaşanan baskılar ve sorunlar, psikolojik ve fiziksel şikâyetler, iş yükü ve stres ve olarak tanımlanmaktadır. Bu yaşananların sonucunda öğretmenlerin, kendi inançlarının aksine öğretme davranışındaki değişiklikler, inanç sistemlerindeki değişiklikler, duygusal alanda ve benlik kavramındaki değişiklikler yaşayabileceği düşünülebilir. Hatta Steyn (2004)'e göre gerçeklik şokunun etkisiyle yaşanan hayal kırıklığı, öğretmenlerin mesleği erken bir dönemde bırakmalarına neden olabilecek düzeyde büyük olabilmektedir.

Gerçeklik şoku ile ilgili yapılan araştırmaların büyük ölçüde gerçeklik şokunun tanımlanmasına ve gerçeklik şokuna neden olan faktörlerin belirlenmesine odaklandığı görülmektedir (Özdemir ve Büyükgöze, 2016; Özkan, 2017; Tekkurşun ve arkadaşları, 2018). Gerçeklik şoku tüm meslekleri ilgilendiren bir durum olduğundan dolayı farklı araştırma alanları için inceleme konusu olmuştur. Eğitim alanında sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku (Akan ve Başar, 2022); lise öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri (Özkan, 2017), öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentileri (Özdemir ve Büyükgöze, 2016; Kim ve Cho, 2014); sağlık alanında yeni mezun hemşirelerin gerçeklik şoku düzeyleri (Kramer ve arkadaşları., 2015; Duchscher, 2009; Dhar, 2013); turizm alanında turizm çalışanlarının yaşadığı gerçeklik şoku (İnan ve Ayazlar, 2021) farklı alanlarda yapılan çalışmalara örnek olarak verilebilir. Bu çalışmalar genel olarak gerçeklik şoku hakkında farkındalık geliştirmenin gerçeklik şokunun olumsuz etkilerini en aza indirebileceğini ve yeni çalışanlar arasında bağlılık ve motivasyonu artırabileceğini ortaya koymuşlardır.

Gerçeklik şoku üzerinde yapılan araştırmalar öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları gerçeklik-beklenti uyumsuzluğunun doğru tespit edilmesinin önemine dikkat çekmiş, yeni öğretmenlerin karşılaşabilecekleri olası sorunlar hakkında önceden haberdar edilmelerinin önemini vurgulamış ve tespitler doğrultusunda sorunların en aza indirilmeye çalışılması gerektiğini önermişlerdir. Aksi hâlde mesleğin başında olan öğretmenler, okula, çevreye, sınıfa ve mesleğe uyum sürecinde büyük sorunlar yaşayabilmektedir. Bununla

birlikte öğretmenliğin ilk yıllarında karşılaşılan gerçeklik şokunun ileriye dönük birtakım sorunlar yaratabileceği düşüncesi, öğretmenlerin yaşayabileceği gerçeklik şoku düzeylerinin araştırılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı; görevde yeni olan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun düzeyini belirlemek ve bu düzeyin cinsiyetleri, medeni durumları, kıdem süreleri, mezuniyet başarı durumları, okuttukları sınıf düzeyi, okuttukları sınıf türü, görev yaptıkları yer, görev yaptıkları il ve öğretmenlerin yaşları değişkenlerine göre anlamlı farklılık bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmaktır. Sınıf öğretmenlerinin kariyerlerinin başında yaşadıkları gerçeklik şoku, literatürde nispeten az ilgi gören ve önemli bir konudur. Sınıf öğretmenleri ilk atamalarında genellikle ülkemizin kırsal bölgelerine atanmaktadır. Aynı şeyi diğer öğretmenlik branşları için söyleyemeyiz. Sınıf öğretmenleri bu özel durumlarından ötürü yalnızca pedagojik yeterlik açısından değil, yaşam becerilerindeki yeterlikler açısından da şokla karşılaşabilir. Farklı bir branştaki öğretmenin bir yerde kendi başına öğretmenlik yapması da söz konusu değildir. Bu nedenle bu çalışmanın sınıf öğretmenleriyle yapılmasının önemlidir. Bu çalışma, mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şokunu incelemeyi, bu olguya katkıda bulunan faktörleri belirlemeyi ve etkilerini hafifletmek için potansiyel stratejileri keşfetmeye odaklanarak, bu öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokunu araştırmayı amaçlamaktadır.

### **Araştırma Problemi**

Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenleri mesleğe ilişkin gerçeklik şokunu hangi düzeyde yaşamaktadırlar?

### **Alt Problemler**

1. Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şokunun düzeyi nedir?



2. Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şokunun düzeyi cinsiyetlerine, medeni durumlarına, görev süresine, mezuniyet başarı durumlarına, okuttukları sınıf düzeyine, okuttukları sınıf türüne, görev yaptıkları yere, görev yaptıkları ile ve yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Sayıtlılar**

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku yaşadığı bu araştırmanın temel sayıltısıdır. Bu öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokunun düzeyini ve bu düzeye etki eden faktörleri belirlemeye yönelik olarak kullanılan Gerçeklik Şoku Ölçeği araştırmanın amacına hizmet etme yeterliğine sahip olduğuna dair varsayım araştırmanın ikinci sayıltısıdır. Araştırmanın katılımcıları olan sınıf öğretmenlerinin kullanılan ölçeğe yansıttıkları görüşlerinin bütünüyle deneyimleri temelinde gerçeği yansıttığı araştırmanın üçüncü sayıltısı olarak ifade edilebilir.

### **Sınırlılıklar**

Bu çalışma 2020-2023 yılları arasında farklı illere ataması gerçekleştirilmiş ve mesleğinde üç yılını doldurmamış sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı da nicel araştırma yaklaşımıyla yürütülmüş olmasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinin ve buna etki eden faktörlerin belirlenmesi kullanılan Gerçeklik Şoku Ölçeğine verdikleri yanıtlar ve bu yanıtların analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler bu araştırmanın diğer sınırlılıkları olarak kabul edilmiştir.

### **Tanımlar**

**Gerçeklik Şoku:** Hizmet öncesi öğretmen eğitimi döneminde benimsenen öğretmenliğe ilişkin sahip olunan ideal beklentiler ile öğretmenliğe başladıktan sonra öğretmenin sınıfında her gün yaşadığı gerçeklik arasındaki çatışma olarak tanımlanmaktadır. Kısa süreli bir şoktan ziyade, gerçeklik şoku “aylar hatta yıllar boyunca kendini sürekli olarak yeni başlayan öğretmene dayatan karmaşık bir gerçeğin özümsemesi” ile ilgilidir (Veenman, 1984, s. 143-144).

**Sınıf öğretmeni:** İlkokullarda sınıf okutan öğretmeni ifade eder.

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar

#### Gerçeklik Şoku

Öğrencilikten yeni mezuna ve yeni çalışan olmaya rol geçişi, çeşitli perspektifler ve disiplinler yönelimlerle incelenmiş bir süreçtir. 1970'ler ve 1980'lerde, Marlene Kramer mesleğe yeni başlayan yeni mezun hemşirelerin hastane çalışma dünyasına uyumunu incelemiştir. Hastanedeki profesyonel hemşire rolüne uyum sürecinde, yeni mezunun okul ve işyeri arasındaki değerler ve beklentiler arasındaki farkları fark edebileceği sonucuna varmıştır. Dr. Kramer, bu olguyu "gerçeklik şoku" olarak adlandırmıştır (Carroll, 2007). Veenman (1984) ise gerçeklik şokunu, yeni mezunların bir mesleğe adım attıktan sonra yıllarca süregelen mesleki gerçeklere karşı tepkilerini tanımlamak için kullanılan evrensel bir olgu olarak ifade etmiştir. Tüm bunlardan hareketle gerçeklik şoku, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin okulda öğrenilen birçok mesleki idealin ve değerlerin iş ortamında uygulanmadığını ve ödüllendirilmediğini fark ettiklerinde ortaya çıkar. Bu durumda, yeni çalışanlar kendilerini yetersiz ve rahatsız hissederler. Ayrıca Kramer ve arkadaşları (2015)'na göre gerçeklik şokunun çözülmesi, yeni çalışanların iş dünyası ve mesleğin değerleri ve beklentileri ile rahat bir şekilde yaşamayı öğrenmesi anlamına gelir. Yani çalışanların verimli olabilmelerinde gerçeklik şokunu aşmanın payı olduğu söylenebilir.

#### **Gerçeklik Şoku Kavramının Tanımı ve Önemi**

"İlk defa Kramer (1974) tarafından tanımlanan gerçeklik şoku kavramı, yeni mezun hemşirelerin, akademiden hastanelerdeki ilk profesyonel uygulama deneyimlerine geçiş yaptıklarında deneyimledikleri beklenti-gerçeklik kaynaklı stres olarak tanımlandı". (Kramer ve arkadaşları, 2015). Eğitim alanında ise gerçeklik şoku, öğrencilerin öğretmen eğitimi programında öğrendikleri ile öğretmenliğin ilk yıllarında karşılaşılabilecekleri pratik arasındaki boşluk deneyimi olarak ifade edildi (Veenman, 1984). Bu çerçevede öğretmenlerin lisans öğrenimi boyunca aldıkları teorik bilgilerin uygulama aşamasına

geçildiğinde çeşitli sorunlar yaşanıyor olması, öğretmenlerin atanmadan önceki hayalleriyle mesleğe başladıktan sonraki yaşadıkları arasındaki uyumsuzluk ile ilişkili bir kavram olduğu söylenebilmektedir.

Carroll (2007), yeni çalışanların işe başladıkları ilk yılda kendilerini yetersiz hissetmelerini ve yaşadıkları kaygıyı "gerçeklik şoku" olarak adlandırmaktadır. Bu bağlamda Veenman (1984), gerçeklik şokunu öğretmenlerin eğitimle ilgili ideal düşüncelerinin sınıfın karmaşası karşısında çökme durumu olarak tanımlamaktadır. Yeni öğretmenlerin, nasıl öğretileceğini öğrenmekten gerçek bir sınıfta fiilen öğretmeye geçiş yaparken yaşadıkları zor dönem, "uygulama şoku", "gerçeklik şoku" (Veenman, 1984), "geçiş şoku" (Duchscher, 2009) ve "ideallerin çöküşü" (Friedman, 2000) şeklinde de ifade edilmektedir. Bu terimlerin her birinde, öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında geliştirdikleri beklentilerin ve ideallerin çöküşü ortak temasının paylaşıldığı görülmektedir. Sarı ve Altun (2015)'a göre öğretmen adayları üniversite öğrenimleri sırasında teorik eğitim almaktadırlar. Bu durumda öğretmenliğe başladıklarında uygulamada zorluklar yaşayabilecekleri söylenebilmektedir. Benzer şekilde Kozikoğlu ve Çökük (2017), öğretmen yetiştirme programlarının gerçek bir sınıfta neler yapılacağına ilişkin bilgi ve becerileri kazandırmak yerine öğretmenlik mesleğini tanıtmaya odaklandığını ileri sürmektedir. Bunlara bakarak, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmenleri sınıfta karşılaşılabilecekleri zorluklara hazırlama konusunda genellikle yetersiz kaldıkları söylenebilir.

Bu kavramın önemi, öğretmenlik, hemşirelik, sosyal hizmet uzmanlığı, mühendislik gibi farklı meslekler ve durumlar için de geçerlidir. Gerçeklik şoku, bireyin ve kuruluşun bu duruma nasıl tepkiler verdiğiyle ilgili olarak, gelişme ve öğrenme süreçleri için zorluk veya fırsat olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle birçok araştırmacı, gerçeklik şokunu azaltmak ve yeni çalışanların okuldan iş hayatına geçişleri ile başa çıkmaları sürecine yardımcı olmak için tavsiyelerde bulunmuştur. Bu önerilerden bazıları oryantasyon programları, mentorluk, akran desteği, geri bildirim ve sürekli eğitimi içerir (Choe ve Lee, 2016; Kramer, 1974; Veenman, 1984).

### **Gerçeklik Şokunun Nedenleri**

Veenman (1984), meslek hayatına yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokunun sebeplerini; bireysel farklılıklarla ilgilenme, öğrenci motivasyonu, sınıf disiplini, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme, velilerle ilişkiler, sınıf çalışmasının organizasyonu, yetersiz öğretim materyalleri ve malzemeleri ve bireysel öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenmede zorlanma olarak ortaya koymuştur. Çiriş (2019) ise eğitim hayatı ile çalışma hayatın farklılığının ve yeni mezunların deneyim eksikliğinin gerçeklik şokunun temel nedeni olduğunu vurgulamaktadır

Botha ve Rens (2018), yükseköğretim kurumlarının öğretmen adaylarını öğretmenliğin ilk yıllarında karşılaştıkları duygusal gerçeklere ve buna eşlik eden gerçeklik şokuna yeterince hazırlamadığını ileri sürmektedir. Benzer şekilde Fırat (2021), öğretmenliğin ilk yılları ve yeni hayat şartlarına uyum sürecinin öğretmenlerde çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabileceğini belirtmektedir. Akan ve Başar (2022), öğretmenlik kariyerlerinin ilk aşamalarında öğretmenlerin, öğrencilerin farklı öğrenme tarzlarına ve davranışlara sahip olduğunu fark ettiklerinde sıklıkla bir gerçeklik şoku yaşadıklarını, bu farklılıkları anlama ve bunlara uyum sağlama konusunda zorlandıklarını, bu durumların şok ya da kafa karışıklığı gibi durumlarla sonuçlandığını ifade etmişlerdir. Kısaca değinilen bu araştırmalar öğretmenlerin; veli, öğrenci, yerel toplum, müfettiş, meslektaş veya yakın çevre gibi çeşitli faktörlerden kaynaklı somut, açık ve gözlemlenebilir sorunlarla karşılaştıklarında gerçeklik şoku yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Farrell (2016), yeni başlayan öğretmenlerin deneyimli öğretmenlerle aynı görevleri öğretmen eğitimcilerinden daha fazla destek almadan üstlenmek zorunda kalmasıyla gerçeklik şokunun yaşandığına inanmaktadır. Benzer şekilde Kim ve Cho (2014), bu öğretmenlerin kendilerine verilen çeşitli roller ve sorumluluklar karşısında genellikle bunaldıkları konusunda hemfikirdirler. Genç öğretmenler gerçek dünyaya adım attıklarında, sahip oldukları ideal beklentilerin çökmesiyle şiddetli bir gerçeklik şoku yaşadıklarını belirtmektedirler. Delamarter'in (2015) araştırması öğretmen adaylarının ideal

beklentilerinin özellikle meslektaşları ve okul liderlerinin kendilerine yönelik davranışları, okulun ve eğitim sisteminin işleyişi ve öğretmenlik kariyeri konuları üzerine olduğunu ortaya koymaktadır. Friedman (2000), öğretmenlerin bu konulara ilişkin varsayımlarını gerçeklerle nadiren uyumlu olan "örgütsel beklentiler" olarak adlandırmaktadır. Görevde yeni olan öğretmenleri; dersleri planlanma, gerçekleştirilme ve sınıfı yönetme süreçlerinde hizmet öncesi eğitimde edinilen pedagojik bilgi ve becerileri uygulayamamak oldukça zorlamaktadır (Correa ve arkadaşları, 2015; Dicke ve arkadaşları, 2015; Farrell, 2016; Gan, 2013).

Yapılan araştırmalara bakıldığında gerçeklik şoku genel olarak destek eksikliği, beklentiler, yetersiz eğitim ve yönetimle çatışmalar gibi faktörlerden etkilenmektedir. Fantilli ve McDougall (2009)'a göre, bu tür faktörler yeni öğretmenlerin karşılaştıkları zorlukları artırmakta ve mesleği bırakma eğilimlerini hızlandırmaktadır. Alkan ve Sarıkaya (2018), öğretmenlerin sınıfın zorlukları ve öğretmenliğin sorumlulukları ile başa çıkmakta zorlanırken bu durumun rahatsızlık, hayal kırıklığı ve yönelim bozukluğu duygularına neden olabilen bir olgu olduğunu ileri sürmektedir. Botha ve Rens (2018), sınıf yönetimi ve temel psikoloji bilgisi eksikliğini, öğrencileriyle anlamlı ilişkiler kurma ve sürdürme becerilerindeki en büyük zorluklar olarak deneyimlediklerini açıkça göstermiştir. Dicke ve arkadaşları (2015), meslek hayatına yeni başlayan öğretmenler için zaman yönetimi konusunda desteğe ihtiyaç duyulduğuna değinmiştir. Bu bağlamda gerçeklik şoku için, yeni öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine girdiklerinde ve günlük işlerinin gerçeklerinin öğretmen yetiştirme programlarında kendilerine öğretilenlerden farklı olduğunu fark ettiklerinde yaşadıkları deneyimi ifade ettiği söylenebilir. Benzer şekilde yeni mezun öğretmenler, pratik deneyim eksikliği, sınıf yönetiminde zorluk yaşamakta ve sürekli mesleki gelişim ihtiyacı duymaktadırlar. Yeni mezun öğretmenler genellikle sınıfa yüksek beklentilerle ve öğretimin nasıl olacağına dair idealist görüşlerle girdikleri söylenebilmektedir. Kozikoğlu ve Çökük (2017), mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öğretimin günlük gerçekleriyle karşılaştıklarında kendilerini bunalmış ve hazırlıksız

bulabildiklerini belirtmiştir. Bu, hayal kırıklığı, stres ve öğretmen eğitimi programında öğrendikleri ile sınıfta karşılaştıkları zorluklar arasında bir kopukluk hissine yol açabilir.

Gerçeklik şokunun okulun bulunduğu çevrenin ve okulun genel özelliklerinin alışılmış çevre ve okul özelliklerinden uzaklaştığı ölçüde artması olası bir durum olarak düşünülebilir. Okul, sınıf, öğrenci ve çevre özellikleri açısından önemli farklılıklara sahip olan birleştirilmiş sınıflar bunun iyi bir örneği olarak düşünülebilir. Şahin'in (2003) araştırmasında öğretmenler, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan bir okula ilk kez atandıklarında yetersizlik, yalnızlık ve özgüven eksikliği duygularını yoğun bir şekilde yaşadıklarını, bunaldıklarını, unutulduklarını hissettiklerini ve bundan mesleki motivasyonlarının ve tutumlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgular birleştirilmiş sınıfta eğitim vermeye başlamanın da öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamasının nedenleri arasında olduğunu söyleyebiliriz. Öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerini yönetmekte zorluk yaşamaları, kaynak yetersizliği ve birleştirilmiş sınıflarda eğitimin sınırlı olması da gerçeklik şokunun sebepleri ile paralellik göstermektedir.

