



International Refereed Journal / Uluslararası Hakemli Dergi

Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi Karaelmas Journal of Educational Sciences

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kebd>



Reality Shock Experienced by Newly Employed Preschool Teachers

Elif KURBAN¹, Özkan SAPSAĞLAM²

Received: 17 April 2024, Accepted: 11 June 2024

ABSTRACT

Teachers are the most important and influential actors in the formal education process. During their undergraduate education, teacher candidates are aimed to develop in fundamental areas such as pedagogical knowledge, subject matter knowledge, and general cultural knowledge. However, understanding the experiences and reality shock of teachers in the initial stages of their careers is important for increasing their professional satisfaction and career adaptability. The aim of this study is to qualitatively examine the reality shock experienced by newly employed preschool teachers. Within the scope of the research, the causes and consequences of reality shock, as well as solution strategies for this reality shock, were intended to be determined based on the views of teachers. The research was designed in line with the qualitative research method and case study design. The research was conducted with preschool teachers who work in formal educational institutions and are newly employed, and purposive sampling was preferred for determining the study group among the sampling methods. Eight of the participants are female and two are male. Content analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques, was used in the analysis of the data. The research findings reveal that the reasons for the reality shock experienced by newly employed preschool teachers are related to physical and infrastructural conditions, technological opportunities, school climate, classroom management, and differences between theoretical knowledge and practice; the consequences of the reality shock experienced by teachers are associated with disappointment, loss of motivation, physical and psychological exhaustion, and thoughts of leaving the profession; and the solution preferences of newly employed preschool teachers for the reality shock they experience include in-service training, parent education, and resignation.


Keywords: Teacher, Preschool Teacher, Candidate Teacher, Reality Shock


Ethical Committee Date / Number : Yıldız Technical University Ethical Committee , 03 May 2023 , No:2023.05

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance

As in all professions, the first year of teaching is a period of adjustment or transition from student to teacher (Korkmaz, Saban, & Akbaşlı, 2004). Research on the problems encountered in the first year of teaching dates back to very early years (Dropkin & Taylor, 1963; Smith, 1950; Stouth, 1952). Teachers who cannot overcome the reality shock do not feel that they belong to the school and their organizational commitment decreases (Dean & Ferris, 1985). On top of all these, when teachers think that they cannot overcome the reality shock, they even consider changing their schools or leaving the profession (Dhar, 2012). Ingersoll (1999) reported that teachers leave the profession at high rates. While the annual turnover rate in other professions is 11%, this rate is 13.2% in the teaching profession. While 29% of new teachers leave the profession within the first three years, 39% leave the profession at the end of the fifth year (Watkins, 2005). Creating an effective preschool education environment and its positive impact on children is important in terms of having preschool teachers who love their profession (Dönmez, 1992; Oktay, 2000). Ercan's (2014) study shows that self-confidence, motivation and assertiveness increase in children who feel valued and loved

¹ Preschool Teacher, National Ministry of Education, elifakkayae@gmail.com  0000-0001-6420-4430

² Assoc.Prof.Dr., Yıldız Technical University, Education Faculty, ozkan@yildiz.edu.tr  0000 0002 9965 5191

by their teachers. In addition, the study conducted by Sapsağlam, Karabulut, and Ekici (2021) shows that preschool teachers who have high career adaptability and love their profession use more happiness-enhancing strategies for children. In the related literature, there is no research on the reality shock experienced by new preschool teachers. This study on the reality shock experienced by new preschool teachers is considered to be important because it contains important findings on a unique issue that has not yet been studied in the literature.

In this study, it was aimed to examine the reality shock experienced by new preschool teachers. In line with this purpose, answers to the following questions were sought.

What are the experiences of new preschool teachers about reality shock?

1. What are their experiences related to reality shock?
2. What are the consequences of reality shock?
3. What are the solutions they find for situations that cause reality shock?

Methods

This study was conducted in accordance with the case study design, one of the qualitative research methods. The study was conducted in a holistic single case design, which is one of the case study designs. The holistic single-case design is a qualitative research design that has not been studied before and is important in terms of revealing a specific issue, forming the basis for future research and providing guidance (Yıldırım & Şimşek, 2016). The research was conducted in public educational institutions within the Ministry of National Education and criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred in determining the study group. The criterion determined in the research is that teachers work in public educational institutions and their professional seniority does not exceed 2 years. The opinions of 10 teachers were consulted to answer the research questions. The research data were collected through face-to-face interviews using a semi-structured interview form consisting of a demographic information form and open-ended questions.

Results

The results of the research show that the causes of reality shock experienced by new preschool teachers are related to physical and equipment conditions, technological facilities, school climate, classroom management, theoretical knowledge and practice differences; the consequences of reality shock experienced by teachers are related to frustration, loss of motivation, financial and moral wear and tear, and the thought of quitting the profession; and the solution preferences of new preschool teachers for reality shock are in-service training, parent training, and resignation.

Discussion and Conclusions

In the theme related to the reasons for the reality shock experienced by teachers, the inadequacy of schools in terms of physical, hardware and technological facilities, lack of auxiliary staff, lack of orientation and guidance services, negative school climate and high burden of official documents were emphasized. In his study, Veenman (1984) also cited teachers' heavy workload, loneliness at school, insufficient personnel, negative school atmosphere and insufficient pre-service vocational training among these reasons. In the theme related to the consequences of the reality shock experienced by teachers; disappointment, loss of motivation, decrease in self-confidence and self-efficacy, increase in anxiety level and thinking that they made a wrong career choice were emphasized. According to Güvendir (2017) and Sarı and Altun's (2015) studies, teachers' perceptions and attitudes towards the profession changed negatively after starting the profession, which is similar to this study. In the theme related to the solutions that teachers found for the reality shock they experienced; moving to administration, becoming a member of unions, changing location and field, getting support from experienced teachers, and completing classroom deficiencies with their own means were emphasized. According to Smith and Ingersoll (2004), new teachers who feel inadequate and unsupported in their profession decide to change their institutions and even quit their jobs.

Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şoku

Elif KURBAN¹, Özkan SAPSAĞLAM²

Başvuru Tarihi: 17 Nisan 2024, Kabul Tarihi: 11 Haziran 2024

ÖZET

Öğretmenler, formal eğitim sürecinin en önemli ve etkili aktörleridir. Lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi gibi temel alanlarda gelişimleri amaçlanmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin ilk göreve başladıkları süreçteki deneyimlerinin ve yaşadıkları gerçeklik şokunun anlaşılması mesleki doyularının ve kariyer uyumluluklarının artırılması için önem arz etmektedir. Bu araştırmanın amacı göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun nitel açıdan incelenmesidir. Araştırma kapsamında gerçeklik şokunun nedenleri, sonuçları ve bu gerçeklik şokuna yönelik çözüm stratejilerinin öğretmenlerin görüşlerinden hareketle belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni doğrultusunda kurgulanmıştır. Araştırma resmi eğitim kurumlarında görev yapan ve göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenleriyle yürütülmüş olup çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Katılımcıların 8'i kadın 2'si erkektir. Verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları; göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun nedenlerinin, fiziki ve donanımsal şartlar, teknolojik imkânlar, okul iklimi, sınıf yönetimi, kuramsal bilgi ve uygulama farklılıklarıyla ilişkili olduğunu; öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun sonuçlarının hayal kırıklığı, motivasyon kaybı, maddi-manevi yıpranma, mesleği bırakma düşüncesiyle ilişkili olduğunu; göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik çözüm tercihlerinin, hizmetiçi eğitim, veli eğitimi, istifa olduğunu göstermektedir.


Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Okul Öncesi Öğretmeni, Aday Öğretmen, Gerçeklik Şoku

Etik Kurul İzni Tarih / Sayı : Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu, 03 Mayıs 2023, No: 2023.05

1. Giriş

Eğitim öğretim verilmek amacıyla kurulmuş, girdisi ve çıktısı insan olan toplumsal ve açık bir sisteme sahip okullar; müdür, öğretmen, öğrenci, yardımcı personel, veli ve dış çevreden oluşur (Başaran, 2000). Okulu oluşturan her bir paydaşın; girdi, süreç ve çıktılar açısından önemli etkileri olduğu söylenebilir. Okul, eğitim sisteminin vazgeçilmez bir ögesidir (Aytaç, 2013). Eğitimin işlevleri sayesinde toplumlar gelişime ayak uydurmakta, farklı olmakta ve diğer toplumlara göre öne çıkmayı başarmaktadırlar. Bu bakımdan toplumların gelişmesinde en önemli etken olarak eğitim görülmektedir (Dinçer, 2003).

Erken çocukluk dönemi (0-8 Yaş), hayata dair ilk bilgilerin, becerilerin, alışkanlıkların ve ilk değer yargılarının kazanıldığı kritik dönemleri kapsamaktadır (Sapsağlam, 2023). Formal eğitim sürecinin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim kurumları eğitimin temelini oluşturmakta (Akman, 2003) aynı zamanda eğitimin en önemli yılları olarak kabul edilmektedir (Poyraz ve Dere, 2003). Bireyin akademik yaşamında ilk karşılaştığı formal eğitim kurumları okul öncesi eğitim kurumları ve hayatına giren ilk öğretmenler okul öncesi öğretmenleridir (Sapsağlam, Karabulut ve Ekici, 2021). Okul öncesi eğitim; doğumdan başlayarak ilkökul yıllarına kadar süren çocuğun doğuştan sahip olduğu potansiyelini, en üst düzeyde ortaya koyabilmesi için ihtiyaç duyulan ortamı olarak çocuğun fiziksel, bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve öz bakım becerilerinin gelişimine katkıda bulunan, süregelen bir eğitim süreci (Ülküer, 1993) olarak tanımlanmaktadır. Çocukların hayata hazırlanmalarına imkân sağlama gibi önemli işlevleri bulunan (İlgar ve Topaç, 2013) okul öncesi eğitim; kişiliğin temellerinin atılmasına zemin oluşturarak (Altay vd., 2011) kısa ve uzun dönemde çocuğun okuma-yazma, dil, sosyal ve duygusal gelişim, matematik ve bilişsel işlevler üzerinde olumlu etkiler oluşturmaktadır (Babaroğlu, 2018). Çocuğun gelişiminin en önemli, en kritik ve en çok dikkat gerektiren dönemlerini kapsayan bu dönemde çocukların yeteneklerini ortaya çıkarması okul öncesi eğitim ile mümkün olduğu söylenebilir. Çünkü okul öncesi eğitim, birçok gelişim alanında kritik dönem olarak kabul edilir (Kandır ve Alpan, 2008). Bu nedenle eğitim verilen ortamın çocuğun gelişim özelliklerine göre tasarlanması gerekmektedir. Diğer açıdan olumsuz bir sürecin yaşandığı veya

¹ Okul Öncesi Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, elifakkayae@gmail.com  0000-0001-6420-4430

² Doç.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ozkan@yildiz.edu.tr  0000 0002 9965 5191

aksaklıkların bulunduğu okul öncesi dönemde oluşan sorunların, çocuğun tüm eğitim hayatına olumsuz etkileri olacaktır (Sarıbaş ve Babadağ, 2015).

Günümüzde yapılan araştırmalar, okul öncesi eğitimin gerekliliği üzerinde odaklanarak okul öncesi eğitimin çocukların bütün gelişim alanlarını desteklediği yönünde sonuçlar ortaya koymuştur (Oktay, 2000; Ural ve Ramazan, 2007; Yavuzer, 2006). Yaşamın temeli olarak kabul gören bu dönemde (MEB, 2013) öğrenmenin diğer dönemlere göre hızlı olması, temel becerilerin bu dönemde kazanılması ve bunların ileriki yaşlara temel oluşturması (Yavuzer, 2006) eğitimin gerekliliğini göstermektedir. Bu bakımdan Vural ve Kocabaş (2016) mümkün olan en iyi temeli hayatın ilk yıllarında vermenin çocuklara yaşamları boyunca sosyal ve duygusal açıdan olumlu yönde yaşantılar sağlayacağını dile getirmiştir. Bu dönemde ihtiyaç duyulan ortam ve imkânlar oluşturularak gelişimin bütün yönleri desteklenmezse yaşamın ilerleyen dönemlerinde eksikliklerin giderilmesi olanaksız olacaktır (Oktay, 2000). Bu nedenle çocuğun sosyal-duygusal, fiziksel, bilişsel, dil ve öz bakım becerilerinin bütüncül şekilde geliştirilerek merak ve kabiliyetleri doğrultusunda yönlendirilebilmeleri için etkili bir okul öncesi eğitim ve aile desteği şarttır (Demirel, 2005).

Okulların etkili olabilmesindeki en önemli faktörlerden biri eğitim öğretim faaliyetlerinin alanında uzman, okuldaki sosyal ve kültürel yapıya adapte olmuş öğretmenler tarafından verilmesidir (Özkan, 2017). Öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği görevi etkili şekilde icra edebilmeleri birçok değişkene bağlıdır. Bu değişkenlerden biri de öğretmen adaylarının hizmet öncesinde nitelikli bir yetiştirme sürecinden geçmiş olmalarıdır (Özdemir ve Büyükgöze, 2016). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programından mezun olan bireyler ne kadar donanımlı olurlarsa olsunlar öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra gerçek dünyanın sorunları ile yüzleşmektedirler (Yalçınkaya, 2002). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminden öğretmenlik mesleğine geçiş süreci sarsıcı ve travmatik bir süreç haline gelebilmektedir. (Çelik ve Kahraman, 2020). McCormack ve Thomas (2003) hizmet öncesi eğitimden öğretmenlik mesleğine geçerken, mesleki bilgideki farklılaşmalar sonucunda meydana gelen sorunları "gerçeklik şoku" olarak tanımlamışlardır. Başka bir ifade ile gerçeklik şoku, öğretmenlerin mesleklerindeki ilk senelerinde sınıf ortamına girmeleriyle birlikte aldıkları eğitimin gerçeklik karşısında yenik düşmesi olarak açıklanmaktadır (Veenman, 1984).

Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de ilk sene, uyum sağlama veya öğrencilikten öğretmenliğe geçiş zorluklarının yaşandığı bir süreçtir (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004). Öğretmenliğin ilk senelerinde karşılaşılan problemlere yönelik araştırmalar çok eski yıllara dayanmaktadır (Dropkin ve Taylor, 1963; Smith, 1950; Stouth, 1952). Veenman (1984), tarafından göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere yönelik yapılan araştırmada en sık şu problemlerle karşılaşmışlardır: Öğrencileri motive etme, sınıf yönetimi, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme, bireysel farklılıklara dikkat etme, aile ile ilişkiler, sınıf çalışmasının organizasyonu, eksik eğitim materyalleri. Problemlerden bazıları konu alanıyla ilgiliyken, bazıları okula has, bazıları ise bireye has olabilmektedir (Boakye ve Ampiah, 2017). Ayrıca öğretmenler; öğrenci velileri, meslektaşları ve yöneticileriyle olan iletişimlerinde çeşitli sorunlarla karşı karşıya gelmektedirler (Yanık, Bağdat, Gelici ve Taştepe, 2016). Yaşadığı gerçeklik şokunu atlatamayan öğretmenlerde kendisini okula ait hissetmeme ve örgütsel bağlılığın azaldığı görülmektedir (Dean ve Ferris, 1985). Tüm bunların ötesinde öğretmenler gerçeklik şokunu atlatamayacaklarını düşündüklerinde, okullarını değiştirmek veya meslekten ayrılmayı dahi düşünmektedirler (Dhar, 2012). Ingersoll (1999) öğretmenlerin büyük oranda mesleklerinden ayrıldıklarını belirtmiştir. Diğer mesleklerde işten ayrılma yıllık olarak %11 iken öğretmenlik mesleğinde bu oran %13.2 olarak görülmektedir. Yeni öğretmenlerin %29'u ilk üç senesinde, %39'u ise beşinci senesinin sonunda meslekten ayrılmaktadır (Watkins, 2005).

