T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ

BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI GERÇEKLİK ŞOKU DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selin GÜRLER

KOCAELİ 2020

T.C. KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
HAYAT BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN YAŞADIKLARI GERÇEKLİK ŞOKU DÜZEYLERİ İLE MESLEKİ TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Selin GÜRLER

Prof. Dr. Soner POLAT

Tezin Kabul Edildiği Enstitü Yönetim Kurulu Karar ve No:
29.07.2020/18

KOCAELİ 2020

ÖNSÖZ

Öğretmenler, mesleklerinin ilk yıllarında belli başlı konularda acemilik yaşamakla beraber yaptıkları işe dair çoğunlukla olumlu duygular barındırırlar. Göreve her yeni başlayan bireyin yaşayabileceği gerçeklik şoku, öğretmenlerin de mesleklerine yönelik tutumları üzerinde etkili olup eğitim süreçlerinde öğretmen faktörü açısından dikkate alınması gereken bir durumdur.

Yüksek lisans eğitimim süresince ders dönemimden tez dönemime kadar, bana her türlü koşulda ve her konuda yol gösteren, bilgisi ve deneyimiyle örnek olan, akademik ve mesleki gelişimime çok önemli katkılarda bulunan değerli danışmanım Prof. Dr. Soner POLAT' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kariyer sürecimde benim için hep ayrı bir yeri olacak olan, ilk iş deneyimlerimle birlikte gerçeklik şokunu da yaşadığım Özel Adım Sağlık Meslek Lisesi kurucu ve idarecilerine yüksek lisans eğitimime devam edebilmem konusundaki desteklerinden ötürü teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim sırasında akademik gelişimime katkı sağlayan diğer hocalarıma, beni teşvik eden, destekleyen tüm arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bana daima inanan, beni yüreklendiren, her konuda ellerinden gelen desteği sağlayan, eğitim hayatıma her zaman tam destek verip benden çok heyecanlanan annem Neriman GÜRLER, babam Emir GÜRLER ve kardeşim Semih GÜRLER' e çok teşekkür ederim.

Selin GÜRLER

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ ..... **I**
İÇİNDEKİLER ..... **II**
ÖZET ..... **V**
ABSTRACT ..... **VI**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **VII**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **VIII**
GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM
PROBLEM DURUMU

1.1. PROBLEM DURUMU **2**
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI **4**
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ **5**
1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI **6**
1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI **6**
1.6. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI **7**

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GERÇEKLİK ŞOKU KAVRAMI **8**
2.1.1. Gerçeklik Şokunun Evreleri **9**
2.1.1.1. Kramer'e Göre Gerçeklik Şoku Evreleri **9**
2.1.1.1.1. Balayı Evresi **10**
2.1.1.1.2 Şok Evresi **10**
2.1.1.1.3. İyileşme Evresi **10**
2.1.1.1.4. Çözülme Evresi **11**
2.1.1.2. Moir'e Göre Gerçeklik Şoku Evreleri **13**
2.1.1.2.1. Beklenti Safhası **13**
2.1.1.2.2. Hayatta Kalma Safhası **13**
2.1.1.2.3. Hayal Kırıklığı Safhası **14**
2.1.1.2.4. İyileşme Safhası **14**
2.1.1.2.5. Yansıtma Safhası **15**
2.1.2. Gerçeklik Şokuna Neden Olan Faktörler **15**
2.1.3. Gerçeklik Şokunun Yarattığı Sonuçlar **17**
2.2. MESLEKİ TUTUM KAVRAMI **19**
2.2.1. Tutumların Bileşenleri **20**
2.2.1.1. Bilişsel Bileşen **21**

2.2.1.2. Duygusal Bileşen 21
2.2.1.3. Davranışsal Bileşen 21
2.2.2. Tutumların Oluşumu ve İşlevleri 21
2.2.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum 22
2.3. GERÇEKLİK ŞOKU İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİ 24

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN DESENİ 26
3.2.EVREN-ÖRNEKLEM 26
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI 29
3.3.1.Gerçeklik Şoku Ölçeği 29
3.3.2.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği 30
3.4.VERİLERİN TOPLANMASI 31
3.5.VERİLERİN ANALİZİ 31

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. ÖĞRETMENLERİN GERÇEKLİK ŞOKU VE ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ 34
4.2.ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN (CİNSİYET, MEDENİ DURUM, EĞİTİM DURUMU, OKUL TÜRÜ, YAŞ, KIDEM VE OKULDAKİ HİZMET SÜRESİ) GERÇEKLİK ŞOKU DÜZEYLERİNE ETKİSİ 35
4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMUNA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ 56
4.4.ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN (CİNSİYET, MEDENİ DURUM, EĞİTİM DURUMU, OKUL TÜRÜ, YAŞ, KIDEM VE OKULDAKİ HİZMET SÜRESİ) ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİNE ETKİSİ 57
4.5.GERÇEKLİK ŞOKU İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİ 63
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 67
Sonuç ve Tartışma 67
Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 67
İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 70
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 75
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 76
Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 78

KAYNAKÇA.....84
EKLER.....89
Ek 1: Ölçek Kullanım İzni.....89
Ek 2: Ölçek Formu.....91
Ek 3: Değişkenlere Ait Histogram Grafikleri.....94
Ek 4: Araştırma İzni.....99
Ek 5: Özgeçmiş.....101

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin gerçeklik şoku ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı korelasyonel (ilişkisel) nitelikte betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim – öğretim yılında Kocaeli ili Dilovası ilçesindeki kamu ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde çalışan 422 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Özkan (2017) tarafından geliştirilen Gerçeklik Şoku Ölçeği ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları yapılmış olan Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilere; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, ve varyans analizi, regresyon ve korelasyon analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin gerçeklik şokuna ilişkin algılarının orta düzeyde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, gerçeklik şoku ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında negatif yönlü orta düzey bir ilişki saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: gerçeklik şoku, mesleki tutum, öğretmen

ABSTRACT

The aim of this research is to determine the perception levels of teachers about reality shock and their attitudes towards teaching profession and to reveal the relationship between these variables. The research is a descriptive study of a correlational (relational) nature using the scanning model. The universe of the research is 422 teachers working in public primary, secondary and high school levels in Dilovası district of Kocaeli province in the 2019-2020 academic year. As the data collection tool, the Reality Shock Scale developed by Özkan (2017) and the Teaching Profession Attitude Scale developed by Üstüner (2006) and whose validity and reliability studies were performed were used. To the data obtained; frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t-test, and variance analysis, regression and correlation analyzes were performed. As a result of the research, it is seen that the perceptions of teachers about reality shock are at a medium level and their attitudes towards teaching profession are at a high level. In addition, a negative medium correlation was found between reality shock and attitude towards teaching profession.

Keywords: Reality shock, vocational attitude, teacher

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Geçiş Şoku Modeli (Duchscher, 2008: s.1106). 12
Şekil 2: Mesleğe Yeni Başlamış Öğretmenlerin Gelişim Aşamaları (Moir, 1999: s.21).....15
Şekil 3: Gerçeklik Şoku Değişkenine Ait Histogram Grafiği 94
Şekil 4: Okul Beklentileriyle Uyuşamama Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği.....95
Şekil 5: Yetersizlik Duygusu Yaşama Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği 96
Şekil 6: Sınıf Yönetiminde Zorlanma Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği 97
Şekil 7: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Değişkenine Ait Histogram Grafiği 98

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Gerçeklik Şokunun Sebep ve Sonuçları 19
Tablo 2: Araştırma Evrenine İlişkin Demografik Özellikler 28
Tablo 3: Değişkenlerin Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları.....32
Tablo 4: Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 34
Tablo 5: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları 36
Tablo 6: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları 37
Tablo 7: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları 38
Tablo 8: Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri 39
Tablo 9: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları 40
Tablo 10: Öğretmenlerin Okul Türleri Değişkenine Göre Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....42
Tablo 11: Öğretmenlerin Yaşlarına Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri 43
Tablo 12: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları 44
Tablo 13: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....45
Tablo 14: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri 47
Tablo 15: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....49
Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları.....50
Tablo 17: Öğretmenlerin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri.....51
Tablo 18: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Testi Sonuçları 53
Tablo 19: Öğretmenlerin Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları 55
Tablo 20: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri 56
Tablo 21: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....57
Tablo 22: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları.....58
Tablo 23: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....58
Tablo 24: Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri.....59

Tablo 25: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....59
Tablo 26: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri.....60
Tablo 27: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları.....60
Tablo 28: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri.....61
Tablo 29: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....61
Tablo 30: Öğretmenlerin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri 62
Tablo 31: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Testi Sonuçları 62
Tablo 32: Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....63
Tablo 33: Gerçeklik Şokunun Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....64
Tablo 34: Gerçeklik Şokunun Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....65

GİRİŞ

Öğretmenlik, geçmişten günümüze kutsal sayılan bir meslek grubu olarak görülmekte ve bu mesleği icra eden bireylerin idealist tutumları olduğu düşünülmektedir. Her meslek grubunda olduğu gibi işe yeni başlayan öğretmenler de, deneyim kazanana kadar belli başlı sıkıntılar çekmektedir. Öğretmenler göreve yeni başladıklarında deneyimleri daha kısıtlı olmakla beraber kendilerinden beklenenler tecrübeli öğretmenlerle aynı olmaktadır. Bu beklentileri karşılayamama, destek görememe, eğitimlerinin uygulamada yetersiz kalması gibi çok çeşitli nedenlerle kendilerine ve mesleklerine yönelik tutum ve algıları olumsuz etkilenebilmektedir. Eğitimde öğretmen faktörünün etkisi düşünüldüğünde öğretmenin kendine ve mesleğine dair olumlu tutumlarının var olması önem taşımaktadır. Öğretmenin mesleğine ilişkin olumlu tutum sergileyebilmesi için gerçeklik şokunun yarattığı etkilerle baş edebilmesi, desteklenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, öğretmenlerin gerçeklik şoku ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeyleri ile bu değişkenlere dair algılar ele alınmış, böylece öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerini azaltabilecek ve mesleklerine yönelik olumlu tutumlarını artırabilecek etkenleri aydınlatabilecek bilgiler elde edilmeye çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda birinci bölümde; araştırmanın problem durumu açıklanmış; araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ile önemli kavramların tanımları ortaya konulmuştur. İkinci bölümde ise, gerçeklik şoku, meslek, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum kavramlarına literatür perspektifinden değinilmiştir. Üçüncü bölümde; araştırmanın deseni, evren ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ortaya konulmuş, araştırma verilerinin nasıl toplandığına ve analiz edildiğine değinilmiştir. Araştırmanın son bölümünde ise ulaşılan bulgular sunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM
PROBLEM DURUMU

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, sınırlılıklarına, sayıltılarına ve araştırmadaki temel kavramların tanımlarına ilişkin bilgiler verilmektedir.

1.1. PROBLEM DURUMU

Meslek seçim sürecini ve mesleğe yönelik tutumları etkileyen kişisel, toplumsal, ekonomik birçok faktör bulunmaktadır. Ülkemizde öğretmen adaylarının da öğretmenlik mesleğine yönelmesinde; toplumda saygın bir yerinin olması, çocukları sevme ve onlara bir şeyler kazandırabilme isteği, nispeten istihdamının fazla olması, tatil süresinin uzun olması, öğretme isteği gibi etmenler yer almaktadır. Ülkemizde öğretmenlik mesleğinin seçiminde rol oynayan etmenler üzerine yapılan bir araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının %46,9'u öğretmenliğin idealleri doğrultusunda bir meslek olduğu ve bu sebeple tercih ettiklerini belirtmişlerdir (Özsoy vd, 2010: s. 916).

Öğretmenlik mesleğini seçen adayların birçoğunun mesleğe ilişkin idealist düşüncelerinin varlığı araştırmalarca desteklenmektedir. Mesleğe atıldıkları ilk yıllarda öğretmenlerde; idealize edilen düşüncelerle yaşanan durumların örtüşmemesi sonucu açığa çıkan hayal kırıklığı, kaygı durumuna gerçeklik şoku (Veenman, 1984: s. 143) denmektedir. Lisans eğitimleri sırasında teorik bilgi ağırlıklı dersler alan öğretmen adayları okulda yaşanan gerçek yaşam olaylarıyla ilgili çok az tecrübe edinmektedir. Lisans eğitiminin pratikte yetersiz kalmasının yanında öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçme ya da bu mesleğin kişilik özelliklerine, kişisel

beklentilere, kişinin mesleki değerlerine uygun olmaması da gerçeklik şokunun yaşanmasına neden olmaktadır.

Öğretmenler göreve yeni başladıklarında kendileri için yeni olan sorumluluklar karşısında zor zamanlar geçirebilmektedirler. Göreve yeni başlayan öğretmenler, ders sürecinde öğrencilerle hem iletişim kurma hem ders işlemede karşılaştıkları güçlüklerle beraber okulun bürokratik yapısına adapte olmakta da problemler yaşamaktadırlar. Öğretmenler göreve yeni başladıklarında, yaşadıkları bu zorluklar karşısında kaygı, yalnızlık, korku, karasızlık hissederler. Bu süreci atlatamadıklarında adeta umutları tükenir (Güçlü, 2004: s. 29-30). Göreve yeni başlayan öğretmenler yaşadıkları gerçeklik şokunun etkisiyle fiziksel, davranışsal, ruhsal problemler yaşamakta ve davranışları ile tutumlarında değişiklikler gözlenmektedir. Sağlık problemleri, stres, motivasyon kaybı, tükenmişlik hisleri ile birlikte öğretmen kendine olan inancını yitirmektedir. İş doyumu azalmakta, mesleğe yönelik değer ve tutumları değişmektedir.

Öğretmenlik eğitimi içeriğinde teori ile pratik arasındaki uyumsuzluk mesleğin ilk yıllarında gerçeklik şokuna neden olmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine dair tutumları, inançları gerçek yaşamdaki mesleki pratiklerine yön vermektedir. Bu nedenle de göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe dair inançlarının ilk deneyimlerini oluşturduğu göz önünde bulundurulduğunda teori ve pratik arasındaki uyuşmazlık belli başlı sorunlar doğurmaktadır (Kaşkaya, 2013: s. 5). Gerçeklik şokuyla baş edemeyeceğini düşünen öğretmenlerde okula ait hissetmeme ve bağlılık duygularının azalması gibi durumlar da ortaya çıkmaktadır (Dean, Ferris ve Konstans 1985: s.5). Hatta bu duyguyla baş edemeyeceğini düşünen birçok yeni öğretmen mesleği de bırakmaktadır. Göreve yeni başlayan bireylerin olumlu, olumsuz duygu ve tutumlarının bilinmesinin mesleğin gerektirdiği rollere uyum sağlamanın yanı sıra gerçeklik şokunun önlenmesinde önemli olduğu da görülmektedir (Büken Gürkan, 2018: s. 68). Bu doğrultuda gerçeklik şokunun ve mesleğe yönelik olumsuz tutum geliştirilmesinin en başta öğretmenler olmak üzere öğrenciler, veliler ve okul üzerine

etkilerini anlamak ve gerçeklik şoku ile yarattığı etkileri önleyebilmek adına bu iki değişken arasındaki ilişkileri ortaya koymak gerekliliği düşünülmektedir.

Araştırmada, öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku düzeyleri ve mesleki tutumları ile bu değişkenler arasındaki ilişki ele alınmıştır. Araştırma sonunda ortaya çıkacak sonuçların gerçeklik şoku ve mesleğe yönelik tutum alanında yapılan çalışmalara ve uygulamalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın amacı; Kocaeli İli, Dilovası İlçesi, kamu kurumlarında, farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. Bu ilişkinin ortaya konulması amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokuna ilişkin algı düzeyleri nedir?

2. Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okul türü, kıdem ve okuldaki hizmet süresi) gerçeklik şoku düzeylerini anlamlı şekilde farklılaştırmakta mıdır?

3. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin algı düzeyleri nedir?

4. Öğretmenlerin demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okul türü, kıdem ve okuldaki hizmet süresi) mesleki tutumlarını anlamlı şekilde farklılaştırmakta mıdır?

5. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku ile mesleki tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Öğretmenlik birçok kişinin idealleri doğrultusunda ya da bir şeyler öğretme isteği, çocukları sevme, yararlı olma düşüncesi, tatil sürelerinin fazla olması gibi çeşitli içsel ve dışsal nedenlere bağlı olarak tercih edilmektedir. Dean, Ferris ve Konstans (1985: s.5) bireylerin kurumun değerlerini, beklentilerini kuruma girdikten sonra süreç içerisinde öğrendiğini, kendi değer ve beklentileriyle bu sisteme dâhil olduklarını ve bu değerler ile beklentiler farklılaştığında gerçeklik şokunun açığa çıktığını ve bununla mücadele edemeyeceğini düşünen bireylerde işe aidiyet ve bağlılık duygularının azaldığını ifade etmektedir.

Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında, Özkan (2017)'ın gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik ilişkisini incelediği çalışma ile Özdemir ve Büyükgöze (2016) ile Tekkurşun-Demir, Cicioğlu ve İlhan (2017)' ın öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeylerini ele aldığı çalışmalar bulunmakla birlikte gerçeklik şokuyla ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Gerçeklik şoku kavramına, sıklıkla literatürde öğretmenlerin karşılaştıkları problemler çerçevesinde kısaca değinildiği görülmektedir. Yapılan çalışmalarda gerçeklik şokunun ne olduğu, gerçeklik şokuna hangi faktörlerin yol açtığı ve sonuçlarının neler olduğuna değinilmiştir. Gerçeklik şokunun sonuçları olarak ele alınabilecek tükenmişlik, iş doyumu gibi değişkenlerle ilişkisi ortaya konmuştur. Gerçeklik şoku, göreve yeni başlayan öğretmenin karşılaştığı zorluklardan daha fazlasını ifade etmektedir. Gerçeklik şokuna ilişkin farkındalık geliştirilmesi, yarattığı etkilerin en aza indirilmesi, mesleğin henüz başında olan öğretmenlerin bağlılıklarını artırma, atandıkları okulları geçici yerler olarak görmeme gibi hususlarda motive etmede etkili olmaktadır (Güvendir, 2017: s. 91). Bu nedenle de gerçeklik şoku birçok değişkenle ilişkisinin incelenmesinin önem arz ettiği bir olgudur. Mesleğe yönelik olarak geliştirilen olumlu ya da olumsuz tutumların da kişinin işe bağlılığı, işten ayrılma niyeti, iş doyumu üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir ve bu değişkenler de gerçeklik şokunun yaratabileceği olumsuz etkilerdir.

Bu araştırma ile öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde gerçeklik şoku ile mesleki tutum arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik detaylı bir bilimsel çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple araştırmanın alanyazına yeni ve farklı bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SAYILTILARI

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, "Gerçeklik Şoku Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" ni içtenlikle yanıtladıkları ve veri toplama araçları ile toplanan verilen, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerini tam olarak yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinin Dilovası ilçesindeki kamuya ait eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ‘‘Gerçeklik Şoku Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" ne verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

Araştırmada evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir ancak öğretmenlerden hizmet içi eğitime katılmayanların olması veri kaybına yol açmıştır.

Araştırmada kullanılan "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" aslına sadık kalınarak veri toplama sürecinde kullanılmıştır ancak ölçekte yer alan maddelerin bazıları hâlihazırda görev yapan öğretmenlere uygun ifadeler içermemektedir.

1.6. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI

Gerçeklik Şoku: İşe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında, idealist düşüncelerle girmiş oldukları sınıf ortamında aldıkları teorik eğitim ile pratik uygulama gerçekliğinin uyuşmaması karşısında yaşadığı hayal kırıklığı, çöküş olarak tanımlanır (Veenman, 1984: s. 143).

Meslek: Meslek, bireyin hayatını idame ettirmek için yaptığı, bulunduğu toplumun kurallarına göre şekillenen ve belli bir eğitim sürecinden geçtikten sonra kazanılan, bilgi ve becerilere dayalı etkinlikler bütünüdür (Kuzgun, 1994: s. 51).

Tutum: Tutumlar, kişinin canlı, cansız, soyut ya da somut herhangi bir konuya yönelik eğilimini ifade etmektedir (Baysal, 1981: s. 121).

Mesleki Tutum: Aynı mesleği yapan kişilerin mesleklerine yönelik benzer davranış örüntüleri oluşturması ve sergilemesi mesleğe ilişkin tutumlar olarak ifade edilmektedir (Yavuz, 2003: s. 82).

İKİNCİ BÖLÜM
KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. GERÇEKLİK ŞOKU KAVRAMI

Bir kurumda profesyonel iş yaşamına ilk defa giren birey; kurumun beklentilerini, değerlerini, kurallarını süreç içerisinde öğrenmektedir. Örgütsel sosyalleşme olarak da tanımlanan bu sürece bireyler kurum ve işin gerektirdiklerinin yanında kendi değer ve beklentileriyle de dahil olmaktadır. İşe yeni başlayan bireylerin beklentilerinin örgütteki deneyimlerden farklı olması sonucunda 'gerçeklik şoku' ortaya çıkmaktadır (Dean, Ferris ve Konstans, 1985: s.4).