Gerçeklik şoku konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerde gerçeklik şokunun nedenlerinin çoğunlukla; sınıf yönetiminde zorlanma, yetersizlik duygusu yaşamak ve okul beklentileri ile uyuşamama olduğu görülmektedir.

### ***Gerçeklik Şoku ile Mücadele***

Gan (2013), Zeybek ve Karataş (2022), gibi araştırmacılar, eğitim programında bulunan öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama sürecinin bütün boyutları ile planlanmasının ve düzenli olarak değerlendirilerek eksiklikler varsa düzenlenmesinin gerçeklik şokunun etkisini azaltabileceğine inanmaktadır. Hizmet öncesi eğitim programlarında önemli bir kavram olarak gerçeklik şokunu ele almanın, öğretmenleri gerçekleri öğretmeye daha iyi hazırlayabileceğini belirtmektedir. Bununla birlikte, Zeybek ve Karataş (2022), öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması süreçlerinden en yüksek düzeyde faydalanabilmesi gerektiğini, etkili bir rehberlik yapılması gerektiğini ve pedagojik anlamda çeşitli becerileri edinmeleri için onlara gerekli fırsatların tanınması gerektiğini ileri sürmektedir.

Farrell (2016) ise öğretmen eğitimi programında gerçeklik şokunun yeterince temsil edilmeyen bir kavram olmaya devam ettiğini ve daha çok önemsenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Gerçeklik şokunun üstesinden gelmek ve pratik ile teori arasındaki bu boşluğu kapatmak için yeni mezun öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda sürekli desteğe ve süreç içerisinde mesleki gelişime ihtiyaçları olduğu söylenebilmektedir. Bununla ilgili Taneri ve Ok (2004), mentorluk programlarının, hizmet içi eğitimi ve derinlemesine düşünme ve öz değerlendirme fırsatlarını içerebildiğini belirtmektedir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmen adaylarını sınıfın gerçeklerine daha iyi hazırlamak ve gerçeklik şokunu en az düzeyde yaşamaları için öğretmen eğitimi programlarının mentorluk ve kırsalda öğretmenliğe yönelik staj gibi daha pratik ve uygulamalı deneyimler sağlamasının da önemli olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenliğin gerçekleriyle yüzleştiklerinde sıklıkla bir kimlik krizi yaşadıkları, çünkü idealist beklentileri asıl meslekle örtüşmeyebildiği görülmektedir. Bu kimlik krizi hayal kırıklığına, hayal kırıklığına ve hatta meslekten erken ayrılmaya yol açabildiği görülmektedir. Öğretmenlik lisans programlarının, öğretmen adaylarını yansıtıcı etkinlikler aracılığıyla beklentilerini ve mesleki kimliklerini inceleme ve gözden geçirme konusunda desteklemesi gerekmektedir. Bu bağlamda Delamarter (2015), bu programlardaki erken yansıtıcı etkinlikler, öğretmen adaylarının katı inanç ve beklentilerine meydan okuyarak beklenti ve kimlikleri üzerinde olumlu bir etki yaratabileceğini savunmaktadır.

Hizmet öncesinden hizmete geçiş, aldıkları eğitim ile sınıfın gerçekleri arasında bir boşlukla karşı karşıya kaldıklarından yeni öğretmenler için zorlayıcı olabilir. Vu (2021)'ya göre yeni öğretmenler, öğretimin taleplerine uyum sağladıkça sıklıkla bir "geçiş şoku" yaşarlar ve yansıtıcı uygulama, bu geçişte ilerlemelerine yardımcı olabilir. Öğretmen inançları ve sınıf uygulamaları yakından bağlantılıdır ve yansıtıcı uygulama, öğretmenlerin inançlarını gerçek öğretim uygulamalarıyla uyumlu hâle getirmelerine yardımcı olabilir.

Steyn (2004), mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenler için destek programlarının aşağıdaki yönlerde destek ve rehberlik içermesi gerektiğini önermiştir: Okulla ilgili konular, personelle ilgili meseleler, okulun öğretimi ve müfredatı, öğrenciyle ilgili meseleler, eğitimci-veli ilişkilerinin yanı sıra mali ve fiziki kaynakları yönetim. Bu şekilde, öğrenciler tam zamanlı öğretmenlik pozisyonlarına geçtiklerinde, bazı sorunlar öğrenciler için sorun teşkil etmeden önce ele alınabilir. Reeves ve Robinson (2014) ile Steyn (2004), araştırmalarına göre etkili sınıf yönetimi için önemli becerileri öğrenen öğretmen adayları aynı zamanda dersleriyle nasıl baş edeceklerini de öğreneceklerini ileri sürmektedir.

### **Gerçeklik Şoku Yaşayan Meslek Grupları**

Gerçeklik şoku yaşadığı düşünülen ve bu kavram ile ilgili araştırmacıların yoğunlaştığı meslek grupları; hemşireler, öğretmenler ve turizm çalışanlarıdır.

**Hemşireler.** Hemşireler genellikle okulda öğrendikleri idealize edilmiş profesyonel rol ile işyerinde gerçekleştirmeleri gereken rol arasında bir boşlukla karşılaşır (Dhar, 2013). Bu boşluk, hayal kırıklığı, kaygı, stres ve kafa karışıklığı gibi çeşitli olumsuz duyguları deneyimlemelerine neden olur. Gerçeklik şoku, yeni mezun hemşireler arasındaki yüksek personel değişim oranlarının temel nedenlerinden biridir.

**Öğretmenler.** Öğretmenler, öğretmenlik beklentileri ile öğretmenlik gerçekliği arasındaki farkı fark ettiklerinde gerçeklik şoku yaşayabilirler (Özdemir ve Büyükgöze, 2016). Okul müdürleri ve denetçilerle sorunlar yaşayabilirler, ağır iş yükleriyle karşılaşabilirler, sınıf yönetiminde yetersiz hissedebilirler ve sosyal statü sorunları yaşayabilirler. Gerçeklik şoku, öğretmenler arasında tükenmişliği artırabilir ve iş katılımını azaltabilir (Özdemir ve Büyükgöze, 2016).

**Turizm Çalışanları.** Turizm çalışanları, işlerinin bekledikleri kadar heyecan verici veya ödüllendirici olmadığını fark ettiklerinde gerçeklik şoku yaşayabilirler. Ayrıca, kurumsal kültür, çalışma ortamı ve müşteri beklentileriyle ilgili zorluklarla karşılaşabilirler. Gerçeklik şoku, turizm çalışanları arasında istifa niyetini artırabilir (İnan ve Ayazlar, 2021).



Bunlar, gerçeklik şoku yaşayan bazı mesleki gruplara örneklerdir, ancak başka gruplar da olabilir. Gerçeklik şoku, bireyin ve kurumun buna nasıl tepki verdiğiyle ilgili bir öğrenme fırsatı olarak görülebilir.

### **Gerçeklik Şoku Evreleri ve Modelleri**

Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, çeşitli alanlardaki yeni çalışanların deneyimlerini tanımlamak için genellikle kullanılan dört gerçeklik şoku modeli bulunmaktadır. Bunlar:

#### ***Kramer'in Gerçeklik Şoku Modeli***

Gerçeklik şoku modeli ilk olarak Kramer tarafından 1974 yılında ortaya atılmıştır. Kramer, yeni mezun hemşirelerin deneyimlerini incelemiş ve onların okulda öğrendikleri idealleştirilmiş profesyonel rol ile gerçek rol arasında sıklıkla bir boşlukla karşılaştıklarını tespit etmiştir. Bu boşluk onların hayal kırıklığı, kafa karışıklığı ve kaygı gibi çeşitli olumsuz duyguları deneyimlemelerine neden olduğunu belirtmiştir. Kramer'in modeli gerçeklik şokunun dört aşamasını karakterize ediyor: balayı, şok, iyileşme ve çözümlenme (Kramer, 1974). İlk aşama, yeni hemşirelerin yeni ortamlarından büyüldüğü "balayı" aşamasıdır. İkinci aşama, yeni hemşirelerin çatışan değerlerle karşılaştığı ve uyum sağlamakta zorlandığı şok ve reddedilme aşamasıdır. Üçüncü aşama, hemşirelerin mizah duygusunu geliştirmeye ve yeni kültüre uyum sağlamaya başladıkları iyileşme aşamasıdır. Son aşama, hemşirelerin çatışmayı çözümlenmenin bir yolunu bulduğu veya hayal kırıklığı ve umutsuzluk hissetmeye devam ettiği çözümlenme aşamasıdır (Kramer, 1974).

- Balayı aşamasında yeni çalışan, yeni rolü konusunda heyecanlı ve iyimserdir. Balayı aşaması, iş arkadaşlarının hoş karşılandığı ve hataların göz ardı edildiği yeni bir çalışma ortamının en iyi kısmıdır. Ancak sonunda bu aşama sona erer ve profesyonel olmakla öğrenci olmak arasındaki farkların farkına varıldığı şok aşaması başlar.

- Şok aşamasında, yeni profesyonel iş durumunun gerçekliğiyle yüzleşir ve bunalmış, hayal kırıklığına uğramış ve yetersiz hisseder. Bu, gerilme, kendini suçlama ve hatta hastalık veya depresyon duygularına yol açabilir. Sonunda, bireyin işine odaklanmaya ve kendisi ile kurumu hakkında daha fazla şeyler öğrenmeye başladığı iyileşme aşaması başlar.
- İyileşme aşamasında yeni çalışan, zorluklara karşı uyum sağlama ve bu zorluklarla başa çıkmaya başlar ve sonunda daha gerçekçi bir bakış açısı geliştirir.
- Çözülme aşamasında, yeni profesyonel, rol ve sorumluluklarını kabul etme ve bütünleştirme durumuna ulaşır. Çatışmaların çözüldüğü ve yeni beklentilerin ortaya çıktığı aşamadır. Bu, bireyin sorumluluklarını başarıyla yerine getirmesi ve başarıya duygusunu yaşaması ile gerçekleşir.

### ***Scherer'in Gerçeklik Şoku Modeli***

Bu model, gerçeklik şokuna daha etkileşimli bir bakış açısı öneren Scherer tarafından 1988 yılında geliştirilmiştir. Scherer'in modeli, gerçeklik şokunun üç faktörden etkilendiğini öne sürüyor: birey, organizasyon ve çevre. Bireysel faktör, yeni çalışanın kişisel özelliklerini, beklentilerini ve becerilerini ifade eder. Organizasyon faktörü işyerinin kültürünü, yapısını ve politikalarını ifade etmektedir. Çevre faktörü ekonomi, toplum, teknoloji gibi dış koşulları ifade etmektedir. Scherer'in modeli aynı zamanda gerçeklik şokunun dört aşamasını da tanımlar: beklenti, yüzleşme, uyum sağlama ve asimilasyon (Moir, 1999).

- Beklenti aşamasında, yeni çalışanın yeni rolüne ilişkin yüksek beklentileri ve coşkusu vardır.
- Yüzleşme aşamasında, yeni çalışanın iş durumlarındaki farklılıklar ve zorluklarla yüzleşir ve stres ve hayal kırıklığı yaşar.

- Uyum aşamasında yeni çalışan, organizasyona ve çevreye uyum sağlamayı ve onlarla müzakere etmeyi öğrenir ve baş etme stratejileri geliştirir.
- Asimilasyon aşamasında yeni çalışan, kişisel ve mesleki değerleri arasında bir uyum sağlar.

### ***Moir'e Göre Gerçeklik Şokunun Aşamaları***

Moir (1999) yaklaşık 1.500 öğretmen üzerinde yaptığı araştırmalarının sonucunda gerçeklik şoku ile ilgili farklı gelişim aşamalarını belirlemiştir. Bu aşamalar; hizmet öncesi dönemdeki "Beklenti Aşaması", yeni öğretmenlerin beklenmedik zorluklarla karşılaştıkları "Hayatta Kalma Aşaması", yeteneklerini ve özverilerini sorguladıkları "Yansılama Aşaması", öğretmenlerin mesleki gelişim gösterdikleri "Yenilenme Aşaması", dönem sonunda öğretmenlik tutumları ve okulun son altı haftasındaki başarılarını değerlendirdikleri "Yansıma Aşamasıdır" (Moir, 1999).

- Beklenti aşaması; öğretmenliğin başlangıç aşaması, özellikle okulun ilk birkaç haftasında heyecan ve kaygıyla doludur. Yeni öğretmenlerin genellikle hedeflerine nasıl ulaşacakları konusunda idealist düşünceleri vardır.
- Hayatta kalma aşaması; okulun ilk birkaç ayı yeni öğretmenler için zordur. Hızlı bir şekilde beklenmedik sorunlarla karşı karşıya kalırlar. Öğretmen eğitimi almalarına rağmen, hazırlıklarından farklı olan sınıf gerçeğiyle yüzleşmek zorundalar. Müfredat, günlük ders planlama ve öğrencileri yönetme sorumlulukları öğretmenler için bunaltıcı olabilir. Bu aşamada, yeni öğretmenler aslında hayatta kalmaya çalışıyorlar.
- Hayal kırıklığı aşaması; yeni işe başlayan öğretmenler genellikle altı ila sekiz haftalık sürekli çalışma ve stresin ardından hayal kırıklığı yaşarlar. Bu aşamanın yoğunluğu ve süresi öğretmenden öğretmene değişir. İşlerin her zaman beklendiği kadar düzgün gitmediğinin farkına varılması hayal kırıklığına, şoka, strese ve kendinden şüpheye yol açar. Hatta pek çok

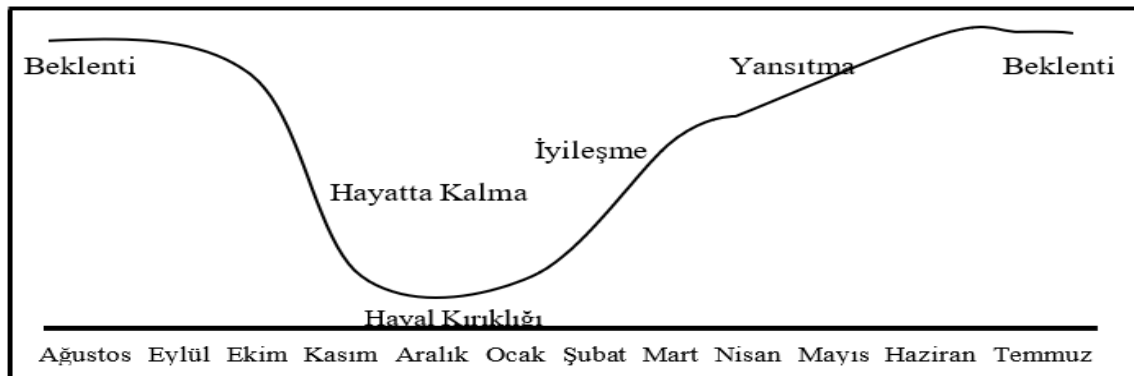
öğretmen bu aşamada hastalanır. Yeni öğretmenin özgüveninin azalması ve mesleki yeterliliklerini sorgulamaya başlamasıyla hayal kırıklığı aşamasında sınıf yönetimi büyük bir sorundur. Bu aşama yeni öğretmenler için son derece zordur ve güçlü bir gerçeklik şokuyla sonuçlanabilir. Bu aşamayı aşmak öğretmenler için zor olabilir.

- İyileşme aşaması; yeni öğretmenlerin iyileşme dönemi genellikle yarıyıl tatiliyle başlar ve bahara kadar devam eder. Bu süreçte dinlenme, egzersiz yapma gibi aktivitelerle meşgul olurlar. Bu mola onların yeni bakış açısı kazanmalarını ve öğretimleri için plan yapmalarını sağlar. Geçmişteki sorunları geride bırakıp uzun vadeli planlama ve müfredat geliştirmeye odaklanabilirler. Öğretmenler yılın ilk yarısında edindikleri deneyimlerle olası sorunları önleme, azaltma ve yönetme becerisi kazanırlar.
- Yansıtma aşaması; akademik yılın sonunda yeni öğretmenler başarılarını ve başarısızlıklarını değerlendirirler. Gelecek dönem yönetim, müfredat ve öğretim stratejileri açısından ne yapmayı planladıklarını düşünürler. Bu da önümüzdeki yıllara yönelik yeni beklentilere yol açıyor.

Şekil 1 'de Moir'e göre mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin geçirdikleri gelişim aşamaları gösterilmektedir.

