

Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği'nin Uyarlaması ve Aday Öğretmenler Üzerine Bir Uygulama

Murat ÖZDEMİR¹, Hilal BÜYÜKGÖZE²

Geliş Tarihi: 29.02.2016

Kabul Ediliş Tarihi: 25.04.2016

ÖZ

Bu araştırmada, Kim ve Cho (2014) tarafından geliştirilmiş olan 'Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeğinin-GŞBÖ' Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Araştırma, birbirini izleyen iki evrede yürütülmüştür. Araştırmanın ilk evresinde GŞBÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik değerleri, 120 öğretmen adayından toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve Cronbach alfa katsayısı ile incelenmiştir. Çalışmanın bu aşamasında GŞBÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu saptanmıştır. Araştırmanın ikinci evresinde ise öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentilerinin cinsiyet, bölüm, yerleşim yeri ve aylık harcama tutarı değişkenleri bakımından fark gösterip göstermediği GŞBÖ'nün Türkçe versiyonunun 234 öğretmen adayına uygulanmasıyla incelenmiştir. Araştırma sonuçları, katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin görece yüksek olduğunu ve araştırma değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Araştırmanın bulgularına dayalı olarak GŞBÖ'nün Türk üniversitelerindeki öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeylerini değerlendirmede elverişli bir veri toplama aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: gerçeklik şoku, öğretmen, öğretmen adayı, geçerlik ve güvenilirlik.

The Adaptation of Reality Shock Expectation Scale and a Study on Prospective Teachers

ABSTRACT

In the current study, 'Reality Shock Expectation Scale-RSES' developed by Kim and Cho (2014) was adapted into Turkish. The study was conducted in two consecutive phases. In Phase 1, the validity and reliability values of RSES were investigated via confirmatory factor analysis and Cronbach alpha coefficient using the data collected from 120 prospective teachers. In this phase, RSES was found to be a valid and reliable instrument. In Phase 2, it was investigated whether prospective teachers' expectations of reality shock differed according to their gender, department, accommodation unit, and monthly expenditure by administering Turkish version of RSES to 234 prospective teachers. The results indicated that the participants' level of reality shock expectations was relatively high and did not differ significantly regarding the variables of the research. Based on the findings, it was concluded that RSES is a useful data collection instrument in evaluating the reality shock expectation levels of prospective teachers in Turkish universities.

Keywords: reality shock, teacher, prospective teacher, validity and reliability.

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: mrtozdem@hacettepe.edu.tr

² Arş. Gör., Hacettepe Üniversitesi, e-posta: buyukgoze@hacettepe.edu.tr

GİRİŞ

Öğretmenlerin, mesleğin gerektirdiği rolü etkili şekilde oynayabilmeleri birçok etmene bağlıdır. Bu etmenlerden biri de öğretmen adaylarının hizmet öncesinde nitelikli bir yetiştirme sürecinden geçmiş olmalarıdır. Öğretmen yetiştirme programlarının sonul amacı, mesleğin gerektirdiği bilgiyi ve beceriyi aday öğretmenlere kazandırmaktır. Bu kapsamda, ülkeden ülkeye değişmekle birlikte öğretmen adaylarına, kuramsal ve uygulamalı derslerden oluşan yetiştirme programları uygulanmaktadır. Böylece öğretmen adaylarının, kendilerinden beklenen tutum ve davranışları, ileride istihdam edilmeleri durumunda sergilemeleri amaçlanmaktadır. Ancak hemen hemen tüm meslek gruplarında olduğu gibi, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde edindikleri kuramsal bilginin, mesleği etkili şekilde icra etmeleri bakımından gerekli; ancak yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının, uygulamaya yönelik deneyim ve beceri eksikleri, mesleğe başladıkları ilk yıllarda kimi sorunları da beraberinde getirmektedir.

Aday öğretmenlerin istihdam edilmeleri durumunda yaşamaları muhtemel sorunlardan biri de *gerçeklik şokudur* (reality shock). Genel olarak işe yeni başlayan bireyler, örgütsel sosyalleşme sürecinde örgütün değerlerini ve normlarını öğrenmekte ve örgüt içerisinde bu değer ve normlara göre davranışlar sergilemektedir. Çalışanlar, yapacakları işin özellikleri, çalışma koşulları ve kendi kariyer planlarına yönelik olarak çeşitli beklenti ve duygularla işe başlamaktadır. Ancak bazı durumlarda, çalışanların beklentileri ile iş yerinde bu beklentilerin karşılanma düzeyi arasında bir farklılık meydana gelmekte ve bunun bir sonucu olarak gerçeklik şoku yaşanmaktadır (Dean 1985). Öğretmenlik mesleği yönünden ele alındığında gerçeklik şoku, 'öğretmen adaylarının, eğitim ortamlarına yönelik idealize edilmiş düşüncelerinin, hizmetin ilk yılları ile birlikte sınıf ortamının hırçın ve kaba gerçekliği karşısında çökmesi' biçiminde tanımlanmaktadır (Veenman 1984'den akt. Chubbuck 2008, s. 309).