Etkili bir okul öncesi eğitim ortamının oluşturulması ve bu ortamın çocuklar üzerinde pozitif tesir etmesi, mesleğini severek yapan okul öncesi öğretmenlerinin olması açısından önem arz etmektedir (Dönmez, 1992; Oktay, 2000). Ercan'ın (2014), yaptığı araştırma öğretmeninden değer görüp sevildiğini hisseden çocuklarda özgüven, motivasyon ve girişkenliğin arttığını göstermektedir. Ayrıca Sapsağlam, Karabalut ve Ekici (2021), tarafından yapılan araştırma kariyer uyumluluğu yüksek olan ve mesleğini sevdiğini belirten okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejilerin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Araştırma konusu ile ilgili literatür incelendiğinde; gerçeklik şoku ile örgütsel tükenmişlik ilişkisinin resmi liselerde görev yapan öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Özkan, 2017), öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişki (Gürler, 2020), öğretmen yetiştirme sürecinin gerçeklik şokunu azaltmadaki etkililiği üzerine nitel bir çalışma (Fırat, 2021), uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokları (Beşaltı, 2021), beden eğitimi öğretmen adaylarının

gerçeklik şoku beklenti düzeyleri (Demir, İlhan Ve Cicioğlu, 2018), gerçeklik şoku beklentisi ölçeğinin uyarlaması ve aday öğretmenler üzerine bir uygulama (Özdemir ve Büyükgöze, 2016) gibi çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucunda ilgili literatürde, göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokuna ilişkin bir araştırmaya rastlanmamıştır. Göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokuna ilişkin yapılan bu araştırmanın, literatürde henüz çalışılmamış ve özgün bir konuya dair önemli bulguları içermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

Göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin;

1. Gerçeklik şokuna ilişkin yaşantıları nelerdir?
2. Gerçeklik şokunun oluşturduğu sonuçlar nelerdir?
3. Gerçeklik şoku yaşatan durumlara yönelik buldukları çözümler nelerdir?

2. Yöntem

Okul öncesi öğretmenlerinin göreve başladıklarında yaşadıkları gerçeklik şokunu öğretmenlerin görüşlerinden hareketle belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması deseninde bir duruma ilişkin ortam, olaylar, kişiler, süreçler gibi etkenler bütüncül bir yaklaşımla, kendi doğal ortamında, yer ve zamanla sınırlı olarak araştırılmaktadır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve bu durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışmaları doğal ortamda neler olduğuna bakma, sistematik bir biçimde verileri toplama, analiz etme ve sonuçları ortaya koyma yoludur. Ortaya çıkan ürün ise, olayın neden o şekilde olduğunun ve gelecek araştırmalar için daha detaylı olarak nelere dikkat edilmesi gerektiğinin keskin bir şekilde anlaşılmasıdır (Davey, 1991; akt. Aytaçlı, 2012). Araştırma, durum çalışması desenlerinden biri olan bütüncül tek durum deseninde yürütülmüştür. Bütüncül tek durum deseni, daha önce çalışılmamış, belirli bir konunun su yüzüne çıkması, daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ve rehber olması açısından önem taşıyan nitel bir araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Okul öncesi öğretmenlerinin göreve başladıklarında yaşadıkları gerçeklik şokuna ilişkin daha önce yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın konusu ile deseni örtüştüğü düşünülmektedir.

2.1. Etik Kurul İzni

Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 03.05.2023 tarih ve 2023.05 sayılı Etik Kurulu Kararı izniyle yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan resmi eğitim kurumlarında yürütülmüş olup, çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren tüm durumların çalışılmasıdır. Ölçüt örneklemedeki asıl nokta seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme yönteminde, evrenden belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlar seçilir (Büyükoztürk vd., 2018). Araştırmada belirlenen ölçüt, öğretmenlerin resmi eğitim kurumlarında görev yapması ve mesleki kıdemlerinin 2 yılı aşmamış olmasıdır. Araştırma sorularına yanıt aramak amacıyla 10 öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler tekrar etmeye başladığında görüşmeler sonlandırılmıştır. Nitel araştırmalarda görüşme yöntemi ile veri toplamada, derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla az sayıdaki kişi ile görüşme yapma yolu benimsenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu nedenle çalışmada, 10 katılımcıdan alınan görüşler yeterli görülmüştür. Katılımcıların 8'i kadın 2'si erkektir. Mesleki kıdemleri, 1 ile 2 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerin, EÖ1 (erkek birinci öğretmen) ve KÖ1 (kadın birinci öğretmen) şeklinde kodlar verilerek isimler gizli tutulmuştur. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerin betimleyici özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1**Öğretmenlerin Betimleyici Özellikleri**

Katılımcılar	Yaş	Cinsiyet	Medeni Durum	Öğrenim Düzeyi	Çalışılan Kurum	Kıdem
KÖ1	26	Kadın	Bekâr	Lisans	Anaokulu	2
KÖ2	26	Kadın	Bekâr	Lisans	Anaokulu	1
KÖ3	27	Kadın	Bekâr	Lisans	Anaokulu	2
KÖ4	28	Kadın	Evli	Lisans	İlkokul	2
KÖ5	25	Kadın	Bekâr	Lisans	Anaokulu	2
KÖ6	24	Kadın	Bekâr	Lisans	Anaokulu	1
KÖ7	23	Kadın	Bekâr	Lisans	Anaokulu	1
KÖ8	27	Kadın	Evli	Lisans	Anaokulu	2
EÖ1	24	Erkek	Bekâr	Lisans	Anaokulu	1
EÖ2	28	Erkek	Evli	Lisans	İlkokul	2

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, demografik bilgi formu ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacıya görüşme sırasında açık uçlu ek soru sorabilme imkanı vermektedir (Büyüköztürk vd., 2012). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, görüşme öncesi hazırlanır fakat görüşme esnasında sorular yeniden düzenlenebilir. Bu sorular, tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, yapılandırılmamış görüşmeler kadar da esnek değildir (Merriam, 2018).