### Şekil 1

*Mesleğe Yeni Başlamış Öğretmenlerin Gelişim Aşamaları (Moir, 1999).*

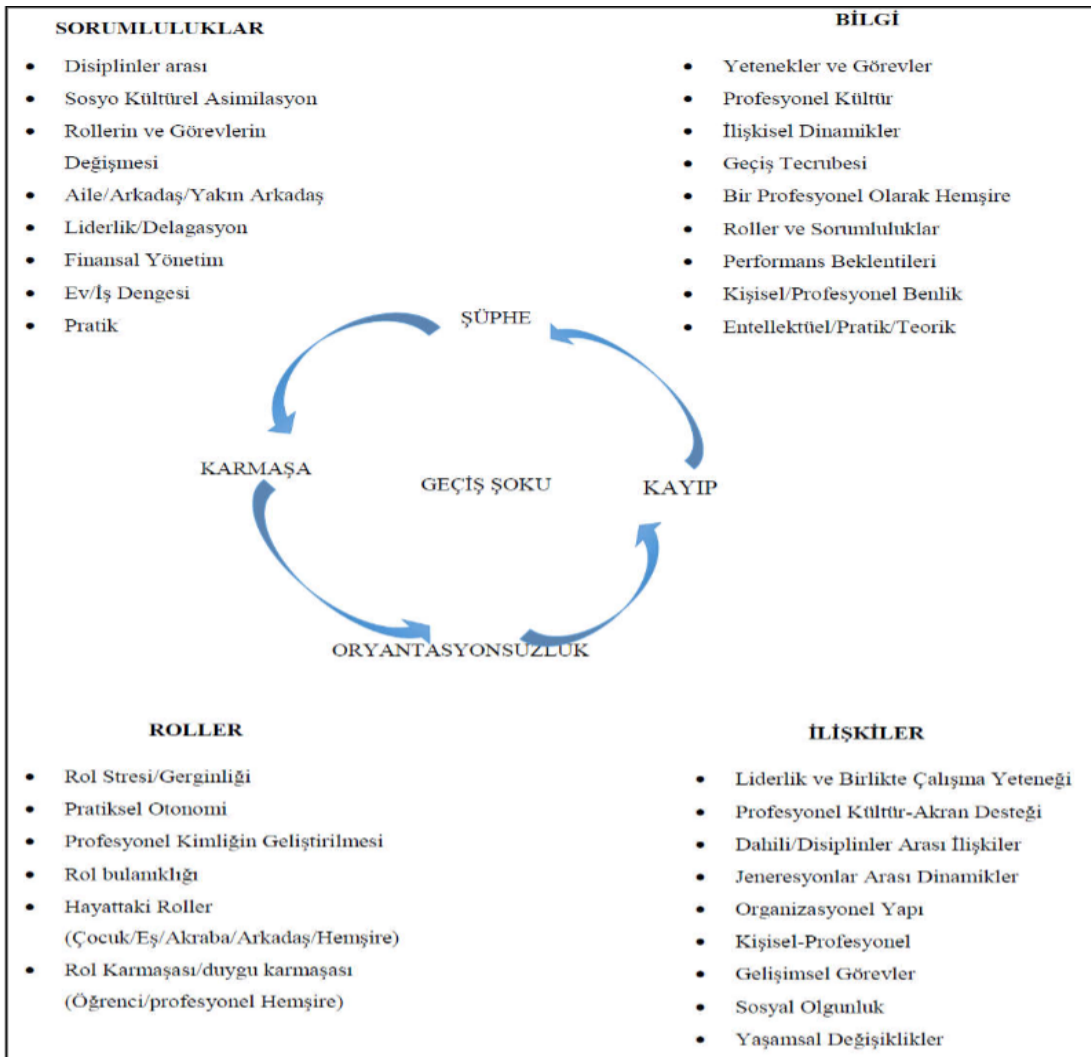


## Duchscher' e Göre Gerçeklik Şokunun Aşamaları

Duchscher (2009) ise araştırmasında göreve yeni başlamış olan yeni mezun hemşirelerin mesleğe başlangıç sürecinde yaşamış oldukları rol geçişinin teorik çerçevesini sunmaktadır. Duchscher'in yaptığı araştırmasının sonuçlarından ortaya çıkardığı "Geçiş Şoku Modeli" Şekil 2' de verilmiştir. Geçiş şoku, öğrencilikten profesyonel hemşireliğe geçiş deneyimidir. İşyerindeki farklı ilişkilere, rollere, sorumluluklara ve beklentilere uyum sağlamayı içerir. Birçok yeni hemşire bu geçişe hazırlıksız hissediyor ve duygusal, fiziksel ve entelektüel yorgunluk yaşıyor. Ayrıca mesleki değerlerini ve standartlarını korumakta da zorluk yaşayabilirler.

### Şekil 2

Geçiş Şoku Modeli (Duchscher, 2009. s. 1106)



## **Gerçeklik Şoku ile İlgili Çalışmalar**

### ***Gerçeklik Şoku ile İlgili Ulusal Araştırmalar***

Ulusal çalışmalarda gerçeklik şoku ile ilgili yapılan on bir araştırmaya ulaşılmış ve burada özetlenmiştir. Bu araştırmalardan Özdemir ve Büyükgöze (2016), Özkan (2017) ve Akan ve Başar (2022) gerçeklik şoku kavramının kullanıldığı çalışmalardır. Diğer araştırmalar ise gerçeklik şokunun nedenlerini içeren ancak doğrudan gerçeklik şoku kavramının geçmediği çalışmalardır.

Duran ve arkadaşları (2011), meslek hayatına yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin sosyalleşme ve uyum sürecini incelemiştir. Çalışmalarında Türkiye'de aday öğretmenlerin karşılaştığı temel sorunların başında öğrencilerde motivasyon eksikliği, veli desteğinin olmaması, rol model eksikliği, eğitimin önemi konusunda farkındalık eksikliği ve öğrencilerin okul dışında çalışma zorunluluğu yer aldığını savunmaktadır. Öğretmenlerin ayrıca öğrencilere rehberlik ve danışmanlık sağlamada zorluklarla, kaynak ve öğretim materyallerinin eksikliğiyle, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede zorluklarla, sınıf içi eğitim etkinliklerini yönetmede zorluklarla karşı karşıya olduğunu belirtmektedir. Bu sorunların öğretmen adaylarının sorumluluklarını etkili bir şekilde yerine getirmelerini ve öğretim ortamlarına uyum sağlamalarını zorlaştırdıklarını ileri sürmektedir.

Yanık ve arkadaşları (2016), mesleğe yeni başlayan matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları incelemiştir. Çalışma kapsamında görevlerini Türkiye'nin farklı bölgelerinde yapan, lisans eğitimlerini 13 farklı üniversitede görmüş olan, toplam 23 ortaokul matematik öğretmenini ile görüşmeler yapılmıştır. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma bulguları mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin zaman ve sınıf yönetiminde, okullarda yürütülen evrak işlerinde, velilerle ilişkilerde ve öğrencilere rehberlik yapma gibi konularda zorluklar yaşadıklarını göstermiştir.

Akan ve Başar (2022), yaptıkları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşadıkları gerçeklik şoku incelenmiştir. Bu şoka katkıda bulunan ana faktörler arasında sınıf yönetimi sorunları, zaman yönetimi zorlukları, dil engelleri, kriz durumları, kalabalık sınıflarla ilgilenme korkusu ve öğrencileri motive etme ve onlarla iletişim kurmadaki zorluklar yer almaktadır.

Sarı ve Altun (2015), araştırmalarında, mesleğin başında olan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları incelemiştir. Araştırmada mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin birçok zorlukla karşılaştığını belirtilmiştir. Bu sorunlar arasında; öğretmenlerin yaratıcı görüş ve önerilerinin il-ilçe yöneticilerinden yeterince destek alamaması, öğretmenleri okul yöneticilerinin yeterli desteklememeleri, okul rehber öğretmenlerinin aday öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirebilmeleri ile ilgili yeterince ilgi göstermemeleri sayılmıştır.

Kozikoğlu ve Çökük (2017), aday öğretmenlerin, öğretmenlik adaylık sürecinde aldıkları eğitimini atandıkları ilden farklı bir ilde tamamlamaları üzerine çalışmış. Öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve toplanan veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, aday öğretmenlerin başka bir ilde adaylık eğitimi almalarına ilişkin hem olumsuz hem de olumlu görüşlere sahip oldukları öne sürülmüştür. Ayrıca atandıkları il/okul ile adaylık eğitimi tamamlanan il/okul arasındaki eğitsel materyal, fiziki çevre ve olanaklar, öğrenci profili ve sosyo-kültürel yapı bakımından önemli birçok farklılık olduğu ve bu farklılıklardan kaynaklanan aday öğretmenlerin bazı uyum sorunları yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Korkmaz ve arkadaşları (2004), araştırmasında mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemleri analiz etmiştir. Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri; resmî işlerin yürütülmesi, öğretim görevlerinin yerine getirilmesi, öğretmenlik rolüne uyum sağlanması, okul ile çevreye uyum sağlanması, sınıf yönetiminin sağlanması ve çeşitli derslerin öğretiminin yürütülmesi şeklinde olduğu belirtilmiştir.

Özkan (2017), yaptığı araştırmada gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik ilişkisi incelenmesi üzerine çalışmıştır. Araştırmadan elde ettiği bulgulara göre lise öğretmenleri orta düzeyde gerçeklik şoku yaşamaktadırlar. Cinsiyet, eğitim durumu, medeni durum, öğretmenlik hizmet süresi ve okul türü değişkenlerine göre gerçeklik şokunun anlamlı fark göstermediği ortaya çıkmıştır. Analizlere göre gerçeklik şokunun alt boyutlarının örgütsel tükenmişliğin yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Gündoğdu (2022), “beklenti ve tecrübe sarmalında gerçeklik şoku: yeni mezun bilgi teknoloji profesyonelleri üzerine nitel bir araştırma” adlı çalışmasında, Bilgi Teknolojileri (BT) Profesyonellerinin; bölüm seçme nedenleri, beklentileri, iş arama sürecinde yaşadıkları ve bu süreçte vazgeçmek zorunda kalınan beklentileri, gerçeklik şoku nedenleri kapsamında ele alınmıştır. Diğer taraftan BT örgütlerinde gerçeklik şokunun birçok farklı dinamikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir ve Büyükgöze (2016), yaptıkları araştırmada Kim ve Cho (2014) tarafından geliştirilen “Gerçeklik Şoku Beklentisi” Ölçeğini Türkçeye uyarlayarak öğretmenlik eğitimi alan öğrencilere uygulamışlardır. Öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentilerinin yüksek olduğu sonucu ortaya atılmıştır. Gerçeklik şoku beklentileri ile cinsiyet, yerleşim yerleri, eğitim aldıkları lisans bölümleri ve aylık harcama tutarları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Fırat (2021) araştırmasında, öğretmen adaylarının üniversite yıllarında çoğu zaman gelecekteki mesleklerine ilişkin yüksek beklentileri olduğunu, ancak bu beklentiler, okula atandıktan sonra karşılaştıkları gerçeklikle örtüşmeyebildiğini ortaya koymuş ve bu durumun adaylar için bir gerçeklik şokuna yol açabildiğini ileri sürmüştür.

Güvendir (2017) yaptığı araştırmada, meslek hayatına yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları incelemiştir. Sonuçlar mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bölgelerindeki fiziksel koşullara ve sosyokültürel yapıya uyum sağlama konusunda sorun yaşadıklarını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler, çalıştıkları okullarında eğitim-öğretim süreçlerinde sorunlar yaşadıklarını ve lisans eğitimleri sürecinde



oluşturdukları beklentilerin görev yaptıkları sürede yaşadıkları ile uyuşmadığını, çelişkiler yaşadığını belirtmiştir.

### ***Gerçeklik Şoku ile İlgili Uluslararası Araştırmalar***

Gerçeklik şoku ile ilgili uluslararası çalışmalar incelendiğinde gerçeklik şoku ile ilgili on çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan Kim ve Cho (2014) öğretmen adayları ile, Spillane ve Lee (2014) aday okul müdürleri ile, Duchscher (2009) hemşirelerle, Dhar (2013) BT profesyonelleri ile diğer araştırmacılar ise öğretmenlerle çalışmıştır.

Voss ve Kunter (2020), yeni öğretmenlerin duygusal tükenmişlikleri ve yapılandırmacı odaklı inançlarındaki değişimler üzerine araştırma yapmıştır. Bu çalışmada yeni başlayan öğretmenlerin genellikle öğretmenliklerinin ilk yıllarında kendilerini hayal kırıklığına uğramış, yorgun ve stresli hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Çalışma ayrıca göreve başlama programlarının ve destek sistemlerinin, yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerine geçişlerine ve tükenmişliğin azaltılmasına yardımcı olmadaki rolünü vurgulamaktadır.

Ensign ve Mays (2017), göreve başlama yıllarının gerçekleri üzerine araştırma yapmıştır. Bu çalışmada; öğretmenlerin zorluklar yaşadığından, özellikle göreve başlama aşamasıyla ilgili olarak, hizmet öncesi eğitimin zorunluluk hâline geldiğini tespit etmiştir.

Spillane ve Lee (2014), aday okul müdürlerinin sorumlulukları üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu çalışma aday müdürler için yeni mesleklerine geçiş yaptıklarında büyük bir "gerçeklik şoku", ve nihai bir sorumluluk duygusu yaşadıklarını ortaya çıkardı.

Dewar ve arkadaşları (2003), araştırmalarında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin neredeyse tamamının idari görevleri ve evrak işlerini bunaltıcı olarak gördüğünü bildirmiştir. Öğretmen eğitimi programlarının onları öğretmenliğin bu yönüne yeterince hazırlamadığını öne sürmüşlerdir. Ayrıca birçok öğretmenin sınırlı iş fırsatları nedeniyle mevcut kariyerlerinde kaldıklarını ve ekstra sorumluluklar için ücret talep ettiklerini ortaya çıkarmıştır.

Kim ve Cho (2014), öğretmen adaylarının motivasyonu, öğretim yeterliği duygusu ve gerçeklik şoku beklentisi üzerine çalışmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentisinin içedönük ve dışsal motivasyonla pozitif öğretmen yeterliği ve içsel motivasyonla negatif ilişkili olduğunu göstermiştir. Gerçeklik şoku beklentilerini tahmin etmede içsel motivasyon ile öğretmenlerin yeterlik duygusu arasında bir etkileşim etkisi olduğunu belirtmiştir.

Duchscher (2009), “Geçiş şoku: Yeni mezun çalışan hemşireler için rol adaptasyonunun ilk aşaması” isimli çalışmasında, geçiş şoku, kıdemli hemşirelik öğrencileri için rol geçişine ilişkin hazırlayıcı teoriye olan ihtiyacı ve artan iş yeri beklentileri ile lisans eğitim müfredatı arasında köprü kurmanın kritik önemini pekiştiriyor. Bu tür bilgilerin amacının, yeni hemşirelik çalışanlarının profesyonel uygulamanın stresli ve son derece dinamik çerçevesi içerisinde başarılı bir şekilde entegre edilmesi olduğunu savunmaktadır.

Fantilli ve McDougall (2009), yeni göreve başlayan birçok öğretmenin, öğretmenlik lisans programından mezun olduktan sonra meslek hayatlarına başlayınca ilk üç yıl içerisinde mesleklerinden istifa etme sürecine geldiklerini belirterek konunun önemini vurgulamışlardır. Kurumdaki tecrübeli öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri tanımaları ve onlara destek olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları mesleki gelişimleri için rehber öğretmenlik uygulamalarının, yönetsel liderlik anlayışının ve okul çevresinin desteğinin olumlu faktörler olduğunu belirtmişlerdir.

Dhar (2013), Hintli bilgi teknolojisi (BT) profesyonellerinin deneyimleri ve gerçeklik şoku ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Bu profesyonellerin karşılaştığı beş farklı şok türünü tanımlamıştır. Bunlar; iş içeriği şoku, çalışma ortamı şoku, sosyal şok, organizasyonel şok ve kariyer şokudur. Tüm bunların meslekten ayrılma niyetinin gelişmesine yol açacağı savunulmuştur.

Hobson ve Ashby (2012), çalışmalarında İngiltere'deki yeni öğretmenlerin deneyimleri ve mesleki gelişimlerine yönelik göreve başlama sonrası destek algıları üzerine

yapılan bir çalışmanın bulgularını sunmaktadır. Gerçeklik şokunun öğretmenliğin ilk yılının ötesinde sürekli devam ettiğini ve eğitimle ilgili resmî kurumlarca öğretmenlere sürekli destek sağlanması gerektiğini ileri sürmektedir. Yeni başlayan öğretmenleri desteklemeye yönelik iki yaklaşım önermektedir, ilk olarak öğretmen eğitimi sağlayıcılarıyla sürekli iletişim sağlanması gerektiğini, ikinci olarak öğretmenlere bölgesel, okul temelli olmayan danışmanların tahsis edilmesi gerektiğini önermektedir. Araştırma, yeni başlayan öğretmenlerin genellikle öğretmenliklerinin ilk yılından itibaren eğitici ve duygusal desteğe ihtiyaç duyduklarını öne sürüyor. Ayrıca deneyimli öğretmenlerin mentorluk ve desteğini içeren göreve başlama programlarının özellikle etkili olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Scott (1992), tarafından yapılan bir araştırmada avukat, hemşire ve öğretmen gibi yeni profesyonellerin iş motivasyonlarının işe başladıkları ilk yıl boyunca azaldığı tespit edilmiştir. Bu düşüş, gerçekçi olmayan beklentilere, başarısızlık için dış faktörleri suçlama eğilimine ve işe psikolojik katılımın azalmasına bağlanmaktadır. Motivasyondaki düşüşün miktarı aynı zamanda işte yaşanan stres düzeyiyle de ilişkili olduğu ileri sürülmüştür. Rol çatışması ve rol belirsizliği, özellikle hâlâ kendilerini kanıtlamaya çalışan yeni çalışanlar için başlıca stres kaynakları olarak belirlenmiştir. Ek olarak, yeni mezun çalışanlar sıklıkla işlerinden beklentileri ile işlerinin gerçekliği arasında bir kopuklukla karşılaştıklarını ve bunun da tatminsizlik ve suçluluk duygularına yol açtığını belirtmektedir.

Gerçeklik şokunun incelendiği çalışmaların öğretmenler yanında hemşireler ve bilgi teknolojileri uzmanları öznesinde yapıldığı görülmüştür. Ele alınan çalışmalara gerçeklik şoku için, yeni öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine girdiklerinde ve günlük işlerinin gerçeklerinin öğretmen yetiştirme programlarında kendilerine öğretilenlerden farklı olduğunu fark ettiklerinde yaşadıkları deneyimi ifade ettiği söylenebilir. Benzer şekilde yeni mezun öğretmenler, pratik deneyim eksikliği, sınıf yönetimindeki zorluk ve sürekli mesleki gelişim ihtiyacı duydukları görülmektedir. Yeni mezun öğretmenler genellikle sınıfa yüksek beklentilerle ve öğretimin nasıl olacağına dair idealist görüşlerle girdikleri söylenebilmektedir. Aday öğretmenlerin öğretmenliğin gerçekleriyle yüzleştiklerinde sıklıkla

bir kimlik krizi yaşadıkları, çünkü idealist beklentileri asıl meslekle örtüşmeyebildiği görülmektedir. Bu kimlik krizinin hayal kırıklığına ve hatta meslekten erken ayrılmaya yol açabildiği söylenebilir. Öğretmenlik lisans programlarının, aday öğretmenlerin yansıtıcı etkinlikler aracılığıyla beklentilerini ve mesleki kimliklerini inceleme ve gözden geçirme konusunda desteklemesi gerektiği görülmektedir. Hizmet öncesinden hizmete geçiş, aldıkları eğitim ile sınıfın gerçekleri arasında bir boşlukla karşı karşıya kaldıklarından yeni öğretmenler için zorlayıcı olabildiği görülmektedir. Bu çalışmada ise ilk atandıkları yerler genellikle kırsal bölgeler olan ve bu özel durumundan dolayı yaşadıkları gerçeklik şokunun incelenmesinin önemli olduğu düşünülen sınıf öğretmenleri ile çalışılmıştır.

## **Bölüm 3**

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, süreci ve analizi yer almaktadır.