Araştırmalar, mesleğin ilk yıllarında, çalışanların çeşitli düzeylerde de olsa kaygı bozuklukları yaşadıklarını, kendilerini yetersiz algıladıklarını ve gerçeklik şoku yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Beck 1993; Dyess ve Sherman 2009). Öğretmen örneklemini üzerinde yürütülmüş bir çalışmada, katılımcıların mesleğin ilk yıllarında yoğun düzeyde gerçeklik şoku yaşadıkları rapor edilmiştir. Sözü edilen çalışmada katılımcılar, gerçeklik şoku yaşamalarının temel nedeni olarak işe, hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yetersizliğini göstermişlerdir (Horn 1966). Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarının başka nedenleri de bulunmaktadır. Mesleğe yönelik belirgin olmayan beklentiler içerisine girmeleri, görev yaptıkları okulda ihtiyaç duydukları mesleki desteği görememeleri, öğrencileri güdülemede sorunlar yaşamaları ve sınıf yönetiminde başarısız olmaları, öğretmenleri, mesleğin ilk yıllarında gerçeklik şoku yaşamaya itmektedir (Betts 2006).

Mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarının muhtemel başka nedenlerinden de söz edilebilir. Bu nedenlerden biri de ‘öğrenci’ rolünden ‘öğretmen rolüne’ geçiş sürecinin zorlukları olabilir. Bu süreçte aday öğretmenler hizmet öncesinde mesleğe yönelik görece büyük bir beklenti içerisine girmekte; ancak bu beklentilerin, gerçek eğitim ortamlarında karşılanmadığını görmekteyiz. Başka bir deyişle aday öğretmenler, öğretmenlik eğitimi süreci boyunca aldıkları eğitime dayalı olarak mesleğe yönelik gerekli tüm bilgi ve beceriyi kazandıklarına inanmakta, ancak mesleğe başladıktan kısa bir süre sonra mesleğe ilişkin bilmedikleri pek çok şey olduğunu fark etmektedirler (Caires, Almeida ve Martins 2010). Bu durumun önemli bir nedeni, aday öğretmenlerin mesleğe geçiş aşamasında yaşayabilecekleri muhtemel sorunlar konusunda yeteri düzeyde eğitilmemiş olmalarıdır (Farrell 2006). Oysa mesleğe geçiş aşamasında deneyim eksikliği olan bir öğretmenin bu sürece hizmet öncesinde hazırlanması, gerçeklik şoku yaşamaması bakımından önem taşımaktadır (Farrell 2003).

Mesleğe yeni başlamış öğretmenler üzerine yürütülmüş araştırmalarda, öğretmenlerin gerçeklik şokuna girmelerine yol açabilecek bazı güçlükler ve sorunlarla karşılaştıkları keşfedilmiştir. Örneğin bir çalışmada mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin ‘güvenlik’ ve ‘desteğe’ ilişkin sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Söz konusu araştırmada katılımcılar, bu ve benzeri türdeki olası sorunların çözümüne ilişkin hizmet öncesinde eğitimden geçirilmelerinin önemine dikkat çekmişlerdir (Chubbuck, Clift, Allard ve Quinlan 2001).

Türkiye’de yürütülmüş olan bir araştırmada ise katılımcıların mesleğin ilk yıllarında ‘resmi işlerin yürütülmesine ilişkin güçlükler’, ‘öğretmenlik mesleği ile ilişkili güçlükler’, ‘ders hazırlık ile ilgili güçlükler’, ‘sınıf ortamına ilişkin güçlükler’ ve ‘okul-çevre ilişkilerine ilişkin güçlükler’ yaşadıkları bildirilmiştir (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı 2004). Öztürk ve Yıldırım’ın (2013) çalışmasında ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin ‘iş yükü zorlukları’, ‘sosyal statü ve kimlik karmaşası’, ‘müdür ya da müfettişlerle ilişkilerde yaşanan sorunlar’ ve ‘sınıf yönetimine ilişkin sorunlar’ yaşadıkları belirlenmiştir. Köylerde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara odaklanan bir çalışmada ise katılımcıların en fazla ‘denetim’ konusunda sorunlar yaşadıkları rapor edilmiştir (Özpinar ve Sarpkaya 2010).

İşe yeni başlayanların yaşadığı gerçeklik şoku, çalışan ve örgüt açısından bazı olumlu ve olumsuz sonuçlara yol açabilmektedir. Örneğin, bazı araştırmalarda gerçeklik şoku yaşayan çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin azalma eğilimine girdiği saptanmıştır (Dean ve Wanous 1983; Dean, Ferris ve Konstantis 1988). Bir başka çalışmada ise gerçeklik şoku yaşayan çalışanların işten ayrılma niyeti taşıdıkları gözlenmiştir (Dhar 2012; Guerin, Carriere ve Wils 1999). Buna karşın bir araştırmada ise gerçeklik şokunun, işe yeni başlayanları, kendilerini daha fazla geliştirme yönünde harekete geçirdiği belirlenmiştir (Depolo, Fraccaroli ve Sarchielli 1992). Duchscher (2009), yürütmüş olduğu araştırma bulgularına dayalı olarak, mesleğe geçiş sürecinde yaşanan gerçeklik şokunun

olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi amacıyla, hizmet öncesi programlarda adayların bu sürece hazırlanmalarının önemine dikkat çekmiştir.

