

ADAY ÖĞRETMENLERİN KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLER ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

DEVELOPMENT OF CHALLENGES SCALE FACED BY NOVICE TEACHERS: A STUDY ON VALIDITY AND RELIABILITY

İshak KOZİKOĞLU²

Nuray SENEMOĞLU³

Başvuru Tarihi: 02.06.2018 Yayına Kabul Tarihi: 27.09. 2018 DOI: 10.21764/maeuefd.429994

Özet: Bu çalışmanın amacı, mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmektir. Araştırma, 329 aday öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, 46 maddelik beşli Likert tipi ölçekten elde edilmiştir. Yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda, ölçeğin 35 maddelik beş faktörlü (boyut) bir yapıya sahip olduğu ve toplam varyansın %56.486'sını açıkladığı ortaya çıkmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alpha değerleri; birinci faktör için 0.91, ikinci faktör için 0.81, üçüncü faktör için 0.87, dördüncü faktör için 0.88, beşinci faktör için 0.83, toplam ölçek için ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemek için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

Abstract: The aim of this study is to develop a scale to determine the challenges faced by novice teachers in the first year. The study was conducted with 329 novice teachers. Research data was obtained through five point Likert type scale with 46 items. As a result of Exploratory Factor Analysis (EFA), it was found that the scale has five factors with 35 items and it explains 56.486% of the total variance. Cronbach Alpha values that aimed at determining reliability of the scale was found as 0.91 for the first factor, 0.81 for second factor, 0.87 for third factor, 0.88 for fourth factor, 0.83 for fifth factor and 0.92 for total scale. It was concluded that the scale is a valid and reliable tool for determining the challenges faced by novice teachers in the first year.

Keywords: *Novice teachers, challenges, scale development, validity, reliability*

Anahtar Sözcükler: *Aday öğretmenler, güçlükler, ölçek geliştirme, geçerlik, güvenilirlik*

¹ Bu çalışma, ilk yazarın “Öğretimin ilk yılı: Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ishakkozikoglu@yyu.edu.tr, Orcid ID: 0000-0003-3772-4179

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, profdrnuray@gmail.com, Orcid ID: 0000-0001-9657-0339

Giriş

Toplumlar zamanla büyük ölçüde değişmektedir ve dolayısıyla toplumu oluşturan bireylerin ihtiyaçları git gide daha karmaşık, çeşitli ve karşılanması güç hale gelmektedir. Böyle toplumlarda eğitim, insanların ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlayan en önemli sistemlerden biridir (Senemoğlu, 1991). Ülkemizde Cumhuriyet'in kuruluş döneminde olduğu gibi, tarihsel süreçte bütün yenilik ve değişim hareketlerinde, eğitim aracılığıyla bir kalkınma ve yenileşme sürecine girilmiştir. Çünkü eğitim, toplumsal kalkınma ve şekillenmenin en önemli aracı olarak görülmektedir. Bir toplumun kalkınabilmesi her şeyden önce nitelikli insan gücünün olmasına bağlıdır. Nitelikli insan gücü ancak nitelikli bir eğitimle, nitelikli bir eğitim ise nitelikli öğretmenlerle mümkündür. Nitekim Ertürk (2013) öğretmenleri “toplum mühendisleri” olarak nitelendirmektedir. Dolayısıyla eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri olan öğretmenler, eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir.

Öğretmenin, herhangi bir alanda öğretim yapabilmesi için her şeyden önce o alana hâkim olması gerekir. Öğretmen adayının alanını iyi öğrenmesi ise nitelikli bir alan eğitimi ile mümkündür. Alan eğitimi, öğretmen adayının belirli bir alanda derinlemesine bilgi sahibi olmasını ve kendi alanına ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışları kazanmasını sağlamaktadır. Fakat nitelikli bir öğretmen olmak için alanında iyi yetişmiş olmak tek başına yeterli değildir (Senemoğlu, 1989). Öğretmenin mesleğini etkili bir şekilde icra edebilmesi, genel kültür ve özel alan bilgisinin yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisine sahip olmasına bağlıdır. Öğretmen adayının görevini yeterli düzeyde yerine getirebilmesinde, hizmet öncesi eğitimde eğitim bilimleri alanında iyi yetişmesinin önemli rolü vardır (Senemoğlu ve Özçelik, 1989).