Görüşme formunda öğretmenlere yöneltilen 3 adet soru yer almaktadır. Hazırlanan sorular, dil, anlam, açıklık ve konuya uygunluk bakımından değerlendirilmesi amacıyla doktorasını okul öncesi eğitimi üzerine yapan 2 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda soru sayısı değişmemiş; ancak soruların daha anlaşılır olmasına yönelik bazı düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşleri neticesinde muhtemel sondalar eklenmiştir. Böylece soruların geçerliliği sağlanmıştır. Soruların açık, net ve anlaşılır olduğunu tespit etmek amacıyla iki öğretmenle pilot görüşmeler yapılmıştır. Yapılan pilot görüşmelerden ilki 25 dakika ikincisi 30 dakika sürmüştür. Pilot görüşmeler sonucunda soruların anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun olmadığı görülmüştür.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma gurubunda yer alan öğretmenlerle tanışmak ve randevu almak amacıyla ön görüşmeler yapılmış; gönüllü olan öğretmenlerden, uygun gün ve saatte görüşmek üzere randevu alınmıştır. Görüşme öncesinde öğretmenlere araştırmanın amacı detaylı şekilde anlatılmıştır. Görüşmeler esnasında alternatif sorulara yer verilmiş, gerektiğinde sonda sorular sorulmuştur. Öğretmenlerin kendilerini rahat ifade edebilmeleri açısından görüşmenin sohbet havasında geçmesi sağlanmıştır. Görüşmelere başlanmadan önce öğretmenlerden gerekli izinleri alınmıştır. Görüşmeler yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşmeler 20 dakika ile 35 dakika arasında değişiklik göstermiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerle bire bir olarak veri toplama ile ilgili görüşülmüş ve görüşme sorularını sözlü olarak cevaplamaları istenmiştir. Verilerin analizinde, nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi, birbirine benzeyen verilerin belirli temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi işlemine içerik analizi denilmektedir. Yöntem, önceden belirgin olmayan boyutların ve temaların ortaya çıkarılmasına imkan sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırmalarda veri analizi süreci ilk görüşme dökümlerini okumakla başlar (Merriam, 2018). Bu doğrultuda, görüşme dökümleri oluşturulduktan sonra birkaç kez okuma yapılarak anlamlı örüntülere ulaşmak amacıyla kodlar çıkarılmıştır. Araştırmacı ve alanda uzman bir öğretim üyesi, öğretmenlerin görüşlerini ayrıca kodlamıştır. Tespit edilen kodlar incelenerek elde edilen kodlardan benzer olanlar aynı alt temada toplanmıştır. Alt temalar incelenerek, ilişkili olan temalar altında toplanmıştır. Bir sonraki aşamada elde edilen bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri yorumlanmadan doğrudan alıntı yoluyla verilmiştir.

2.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik bilimsel bulguların doğruluğu, güvenilirlik ise bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalarda; iki öğretmenle ayrı 30'ar dakika süren pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliğinde herhangi bir sorun olmadığı test edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili alan yazını incelenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Böylece sorularda iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenlere isimlerinin ve okullarının gizli kalacağı güvencesi verilmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlere sunularak teyit alınmıştır. Öğretmenlerin görüşmelerde rahat olmalarını sağlamak adına sorulara hazır oldukları zaman geçilmiştir. Nitel araştırma alanında deneyimli bir öğretim üyesi bağımsız kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılmıştır. Araştırmacı ve alanında uzman öğretim üyesinin yaptığı kodlamalar arasında tutarlılığı belirlemek amacıyla, Miles ve Huberman'ın (2016) önerdiği uyum yüzdesi formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği/[Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı] x100) kullanılmıştır. Uyum yüzdesi formülü sonucunda kodlayıcılar arasında görüş uyum oranı .88.55 olarak bulunmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Her bir alt temaya ilişkin kodlar öğretmenlerden bazılarının ifadeleriyle direkt aktarılmıştır. Katılımcılara yöneltilen araştırma soruları bağlamında elde edilen veriler; göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun nedenleri, göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun sonuçları, göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin gerçeklik şokuna yönelik buldukları çözümler olmak üzere 3 temada toplanmıştır.

3.1. Katılımcıların Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Nedenlerinin İncelenmesi

Göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun nedenleri; örgütsel nedenler, eğitsel nedenler, çevresel nedenler, yönetsel nedenler ve kişisel nedenler olmak üzere 5 alt temada gruplandırılmıştır. Araştırma; katılımcıların göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun nedenleri hakkındaki görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan ana tema ve alt temaların öğretmen görüşlerine göre dağılımları Tablo 2'de verilmektedir:

Tablo 2

Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Nedenleri

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Nedenleri	Örgütsel Nedenler	Fiziksel ve donanımsal yetersizlik	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ7), (KÖ8)
		Teknolojik yetersizlik	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ5), (KÖ7), (KÖ8)
		Kalabalık sınıf mevcutları	(KÖ1), (KÖ3), (KÖ6), (KÖ8)
		Olumsuz okul iklimi	(KÖ1), (KÖ2), (KÖ4), (KÖ7)
		Oryantasyon yetersizliği	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ8)
		Yardımcı personel eksikliği	(EÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ8)
		Rehberlik hizmet yetersizliği	(KÖ1), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ7)
		Maddi imkân yetersizliği	(EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ5), (KÖ8)
		Meslektaşlar arasında destek yetersizliği	(KÖ2), (KÖ6)
		Resmi evrak yükü	(KÖ3), (KÖ5)
	Eğitsel Nedenler	Mesleki eğitimin teorik kalması	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ7)
		Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar	(EÖ2), (KÖ1), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ7), (KÖ8)

	Benzer yöntem ve tekniklerin kullanılması	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ2), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ8)
	Yaparak yaşayarak öğrenme imkânının kısıtlılığı	(EÖ1), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ6), (KÖ7)
	Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ7), (KÖ8)
	İyi/özverili olmayan öğretmen kadrosu	(KÖ2), (KÖ5), (KÖ6)
Çevresel Nedenler	Eğitimsiz/bilinçsiz veli	(EÖ1), (KÖ1), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ6), (KÖ8)
	Düşük mesleki saygınlık	(EÖ2), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ5), (KÖ7), (KÖ8)
	Ulaşım zorluğu	(KÖ1), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ6)
	Olumsuz sosyokültürel çevre	(EÖ1), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ4)
	Öğretmenler arasında yaşanan kuşak çatışması	(KÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ6), (KÖ7), (KÖ8)
Yönetimsel Nedenler	Sınıf yönetiminde pratik eksikliği	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ8)
	İlgisiz okul yönetimi	(EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ6)
Kişisel Nedenler	Motivasyon eksikliği	(EÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ6), (KÖ7)
	Mesleğe uyum zorluğu	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ8)
	Maaş yetersizliği	(KÖ4), (KÖ5), (KÖ7)
	Düşük özyeterlik	(EÖ2), (KÖ1), (KÖ5), (KÖ6)

Tablo 2’de göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun nedenlerine ilişkin yanıtlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin; örgütsel nedenler temasında en fazla fiziksel ve donanımsal nedenleri (n=9 / EÖ1, EÖ2, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ7, KÖ8) en az ise meslektaşlar arasında destek yetersizliği (n=2 / KÖ2, KÖ6) ve resmi evrak yükünü (n=2 / KÖ3, KÖ5) belirttikleri görülmüştür. Öğretmenlerin; Eğitsel nedenler temasında en fazla mesleki eğitimin teorik kalması (n=8 / EÖ1, EÖ2, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ5, KÖ6, KÖ7) en az ise iyi/özverili olmayan öğretmen kadrosunu (n=3 / KÖ2, KÖ5, KÖ6) belirttikleri; Çevresel nedenler temasında en fazla eğitimsiz/bilinçsiz veli (n=6 / EÖ1, KÖ1, KÖ3, KÖ4, KÖ6, KÖ8) ve düşük mesleki saygınlık (n=6 / EÖ2, KÖ2, KÖ3, KÖ5, KÖ7, KÖ8) en az ise olumsuz sosyokültürel çevreyi (n=4 / EÖ1, KÖ1, KÖ2, KÖ4) belirttikleri; Yönetimsel nedenler temasında en fazla sınıf yönetiminde pratik eksikliği (n=9 / EÖ1, EÖ2, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ8) en az ise ilgisiz okul yönetimini (n=6 / EÖ2, KÖ1, KÖ2, KÖ4, KÖ5, KÖ6) belirttikleri ve kişisel nedenler temasında en fazla motivasyon eksikliği (n=6 / EÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ6, KÖ7) en az ise maaş yetersizliğini (n=3 / KÖ4, KÖ5, KÖ7) belirttikleri görülmüştür.