Görüldüğü üzere öğretmenlik mesleği bağlamında yaşanan *gerçeklik şokuna* odaklanan alanyazın genel olarak, gerçeklik şokunun ne olduğu, gerçeklik şokuna yol açan etmenlerin ne olduğu ve gerçeklik şokunun yol açtığı çeşitli sonuçlar üzerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda yürütülmüş ampirik ve kuramsal çalışmalar yoğun olarak göreve yeni başlamış öğretmenler (novice teachers) üzerine yürütülmüştür (Betts 2006; Caires, Almeida ve Martins 2010; Chubbuck 2008; Haggary ve Postlethwaite 2009; Hagger, Mutton ve Burn 2011; Hobson ve Ashby 2012; Horn 1966). Alanyazında, eğitim fakültelerinde halen öğretmenlik eğitimine devam eden öğretmen adaylarının (prospective teacher) gerçeklik şokuna ilişkin görüşlerine yönelik çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir (Kim ve Cho 2014). Öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentilerine yönelik Türkiye adresli çalışmalara ise rastlanamamıştır. Bu durumun muhtemel bir nedeni, öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeylerini belirlemede kullanılacak elverişli bir veri toplama aracının mevcut olmaması olabilir.

Bu kapsamda bu araştırmanın genel amacı orijinali Kim ve Cho (2014) tarafından geliştirilmiş olan 'Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği'nin (GŞBÖ) Türkçe uyarlama çalışmasını yürütmektir. Araştırma iki evreden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci evresinde GŞBÖ'nün ön uygulama çalışmaları yürütülmüştür. Bu aşamada GŞBÖ'nün Türkçe versiyonunun geçerliği ve güvenilirliği sorgulanmıştır. Araştırmanın ikinci evresinde ise geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları tamamlanmış olan GŞBÖ'nün Türkçe versiyonu, yeni bir çalışma grubu üzerinde çeşitli değişkenlere dayalı olarak sınanmıştır. Araştırmanın bu ikinci evresinde katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet, bölüm, aylık harcama tutarı ve yerleşim yeri değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediği incelenmiştir.

BİRİNCİ ÇALIŞMA: GŞBÖ'NÜN TÜRKÇE UYARLAMASI: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

YÖNTEM

GŞBÖ'nün Türkçe uyarlaması kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüş olan bu çalışma tarama modelinde desenlenmiştir. Bu kapsamda araştırma verileri nicel bir yaklaşımla çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

GŞBÖ'nün ön uygulama çalışması, 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara'da bulunan bir kamu üniversitesinin Eğitim Fakültesine bağlı üç bölümde öğretmenlik lisans eğitimine devam etmekte olan 120 öğrencinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Uygun örnekleme tercih edilmiştir. Ön

uygulamaya katılan öğrenciler 21-33 yaş aralığında olup, yaş ortalamaları 24.35'tir. Katılımcıların 110'u kadın (% 91.7), 10'u erkektir (%8.3). Katılımcıların 77'si İlköğretim (%64.2), 27'si Yabancı Diller (% 22.5) diğer 16'sı BÖTE (%13.3) bölümlerinde öğrenim görmektedir. Bununla birlikte katılımcıların 6'sı yaşamlarının büyük bir bölümünü köylerde (%5.0), 16'sı kasabalarda (%13.3) ve geri kalan 98'i kent merkezlerinde (%81.7) geçirmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Kim ve Cho (2014) tarafından geliştirilmiş olan 'Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği' (GŞBÖ) kullanılmıştır. Toplam dokuz madde içeren GŞBÖ, 'hiç doğru değil' ile 'çok doğru' arasında değer alan yedi dereceli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 63, en düşük puan ise 7'dir. Katılımcıların ölçekten yüksek puan alması, gerçeklik şoku beklentisinin fazla olduğu şeklinde yorumlanırken, düşük puanlar, katılımcıların gerçeklik şoku beklentilerinin az olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. GŞBÖ'de yer alan örnek maddeler arasında '*Sınıf yönetimi, uygulamada öğretmenlere öğretilen teorilerden farklı olacaktır*' ve '*Sınıfta kullanılan öğretim yöntemleri, bana öğrenci olarak bölümde öğretilenlerden farklı olacaktır*' yer almaktadır. GŞBÖ'nün geliştirilmesi sürecinde 533 öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur. Katılımcılardan toplanan veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA sonrasında GŞBÖ'nün tek faktörlü bir yapıyı temsil ettiği belirlenmiştir. AFA sonrasında maddelerin faktör yük değerlerinin .62 ile .70 arasında değer aldığı rapor edilmiştir. GŞBÖ'nün orijinal çalışmasında Cronbach alfa değerinin .88 hesaplandığı bildirilmiştir.