Gerçeklik şoku kavramı, 1970 ve 1980'lerde Marlene Kramer tarafından yeni mezun hemşirelerin öğrencilikten profesyonel hemşireliğe geçiş sürecini izlediği araştırmaları sonucunda tanımlanmıştır (Çalışkan, 2010: s. 21). Yeni mezun hemşirelerin aldıkları eğitim ve kendilerine öğretilenler ile ilk iş deneyimlerindeki beklentilerin, hasta bakım uygulamaları ve görev tanımlarının farklılaştığı görülmektedir. Kramer gerçeklik şokunu; yeni mezun hemşirelerin işe başladıklarında yaşadıkları değerler ve beklentiler çatışmasından doğan stres olarak adlandırmıştır. Gerçeklik şoku, teorik eğitim sonrasında genellikle ilk 18 ay içerisinde öncelik ve baskıların olduğu bir rol çatışması olarak tanımlanmaktadır. İşveren, okul sonrası hastane ortamına geçiş sürecindeki yeni mezun bir hemşireden her hastanın ihtiyacını karşılamasını ve işin gerekliliklerine hâkim olmasını beklemektedir (Halfer ve Graf, 2006: s. 150-151). Buna karşın yeni mezun hemşirelerin değerler ve beklentileri ile kurumun değer ve beklentileri arasında farklılıklar olmaktadır. Nitekim Koç, Bardak ve Yılmaz (2014: s. 43-44)' ın yapmış oldukları bir araştırmada yeni mezun hemşirelerin; esnek çalışma saatleri, sıcak davranan, destekleyen, ilgilenen yönetici ve çalışma arkadaşları, adil uygulamalar

gibi beklenti ve değerlere sahip olduğu görülmektedir. Yeni mezun hemşirelerde gerçeklik şoku açığa çıktığında mesleğinin gereklilikleri olan görev ve rollerine ilişkin doyum ve memnuniyetlerinde azalma görülmektedir (Lampe, 2014: s. 3). Gerçeklik şoku, işe yeni başlayan bireylerin yıllarca süren zorlu hazırlık çalışmalarından sonra bir mesleğe girdiklerinde okulda öğrenilen profesyonel ideal ve değerlerin iş yaşamında kullanılmadığını, karşılık bulmadığını gördüğünde ortaya çıkan tepki ve evrensel bir olgudur (Scott, 1992: s. 369).

Öğretmen eğitiminden ilk öğretmenlik deneyimine geçiş dramatik ve travmatik olabilmektedir. Bu yüzden ilk öce hemşirelik alanında tanımlanmış olan gerçeklik şoku kavramı ilk öğretmenlik deneyimini yaşayan bireyler açısından da ele alınmıştır. İngiliz ve Alman alan yazınında 'geçiş şoku', 'uygulama şoku' olarak da bilinen gerçeklik şoku(Veenman, 1984: s. 143) iş yaşamına ilk defa atılmış yeni mezun öğretmenlerin eğitimini aldıkları bilgilerle, gerçek yaşam olaylarının uyuşmamasından doğan hayal kırıklığı olarak da tanımlanmaktadır. Veenman (1984: s. 143) 'a göre gerçeklik şoku denen bu durum bir yüzücünün soğuk suya alışması gibi kısa sürmemekte ilk öğretmenlik deneyimindeki bireyleri devamlı etkilemektedir.

2.1.1. Gerçeklik Şokunun Evreleri

2.1.1.1. Kramer'e Göre Gerçeklik Şoku Evreleri

Kramer'e göre gerçeklik şokunun; balayı, şok, iyileşme ve çözülme dâhil olmak üzere çeşitli evreleri vardır (Carroll, 2007: s. 369). Bu evreler nasıl gerçekleştiklerine göre ele alınmıştır.

2.1.1.1.1. Balayı Evresi

Balayı evresi kişi işe alındıktan hemen sonra işin sadece en iyi yönleri görüldüğüne ortaya çıkar. Yeni mezun hemşireler bu evrede yaşadıkları iyi şeylerin olumsuz deneyimlerden daha ağır bastığına inanırlar (Carroll, 2007: s. 369). Balayı evresinde kişi çalışma hayatına hayranlık duygularıyla girer. Çalışma hayatını adeta büyüleyici ve tozpembe görür. Servisteki diğer hemşireler bir süre onları hoş karşılar, hatalarını görmezden gelir. Ancak bir süre sonra ödüller, takdir edilmeler gibi davranışlar kaybolur ve balayı evresi sona erer (Scott, 1992: s. 20).

2.1.1.1.2 Şok Evresi

Şok evresi, hemşirelik öğrencisi olmak ile profesyonel iş yaşamında hemşire olmak arasındaki beklenti farklılıklarının tam olarak görülmesi ile ortaya çıkar. Bu beklenti farklılıkları, çelişkiler gerçeklik şoku durumunu açığa çıkarır (Carroll, 2007: s. 369). Balayı evresindeki durumun bir an önce bitmesi ve yeni mezun hemşirenin de diğer hemşireler gibi davranması beklenir. Bu evrede yaşanan gerçeklik şokuna verilen tepkiler kişiden kişiye değişir ve genellikle reddetme ile gerileme davranışları gözlenir. Kişi bu evrede kendini yetersiz hisseder, kendini suçlar, aldığı eğitimi yetersiz ve boşa yatırım olarak görür, sık sık öfke ve düşmanlık duyguları yaşar. Yaşadığı tüm bu hislerin doğurduğu ortak bir semptom olarak yorgunluk, hastalık ve depresyon gözlenebilir (Scott, 1992: s. 21).

2.1.1.1.3. İyileşme Evresi

İyileşme evresi, yeni mezunun iş dünyasına dengeli ve değiştirilmiş bir bakış açısı kazanmasını içerir. Örneğin, yeni mezun öğrenme taahhüdünü devam ettirir ancak öncelikle iş ortamının gerektirdiği eldeki göreve odaklanacağını kabullenir (Carroll, 2007: s.369). Kendini keşfetme, örgütün eğlenceli yönlerini fark etme,

bilgilenmeye devam etme iyileşme evresinin göstergeleridir. Bu evrede kişinin duyduğu gerginlik azalır (Scott, 1992: s. 22).

2.1.1.1.4. Çözülme Evresi

Yeni mezun hemşirenin yaşadığı bu çatışmaların çözümü, profesyonel yaşamın değerleri ile çalıştığı kurumun beklentilerini özümsediğinde ve yeni beklentilerini oluşturduğunda gerçekleşir. Yeni mezun hemşireler hastalarıyla ilgili sorumluluklarını idare edebildiklerini, vardiya görevlerini tamamladıklarını fark etiklerinde çözüm aşaması fark edilir. Yöneticilerinden, meslektaşlarından en önemlisi de ilgilendikleri, sorumlu oldukları hastalardan iyi şeyler başardıklarını duymaya başlarlar. Yeni mezun hemşireler amaç ve başarı duygusu edindikçe çözülme gerçekleşir (Carroll, 2007: s. 369).

Duchscher (2008: s. 1106) yaptığı araştırmada yeni mezun hemşirelerin başlangıçta yaşadıkları rol geçişinin teorik bir çerçevesini sunmaktadır. Bu araştırmasının sonuçlarından oluşturduğu Geçiş Şoku Modeli' ne Şekil 1' de yer verilmektedir.



Şekil 1: Geçiş Şoku Modeli (Duchscher, 2008: s. 1106).

'Geçiş Şoku Teorisi', yeni mezunun, geçiş deneyiminin yoğunluğuna ve süresine aracılık eden ve yeni hemşirelik mezunu için profesyonel rol geçişinin erken aşamasını niteleyen rolleri, sorumlulukları, ilişkileri ve bilgisinin özelliklerine odaklanmaktadır.

2.1.1.2. Moir'e Göre Gerçeklik Şoku Evreleri

Moir (1999: s. 19-23) araştırmasında ilk öğretmenlik deneyimlerinin zorlu olduğundan ve her öğretmen için çeşitli aşamalarının olduğundan bahsetmiştir. Bu araştırmasında yeni göreve başlayan öğretmenlerin gelişimsel aşamalarının neler olduğuna ve yeni başlayan öğretmenleri desteklemek adına bu aşamaların anlaşılmasının önemli olduğuna değinmiştir.

2.1.1.2.1. Beklenti Safhası

Beklenti safhası öğretmenin heyecanlı, biraz da ilk öğretme deneyimlerine karşı kaygılı olduğu bir evredir ve daha çok okulun ilk haftalarında gerçekleşmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler amaçlarına nasıl ulaşacaklarına dair idealist düşüncelere sahip olmaktadır.

2.1.1.2.2. Hayatta Kalma Safhası

Okulun ilk ayları yeni öğretmenler için çok zorlayıcı olmaktadır. Çok hızlı bir tempoda, yoğun bir biçimde beklenmedik problemlere maruz kalmaktadırlar. Öğretmenlik eğitimi almalarına rağmen sınıf ortamındaki gerçeklikle öğretmenliğe hazırlık eğitiminin farklı olmasıyla yüzleşmektedirler. Müfredat, günlük ders planlamaları, öğrencileri yönetebilmek gibi sorumluluklar öğretmen için ezici bir yük olmaktadır. Bu aşamada göreve yeni başlayan öğretmen tabiri caizse hayatta kalmaya çalışmaktadır.

2.1.1.2.3. Hayal Kırıklığı Safhası

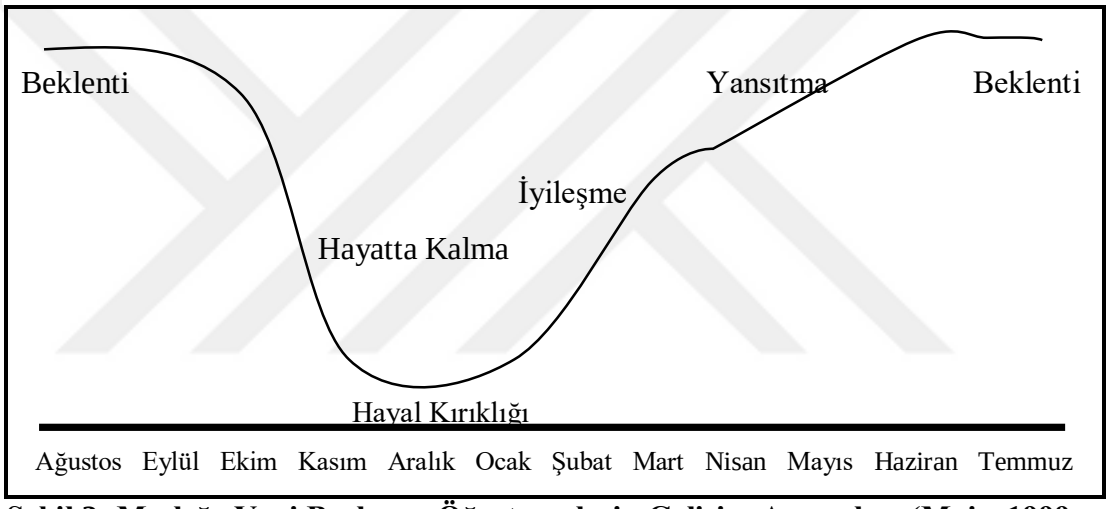
Göreve yeni başlayan öğretmenler altı ila sekiz hafta aralıksız çalışma ve stresin ardından hayal kırıklığına uğramaktadır. Bu evrenin yoğunluğu ve uzunluğu öğretmenden öğretmene farklılık göstermektedir. İşlerin istedikleri kadar sorunsuz gitmediğinin farkına varma ile yaşanan hayal kırıklığı, şaşkınlık, stres ile göreve yeni başlayan öğretmenin kendisiyle ilgili şüphe duymasına, kendi yetkinliklerini sorgulamaya başlamasına neden olmaktadır. Hatta bu aşamada birçok öğretmen hastalanmaktadır. Sınıf yönetimi hayal kırıklığı evresinde büyük bir problem oluşturmaktadır. Yeni öğretmenin benlik saygısı düşmekte, öğretmen kendi mesleki yeterliliklerini sorgulamaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmen için bu aşama çok zorlu olmakta ve gerçeklik şoku çok yoğun bir biçimde yaşanmaktadır. Bu aşamayı geçebilmek öğretmen için zorlu olabilmektedir.

2.1.1.2.4. İyileşme Safhası

İyileşme evresi genellikle sömestre tatilinin gelmesiyle başlamakta ve ilkbahara kadar inişli çıkışlı devam etmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmen bu evrede; dinlenme, egzersiz yapma, aile ve arkadaşlarla birlikte vakit geçirme gibi etkinliklerle normal yaşam tarzını sürdürmektedir. Bu temiz havayı soluyan yeni öğretmen, yenilenen umutlarla daha geniş bir bakış açısı kazanmaktadır. Bu tatil yeni öğretmenlere, materyallerinin düzenlenmesi ve öğretim programının planlanması için fırsat sunmaktadır. Bu aşamada, yeni öğretmenler geçmiş sorunları geride bırakmaya hazır görünmekte; uzun vadeli planlama ve öğretme stratejileri geliştirme ile müfredata odaklanmaktadır. Yılın ilk yarısındaki deneyimleri sayesinde öğretmenler muhtemel birçok problemi önleme, azaltma ya da yönetme, başa çıkma becerileri kazanmaktadır.

2.1.1.2.5. Yansıtma Safhası

Öğretim yılının sonuna doğru başlayan yansıma aşamasında, yeni başlayan öğretmen geçirdiği öğretim yılını düşünerek başarı ve başarısızlıklarını değerlendirmektedir. Ertesi yıl içinde yönetim, müfredat ve öğretim stratejileri hakkında yapmayı planladıklarını düşünmektedir. Ardından yeni başlayan öğretmen daha sonraki yıllarının nasıl geçeceğine dair yeni bir beklenti aşamasına girmektedir. Şekil 2' de mesleğe yeni başlamış öğretmenlerin geçirdikleri aşamalar gösterilmektedir.



Şekil 2: Mesleğe Yeni Başlamış Öğretmenlerin Gelişim Aşamaları (Moir, 1999: s. 21).

2.1.2. Gerçeklik Şokuna Neden Olan Faktörler

Gerçeklik şoku; farklı nedenlerin sonucu olabilmektedir. Müller-Fohrbrodt, Cloetta ve Dann(1978: akt. Veenman, 1984: s. 144-147); gerçeklik şokunun nedenlerini kişisel ve durumsal nedenler olarak gruplandırmıştır. Kişisel sebepler arasında öğretmenlik mesleğinin yanlış bir seçim olması, uygun olmayan tutum ve kişilik özellikleri gösterilmektedir. Durumsal nedenler ise alınan mesleki eğitimin yetersiz olması, otoriter, bürokratik ve katı hiyerarşik düzene sahip sorunlu bir okul ortamı, sabit organizasyon yapıları, personel yetersizliği, açıkça belirtilmiş eğitim

hedeflerinin bulunmaması, iş yerinde yalnız kalma, öğretmenin yerine getirmesi gereken görevlerin fazlalığı olarak sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları okullarda idari kadrolarından ve meslektaşlarından destek görememeleri, onların olumsuz tutum ve davranışlarına maruz kalmaları, iş yükünün fazla olmasına karşın vaktin sınırlı olması, sınıf yönetiminde zorlanma gibi durumlar da gerçeklik şokunun açığa çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Betts, 2006: akt. Özkan, 2017: s. 2).

Ryan(1979); öğretmenlerin ilk yıllarında zorluk çekmelerinin nedenleri ile ilgili olarak öğretmenlerin işin beklentileri karşısında yetkinliklerinin olmaması ile alınan öğretmenlik eğitiminin ve öğretmen seçim kriterlerinin yetersiz oluşuna değinmektedir (akt. Veenman, 1984: s. 147). Mesleğe giriş ile beraber öğrenciliğin bağımsız hayatı ile aileden, arkadaşlardan uzak bir yerde yaşamak, yeni arkadaşlar edinmek, aile kurmak gibi yetişkin dünyası sorumlulukları arasında kalmak da gerçeklik şokuna neden olabilmektedir (McDonald & Elias, 1983; Ryan, 1970, 1980, akt. Veenman, 1984: s. 148).

Veenman çalışmasında öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunda en sık algılanan 24 problem alanından bahsetmektedir. Bu problem alanları arasında en çok sınıf disiplini ile ilgili görüşler tekrarlanmaktadır. Diğer problem alanları; öğrencilerin motivasyonunu sağlama, bireysel farklılıklarıyla ilgilenme, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme, ebeveynlerle ilişkiler, sınıf içi çalışmaların organizasyonu, yetersiz malzeme, öğrencilerin bireysel problemleriyle uğraşma, öğretmenliğin ağır yükü, hazırlık için zaman yetersizliği, meslektaşlarla ilişkiler, derslerin ve okul günlerinin planlanması, etkili ve farklı öğretim yöntemleri kullanma, okul politikaları ve kurallar, öğrencilerin öğrenme seviyesini belirleme, konuyla ilgili bilgi, evrak işinin fazlalığı, müdürlerle ve yöneticilerle ilişkiler, yetersiz okul kaynakları, yavaş öğrenenlerle çalışma, farklı kültürden öğrencilerle ilgilenme, ders kitabı ve öğretim programının etkili kullanımı, kılavuzlar, boş zaman

yetersizliği, yetersiz rehberlik ve destek sunulması ile sınıfların kalabalık olması şeklinde sıralanmaktadır (Veenman, 1984: s. 154-155).

Müller-Fohrbrodt, Cloetta ve Dann (1978: akt. Veenman, 1984: s. 144)' a göre gerçeklik şokunun beş göstergesi bulunmaktadır.

1. Problemlerin Algılanması: Bu kategorideki problemler, iş yükü, stres, psikolojik ve fiziksel şikâyetler gibi öznel deneyimleri içermektedir.

2. Davranış Değişiklikleri: Burada dış baskılardan dolayı kişinin kendine, inancına aykırı öğretim davranışı değişiklikleri kastedilmektedir.

3. Tutum Değişiklikleri. Kişinin inanç sistemlerinde oluşan değişiklikler; örneğin öğretim yöntemlerinde ilerici, yenilikçi bir tutumdan muhafazakâr tutumlar sergilemeye başlaması gerçeklik şokunun belirtileri olabilmektedir.

4. Kişilik Değişiklikleri: Bu kategori duygusal alandaki ve benlik kavramındaki değişiklikleri(örneğin; tutarsızlık, kararsızlık) ifade etmektedir.

5. Öğretim Pozisyonundan Ayrılma: Yaşanan hayal kırıklığı o kadar büyük olabilmekte ve yeni başlayan öğretmen mesleği erken terk edebilmektedir.

2.1.3. Gerçeklik Şokunun Yarattığı Sonuçlar

Mesleğinde yeni olan öğretmenlerin gerçeklik şokunun etkisiyle ile tutum ve davranışlarında farklılıklar oluşabilmektedir. 1960'lardan bu yana yapılmış çalışmalar sonucunda ortak 8 problem alanı belirlenmiştir. Bu problem alanları; sınıf yönetiminde yetersizlikler ve aksaklıklar, öğrencilerin motivasyonunu sağlamada karşılaşılan sorunlar, öğrencilerin bireysel farklılıklarıyla mücadele etmekte zorluklar, öğrenci çalışmalarını değerlendirmede zorluklar, veli ilişkilerinde yaşanan sıkıntılar, uygun olmayan, eksik araç gereçler ile öğrencilerin bireysel sorunlarına çözüm bulmada yetersizlikler olarak sıralanabilmektedir (Veenman, 1984: s. 160).

Gerçeklik şoku; sınıf yönetiminde zorluklar, okul sistemi hakkında bilgi sahibi olamama, öğretim materyallerini elde etmede, etkili öğretim yöntemleri kullanmada, öğrenci çalışmalarını değerlendirmede, öğrencileri güdülemede, öğretim ortamı ve rolünü ayarlamada sorunlar, öğretimin planlanması ve yönetilmesi gibi mesleki sorumluluklarda zorlanma, bireysel öğrenci ihtiyaçları, ilgileri, yetenekleri ve problemleriyle baş edememe, diğer öğretmenler, yöneticiler ve ailelerle iletişimde aksaklıklar, destek alamama gibi sonuçlar doğurabilmektedir (Betts, 2006: akt. Özkan, 2017: s. 46).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler hissettikleri gerçeklik şokunun etkisiyle birtakım fiziksel, davranışsal, ruhsal zorlantılar yaşamakta ve davranışları ile tutumlarında değişiklikler gözlenmektedir. Gerginlik hali, uykusuzluk, isteksizlik, motivasyon kaybı, tükenmişlik hisleri ile birlikte öğretmenin kendine olan inancı ile başarılı olacağına dair inancı zedelenmektedir. Mesleğini icra etmekten duyduğu haz azalmakta, mesleğe yönelik değer ve tutumları değişmektedir. Gerçeklik şokunun yarattığı duygularla mücadele edemeyeceğini düşünen öğretmenlerde aidiyet ve bağlılık duygularının azaldığı (Dean ve Ferris, 1985: s.5), bazılarında ise mesleği bırakma durumu bile söz konusu olabilmektedir. Gerçeklik şokuna neden olan faktörler ile yarattığı sonuçlar yukarıda değinilen araştırmalar ışığında özetlenerek Tablo 1’ de gösterilmektedir.