3.1.1. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Örgütsel Nedenlerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin fiziksel yetersizlik, olumsuz okul iklimi, oryantasyon yetersizliği, resmi evrak yükü nedeniyle örgütsel anlamda gerçeklik şoku yaşadıkları görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“...sınıfımda çoğu şey eksikti. Öğrenme merkezleri olamayacak kadar küçük bir sınıftı...” (EÖ1)

“Teknoloji çağında olmamıza rağmen sınıfımda teknolojiye dair hiçbir şey yoktu...” (EÖ2)

“Atandığım okulda sıcak bir ortam yoktu, herkes sınıfımın kapasitesini kapatır mesaisi bitince evine giderdi...” (KÖ2)

“Resmî evrak (toplantı tutanakları, bilgi formları) hazırlamak çok zor gelmişti. Öğretmenliğin yanında bir de evrak hazırlamak çok fazla zamanımı almıştı...” (KÖ3)

“Okulda oryantasyon yetersizliği olduğu için uyum sürecinde çok zorluk çektim...” (KÖ5)

“Köy okulundaydım ve sınıfı kendim temizliyordum...” (KÖ6)

“Çocukların yaşadığı ailevi sorunlarda (boşanma, ihmal) çok etkilendim ve nasıl yaklaşacağım konusunda çaresizdim...” (KÖ7)

“Okulda rehberlik öğretmeni olmadığı için özel öğrencilerle nasıl ilerleyeceğimi bilemedim...” (KÖ7)

3.1.2. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Eğitsel Nedenlerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin mesleki eğitimin teorik olması, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar olması ve hazırbulunuşluklarının düşük olması, yaparak yaşayarak öğrenme imkânının kısıtlı olması nedeniyle eğitsel anlamda gerçeklik şoku yaşadıkları görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“Teorik olarak her şeyi tam alıyoruz ama pratiğimiz yok...” (EÖ1)

“Sınıfa girdiğimde bilgi olarak her soruya yanıt verecek durumdayken, uygulama kısmında sanki hiçbir şey bilmiyormuş gibi hissettim kendimi...” (KÖ1)

“Aldığım eğitimle fazla tozpembe yetiştirildiğimi düşündüm...” (KÖ2)

“Öğrencilerimin hazırbulunuşluk düzeyleri birbirinden çok farklıydı...” (KÖ4)

“Zümre öğretmenlerimden zaman zaman neleri yapmamam gerektiğini gördüm...” (KÖ6)

“Sınıfımda imkânlarım bu kadar kısıtlı iken yaparak yaşayarak öğrenmelere nasıl yer verebilirdim...” (KÖ7)

3.1.3. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Çevresel Nedenlerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin bilinçsiz veli, düşük mesleki saygınlık ve olumsuz okul çevresi nedeniyle çevresel anlamda gerçeklik şoku yaşadıkları görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“Çalıştığım yer kozmopolit bir bölge idi ve çocukların çok fazla olumsuz öğrenmesi oluyordu...” (EÖ1)

“Okulumdaki öğretmenler benden yaşça büyüktü ve bu yalnızlaşmama sebep oldu...” (KÖ2)

“...köy okulundaydım ve servisle köye ulaşmam her gün 1 saatten fazla zamanımı harcamama sebep oluyordu.” (KÖ6)

“Bazı velilerin ilgisiz tavrı bazı velilerin ise sürece aşırı müdahaleci tavrı çok yorucuydu...” (KÖ8)

3.1.4. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Yönetsel Nedenlerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin sınıf yönetimi eksikliği, ilgisiz okul yönetimi nedeniyle yönetsel anlamda gerçeklik şoku yaşadıkları görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“...sınıf yönetimi becerilerimin zayıf kaldığını gördüm.” (KÖ3)

“...özellikle adaylık sürecimde okul yönetimimin rahat ve ilgisiz tavrı beni daha kaygılı bir hale getirdi.” (KÖ5)

3.1.5. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Kişisel Nedenlerine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin motivasyon eksikliği, düşük özyeterlik, mesleğe adapte olamama nedeniyle kişisel anlamda gerçeklik şoku yaşadıkları görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“...etkinlik, oyun bilgim çok sınırlıydı. Bildiklerimin hepsi kısa bir sürede tükendi.” (EÖ1)

“Bu iş için uygun olmadığımı düşündüm...” (EÖ2)

“Pandemi döneminde atandığım için okulların sık sık açılıp kapanması motivasyonumu düşürdü...” (KÖ4)

“Yaptığım işin çok yorucu olup karşılığında aldığım maaşın beni tatmin etmediğini fark ettim...” (KÖ7)

3.2. Katılımcıların Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Sonuçlarının İncelenmesi

Göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun sonuçları; eğitsel sonuçlar, çevresel sonuçlar, yönetsel sonuçlar ve kişisel sonuçlar olmak üzere 4 alt temada gruplandırılmıştır. Araştırma; katılımcıların göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun sonuçları hakkındaki görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan ana tema ve alt temaların öğretmen görüşlerine göre dağılımları Tablo 3'te verilmektedir:

Tablo 3

Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Sonuçları

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Sonuçları	Eğitsel Sonuçlar	Tekdüze etkinlik/aktivite	(EÖ1), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ6), (KÖ8)
		Hazır plan uygulama	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ7), (KÖ8)
	Çevresel Sonuçlar	Veli iletişimini sınırlandırma	(EÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ7)
	Yönetsel Sonuçlar	Sınıf yönetiminde pasifleşme	(EÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ8)
		Okul yönetiminde pasifleşme	(KÖ1), (KÖ5), (KÖ7)
		Zaman yönetiminde zorluk	(EÖ1), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ6), (KÖ7), (KÖ8)
	Kişisel Sonuçlar	Araştırma-sorgulamada artış	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ5)
		Paylaşımcılıkta düşüş	(EÖ1), (KÖ2), (KÖ4), (KÖ6), (KÖ7)
		Deneyim kazanma	(EÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5)
		Geleceğe dair umutsuzluk	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ7)
İş bırakma düşüncesi		(EÖ1), (EÖ2), (KÖ6)	
Motivasyon kaybı		(EÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ7), (KÖ8)	
Hayal kırıklığı		(EÖ1), (EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ7), (KÖ8)	
Özgüven-Özyeterlikte düşüş		(KÖ1), (KÖ4), (KÖ6), (KÖ7), (KÖ8)	
Manevi yıpranma		(KÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5)	
Hatalı meslek tercihi yaptığını düşünme		(EÖ1), (EÖ2), (KÖ2), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ7)	
Kaygı düzeyinde artış	(KÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ8)		

Tablo 3'te göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun sonuçlarına ilişkin yanıtlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin; eğitsel sonuçlar temasında en fazla hazır plan uygulama (n=8 / EÖ1, EÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8) en az ise tekdüze etkinlik/aktiviteyi (n=5 / EÖ1, KÖ1, KÖ2, KÖ6, KÖ8) belirttikleri; Çevresel sonuçlar temasında veli iletişimini sınırlandırmayı (n=6 / EÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ5, KÖ6, KÖ7) belirttikleri; Yönetsel sonuçlar temasında en fazla zaman yönetiminde zorluk (n=6 / EÖ1, KÖ1, KÖ2, KÖ6, KÖ7, KÖ8) en az ise okul yönetiminde pasifleşmeyi (n=3 / KÖ1, KÖ5, KÖ7) belirttikleri ve kişisel sonuçlar temasında en fazla geleceğe dair umutsuzluk (n=8 / EÖ1, EÖ2, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ5, KÖ6, KÖ7) ve hayal kırıklığı (n=6 / EÖ1, EÖ2, KÖ1, KÖ2, KÖ4, KÖ7, KÖ8) en az ise iş bırakma düşüncesini (n=3 / EÖ1, EÖ2, KÖ6) belirttikleri görülmüştür.