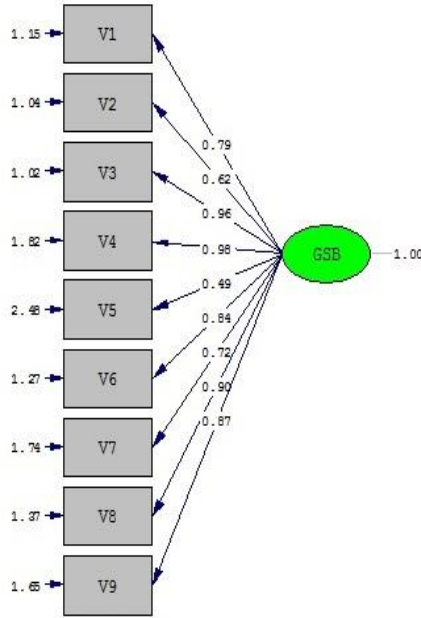
Çeviri Çalışmaları

GŞBÖ'nün Türkçe uyarlaması kapsamında Kim ve Cho'dan izin alınmıştır. Ardından ölçek maddeleri bir İngiliz dili uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevirisi yapılan dokuz madde daha sonra bir başka İngiliz dili uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Son olarak orijinal ölçek ile Türkçeden İngilizceye geri çevirisi yapılan formda yer alan maddeler anlam yönünden karşılaştırılmış ve maddeler arasında anlam yönünden bir fark olmadığı görülmüştür. Türkçe form dil ve anlatım yönünden bir Türk dili uzmanı tarafından da incelenmiş ve böylece dokuz maddelik taslağa son hali verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Türkçe taslak form, ön uygulama kapsamında 120 öğretmen adayına uygulanmış ve toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA'da ölçeğin orijinali ile uyumlu olarak 'tek boyutlu' yapı test edilmiştir. DFA çalışması LISREL 8.8 versiyonu ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma kapsamında yapılan hesaplamalar sonrasında GŞBÖ'nün Türkçe versiyonunun tek boyutlu yapısının doğrulandığı görülmüştür. DFA sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; [$\chi^2=48.71$; $Sd=27$; $\chi^2/Sd=1.8$; AGFI = .86; GFI = .92; NFI = .89; CFI = .94; IFI = .84; RMR = .16; RMSEA = .08]. GŞBÖ'nün tek

faktör yapısına ilişkin oluşturulan modelin uygunluğu öncelikle ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranıyla değerlendirilmiştir. Buna göre ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının 5'ten küçük olması gerekmektedir (Kline 2005). Uyum iyiliği indekslerinde AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir uyum değerlerinin. 90 ve üzeri olduğu, RMR ve RMSEA için ise 0.08 ve daha aşağısı olduğu belirtilmektedir (Byrne ve Campbell, 1999). Mevcut araştırmada elde edilen uyum iyiliği sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, GŞBÖ'nün Türkçe formunun geçerli olduğu görülmüştür. GŞBÖ'nün DFA çalışmasında elde edilen path diyagramı Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. GŞBÖ'ye ait Path Diyagramı

GŞBÖ'nün güvenilirlik çalışması ise SPSS 20 programı üzerinde Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan hesaplamalar sonrasında GŞBÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .78 olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre GŞBÖ'nün Türkçe versiyonunun güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

İKİNCİ ÇALIŞMA: ÖĞRETMEN ADAYLARININ GERÇEKLİK ŞOKU BEKLENTİLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

YÖNTEM

Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentileri çeşitli değişkenlere dayalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın bu aşaması tarama

modeline göre desenlenmiştir. Bu aşamada toplanan veriler nicel teknikler kullanılarak çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Ankara’da bulunan bir kamu üniversitesinin Eğitim Fakültesine bağlı üç bölümde öğretmenlik lisans eğitimine devam etmekte olan 234 öğrenci oluşturmuştur. Birinci çalışmaya katılan öğrenciler, ikinci çalışmada yer almamışlardır. Katılımcılar 19-33 yaş aralığında olup, yaş ortalamaları 23.05’dir. Katılımcıların 191’i kadın (% 81.6), 43’ü erkektir (% 18). Katılımcıların 143’ü İlköğretim (% 61.1), 42’si Yabancı Diller (% 17.9) ve diğer 43’ü BÖTE (% 20.9) bölümlerinde öğrenim görmektedir. Bununla birlikte katılımcıların 15’i yaşamlarının büyük bir bölümünü köylerde (% 6.4), 38’i kasabalarda (%16.2) ve geri kalan 181’i kent merkezlerinde (% 77.4) geçirmişlerdir. Aylık harcama tutarlarına ilişkin katılımcı bilgileri ise şu şekildedir; 500TL ve altı, 99 (% 42,3); 501TL -1000TL, 105 (% 44,9); 1001TL -1500TL, 22 (% 9,4); 1501TL-2000TL, 8 (% 3,4).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın bu evresinde veri toplama aracı olarak, orijinali Kim ve Cho (2014), tarafından geliştirilmiş olan ve çalışmanın ilk evresinde ön-uygulaması yapılmış olan GŞBÖ kullanılmıştır. GŞBÖ’nün geçerlik ve güvenilirlik çalışması 234 katılımcıdan elde edilmiş olan veriler üzerinde tekrar gerçekleştirilmiştir. Yapılan DFA sonrasında GŞBÖ’nün tek boyutlu yapısının doğrulandığı bir kez daha görülmüştür. DFA sonucu hesaplanan uyum iyiliği değerleri şu şekildedir; [$\chi^2 = 92.34$; $Sd = 27$; $\chi^2/Sd = 3.42$; AGFI = .87; GFI = .92; NFI = .89; CFI = .92; IFI = .92; RMR= .06; RMSEA= .10]. GŞBÖ’nün güvenilirlik analizi ise Cronbach alfa katsayısı ile hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar sonrasında Cronbach alfa değerinin .78 olduğu görülmüştür.