Tablo 1: Gerçeklik Şokunun Sebep ve Sonuçları

Gerçeklik Şoku	Sebepleri	Sonuçları
	Mesleki Eğitimin Yetersiz Olması	Sınıf Yönetiminde Aksaklıklar
	Meslek Seçiminde Hata	Öğretimin Planlanmasında Aksaklıklar
	Mesleğe Uygun Olmayan Kişisel Özellikler	Diğer Öğretmen ve Yöneticilerle İletişimde Aksaklıklar
	Kişisel Beklentiler, İdealist Düşünceler	Gerginlik, Stres
	Problemli Okul Ortamı	İsteksizlik, Motivasyon Kaybı
	Meslektaşlar ile Yöneticilerin Tutumu, Desteği	Tükenmişlik
	İş Yükünün Fazla Olması	İş Doyumunun Azalması
	Beklentilerin Fazla Olması	İş Yerini Değiştirme
	İş Tanımının Açıkça Yapılmaması	İş Bağlılık ve Aidiyet Duygularının Zayıflaması
		Hastalıklar
		Mesleği Terk Etme

Tablo 1'de görüldüğü üzere mesleki eğitimin yetersiz olması, çok fazla beklentinin olması, desteğin, iş birliğinin olmaması gibi durumlar gerçeklik şokuna neden olmaktadır. Bu gibi durumların gerçeklik şokunu açığa çıkarmasının ise tükenmişlik, isteksizlik, eğitim-öğretim faaliyetlerinde aksaklıklar gibi sonuçlar doğurduğu görülmektedir.

2.2. MESLEKİ TUTUM KAVRAMI

Mesleki tutum kavramını açıklamak için öncelikle meslek ve tutum kavramlarının tanımlarına yer verilmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) mesleği

“Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş” şeklinde tanımlamaktadır. Kuzgun (1994: s. 51) mesleği, en genel tanımıyla kişinin hayatını idame ettirmek için yaptığı, kuralları toplum tarafından belirlenmiş ve eğitim sonucu kazanılan bilgi ve becerilere dayalı etkinlikler bütünü şeklinde ifade edilmektedir.

Tutumlar; kişiler, objeler ya da düşüncelerle ilgili görüşler, değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır(Aronson vd, 2012: s. 356). Tutumun farklı yazarlara, farklı bakış açılarına göre birçok tanımı bulunmaktadır. Kağıtçıbaşı (1988: s. 84) tutumları, bireye yüklenen ve bireyin bir psikolojik objeye ilişkin hislerini, fikirlerini ve eylemlerini içeren eğilim olarak ifade etmektedir. Tutumlar (Plotnik, 2009: s. 588), herhangi bir bireye, nesneye veya olaya dair olumlu, olumsuz değerlendirmelerdir. Tutum, kişinin canlı, cansız, soyut ya da somut herhangi bir konuya yönelik eğilimini ifade etmektedir. (Baysal, 1981: s. 121). Tutumlar tanımlardan da anlaşılacağı üzere bir kişiye, nesneye ya da olaya yönelik duygu, düşünce ve davranışlarımıza yön vermektedir.

2.2.1. Tutumların Bileşenleri

Tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere 3 bileşeni bulunmaktadır. Bu 3 öğenin genellikle birbiriyle tutarlılık gösterdiği varsayılmaktadır (Baysal, 1981: s. 123). Odabaşı ve Barış (2002: s. 159)’a göre bu 3 bileşenin neler olduğu aşağıda açıklanmaktadır:

2.2.1.1. Bilişsel Bileşen

Bireyin tutumun konusu olan nesneye dair bilgi, düşünce ve inançlarını ifade etmektedir. Bu bilgi, düşünce ya da inanç her zaman gerçek ya da doğru olmamaktadır. Bilgi, düşünce, inanç değiştikçe tutum da değişmektedir.

2.2.1.2. Duygusal Bileşen

Bireyin bir nesneye ilişkin duygularını, duygusal tepkilerini içermektedir. Birey, bir nesneye dair olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerde bulunmakta ve ona göre duygular beslemektedir. Duygusal bileşen kişinin sahip olduğu değerlerle de ilişkilidir.

2.2.1.3. Davranışsal Bileşen

Davranışsal bileşen, bilişsel ve duygusal bileşenlere uygun hareket etme eğilimini ifade etmektedir. Tutum konusuna ilişkin bir davranış eğilimi özelliği gösterip eylem yönlü olmaktadır.

2.2.2. Tutumların Oluşumu ve İşlevleri

Tutumlar, kişinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin etkisiyle oluşmaktadır. Sosyalleşme süreci içinde kişi; değerleri, toplumsal rolleri, tutumları kurduğu ilişkiler yoluyla öğrenmektedir. Tutumların oluşmasında başta aile olmak üzere; fizyolojik, zihinsel faktörler ile arkadaş, içinde bulunulan sosyal gruplar etkili olmaktadır(Kabakulak, 2018: s. 34-36).

Tutumların nasıl oluştuğu kadar nasıl işlev gösterdikleri de önemli olmaktadır. Tutumlar bireylerin hayatlarına çeşitli işlevler kazandırmaktadır (Solomon, 1996: s. 158). Barlı (2007: s. 72-73)'ya göre tutumların işlevleri şu şekilde sıralanmaktadır: Bireyin çevresine uyum sağlaması, benliğini, temel inanç ve değerlerini koruması, hedeflerine erişmede fayda sağlaması, değer yargıları oluşturması ve ihtiyaç duyduğu bilgileri sağlaması. Plotnik (2009: s. 589) ise tutumların; bireyi belli bir biçimde davranmaya iten yatkınlık işlevi, bireylerin nesne ve olayları yorumlaması ile onlara yaklaşma ya da onlardan uzaklaşma kararını vermede kullandığı yorumlama işlevi ve birey için önemli inanç ve değerlerinin arkasında durmasını sağlayan değerlendirme işlevi olduğunu ifade etmektedir.

2.2.3. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum

Yaşam boyu gelişim yaklaşımına göre yetişkinlik dönemindeki bireyler, bir kariyer seçme, seçilen kariyerde yer edinme, yeteneklerini kullanma, ilerleme gibi gelişimsel görevleri yerine getirmektedirler. Bu gelişim görevlerini başarmak bireylerin ruh sağlığını olumlu anlamda etkilemektedir (Eryılmaz ve Mutlu, 2017: s. 238). Kişinin seçmiş olduğu kariyerin, yaptığı işin kendisine uygun olması, mesleğe karşı tutumlarının olumlu olmasında etkilidir. Kişinin mesleğine karşı olumlu tutumlarının olması da hem bireyi mutlu kılmakta hem de toplumun gelişmesine katkıda bulunmaktadır. (Bozdoğan vd, 2007: s. 84). Doğru bir meslek seçimi bireyin fizyolojik, psikolojik, sosyolojik ihtiyaçlarının doyuma ulaşmasında da önemli bir rol oynamaktadır. Birey bir mesleği seçerken yalnızca para kazanma amacı gütmez, seçmiş olduğu meslek sayesinde doyum da elde etmektedir. Kişinin sahip olduğu becerileri kullanarak üretmesi kendisini değerli hissetmesiyle beraber topluma da katkı sağlamaktadır (Yeşilyaprak, 2010: s. 192).

Yavuz (2003: s. 82) aynı mesleği yapan kişilerin mesleklerine yönelik benzer davranış örüntüleri oluşturması ve sergilemesini mesleğe ilişkin tutumlar olarak ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleki tutumları, mesleğe yönelik davranışlarını belirlemekte etkilidir ve mesleği algılama şekillerini yansıtmaktadır. Chakraborty ve

Mondal (2014: s. 124)' a göre ise mesleki tutum; bireyin hisleri, davranışları ve mesleğe olan bağlılığıdır. Öğretmenin olumlu bir tutuma sahip olması başarısı ve iş tatmini üzerinde etkili olup performansı ve çabası daha verimli sonuçlar vermektedir. Öğretmenin mesleğine yönelik tutumunun nasıl olduğuna bağlı olarak davranışları da şekillenmektedir.

Meslekteki başarıyı etkileyen önemli faktörlerden birinin de mesleğe ilişkin tutumlar olduğu bilinmektedir (Altunkeser ve Ünal, 2015: s. 3). Öğretmenlik mesleği doğası gereği sürekli kendini yenilemeyi ve gelişmeleri takip etmeyi gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması bununla birlikte kendini geliştiren, öğrenmeyi öğrenen bireyler olması beklenmektedir (Yılmaz, 2016: s. 254-255). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmek gibi mesleki davranışları tutumlarıyla bağlantılıdır. Öğretmenin mesleğini sevmesi, aidiyet ve bağlılık hissetmesi, mesleğinin öneminin farkına varması gibi olumlu tutumları bu mesleki davranışlarını sürdürmesinde etkili olmaktadır (Özkan, 2012: s. 32). Mesleğe karşı tutumlar öğretmenin meslek anlayışını yansıtmakta olup bunun temeli üniversite dönemindeki öğrenmelerle inşa edilmektedir. Bu öğrenme yaşantılarının öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu tutumlar geliştirmesi hizmet edecek şekilde tasarlanması gerekmektedir (Çeliköz ve Çetin, 2004: s. 137).

Yeni eğitim yaklaşımının getirisi olan öğrenci merkezli öğretimle birlikte sert, otoriter, katı disiplinli, geleneksel öğretmen modeli öğrenmedeki yükümlülüklerini öğrenci ile paylaşmaktadır (Bozdoğan vd, 2007: s. 84). Öğretmenin başarılı olması için hem iyi bir bilgi birikimi, formasyonu hem de öğretmeye karşı istekli olması gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğinde başarı sağlayabilmek aynı zamanda sabırlı ve fedakar olma, zorluklar karşısında pes etmeme, işini severek yapma ile mümkün olmaktadır. Tüm bunlar ise öğretmenlerin mesleklerine karşı takındıkları olumlu tutumla bağlantılı olarak gerçekleşmektedir. (Derman vd, 2008: s. 114). Bu durum öğretmenlerin mesleklerine dair tutumlarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Tutumlar kişinin davranışlarının kestirilmesinde de yol göstermektedir. Bu bilgi, bir mesleğe has tutum ve davranışların kişiye kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlik mesleğinde de başarılı olabilmek, mesleğe ilişkin sorumlulukları yerine getirebilmek için mesleğe yönelik olumlu tutumların var olması gerekmektedir (Üstüner, 2006: s. 111-112).

2.3. GERÇEKLİK ŞOKU İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİ

Meslek seçim süreci kişinin yaşamındaki dönüm noktalarından biridir. Bireyin seçtiği mesleğin gerekliliği olan işleri yerine getirmesi, kişinin hem potansiyelini ortaya koymasına, üretmesine hem de doyum sağlamasına katkı sağlamaktadır. Öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin yetiştirecekleri öğrencilerin hayatlarına da büyük etkileri olduğu düşünüldüğünde sağlam donanımlarla yetkin olmaları ve mesleklerine yönelik olumlu bir tutum sergilemeleri beklenmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenin mesleği hakkındaki hisleri, düşünceleri ve işini yerine getirirken sergilediği performansı olarak değerlendirilir (Camadan ve Duysak, 2010: s. 31-32).

Gerçeklik şoku ile öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında yakın bir bağlantı söz konusudur. Göreve yeni başlayan öğretmen örgütsel sosyalleşme sürecinde uygun rol ve davranışları öğrenir, yeterliliklerini geliştirir, kurumun değer ve beklentilerine uyum sağlamaya çalışır (Demirbilek, 2009: s. 371). Bu süreçte mesleğin henüz başında olan öğretmen, yöneticiler, meslektaşlarla sorun yaşama, destek görememe, eğitim- öğretim faaliyetleri gibi konularda kaygı ve baskı hissettiğinde mesleki uyumsuzluk yaşamaktadır (Korkmaz, 1999: s. 18). Üniversite eğitimi esnasında oluşan mesleki beklentilerle göreve yeni başlanan dönemdeki deneyimlerinin örtüşmemesi sonucu açığa çıkan gerçeklik şoku, öğretmenin mesleğe olan tutumunu etkilemekte ve yeterliliğine olan inancını sarsmaktadır (Güvendir, 2017: s. 75).

Kişilik özellikleri ile örtüşen doğru bir meslek tercihi ve o mesleğe dair olumlu tutumların var olması, davranışlarının niteliği hem bireyi mutlu etmekte hem de toplumsal düzeyde gelişmeye katkı sağlamaktadır (Uyanık, 2017: s. 198). Öğretmenlerin küçük yaşlardan itibaren toplumun geleceğinde etkili olan bireyleri yetiştirdiği göz önünde bulundurulduğunda yaşadıkları sıkıntılar toplumsal düzeyde de önemli olmaktadır. Gerçeklik şokunun yarattığı problemler uzun vadede öğretmenlerin umutlarını yitirmelerine, mesleğe yönelik inançlarını ve bağlılıklarını azaltmaya neden olabilmektedir (Sarı ve Altun, 2015: s. 223). Öğretmenin bu kaygı ve baskılardan arınmış bir biçimde mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olmasının iş doyumunu (Bayhan, 2009: s. 113), mesleki başarılarını artırdığı, öğretim sürecini olumlu etkilediği (Erdem vd, 2005: s. 471-477) bilinmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
YÖNTEM

3.1.ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik; tarama modelinin kullanıldığı korelasyonel (ilişkisel) nitelikte bir betimsel araştırmadır. Korelasyonel araştırma, iki veya ikiden fazla değişken arasındaki bağlantının incelendiği araştırmalardır. Bu araştırmalarda; değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Bu araştırmalar neden-sonuç ilişkisine yönelik ipuçları verebilir ancak kesin bir neden-sonuç şeklinde yorumlanamaz (Büyüköztürk vd, 2012: s. 15).

3.2.EVREN-ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Kocaeli ili Dilovası ilçesi genelindeki ilkokul, ortaokul ve liseler ve bu okullarda çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Dilovası İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden edinilen bilgilere göre 2019-2020 eğitim öğretim yılında Dilovası genelindeki ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında toplam 608 öğretmen bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Dilovası İlçe MEM, 2019).

Araştırmada örnekleme yöntemi kullanılmadan, evrende bulunan 608 öğretmenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak, veri toplama sürecinde hizmet içi eğitime katılmayan öğretmenler ve veri kaybı gibi nedenlerle toplam 186 öğretmen araştırma evreninin dışında kalmıştır. Araştırmanın evrenini 422 öğretmen oluşturmuştur.

Dilovası ilçesinin zorunlu hizmete tabi ilçelerden biri olması (MEB Tebliğler Dergisi, 2018) bölgeye yeni atamaların yapılması, öğretmen atama ve yer değiştirmelerinin fazla olması araştırma evreninin seçiminde etkili olmuştur. Araştırma evreninde yer alan 608 öğretmenin içerisinde ilçeye yeni atanan 223 öğretmen de bulunmaktadır.

Araştırmada evren büyüklüğünün 608 olması dikkate alınarak 608 adet veri toplama aracı dağıtılmıştır. Kocaeli ili Dilovası ilçesinde bulunan tüm ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okulları ve bu okullarda çalışan öğretmenlere dağıtılan anketlerden 535 tanesi geri toplanmıştır. Eksik ve yanlış doldurulan veya hiç doldurulmayan veri toplama araçları çıkarıldıktan sonra işlenebilecek 422 adet veri toplama aracına ait veriler işlenmiştir.

Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 2'de ayrıntılı olarak gösterilmektedir. Tablo 2'de araştırma evrenine ait demografik özellikler incelendiğinde, %67,5'inin (f:285) kadın ve %32'sinin (f:135) erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında, %40'ının (f:169) evli ve %59,7'sinin (f:252) bekâr olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında, %35,5'inin (f:150) 25 yaş ve altında; %37,9'unun (f:160) 26-35 yaşları arasında ve %21,3'ünün (f:90) 36 yaş ve üstünde olduğu görülmektedir.

Okul türleri açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %28,2'sinin (f:119) ilkokulda; %39,8'i (f:168) ortaokulda ve %31'i (f:131) lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %87,4'ünün (f:369) lisans ve %12,1'inin (f:51) lisansüstü eğitim aldığı görülmektedir.

Tablo 2: Araştırma Evrenine İlişkin Demografik Özellikler

DEĞİŞKENLER		F	%
Cinsiyet	Kadın	285	67,5
	Erkek	135	32
	Toplam	420	99,5
Yaş	25 ve altı	150	35,5
	26-35	160	37,9
	36 ve üstü	90	21,3
	Toplam	400	94,8
Medeni Durum	Evli	169	40
	Bekar	252	59,7
	Toplam	421	99,8
Okul Türü	İlkokul	119	28,2
	Ortaokul	168	39,8
	Ortaöğretim	131	31
	Toplam	418	99,1
Mesleki Kıdem	1 yıldan az	150	35,5
	1-2 yıl	49	11,6
	3-4 yıl	35	8,3
	5 yıl ve üzeri	186	44,1
	Toplam	420	99,5
Okuldaki Hizmet Süresi	1 yıldan az	223	52,8
	1-2 yıl	64	15,2
	3-4 yıl	41	9,7
	5 yıl ve üzeri	90	21,3
	Toplam	418	99,1
Eğitim Durumu	Lisans	369	87,4
	Lisansüstü	51	12,1
	Toplam	420	99,5

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35,5'i (f:150) 1 yıldan az kıdeme; %11,6'sı (f:49) 1-2 yıl arası kıdeme; %8,3'ü (f:35) 3-4 yıl arası kıdeme ve %44,1'i (f:186) 5 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin son çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri incelendiğinde, %52,8'i (f:223) 1 yıldan az; %15,2'si (f:64) 1-2 yıl arası; %9,7'si (f:41) 3-4 yıl arası ve %21,3'ü (f:90) 5 yıl ve daha uzun süredir aynı okulda görev yapmaktadır.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Ölçme araçlarının birinci bölümü, görüşlerine başvurulan öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okul türü, kıdem ve okuldaki hizmet sürelerinin tespitine yönelik demografik sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada iki değişken yer aldığı için veri toplama aracı olarak iki faklı ölçme aracı kullanılmıştır. Beşli Likert tipi olarak hazırlanan veri toplama aracında maddeler: *"(5) Kesinlikle katılıyorum, (4) Oldukça katılıyorum, (3) Çok az katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle katılmıyorum"* şeklinde derecelendirilmiştir.

Veri toplama aracı olarak Özkan (2017) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanan Gerçeklik Şoku Ölçeği ile Üstüner (2006) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1.Gerçeklik Şoku Ölçeği

Özkan (2017) tarafından geliştirilen "Gerçeklik Şoku Ölçeği" 15 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin güvenirliği .81 olarak hesaplanmış olup yüksek güvenirliğe sahip olduğu görülmüştür.

15 madde ve 3 alt faktörden oluşan ölçeğin boyutları şu şekilde belirlenmiştir:

- Okul Beklentileri İle Uyuşamama: (6, 7, 11, 13, 14)
- Yetersizlik Duygusu Yaşama: (1, 3, 10, 12, 15)
- Sınıf Yönetiminde Zorlanma: (2, 4 5, 8, 9)

Özkan (2017) tarafından hazırlanan ölçeğin güvenirliği Cronbach Alfa Katsayısı ile hesaplanmıştır. Ölçeğin birinci faktörüne ilişkin güvenirlik katsayısı .74, ikinci faktörüne ilişkin güvenirlik katsayısı .73 ve üçüncü faktörüne ilişkin güvenirlik katsayısının .68 olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamına ait güvenirlik katsayısı ise .81 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğe uygulanan güvenirlik analizi testinin sonucunda Cronbach's alpha (α) değeri ise 0.87 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach's alpha (α) değerleri ise sırasıyla; Okul Beklentileri İle Uyuşamama (GSBeklenti): 0.68, Yetersizlik Duygusu Yaşama (GSYetersizlik) : 0.69, Sınıf Yönetiminde Zorlanma (GSSınıf): 0.77 olarak bulunmuştur. Elde edilen analiz sonuçları ışığında ölçeğin yapısal olarak geçerli ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.2.Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Üstüner (2006) tarafından geliştirilen "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" 34 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, İnönü Üniversitesi'nde okumakta olan 116 eğitim fakültesi öğrencisine 4 hafta ara ile iki defa uygulanmış ve ölçeğin puan kararlılığına ilişkin güvenirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır.

Üstüner (2006) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenirlik analizi (Cronbach Alpha) katsayısı ile hesaplanmış ve 0.93 olarak bulunmuştur. Ölçeğe uygulanan güvenirlik analizi testinin sonucunda Cronbach's alpha (α) değeri ise 0.94 olarak bulunmuştur. Ulaşılan analiz sonuçları ışığında, ölçeğin yapısal olarak geçerli ve güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4.VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılacak olan ölçme araçlarının uygulanması için gerekli izinler alındıktan sonra çoğaltılmış ve uygulama yapılmıştır. Araştırmacı, Dilovası genelindeki okullarda çalışan öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetine giderek verileri toplamıştır. İlçede bulunan tüm öğretmenlerin (608) katılımının zorunluğu olduğu faaliyette iki gruba ayrılmış olan öğretmenlere seminer bitiminde veri toplama araçları öğretmenlere dağıtılmış ve anketler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması sırasında gerektiğinde açıklamalar yapılmış ve cevaplanan anketler araştırmada kullanılmak üzere toplanmıştır.

3.5.VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmadan elde edilen veriler, SPSS 21 paket program kullanılarak çözümlenmiştir. Toplanan verilere; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi ve varyans analizi, regresyon ve korelasyon analizleri yapılmıştır.