3.2.1. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Eğitsel Sonuçlarına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun eğitsel sonuçları arasında tekdüze etkinlik yapma ve hazır plan satın alma görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“Ertesi gün veya bir hafta sonra hangi konuları ele almam konusunda sıralama yapmam gerektiğinde zorlandım. Tüm bunlar yaptığım etkinliklerin sıradanlaşmasına sebep oldu...” (KÖ2)

“Üniversitede öğrendiğim bilgilerle süreci devam ettiremeyeceğimi anlayınca elimde bir rehber olması açısından hazır plan satın aldım...” (KÖ6)

3.2.2. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Çevresel Sonuçlarına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun çevresel sonuçları arasında veli ile iletişimi sınırlandırma görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“Pandemi sürecinde uzaktan görüşmeler yoğunlukta olduğu için veli iletişimi konusunda yıprandım...” (EÖ1)

“Bazı velilerin sürece müdahale etmesini engelleyebilmek için velilerle daha mesafeli olma kararı aldım...” (KÖ5)

3.2.3. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Yönetimsel Sonuçlarına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun yönetimsel sonuçları arasında sınıf ve okul yönetiminde pasifleşme, zaman yönetiminde zorluk görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“Mesleki anlamda özgüvenimi yitirip sınıf yönetimini kaybettiğim durumlar oldu...” (KÖ4)

“...okulda topluca alınan kararlarda pasif kalmaya başladım.” (KÖ7)

3.2.4. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokunun Kişisel Sonuçlarına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun kişisel sonuçları arasında tecrübe kazanma, motivasyon kaybı, özyeterlikte düşüş, manevi yıpranma ve iş bırakma düşüncesi görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“...motivasyonumu kaybettim.” (EÖ1)

“Zaman zaman bıkkınlık yaşadım ve işi bırakmayı düşündüm...” (EÖ2)

“Boşta kalan zamanım olduğunda doldurma konusunda ne yapacağımı bilemedim. Kısmen utanç duygusu yaşadım...” (KÖ2)

“...duygusal olarak yıprandım.” (KÖ3)

“Destek göremeyince zümre öğretmenlerime karşı daha az paylaşımcı oldum ve daha sınıfa kapanıklaştım...” (KÖ4)

“Mesleki anlamda özgüvenim sarsıldı, bana uygun bir meslek olmadığını bırakmam gerektiğini düşündüm...” (KÖ6)

“Malesef ben bu işi yapamayacak mıyım, yapmamalı mıyım diye sürekli kendimi sorguladığım yanlış meslek tercihi mi yaptım acaba diye düşündüğüm çok durum oldu...” (KÖ7)

“Gerçeklerin farklı olduğunu ve önüme başka problemler çıkabileceğini düşündüm. Tedirgin oldum...” (KÖ8)

3.3. Katılımcıların Yaşadıkları Gerçeklik Şokuna Yönelik Buldukları Çözümlerin İncelenmesi

Göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları çözümler; örgütsel çözümler, eğitsel çözümler, çevresel çözümler, kişisel çözümler olmak üzere dört alt tema altında gruplandırılmıştır. Araştırma; katılımcıların göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları çözümler hakkındaki görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan ana tema ve alt temaların öğretmen görüşlerine göre dağılımları Tablo 4’te verilmektedir:

Tablo 4

Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokuna Yönelik Buldukları Çözümler

Tema	Alt Temalar	Kodlar	Katılımcı
Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokuna Yönelik Buldukları Çözümler	Örgütsel Çözümler	İdareciliğe geçiş	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ4), (KÖ7)
		Eksikleri kendi imkanlarıyla tamamlama	(EÖ1), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ7), (KÖ8)
		Paydaşları sürece katma	(KÖ2), (KÖ3), (KÖ6)
		Sendikaya üye olma	(EÖ1), (KÖ3), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ7)
		Deneyimli öğretmenlerden destek alma	(KÖ1), (KÖ2), (KÖ4), (KÖ8)
		Sosyal sorumluluk projelerine katılma	(KÖ3), (KÖ5)
		Yer değişikliği yapma	(EÖ2), (KÖ1), (KÖ6)
		Alan değişikliği yapma	(EÖ2), (KÖ6)
	Eğitsel Çözümler	Geçici ilgi merkezleri oluşturma	(KÖ1), (KÖ2), (KÖ4), (KÖ6), (KÖ7), (KÖ8)
		Farklı yöntem ve teknik kullanma	(EÖ1), (KÖ1), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ6), (KÖ7)
		Yaparak yaşayarak öğrenme ortamları oluşturma	(EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ6), (KÖ7), (KÖ8)
		Hazır plan kullanma	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ1), (KÖ4), (KÖ6)
		Hizmetiçi eğitim alma	(EÖ1), (KÖ3), (KÖ5)
		Lisansüstü eğitim alma	(EÖ2), (KÖ2), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ7), (KÖ8)
	Çevresel Çözümler	Web 2.0 araçlarını kullanma	(EÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ6), (KÖ8)
		Aile katılım çalışmalarını artırma	(EÖ2), (KÖ1), (KÖ4), (KÖ5), (KÖ6)
		Veli eğitimleri yapma ve yönlendirme	(KÖ2), (KÖ3), (KÖ5), (KÖ7)
		Ev ziyareti yapma	(KÖ3), (KÖ6)
	Kişisel Çözümler	Babaları sürece dahil etme	(EÖ1), (KÖ2), (KÖ3), (KÖ4), (KÖ7), (KÖ8)
		İstifa etme	(EÖ1), (EÖ2), (KÖ1), (KÖ2), (KÖ4), (KÖ6), (KÖ7)
Ek işe yönelme		(EÖ2), (KÖ3), (KÖ6)	
Hobi edinme		(KÖ2), (KÖ4), (KÖ8)	
Profesyonel destek alma		(KÖ1), (KÖ2), (KÖ5), (KÖ7)	
İletişime kapanma		(KÖ3), (KÖ4), (KÖ6)	
Araştırma-sorgulama	(KÖ5), (KÖ8)		

Tablo 4'te göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları çözümlere ilişkin yanıtlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin; örgütsel çözümler temasında en fazla eksikleri kendi imkânlarıyla tamamlama (n=8 / EÖ1, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ5, KÖ6, KÖ7, KÖ8) en az ise sosyal sorumluluk projelerine katılma (n=2 / KÖ3, KÖ5) ve alan değişikliği yapmayı (n=2 / KÖ2, KÖ6) belirttikleri; Eğitsel çözümler temasında öğretmenlerin en fazla yaparak yaşayarak öğrenme ortamları oluşturma (n=8 / EÖ2, KÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ6, KÖ7, KÖ8) en az ise hizmetiçi eğitim alma (n=3 / EÖ1, KÖ3, KÖ5) belirttikleri; Çevresel çözümler temasında öğretmenlerin en fazla babaları sürece dâhil etme (n=6 / EÖ1, KÖ2, KÖ3, KÖ4, KÖ7, KÖ8) en az ise ev ziyareti yapmayı (n=2 / KÖ3, KÖ6) belirttikleri ve kişisel çözümler temasında öğretmenlerin en fazla istifa etme (n=7 / EÖ1, EÖ2, KÖ1, KÖ2, KÖ4, KÖ6, KÖ7) en az ise araştırma-sorgulama düşüncesini (n=2 / EÖ5, KÖ8) belirttikleri görülmüştür.