#### **Araştırmanın Türü**

Bu araştırmada, görevde yeni olan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şoku düzeyi belirlenerek, bu düzeyin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mezun oldukları üniversiteye, mezuniyet başarı durumlarına, okuttukları sınıf düzeyine, okuttukları sınıf türüne, öğretmenlerin yaşına, kıdemlerine, görev yaptıkları yere ve görev yaptıkları ile göre anlamlı farklılık göstermediğinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Sıralanan bu değişkenlerin görevde yeni olan öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeyi ile ilişkisi ve bu düzey üzerindeki etkisi değişkenler manipüle edilmeden, tamamen mevcut durumlarına ilişkin veriler analiz edilerek belirlenmiştir. Araştırma bu yönleri ile ilişkisel (correlational) ve nedensel karşılaştırma türü bir çalışma (causal-comparative research) olarak tanımlanabilir. Çünkü ilişkisel araştırma iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlarken nedensel karşılaştırma araştırması, bireylerin ve gruplarının davranışlarında veya durumlarında var olan farklılıkların nedenlerini veya kaynaklarını belirlemeye çalışır (Gay, 2012).

#### **Araştırmanın Evreni ve Örnekleme**

Bu araştırmanın evrenini Türkiye de farklı illerde görev yapan mesleğinde üç yılını doldurmamış, 2020-2023 yılları arasında ataması gerçekleştirilmiş 13.119 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır (MEB, 2022). Küme örnekleme yöntemi ile atamaların yoğunlukta olduğu iller ve diğer iller iki ayrı kümede incelenmiştir. Küme örnekleme evrendeki tüm kümelerin eşit seçilme şansına sahip oldukları örnekleme türüdür ve birimler arası uzaklığın fazla olduğunda sıklıkla başvurulur. Araştırmacının geniş bir fiziki alana yayılmasını önleyerek

maliyeti düşürür ve denetim olanaklarını artırır (Karasar, 2012). Son üç yılda sınıf öğretmeni atamalarının yoğun olduğu iller; Adıyaman, Ağrı, Batman, Bitlis, Diyarbakır, Erzurum, Gaziantep, Kars, Kocaeli, Mardin, Muş, Hatay, Şanlıurfa, Şırnak, Van ve İstanbul illerinden oluşmaktadır. Diğer iller ise; Yalova, Yozgat, Sivas, Ordu, Kilis, Kastamonu, Kahramanmaraş, Gümüşhane, Giresun, Siirt, Bingöl, Bayburt, Antalya ve Ankara'dır.

Örnekleme dâhil olacak katılımcıların illere göre dağılımı oran örnekleme yöntemi ile katılımcıların kimler olacağı ise son üç yılda ataması gerçekleştirilmiş öğretmenlerden seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Oranlı küme örnekleme ise, evren, özellikleri birbirine benzer kümeleri bir araya getiren alt evrenlere ayrılır. Her kümeden bütün içindeki oranlarına göre örneklenecek şekilde kümeler seçilir (Karasar, 2012). Örneklem büyüklüğü Cochran formülü ile  $\alpha=0.05$  düzeyi seçilerek %95 güven aralığında 373 olarak hesaplanmıştır (Cochran, 2007).

Örneklemin illere göre dağılımı oran örnekleme yöntemi ile belirlenmiş buna göre örnekleme; Adıyaman ilinden 23, Ağrı ilinden 23, Batman ilinden 18, Bitlis ilinden 15, Diyarbakır ilinden 24, Erzurum ilinden 26, Gaziantep ilinden 25, Kars ilinden 29, Kocaeli ilinden 13, Mardin ilinden 24, Muş ilinden 24, Hatay ilinden 24, Şanlıurfa ilinden 27, Şırnak ilinden 23, Van ilinden 28, İstanbul ilinden 27 sınıf öğretmeni dâhil edilmiştir. Örnekleme dâhil edilen öğretmenler MEB'den alınan izin doğrultusunda, bu illerde bulunan ilkokullara ataması gerçekleştirilmiş sınıf öğretmenleri listesinden seçkisiz olarak seçilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden 373 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şokunu ortaya çıkarmayı amaçlayan ölçeğin araştırma kapsamında örnekleminde yer alan öğretmenlerle, bahar ve yaz dönemlerinde uygulanmıştır. Öncelikle araştırmanın gerçekleştirilmesi amacıyla Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu İzni (EK-Ç, EK-D),

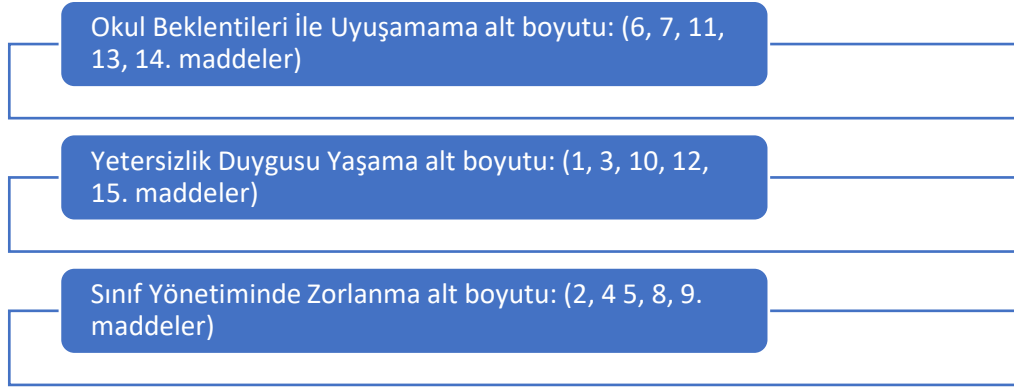
anket yapılabilmesi için ise Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni (EK-E) alınmıştır. Sonrasında ölçek ve anketlerin kullanılmasına yönelik gerekli izinler araştırmacılardan (EK- C), bu anket ve ölçeklerin uygulanmasına yönelik gönüllü katılım formu ise öğretmenlerden (EK-A) talep edilmiştir. Tüm bu izinlerin alınmasının ardından gerçeklik şoku ölçeğinin, mesleğin ilk yıllarında olan 373 öğretmene uygulanmıştır. Ölçek araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmına Millî Eğitim Bakanlığında alınan izin doğrultusunda bakanlığın evrak gönderme sistemi üzerinden ulaştırılmış ve yanıtlanmış ölçekler araştırmacının e-postasına ulaştırılarak toplanmıştır. Katılımcıların bir kısmına ise ölçek farklı çevrim içi platformlar üzerinde ulaştırılmış ve ölçeğe verilen yanıtlar yine bu yolla toplanmıştır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada, Özkan, (2017) tarafından geliştirilmiş olan, beşli likert tipinde hazırlanmış ve 15 maddeden oluşan ayrıca üç alt boyutu bulunan “Gerçeklik Şoku Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeği kullanmak için ilgili araştırmacıdan gerekli izinler alınmış olup, ilgili yazışma ekte sunulmuştur. Bu ölçekle birlikte katılımcılara ait cinsiyet, öğretmenlikteki görev süresi, yaş, göreve başladıklarındaki medeni durum, görev yatığı il, görev yaptığı okul, görev yaptığı sınıf türü, görev yaptığı sınıf düzeyi ve mezuniyet notu bilgilerinin bilgilerin bulunduğu dokuz maddeden oluşan kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alfa Katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu araştırmanın verilerine göre ölçeğin tamamına ait güvenilirlik katsayısı ise .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere bakarak, gerçeklik şoku ölçeğinin güvenilirliğinin kabul edilebilir. Çünkü Cronbach Alfa değerinin 0,70 ve üstü olması, bir ölçme aracının güvenilirliği için yeterli olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2011).

15 maddeden ve 3 alt faktörden oluşan gerçeklik şoku ölçeğinin alt ise boyutları şunlardan oluşmuştur:



Özkan (2017) tarafından hazırlanmış olan ölçeğin güvenirliği Cronbach Alpha katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü faktörlere ilişkin güvenirlik katsayıları sırasıyla .74, .73 ve .68 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tamamına ilişkin genel güvenirlik katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öncelikle “Gerçeklik Şoku Ölçeği” ile toplanan verilere tanımlayıcı istatistiksel yöntemler uygulanmıştır. Tanımlayıcı istatistiksel yöntemlerin genel amacı, bir puan kümesini düzenlemek ve özetlemektir. Bir veri dağılımını özetlemek ve tanımlamak için en yaygın yöntem, ortalama puanı tanımlayan ve tüm dağıtım için bir temsilci görevi görebilecek tek bir değer bulmaktır. İstatistikte, ortalama veya temsilci puan kavramı merkezî eğilim olarak adlandırılır (Gravetter ve Wallnau, 2014). Merkezî eğilimi ölçmenin amacı, dağılımın merkezini tanımlayan tek bir değer belirleyerek bir puan dağılımını tanımlamaktır. İdeal olarak, bu merkezî değer, dağıtımdaki tüm bireyler için en iyi temsili değer olan puandır.

Likert tipi ölçeklerden toplanan veriler gibi sürekli değişkenlerde merkezî eğilim ölçüleri olarak aritmetik ortalama, veri de en çok tekrar eden tepe değeri olan mod değeri ve veri setinin ortanca değerini veren medyan istatistikleri hesaplanmaktadır (Gravetter ve Wallnau, 2014). Cinsiyet, medeni durum ya da mezuniyet notu gibi kesikli değişkenlerde kategorilere ait frekans ve yüzdelik bilgisi verilmektedir.



Sürekli değişkenler için kullanılan üç farklı merkezî eğilim ölçüsü vardır ve genellikle bir araştırmacı tek bir veri kümesi için üçünü de hesaplar. Ortalama, medyan ve modun hepsi aynı şeyi ölçmeye çalıştığı için, bu üç değer ilişkili olmasını beklemek mantıklıdır. Aslında, üç merkezi eğilim ölçüsü arasında bazı tutarlı ve öngörülebilir ilişkiler vardır. Spesifik olarak, her üç ölçünün de tamamen aynı değere sahip olduğu durumlar vardır. Öte yandan, üç önlemin farklı olmasının garanti edildiği durumlar vardır. Ortalama, medyan ve mod arasındaki ilişkiler dağılımın şekline göre belirlenir (Gravetter ve Wallnau, 2014).

Sayısal verilerin analizinin yapılabilmesinin şartlarından biri verilerin normal dağılmasıdır. Çünkü verilerin normal olmaması analiz sonuçlarının yanlış çıkmasına sebep olmaktadır. Normal dağılım sürekli ve simetrik bir dağılımdır. Normallik durumunda aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine eşittir. Standart şekli çan eğrisine benzer (Karagöz, 2019). Bu araştırmadan elde edilen verilerden oluşturulan gerçeklik şoku ölçeği ve değişkenlere ait merkezi eğilim ölçüleri ile basıklık-çarpıklık katsayıları Tablo 1 'de verilmiştir.

Tablo 1' de yer alan veriler incelendiğinde; ortalama, medyan ve mod değerlerinin bir arada kümelendiği görülmektedir. Bu verilere bakılarak verilerin normallik gösterdiği bir dağılımda üç merkezi ölçü birimi de dağılımın merkezinde bir arada kümelendir varsayımına göre dağılımın normal olduğu söylenebilir.

**Tablo 1**

*Değişkenlerin Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları*

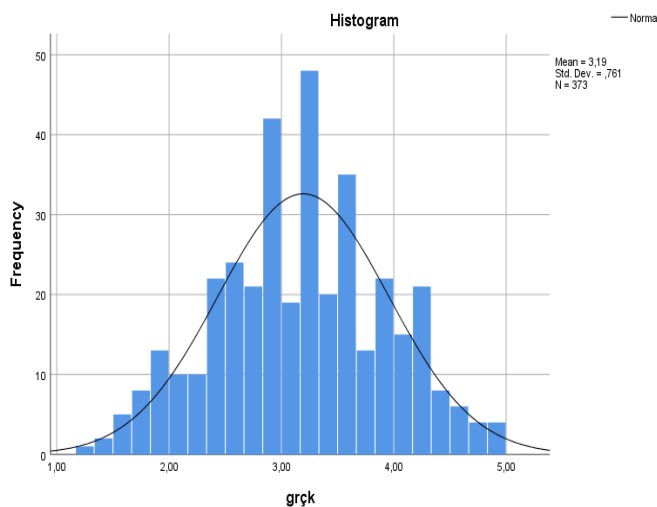
	$\bar{x}$	Med.	Mod	Çarpıklık	Standart Hatası	Basıklık	Standart Hatası
<i>Gerçeklik Şoku</i>	3,19	3,20	3,00	-,54	,12	-,40	,25
<i>Okul Beklentileriyle Uyuşamama</i>	3,11	3,00	3,00	,02	,12	-,19	,25
<i>Yetersizlik Yaşama Duygusu</i>	3,13	3,00	3,00	-,02	,12	-,41	,25
<i>Sınıf Yönetiminde Zorlanma</i>	3,33	3,40	3,40	-,30	,12	-,62	,25

Ayrıca verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için çarpıklık-basıklık (verilerin normallik durumu) değerleri incelenmiştir. Normalliğin belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin;  $\pm 1,00$  değerleri arasında olması dağılımın normal bir dağılım olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Tablo 1 'de yer alan araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, gerçeklik şoku ölçeği ve alt boyutlarının tümünde bu değerlerin  $\pm 1$  aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdikleri söylenebilir. Bir başka normallik varsayımı ise verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin standart hataya bölünmesi ile ortaya çıkan değerlerin  $\pm 1,96$  aralığında olmasıdır (Büyüköztürk, 2011), Tablo 1'de yer alan araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık değerleri standart hatalarına bölündüğünde gerçeklik şoku ölçeği ve alt boyutlarının tümünde bu değerlerin  $\pm 1,96$  aralığında olduğu ve normal dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Bunların yanı sıra araştırmanın verilerinden oluşturulan gerçeklik şoku ölçeği ve alt boyutları olan okul beklentileri ile uyuşamama, yetersizlik duygusu yaşama ve sınıf yönetiminde zorlanma değişkenlerine ait histogram grafikleri incelenmiş, değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediği grafiksel yöntemlerle de değerlendirilmiştir. Değişkenlere ait histogram grafikleri Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6'da yer almaktadır.

### Şekil 3

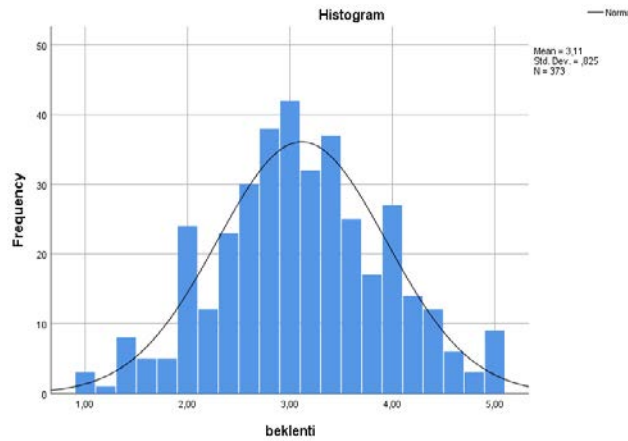
*Gerçeklik Şoku Değişkenine Ait Histogram Grafiği*



Şekil 3'de gerçeklik şoku ölçeğine ait histogram grafiğine yer verilmiştir. Grafiğin şeklinin çan eğrisine benzemesi, Tablo 1 ve Şekil 3 incelendiğinde aritmetik ortalama (3,19), medyan (3,20) ve mod (3.00) değerlerinin birbirine ve merkeze yakın değerler olması grafiğin simetrik olduğunu göstermektedir. Yukarıda belirtildiği gibi verilerin normallik gösterdiği bir dağılımda üç merkezi ölçü birimi de dağılımın merkezinde bir arada kümelenir. Normal bir dağılım için histogram grafiğinin sağ tarafı, sol tarafın ayna görüntüsüdür. Yani verilerden elde edilen histogram grafiği çan eğrisi şeklinde olmalıdır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel normallik testleri ile histogram grafiğinin de paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu durumda araştırmanın verilerinin gerçeklik şoku ölçeği için normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

#### Şekil 4

*Okul Beklentileri ile Uyuşamama Değişkenine Ait Histogram Grafiği*

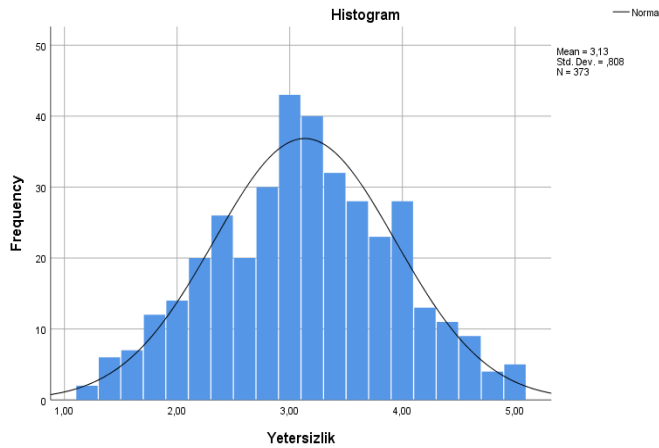


Şekil 4'te okul beklentileri ile uyuşamama değişkenine ait histogram grafiğine yer verilmiştir. Grafiğin şeklinin çan eğrisine benzemesi, Tablo 1 ve Şekil 4 incelendiğinde aritmetik ortalama (3,11), medyan (3,00) ve mod (3.00) değerlerinin birbirine ve merkeze yakın değerler olması okul beklentileri ile uyuşamama histogram grafiğinin simetrik olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel normallik testleri ile histogram grafiğinin de paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu durumda

araştırmanın verilerinin okul beklentileri ile uyuşamama değişkeni için normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