Verilerin Analizi ve İşlemler

Veri toplama araçları katılımcılara öğretim üyelerinin izni alınmak sureti ile ders bitimlerinde araştırmacılar tarafından bizzat uygulanmıştır. Öğrenciler çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmada katılımcıların toplanan veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzdelik değer gibi betimsel istatistiklerin yanı sıra *t* testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Hesaplamalar SPSS 20 versiyonu ile gerçekleştirilmiş olup, anlamlılık testleri .05 düzeyinde yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentilerine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediği *t* testi ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Cinsiyet Değişkenine Göre t testi Sonuçları

Değişken	Alt gruplar		N	Ort.	SS	Sd	t	p*
Cinsiyet	Kadın		191	5.20	.90	232	1.912	.057
	Erkek		43	4.91	.74			

* $p > .05$

Tablo 1'den de izlenebileceği gibi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentileri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir [$t = 1.912$; $p > .05$]. Bu bulguya göre kadın katılımcılarla erkek katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeyleri benzerdir.

Öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin bölüm, yerleşim yeri ve aylık harcama tutarına göre anlamlı fark gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrenim Görülen Bölüm, Yaşamın Çoğunun Geçirildiği Yerleşim Yeri ve Aylık Toplam Harcama Tutarı Değişkenlerine göre ANOVA Sonuçları

Değişken	Alt gruplar	N	Ort.	SS	Sd	F	p*	Fark
Bölüm	BÖTE	49	5.18	.87	2-231	.057	.945	--
	İlköğretim	143	5.13	.84				
	Yabancı	42	5.13	1.01				
	Diller							
Yerleşim Yeri	Köy	15	4.77	1.09	2-231	1.533	.218	--
	Kasaba	38	5.13	.89				
	Kent merkezi	181	5.18	.85				
Harcama	500den az	99	5.12	.88	3-230	.397	.755	--
	501-1000	105	5.10	.88				
	1001-1500	22	5.15	.75				
	1501-2000	8	4.95	1.17				

* $p > .05$

Tablo 2'den de izlenebileceği gibi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentileri bölüm [$F_{(2,231)} = .057$; $p > .05$] değişkeni bakımından anlamlı bir fark göstermemektedir. Buna göre her üç bölümde de öğrenim gören katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeyleri benzerdir. Yine Tablo 2'den izlenebileceği gibi öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentileri katılımcıların yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirdikleri yerleşim yeri değişkenine göre de anlamlı bir fark göstermemektedir [$F_{(2,231)} = 1.533$; $p > .05$]. Buna göre yaşamlarının büyük bir bölümünü köy, kasaba ya da kent merkezi gibi farklı yerleşim yerlerinde geçiren katılımcıların gerçeklik şokuna ilişkin

görüşleri benzerdir. Son olarak öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentileri aylık harcama tutarı değişkenine göre de gruplar arasında anlamlı bir fark göstermemiştir [$F_{(3-230)} = .397$; $p > .05$]. Buna göre aylık harcama tutarı farklılıklarına karşın, öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklentileri benzerdir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada, orijinali Kim ve Cho (2014) tarafından geliştirilmiş olan ‘Gerçeklik Şoku Beklentisi Ölçeği-GŞBÖ’nin Türkçe uyarlaması kapsamında geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. İki alt evreden oluşan araştırmanın birinci evresinde GŞBÖ’nün Türkçe formunun geçerliği ve güvenilirliği, 120 öğretmen adayından toplanan ölçekler üzerinde incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle GŞBÖ’nün Türkçeye çeviri ve geri çeviri işlemleri, iki İngiliz dili uzmanının desteği ile gerçekleştirilmiştir. Ardından GŞBÖ’nün Türkçe formunun geçerli olup olmadığı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır.