3.3.1. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokuna Yönelik Buldukları Örgütsel Çözümlere İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları örgütsel çözümler arasında deneyimli öğretmenlerden destek alma, yer veya alan değişikliği yapma, idareciliğe geçiş görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

"Aday öğretmenlik süreci sonrasında yöneticilik sınavlarına hazırlanıp öğretmenlikten sıyrılma kararı aldım..." (EÖ2)

“Zümre öğretmenlerimden öneriler aldım, çevreme danıştım...” (KÖ2)

“Eski evrakları inceleyerek resmi evrakları okulda bulunduğum sürede hazırladım...” (KÖ4)

“Mesleki yalnızlığımdan kurtulmak için sendikal faaliyetlere katıldım...” (KÖ5)

“Başaramadıkça yeni sorunlar eklendi, sonuç olarak görev yerimi değiştirip daha az sorumluluk aldım...” (KÖ6)

“Sınıfımdaki materyal eksiklerini çoğu zaman kendi imkânlarımla temin ettim...” (KÖ7)

3.3.2. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokuna Yönelik Buldukları Eğitsel Çözümlere İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları eğitsel çözümler arasında geçici ilgi merkezi oluşturma, farklı yöntem ve teknik kullanma, hizmetiçi eğitim ve lisansüstü eğitim alma görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“Mesleki anlamda yetersizliğimi gidermek için hizmetiçi eğitimlerle kendimi geliştirmeye çalıştım...” (EÖ1)

“Geçici merkezler oluşturup sınıfı ekonomik şekilde kullanmanın yollarını bulmaya çalıştım...” (KÖ1)

“...hazır plan satın alarak sınıfıma adapte ettim.” (KÖ4)

“...drama ve oyunlarla çocukların kendilerini ifade edebilecekleri ortamlar oluşturdum.” (KÖ6)

“Farklı yöntemlere yer vermeye çalıştım...” (KÖ7)

“İnternette daha fazla araştırma yaptım, daha sorgulayıcı olarak bilgiye ulaşmada daha fazla efor sarfettim...” (KÖ8)

3.3.3. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokuna Yönelik Buldukları Çevresel Çözümlere İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları çevresel çözümler arasında aile katılım çalışmalarını artırma, ev ziyaretleri ve veli eğitimi yapma görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“Yaşadığım sıkıntıların birçoğunun veli ile ilintili olduğunu gördükten sonra veli eğitimleri ve ev ziyaretleri yapma kararı aldım...” (KÖ3)

“Haftalık ev ödevi olarak ailece yapılacak etkinlik ve oyun verdim özellikle çalışan anne ve babaları sürece dahil etmek benim için önemli idi...” (KÖ7)

3.3.4. Göreve Yeni Başlayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadıkları Gerçeklik Şokuna Yönelik Buldukları Kişisel Çözümlere İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları kişisel çözümler arasında işten istifa etme, hobi edinme, ipe kapanma görülmüştür. Aşağıda öğretmenlerin görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar yer almaktadır:

“Öğretmenlikten ayrılıp farklı iş kollarına geçmeyi düşündüm...” (EÖ2)

“Okuldaki tatminsizliğimin günlük hayatımı etkilememesi için farklı hobi kurslarına katıldım...” (KÖ4)

“Farklı yollar denedim, araştırmalar yaptım. Neyi yanlış yapıyorum diye çok sorguladım, kendimi sorguladıkça değiştirme şansı buldum...” (KÖ5)

“Mesleki anlamda yalnızlaşmam beni daha ipe kapanık bir insan yaptı...” (KÖ6)

4. Sonuçlar ve Tartışma

Göreve yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada, katılımcı görüşleri öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun nedenleri, sonuçları ve bu gerçeklik şokuna yönelik buldukları çözümler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun nedenlerine ilişkin katılımcı görüşleri beş alt temada toplanmıştır. Örgütsel nedenlere ilişkin birinci alt temada; okulların fiziki, donanımsal ve teknolojik imkanlar bakımından yetersiz olması, yardımcı personel, oryantasyon ve rehberlik hizmetlerinin eksik olması, olumsuz okul iklimi ve resmi evrak yükünün fazla olmasına vurgu yapılmıştır. Veenman (1984) da çalışmasında öğretmenlerin ağır iş yükü, okulda yaşadığı yalnızlık, personel yetersizliği, olumsuz okul atmosferi ve hizmet öncesi mesleki eğitimin yeterli olmamasını bu nedenler arasında göstermektedir. Bu bakımdan Veenman (1984)'ın çalışmasıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun eğitsel nedenlerine yönelik ikinci alt temada; hizmet öncesi mesleki eğitimin teorik olması, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olması, öğrenciler arasında bireysel farklılıkların olması, öğrenme ortamlarının yaparak yaşayarak öğrenme imkanını sınırlandırmasına vurgu yapılmıştır. Grady'nin (1998) araştırmasına göre de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimde edindiği teorik bilgileri göreve başladığı bölge ve okullardaki farklı şartlara uyarlaması öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarına neden olmaktadır. Ayrıca Öztürk ve Yıldırım'ın (2013) araştırmasına göre de öğretmenler mesleğe başladıklarında öğrenci motivasyonunu sağlama, öğrenme materyallerini düzenleme, sınıf yönetimini sağlama ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ilgilenme gibi problemlerle karşılaşması bu çalışmayla örtüşmektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun çevresel nedenlerine yönelik üçüncü alt temada; velilerin bilinçsiz ve sürece aşırı müdahaleci davranması, okul çevresinin olumsuz özellikler taşıması ve toplumda öğretmenlik mesleğine saygınlığın düşük olmasına vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun yönetsel nedenlerine yönelik dördüncü alt temada; sınıf yönetiminde pratik eksikliğinin olması ve okul yönetiminin ilgisiz tavır takınmasına vurgu yapılmıştır. Öztürk'ün (2008) araştırmasına göre aday öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunların fazla iş yükü, okul yöneticileri ile ilişkiler ve sınıf yönetimi ile ilişkili olduğu Gürler'e (2020) göre ise sınıf yönetimi ve ders planlarının öğretmeni zorlayan etkenler arasında olduğunun görülmesi bu araştırma ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun kişisel nedenlerine yönelik beşinci alt temada; motivasyon eksikliği, özyeterlik seviyesinin düşüklüğü ve mesleğe adapte olmanın zorluğuna vurgu yapılmıştır. Bu nedenleri destekler nitelikte olan Brock ve Gökçe'nin (2013) araştırmasına göre de göreve başlayabilmek için yaşadığı yeri değiştirmenin getirdiği coğrafi ve sosyal farklılık, mesleğe başlamış olmanın getirdiği statüsel değişiklik, mesleki sorumluluk ve şok, aday öğretmenin omuzlarına ağır bir yük yüklemektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun sonuçlarına ilişkin katılımcı görüşleri dört alt tema altında toplanmıştır. Eğitsel sonuçlara ilişkin birinci alt temada; öğretmenlerin tekdüze etkinlik yapmaya ve hazır plan satın almaya yöneldiğine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun çevresel sonuçlarına yönelik ikinci alt temada; öğretmenlerin veli ile iletişimini sınırlandırmayı tercih ettiğine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun yönetsel sonuçlarına yönelik üçüncü alt temada; sınıf ve okul yönetiminde öğretmenlerin daha pasif bir rol üstlendiği ve zaman yönetiminde zorluk yaşadığına vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun kişisel sonuçlarına yönelik dördüncü alt temada; hayal kırıklığı, motivasyon kaybı, özgüven ve özyeterlikte düşüş, kaygı düzeyinde artış ve hatalı meslek seçimi yaptığını düşünmeye vurgu yapılmıştır. Dean ve Ferris'in (1985) araştırmasına göre öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun sonuçları arasında okula aidiyet problemleri ve öğretmenliği bırakma; Gürler'in (2020) araştırmasına göre karşılaşılan gerçeklik şokunun sonucunda öğretmenlerin mesleki tatmin ve özyeterliğinde azalma, tükenmişlik, umutsuzluk, isteksizlik ve motivasyon düşüklüğü yaşama; Kartal'a (2007) göre öğretmen adayları mesleğe atılmadan önce daha idealist ve geniş bir görüşe sahipken mesleğe başladıktan sonra daha dar görüşe ve geleneksel bir bakış açısına sahip olma; Güvendir (2017) ve Sarı ve Altun'un (2015) araştırmalarına göre öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra mesleğe dair algıları ve tutumlarında olumsuz yönde değişme görülmesi bu çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları çözümlere ilişkin katılımcı görüşleri dört alt tema altında toplanmıştır. Örgütsel çözümlere ilişkin birinci alt temada; idareciliğe geçme, sendikalara üye olma, yer ve alan değişikliği yapma, deneyimli öğretmenlerden destek alma, sınıf eksiklerini kendi imkanlarıyla tamamlamaya vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları eğitsel çözümlere yönelik ikinci alt temada; sınıfı ekonomik kullanabilmek amacıyla geçici ilgi merkezleri oluşturma, etkinliklerde farklı yöntem ve teknik kullanma, Web 2.0. araçlarını kullanma, hizmetiçi eğitim ve lisansüstü eğitim almaya vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları çevresel çözümlere yönelik üçüncü alt temada; aile katılım çalışmalarını artırma, ev ziyareti ve veli eğitimleri yapmaya vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokuna yönelik buldukları kişisel çözümlere yönelik dördüncü alt temada; işten ayrılma, farklı hobiler edinme ve kendini