### Şekil 5

*Yetersizlik Duygusu Yaşama Değişkenine Ait Histogram Grafiği*



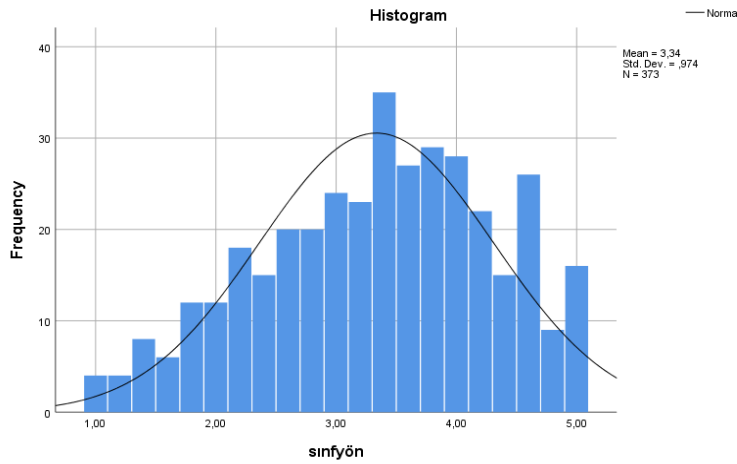
Şekil 5'te yetersizlik yaşama duygusu değişkenine ait histogram grafiğine yer verilmiştir. Grafiğin şeklinin çan eğrisine benzemesi, Tablo 1 ve Şekil 5 incelendiğinde aritmetik ortalama (3,13), medyan (3,00) ve mod (3,00) değerlerinin birbirine ve merkeze yakın değerler olması yetersizlik yaşama duygusu değişkeni histogram grafiğinin simetrik olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel normallik testleri ile histogram grafiğinin de paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu durumda araştırmanın verilerinin yetersizlik yaşama duygusu değişkeni için normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Şekil 6'da sınıf yönetiminde zorlanma değişkenine ait histogram grafiğine yer verilmiştir. Grafiğin şeklinin çan eğrisine benzemesi, Tablo 1 ve Şekil 6 incelendiğinde aritmetik ortalama (3,11), medyan (3,00) ve mod (3,00) değerlerinin birbirine ve merkeze yakın değerler olması sınıf yönetiminde zorlanma değişkeni histogram grafiğinin simetrik olduğunu göstermektedir. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel normallik testleri ile histogram grafiğinin de paralellik gösterdiği görülmektedir. Bu durumda

araştırmanın verilerinin sınıf yönetimde zorlanma değişkeni için normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

## Şekil 6

*Sınıf Yönetiminde Zorlanma Değişkenine Ait Histogram Grafiği*



Tablo 1, Şekil 3, Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6'daki grafikler değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olduğunu göstermektedir. Değişkenlerin histogramları çan eğrisine benzemektedir. Bu durum değişkenlerin normal dağıldığını ve parametrik testler için uygun olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, normal dağılım gösteren değişkenlerin analizinde parametrik test yöntemleri kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız örneklem için t-testi, Post-Hoc test istatistikleri (Tukey HSD) testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada katılımcılardan toplanan veriler, SPSS 25 paket programında istatistiksel analizlere tabi tutulmuştur. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ölçeği alt boyutlarına ilişkin düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalamaları kullanılmıştır. Verilerin sayısal puanlardan oluşması, ortalamanın genellikle merkezi eğilimin tercih edilen ölçüsü olmasına sebep olmaktadır (Gravetter ve Wallnau, 2014). Aritmetik ortalamaların yorumu şu şekildedir: 1,00-1,79 çok düşük, 1,80-2,59 düşük, 2,60-3,39 orta, 3,40-4,19 yüksek ve 4,20-5,00 çok yüksek. (Karagöz, 2019).

## Bölüm 4

### Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Bu bölümde, problem ve alt problemler sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili yorum ve tartışmalar yer almaktadır.

#### Araştırmada Kullanılan Verilere İlişkin İstatistikî Bilgiler

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine ait kişisel bilgilere Tablo 2'de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

**Tablo 2**

#### *Katılımcıların Kişisel Özellikleri*

Değişkenler		F	%
Cinsiyet	Kadın	298	79,9
	Erkek	75	20,1
	Toplam	373	100
Yaş	21-23	43	11,5
	24-26	124	33,2
	27-29	74	19,8
	30 ve üstü	132	35,4
	Toplam	373	100
Mezuniyet Notu	2.00-2.49	7	1,9
	2.50-2.99	103	27,6
	3.00-3.49	179	48,0
	3.50-4.00	84	22,5
	Toplam	373	100
Öğretmenliğe Başladığında Medeni Durumu	Evli	62	16,6
	Bekâr	311	83,4
	Toplam	373	100
Öğretmenlikte Kıdemi	1 yıl	130	34,9
	2 yıl	130	34,9
	3 yıl	113	30,3
	Toplam	373	100

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların cinsiyetlerine ve medeni durumlarına göre dağılımları arasında farklılık olduğu söylenebilir. Katılımcıların arasında kadın

öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Yine benzer şekilde katılımcıların çoğunluğunun bekar olduğu görülmektedir. Öğretmenlik kıdem yılı, yaş ve mezuniyet başarı notlarının ise benzerlik gösterdiği ve homojen dağıldığı söylenebilir.

**Tablo 3**

*Katılımcıların Görev Yaptığı İl, Okul Yeri, Sınıf Düzeyi ve Sınıf Türüne Göre Dağılımı*

Değişkenler	F	%	
Görev Yaptığı İl	Adıyaman	23	6,2
	Ağrı	23	6,2
	Batman	18	4,8
	Bitlis	15	4,0
	Diyarbakır	24	6,4
	Erzurum	26	7,0
	Gaziantep	25	6,7
	Kars	29	7,8
	Kocaeli	13	3,5
	Mardin	24	6,4
	Muş	24	6,4
	Hatay	24	6,4
	Şanlıurfa	27	7,2
	Şırnak	23	6,2
	Van	28	7,5
	İstanbul	27	7,2
	Toplam	373	100
Görev Yaptığı Okul Yeri	Köy	176	47,2
	Merkez	171	45,8
	Diğer	26	7,0
	Toplam	373	100
Görev Yaptığı Sınıf Türü	Birleştirilmiş	90	24,1
	Müstakil	283	75,9
	Toplam	373	100
Görev Yaptığı Sınıf Düzeyi	1	107	28,7
	2	84	22,5
	3	62	16,6
	4	43	11,5
	1-2	31	8,3
	3-4	8	2,1
	1,2,3 ve 4	38	10,2
	Toplam	373	100

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları il, görev yaptıkları okul yeri, görev yaptıkları sınıf türü ve görev yaptıkları sınıf düzeyleri Tablo 3'te ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların görev yaptıkları illere ve okul türüne göre benzer sayılarda olduklarını ve homojen dağıldıklarını söyleyebiliriz. Katılımcıların görev yaptığı sınıf türüne göre müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Görev yaptığı sınıf düzeyine göre ise 1. sınıfları okutan öğretmenlerin daha çok olduğu görülmektedir.

### Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku Yaşama Düzeyleri

Son üç yılda ataması gerçekleştirilmiş olan Adıyaman ilinden 23, Ağrı ilinden 23, Batman ilinden 18, Bitlis ilinden 15, Diyarbakır ilinden 24, Erzurum ilinden 26, Gaziantep ilinden 25, Kars ilinden 29, Kocaeli ilinden 13, Mardin ilinden 24, Muş ilinden 24, Hatay ilinden 24, Şanlıurfa ilinden 27, Şırnak ilinden 23, Van ilinden 28, İstanbul ilinden 27 sınıf öğretmenin katıldığı araştırmamızın sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şoku düzeyleri ile ölçeğe ait alt boyutlara ilişkin frekans, ortalama ile standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4**

*Gerçeklik Şoku Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler*

	<i>N</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>
Gerçeklik Şoku (Genel)	373	3,19	,760
Okul Beklentileriyle Uyuşmama	373	3,11	,824
Yetersizlik Duygusu Yaşama	373	3,13	,807
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	373	3,33	,974

Tablo 4'e göre sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şokunun genel ortalama düzeyi orta düzeydedir ( $\bar{x} = 3,19$ ). Gerçeklik şokunun alt boyutları incelendiğinde okul beklentileri ile uyumsuzluk boyutunun orta düzeyde ( $\bar{x} = 3,11$ ); kendini yetersiz hissetme boyutu orta düzeyde ( $\bar{x} = 3,13$ ); sınıf yönetimiyle mücadele etme boyutu ise orta düzeydedir ( $\bar{x} = 3,33$ ) (Karagöz, 2019). Bu verilere göre en fazla gerçeklik şokunu sınıf yönetimiyle mücadele alt boyutuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin yaşadığı görülmektedir.



Bu durum, yeni öğretmenler için en yüksek gerçeklik şokun sınıf yönetimi alt kategorisinde yaşandığı yönündeki bulgularla da desteklenmektedir. Çeşitli araştırmalara göre yeni mesleğe başlayan öğretmenler en çok sınıf yönetimi konusunda zorluk yaşamaktadırlar (Correa ve arkadaşları, 2015; Dicke ve arkadaşları, 2015; Farrell, 2016; Gan, 2013; Yanık ve arkadaşları, 2016; Korkmaz ve arkadaşları, 2004; Akan ve Başar, 2022). Dicke ve arkadaşları (2015) da yeni öğretmenler için sınıf yönetimi içerisinde yer alan kısımdan biri olan zaman yönetimi konusunda desteğe ihtiyaç duyulduğundan bahsetmektedir.

Sınıf yönetimi zorluklarının yanında, diğer alt alanlardaki zorluklara ilişkin de benzer bulgular bulunmaktadır. Korkmaz ve arkadaşları (2004), sınıf öğretmenlerinin yaşadığı problemleri belirtirken öğretmenlik rolüne uyum sağlanması, okul ile çevreye uyum sağlanması ve sınıf yönetiminin sağlanması üzerinde durmuştur. Fırat (2021), bu çalışmadaki ölçeğin alt boyutundaki gibi öğretmen adaylarının mesleklerine ilişkin yüksek beklentileri olduğunu ancak bu beklentilerin okula atandıktan sonra karşılaştıkları gerçeklikle örtüşmeyebildiğini ortaya koymuştur. Güvendir (2017), ise İngilizce öğretmenlerinin mesleğe başladıklarında, lisans eğitimleri sürecinde oluşturdukları beklentilerle görev yaptıkları sürede yaşadıklarının uyuşmadığını belirtmiştir. Bu araştırma da ise mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri, sınıf yönetiminde zorlanma, okul beklentileriyle uyuşamama ve yetersizlik duygusu yaşama alt boyutlarında orta düzeyde yaşanmaktadır. Bu durumda daha önceden yapılmış olan çalışmaların bu araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren yanlarının olduğu söylenebilir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi**

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, mezuniyet başarı notu, okutulan sınıf düzeyi, okutulan sınıf türü, görev yapılan yer, görev yapılan il ve öğretmenin yaşı değişkenleri

açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediklerine ilişkin SPSS 25 paket programından faydalanılarak istatistiksel analizler yapılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerinin cinsiyet, medeni durum ve okuttukları sınıf türü değişkenine göre incelenmesi için bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerinin öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, mezuniyet başarı notu, okutulan sınıf düzeyi, görev yapılan yer, görev yapılan il ve öğretmenin yaşı değişkenlerine göre incelenmesi içinde tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır. Analizler sonucu anlamlı farklılık bulunan görev yapılan il değişkeni için çoklu karşılaştırma testlerinden Tukey testi yapılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen bulgular başlıklar hâlinde aşağıda sunulmuştur.

### ***Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi***

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkiyi incelemek için verilere bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Bu analizde iki grup ve bir olay vardır (Gravetter ve Wallnau, 2014). Kadın ve erkek öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri, öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri, yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri ve sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**

*Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Örneklem t-testi Sonuçları*

	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	sd	p																																
Gerçeklik Şoku (Genel)	Kadın	298	3,1657	,76430	-1,44	371	,149																																
	Erkek	75	3,3076	,74074				Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Kadın	298	3,0919	,83283	-1,06	371	,288	Erkek	75	3,2053	,78978	Yetersizlik Duygusu	Kadın	298	3,0886	,80967	-2,12	371	,034	Erkek	75	3,3093	,77967	Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Kadın	298	3,3168	,97210	-,74	371	,469
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Kadın	298	3,0919	,83283	-1,06	371	,288																																
	Erkek	75	3,2053	,78978				Yetersizlik Duygusu	Kadın	298	3,0886	,80967	-2,12	371	,034	Erkek	75	3,3093	,77967	Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Kadın	298	3,3168	,97210	-,74	371	,469	Erkek	75	3,4080	,98609								
Yetersizlik Duygusu	Kadın	298	3,0886	,80967	-2,12	371	,034																																
	Erkek	75	3,3093	,77967				Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Kadın	298	3,3168	,97210	-,74	371	,469	Erkek	75	3,4080	,98609																				
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Kadın	298	3,3168	,97210	-,74	371	,469																																
	Erkek	75	3,4080	,98609																																			

Tablo 5'e göre sınıf öğretmenlerinin yaşadığı şok düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{371}=-1.44$ ,  $p=0.149>,05$ ). Yani kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şok düzeyleri benzerdir. Verilerden elde edilen ortalamalara bakıldığında ise erkek öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3,3076$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,1657$ ) göre gerçeklik şoku yaşama düzeyleri daha yüksek olmakla birlikte her iki grupta orta düzeyde gerçeklik şoku yaşamaktadırlar. Cinsiyete göre okul beklentileri ile uyuşamama değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{371}=-1.06$ ,  $p=0.288>,05$ ). Verilerden elde edilen ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler okul beklentileriyle uyuşamama boyutunu orta düzeyde yaşamaktadırlar. Cinsiyete göre sınıf yönetiminde yetersizlik düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{371}=-,724$ ,  $p=0,469>,05$ ). Verilerden elde edilen ortalamalara bakıldığında erkek öğretmenlerle kadın öğretmenler sınıf yönetiminde zorlanma boyutunu orta düzeyde yaşamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre yetersizlik yaşama duyguları arasında ise anlamlı farklılık bulunmaktadır ( $t_{371}=-2,12$ ,  $p=0,034<05$ ). Verilerden elde edilen ortalamalara bakıldığında ise erkek öğretmenlerin ( $\bar{x} = 3,3093$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{x} = 3,0886$ ) göre yetersizlik duygusu yaşama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamaların birbirinden kaç standart sapma uzaklıkta olduğunu hesaplamak için etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Etki büyüklüğünün hesaplamada en yaygın kullanılan ve Cohen tarafından geliştirilen Cohen ( $d$ ) hesaplaması yapılmıştır (Cohen, 1988). Yapılan hesaplamada  $d=0,27$  bulunmuştur. Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerin yetersizlik yaşama düzeyleri arasındaki farkın etki büyüklüğü değerinin düşük düzeyde (Cohen, 1988) olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde karşılaştıkları sorunları araştıran çalışmalara bakıldığında sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukların hiçbirinin cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılık göstermediği öne sürülmüştür (Toker, 2013). Bu durum araştırmanın bulgusuyla paralellik göstermektedir. Akan ve Başar (2022), göreve yeni

başlayan sınıf öğretmenlerinin, kırsal bölgelerde erkek egemenliğinin ve çocuklara yönelik cinsiyet ayrımcılığının yaygınlığı nedeniyle sıklıkla kadınların gerçeklik şoku yaşadığını öne sürmüştür. Bu sonuç araştırma bulgularıyla paralellik göstermemektedir.

Toker (2013), araştırmasında sınıf öğretmenlerinin adaylık döneminde yaşadıkları sorunları incelemiş, sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklarda cinsiyete göre farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Özkan (2017), gerçeklik şoku ve örgütsel tükenmişlik ilişkisini incelediği çalışmasında öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoku ile cinsiyet değişkeni arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Özdemir ve Büyükgöze (2016), Öğretmelerin gerçeklik şoku beklentileri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığını belirtmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında sadece yetersizlik duygusu yaşama alt boyutunda erkeklerin daha fazla yaşadığı görülmekte ve etki büyüklüğünün orta düzeyde olduğu görülmektedir. Tüm bunlara göre öğretmenlerin cinsiyetlerine göre gerçeklik şoku yaşama düzeylerinin değişip değişmemesi ile ilgili farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar olduğu görülmekle birlikte araştırmaların çoğu cinsiyete göre gerçeklik şoku yaşama düzeyinin değişmediğini ortaya koymaktadır.

### ***Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesi***

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ile medeni durumları arasındaki ilişkiyi incelemek için verilere bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Bu analizde iki grup ve bir olay vardır. Evli ve bekâr öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri, öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri, yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri ve sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6'da göre sınıf öğretmenlerinin şok düzeylerinde medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{371}=-1.09$ ,  $p=0.236$ ). Yani evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şok düzeylerdi benzerdir. Verilerden elde edilen

ortalamalara bakıldığında bekar öğretmenlerle erkek öğretmenler gerçeklik şokunu orta düzeyde yaşamaktadırlar.

**Tablo 6**

*Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları*

	Medeni Durumu	N	$\bar{x}$	std	t	sd	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	Evli	62	3,10	,68	-1,09	371	,236
	Bekar	311	3,21	,77			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Evli	62	3,00	,68	-1,46	102,12	,147
	Bekar	311	3,14	,85			
Yetersizlik Duygusu	Evli	62	3,00	,68	-,97	371	,332
	Bekar	311	3,14	,85			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Evli	62	3,26	,90	-,68	371	,496
	Bekar	311	3,35	,99			

Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre okul beklentileri ile uyuşamama veya yetersizlik duygusu düzeylerinde de anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (sırasıyla  $t_{371}=1.46$ ,  $p=0.147$  ve  $t_{371}=0.97$ ,  $p=0.332$ ). Yani evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin yaşadığı okul beklentileriyle uyuşamama ya da yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri benzerdir. Verilerden elde edilen ortalamalara bakıldığında bekar öğretmenlerle erkek öğretmenler okul beklentileriyle uyuşamama ya da yetersizlik duygusunu orta düzeyde yaşamaktadırlar.

Benzer şekilde sınıf yönetiminde zorlanma düzeylerinde medeni duruma göre de anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t_{371}=0,68$ ,  $p=0,496$ ). Yani evli öğretmenler ile bekar öğretmenlerin yaşadığı sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri benzerdir. Verilerden elde edilen ortalamalara bakıldığında bekar öğretmenlerle erkek öğretmenler orta düzeyde sınıf yönetiminde zorlanma yaşamaktadırlar.