GŞBÖ’nün orijinal çalışmasında keşfedilmiş olan tek faktör yapısının (Kim ve Cho, 2014), bu çalışmada DFA sonucunda elde edilmiş olan bulgularla desteklendiği görülmüştür. DFA sonuçları, dokuz maddelik GŞBÖ’nün tek faktörlü yapısının uyum değerlerinin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğuna işaret etmektedir. Yapısal Eşitlik Modellemesine (YEM) odaklanan alanyazında farklı görüşler ortaya atılmakla birlikte ki-kare (χ^2) değerinin serbestlik derecesine (sd) oranının beşten küçük olması kurulan modelin uygunluğuna, üçten küçük olması ise modelin çok iyi uyum gösterdiğine bir kanıt olarak sunulabilir (Kline 2011). Mevcut araştırmada ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranının (1.8) olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte uyum iyiliği indekslerinde AGFI, GFI, NFI, CFI, IFI için kabul edilebilir değerlerin .90 ve üzeri olduğu, RMR ve RMSEA için ise .08 ve daha aşağısı olduğu ifade edilmektedir (Byrne ve Campbell 1999). Bu araştırmada gözlenen değerler bir bütün olarak değerlendirildiğinde, elde edilen uyum değerlerinin alanyazında belirtilmiş olan eşik değere yakın oldukları söylenebilir. Dolayısıyla ön-uygulaması aşamasında yürütülmüş olan DFA çalışmasında gözlenen uyum değerlerine dayalı olarak GŞBÖ’nün Türkçe formunun, Kim ve Cho’nun (2014) çalışmasıyla uyumlu olarak, *geçerli* olduğu genel sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada GŞBÖ’nün güvenilirlik çalışması da yapılmıştır. Bu amaçla 120 katılımcıdan toplanan veriler üzerinde Cronbach alfa iç tutarlılık katsayı değeri hesaplanmıştır. Bu hesaplama sonrasında GŞBÖ’nün Türkçe versiyonunun alfa değerinin .78 olduğu belirlenmiştir. GŞBÖ’nün güvenilirliğine ilişkin bu bulgu, Kim ve Cho (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olan ölçek geliştirme çalışmalarında elde edilen alfa değerine görece yakındır. Söz konusu çalışmada GŞBÖ’nün Cronbach alfa değeri .88 olarak hesaplanmıştır. GŞBÖ’nün orijinali ile Türkçe versiyonu arasındaki güvenilirlik katsayıları arasındaki farkın muhtemel bir nedeni örneklem büyüklüğü olabilir. GŞBÖ’nün orijinal çalışması

toplam 533 katılımcı üzerinde yürütülmüşken, ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 120 öğretmen adayından elde edilen veriler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bunun dışında alfa katsayıları arasındaki farkın bir diğer muhtemel nedeninin kültürlerarası farklar olduğu düşünülebilir.

Çalışmanın ikinci evresinde, araştırmanın birinci evresinde Türkçe uyarlama çalışması yapılmış olan GŞBÖ'nün, farklı bir katılımcı grup üzerinde bazı değişkenlere dayalı olarak yeniden analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın bu aşamasında 234 öğretmen adayının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada öncelikli olarak katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeyleri cinsiyet değişkeni bakımından değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda gerçeklik şoku beklenti puan ortalamalarının kadınlarda 5.20; erkeklerde ise 4.91 olduğu belirlenmiştir. Erkek ve kadın katılımcıların puan ortalamaları arasındaki farkın ise istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Başka bir ifadeyle katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeyleri her iki grupta da benzerdir. Bu bulgu aynı zamanda katılımcıların gerçeklik şoku beklentilerin ortanın üzerinde ve görece yüksek olduğuna işaret etmektedir. Araştırmada gözlenen bu bulgu, Kim ve Cho'nun (2014) çalışma bulguları ile iki yönden çelişkilidir. Öncelikle söz konusu çalışmada, öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin görece düşük olduğu ($\bar{X} = 3.84$) rapor edilmiştir. Anılan çalışmada ayrıca kadınlarla erkekler arasında gerçeklik şoku beklenti düzeyinin, mevcut çalışma bulgularından farklı olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Sözü edilen çalışmada erkek öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Her iki çalışmada gözlenen bu farkların muhtemel bir nedeni, iki ülkedeki öğretmen yetiştirme pratiklerindeki farklar olabilir.

Türkiye'de lisans düzeyinde öğretmen yetiştirme programlarında uygulama derslerinin ağırlığı görece azdır. Öğretmen adaylarının uygulama konusundaki deneyim eksikliklerinin, onların gerçeklik şoku beklentilerini yükseltmesi muhtemeldir. Örneğin hemşire ve öğretmen katılımcılar üzerinde gerçekleştirilmiş olan karşılaştırmalı bir çalışmada, öğretmenlerin hemşirelere göre göreve başladıkları ilk yıllarda görece daha fazla gerçeklik şoku yaşadıkları belirlenmiştir (Daehlen 2008). İki meslek grubu arasındaki gerçeklik şoku beklenti düzeyi arasındaki farkın muhtemel bir nedeni hizmet öncesindeki yetiştirme farklılıkları olabilir. Genel olarak sağlık çalışanları hizmet öncesinde daha fazla uygulama yapabilme olanağına sahip olabilmektedir. Oysa öğretmen adaylarına yönelik uygulanan yetiştirme programlarında uygulamalı derslere oranla kuramsal derslerin ağırlığı görece fazladır.

Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının gerçeklik şoku beklenti düzeyinin katılımcıların bölüm, yerleşim yeri ve aylık harcama tutarları değişkenlerine göre fark göstermediği de belirlenmiştir. Başka bir deyişle farklı bölümlerde öğrenim görseler de, katılımcıların gerçeklik şoku beklentileri benzerdir. Bu durumun muhtemel bir nedeni, öğretmen adaylarına uygulanan programlarının tüm ülkede standart bir yapıda olması olabilir. Nitekim Türkiye'de, gerek lisans

programlarında ve gerekse pedagojik formasyon sertifika programlarında (PFSP) uygulanan programlarda yer alan zorunlu dersler Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından merkezi olarak belirlenmektedir. Bu nedenle, farklı üniversite ya da farklı bölümlerde de öğrenim görse tüm öğretmen adayları benzer bir yetiştirme sürecinden geçmektedir. Katılımcıların gerçeklik şoku beklenti düzeyleri, yerleşim yeri değişkenine göre de fark göstermemektedir. Başka bir deyişle köyde, kasabada ya da kent merkezinde yaşıyor olmak, gerçeklik şoku beklentisi üzerinde bir farka yol açmamaktadır. Katılımcıların aylık harcama tutarları arasındaki farklar bakımından yapılan analizlerde de gerçeklik şoku beklentisi farklı olmadığı görülmüştür.

ÖNERİLER

Bir bütün olarak değerlendirildiğinde katılımcıların gerçeklik şoku beklentileri görece yüksek olmakla birlikte, gerçeklik şoku beklenti düzeyi, araştırma kapsamında yer alan çeşitli değişkenler bakımından anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir. Bu araştırmanın her iki evresi de sınırlı bir katılımcı grubu üzerinde yürütülmüştür. Bundan sonra yapılması muhtemel gerçeklik şoku beklentisi çalışmalarının daha büyük örneklem üzerinde gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte ileride yapılacak başka çalışmaların öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri, özyeterlik algıları, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve öğretmenlik mesleğinden beklentileri gibi çeşitli değişkenlerle birlikte yapılması uygun olabilir. Yöntemsel yönden, gerçeklik şoku beklentisinin nitel çalışmalarla derinliğine irdelenmesinin ve sorgulanmasının ilgili yazına katkı sunabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Beck, C. T. (1993). Nursing students initial clinical experience: A phenomenological study. *International Journal of Nursing Studies*, 30(6), 489-497.
- Betts, R. T. (2006). Lived experiences of long-term supply begging teachers in new Brunswick: A hermeneutic phenomenological approach. *Unpublish Doctoral Dissertation*. The University of New Brunswick, Brunswick.
- Byrne, B. M., & Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: a look beneath the surface. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 30, 555-574.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Martins, C. (2010). The socioemotional experiences of student teachers during practicum: A case of reality shock?. *The Journal of Educational Research*, 103, 17-27.
- Chubbuck, S. M. (2008). A novice teacher's beliefs about socially just teaching: dialogue of many voices. *The New Educator*, 4(4), 309-329.
- Chubbuck, S. M., Clift, R. T., Allard, J., & Quinlan, J. (2001). Playing it safe as a novice teacher: Implications for programs for new teachers. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 365-376.
- Daehlen, M. (2008). Job satisfaction and job values among beginning nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45, 1789-1799.
- Dean, R. A., & Wanous, J. P. (1983). Reality shock and commitment: A study of new employees' expectations. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Anaheim, CA, August 26-30.
- Dean, R. A. (1985). Reality shock: What happens when a new job does not match expectations. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association. Los Angeles, CA, August 23-27.
- Dean, R. A., Ferris, K. R., & Konstant, C. (1988). Occupational reality shock and organizational commitment-evidence from the accounting profession. *Accounting Organization and Society*, 13(3), 235-250.
- Depolo, M., Fraccaroli, F., & Sarchielli, G. (1994). Mismatches between expectation and reality in the work socialization process. *Travail Humain*, 57(2), 131-143.
- Dhar, R. L. (2012). Reality shock: experiences of Indian information technology (IT) professionals. *Work*, 46, 251-262.
- Duchscher, J. E. B. (2009). Transition shock: the initial stage of role adaptation for newly graduated registered nurses. *Journal of Advance Nursing*, 65(5), 1103-1113.
- Dyess, S. M., & Sherman, R. O. (2009). The first year of practice: New graduate nurses' transition and learning needs. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(9), 403-410.
- Farrell, T. S. C. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19, 95-111.
- Farrell, T. S. C. (2006). The first year of language teaching: Imposing order. *System*, 34, 211-221.
- Guerin, G., Carriere, J., & Wils, T. (1999). Explanatory factors of demobilization among newly hired university graduates. *Relations Industrielles-Industrial Relations*, 54(4), 643-672.
- Haggarty, L., & Postlethwaite, K. (2009). An exploration of changes in thinking in the transition from student teacher to newly qualified teacher. *Research Papers in Education*, 27(2), 241-262.
- Hagger, H., Mutton, T., & Burn, K. (2011). Surprising but not shocking: The reality of the first year of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 387-405.