Başarılı bir öğretim süreci büyük ölçüde öğretimin etkili bir şekilde planlanmasına bağlı olduğu için öğretim sürecinde öğretimi planlama önemli bir yere sahiptir. Öğretimi planlama öğretmene sınıfta gerçekleşmesini istediği yaşantıları düzenlemeye olanak tanıdığı için öğretmenin kaygı düzeyinin azalmasını, öz güven duymasını sağlar. Ayrıca, planlama öğretmenin öğretimde işe koşulacak öğeleri etkili olarak düzenleyerek öğretim için gerektiğinde ekleme ve çıkarmalar yapabileceği bir çerçeve oluşturmasını ve kendi öğretim süreci üzerine yansıtıcı düşünmesini sağlamaktadır. Öğretim planlandıktan, gerekli materyaller hazırlandıktan sonra, bir sonraki aşama öğretim etkinliklerinin uygulanmasıdır. Materyal hazırlama gibi planlama etkinlikleri, büyük ölçüde öğretim etkinliklerinin uygulanmasını belirlemektedir (Senemoğlu, 2018). Dolayısıyla, etkili bir öğretim için bir öğretmen hem öğretimi nasıl planlayacağını hem de konu alanını öğrencilere nasıl öğreteceğini bilmesi gerekmektedir. Fakat bunu sağlayabilmek mesleğe yeni başlayan öğretmenler için daha zordur.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem öğretmek hem de öğretmeyi öğrenmek gibi iki görevi vardır (Feiman-Nemser, Carver, Schwille ve Yusko, 1999; Feiman-Nemser, 2001). Her ne kadar öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarını gerçek sınıf koşullarına hazırladığı ifade edilse de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin birçoğu mesleğin ilk yılında birçok güçlükle karşı

karşıya kalmaktadır (Kumi-Yeboah ve James, 2012). Hizmet öncesi eğitim ne kadar iyi olursa olsun, sadece meslek içinde öğrenilecek durumlar vardır. Hizmet öncesi eğitim sürecinde edinilen yaşantılar bir temel oluşturur ve öğretimde pratik sağlar. Fakat gerçek öğretim durumlarıyla karşılaşma mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin sınıfa girmesiyle başlar (Feiman-Nemser, 2001).

Öğretmenlikte İlk Yıl

Öğretmenlikte ilk yıl, öğretmenliğe yeni başlayanların meslekte kalma süresi ve mesleki gelişimi için önemli bir yere sahiptir (Rust, 1994; Gergin, 2010). Öğretimin ilk yılı, öğretmeyi öğrenmede yoğun geçen bir dönemdir ve sadece öğretmenlerin meslekte kalıp kalmayacağını veya mesleki gelişimini değil aynı zamanda ne tür bir öğretmen olacağını da etkilemektedir (Feiman-Nemser, 2001). Öğretmenliğin ilk yılındaki koşullar ve yaşantılar; öğretmenin uzun vadede öğretmenlik kariyerindeki etkililiği, mesleğe devam etme durumu, tutum ve davranışları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Bush, 1983). Eğer bu ilk yıl başarılarla anılacak bir yıl olursa, daha kendinden emin, daha uzman öğretmen olmanın önünü açmaktadır. Tam tersine, mutsuz geçen bir ilk yıl; mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin öğretime ilişkin tutumuna gölge düşürecek, öz güvenini zedeleyecek ve mesleği bırakmasına sebep olacaktır (Hammond, 2005, s.75).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler, ilk yıl sınıfa girdiklerinde gerçekte nasıl öğreteceklerini öğrenmektedir (Wideen, Mayer-Smith ve Moon, 1998). Öğretmen yetiştirme kurumlarından mezun olanlar hizmet öncesi dönemde nitelikli bir eğitim almış olsalar bile, meslekteki ilk yıl uyum güçlüklerinin yaşanılması kaçınılmazdır, çünkü aslında mesleğe başladıklarında gerçek dünya problemleriyle karşılaşır (Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004). Dolayısıyla öğretmenliğin ilk yılları, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde en zorlu yıllar olarak bilinir. Dünya genelinde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerde ilk üç yılda mesleği bırakanların sayısı oldukça yüksektir. Öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler sınıf yönetimi, ders planı vb. şeklinde değişkenlik göstermektedir (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant ve Kennetz, 2014).

Öğretmenliğin ilk yılı bir öğretmenin kariyerinde özel bir dönemdir, kendisinden önceki ve sonraki dönemlerden farklıdır. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için; ilk gün yapılacak şeyler, öğrenciler, ilgiler, kaynaklar vb. her şey yenidir. Yeni başlayan bir öğretmenin zihninde; “ne öğretmem gerekiyor”, “öğrencileri nasıl değerlendirmeliyim”, “yöneticilerin benden beklentisi nedir” gibi cevaplanmayı bekleyen sınırsız sayıda soru vardır. Bu ve benzeri sorular; program, öğretim, değerlendirme, yönetim, okul kültürü gibi birçok konuyu kapsamaktadır (Feiman-Nemser, 2003). Herkes bu ilk yılı farklı şekillerde geçirmektedir. Karşılaşılan güçlükler öğretmenden öğretmene farklılık gösterebilir, fakat nerde olursa olsun karşılaşılan bazı ortak endişeler vardır (Hammond, 2005, s.75). Dolayısıyla mesleğe yeni başlayan öğretmenler için öğretmenlikte ilk yıl bir mücadele, öğretmeyi öğrenme ve uyum süreci olarak görülebilir.