Özpinar ve Sarpkaya (2010), köyde görev yapan sınıf öğretmenlerini karşılaştıkları sorunları incelediği araştırmasında, köyde görev yapan bekar sınıf öğretmenlerinin evlilere göre daha fazla sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu durum araştırmanın bulguları ile paralellik göstermemektedir. Özkan (2017), ise medeni durum ile gerçeklik şoku arasında

anlamli bir fark bulunmadığını belirtmektedir. Bu durum araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku ile medeni durum değişkeni arasındaki ilişki hakkında farklı sonuçlar olabildiği söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Kıdem Yılı Değişkene Göre İncelenmesi**

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ile kıdem yılları arasındaki ilişkiyi incelemek için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Bu analizde ikiden fazla grup ve bir olay vardır. Mesleğin 1,2 ve 3. Yılında olan sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri, öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri, Yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri ve sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Görev Yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın		sd	Kareler		
	Kaynağı	Kareler toplamı		ortalaması	F	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplararası	2,692	2	1,346	2,342	,098
	Gruplariçi	212,611	370	,575		
	Toplam	215,302	372			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplararası	3,832	2	1,916	2,846	,059
	Gruplariçi	249,097	370	,673		
	Toplam	252,929	372			
Yetersizlik Duygusu	Gruplararası	1,049	2	,525	,804	,448
	Gruplariçi	241,555	370	,653		
	Toplam	242,604	372			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplararası	4,340	2	2,170	2,302	,101
	Gruplariçi	348,770	370	,943		
	Toplam	353,110	372			

Tablo 7’ye göre tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin kıdem yılına göre yaşadıkları gerçeklik şoku düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=2,342, p=,098>,05$ ). Görev yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve gerçeklik şoku alt boyutlarına ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları tablosunun

incelenmesi sonucunda; öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama düzeylerinin görev yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ( $F=2,846$ ,  $p=,059>,05$ ).

Öğretmenlerin deneyim yılı ile sınıf yönetimindeki yetersizlik ve zorluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi yapılmıştır. Sonuçlar, her iki değişken içinde gerçeklik şoku bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Hizmet yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerine ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları tablosunun incelenmesi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin yetersizlik duygusu yaşama düzeylerinin görev yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=,525$ ,  $p=,448>,05$ ). Görev yılı değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve gerçeklik şoku alt boyutlarına ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları tablosunun incelenmesi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde zorlanma düzeylerinin görev yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=2,302$ ,  $p=,101>,05$ ).

Rivkin ve arkadaşları (2005)'na göre göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerin ilk yıllarında ikinci ve üçüncü yıllarına göre daha düşük başarı oranları vardır. Ayrıca yeni öğretmenlerin %15'i ilk yıldan sonra meslekten ayrılıyor ve %14'ü okul değiştirmek istiyor. Bu durum ile araştırmanın bulguları paralellik göstermemektedir. Bu duruma araştırmanın verilerinin toplandığı öğretmenlerin mesleğe yeni başlamış ve mesleğin ilk üç yılında olan öğretmenler olmasının sebep olduğu düşünülebilir.

Fantilli ve McDougall (2009), birçok yeni göreve başlayan öğretmenin, öğretmenlik lisans programından mezun olduktan sonra meslek hayatlarına başlayınca ilk üç yıl içerisinde çok fazla sorun yaşadıklarını hatta istifa edebildiklerini belirterek konunun önemini vurgulamışlardır. Moir (1999) ise öğretmenlik mesleğinin ilk yılında gerçeklik şokunun yoğun olarak yaşandığını öne sürmektedir. Bu durumda öğretmenlerin kıdem yılı ile gerçeklik şoku yaşama düzeyleri arasındaki ilişki hakkında farklı yorumlar olduğu söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Mezuniyet Başarı Notu Değişkenine Göre İncelenmesi**

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ile mezuniyet başarı notu arasındaki ilişkiyi incelemek için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Bu analizde ikiden fazla grup ve bir olay vardır. Mezuniyet başarı notuna göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri, öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri, Yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri ve sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8**

*Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Mezuniyet Başarı Notu Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın		Sd	Kareler		
	Kaynağı	Kareler toplamı		ortalaması	F	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplararası	,941	3	,314	,540	,655
	Gruplariçi	214,362	369	,581		
	Toplam	215,302	372			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplararası	1,873	3	,624	,917	,432
	Gruplariçi	251,056	369	,680		
	Toplam	252,929	372			
Yetersizlik Duygusu	Gruplararası	1,779	3	,593	,909	,437
	Gruplariçi	240,826	369	,653		
	Toplam	242,604	372			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplararası	2,011	3	,670	,705	,550
	Gruplariçi	351,099	369	,951		
	Toplam	353,110	372			

Mezuniyet başarı notu değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerine ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları tablosunun incelenmesi sonucunda (Tablo 8); sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerinin mezuniyet başarı notu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $F=,540$ ,  $p=,655>,05$ ). Mezuniyet notu ne olursa olsun öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız ANOVA testinin sonucunu desteklemektedir.



Sınıf öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama düzeylerinin mezuniyet başarı notu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $F=,917, p=,432>,05$ ). Mezuniyet notu ne olursa olsun öğretmenlerin yaşadığı okul beklentileriyle uyuşmama düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere bakıldığında da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da ANOVA testinin sonucunu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yetersizlik duygusu yaşama düzeylerinin mezuniyet başarı notu değişkenine göre anlamlı fark göstermediği görülmektedir ( $F=,909, p=,437>,05$ ). Mezuniyet notu ne olursa olsun öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere bakıldığında da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da ANOVA testinin sonucunu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde zorlanma düzeylerinin mezuniyet başarı notu değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. ( $F=,705, p=,550>,05$ ). Mezuniyet notu ne olursa olsun öğretmenlerin yaşadığı sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere bakıldığında da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da ANOVA testinin sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadığı gerçeklik şokunun okuttukları mezuniyet başarı notu ile anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Akan ve Başar (2022) araştırmalarında tüm meslek gruplarında olduğu gibi, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde edindikleri kuramsal bilginin, mesleği etkili şekilde icra etmeleri bakımından gerekli; ancak yeterli olmadığı söylenebilir. Bu durumu mezuniyet notu değişse de öğretmenlerin uygulama sırasında benzer şok yaşamaları ile ilişkilendirebiliriz.

### ***Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkene Göre İncelenmesi***

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ile okuttukları sınıf düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemek için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Bu analizde ikiden fazla grup ve bir olay vardır. Okuttukları sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku

yaşama düzeyleri, öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri, yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri ve sınıf yönetimde zorlanma düzeyleri ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9'da yer alan sınıf düzeyi değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerine ve alt boyutlarına ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları tablosunun incelenmesi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ile sınıf düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=,936$ ,  $p=,469>,05$ ). Okuttuğu sınıf düzeyi değişse de öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız ANOVA testinin sonucunu desteklemektedir.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın		Sd	Kareler		
	Kaynağı	Kareler toplamı		ortalaması	F	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplararası	3,253	6	,542	,936	,469
	Gruplarıçi	212,049	366	,579		
	Toplam	215,302	372			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplararası	1,737	6	,290	,422	,864
	Gruplarıçi	251,192	366	,686		
	Toplam	252,929	372			
Yetersizlik Duygusu	Gruplararası	2,765	6	,461	,703	,647
	Gruplarıçi	239,840	366	,655		
	Toplam	242,604	372			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplararası	9,842	6	1,640	1,749	,109
	Gruplarıçi	343,268	366	,938		
	Toplam	353,110	372			

Sınıf öğretmenlerinin okul beklentileriyle uyuşamama düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=,422$ ,  $p=,864>,05$ ). Okuttuğu sınıf düzeyi değişse de öğretmenlerin yaşadığı okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız Anova testinin sonucunu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yetersizlik duygusu yaşama düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=,703$ ,  $p=,647>,05$ ). Okuttuğu sınıf düzeyi değişse de öğretmenlerin yetersizlik yaşama düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız Anova testinin sonucunu desteklemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde zorlanma düzeylerinin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=1,749$ ,  $p=,109>,05$ ). Okuttuğu sınıf düzeyi değişse de öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız Anova testinin sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadığı gerçeklik şokunun okuttukları sınıf düzeyi ile anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Özkan (2017), lise öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türü değişse de gerçeklik şoku yaşama düzeylerinin benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumda sınıf düzeyi değişse de öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

### ***Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Sınıf Türü Değişkene Göre İncelenmesi***

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ile görev yaptıkları sınıf türü arasındaki ilişkiyi incelemek için verilere bağımsız örneklem t- testi uygulanmıştır. Bu analizde iki grup ve bir olay vardır. Birleştirilmiş ve müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri, öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri, yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri ve sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10'a göre sınıf öğretmenlerinin ders verdikleri sınıfın türüne göre yaşadıkları şok düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $t_{371}=1,29$ ,  $p=,299>,05$ ). Yani

birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler ile müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şok düzeyleri benzerdir.

Ayrıca sınıf türüne göre öğretmenler arasında okul beklentileri ile uyumsuzluk ya da yetersizlik duygusu düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (sırasıyla  $t_{371}=,71$ ,  $p=,267>,05$  ve  $t_{371}=1,05$ ,  $p=,295>,05$ ). Yani birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler ile müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı okul beklentileriyle uyuşamama ya da yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri benzerdir. Verilerden elde edilen ortalamalara bakıldığında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerle müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler orta düzeyde okul beklentileriyle uyuşamama veya yetersizlik duygusu yaşamaktadırlar.

**Tablo 10**

*Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Sınıf Türü Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin t-testi Sonuçları*

	Görev yaptığı Sınıf Türü	N	Standart		sd	p
			Ortalama	Sapma		
Gerçeklik Şoku (Genel)	Birleştirilmiş	90	3,2844	,74591	1,29	371
	Müstakil	283	3,1656	,76451		
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Birleştirilmiş	90	3,1689	,79261	,71	371
	Müstakil	283	3,0975	,83511		
Yetersizlik Duygusu	Birleştirilmiş	90	3,2111	,81688	1,05	371
	Müstakil	283	3,1081	,80445		
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Birleştirilmiş	90	3,4733	,88709	1,54	371
	Müstakil	283	3,2912	,99788		

Son olarak sınıf türüne göre öğretmenlerin sınıf yönetimi düzeylerinde de anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $t_{371}=1,54$ ,  $p=,413>,05$ ). Yani birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenler ile müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı okul sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri benzerdir. Verilerden elde edilen ortalamalara bakıldığında birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerle müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenler sınıf yönetiminde orta düzeyde zorlanma yaşamaktadırlar.

Şahin, (2003) tarafından yapılan bir araştırma, öğretmenlerin %40'ının birleştirilmiş sınıfların mesleki becerileri ve motivasyonları üzerindeki olumlu etkisinden bahsetmesine rağmen müstakil sınıflarda ders vermeyi tercih ettiğini ortaya çıkardı. Ancak bu araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadığı gerçeklik şokunun okuttukları sınıf türü ile anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durumda sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda ya da müstakil sınıflarda görev yaparken benzer düzeyde gerçeklik şoku yaşadıkları söylenebilir. Bu durumu katılımcıların öğretmenlik lisans programlarından 2021 yılı ve öncesi mezunları olmalarından dolayı birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi almış olmaları ile bağdaştırabiliriz. Birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi YÖK'ün 2018 yılında yayınladığı sınıf öğretmenliği lisans programında kaldırılmıştır (YÖK 2019).

Sınıf öğretmenlerinin ilk atama yerlerinin genellikle ülkemizin kırsal bölgeleri olması ve bu araştırmanın verilerine göre köy ve merkez okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku düzeylerinin benzer olması da sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıf ve müstakil sınıflarda görev yaparken benzer düzeyde gerçeklik şoku yaşamalarını desteklemektedir. Ayrıca araştırmanın katılımcılarına bakıldığı zaman birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin doksan (90) kişiden oluştuğu ancak çoğunluğunun tek öğretmen olarak görev yapmadığı görülmektedir. Tek öğretmen olarak görev yapan birleştirilmiş sınıf öğretmeni sayısı otuzdur. Bu öğretmenlerinde bir kısmının ilçe merkeze yakın köyler olması ve bu öğretmenlerin ilçe merkezinde yaşıyor olması gibi sebepler birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerle müstakil sınıflarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoku düzeylerinin benzer olmasının sebeplerinde sayılabilir.

### ***Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Okul Türü Değişkene Göre İncelenmesi***

Sınıf öğretmenlerine gerçeklik şoku ölçeği uygulanırken okul türü sorulmuş ve yanıt seçenekleri merkez, köy ve diğer olarak verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ile görev yaptıkları okul türü arasındaki ilişkiyi incelemek için verilere tek yönlü

Anova uygulanmıştır. Bu analizde ikiden fazla grup ve bir olay vardır. Görev yaptıkları okul türüne göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri, öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri, Yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri ve sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11**

*Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Okul Türü Değişkenime Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın		sd	Kareler		
	Kaynağı	Kareler toplamı		ortalaması	F	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplararası	1,728	2	,864	1,497	,225
	Gruplarıçi	213,574	370	,577		
	Toplam	215,302	372			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplararası	1,396	2	,698	1,027	,359
	Gruplarıçi	251,533	370	,680		
	Toplam	252,929	372			
Yetersizlik Duygusu	Gruplararası	,569	2	,284	,435	,648
	Gruplarıçi	242,036	370	,654		
	Toplam	242,604	372			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplararası	4,389	2	2,194	2,328	,099
	Gruplarıçi	348,721	370	,942		
	Toplam	353,110	372			

Tablo 11’de verilen tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okul türüne göre gerçeklik şoku düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=1.497$ ,  $p=0.225>0,05$ ). Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişse de öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız Anova testinin sonucunu desteklemektedir.

Benzer şekilde öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul beklentileri ile gerçeklik arasındaki uyumsuzluk düzeyinde de anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=1.027$ ,  $p=0.359>0,05$ ). Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişse de öğretmenlerin yaşadığı okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere

baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız Anova testinin sonucunu desteklemektedir.

Okul türü değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerine ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları tablosunun incelenmesi sonucunda; sınıf öğretmenlerinin yetersizlik duygusu yaşama düzeylerinin okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=,345, p=,648>,05$ ). Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişse de öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız Anova testinin sonucunu desteklemektedir.

Benzer şekilde öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre sınıf yönetiminde zorlanma açısından gerçeklik şoku düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=2,328, p=,099>,05$ ). Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü değişse de öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız Anova testinin sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadığı gerçeklik şokunun okuttukları okul türü değişkeni ile anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bunun durumun sınıf öğretmenlerinin ilk atanma yerlerinin genellikle ülkemizin kırsal bölgeleri olmasından ve kırsal bölgelerde yer alan köy ve merkez okulların koşulların birbiri ile benzerlik gösteriyor olmasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bununla ilgili Akan ve Başar (2022) araştırmalarında, sınıf öğretmenlerinin ilk atama yerlerinden bahsederken bu illerin kendine özgü coğrafi, sosyal ve kültürel farklılıkları bulunduğundan bahsetmekte ve ılıman iklimde yaşamış bir aday öğretmenin kış şartlarının eksi otuz derecelere vardığı yerlerde yaşamaya alışmakta zorlanabileceğini belirtmektedirler. Bunların yanı sıra birçok araştırma köyde öğretmen olmanın zorluklarından bahsetmektedir (Palavan ve Donuk, 2016; Sidat ve Bayar, 2018; Özpınar ve Sarpkaya 2010; Karataş ve Kınalıoğlu, 2018).

## **Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Görev Yapılan İl Değişkene Göre İncelenmesi**

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ile görev yaptıkları il arasındaki ilişkiyi incelemek için verilere tek yönlü Anova uygulanmıştır. Bu analizde ikiden fazla grup ve bir olay vardır. Görev yaptıkları ile göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri, öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri, Yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri ve sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar Tablo 12'de sunulmuştur.

**Tablo 12**

*Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Görev Yaptıkları İl Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın		Sd	Kareler		
	Kaynağı	Kareler toplamı		ortalaması	F	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplararası	47,929	15	3,195	6,815	,000
	Gruplariçi	167,373	357	,469		
	Toplam	215,302	372			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplararası	14,019	15	,935	1,397	,146
	Gruplariçi	238,910	357	,669		
	Toplam	252,929	372			
Yetersizlik Duygusu	Gruplararası	31,467	15	2,098	3,547	,000
	Gruplariçi	211,137	357	,591		
	Toplam	242,604	372			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplararası	2,011	3	,670	,705	,550
	Gruplariçi	351,099	369	,951		
	Toplam	353,110	372			

Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre (Tablo 12), sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre gerçeklik şoku düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ( $F=6,815$ ,  $p=0,000<0,05$ ). Yani öğretmenlerin görev yaptıkları iller değişince öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri de değişmektedir. Ayrıca ortalama değerlere bakıldığında da ortalama değerlerin birbirine uzak olması da Anova testinin sonucunu desteklemektedir. İller arası farkların hangi gruplarda olduğunu bulmak amacıyla verilerle Tukey testleri uygulanmış ve sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.



Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları yere göre okul beklentileri ile uyumsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $F=1.397$ ,  $p=0.146>0.05$ ). Yani öğretmenlerin görev yaptıkları iller değişince değişse de öğretmenlerin okul beklentileri ile uyumsuzluk yaşama düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere bakıldığında da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da Anova testinin sonucunu desteklemektedir.

Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları il değişkenine göre yaşadıkları yetersizlik düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $F=3,547$ ,  $p=0,000<0,05$ ). Yani öğretmenlerin görev yaptıkları iller değişince öğretmenlerin yaşadıkları yetersizlik duygusu düzeyleri de değişmektedir. Ayrıca ortalama değerlere bakıldığında da ortalama değerlerin birbirine uzak olması da Anova testinin sonucunu desteklemektedir. İller arası farkların hangi gruplarda olduğunu bulmak amacıyla verilerle Tukey testleri uygulanmış ve sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Görev yapılan il değişkenine göre sınıf yönetimi zorluk düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F=0,705$ ,  $p=0,550>0,05$ ). Yani öğretmenlerin görev yaptıkları iller değişince değişse de öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere bakıldığında da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da Anova testinin sonucunu desteklemektedir.