- Hobson, A. J., & Ashby, P. (2012). Reality aftershock and how to avert it: Second-year teachers' experiences of support for their professional development. *Cambridge Journal of Education*, 42(2), 177-196.
- Horn, E. (1966). Teachers who remain in the classroom: An interview study of persisting teachers. New York: City University of New York. Division of Teacher Education.
- Kim, H., & Cho, Y. (2014). Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 67-81.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of Structural Equations Modeling*. New York: Guilford Press.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 266-277.
- Özpınar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Öztürk, M. ve Yıldırım, A. (2013). Adaptation challenges of novice teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 294-307.

SUMMARY

Prospective teachers begin to work after a short time of having completed their preservice education. In most cases, prospective teachers begin to work having some expectations in mind; however, in a short time they realize that their expectations fell far short as a result of working conditions and similar factors. This disappointment that prospective teachers experience is conceptualized and investigated in literature as 'reality shock' (Dean 1985). Within this context, reality shock is defined as 'the collapse of the missionary ideals formed during teacher training by the harsh and rude reality of everyday classroom life' (Veenman 1984, as cited in Chubbuck 2008 p. 309). In some empirical studies conducted on novice teachers, it was found that majority of them experienced reality shock (Beck 1993; Betts 2006; Dyess & Sherman 2009; Horn 1966). The role conflict felt entering to the profession, insufficiency of preservice teacher training practices, and various difficulties encountered in work life are among the reasons of experiencing reality shock (Caires, Almeida & Martins 2010; Chubbuck, Clift, Allard & Quinlan 2001; Farrell 2003; Farrell 2006). Studies have shown that reality shock has a negative impact on professional commitment of novice teachers (Dean & Wanous 1983; Dean, Ferris & Konstantis 1988). It was realized that reality shock studies in the literature were mostly conducted on novice teachers. However, it is obvious that the opinions of prospective teachers toward reality shock are limited in the literature. Kim and Cho (2014) who have made one of these studies developed an instrument (RSES) to measure reality shock expectations of prospective teachers. The main aim of the current study is to adapt the RSES into Turkish which was originally developed by Kim and Cho (2014), and to conduct an application study of RSES on prospective teachers.

The current study consisting of two phases is designed as a survey research. In phase I, the validity and reliability studies of RSES were conducted on the data collected from 120 prospective teachers. The construct validity of RSES was investigated via confirmatory factor analysis (CFA) conducted on LISREL, and the reliability of the scale was investigated via Cronbach alpha internal consistency coefficient. After the completion of these calculations, it was confirmed that the Turkish version of RSES is a valid and reliable data collection instrument to investigate the expectation of reality shock among university students. In phase II, 234 participants' level of reality shock expectation was investigated according to gender, department, accommodation unit, and sum of monthly expenditure variables. In this phase of the research, Turkish version of RSES which consists of 9 items was utilized.

The results indicated that the participants' level of reality shock expectations was relatively high. In phase II, it was investigated whether the participants' level of reality shock expectation differed according to their gender. The result of *t*-test indicated that participants' level of reality shock expectation did not differ according to their gender. It was found that the opinions of the participants did not differ statistically significantly according to their departments [$F_{(2-231)} =$

.057; $p > .05$], accommodation units [$F_{(2-231)} = 1.533$; $p > .05$], and sum of monthly expenditure [$F_{(3-230)} = .397$; $p > .05$] as well.

After the validity and reliability analyses made in the first phase of the study, it was determined that Turkish version of RSES is a valid and reliable instrument in evaluating the reality shock expectation levels of prospective teachers in Turkish universities. This finding is consistent with the original RSES study findings (Kim & Cho 2014). In the present study, it was also found that prospective teachers' level of reality shock expectation was relatively high and did not differ significantly according to gender. This finding is inconsistent with findings of similar studies (Kim & Cho 2014). It is contemplated that one of the possible reasons that these findings are not consistent with the literature may be the differences between countries concerning teacher training practices. Both phases of the current study were conducted on relatively small study groups. It is suggested that possible reality shock studies to be made in the future can be conducted on larger samples. It can also be recommended that further studies may investigate the expectation of reality shock with different variables such as occupational concerns, self-efficacy perceptions, attitudes toward teaching profession and the expectations of the prospective teachers from the teaching profession. Besides, it can also be convenient to examine the reality shock expectation with qualitative studies in a detailed way while contributing to the current reality shock literature.