Elde edilen verilerin analize uygun olup olmadığının ve regresyon varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığının kontrolü için öncelikle kayıp verilere ortalama değerler atanmış olup daha sonra normallik varsayımının sınanması amacıyla normallik testi yapılmıştır.

Araştırmadaki verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine karar verilmesi için, değişkenlere ait çarpıklık-basıklık katsayıları ile histogram grafikleri incelenmiştir. Değişkenlerin normalliği, istatiksel veya grafiksel yöntemlerle değerlendirilir. Normalliğin belirlenmesinde basıklık- çarpıklık testleri de kullanılan yöntemlerden biridir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin düşük ya da yüksek olması durumuna göre dağılımın normale yakın ya da uzak olduğu belirlenmektedir.

Basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1 ve -1 arasında değerler alması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Şencan, 2005: s. 199).

Tablo 3: Değişkenlerin Merkezi Eğilim Ölçüleri ve Basıklık-Çarpıklık Katsayıları

	Aritmetik Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık Katsayısı	Çarpıklığın Standart Hatası	Basıklık katsayısı	Basıklığın Standart Hatası
Gerçeklik Şoku	3.03	3.00	3.00	-.04	.12	-.09	.24
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	2.81	2.80	3.00	.13	.12	-.36	.24
Yetersizlik Duygusu Yaşama	2.94	3.00	3.00	.10	.12	.23	.24
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	3.34	3.40	4.00	-.30	.12	-.20	.24
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	4.13	4.18	4.68	-.84	.12	.98	.24

Değişkenlere ait merkezi eğilim ölçüleri ile basıklık-çarpıklık katsayıları Tablo 3'te, değişkenlere ait histogram grafikleri Ek 3'te yer almaktadır. Tablo 3 ve Ek 3' te yer alan değişkenlere ilişkin histogram grafikleri incelendiğinde; değişkenlerin basıklık-çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında değerler aldığı, değişkenlere ait histogramların ise simetrik ve çan eğrisi şeklinde olduğu görülmektedir. Bu veriler değerlendirildiğinde, değişkenlerin normal dağıldığı ve verilerin parametrik testler yapmak için uygun olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerini ve gerçeklik şoku alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalamaya bakılmıştır. Aritmetik ortalamalar yorumlanırken; 1.00-1.79 çok düşük, 1.80-2.59 düşük, 2.60- 3.39 orta,

3.40-4.19 yüksek, 4.20-5.00 aralığı ise çok yüksek olarak değerlendirilmiştir (Polat, 2009: s. 160).

Değişkenler arasındaki ilişki, çeşitli teknikler kullanılarak hesaplanır ve +1 ile -1 arasında değerler alır(Akarsu ve Akarsu, 2019: s. 56). Araştırma verilerinin korelasyon katsayıları; 0,30'dan küçük ise ilişkinin düşük, 0,30 ile 0,70 arasında ise orta ve 0,70'den büyük olduğunda ise ilişkinin yüksek olduğu (Büyüköztürk vd, 2009: s. 85) şeklinde yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın problem cümlesine ilişkin sorulara yanıt bulmak amacıyla, toplanan veriler ile ilgili betimleyici istatistiklere ve değişkenler arası korelasyona yer verilmiştir.

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla değişkenlere ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

4.1. ÖĞRETMENLERİN GERÇEKLİK ŞOKU VE ALT BOYUTLARINA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ

Öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerini belirlemek amacıyla gerçeklik şoku ve bunun alt boyutları olan okul beklentileriyle uyuşamama, yetersizlik duygusu yaşama ve sınıf yönetiminde zorlanma boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir.

Tablo 4: Gerçeklik Şoku ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	$\bar{X}$	SS
Gerçeklik Şoku (Genel)	3,03	0,66
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	2,81	0,79
Yetersizlik Duygusu Yaşama	2,94	0,72
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	3,34	0,79

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinin ($\overline{x}$=3,03, SS= 0,66) "orta" düzeyde olduğu görülmektedir. Gerçeklik şokunun alt boyutlarının aritmetik ortalama değerlerine bakıldığında ise okul beklentileriyle uyuşamama ($\overline{x}$=2,81, SS=0,79), yetersizlik duygusu yaşama ($\overline{x}$=2,94, SS=0,72) ve sınıf yönetiminde zorlanma ($\overline{x}$=3,34, SS=0,79) düzeylerinin "orta" olduğu tespit edilmiştir.

4.2.ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN (CİNSİYET, MEDENİ DURUM, EĞİTİM DURUMU, OKUL TÜRÜ, YAŞ, KIDEM VE OKULDAKİ HİZMET SÜRESİ) GERÇEKLİK ŞOKU DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Araştırmada öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlerde farklılık gösterip göstermediği t-testi ve ANOVA testi ile test edilmiş olup bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	Kadın	285	3,05	0,65	0,91	418	,363
	Erkek	135	2,99	0,68			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Kadın	285	2,80	0,79	-0,38	418	,705
	Erkek	135	2,84	0,79			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Kadın	285	2,97	0,69	1,36	418	,173
	Erkek	135	2,87	0,78			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Kadın	285	3,38	0,78	1,43	418	,153
	Erkek	135	3,26	0,80			

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(418)=0,91, p=,363>,05). Tablo 5'teki verilere bakıldığında öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(418)=-0,38, p=,705>,05). Öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(418)=1,36, p=,173>,05). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri de cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(418)=1,43, p=,153>,05).

Öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	T	Sd	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	Evli	169	2,95	0,69	-1,97	419	,050
	Bekâr	252	3,08	0,63			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Evli	169	2,87	0,79	1,24	419	,216
	Bekâr	252	2,78	0,79			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Evli	169	2,80	0,73	-3,27	419	,001
	Bekâr	252	3,03	0,70			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Evli	169	3,19	0,84	-3,17	326,21	,002
	Bekâr	252	3,44	0,73			

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeyleri medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermektedir (t(419)=-1,97, p=,05=,05). Bekâr öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,08), evli öğretmenlerin algı düzeylerinden ($\bar{x}$=2,95) daha yüksek olduğu görülmektedir. Tablo 6'daki verilere bakıldığında öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(419)=1,24, p=,216>,05). Öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermektedir (t(419)=-3,27, p=,01<,05). Bekâr öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,03), evli öğretmenlerin algı düzeylerinden ($\bar{x}$=2,80) daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri de medeni duruma göre anlamlı bir fark göstermektedir (t(326,21)=-3,17, p=,02<,05). Bekâr öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,44), evli öğretmenlerin algı düzeylerinden ($\bar{x}$=3,19) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

	Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	Lisans	369	3,04	0,65	0,42	418	,676
	Lisansüstü	51	3,00	0,72			
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Lisans	369	2,81	0,78	-0,88	418	,378
	Lisansüstü	51	2,91	0,88			
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Lisans	369	2,95	0,70	0,58	60,25	,565
	Lisansüstü	51	2,88	0,83			
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Lisans	369	3,36	0,79	1,34	418	,183
	Lisansüstü	51	3,20	0,77			

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeyleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(418)=0,42, p=,676>,05). Tablo 7'deki verilere bakıldığında öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(418)=-0,88, p=,378>,05). Öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(60,25)=0,58, p=,565>,05). Öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeyleri de eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(418)=1,34, p=,183>,05).

Öğretmenlerin okul türleri değişkenine göre gerçeklik şoku algı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 8'de gösterilmektedir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS
Gerçeklik Şoku (Genel)	İlkokul	119	2,99	0,66
	Ortaokul	168	3,14	0,58
	Lise	131	2,92	0,73
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	İlkokul	119	2,79	0,79
	Ortaokul	168	2,85	0,75
	Lise	131	2,80	0,83
Yetersizlik Duygusu Yaşama	İlkokul	119	2,88	0,69
	Ortaokul	168	3,07	0,66
	Lise	131	2,81	0,78
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	İlkokul	119	3,28	0,78
	Ortaokul	168	3,51	0,67
	Lise	131	3,15	0,89

Tablo 8 incelendiğinde, ilkokulda çalışan öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,99) "orta" düzeyde, ortaokulda çalışan öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,14) "orta" düzeyde ve lisede çalışan öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,92) "orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 8'deki verilere bakıldığında, ilkokulda çalışan öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,79) "orta" düzeyde, ortaokulda çalışan öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,85) "orta" düzeyde ve lisede çalışan öğretmenlerin okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,80) "orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 8 incelendiğinde, ilkokulda çalışan öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,88) "orta" düzeyde, ortaokulda

çalışan öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,07) "orta" düzeyde ve lisede çalışan öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=2,81) "orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

İlkokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,28) "orta" düzeyde, ortaokula çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,51) "yüksek" düzeyde ve lisede çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,15) "orta" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 9: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Farkın Kaynağı**
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplar arası	3,939	2	1,970	4,633	.010	
	Gruplar İçi	176,429	415	0,425			
	Toplam	180,368	417				
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplar arası	0,261	2	0,131	0,211	.810	
	Gruplar İçi	256,539	415	0,618			
	Toplam	256,800	417				
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	5,411	2	2,705	5,355	.005	
	Gruplar İçi	209,661	415	0,505			
	Toplam	215,0772	417				
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	10,021	2	5,011	8,365	.000	
	Gruplar İçi	248,569	415	0,599			
	Toplam	258,591	417				

Öğretmenlerin, gerçeklik şoku ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 9'da verilmiştir. Okul

türü değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama algı düzeyleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0,211, p=,810>,05).

Tablo 9'da yer alan okul türü değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeyleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=4,633, p=,010<,05).

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama algı düzeyleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=5,355, p=,005<,05).

Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeyleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=8,365, p=,000<,05).

Tablo 10: Öğretmenlerin Okul Türleri Değişkenine Göre Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	Okul Türü	Okul Türü	Ortalamalar Farkı	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	Ortaokul	İlkokul	,15619	,114
		Lise	,22257*	,010
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Ortaokul	İlkokul	,18494	,077
		Lise	,26018*	,005
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Ortaokul	İlkokul	,22858*	,037
		Lise	,36114*	,000

*Fark p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 10'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin okul türleri değişkenine göre gerçeklik şoku algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; ortaokulda çalışan öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeylerinin lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul türleri değişkenine göre yetersizlik duygusu yaşama algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; ortaokulda çalışan öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama algı düzeylerinin lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin okul türleri değişkenine göre sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeylerinin ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre gerçeklik şoku algı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 11'de gösterilmektedir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Yaşlarına Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Gerçeklik Şoku (Genel)	25 yaş ve altı	150	3,10	0,57
	26-35	160	3,08	0,69
	36 yaş ve üstü	90	2,81	0,70
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	25 yaş ve altı	150	2,76	0,72
	26-35	160	2,85	0,86
	36 yaş ve üstü	90	2,78	0,77
Yetersizlik Duygusu Yaşama	25 yaş ve altı	150	3,04	0,61
	26-35	160	2,97	0,74
	36 yaş ve üstü	90	2,94	0,74
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	25 yaş ve altı	150	3,49	0,70
	26-35	160	3,42	0,77
	36 yaş ve üstü	90	3,34	0,85

Tablo 11 incelendiğinde 25 yaş ve 25 yaşın altındaki öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,10) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,76) "orta" düzeyde; yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,04) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,49) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde 26-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,08) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,85) "orta" düzeyde; yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,97) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,42) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 11 incelendiğinde 36 yaş ve 36 yaşın üstündeki öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,81) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,78) "orta" düzeyde; yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,94) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,34) "orta" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 12: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplar arası	5,377	2	2,689	6,419	.002	
	Gruplar İçi	166,275	397	0,419			
	Toplam	171,652	399				
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplar arası	0,605	2	0,302	0,486	.615	
	Gruplar İçi	246,865	397	0,622			
	Toplam	247,470	399				
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	6,763	2	3,381	6,959	.001	
	Gruplar İçi	192,893	397	0,486			
	Toplam	199,656	399				
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	17,608	2	8,804	15,142	.000	
	Gruplar İçi	230,830	397	0,581			
	Toplam	248,438	399				

Öğretmenlerin, gerçeklik şoku ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 12'de verilmiştir. Yaş değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama algı düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0,486, p=,615>,05).

Tablo 12'de yer alan yaş değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=6,419, p=,002<,05).

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin yetersizlik duygusu yaşama algı düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=6,959, p=,001<,05).

Yaş değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=15,142, p=,000<,05).

Tablo 13: Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	Yaş	**Yaş**	**Ortalamalar Farkı**	**p**
Gerçeklik Şoku (Genel)	36 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,28642*	,003
		26-35 yaş	-,26814*	,005
Yetersizlik Duygusu Yaşama	36 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-,33832*	,001
		26-35 yaş	-,26957*	,010
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	36 yaş ve üstü	25 yaş ve altı	-53291*	,000
		26-35 yaş	-,46352*	,000

*Fark p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 13'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin yaş değişkenine göre gerçeklik şoku algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; 36 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeylerinin 25 yaş ve altında olan öğretmenler ile 26-35 yaşları arasında olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre yetersizlik duygusu yaşama algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; 36 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeylerinin 25 yaş ve altında olan öğretmenler ile 26-35 yaşları arasında olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; 36 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeylerinin 25 yaş ve altında olan öğretmenler ile 26-35 yaşları arasında olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre gerçeklik şoku algı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 14'de gösterilmektedir.

Tablo 14: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
Gerçeklik Şoku (Genel)	1 yıldan az	150	3,04	0,58
	1-2 yıl arası	49	3,07	0,61
	3-4 yıl	35	3,12	0,63
	5 yıl ve daha fazla	186	3,00	0,74
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	1 yıldan az	150	2,69	0,77
	1-2 yıl arası	49	2,78	0,71
	3-4 yıl	35	2,85	0,77
	5 yıl ve daha fazla	186	2,92	0,81
Yetersizlik Duygusu Yaşama	1 yıldan az	150	2,98	0,61
	1-2 yıl arası	49	2,99	0,70
	3-4 yıl	35	3,03	0,73
	5 yıl ve daha fazla	186	2,87	0,80
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	1 yıldan az	150	3,45	0,68
	1-2 yıl arası	49	3,43	0,76
	3-4 yıl	35	3,49	0,70
	5 yıl ve daha fazla	186	3,19	0,87

Tablo 14 incelendiğinde 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,04) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,69) "orta" düzeyde; yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,98) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,45) "yüksek" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 14'teki veriler incelendiğinde 1-2 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,07) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,78) "orta" düzeyde;

yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=2,99) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,43) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 14 incelendiğinde 3-4 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,12) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=2,85) "orta" düzeyde; yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,03) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,49) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 14'te 5 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,00) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=2,92) "orta" düzeyde; yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=2,87) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,19) "orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplar arası	0,614	3	0,205	0,469	.704	
	Gruplar İçi	181,462	416	0,436			
	Toplam	182,076	419				
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplar arası	4,586	3	1,529	2,490	.060	
	Gruplar İçi	255,387	416	0,614			
	Toplam	259,973	419				
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	1,716	3	0,572	1,110	.345	
	Gruplar İçi	214,491	416	0,516			
	Toplam	216,207	419				
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	7,051	3	2,350	3,859	.010	
	Gruplar İçi	253,350	416	0,609			
	Toplam	260,401	419				

Öğretmenlerin, gerçeklik şoku ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 15'te verilmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; gerçeklik şoku algı düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0,469, p=,704>,05).

Tablo 15'te mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama algı düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=2,490, p=,060>,05).

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; yetersizlik duygusu yaşama algı düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=1,110, p=,345>,05).

Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=3,859, p=,010<,05).

Tablo 16: Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	Mesleki Kıdem	**Mesleki Kıdem**	**Ortalamalar Farkı**	**p**
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	1 Yıldan Az	1-2 Yıl	,02574	,997
		3-4 Yıl	-,03273	,996
		5 Yıl ve Daha Fazla	,26005*	,014

*Fark p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 16 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeylerinin 5 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin son çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre gerçeklik şoku algı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 17'de gösterilmektedir.

Tablo 17: Öğretmenlerin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Okuldaki Hizmet Süresi	N	$\bar{X}$	SS
Gerçeklik Şoku (Genel)	1 yıldan az	223	3,05	0,59
	1-2 yıl arası	64	3,08	0,72
	3-4 yıl	41	3,20	0,72
	5 yıl ve daha fazla	90	2,86	0,72
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	1 yıldan az	223	2,72	0,77
	1-2 yıl arası	64	2,93	0,83
	3-4 yıl	41	3,16	0,73
	5 yıl ve daha fazla	90	2,80	0,79
Yetersizlik Duygusu Yaşama	1 yıldan az	223	2,97	0,64
	1-2 yıl arası	64	3,06	0,79
	3-4 yıl	41	2,95	0,81
	5 yıl ve daha fazla	90	2,75	0,78
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	1 yıldan az	223	3,46	0,69
	1-2 yıl arası	64	3,26	0,88
	3-4 yıl	41	3,47	0,89
	5 yıl ve daha fazla	90	3,04	0,83

Tablo 17 incelendiğinde son çalıştıkları okulda 1 yıldan az görev yapmış öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,05) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,72) "orta" düzeyde; yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,97) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,46) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 17'ye bakıldığında son çalıştıkları okulda 1-2 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\bar{x}$=3,08) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\bar{x}$=2,93) "orta"

düzeyde; yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,06) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,26) "orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde son çalıştıkları okulda 3-4 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,20) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,16) "orta" düzeyde; yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=2,95) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,47) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 17 incelendiğinde son çalıştıkları okulda 5 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenlerin, gerçeklik şoku algı düzeylerinin ($\overline{x}$=2,86) "orta" düzeyde; okul beklentileri ile uyuşamama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=2,80) "orta" düzeyde; yetersizlik duygusu yaşama alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=2,75) "orta" düzeyde ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin ($\overline{x}$=3,04) "orta" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 18: Öğretmenlerin Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerinin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Gerçeklik Şoku (Genel)	Gruplar arası	3,940	3	1,313	3,061	.028	
	Gruplar İçi	177,641	414	0,429			
	Toplam	181,581	417				
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	Gruplar arası	7,611	3	2,537	4,179	.006	
	Gruplar İçi	251,361	414	0,607			
	Toplam	258,973	417				
Yetersizlik Duygusu Yaşama	Gruplar arası	4,478	3	1,493	2,925	.034	
	Gruplar İçi	211,285	414	0,510			
	Toplam	215,764	417				
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	Gruplar arası	12,512	3	4,171	6,972	.000	
	Gruplar İçi	247,657	414	0,598			
	Toplam	260,169	417				

Öğretmenlerin, gerçeklik şoku ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin son çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 18'de verilmiştir. Son çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; gerçeklik şoku algı düzeyleri son çalışılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=3,061, p=,028<,05).

Tablo 18'de son çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama algı düzeyleri son çalışılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=4,179, p=,006<,05).

Son çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; yetersizlik duygusu yaşama algı düzeyleri son çalışılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=2,925, p=,034<,05).

Son çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutları algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeyleri son çalışılan okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (F=6,972, p=,000<,05).

Tablo 19: Öğretmenlerin Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi Değişkenine Göre Gerçeklik Şoku Algı Düzeylerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	Son Çalışılan Okuldaki Hizmet Süresi	Ortalamalar Farkı	p
Gerçeklik Şoku (Genel)	3-4 yıl arası çalışma süresi	1 yıldan az	,14419	,566
		1-2 yıl	,11367	,822
		5 yıl ve üzeri	,33362*	,036
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	3-4 yıl arası çalışma süresi	1 yıldan az	,43724*	,006
		1-2 yıl	,23178	,446
		5 yıl ve üzeri	,35740	,072
Yetersizlik Duygusu Yaşama	1-2 yıl arası çalışma süresi	1 yıldan az	,08243	,848
		3-4 yıl	,10408	,886
		5 yıl ve üzeri	,30950*	,042
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	5 yıldan fazla çalışma süresi	1 yıldan az	-,42109*	,000
		1-2 yıl	-,22476	,286
		3-4 yıl	-,43806*	,015

*Fark p<0,05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 19'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin son çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre gerçeklik şoku algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; son bulundukları okulda 3-4 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin gerçeklik şoku algı düzeylerinin 5 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin son çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre okul beklentileriyle uyuşamama algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; son bulundukları okulda 3-4 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama algı düzeylerinin 1 yıldan az çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin son çalışılan okuldaki hizmet

süresi değişkenine göre yetersizlik duygusu yaşama algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; son bulundukları okulda 1-2 yıl arası çalışma süresine sahip öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama algı düzeylerinin 5 yıl ve üzeri 1 çalışma süresine sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin son çalışılan okuldaki hizmet süresi değişkenine göre sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeylerine ilişkin Tukey testi karşılaştırması incelendiğinde; son bulundukları okulda 5 yıl ve üzeri çalışma süresine sahip öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma algı düzeylerinin 1 yıldan az çalışma süresine sahip öğretmenler ile 3-4 yıl arası çalışma süresi olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir.

4.3. ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUMUNA İLİŞKİN ALGI DÜZEYLERİ

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir.