Daha önce yapılan bir araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğunun sınıf süreçlerini yönetmede, görevlendirildikleri bölgenin sosyal yaşamına uyum sağlamada, örgüt kültürüne ve sosyalleşme sürecine entegre olmada zorluk yaşadıklarını göstermiştir (Duran ve arkadaşları, 2011). Özdemir ve Büyükgöze (2016) öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentilerinin yüksek olduğu sonucu ortaya çıkarmıştır. Yaptıkları bu araştırmada gerçeklik şoku beklentileri ile yerleşim yerleri arasında ise anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmektedirler. Araştırmanın bulguları ile bu durum arasında paralellik olmadığı gözlenmiştir. Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku yaşama düzeylerinde göreve ilk başladıkları şehirlere göre değişiklik gösterdiği söylenebilir. Ayrıca yetersizlik duygusu yaşamaları ile de göreve ilk

başladıkları şehir arasında ilişki olduğu görülmektedir. Bunların yanında öğretmenlerin görev yaptıkları ilk şehre göre sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri ve okul beklentileriyle uyuşmama düzeyleri farklılık göstermemektedir.

**Tablo 13**

*Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Görev Yaptıkları İl Değişkenine İlişkin Tukey Testi Sonuçları*

Görev Yaptığı İl	Görev Yaptığı İl	Ortalamalar Farkı	p
Şırnak	Adıyaman	-,79130*	0,044
	Ağrı	-,91304*	0,007
	Batman	-0,61063	0,457
	Bitlis	-0,73507	0,230
	Diyarbakır	-,83007*	0,022
	Erzurum	-,77559*	0,040
	Gaziantep	-0,60974	0,307
	Kars	-1,02519*	0,000
	Kocaeli	-,96789*	0,028
	Mardin	-1,08841*	0,000
	Muş	-0,57174	0,439
	Hatay	-0,71341	0,110
	Şanlıurfa	-0,39581	0,910
	Van	-0,40745	0,882
İstanbul	-0,23285	1,000	
İstanbul	Adıyaman	-0,55845	0,431
	Ağrı	-0,68019	0,130
	Batman	-0,37778	0,965
	Bitlis	-0,50222	0,808
	Diyarbakır	-0,59722	0,293
	Erzurum	-0,54274	0,424
	Gaziantep	-0,37689	0,927
	Kars	-,79234*	0,013
	Kocaeli	-0,73504	0,256
	Mardin	-,85556*	0,009
	Muş	-0,33889	0,973
	Hatay	-0,48056	0,677
	Şanlıurfa	-0,16296	1,000
	Şırnak	0,23285	1,000
Van	-0,17460	1,000	

Varyans analizinde, çoklu karşılaştırma için Tukey, Scheffe ve Tamhane's 12 testleri yaygın olarak kullanılmaktadır (Karagöz, 2019). İller arası gerçeklik şoku düzeyi farklarının hangi gruplarda olduğunu bulmak amacıyla verilerle Tukey testleri uygulanmış, Şırnak ve İstanbul illeri ile diğer iller arasında farklılık bulunmuş ve sonuçları Tablo 13'te verilmiştir. Yukarıdaki tabloda %5 önem seviyesine göre yapılan Tukey testinde  $p < 0,05$ ' den küçük olduğu gruplar arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir (Karagöz, 2019.430). Tablo 13'te verilen verilere göre İstanbul'daki ilkökul öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyinin Kars ve Mardin'deki öğretmenlerden daha düşük olduğunu görülmektedir. Yani Kars ve Mardin' de göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmeni, İstanbul'da göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmenine göre daha fazla gerçeklik şoku yaşamaktadır.

Benzer şekilde Şırnak'taki ilkökul öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyi Adıyaman, Ağrı, Diyarbakır, Erzurum, Kars, Kocaeli ve Mardin'deki öğretmenlere göre daha düşük düzeydedir. Yani Adıyaman, Ağrı, Diyarbakır, Erzurum, Kars, Kocaeli ve Mardin'de göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmeni, Şırnak'ta göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmenine göre daha fazla gerçeklik şoku yaşamaktadır.

Bunların yanı sıra tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları il değişkenine göre yaşadıkları yetersizlik düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. İller arası farkların hangi gruplarda olduğunu bulmak amacıyla verilerle Tukey testleri uygulanmış Şırnak ve İstanbul illeri ile diğer iller arasında farklılıklar bulunmuş ve sonuçları Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14' e göre sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları iller alt boyutu değişkenine ve yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri ile ilgili Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; İstanbul'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetersizlik duygusu yaşama düzeylerinin Mardin ve Kars'ta' çalışan sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olmaktadır. Yani Mardin ve Kars'ta' göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmeni, İstanbul'da göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmenine göre kendisini daha fazla yetersiz hissetmektedir.

**Tablo 14**

*Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Yetersizlik Duygusu Yaşama alt boyutunda Görev Yaptıkları İl Değişkenine İlişkin Tukey Testi Sonuçları*

Görev Yaptığı İl	Görev Yaptığı İl	Ortalamalar Farkı	<i>p</i>
Şırnak	Adıyaman	-,79130*	0,044
	Ağrı	-,91304*	0,007
	Batman	-0,61063	0,457
	Bitlis	-0,73507	0,230
	Diyarbakır	-,83007*	0,022
	Erzurum	-,77559*	0,040
	Gaziantep	-0,60974	0,307
	Kars	-1,02519*	0,000
	Kocaeli	-,96789*	0,028
	Mardin	-1,08841*	0,000
	Muş	-0,57174	0,439
	Hatay	-0,71341	0,110
	Şanlıurfa	-0,39581	0,910
	Van	-0,40745	0,882
İstanbul	-0,23285	1,000	
İstanbul	Adıyaman	-0,55845	0,431
	Ağrı	-0,68019	0,130
	Batman	-0,37778	0,965
	Bitlis	-0,50222	0,808
	Diyarbakır	-0,59722	0,293
	Erzurum	-0,54274	0,424
	Gaziantep	-0,37689	0,927
	Kars	-,79234*	0,013
	Kocaeli	-0,73504	0,256
	Mardin	-,85556*	0,009
	Muş	-0,33889	0,973
	Hatay	-0,48056	0,677
	Şanlıurfa	-0,16296	1,000
	Şırnak	0,23285	1,000
Van	-0,17460	1,000	

Tablo 14'e göre Şırnak'ta görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetersizlik duygusu yaşama düzeylerinin Adıyaman, Ağrı, Diyarbakır, Erzurum, Kars, Kocaeli, Mardin illerinde

görev yapan sınıf öğretmenlere göre daha düşük olduğu söylenebilir. Yani Adıyaman, Ağrı, Diyarbakır, Erzurum, Kars, Kocaeli, Mardin illerinde göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmeni, Şırnak'ta göreve yeni başlayan bir sınıf öğretmenine göre kendisini daha fazla yetersiz hissetmektedir.

Akan ve Başar (2022) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin kültürel, mesleki, sosyal ve coğrafi gerçeklikler açısından bir şok yaşadıklarını, bunun nedeninin ise hizmet öncesi eğitimin yetersizliği ve öğretmenler arasındaki farklılıklar ile bölgenin sosyal, kültürel ve coğrafi koşullar olduğunu öne sürmüştür. Bu durum araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin atandıkları şehirlere göre gerçeklik şoku yaşama düzeylerinin değiştiği ile ilgili ortak çalışmalar olduğu söylenebilir.

### ***Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Yaş Değişkene Göre İncelenmesi***

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeyleri ile öğretmenlerin atandıklarındaki yaşları arasındaki ilişkiyi incelemek için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Bu analizde ikiden fazla grup ve bir olay vardır. Atandıklarındaki yaşlarına göre sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku yaşama düzeyleri, öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri, Yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri ve sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri ayrı ayrı analiz edilerek sonuçlar Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15'te verilen verilere göre sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre gerçeklik şoku düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F=1.442$ ,  $p=0.230>0.05$ ). Yani öğretmenlerin göreve başladıklarındaki yaşları değişse de öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız ANOVA testinin sonucunu desteklemektedir.

Benzer şekilde sınıf öğretmenlerinin okul beklentileri ile uyumsuzluk düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F=1.556$ ,  $p=0.200>0.05$ ). Yani öğretmenlerin göreve başladıklarındaki yaşları değişse de öğretmenlerin yaşadığı okul beklentileri ile uyuşamama düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da

ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız ANOVA testinin sonucunu desteklemektedir.

**Tablo 15**

*Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Düzeylerinin Yaş Değişkenime Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Varyansın	Kareler toplamı	Sd	Kareler	F	p
	Kaynağı			ortalaması		
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplararası	2,495	3	,832	1,442	,230
	Gruplarıçi	212,807	369	,577		
	Toplam	215,302	372			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplararası	3,159	3	1,053	1,556	,200
	Gruplarıçi	249,769	369	,677		
	Toplam	252,929	372			
Yetersizlik Duygusu	Gruplararası	2,160	3	,720	1,105	,347
	Gruplarıçi	240,444	369	,652		
	Toplam	242,604	372			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplararası	2,838	3	,946	,996	,395
	Gruplarıçi	350,272	369	,949		
	Toplam	353,110	372			

Sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku ve yaşa bağlı alt boyutlarına ilişkin tek yönlü ANOVA testi sonuçları, yetersizlik düzeylerinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F=1.105$ ,  $p=.347>.05$ ). Yani öğretmenlerin göreve başladıklarındaki yaşları değişse de öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere bakıldığında da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da ANOVA testinin sonucunu desteklemektedir.

Benzer şekilde okul türüne göre elde edilen sonuçlar da sınıf yönetimi ile mücadele düzeylerinde yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F=.996$ ,  $p=.395>.05$ ). Yani öğretmenlerin göreve başladıklarındaki yaşları değişse de öğretmenlerin yaşadıkları sınıf yönetiminde zorlanma düzeyleri aynıdır. Ayrıca ortalama değerlere baktığımızda da ortalama değerlerin birbirine çok yakın olması da yaptığımız ANOVA testinin sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında yaşadığı gerçeklik şokunun okuttukları yaş değişkeni ile anlamlı farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenleri mesleğe hangi yaşta başarlarsa başlasınlar benzer düzeyde gerçeklik şoku yaşamaktadırlar.

## Bölüm 5

### Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından çıkarılabilecek sonuç ve önerilere yer verilmektedir. Öneriler hem araştırmaya hem de uygulamaya uygulanabilir olacak şekilde düzenlenmiştir.

#### Sonuçlar

Araştırmadan elde edilen verilerin ışığında bulunan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri orta düzeyde gerçeklik şoku yaşamaktadır. Bununla birlikte cinsiyet, öğretmenlikteki görev süresi, yaş, göreve başladıklarındaki medeni durum, görev yatığı il, görev yaptığı okul, görev yaptığı sınıf türü, görev yaptığı sınıf düzeyi ve mezuniyet notu fark etmeksizin gerçeklik şokunu orta düzeyde yaşamaktadırlar.
- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri en fazla sınıf yönetimi boyutunda gerçeklik şoku yaşamaktadırlar.
- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre gerçeklik şoku düzeyleri benzerdir. Kadın ve erkek sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri benzerdir.
- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin medeni durum değişkenine göre gerçeklik şoku yaşama düzeylerinde anlamlı farklılık göstermemektedir. Başka bir ifadeyle bekar ve evli sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri benzerdir.
- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev süresi değişkenine göre gerçeklik şoku yaşama düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Mesleğin ilk üç yılında olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri benzerdir.



- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mezuniyet başarı durumları değişkenine göre gerçeklik şoku yaşama düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Mezuniyet başarı durumları farklı olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri benzerlik göstermektedir.
- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyi değişkenine göre gerçeklik şoku yaşama düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Okuttukları sınıf düzeyleri farklılık gösteren sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri benzerlik göstermektedir.
- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku okuttukları sınıf türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir.
- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku görev yaptıkları yer değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Görev yaptıkları yer köy ya da kent merkezi olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri benzerlik göstermektedir.
- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları il değişkenine göre gerçeklik şoku yaşama düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Görev yaptıkları il farklı olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri farklılık göstermektedir. İstanbul'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku algı düzeylerinin Kars ve Mardin illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Aynı şekilde Şırnak'ta görev yapan sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku algı düzeylerinin Ağrı, Diyarbakır, Erzurum, Kars, Kocaeli ve Mardin illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu ortaya çıkmaktadır.
- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenleri, görev yaptıkları yere göre değişen, önemli düzeyde bir gerçeklik şoku yaşamaktadır. Buna göre

İstanbul'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetersizlik duygusu yaşama algı düzeylerinin Mardin ve Kars'ta görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Şırnak'ta görev yapan sınıf öğretmenlerinin yetersizlik duygusu yaşama algı düzeylerinin Adıyaman, Ağrı, Diyarbakır, Erzurum, Kars, Kocaeli, Mardin illerinde görev yapan sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olduğu görülmektedir.

- Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaş değişkenine göre gerçeklik şoku yaşama düzeylerinde anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yaşı farklı olan sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku düzeyleri benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri mesleğin ilk yıllarında gerçeklik şoku yaşamaktadırlar. Yapılan araştırmalara ve bu araştırmanın bulgularına göre yeni göreve başlayan sınıf öğretmenleri, karşılanmayan ihtiyaçlar nedeniyle duygusal, fiziksel, tutumsal ve davranışsal sorunlara yol açan bir "gerçeklik şoku" yaşayabilir. Bu şok aynı zamanda sınıf yönetiminde zorluklara, okul sistemi hakkında bilgi eksikliğine, öğretim kaynakları ve materyallerini elde etmede sorunlara, öğretimi planlama, organize etme ve yönetmede zorluklara, öğrenci çalışmalarını değerlendirme ve öğrencileri motive etmede sorunlara, etkili öğretim kullanmada zorluklara yol açabildiği söylenebilir. Ayrıca diğer öğretmenlerle, yöneticilerle ve danışmanlarla ve ayrıca velilerle iletişim sorunlarına neden olabilir ve öğretim ortamına ve rolüne uyum sağlamada zorluklara neden olabilir.

Ülkemizdeki sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine bakıldığında (YÖK, 2019), daha çok teorik dersler ve alan dışı dersler arasında geçen bu dönemde öğretmen adaylarının öğretmenliği içselleştiremedikleri ve bu sebeplerden ötürü öğretmenlik mesleği ile ilgili beklentileri ile öğretmenliğe başladıklarında karşılaştıkları gerçekler arasında farklılıklar ortaya çıktığı söylenebilir. Bunların sonucunda sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında gerçeklik şoku yaşama düzeylerinin orta düzeyde olması olağan karşılanabilir.

## Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin gerçeklik şoku yaşadıkları söylenebilir. Yapılan araştırmalar bunun pratik ile teori arasındaki boşluktan kaynaklandığını ileri sürmektedir. Gerçeklik şokunun üstesinden gelmek için pratik ile teori arasındaki boşluğu kapatabilecek çözümlere ihtiyaç vardır. Yeni mezun öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda sürekli desteğe ve süreç içerisinde mesleki gelişime ihtiyaçları vardır. Bunu karşılamak için mentorluk programları, hizmet içi eğitim gibi öneriler sunulabilir. Bunların yanı sıra sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için tezli ya da tezsiz lisansüstü eğitim fırsatları artırılabilir.

Aday öğretmenler öğretmenliğin gerçekleriyle yüzleştiklerinde sıklıkla bir kimlik krizi yaşarlar, çünkü idealist beklentileri asıl meslekle örtüşmeyebilir. Bu kimlik krizi hayal kırıklığına, hayal kırıklığına ve hatta meslekten erken ayrılmaya yol açabilir. Öğretmenlik lisans programlarının, öğretmen adayları yansıtıcı etkinlikler aracılığıyla beklentilerini ve mesleki kimliklerini inceleme ve gözden geçirme konusunda desteklenmelidir.

Bunların yanı sıra öğretmen adaylarına eğitim fakültesinde eğitim aldıkları süre içerisinde öğretmenlik mesleği ile ilgili gerçek hayattan örnekler verilmeli ve öğretmenlik eğitimi boyunca öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyimler kazanmaları sağlanmalıdır. Bu deneyimler sadece dördüncü sınıfta uygulanan Öğretmenlik Uygulaması 1 ve 2 dersleri ile sınırlandırılmamalıdır. Özellikle sınıf öğretmenlerinin ilk atamalarının genellikle ülkemizin kırsal bölgelerine yapıldığı göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarına kırsalda eğitim ile ilgili eğitimler verilmelidir.

Güncel sınıf öğretmenliği lisans programları incelendiğinde (YÖK, 2019), sınıf öğretmenlerinin sıklıkla karşılaştığı birleştirilmiş sınıflı eğitim uygulamaları ile ilgili bir dersin yer almadığı görülmektedir. Bununla ilgili çalışmalar yapılarak sınıf öğretmenleri öğretmenlik eğitimi süreçlerinde birleştirilmiş sınıflı eğitim uygulamaları hakkında bilgilendirilmelidir.

### **Araştırmacılara Öneriler**

Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik şoku ile ilgili yapılan çalışmalar az sayıdadır, bu konuda daha nitelikli araştırmalar yapılabilir.

Araştırmalar farklı eğitim düzeylerini kapsayacak şekilde genişletilebilir ve gerçeklik şoku diğer örgütsel davranışlarla karşılaştırılabilir.

Mevcut alışma yeni atanan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır, farklı öğretmen grupları ile çalışmalar yapılara karşılaştırılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşadığı gerçeklik evrelerinin ortaya çıkarılacağı çalışmalar yapılabilir.

## Kaynaklar

- Akan, D. ve Başar, M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin mesleğe başlangıç sürecinde yaşadıkları gerçeklik şokunun incelenmesi. *Millî Eğitim*, 51(235), 2249-2274. <https://doi.org/10.37669>
- Alkan, M. F. ve Sarıkaya, E. (2018). Adaptation of Preservice Teachers' Information and Communication Technology Competencies Scale into Turkish culture. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 665-691. <https://doi.org/10.14686/buefad.375745>
- Botha, C. S. & Rens, J. (2018). Are they really 'ready, willing and able'? Exploring reality shock in beginner teachers in South Africa. *South African Journal of Education*, 38(3), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n3a1546>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Pegem Akademi.
- Carroll, T. L. (2007). Manage yourself for a more fulfilling career. R. A. Patronis Jones (Ed.), *Nursing Leadership and Management Theria's, Processes, Practice* (pp. 369-374). F.A. Davis Company
- Choe, M. H. & Lee, H. (2016). Concept analysis of reality shock in new graduate nurses. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 17(11), 376-385. <https://doi.org/10.5762/kais.2016.17.11.376>
- Cochran, W.G. (2007) *Sampling techniques*. John Wiley ve Sons, Hoboken.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>

- Çiriş Y. C. (2019). *Yeni mezun hemşirelerde gerçeklik şokunun nitel açıdan incelenmesi ve gerçeklik şoku ölçeğinin geliştirilmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Delamarter, J. (2015). Avoiding practice shock: Using teacher movies to realign pre-service teachers' expectations of teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(2), 1-14. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n2.1>
- Delican, E. ve Sönmez, Ö. F. (2020). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları ilk deneyimler. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 125-151.
- Dewar, S., Kennedy, S., Staig, C. & Cox, L. (2003). *Recruitment and retention in New Zealand secondary schools: information from a series of interviews, with a focus on beginning teachers, returning teachers, and heads of departments*. Ministry of Education, New Zealand.
- Dhar, R. L. (2013). Reality shock: Experiences of Indian information technology (IT) professionals. *Work*, 46, 251-262. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-1477>
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>
- Duchscher, J. E. B. (2009). Transition shock: The initial stage of role adaptation for newly graduated Registered Nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 65(5), 1103-1113. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04898.x>
- Duran, E., Sezgin, F., ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.