iletişime kapatmaya vurgu yapılmıştır. Rivkin, Hanushek ve Kain (2005) araştırmalarına göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin %14'ünün çalıştıkları kurumlarını değiştirmeyi ve %15'inin ise mesleklerinden birinci yıl sonunda ayrılmayı düşünmesi; Smith ve Ingersoll (2004) araştırmalarına göre göreve yeni başlayıp kendini mesleğinde yetersiz ve desteksiz hissedenden öğretmenlerin, kurumunu değiştirme hatta işini bırakma kararı alması bu çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

1. Daha büyük çalışma gruplarıyla mesleğe yeni başlayan okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları gerçeklik şokunun nedenlerine, sonuçlarına ve çözüm önerilerine ilişkin çalışmalar yürütülebilir.
2. Araştırma okul öncesi öğretmenleriyle sınırlıdır. Diğer branşları içerecek şekilde karşılaştırmalı araştırmaların yapılması daha kapsamlı bir bakış açısı sunabilir.
3. Aday öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde gerçeklik şokuyla başa çıkma stratejilerine dair bilgilendirmeler yapılabilir.
4. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okula uyumunu artırmak için okul yönetimleri çeşitli destekleyici programlar düzenleyebilir.
5. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul sosyalizasyonunu artırmak için çeşitli etkinlik ve aktivitelere yer verilmelidir.
6. Eğitim-öğretim hakkında toplum bilincini artırmak amacıyla veli eğitimlerine ağırlık verilebilir.
7. Eğitim fakültesi lisans programlarında yer alan öğretmenlik uygulaması derslerinin sayısı ve kredisi artırılabilir.

Kaynaklar

- Akman, B. (2003). Okul öncesinde fen eğitimi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 1(79), 14-16.
- Altay, S., İra, N., Bozcan, E. Ü., ve Yenal, H. (2011). Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze milli eğitim şuralarında okul öncesi eğitimi ve bugünkü durumu. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(1), 660-672.
- Aytaç, T. (2013). Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar: okul merkezli yönetim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Babaroğlu, A. (2018). Eğitim ortamları açısından okul öncesi eğitim kurumları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1313-1330.
- Başaran, İ. E. (2000). Eğitim yönetimi: nitelikli okul. Ankara: Umut Yayınları.
- Beşaltı, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı gerçeklik şokları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Boakye, C., ve Ampiah, J. G. (2017). Challenges and solutions: the experiences of newly qualified science teachers. *SAGE Open*, 7(2), 1-10.
- Brock, L.B. & Grady, M.L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principals. *Clearinghouse*, 71(3), 179-183.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, O. T., & Kahraman, Ü. (2020). Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 179-205.
- Davey, L. (2009). The Application of Case Study Evaluations. *Elementary Education Online*, 8(2), 1-3.
- Dean, R. A. ve 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.
- Demir, G. T., İlhan, E. L., & Cicioğlu, H. İ. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeyleri: mesleğe atılmaya hazır mıyız? . *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 643-658.
- Demirel, Ö. (2005). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dhar, R. L. (2012). Reality shock: Experiences of Indian information technology (IT) professionals. *Work*, 46, 251-262.
- Diñer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Dergisi*, (3)1, 102-112.
- Dönmez, N. B. (1992). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan personelin niteliği.1.Okul Öncesi Eğitim Semineri, s. 25-27, Ankara.
- Dropkin, S. ve Taylor, M. (1963). Perceived problems of beginning teachers and related factors. *Journal of Teacher Education*, 14(4), 384-390.
- Ercan, R. (2014). Öğretmenlerde çocuk sevgisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 435-444.
- Fırat, N. (2021). Öğretmen yetiştirme sürecinin gerçeklik şokunu azaltmadaki etkililiği üzerine nitel bir çalışma (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Gökçe, A. T., (2013). Sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21.
- Gürler, S. (2020). Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şoku düzeyleri ile mesleki tutumları arasındaki ilişki (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 51, 74-94.
- Ingersoll, R. M. (1999). Invited Commentary: Understanding the Problem of Teacher Quality in American Schools, *Education Statistics Quarterly*, 1(1), 15-18.
- İlgar, Ş., ve Topaç, N. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul-aile işbirliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(26), 93-114.
- Kandır, A., ve Alpan, U. Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(14), 33-38.
- Kartal, S. (2007). Eğitimde Örgütsel Sosyalleşme. Ankara: Maya Akademi Yayınları.
- Korkmaz, İ., Akbaşlı, S., ve Saban, A. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(2), 266-277.
- McCormack, A., ve Thomas, K. (2003). Is survival enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 31(2), 125-138.
- Merriam, S. B. (2018). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul öncesi eğitim kurumları programı. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Oktay, A. (2000). Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Özdemir, M., ve Büyükgöze, H. (2016). Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği'nin uyarlaması ve aday öğretmenler üzerine bir uygulama. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 243-257.
- Özkan, S. (2017). Gerçeklik Şoku İle Örgütsel Tükenmişlik İlişkisinin Resmi Liselerde Görev Yapan Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Muş İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. (2008). *Induction into Teaching: Adaptation Challenges of Novice Teachers*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2013). Aday öğretmenlerin uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 294-307.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. Beşir Demir). Ankara: Pegem Yayınları.
- Poyraz, H., ve Dere, H. (2003). *Okul öncesi eğitimin ilke ve yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools and academic achievement. *Econometrica*, 73, 417-458.
- Sapsağlam, Ö. (2023). *Okul öncesi dönemde karakter ve değerler eğitimi: Teoriden uygulamaya* (Ed. Esra Ömeroğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Sapsağlam, Ö., Karabulut, R., & Ekici, İ. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin kariyer uyumlulukları ve çocuklar için kullandıkları mutluluk artırıcı stratejiler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 209-227.
- Sarı, M. H., Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Sarıbaş, S., ve Babadağ, G. (2015). Temel eğitimin temel sorunları. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3(1), 18-34.
- Smith, H. P. (1950). Study of the problems of beginning teachers. *Educational Administration and Supervision*, 36, 257-264.
- Smith, T. ve Ingersoll, R. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Stouth, J. B. (1952). Deficiencies of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 3(1), 43-46.
- Ural, O., ve Ramazan, O. (2007). Türkiye'de okul öncesi eğitimin dünü ve bugünü. Türkiye'de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri. (Editör: S. Özdemir, S. Bacanlı, H. Sözer, M.). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Ülküer, N. (1993). Herkes için eğitim hedefleri ve erken çocukluk ve okul öncesi eğitim. 9. Ya-Pa Okul öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, s: 18-29, Ankara.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vural, E. D., ve Kocabaş, A. (2016). Okul öncesi eğitim ve aile katılımı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1174-1185.
- Watkins, P. (2005). The principal's role in attracting, retaining, and developing new teachers. *The Clearing House*, 79(2), 83-87.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi* 150 (153-154).
- Yanık, H. B., Bağdat, O., Gelici, Ö. ve Taştepe, M. (2016). Göreve yeni başlayan ortaokul matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(36), 130-152.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Araştırmada tüm yazarlar eşit katkı sağlamıştır.