Tablo 20: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutuma İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Değişkenler	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	4,13	0,54

Tablo 20 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin ($\bar{x}$=4,13, SS= 0,54) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

4.4.ÖĞRETMENLERİN DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNİN (CİNSİYET, MEDENİ DURUM, EĞİTİM DURUMU, OKUL TÜRÜ, YAŞ, KIDEM VE OKULDAKİ HİZMET SÜRESİ) ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlerde farklılık gösterip göstermediği t-testi ve ANOVA testi ile test edilmiş olup bulgular aşağıda sunulmuştur.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Kadın	285	4,16	0,52	1,79	418	,075
Erkek	135	4,06	0,56			

Tablo 21'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermemektedir ($t(418)=1,79$, $p=,075>,05$).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Medeni Duruma Göre T-Testi Sonuçları

Medeni Durum	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Evli	169	4,15	0,52	0,53	419	,596
Bekar	252	4,12	0,55			

Tablo 22'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeyleri medeni durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(419)=0,53, p=,596>,05).

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 23'de verilmiştir.

Tablo 23: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Eğitim Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Lisans	369	4,13	0,54	-0,01	418	,987
Lisansüstü	51	4,13	0,55			

Tablo 23'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeyleri eğitim durumlarına göre anlamlı bir fark göstermemektedir (t(418)=-0,01, p=,987>,05).

Öğretmenlerin okul türleri değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 24'te gösterilmektedir.

Tablo 24: Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	İlkokul	119	4,16	0,54
	Ortaokul	168	4,11	0,55
	Lise	131	4,13	0,52

Tablo 24 incelendiğinde, ilkokulda çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,16) "yüksek" düzeyde, ortaokulda çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,11) "yüksek" düzeyde ve lisede çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,13) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 25: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Okul Türlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Gruplar arası	0,160	2	0,080	0,276	.759	
	Gruplar İçi	120,596	415	0,291			
	Toplam	120,757	417				

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Tablo 25'te verilmiştir. Okul türü değişkenine göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları tablosu incelendiğinde; öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeyleri okul türlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0,276, p=,759>,05).

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 26'da gösterilmektedir.

Tablo 26: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	25 yaş ve altı	150	4,14	0,57
	26-35	160	4,15	0,52
	36 yaş ve üstü	90	4,09	0,52

Tablo 26'daki veriler incelendiğinde, 25 yaş ve 25 yaşın altındaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,14) "yüksek" düzeyde, 26-35 yaşları arasındaki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,15) "yüksek" düzeyde ve 36 yaş ve 36 yaşın üstündeki öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,09) "yüksek" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 27: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Yaşlarına Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Gruplar arası	0,199	2	0,100	0,342	.711	
	Gruplar İçi	115,672	397	0,291			
	Toplam	115,871	399				

Tablo 27 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeyleri yaşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=0,342, p=,711>,05).

Öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 28'de gösterilmektedir.

Tablo 28: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	1 yıldan az	150	4,17	0,55
	1-2 yıl arası	49	4,19	0,60
	3-4 yıl	35	4,27	0,42
	5 yıl ve daha fazla	186	4,06	0,53

Tablo 28 incelendiğinde, 1 yıldan az kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,17) "yüksek" düzeyde; 1-2 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,19) "yüksek" düzeyde; 3-4 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,27) "çok yüksek" düzeyde ve 5 yıldan fazla kıdeme sahip öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,06) "yüksek" düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 29: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Gruplar arası	1,961	3	0,654	2,269	.080	
	Gruplar İçi	119,852	416	0,288			
	Toplam	121,813	419				

Tablo 29'da mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 29'daki veriler incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeyleri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=2,269, p=,080>,05).

Öğretmenlerin son çalıştıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerine ait betimsel istatistikler Tablo 30'da gösterilmektedir.

Tablo 30: Öğretmenlerin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri

	Okuldaki Hizmet Süresi	**N**	**$\bar{X}$**	**SS**
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	1 yıldan az	223	4,18	0,53
	1-2 yıl arası	64	4,11	0,58
	3-4 yıl	41	4,05	0,55
	5 yıl ve daha fazla	90	4,07	0,54

Tablo 30'daki veriler incelendiğinde, son çalıştıkları okulda 1 yıldan az görev yapmış öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,18) "yüksek" düzeyde; son çalıştıkları okulda 1-2 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,11) "yüksek" düzeyde; son çalıştıkları okulda 3-4 yıl arası görev yapmış öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,05) "yüksek" düzeyde; son çalıştıkları okulda 5 yıl ve daha fazla görev yapmış öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin ($\bar{x}$=4,07) "yüksek" düzeyde; olduğu görülmektedir.

Tablo 31: Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Algı Düzeylerinin Son Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	**KT**	**sd**	**KO**	**F**	**p**	**Farkın Kaynağı**
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	Gruplar arası	1,154	3	0,385	1,321	.267	
	Gruplar İçi	120,568	414	0,291			
	Toplam	121,722	417				

Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeylerinin son çalıştıkları okuldaki hizmet süreleri değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin one-way ANOVA testi sonuçları verilmiştir. Tablo 31 incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algı düzeyleri son çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (F=1,321, p=,267>,05).

4.5.GERÇEKLİK ŞOKU İLE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİ

Araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koymak için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Bu amaçla, gerçeklik şoku, gerçeklik şokunun alt boyutları olan okul beklentileriyle uyuşamama, yetersizlik duygusu yaşama, sınıf yönetiminde zorlanma ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı hesaplanarak incelenmiştir. Korelasyon katsayısı 0,30'dan küçük ise düşük ilişkiyi, 0,30 ile 0,70 arasında ise orta ilişkiyi ve 0,70'den büyük olduğunda ise yüksek ilişkiyi (Büyüköztürk, vd, 2009: s. 85) göstermektedir. Değişkenler arasındaki korelasyon değerleri tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32: Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	1	2	3	4
1.Gerçeklik Şoku (Genel)				
2. Okul Beklentileriyle Uyuşamama	,839**			
3. Yetersizlik Duygusu Yaşama	,899**	,654**		
4. Sınıf Yönetiminde Zorlanma	,851**	,509**	,689**	
5. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	-,372**	-,378**	-,384**	-,206**

**p<,01

Tablo 32 incelendiğinde gerçeklik şoku ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında (r=-,37, p<,01) negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile gerçeklik şokunun alt boyutlarından olan okul beklentileriyle uyuşamama (r=-,38, p<,01) ve yetersizlik duygusu yaşama arasında (r=-,38, p<,01) negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile gerçeklik şokunun alt boyutlarından olan sınıf yönetiminde zorlanma arasında (r=-,21, p<,01) negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Gerçeklik şoku ve alt boyutlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişkenini yordamasına ilişkin gerçekleştirilen basit regresyon analizi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33: Gerçeklik Şokunun Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	ß	T	p	r
Sabit	5,053	,115		44,044	,000	
Gerçeklik Şoku	-,304	,037	-,372	-8,218	,000	,372
R=0,372	R^2=0,139					
F(3,421)=67,536	p=.000					

Tablo 33'te, yordayıcı değişken olan gerçeklik şoku ile yordanan değişken olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki korelasyon katsayısı incelendiğinde gerçeklik şoku ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin (R=0,37) olduğu görülmektedir. Analiz sonuçları incelendiğinde, gerçeklik şokunun öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir (R=0,372, R2=0,139, F(3, 421)=67,536, p<0,01). Gerçeklik şoku, öğretmenliğe yönelik mesleki tutumun %14'ünü açıklamaktadır.

Tablo 34: Gerçeklik Şokunun Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumu Yordamasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişken	B	Standart Hata	ß	T	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4,985	,113		44,173	,000		
Okul Beklentileriyle Uyuşamama	-,161	,040	-,235	-4,007	,000	-,378	-,192
Yetersizlik Duygusu Yaşama	-,244	,052	-,325	-4,659	,000	-,384	-,222
Sınıf Yönetiminde Zorlanma	,094	,042	,138	2,244	,025	-,206	-,109
R=0,430	R^2=0,185						
F(3,421)=31,677	p=.000						

Tablo 34'te gerçeklik şoku alt boyutlarının öğretmenliğe yönelik mesleki tutumu yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Yordayıcı değişken olan gerçeklik şoku alt boyutları ile yordanan değişken olan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, okul beklentileriyle uyuşamama alt boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında orta düzeyde negatif bir ilişki (r=-0,38) olduğu görülmektedir. Diğer iki alt boyutun etkisi kontrol edildiğinde bu ilişkinin daha da düştüğü görülmektedir (r=-0,19). Yetersizlik duygusu yaşama alt boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında orta düzeyde negatif bir ilişki (r=-0,38) olduğu görülmektedir. Diğer iki alt boyutun etkisi kontrol edildiğinde bu ilişkinin daha da düştüğü görülmektedir (r=-0,22). Sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutu ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında düşük düzeyde negatif bir ilişki (r=-0,21) olduğu görülmektedir. Diğer iki alt boyutun etkisi kontrol edildiğinde bu ilişkinin daha da düştüğü görülmektedir (r=-0,11).

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum okul beklentileriyle uyuşamama, yetersizlik duygusu yaşama alt boyutları negatif yönlü orta düzeyde; sınıf

yönetiminde zorlanma alt boyutu negatif yönlü düşük düzeyde yordamaktadır ($R=0,430$, $R^2=0,185$, $p<0,01$). Gerçeklik şokunun 3 alt boyutu, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun %19'unu açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerindeki göreli önem sırası; yetersizlik duygusu yaşama ($\beta=-0,325$), okul beklentileriyle uyuşamama ($\beta=-0,235$) ve sınıf yönetiminde zorlanma ($\beta=0,138$) şeklindedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular, alanyazın ile karşılaştırılarak tartışılmış ve uygulayıcılar ile araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutuma dair algı düzeylerini tespit etmek ve bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmaya ilişkin sonuçlar, alt problemlere göre ele alınmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin gerçeklik şokuna ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmaya katılan tüm öğretmenlerin göreve başladıklarında mesleki becerilerini uygulamak, sınıfı etkin yönetmek, okulun beklentilerini karşılamak gibi konularda zorluk yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin kendilerinden beklenenler karşısında yetersizlik hissettiği, zaman zaman yaşanan problemlerle baş edemeyeceklerini düşündükleri görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin gerçeklik şoku algıları üzerine çok fazla çalışma bulunmasa da Özkan (2017: s. 84)'ın öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasına bakıldığında; öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinin yapılan bu çalışmayla benzer olduğu görülmektedir. Muş ili, merkez ilçesinde resmi liselerde görev yapan öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinin de orta olduğu saptanmıştır. Tekkurşun-Demir, İlhan ve

Cicioğlu (2018: s. 643) da araştırmalarında beden eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin gerçeklik şoku düzeylerinin, çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığını ortaya koymuşlardır. Tekkurşun-Demir, İlhan ve Cicioğlu (2018: s. 643) 'nun araştırması ile bu çalışma sonuçları da benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada da öğretmen adayların gerçeklik şoku beklentilerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Örneğin, 1.sınıfın gerçeklik şoku beklentileri puan ortalamasının 2., 3.ve 4.sınıfa göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle öğretmen adaylarının üniversiteye ilk başladıklarında mesleki anlamda kendilerini donanımlı hissetmemeleri ve buna bağlı olarak gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin görece yüksek olduğu çıkarımı yapılabilir.

Öğretmenlerin algıladıkları gerçeklik şoku düzeylerinin yüksek olması uzun vadede okul, öğrenciler ve öğretmenin kendisi için olumsuz olarak değerlendirilebilir. Dean, Ferris ve Konstans (1985: s.11), araştırmalarında yeni bir işin beklentileri karşılamaması sonucunda ne olacağını ortaya koymuşlardır. Gerçeklik şokunun örgütsel bağlılık ve bağlılıkla ilgili davranışlar arasındaki ilişkiyi bir muhasebe firmasında test etmişlerdir. Araştırma sonucunda muhasebecilerin önemli düzeyde gerçeklik şoku rapor ettiği görülmüş olup sonuçlar, yaşanan gerçeklik şokunun çalışanın örgütsel bağlılığını, tutumlarını, niyetlerini ve davranışını etkilediği hipotezini desteklemiştir. Bu araştırma sonucuna benzer şekilde öğretmenlerin de yaşadıkları gerçeklik şokunun etkisiyle işe olan olumlu tutumları, bağlılıkları etkilenebilir. Öğretmenin kendini yeterli hissetmesi, beklentileri karşılayabildiğini, problemlerle başa çıkabildiğini, okulda öğrenmiş olduğu bilgi ve becerilerinin gerçek yaşamda uygulanabilirliğini görmesinin okul bilgi birikimi ile kültürüne, öğrenciye sunacağı katkıyı etkileyeceği söylenebilir.

Gerçeklik şokunun alt boyutlarına dair ulaşılan sonuçlar; öğretmenlerin *okul beklentileriyle uyuşamama, yetersizlik duygusu yaşama ve sınıf yönetiminde zorlanma gerçeklik şoku alt boyutlarını "orta" düzeyde algıladıklarını* göstermektedir. Bu sonuçlara göre, orta düzeyde algılanan "Okul Beklentileriyle Uyuşamama" alt boyutu, öğretmenin kendisinde var olan özellikler ile kendisinden

beklenenler ve değerlerle ilgili maddeler içerdiğinden öğretmenlerin sahip olduğu beklenti ve değerlerle işin gereklilikleri arasında çatışma yaşadığı söylenebilir. Benzer şekilde orta düzeyde algılanan "Yetersizlik Duygusu Yaşama" alt boyutu, üniversitedeki teorik eğitimin sınıf ortamındaki pratik yaşama aktarılmasıyla ilgili maddeler içermektedir. Bu sonuca bakılarak öğretmenlerin almış oldukları teorik eğitimin gerçek yaşama uygulanabilirlik konusunda yetersiz kaldığı, öğretmenlerin teorik bilgilerinin gerçekte karşılık bulmaması neticesinde yetersizlik hissettiği söylenebilir. Orta düzeyde algılan bir diğer boyut olan "Sınıf Yönetiminde Zorlanma" ise sınıfı, istenmeyen öğrenci davranışlarını yönetmeye ilişkin ifadeler içermektedir. Orta düzeyde algılanan bu boyuta göre öğretmenler, öğretim kısmını yürütmenin yanında öğrenci davranışlarını, öğretim yöntemlerini ve zamanı organize etmekte zorlanma yaşamaktadır. Güvendir (2017: s. 90-91)'in göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları incelediği araştırmasında, öğretmenlerin üniversitede ve görev yaptıkları kurumlarda sahip oldukları mesleki beklentilerin uyuşmadığı, uyum sorunları yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemler bu araştırma bulgularıyla benzer olarak; öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması, çevresel koşullar ile araç-gereç yetersizliği, öğrenci disiplinsizliği ve devamsızlığı, yöneticilerle öğretmenlerin tepkisizlikleri olarak sıralanmıştır. Ganser (1999: s. 10) araştırmasında, göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere dair algılarını incelemek amacıyla üç grup öğretmenle çalışmıştır. Katılımcılar Wisconsin başlangıç öğretmenleri, şehirli öğretmenler ve işbirliği öğretmenlerinden oluşmaktadır. Katılımcılar, birkaç alanın her birinin yeni başlayan öğretmenler için sorun olduğuna inandıklarını araştıran anketleri yanıtlamıştır. Wisconsin öğretmenleri ve şehir öğretmenleri boş zaman eksikliği, büro işleri ve ağır öğretim yüklerini en büyük üç sorun olarak sıralamıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin gerçeklik şoku ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri incelendiğinde Ganser (1999: s. 10) 'in araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir. Tüm alt boyutlar ile birlikte düşünüldüğünde öğretmenlerin beklentileri ve değerleriyle okulun beklentilerinin uyuşmadığı, teorik eğitimin gerçek sınıf ortamındaki problemleri çözmede yetersiz kaldığı, öğretimi planlama ve sınıfı organize etme konularında zorlanmalar yaşandığı ve bunların orta düzeyde gerçekleştiği sonuçlarına ulaşılabilir.

Bunun sonucunda da öğretmenlerin hayal kırıklığı yaşadığı, kendilerini yetersiz hissettiği ve orta düzeyde gerçeklik şokunun açığa çıktığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okul türü, kıdem ve okuldaki hizmet süresi) gerçeklik şoku düzeylerine etkisi incelendiğinde; cinsiyete ve eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermediği, medeni durum, yaş, okul türü, kıdem ve okuldaki hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin gerçeklik şoku algılamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kadın ve erkek öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Özdemir ve Büyükgöze (2016: s. 252) öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeylerini incelediği araştırmalarında; bu araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde cinsiyetin gerçeklik şoku beklenti düzeyini etkilemediğini belirtmiştir. Bu bulgular, göreve yeni başlayan her öğretmenin benzer problemleri yaşadığı, belli aşamalardan geçtiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar ile çelişen çalışmalar da bulunmaktadır. Kim ve Cho (2014: s. 77)'nun öğretmen adaylarının motivasyonu ve gerçeklik şoku beklentilerini inceledikleri araştırmalarında, erkek öğretmen adayların gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin, kadın öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeylerine göre yüksek olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin sonucunda öğretmenlerin yaşlarının gerçeklik şoku ve alt boyutlarına yönelik algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. 36 yaş ve üstünde olan öğretmenlerin gerçeklik şoku, yetersizlik duygusu yaşama ve sınıf yönetiminde zorlanma algılarının; 25 yaş ve altında olan öğretmenler ile 26-35 yaşları arasındaki öğretmenlerden daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları ile benzer şekilde Tekkurşun-Demir, Cicioğlu ve İlhan (2017: s. 138)'ın araştırmalarında, gerçeklik şoku beklenti düzeyi ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen adayların yaşları

arttıkça gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin düştüğü görülmüştür. Ayık (2015: s. 46) yeni mezun hemşirelerin stresle baş etme stratejilerinin gerçeklik şokuna etkisini incelediği araştırmasında; her yeni mezun gibi, hemşirelerin de öğrencilikten, iş yaşamına geçerken zorlandığı ve gerçeklik şoku yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Yeni mezun hemşirelerin işe girdiklerinde başlangıçta ayrılmayı düşünecek kadar tedirgin hissettiklerini sonrasında uyum sağladıklarını ve kendilerinden beklenilenleri karşıladıklarını düşündüklerini belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmenlerin de yaşla beraber deneyimlerinin arttığı, buna bağlı olarak da yaşadıkları güçlükler karşısında beklentilerini yeni durumlara uyarlayabilme ve bunlarla baş etme becerilerinin arttığı söylenebilir.