- Ensign, J. & Mays W. A. (2017). Navigating the realities of the induction years: Exploring approaches for supporting beginning physical education teachers. *Quest*, 69(1), 80-94. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1152983>
- Fantilli, R. D. ve McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Farrell, T. S. C. (2016). Surviving the transition shock in the first year of teaching through reflective practice. *System*, 61, 12-19. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.005>
- Fırat, N. (2021). *Öğretmen yetiştirme sürecinin gerçeklik şokunu azaltmadaki etkililiği üzerine nitel bir çalışma* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595-606. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1097-4679\(200005\)56:5%3C595::aid-iclp2%3E3.0.co;2-q](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(200005)56:5%3C595::aid-iclp2%3E3.0.co;2-q)
- Gan, Z. (2013). Learning to teach english language in the practicum: What challenges do non-native esl student teachers face? *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3), 91-108.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P.W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. Pearson, London.
- Gravetter, F.J. & Wallnau, L. B., (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences*. Wadsworth, Cengage Learning
- Gündoğdu, M. (2022). *Beklenti ve tecrübe sarmalında gerçeklik şoku: yeni mezun bilgi teknoloji profesyonelleri üzerine nitel bir araştırma* (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar.

*Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.

Hobson, A. J., Ashby, P. (2012). Reality aftershock and how to avert it: Second-year teachers' experiences of support for their professional development. *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 177-196.

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.676628>

İnan, R. ve Ayazlar, G. (2021). Turizm eğitimi almış iş görenlerin gerçeklik şoku ile kariyer bağlılığı ilişkisinde çalışma yaşam kalitesinin aracılık rolü görünümü. *Türk Turizm araştırmaları Dergisi*, 5(4), 2683-2702.

Karagöz, Y. (2019). *SPSS amos metaz uygulamalı istatistiksel analizler*. Nobel Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri kavramlar- ilkeler- teknikler*. Nobel Yayıncılık.

Karataş, A. ve Kınaloğlu, İ.H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları.

*Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 207-230

Kim, H. & Cho, Y. J. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.855999>

Korkmaz, I., Saban, A., ve Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 266-277.

Kozikoğlu, İ. ve Çökük, K. (2017). Aday öğretmenlerin adaylık eğitimini atandıkları ilden farklı bir ilde tamamlamaları: Aday öğretmenlerin görüş ve deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(2), 167-200.

Kramer, M. (1974). *Reality shock: Why nurses leave nursing*. Mosby Co. Moby Co.



- Kramer, M., Brewer, B. B., & Maguire, P. (2015). Impact of healthy work environments on new graduate nurses' environmental reality shock. *Western Journal of Nursing Research*, 35(3), 348-383. <https://doi.org/10.1177/0193945911403939>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Milli Eğitim Bakanlığı personel genel müdürlüğü yıl ve türlere göre taban puanları ve atama sayıları*. [http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal\\_veriler.asp?k\\_yil=-1vek\\_tur=1veSonuc=Goster](http://atama.meb.gov.tr/sonuclar/arsiv/sayisal_veriler.asp?k_yil=-1vek_tur=1veSonuc=Goster)
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. In M. Scherer (Ed.). *A beter beginning: Supporting and mentoring new teachers*, (pp. 19-24). Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Özdemir, M. ve Büyükgöze, H. (2016). The role of occupational concerns on the reality shock expectation. *Studia Psychological*, 58(3), 199-215. <https://doi.org/10.21909/sp.2016.03.717>
- Özkan, S. (2017). *Gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin resmi liselerde görev yapan öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Muş ili örneği)* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özpinar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17–29.
- Palavan, Ö. ve Donuk, R. (2016) Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128. <https://doi.org/10.29065/usakead.232430>
- Reeves, C. & Robinson, M. (2014). Assumptions underpinning the conceptualization of professional learning in teacher education. *SAJHE*, 28(1), 236-253.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J.F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>

- Sarı, M. H. ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Scott, M. J. (1992). *Role conflictan reality shock among neophyte navy nurses* (Unpublished Master Dissertation). San Diego State University, USA.
- Sidat, E. ve Bayar, A., (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261.
- Spillane, J. P. & Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X13505290>
- Steyn, G. M. (2004). Problems of, and support for, beginner educators. *Africa Education Review*, 1(1), 81-94.
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Taneri, P.O. ve Ok, A. (2014). Alandan ve alan dışından öğretmenlik sertifikası ile atanan yeni sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(173), 418-429
- Tekkurşun, D., G., İlhan, E. L., ve Ciciloğlu, H. İ. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeyleri: Mesleğe atılmaya hazır mıyız? *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 643-658.
- Toker, G., A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

- Voss, T. & Kunter, M. (2020). "Reality shock" of beginning teachers? Changes in teacher candidates' emotional exhaustion and constructivist-oriented beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Vu, T. T. (2021). "Why i don't teach as i was trained": Vietnamese early career esol teachers' experience of reality shock. *Australian Journal of Teacher Education*, 46(12), 35-51. <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n12.3>
- Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, Ö., ve Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yükseköğretim Kurulu. (2019), *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf)
- Zeybek, G. ve Karataş, K. (2022). Öğretmenlik deneyimine ilk adım: Öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990.

## EK-A: Gönüllü Katılım Formu

### GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

.../.../2023

Değerli Katılımcı,

Yüksek lisans tez çalışmamı Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programında Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN'in danışmanlığında yürütmekteyim. Tez çalışmamın amacı, görevde yeni olan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun düzeyini belirlemek ve bu düzeyin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mezun oldukları üniversiteye, mezuniyet başarı durumlarına, okuttukları sınıf düzeyine ve görev yaptıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya çıkarmaktır.

Bu araştırmanın size sunulduğu şekilde gerçekleştirilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan ve Millî Eğitim Bakanlığından gerekli etik ve uygulama izinleri alınmıştır. Bu izinler alınmış olsa bile bu çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına dayalı olup, katılmayı ya da katılmamayı seçme hakkınız bulunmaktadır. Çalışmaya katılmayı tercih etmeniz durumunda sizden yaklaşık 15 dakikanızı alacak bir ölçeği doldurmanızı rica ediyorum. Bu çalışmaya katıldıktan sonra istediğiniz bir anda (ölçeği doldurma öncesinde, ölçeği doldururken ya da ölçeği doldurduktan sonra) bu çalışmaya katılmaktan vaz geçebilirsiniz. Çalışmaya katılmaktan vaz geçmeniz size hiç bir sorumluluk getirmeyeceğini de belirtmek isterim.

Ölçekte yer alan sorular ve ölçek maddeleri sizin için herhangi bir risk oluşturabilecek ya da size zarar verebilecek özellikler taşımamaktadır. Yine de ölçeği yanıtlarken kendinizi rahatsız hissetme durumunda çalışmadan rahatlıkla çekilebilir, rahatsızlığınızı araştırmacılara ileterek giderilmesi için yardım talep edebilirsiniz.

Lütfen ölçeğin başında verilen yönergeyi dikkatlice okuyunuz. Her bir soruyu okuyup, içtenlikle doldurmaya çalışmanız geçerli ve güvenilir veriler elde etmemizi sağlayacaktır. Ölçekte yer verilen soruların ve maddelerin doğru ya da yanlış yanıtı bulunmamaktadır. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacak, toplanan veriler anonim bir nitelikte sunularak akademik bir yayın içeriğinde kullanılabilir.

Eğer araştırmanın amacı ya da nihai sonuçlarına ilişkin olarak verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya ..... adresinden ve ..... numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Katılımınız ve değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

**Katılımcı Onamı:** Gönüllü Katılım Formundaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekli veya gereksiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum.

**Tarih:**

**Katılımcı:**

Adı, soyadı:

Adres:

Tel:

İmza:

**Araştırmacı:**

Sorumlu Araştırmacının

Adı, soyadı: Ali Ekber ŞAHİN

Adres: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. İlköğretim Bölümü 06800 Beytepe Ankara

Tel.

e-posta:

İmza:

Araştırmacının

Adı, soyadı: Emre Küçük

Adres: Yalnızbağ Yerleşkesi- Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi A1-210 Merkez-

Erzincan

Tel.

e-posta:

İmza:

## EK-B: Gerçeklik Şoku Ölçeği

### Değerli Meslektaşım,

Bu form, "Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Tez çalışmamda, görevde yeni olan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun düzeyini belirleyerek, bu düzeyin cinsiyetlerine, medeni durumlarına, mezun oldukları üniversiteye, mezuniyet başarı durumlarına, okuttukları sınıf düzeyine ve görev yaptıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemeyi amaçlamaktayım. Ölçeklerde yer alan maddelere içten yanıtlar vermeniz, araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuçlar üretmesi bakımından önem taşımaktadır.

Göstermiş olduğunuz ilgi ve sunduğunuz katkılar için teşekkür ederim. Saygılarımla,

Emre KÜÇÜK

Yüksek Lisans Öğrencisi

Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı

E-posta:

### **BİRİNCİ BÖLÜM**

### **KİŞİSEL BİLGİLER**

Lütfen size uygun seçeneğin yanındaki parantezi (X) ile işaretleyiniz.

Cinsiyetiniz	Kadın ( )		Erkek ( )	
Öğretmenlikte kaçınıcı yılınız	1 ( )	2 ( )	3 ( )	
Yaşınız	21-23 ( )	24-26 ( )	27-29 ( )	30 ve üstü ( )
Göreve başladığınızda medeni durumunuz	Evlili ( )		Bekar ( )	
Görev yaptığınız il				
Görev yaptığınız okul	Köy ( )	Merkez ( )	Diğer ( )	
Görev yaptığınız sınıf türü	Birleştirilmiş ( )		Müstakil ( )	
Mezun olduğunuz üniversite ve Fakülte				
Mezuniyet notunuz				

**İKİNCİ BÖLÜM**

Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

**GERÇEKLIK ŞOKU ÖLÇEĞİ**

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b><u>Göreve yeni atandığımda:</u></b>					
1. Üniversitede öğrendiğim <u>öğretim yöntemlerini</u> uygulamak (zaman yetersizliği, yoğun program gibi nedenlerle) <u>düşündüğümden zor oldu.</u>					
2. Öğrencilerin dikkatini derse çekmede zorluk yaşadım.					
3. Üniversitede kazandığım öğretmenlik meslek becerilerini, sınıfta kullanmakta zorlandım.					
4. Sınıfta zamanı etkili kullanmada (günlük planın yetiştirilmesi, beklenmeyen durumlar vb.) güçlükler yaşadım.					
5. İstenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmek <u>düşündüğümden (teori-uygulama farklılığı) zor oldu.</u>					
6. Okuldaki görevlerimi (bürokratik işler, sınav kağıtları... vb.) yerine getirirken zamanı etkili kullanma konusunda zorlandım.					
7. Görevimin gerektirdiklerini (okul beklentilerini) var olan <u>yeteneklerimle gerçekleştiremeyeceğimi düşündüm.</u>					
8. Tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verecek bir <u>ders planı uygulamakta zorlandım.</u>					
9. Öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeylerinin beklentilerimin <u>altında olduğunu gördüm.</u>					
10. Üniversite öğrenimim boyunca kazandığım bilgileri sınıf ortamına <u>uyarlamakta güçlük çektim.</u>					
11. Gerçekleştireceğimi düşündüğüm roller ile okulumun <u>benden beklediği roller arasında uyumsuzluk yaşadım.</u>					
12. Görevimin gerektirdiği iş yüküyle baş edemeyeceğimi <u>düşündüm.</u>					
13. Okulumun var olan iş yapma kültürü ile <u>değerlerimin uyummadığını gördüm.</u>					
14. Mevzuatın belirlediği okul kurallarının yaratıcılığımı <u>kısıtladığını düşündüm.</u>					
15. Okulun etkin bir üyesi olabileceğime yönelik <u>inancımı kaybettim.</u>					

**EK-C: Gerçeklik Şoku Ölçeği Kullanım İzni****Ynt: Gerçeklik Şoku Ölçeği****sinem özkan**

1.01.2023 00:25

Kime: Emre Küçük

Sayın Emre Küçük,  
Yapacağınız çalışmada Gerçeklik Şoku Ölçeği'ni kullanmanızda herhangi bir sakınca bulunmamaktadır. Araştırmanızda başarılar dilerim.Saygılarımla.  
Sinem ÖZKAN KOCA

**Gönderen:** Emre Küçük**Gönderildi:** 30 Aralık 2022 Cuma 14:56**Kime:****Konu:** Gerçeklik Şoku Ölçeği

Merhaba Hocam,  
Ben Emre Küçük, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı'nda Prof. Dr. Ali Ekber Şahin'le yüksek lisans tez sürecimi yürütmekteyim. Tezimde "Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun İncelenmesi" ni çalışıyorum. İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz "Gerçeklik Şoku Ölçeği" ni tez araştırmamda kullanmak istiyorum.  
İyi Çalışmalar.

Windows için [Posta](#) ile gönderildi

**EK-Ç: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay  
Bildirimi**



T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Tarih: 17/04/2023 17:05  
Bey: E-35853172-300-00002805472



00002805472

Sayı : E-35853172-300-00002805472  
Konu : Etik Komisyon İzni (Emre KÜÇÜK)

17.04.2023

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi: 30.03.2023 tarihli ve E-51944218-300-00002772620 sayılı yazınız.

Enstitünüz Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi **Emre KÜÇÜK**'ün, Prof. Dr. Ali Ekber **ŞAHİN** danışmanlığında yürüttüğü "Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun İncelenmesi" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 11 Nisan 2023 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Sibel AKSU YILDIRIM  
Rektör Yardımcısı

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

Belge Doğrulama Kodu: 868F04E1-AFE5-4ECF-9F3D-921AC192CB82

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

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Çağla Handan GÜL

E-posta: yazind@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Bilgisayar İşletmeni

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks: 0 (312) 311 9992

Telefon: 03123051008

Kep: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr





**EK-D: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

...../...../.....

Emre KÜÇÜK

(İmza)

Ad SOYADI

## EK-E: MEB İzin Belgesi



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
Temel Eğitim Genel Müdürlüğü

Tarih: 30/11/2023 11:28  
Sayı: B-605.01-00003226371



00003226371



Sayı : E-70297673-605.01-90840634  
Konu : Araştırma ve Uygulama İzni  
(Emre KÜÇÜK)

29.11.2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) Strateji Geliştirme Başkanlığının 20.11.2023 tarihli ve E-49614598-605.01-87084878 sayılı yazısı.  
b) Üniversitenizin 24.11.2023 tarihli ve E-51944218-300-00003216868 sayılı yazısı.  
c) Millî Eğitim Bakanlığının 21.01.2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma Uygulama İzinleri 2020/2 Nolu Genelgesi.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emre KÜÇÜK'ün "Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun İncelenmesi" konulu araştırma izin talebine ilişkin İlgi (a), (b) yazılar ve Ekleri Genel Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Söz konusu araştırmanın eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde gönüllülük esasına dayalı olarak uygulanması, uygulamalarda sadece yazımız ekinde gönderilen yer alan mühürlü formların kullanılması ve elde edilen kişisel verilerin gizliliğine dikkat edilmesi gerekmektedir. Bu çerçevede araştırmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı okullarda yürütülmesi uygun görülmüştür.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.

Zarife SEÇER  
Bakan a.  
Temel Eğitim Genel Müdürü

Ekler: Mühürlü Formlar

Dağıtım:  
Gereği :  
Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğüne  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

Bilgi:  
Adıyaman, Ağrı, Bitlis, Diyarbakır  
Erzurum, Gaziantep, Kars, Hatay  
Mardin, Muş, Şanlıurfa, Şırnak,  
Batman, Kocaeli ve Van  
Valiliklerine  
(İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

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

Adres : Atatürk Bulvarı No: 98 Bakanlıklar/ANKARA

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

Telefon No : 0 (312) 413 36 89

Meryem AKARSU MURAT

E-Posta: [maryem.akarsu@meb.gov.tr](mailto:maryem.akarsu@meb.gov.tr)

Unvan : Şef

Kep Adresi : [meb@hs01.kep.tr](mailto:meb@hs01.kep.tr)

İnternet Adresi: [tegm\\_arastirmanyulgulamaizinleri@meb.gov.tr](mailto:tegm_arastirmanyulgulamaizinleri@meb.gov.tr)

Faks:3124254049

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden db1b-02bb-3143-af8b-d54b kodu ile teyit edilebilir.

**EK-F: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

...../...../.....

Tez Başlığı: Mesleğe Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku Düzeyinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
12/12 /2023	66	90647	22/01 /2023	%9	105363686

Uygulanan filtreler:

1. Kaynaklar hariç
2. Alıntılar dâhil
3. 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

**Ad Soyadı:** Emre KÜÇÜK

**Öğrenci No.:** N20238630

**Ana Bilim Dalı:** Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

İmza

**Programı:** Sınıf Eğitimi

**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

**DANIŞMAN ONAYI**

UYGUNDUR.

Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

## EK-G: Thesis/Dissertation Originality Report

HACETTEPE UNIVERSITY  
Graduate School of Educational Sciences  
To The Department of Elementary Education

...../...../.....

Thesis Title: An Investigation of the Reality Shock Experienced by Novice Teachers at Primary Schools

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
12/12 /2023	66	90647	22/01 /2023	%9	105363686

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Emre KÜÇÜK

**Student No.:** N20238630

**Department:** Elementary Education

**Program:** Primary Education

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

### ADVISOR APPROVAL

APPROVED  
Prof. Dr. Ali Ekber ŞAHİN

## EK-H: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

..... / ..... / .....

(imza)

Emre KÜÇÜK

---

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ay aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarda yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.

Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