Araştırmada gerçeklik şoku ve tüm alt boyutlarının medeni durum üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bekâr öğretmenlerin, evli öğretmenlere göre gerçeklik şokunu daha fazla algıladıkları görülmüştür. Elma (2013: s. 83) birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri ele aldığı araştırmasında; bu araştırma bulgularıyla benzer olarak medeni durumun idari işler boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin hem öğretim faaliyetini sürdürmesinin hem de yönetsel birçok görevi de üstlenmelerinin problem olarak ifade edildiği araştırmada; bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlerden daha fazla sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda bu çalışmaya katılan bekâr öğretmenlerin çoğunun 3 yıldan daha az kıdeme sahip olduğu da belirtilmiştir. Özkan (2017: s. 87)' nın çalışmasında, bu araştırma sonuçlarından farklı olarak lise öğretmenlerinin gerçeklik şoku düzeylerinin medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Ancak aynı çalışmada bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre okul beklentileriyle uyuşamama düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma bulgularında da bekâr öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama düzeylerinin diğer alt boyutlardan görece yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan yola çıkarak bekâr öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinin evli öğretmenlere oranla daha yüksek olması; bekâr öğretmenlerin yaşları itibariyle de deneyimlerinin az olması ile ilişkilendirilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin eğitim durumlarının, gerçeklik şoku algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin lisansüstü teorik eğitime devam etmelerinin, bu eğitim içeriği pratik yaşamda karşılık bulmadığı sürece gerçeklik şokunun yaşanmasına engel olamayacağı söylenebilir. Alanyazında doğrudan gerçeklik şokunun eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğine dair bir çalışmaya rastlanmamıştır. Toker Gökçe (2013: s. 152)' nin sınıf öğretmenlerinin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemleri incelediği araştırmasında; öğretmenlerin mevcudun fazla olduğu sınıflarda öğretim etkinliklerini gerçekleştirmede ve öğretim materyallerini elde etmede güçlük çektikleri sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada öğretim etkinliklerini gerçekleştirme ile ilgili güçlüklerin öğretmenlerin eğitim durumuna göre farklılaştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türü, gerçeklik şoku ve alt boyutlarına dair algıları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla gerçeklik şoku ve yetersizlik duygusu yaşadıkları görülmektedir. Ortaokulda çalışan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma algılarının ilkokul ve lisede çalışan öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farkın ortaokul düzeyinde açığa çıkması; bu yaş grubundaki öğrencilerin ön ergenlik sürecinde yaşadığı duygusal ve davranışsal değişimler ile sınıf içindeki davranışlarının kontrolünün de zorlaşması ile açıklanabilir. Erkoç (2010: s. 51)' un Kahramanmaraş ilindeki aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunları öğretmenlik mesleğini seçme nedenleriyle ilişkilendirdiği araştırmasında; bu araştırma bulgularından farklı olarak öğretmenlerin yaşadığı problemlerin okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak aday öğretmenlerin problemlerle karşılaşma durumlarının okul türüne göre puan ortalamaları incelendiğinde; en yüksek ortalamanın ilköğretim birinci kademede çalışan öğretmenlere, en düşük ortalamanın ise anaokulunda çalışan öğretmenlere ait olduğu görülmüştür. Özkan (2017: s. 90)'ın gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişliği ele aldığı araştırmasında; gerçeklik şokunun okul türüne göre farklılaşmadığı ancak Fen, Anadolu ve Sosyal Bilimler Liselerinde çalışan öğretmenlerin, Mesleki ve Teknik,

Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde çalışan öğretmenlere göre daha fazla yetersizlik yaşadığı görülmüştür. Bu araştırma sonuçları, öğretmenlerin okul türleri farklı olsa bile farklı öğrenci profilleriyle benzer problemler yaşadıkları, yetersiz hissettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin kıdemlerinin gerçeklik şoku algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1 yıldan az kıdemi olan öğretmenlerin kıdemi 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha fazla sınıf yönetiminde zorlandıkları görülmüştür. Alanyazında gerçeklik şokunun çeşitli değişkenlerle ilişkisinin incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmekle beraber Özkan (2017: s. 102)'ın gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik ilişkisini incelediği araştırmasında; kıdemin öğretmenlerin gerçeklik şoku düzeylerinde farklılık yaratmadığı tespit edilmiştir. Sparacino (2015: s. 42)' nun, gerçeklik şokunun yalnızca öğretmenler tarafından yaşanmadığını ortaya koyduğu çalışmasında kıdem değişkeni farklı bir açıdan ele alınmıştır. Yeni mezun hemşirelerin profesyonel iş yaşamına uyum süreciyle ilgili araştırmasında; kıdemli, deneyimli hemşirelerin, yeni mezun hemşirelere destek olmalarının yeni mezun hemşirelerde stresin azalması ve kendine güven duygularının artması gibi etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kılıç ve Abay (2009: s. 646-647)'ın birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin karşılaştığı zorlukları ele aldıkları araştırmalarında mevcut araştırma sonuçlarıyla benzer bulgular elde edilmiştir. Kıdemi 1- 5 yıl arasında bulunan öğretmenlerin, mesleki kıdemi 6- 10 yıl ve 11- 15 yıl arasında bulunan öğretmenlere göre okulun olanakları ve programın yapısı ile ilgili sorunları daha olumsuz değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle mesleklerin ilk yıllarında öğretmenlerin çalıştıkları okul türünden, bölgeden; öğrenci- veli profiline, idareye kadar çok çeşitli problemler yaşadığı ve bunları tecrübe etmelerinin zaman aldığı, zamanla bilgi, beceri ve deneyimlerinin arttığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin son bulundukları okulda geçen hizmet sürelerinin gerçeklik şoku algıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulundukları okulda 3-4 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin 5

yıl ve daha fazla çalışma süresine sahip öğretmenlerden daha fazla gerçeklik şoku algıladıkları görülmüştür. Bulundukları okulda 3-4 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin okul beklentileriyle uyuşamama algılarının 1 yıl ve daha az hizmet süresi olan öğretmenlerden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulundukları okulda 1-2 yıl arasında hizmet süresi olan öğretmenlerin 5 yıl ve daha fazla çalışma süresi olan öğretmenlerden daha fazla yetersizlik duygusu yaşadıkları görülmüştür. Bulundukları okulda 5 yıl ve daha fazla hizmet süresi olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde zorlanma algılarının 1 yıldan az ve 1-2 yıl arası hizmet süresi olan öğretmenlerden daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında gerçeklik şokunun öğretmenlerin son çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili çalışma bulunmamaktadır. Bulunulan okuldaki hizmet süresi değişkeni ile ilgili farklı araştırmalar incelendiğinde, Taşdan (2010: s. 141)' ın kamu ile özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin kişisel değerleri ve okulun değerleri arasındaki uyumu ele aldığı görülmüştür. Özel ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin değer uyum düzeylerinin bulundukları okuldaki hizmet sürelerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, özel ilköğretim okullarında hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin değer uyum düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Ömeroğlu (2006: s. 98-99)' nun okul yönetimindeki bürokrasinin öğretmenlerin okula yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini ele aldığı araştırmasında; öğretmenlerin son çalıştıkları okullardaki hizmet sürelerine göre görüşlerinde anlamlı bir farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Bulundukları okullardaki hizmet süreleri 1 ile 3 yıl arası olan öğretmenlerin bürokrasiye ilişkin görüşlerinin 4 ile 6 yıl arasında ve 7 ile 9 yıl arasında olan öğretmenlere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonuç son çalıştıkları okuldaki hizmet süresi daha az olan öğretmenlerin, bürokratik süreci zaman içerisinde gözlemledikleri, başlangıçta daha çok bürokratik engele takıldıkları şeklinde yorumlanmıştır. Tüm bu sonuçlardan hareketle, yalnızca göreve yeni başlamanın değil bulunulan okulda da yeni olmanın gerçeklik şoku açığa çıkardığı söylenebilir. Öğretmenlik kıdemi yüksek olsa bile son bulunulan okuldaki beklentiler, değerler ile öğretmenin kendi beklentileri farklılaşabilir ve bu da gerçeklik şokuna neden olabilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazında ilgili araştırmalara bakıldığında araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer bulgulara sahip çalışmalar olduğu görülmektedir. Yılmaz (2009: s. 65) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının öğretmenliğe bakış açısı tutum ölçeğinden aldıkları puana göre öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir tutum sergilediklerini ortaya koymuştur. Taşgın (2015: s. 129), araştırmasında "etkinlik planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, sınıf dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman ve davranış yönetimi" alanlarını içeren klinik uygulamalar ile hazırlık eğitimlerinde öğretmenin kendini yeterli hissetmesinin mesleki tutumlarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Durmuşçelebi, Yıldız ve Saygı (2017: s. 26)' nın, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını sevgi, değer, uyum alt boyutlarıyla ele aldığı çalışmanın bulguları, bu araştırma sonuçları ile benzerlikler taşımaktadır. Araştırma bulgularında öğretmen adaylarının tutumlarının olumlu olduğu, mesleklerini sevdikleri ve değer verme alt boyutuna ait puanlarının, sevgi alt boyutuna ait puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleklerini sevmeleri, değer vermeleri onların problemlerle baş edebileceklerine dair inançlarını güçlendirebilir. Karşılaştıkları zorluklar karşısında uğradıkları hayal kırkılıklarıyla baş etmede mesleklerine yönelik olumlu tutumların etkili olduğu söylenebilir.

Khan, Nadeem ve Basu (2013: s. 124)' nun ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin mesleki tutumlarını ele aldığı çalışmalarındaki bulgular bu araştırmanın sonuçları ile farklılıklar taşımaktadır. Yapılan çalışmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğunun öğretime ve ilgili yönlerine karşı ılımlı veya daha az olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırmadaki öğretmenler; öğretmenliği stresli bir meslek olarak tanımlamaktadır. Çalışma aynı

zamanda fen bilgisi öğretmenlerinin sanat öğretmenlerinden, erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha iyi mesleki tutum sergilediğini ortaya koymuştur.

Ayık ve Ataş (2014: s. 33) öğretmenlik mesleğine dair tutum ile öğrenme motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında bu araştırma bulgularına benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu, bunun da öğrenme motivasyonlarını olumlu etkilediğini ortaya koymuşlardır. Yine benzer bir araştırma Chien, Kao, Yeh ve Lin (2012: s. 120-127) tarafından gerçekleştirilmiş olup olumlu tutuma ve motivasyona sahip öğretmenlerin web tabanlı mesleki gelişime yönelik daha olumlu tutumları olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırma sonuçları, özveri ve sabır isteyen öğretmenlikte zorluklara göğüs germek, zorluklar karşısında pes etmemek aynı zamanda her koşulda öğrenme isteğini sürdürmek için olumlu tutumlara sahip olmanın önemli olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olmasının, öğretmenler, öğrenciler ve okullar için olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Öğretmen tutum ve davranışlarının olumlu olması eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli faktörlerdendir (Üstüner, 2006: s. 110). Farklı demografik özelliklere sahip öğretmenlerin yüksek düzeyde ve olumlu bir tutuma sahip olmaları, mesleklerinin gerekliliklerini, sorumluluklarını yerine getirmelerinde destek sağladığı, zor koşullarda dahi olsa bunu yürütmekle ilgili motivasyonlarını korudukları şeklinde yorumlanabilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, okul türü, kıdem ve okuldaki hizmet süresi) öğretmenlik mesleğine yönelik tutum düzeylerine etkisi incelendiğinde; cinsiyete, yaşa, medeni duruma, eğitim durumuna, okul türüne, kıdeme ve okuldaki hizmet süresine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmektedir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar, Akbaş (2008: s. 96)'ın "Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin evlilik uyumları ile

öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki" çalışmasındaki bulgular ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları orta düzey ve olumlu bulunmuş olup öğretmenlik tutumu ile yaş, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, alan, gelir düzeyi, evlenme biçimi, çocuk sayısı, eşin çalışma durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Bununla birlikte cinsiyet ve evlilik süresi değişkenleriyle anlamlı bir farklılaşma bulunmuş ve cinsiyet değişkeniyle ilgili anlamlı farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Şenol (2004: s. 88)'un öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul yönetimine ilişkin algılarını incelediği araştırmasında, bu araştırma sonuçlarıyla paralel olarak öğretmenlerin mesleki tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki tutumlarının yine bu araştırma bulgularına benzer şekilde okul türü ve cinsiyete göre farklılaşmadığı, bu sonuçlardan farklı olarak ise anlamlılık düzeyinde olmasa da yaş ilerledikçe tutumların olumlulaştığı görülmüştür. Orhan (2013: s. 81)'ın benzer konuda yaptığı araştırmasında aday öğretmenlerin mesleki tutumları cinsiyet, yaş, branş, mezun oldukları fakülte, çalışmakta oldukları kurum değişkenlerine göre önemli farklılık göstermemiş, mesleği seçme nedenine göre önemli farklılık göstermiştir. Öğretmenlerinden etkilendiği için bu mesleği seçen aday öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları, iş garantisi ya da tavsiye sonucu mesleği tercih edenlerden daha olumlu bulunmuştur.

Çapa ve Çil (2000: s. 72), aday öğretmenlerin mesleklerine ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler ile birlikte inceledikleri çalışmalarında bu araştırma sonuçlarından farklı bulgulara ulaşmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarında sevme, saygı, kendine güven alt boyutlarında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ayrıca tutum puanları bulundukları sınıf seviyelerinde de anlamlı bulunmuştur. Ama tutum puanları ÖSYS'deki tercih sırasına göre anlamlı bulunmamıştır. Babu ve Raju (2013: s. 4) araştırmalarında, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını; mesleki sorunlar, boşluklar ve diğer ayrıcalıklar, iş ve iş yükünün doğası, öğretmenlerin öğrencilere ilgi duymaları, öğretmenlerin yönetime karşı tutumları ve öğretmenlerin mesleki statüleri gibi boyutlarda incelemektedir.

Araştırma bulguları, bu araştırma sonuçlarından farklı olarak öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında cinsiyet ve çalışma açısından önemli farklılıklar gözlendiğini göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen bulgularda demografik özellikler öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum üzerinde manidar bir fark yaratmamakla birlikte, kadın öğretmenlerin erkeklere; evli öğretmenlerin bekârlara göre öğretmenlik mesleğine yönelik tutum algıları daha yüksektir. Ayrıca lisede çalışan öğretmenler ile 5 yıl ve daha fazla kıdemi bulunan öğretmenlerin; diğer okul türlerinde ve diğer mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerden daha düşük öğretmenlik mesleği tutum algısına sahip olduğu araştırma bulgularından elde edilmiştir. Bu sonuca bakarak öğretmenlerin çalıştıkları okul türü olan lisede, öğrencilerin ergenlik döneminde olmaları ve daha çok problemle uğraşmak zorunda kalmaları nedeniyle öğretmenlerin tutumlarının etkilendiği söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin meslekte geçirmiş oldukları yıllar neticesinde zaman zaman tükenmişlik hissettiği noktalar olabilir. Bu sonuç, 5 yıl ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenlerin de tutum algılarının bu ve benzeri durumlardan etkilendiği şeklinde yorumlanabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Gerçeklik şoku ve öğretmenlik mesleğine dair tutum arasındaki ilişkinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Gerçeklik şoku, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun anlamlı bir yordayıcısıdır. Gerçeklik şoku ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum önemli ölçüde ilişkilidir. Araştırma sonucunda ulaşılan bu bulguya göre, öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu ya da olumsuz tutumların bir kısmı gerçeklik şoku ile açıklanmaktadır. Tutumlar bir şeye, birine karşı inançları, duyguları ve davranış eğilimlerini temsil eder. İşe ya da mesleğe yönelik tutumlar ise, bireylerin işin kendisi, bireysel / kolektif performansı, üst ve astları, iş arkadaşları, örgütsel prosedürler ve faaliyetleri ile ilgili düşünme, hissetme ve değerlendirme biçimlerini ifade eder (Bentea, 2015: s. 1562-1563). Bu tanımlardan hareketle, öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun, mesleğe yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine

neden olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bhargava ve Pathy (2014: s. 27-28) tutumu, "deneyimle şekillenen bir hazır olma durumu" olarak tanımlar. Tutumların davranışların öncüsü olduğunu ve bireyin uyaranlara tepkisini etkilediğini ifade eder. Öğretmenin sahip olduğu tutumun olumlu ya da olumsuz olmasının, öğretmenin verimliliğini, yetkinliğini ve öğretimin kalitesini etkilediğini de belirtir. Kaşkaya, Ünlü, Akar ve Sağırlı (2011: s. 1773)' nın araştırmasında da öğretmen adaylarının öğrencilere faydalı olamama ve yetersizlik hissinin mesleğe karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olduğu belirlenmiştir.

Gerçeklik şokunun tüm alt boyutları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum arasında da olumsuz ilişki olduğu görülmüştür. Gerçeklik şokunun alt boyutlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumu yordamasına dair çoklu regresyon analizi sonuçların göre, okul beklentileri ile uyuşamama ve yetersizlik duygusu yaşama alt boyutları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında olumsuz ve orta düzey bir ilişki bulunmaktadır. Sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutu ile öğretmenlik mesleğine dair tutum arasında olumsuz ve düşük düzey bir ilişki vardır. Okul beklentileriyle uyuşamama ve yetersizlik duygusu yaşama alt boyutları öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu negatif yönde orta düzeyde; sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutu ise öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu negatif yönde düşük düzeyde yordamaktadır. Korkmaz, Saban ve Akbaşlı (2004: s. 276-277) araştırmalarında bu araştırma sonuçlarıyla benzer olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin belli başlı konularda zorluklar yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemleri; resmî iş ve yazışmalar, öğretimi planlama, öğrencileri derse hazır hale getirme, okula, çevreye uyum sağlama gibi başlıklarda toplamışlardır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları bu güçlükler karşısında diğer öğretmenler ve idarecileri tarafından desteklenmelerinin onları olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir. Öntaş, Atmaca ve Kaya (2017: s. 555) da araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleklerinin başında karşılaşabileceği olumsuzlukları en aza indirmenin, onların heyecanlarının sürdürülmesinde, mesleklerine ilişkin olumlu düşünceler, tutumlar geliştirebilmelerinde etkili olabileceğini belirtmektedir. Bu bulgulardan, öğretmenlerin kendisinden beklenilenleri yetenekleriyle gerçekleştiremeyeceğini düşünme ile öğrendiği teorik

bilgiyi sınıfa uyarlamakta zorluk çekme ve yetkin hissedememe şeklinde gerçekleşen gerçeklik şokunun, öğrencilerle baş edebilme ve öğretimi planlamada zorlanma olarak gerçekleşen gerçeklik şokundan daha fazla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu etkilediği yorumu yapılabilir. Öğretmenler beklentilere cevap veremediklerinde, kendilerini yetersiz hissettiklerinde mesleki tutumları olumsuz anlamda etkilenmektedir. Sınıfı yönetebilmekle ilgili zorlantıların yetersizlik hissi ile beklentileri karşılayamamaya dair kaygı kadar mesleklerine yönelik tutumlarını etkilemediği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçları doğrultusunda uygulayıcılara aşağıdakiler önerilmektedir:

1. Araştırmada öğretmenlerin gerçeklik şoku ile okul beklentileriyle uyuşamama, yetersizlik duygusu yaşama ve sınıf yönetiminde zorlanma alt boyutlarına ilişkin algılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür. Okul yöneticileri ile diğer meslektaşların gerçeklik şokuna ilişkin farkındalık kazanması ve göreve yeni başlayan öğretmene destekleyici bir yaklaşım sergilemesi; gerçeklik şokunun yarattığı etkileri azaltabilir.

2. Araştırma bulguları göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda deneyimli öğretmenlerden daha fazla zorlandığını göstermektedir. Öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde aldıkları teorik eğitimi gerçek yaşam olaylarına transfer edebilmeleri için, öğretmenlik deneyimi uygulamalarının sınıf ortamındaki durumlarla bağlantısı daha iyi sağlanabilir. Uygulamalı dersler gerçeklik şokuna ilişkin farkındalıkla, bu perspektifle planlanabilir.

3. Gerçeklik şokunun etkilerini azaltmaya, gerçeklik şokunun yarattığı etkilerle baş etmeye yönelik bir program geliştirilebilir. Bu programdan göreve yeni başlayan öğretmen baş etme becerilerini geliştirme adına faydalanabilir; okul yöneticileri ile diğer meslektaşlar ise farkındalık kazanmak, etkilerini anlamak ve bununla baş etmede göreve yeni başlayan öğretmene yardımcı olmak adına faydalanabilir.

4. Yapılan bu araştırma sonucunda göreve yeni başlayan öğretmenlerin yanında kıdemi fazla olmasına rağmen son çalıştıkları okulda daha az hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin de gerçeklik şoku yaşadığı görülmüştür. Göreve yeni başlayan öğretmenler ile bulundukları okula yeni başlamış olan öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarını önlemek, gerçeklik şokunun yarattığı etkileri en aza indirmek için ortanyasyon programları, hizmet içi eğitimler planlanabilir. Deneyimli öğretmenlerin göreve yeni başlayan öğretmenlere mentörlük yaptığı, tecrübelerini aktardığı, göreve yeni başlayan öğretmenin de eğitimde yenilikçi bilgi ve becerilerini paylaştığı konsültasyon yapabilecekleri karşılıklı bir sistem kurulabilir.

5. Göreve yeni başlayan öğretmen adaylık sürecinde hemşirelikte yapılmış olan çalışmalar gibi işlevsel, aktif bir danışman/rehber öğretmen programı uygulanabilir. Bir okulda aynı branştan, göreve yeni başlamış olan öğretmenlere tayin edilen danışman öğretmen gözlemleri ve yol göstericiliği ile yeni öğretmenleri destekleyebilir.

6. Araştırmada öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin algılarının ise yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki tutumları her ne kadar olumlu bulunsa da kıdemi fazla olan ve lisede çalışan öğretmenlerin daha düşük düzeyde mesleki tutum algısı olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Okul yöneticileri okul içinde ya da farklı alanlarda, öğretmenlerin mesleki ve kişisel paylaşımlarda bulunabileceği, motivasyonlarını arttırabilecekleri; çeşitli etkinlikler, toplantılar düzenleyebilir, bunlara öncülük edebilir. Öğretmenlerin kendilerini

geliştirmeleri yönündeki taleplerini teşvik edebilir ve destekleyebilirler. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin zorlandıkları konularda onları zaman zaman tolere edebilir, iyi yaptıkları konularda onları takdir edebilirler. Kıdemi fazla olan deneyimli öğretmenlerin de yaşadığı sorunlar dikkate alınarak motive edilmesi, ödüllendirilmesi, takdir görmesi sağlanabilir. Bu faaliyetler öğretmenin tutumunu olumlu anlamda etkileyebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda araştırmacılara ise aşağıdakiler önerilmektedir:

1. Yapılan bu araştırma, Kocaeli ili Dilovası ilçesi ile sınırlıdır. Daha genelleyici sonuçlar elde edebilmek için başta zorunlu hizmet bölgeleri olmak üzere Türkiye genelinde benzer bir çalışma yapılabilir.

2. Alanyazında gerçeklik şoku ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu, var olan araştırmaların da genellikle hemşirelik ve öğretmenlik üzerinde yapıldığı görülmüş olup bu araştırmada da öğretmenlerle yürütülmüştür. Benzer meslek gruplarıyla olan çalışmalar artırılabilir. Farklı meslek gruplarında da gerçeklik şokuna ilişkin nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

3. Gerçeklik şokunun nedenlerini, etkilerini, farklı değişkenlerle birlikte değişimini detaylı inceleyen çalışmalar yürütülebilir.

4. Araştırma, sadece belirli bir okul türünde (ilkokul, ortaokul veya lise) ya da belirli bir branşta (sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği vb.) yapılabilir ve branşa özgü veriler elde edilebilir.

5. Bu araştırma sonucunda ortaokulda çalışan öğretmenlerin diğer kademelerde çalışan öğretmenlere göre daha fazla gerçeklik şoku bildirdiği tespit edilmiştir. Ortaokul kademesinde ön plana çıkan bu farklılığa ilişkin yeni bir araştırma modeli tasarlanabilir.

6. Araştırmalar kamu kurumları ile özel kurumlarda çalışanların karşılaştırılması olarak da yapılabilir.

7. Farklı desenlerde nitel ve nicel veri toplama yöntemleri ve araçlarıyla benzer çalışmalar yapılabilir.

8. Sadece gerçeklik şoku veya öğretmenlik mesleğine yönelik tutumla ilgili nitel ve nicel araştırmalar yapılabilir.

9. "Öğretmenlik Mesleği Tutum Ölçeği" ndeki bazı maddeler öğretmenlik mesleğini icra eden bireylerden ziyade öğretmen adaylarına yönelik ifadeler içermektedir. Bu ölçek maddelerinin uyarlanması ile ilgili bir çalışma yürütülebilir.

KAYNAKÇA

1. Kitaplar

Akarsu, B., Akarsu, B. (2019). Bilimsel araştırma tasarımı nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları. İstanbul: Cinius Yayınları.

Aronson, E., Wilson, T., Akert, R. (2012). Sosyal psikoloji. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Barlı, Ö. (2007). Davranış bilimleri. Ankara: Bizim Büro Basımevi Yayın Dağıtım.

Büyüköztürk, Ş. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri (13.baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çokluk Bökeoğlu, Ö. ve Köklü, N. (2009). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi.

Güçlü, N. (2004). "Öğretmenlik mesleğine başlarken yeni öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmeleri." Şu kitapta: Ed. Erçetin, Ş. İlk günden başöğretmenliğe. Ankara: Asil Dağıtım. 17-39.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). İnsan ve insanlar. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.

Odabaşı, Y., Barış, G. (2002). Tüketici davranışı. İstanbul: MediaCat Kitapları.

Plotnik, R. (2009). Psikolojiye giriş (Çev. Geniş, T.). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Solomon, M. (1996). Consumer Behavior 3. Edition. New Jersey: Prentice Hall International

Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yeşilyaprak, B. (2010). Eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.

2. Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Altunkeser, F., Ünal, E. (2015). "Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından yordanması." Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2 (1), 1-15.

Akbaş, M. (2008). Endüstri meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin evlilik uyumları ile öğretmenlik tutumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ayık, A., Ataş, Ö. (2014). "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretme motivasyonları arasındaki ilişki." Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi, 4 (1), 25-43.

Ayık, N. (2015). Hemşirelerin stresle baş etme tarzlarının, yaşadıkları gerçeklik şokuna etkisinin belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Babu, B. P., Raju, T.J.M.S. (2013). "Attitude of student teachers towards their profession." International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research, 2(1), 1-6.

Bayhan, P. (2009). İlköğretim okulları birinci kademe sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile iş doyumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baysal, A. C. (1981). "Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar." İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 10 (1), 121-138.

Bentea, C. C. (2015). “Relationships between personality characteristics and attitude towards work in school teachers.” Procedia- Social And Behavioral Sciences, 180, 1562-1568.

Bhargava, A., Pathy, M. (2014). “Attıtude of student teachers towards teachıng professıon.” Turkish Online Journal of Distance Education, 15 (3), 27-36.

Bozdoğan, A.E., Aydın, D., Yıldırım, K. (2007). “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları.” Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 8(2), 83–97.

Büken Gürkan, B. (2018). Yeni mezun hemşirelerin profesyonel rollerine geçiş sürecinin hasta güvenliği kültürüne etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Camadan, F., Duysak, A. (2010). “Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize üniversitesi örneği.” Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 30-42.

Carroll, T. L. (2007). “Manage yourself for a more fulfilling career.” Şu kitapta: Ed. Jones R. A. Nursing leadership management: Theories, processes and practice. Philadelphia: F. A. Davis Company, 359-476.

Çalışkan, A., (2010). Yeni mezun hemşirelerde iş doyumu tükenmişlik ve gerçeklik şokunun incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Chakraborty, A., Mondal, B. C. (2014). “Attitude of prospective teachers towards teaching profession.”American Journal of Social Sciences, 2(6), 120-125.

Chien, H., Kao, C., Yeh, I., Lin, K. (2012). “Examing the relationship between teachers attitudes and motivation toward web-based progessional development: A structural equation modeling approach.” TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(2), 120-127.

Çapa, Y., Çil, N. (2000). “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi.” Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 69-73.

Çeliköz, N., Çetin, F. (2004). “Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler.” Milli Eğitim Dergisi, 32(162), 136–145.

Demirbilek, T. (2009). “Örgütsel sosyalleşmede işe alıştırma eğitiminin yeri ve önemi.” Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 9 (18), 353-373.

Derman, A., Özkan, E., Altuk, Y.G., Mülazımoğlu, İ. E. (2008). “Kimya öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi.” Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 2, 113–127.

Duchscher, JEB. (2008). “Transition shock: the ınitialstage of role adaptation for newly graduated registered nurses.” Journal of Advanced Nursing, 65(5), 1103-1113.

Durmuşçelebi, M., Yıldız, N., Saygı, E. (2017). "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi.” Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(12), 8-31.

Elma, C. (2013). “Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar.” Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(1), 75-87.

Erdem, A.R., Gezer, K., Çokadar, H. (2005). "Ortaöğretim fen-matematik ve sosyal alanlar öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları." 14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 471-477.

Erkoç, A. (2010). Aday öğretmenlerin göreve başladıklarında karşılaştıkları sorunlar. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Eryılmaz, A., Mutlu, T. (2017). "Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı." Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar, 9(2), 227-249.

Ganser, T. (1999). "Reconsidering the relevance of Veenman's (1984) meta-analysis of the perceived problems of beginning teachers." Annual Meeting of the American Educational Research Association, 143-150.

Güvendir, E. (2017). "Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar." Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 51, 74-94.

Halfer D., Graf E. (2006). "Graduate nurse perceptions of the work experience." Nursing Economics, 24(3), 150-155.

Kabakulak, A. (2018). Kişilik özelliklerinin mesleki tutum ve iş doyumuna etkisi: turist rehberleri üzerine bir araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Kaşkaya, A. (2013). Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının pedagojik inançları ve eleştirel yansıtma becerileri üzerine etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaşkaya, A., Ünlü, İ., Akar, M., Sağırlı, M., (2011). "Okul ve öğretmen içerikli sinema filmlerinin öğretmen adaylarının mesleki tutumlarına ve öz yeterlik algılarına etkisi." Erzincan Üniversitesi Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri Dergisi, 11 (4), 1765-1783.

Khan, F., Nadeem, N. A., Basu, S. (2013). "Professional attitude: A study of secondary teachers." Journal of Education Research and Behavioral Sciences, 2(8), 119-125.

Kim, H., & Cho, Y. (2014). "Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, andexpectation of reality shock." Asia-Pacific Journal Of Teacher Education, 42(1), 67-81.

Kılıç, D., Abay, S. (2009). ""Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri." Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7 (3), 623-654.

Koç, S., Bardak, A., Yılmaz, K., (2014). "Hemşirelik son sınıf öğrencilerinin iş yerinden beklentilerinin belirlenmesi." İstanbul Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 11 (3), 43-50.

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

Korkmaz, S. (1999). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sorunları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

Kuzgun, Y. (1994). "Çağdaş insanın en önemli kararı: meslek seçimi." Bilim Teknik Dergisi, 325, 50-54.

Lampe, KM. (2014). Moving past reality shock: a model for new graduate nurse engagement. degree of Doctor of Philosophy in Nursing Sciences in the Graduate College of the University of Illinois at Chicago.

Moir, E. (1999). "The stages of a teacher's first year." Şu kitapta Ed. In M. Scherer. A beter beginning: Supporting and mentoring new teachers. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 19-24.

Orhan, N. (2013). Aday öğretmenlerin mesleki tutumları ve iş doyumu düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ömeroğlu, Ö. (2006). Okul yönetiminde bürokrasi ile öğretmenlerin okula ilişkin tutumları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Öntaş, T., Atmaca, T., Kaya, B. (2017). "Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama deneyimlerinin mesleki sosyalizasyon süreci olarak incelenmesi." Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 550-577.

Özdemir, M., Büyükgöze, H., (2016). "Gerçeklik şoku beklentisi ölçeğinin uyarlaması ve aday öğretmenler üzerine bir uygulama." Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17 (2), 243-257.

Özkan, H. H. (2012). "Öğretmenlik formasyon programındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi (SDÜ Örneği)." Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2), 29-48.

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.

Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y., Memiş, A., (2010). "Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler." İlköğretim Online, 9(3), 910-921.

Polat, S. (2009). "Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri." International Online Journal of Educational Sciences, 1(1), 154 – 164.

Sarı, M.H., Altun, Y. (2015). "Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar." Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(1), 213-226.

Scott, MJ. (1992).Role conflictan reality shock among neophyte navy nurses. A Research Project Presented to the Faculty of the Graduate School.San Diego: State Universty.

Sparacino, L.(2015). "Faculty's role in assisting new graduate nurses' adjustment to practice." International Journal of Nursing, 2(2), 37-46.

Şenol, G. (2004). Öğretmenlerin mesleki tutumları ile okul yönetimine ilişkin algıları arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Taşdan, M. (2010). "Türkiye'deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi." Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16 (1), 113-148.

Taşgın, A. (2015). Klinik uygulamaların öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme süreci becerilerine, öz yeterliklerine ve mesleki tutumlarına etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Tekkurşun-Demir, G., Cicioğlu H., İ., İlhan, E., L. (2017). "A Descriptive study on expectation levels of reality shock of physical education teacher canditates who

take.” Pedagogical Formation, Science, Movement And Health, 17 (2), 135-140.
Tekkurşun-Demir, G., İlhan, L., Cicioğlu, H. (2018). “Beden eğitimi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeyleri: mesleğe atılmaya hazır mıyız?” Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 22, 643-658.
Toker Gökçe, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar.” Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 137-156.
Uyanık, G. (2017). “Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: boylamsal bir araştırma.” Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 5, 196-20.
Üstüner, M. (2006). “Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması.” Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45, 109-127.
Veenman, S. (1984). “Perceived problems of beginning teachers.” Review of Educational Research, 54(2), 143–178.
Yavuz, Y. (2003). “Üniversite Çalışanlarının Mesleki Tutumları İle Kamu Emekçileri Sendikalarına İlişkin Görüşleri.” Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 2(3), 80-107.
Yılmaz, M. (2016). “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi.” Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(35), 253-262.
Yılmaz, S.Ş.(2009). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki tutumları ile kişisel değerleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.

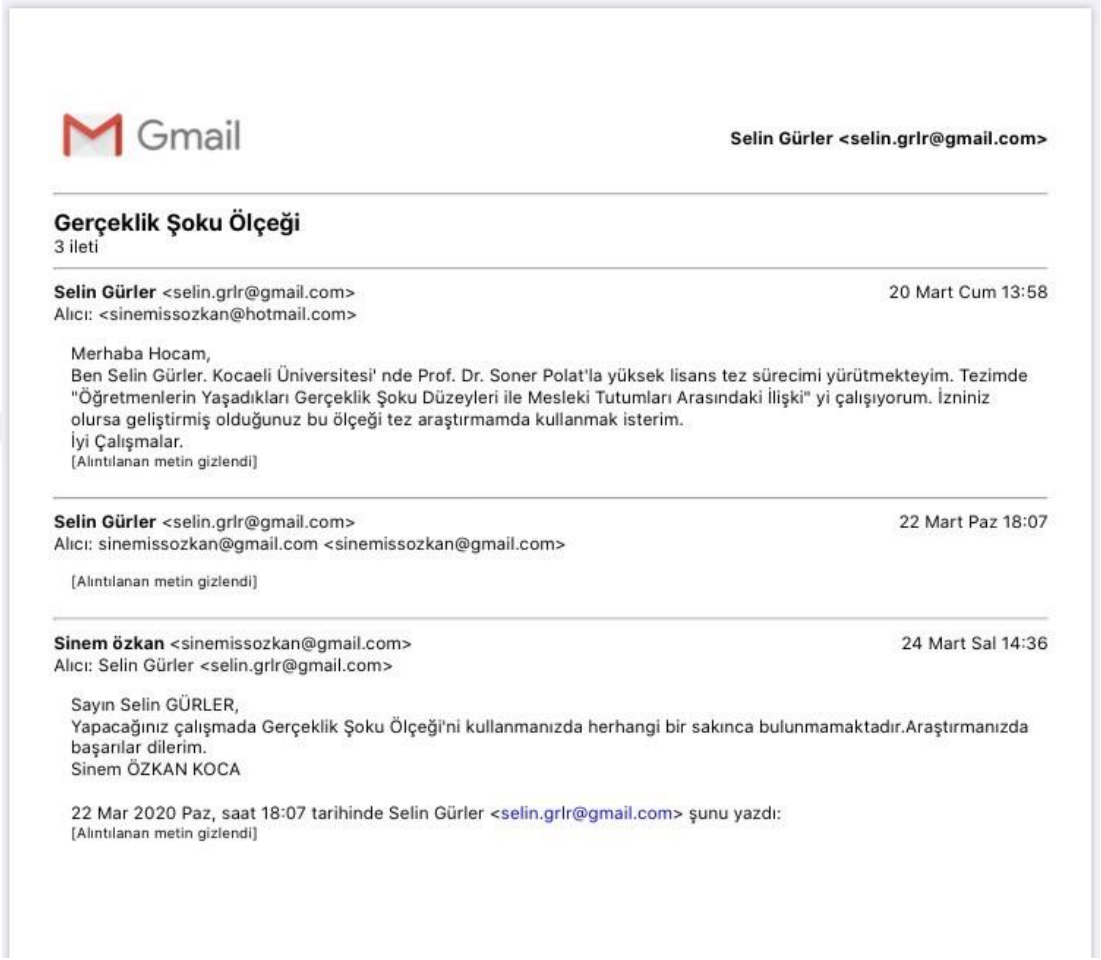
3.Elektronik Kaynaklar

Dean, R. A., Ferris, K. R. (1985). “Reality shock: What happens when a new job does not match expectations.” The Annual Convention of the American Psychological Association. Los Angeles CA, 23-27 August 1985. [https://ia802601.us.archive.org/0/items/ERIC_ED267351/ERIC_ED267351.pdf] / 20.05.2019.
MEB Dilovası İlçe MEM. (2019). http://dilovasi.meb.gov.tr/ 20.03.2020.
MEB Tebliğler Dergisi (2018). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 81 (2735), s. 375. file:///C:/Users/Acer/Downloads/2735_Aralik_EK_2018.pdf / 11.02.2020.
TDK (2019). Türk Dil Kurumu Sözlükleri Güncel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/?kelime=meslek /26.05.2020.

EKLER

Ek 1: Ölçek Kullanım İzni

a) Gerçeklik Şoku Ölçeği Kullanım İzni



Gmail — Selin Gürler <selin.grlr@gmail.com>

Gerçeklik Şoku Ölçeği
3 ileti

Selin Gürler <selin.grlr@gmail.com> — 20 Mart Cum 13:58
Alıcı: <sinemissozkan@hotmail.com>

Merhaba Hocam,
Ben Selin Gürler. Kocaeli Üniversitesi' nde Prof. Dr. Soner Polat'la yüksek lisans tez sürecimi yürütmekteyim. Tezimde "Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku Düzeyleri ile Mesleki Tutumları Arasındaki İlişki" yi çalışıyorum. İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz bu ölçeği tez araştırmamda kullanmak isterim.
İyi Çalışmalar.
[Alıntılanan metin gizlendi]

Selin Gürler <selin.grlr@gmail.com> — 22 Mart Paz 18:07
Alıcı: sinemissozkan@gmail.com <sinemissozkan@gmail.com>

[Alıntılanan metin gizlendi]

Sinem özkan <sinemissozkan@gmail.com> — 24 Mart Sal 14:36
Alıcı: Selin Gürler <selin.grlr@gmail.com>

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

22 Mar 2020 Paz, saat 18:07 tarihinde Selin Gürler <selin.grlr@gmail.com> şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

b)Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni



Gmail

Selin Gürler <selin.grlr@gmail.com>

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği
3 ileti

Selin Gürler <selin.grlr@gmail.com> 20 Mart Cum 14:00
Alıcı: <mustuner@inonu.edu.tr>, <mehmet.ustuner@inonu.edu.tr>

Merhaba Hocam,
Ben Selin Gürler. Kocaeli Üniversitesi' nde Prof. Dr. Soner Polat'la yüksek lisans tez sürecimi yürütmekteyim. Tezimde "Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku Düzeyleri ile Mesleki Tutumları Arasındaki İlişki" yi çalışıyorum. İzniniz olursa geliştirmiş olduğunuz bu ölçeği tez araştırmamda kullanmak isterim.
İyi Çalışmalar.
[Alıntılanan metin gizlendi]

MEHMET ÜSTÜNER <mustuneraydin@gmail.com> 20 Mart Cum 15:52
Alıcı: Selin Gürler <selin.grlr@gmail.com>

Sayın GÜRLER, bahsi geçen ölçeği (Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği) yapacağınız araştırmada kullanmanızda tarafımdan bir sakınca görülmemektedir, kullanabilirsiniz, çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim, hoşçakalın

Selin Gürler <selin.grlr@gmail.com>, 20 Mar 2020 Cum, 14:00 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]
MEHMET_ÜSTÜNER_D4.pdf, TUTUM_ÖLÇEĞİ_MADDELER.doc

Selin Gürler <selin.grlr@gmail.com> 20 Mart Cum 17:18
Alıcı: MEHMET ÜSTÜNER <mustuneraydin@gmail.com>

Çok teşekkür ederim hocam. Kolaylıklar diliyorum size de. Hoşça kalın.

MEHMET ÜSTÜNER <mustuneraydin@gmail.com>, 20 Mar 2020 Cum, 15:52 tarihinde şunu yazdı:
[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek 2: Ölçek Formu

Sayın Katılımcı,

Bu form, ‘‘Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Mesleki Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi’’ konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Ölçeklerde yer alan maddelere görüşlerinize en uygun olan samimi cevaplar vermeniz, tüm bölümleri eksiksiz doldurmanız araştırmanın geçerli ve güvenilir sonuçlar üretmesi bakımından önem taşımaktadır. Size uygun düşen seçeneğe X işaretini koyunuz. Sunacağınız katkılar için teşekkür ederim.

Araştırmacı: Selin GÜRLER Danışman: Prof .Dr. Soner POLAT

1) Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek: ( )
2) Yaş:
3) Medeni Durum: Evli ( ) Bekâr ( )
4) Branş:
5) Mesleğindeki Hizmet Süresi: A)Bir yıldan az ( ) B)1-2 yıl ( ) C) 3-4 yıl ( ) D) 5 yıl ve üzeri ( )
6) Okuldaki Hizmet Süresi: A)Bir yıldan az ( ) B) 1-2 yıl (.) C) 3-4 yıl ( ) D) 5 yıl ve üzeri ( )
7) Eğitim Durumu: Lisans ( ) Lisansüstü ( )
8) Okul Türü: Okul Öncesi ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( )

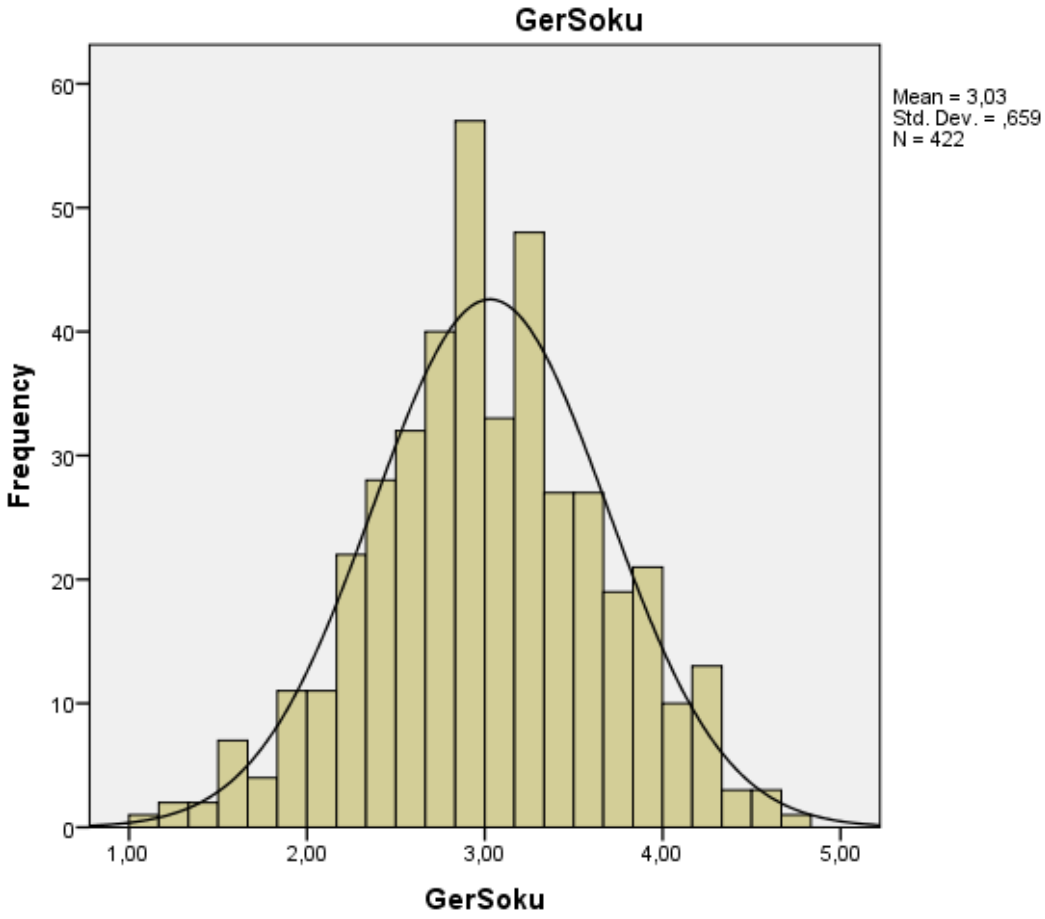
GERÇEKLİK ŞOKU ÖLÇEĞİ Ölçeği, “Kesinlikle Katılmıyorum(1)’ - ‘Katılmıyorum(2)’ - ‘Çok az Düzeyde Katılıyorum(3)’ - ‘Oldukça Katılıyorum(4)’ - ‘Kesinlikle Katılıyorum(5)” şeklinde puanlayabilirsiniz. **<u>Göreve yeni atandığımda/başladığımda;</u>**	Kesinlikle Katıl**mı**yorum	Katıl**mı**yorum	Çok az Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Üniversitede öğrendiğim öğretim yöntemlerini uygulamak (zaman yetersizliği, yoğun program gibi nedenlerle) düşündüğümden zor oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğrencilerin dikkatini derse çekmede zorluk yaşadım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Üniversitede kazandığım öğretmenlik meslek becerilerini, sınıfta kullanmakta zorlandım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Sınıfta zamanı etkili kullanmada (günlük planın yetiştirilmesi, beklenmeyen durumlar vb.) güçlükler yaşadım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. İstenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmek düşündüğümden (teori-uygulama farklılığı) zor oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Okuldaki görevlerimi (bürokratik işler, sınav kâğıtları… vb.) yerine getirirken zamanı etkili kullanma konusunda zorlandım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Görevimin gerektirdiklerini (okul beklentilerini) var olan yeteneklerimle gerçekleştiremeyeceğimi düşündüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Tüm öğrencilerin bireysel farklılıklarına cevap verecek bir ders planı uygulamakta zorlandım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin beklentilerimin altında olduğunu gördüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Üniversite öğrenimim boyunca kazandığım bilgileri sınıf ortamına uyarlamakta güçlük çektim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Gerçekleştireceğimi düşündüğüm roller ile okulumun benden	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

beklediği roller arasında uyumsuzluk yaşadım.					
12. Görevimin gerektirdiği iş yüküyle baş edemeyeceğimi düşündüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Okulumun var olan iş yapma kültürü ile değerlerimin uyuşmadığını gördüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Mevzuatın belirlediği okul kurallarının yaratıcılığımı kısıtladığını düşündüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Okulun etkin bir üyesi olabileceğime yönelik inancımı kaybettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

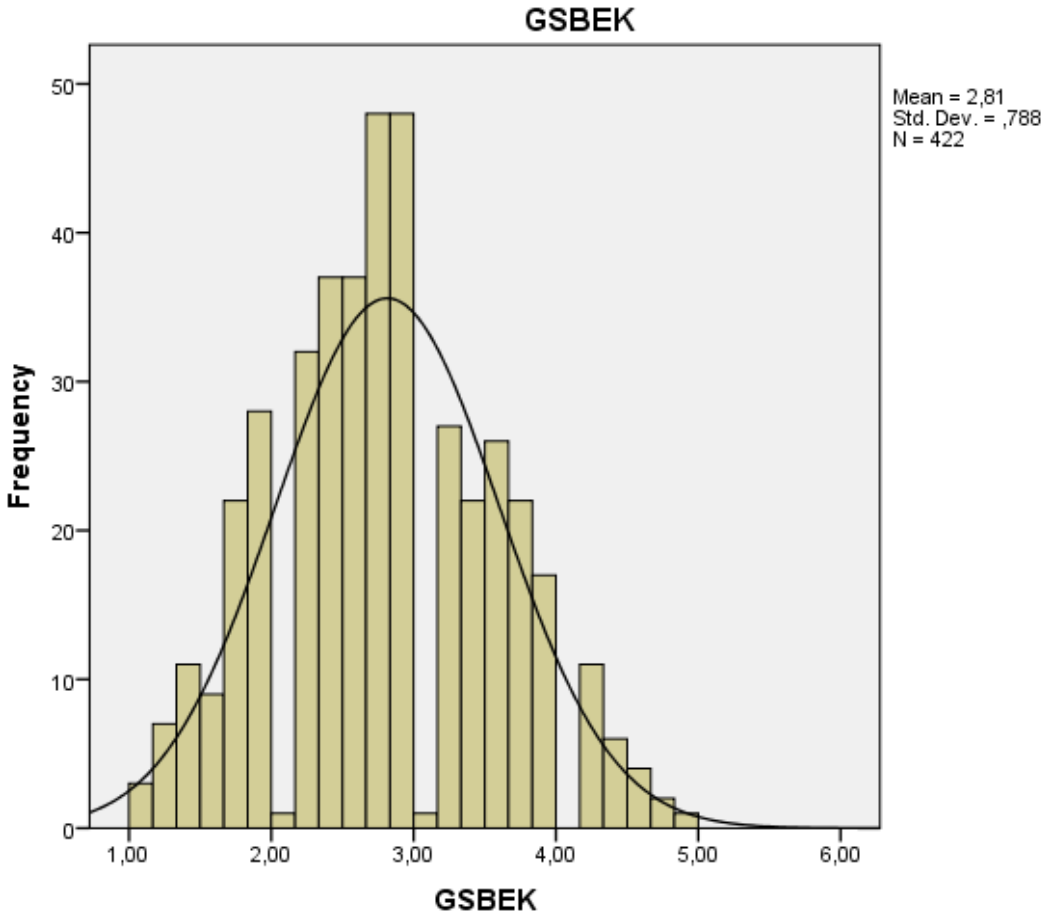
Ölçeği, "Kesinlikle Katılmıyorum(1)' - 'Katılmıyorum(2)' - 'Çok az Düzeyde Katılıyorum(3)' - 'Oldukça Katılıyorum(4)' - 'Kesinlikle Katılıyorum(5)" şeklinde puanlayabilirsiniz. **Göreve yeni atandığımdan/başladığımdan beri;**	Kesinlikle Katıl**mı**yorum	Katıl**mı**yorum	Çok az Katılıyorum	Oldukça Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Öğretmen olma düşüncesi bile bana cazip geliyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2. Öğretmenlik mesleği bana sıkıcı geliyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3. Öğretmen olmayı kendime yakıştırıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4. Tekrar bir meslek tercihinde bulunmam söz konusu olsa yine öğretmenliği seçerdim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5. Öğretmenliğin bana göre bir meslek olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6. Öğretmenliğin yaşam tarzıma uygun olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7. Öğretmenliğin kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8. Öğretmenlik mesleğini seçtiğime pişman oluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9. Öğretmenlikte başarılı olacağıma inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10. Öğretmenlik mesleğiyle ilgili olan bu bölümü seçmiş olmaktan hoşnutum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11. Öğretmenlik mesleğinde karşılaşacağım zorlukları aşabileceğime inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12. Zor şartlar altında dahi öğretmenlik yapmak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13. Öğretmenlik mesleğinin gereklilikleri konusunda kendime güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14. Öğretmenliğe ilişkin özel bir yeteneğim olduğu kanısındayım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15. Öğretmenliğin bana uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16. Öğretmenliğin bir şeyler üretip yaratmam için bana fırsatlar vereceğini düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17. Öğretmenliği profesyonel bir biçimde yürütebileceğime inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18. İnsanlara bilmedikleri bir şeyleri öğretecek olma düşüncesi beni mutlu ediyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19. Öğretmenlik yapan insanlara sempati duyarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20. Öğretmen olacağımı düşünmek beni korkutuyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21. Bir meslek tercih etme durumunda olanlara öğretmenliği tavsiye etmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22. Öğretmen olduğumda yapabileceğim çok şey olduğunu	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

düşünüyorum.					
23. Öğretmenliğin çalışma koşulları bana çekici geliyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24. Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde başarılı olmayı önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25. Öğretmenlik yapan kişilerle sohbet etmekten hoşlanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26. Eğitim, öğrenme, öğretme ve öğretmenlik konularında tartışır, konuşurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27. Bilgili ve yeterli bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28. Öğretmenliğin toplumda bana saygınlık kazandıracağına inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29. Halen okumakta olduğum öğretmenlik programını isteyerek seçtim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30. Öğretmenlik mesleğinin bana sıkıntılar yaşatmasından endişe duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31. Öğretmenlik yaparak vereceğim eğitim aracılığıyla insanların yaşamına yön vermeyi gurur verici buluyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32. Eğitim, öğrenme, öğretme, öğretmenlik konularında konuşmaktan hoşlanmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33. Öğretmen olduğumda çevre tarafından bana yeterli değerin verileceğine inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34. Öğretmenlik mesleğinin devamlılığı bana güven veriyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

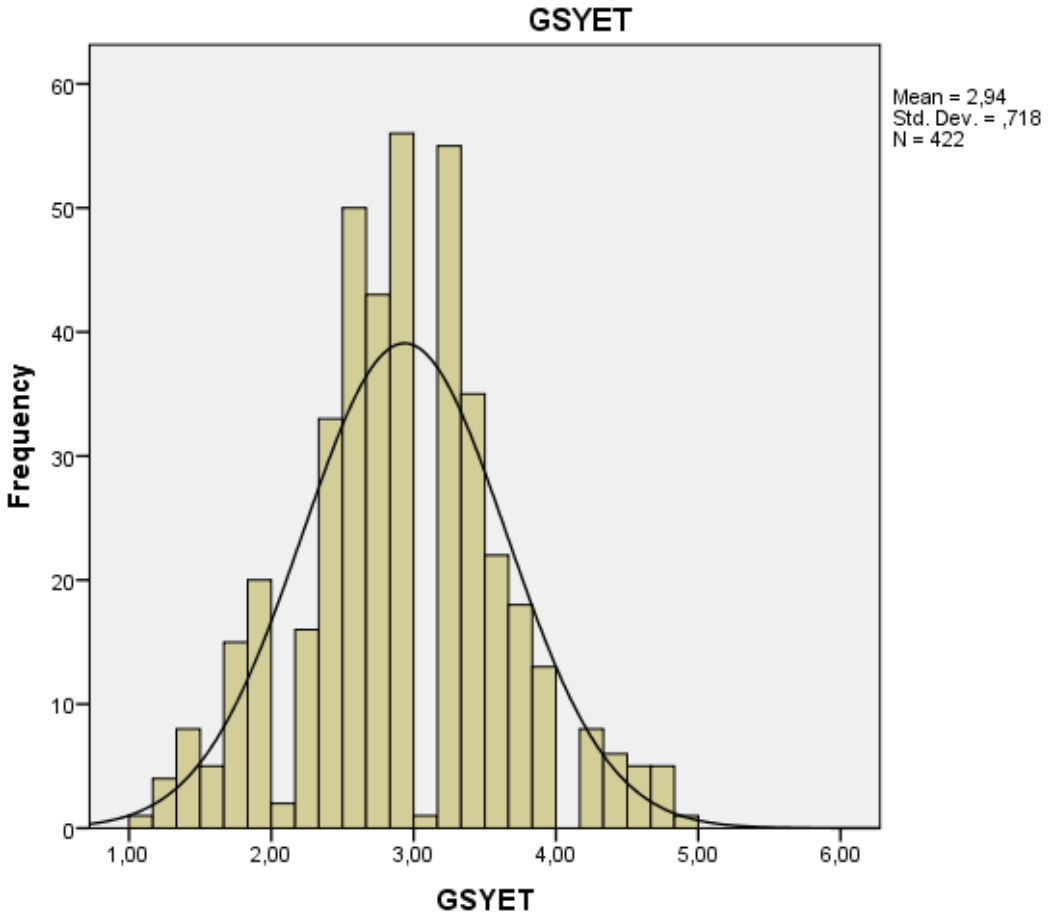
Ek 3: Değişkenlere Ait Histogram Grafikleri



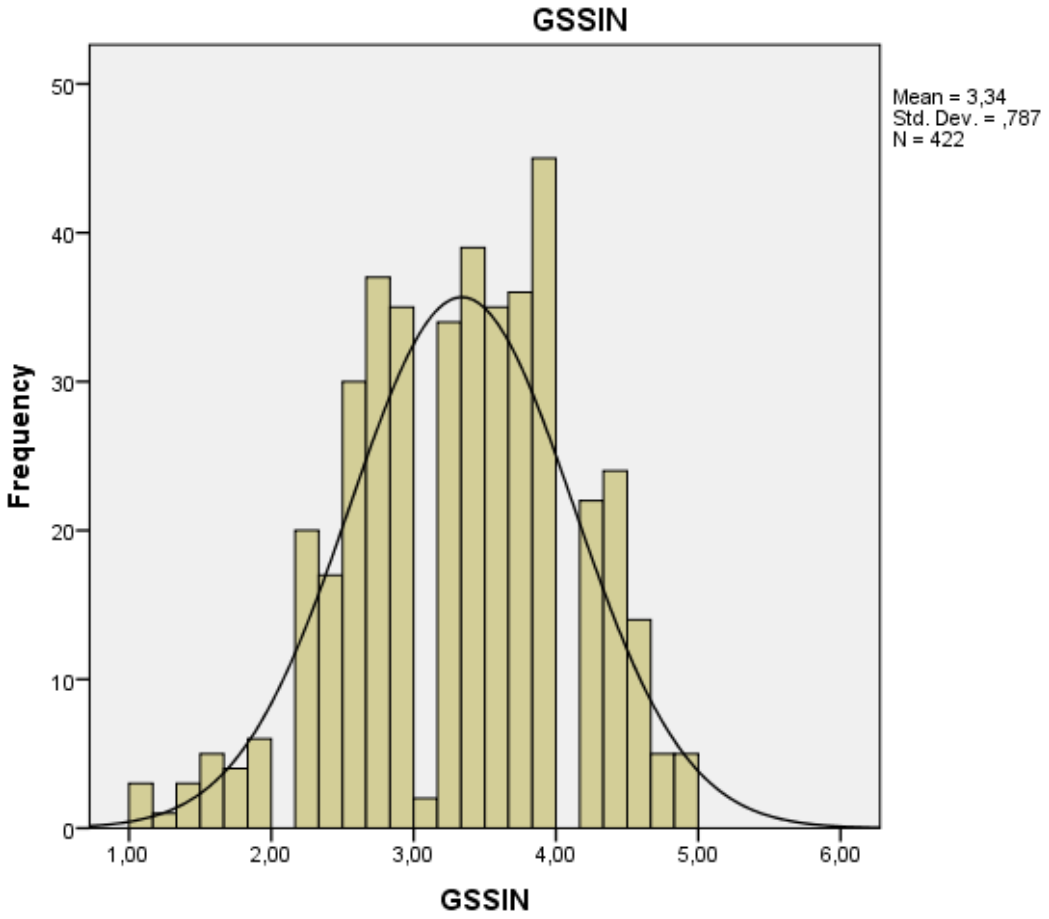
Şekil 3: Gerçeklik Şoku Değişkenine Ait Histogram Grafiği



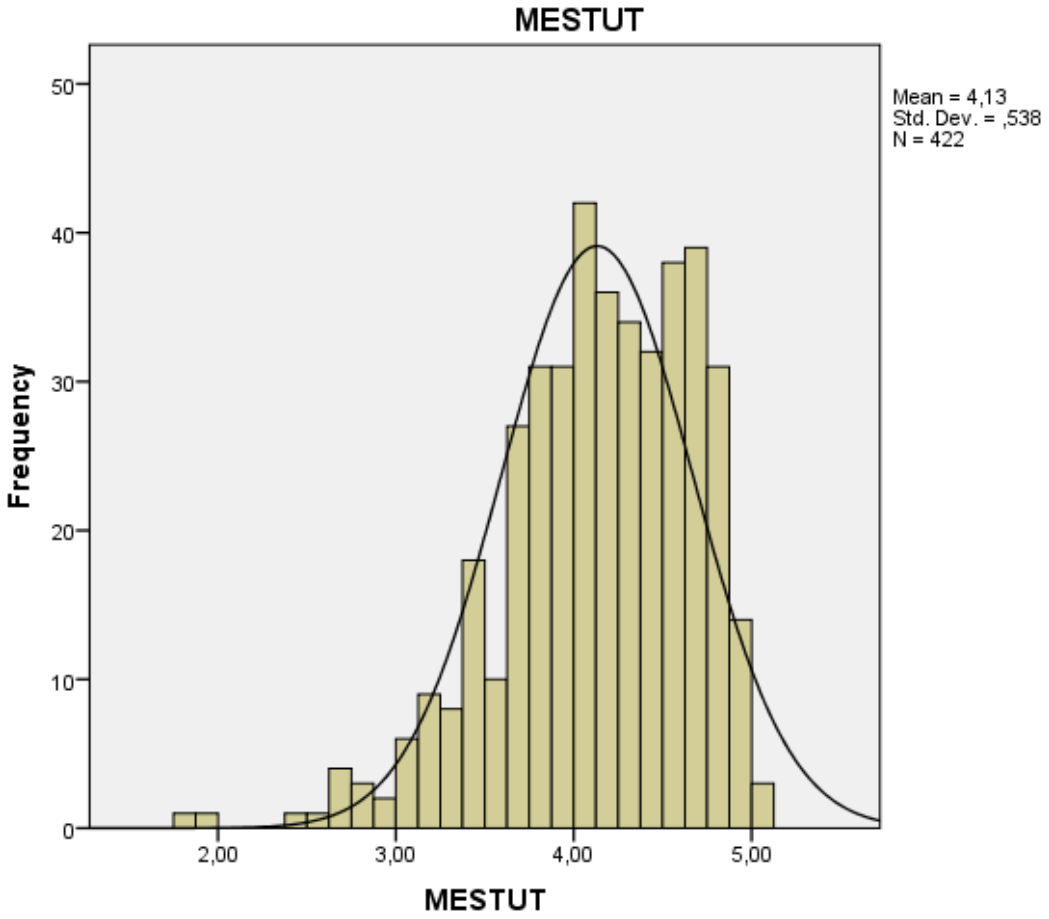
Şekil 4: Okul Beklentileriyle Uyuşamama Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği



Şekil 5: Yetersizlik Duygusu Yaşama Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği



Şekil 6: Sınıf Yönetiminde Zorlanma Alt Boyutu Değişkenine Ait Histogram Grafiği



Şekil 7: Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Değişkenine Ait Histogram Grafiği

Ek 4: Araştırma İzni



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99332089/605.01/2830440 07/02/2020
Konu: **Araştırma İzni**
(Selin GÜRLER)

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:Kocaeli Üniversitesinin 09/01/2020 tarih ve 589 sayılı yazısı

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi Selin GÜRLER' in " Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku Düzeyleri ile Mesleki Tutumları Arasındaki İlişki" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Dilovası ilçesi okul ve kurumlarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Dilovası ilçesi okul ve kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
<...>

Osman EKŞİ
Vali a.
Vali Yardımcısı

12 02 20
İbrahim TURAN
V.H.K.İ.

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağ: www..kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakorgu.meb.gov.tr adresinden 9316-2539-3f96-b255-0171 kodu ile teyit edilebilir.

Evrak Tarih ve Sayısı: 03/01/2020-E.516

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu

Sayı : 10017888-044/
Konu : Anketler

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 26/12/2019 tarihli, 99881 sayılı ve "Anketler" konulu yazı

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 02/01/2020 tarih ve 2020/01 nolu toplantısında alınan 5 sıra sayılı kararı aşağıda sunulmuştur.

Gereğini arz ederim.

Prof.Dr. Adem ÇAYLAK
Kurul Başkanı

Karar No 5: Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 26/12/2019 tarih ve 100043 sayılı yazısı görüşüldü. Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Selin GÜRLER'in "Öğretmenlerin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku Düzeyleri ile Mesleki Tutumları Arasındaki İlişki konulu tezi kapsamında yapacağı çalışmayı uygulamasında bilimsel araştırma ve yayın etiği açısından bir sakınca olmadığına oy birliği ile karar verildi.

Mevcut Elektronik İmzalar

ADEM ÇAYLAK (Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu - Kurul Başkanı) 03/01/2020 10:54

Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yerleşkesi 41380, Kocaeli
Tel:+90 (262) 303 10 01 Faks:+90 (262) 303 10 33
E-Posta :rektletisim@kocaeli.edu.tr Elektronik Ağ :http://www.kocaeli.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 5: Özgeçmiş

Araştırmacı, 08.08.1994 tarihinde Sakarya'da dünyaya gelmiştir. İlköğreniminin bir kısmını Sakarya'da okuduktan sonra eğitimine Kocaeli' de devam etmiştir. Çınarlı İlköğretim Okulu ile Necip Fazıl Anadolu Lisesi'nden mezun olduktan sonra, 2012 yılında Marmara Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bölümünü kazanmıştır. 2016 yılında lisans eğitimini tamamladıktan sonra Özel Adım Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ile ilk iş tecrübelerini edinmiştir. Şu anda ODTÜ GV Okulları'nda Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen olarak görev yapmaktadır.

İletişim:

E-posta: selin.grlr@gmail.com

Telefon: 05395003480