Alanyazında vurgulandığı üzere, öğretmenlik mesleğinde öğretimin ilk yıllarının problemliliği olduğu görülmektedir. Nasıl ki öğretmenlikte ilk yıl zorlu bir dönemse, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göreve başladıklarında nasıl yardım edileceğini belirlemek de o denli zordur (Moir,

1999, s.19). Eğer bu döneme vurgu yapılırsa ve bu dönemde etkili olabilecek tüm paydaşlarla işbirliği yapılırsa, öğretmen eğitimi yeniden şekillendirilebilir (Bush, 1983, s. 350). Eğitim politikalarını yönetenlerin çoğu, etkili eğitim programları oluşturmak için gerekli kaynaklar ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ihtiyaçları hakkında yeterli anlayıştan yoksundur. Genellikle, adaylık eğitimi programları yeni öğretmenlerin mesleğin ilk yılındaki mücadelesine yardım etmek için kısa süreli destek sağlamaktadır. Öğretmenlerin iyi öğretmenler olmalarına yardımcı olmak için öğretimin ilk yılları “öğretmeyi öğrenme” evresi olarak görülmeli ve yeni öğretmenler için öğretme eyleminin öğrenilmesini destekleyecek profesyonel bir kültür oluşturulmalıdır (Feiman-Nemser, 2003).

Sonuç olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenler için mesleğin ilk yılının zorlu bir süreç olduğu ve bu dönemde aday öğretmenlerin önemli güçlüklerle karşılaştıkları görülmektedir. Aday öğretmenlerin bu süreci sağlıklı bir şekilde geçirebilmeleri, bu güçlüklerin tespit edilip gerekli desteğin sağlanmasına bağlıdır. Türkiye’de alanyazında öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin herhangi bir ölçüğe ulaşamamıştır. Dolayısıyla, mesleğe yeni başlayan (aday) öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlüklerin belirlenebilmesine yönelik bir ölçüğün geliştirilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Bu anlamda, geliştirilen ölçeğin alana önemli bir katkı sunması beklenmektedir.

Yöntem

Bu araştırma bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Ölçek geliştirme çalışmasının yürütüldüğü çalışma grubunun özellikleri ve ölçek geliştirme süreci aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma verileri, Van ili merkez ilçelerine bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 329 aday öğretmenden elde edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde, öğretmenlerin mesleğin ilk yılını henüz tamamlamış olmaları ve ulaşılabilirlik ilkesi temel alınmıştır. Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin 198’i (%60) kadın, 131’i (%40) ise erkektir. Öğretmenlerin 97’si (%29) ilkokul, 142’si (%43) ortaokul, 90’ı (%28) ise lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 79’u (%24) sınıf öğretmeni, 250’si (%76) ise branş öğretmenidir.

Veri Toplama Aracı

Aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemek üzere, ilk aşamada ilgili alanyazın taranarak belirli ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler belirlenirken uluslararası anlamda öğretmenlik meslek standartları, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve alanyazındaki benzer çalışmaların bulguları temel alınmıştır. Alanyazına dayalı olarak aday öğretmenlerin

karşılaşılabilecekleri güçlük alanları aşağıdaki gibi belirlenmiş ve bu ölçütlere ilişkin özellikleri ölçebilecek davranış ifadeleri yazılmıştır.

Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükleri Belirlemede Temel Alınan Ölçütler

Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	⇒	Öğretimin Planlanması	⇒	Konu alanı ve öğretim programı bilgisi Eğitim ortamının düzenlenmesi Materyal hazırlama
		Öğretimin Uygulanması	⇒	Öğretme-öğrenme etkinliklerinin uygulanması Öğrencilerle ilişkiler Sınıf yönetimi Ölçme ve değerlendirme
Meslektaş, Yönetici, Veli ve Toplumla İlişkiler	⇒	Meslektaşlarla İlişkiler Rehber öğretmen (Mentör/Danışman) ile İlişkiler Velilerle İlişkiler Yöneticilerle İlişkiler Fiziksel Çevre ve Toplum ile İlişkiler		
Okulun Fiziki Altyapısı ve Olanaklar		Okul mimarisi Araç-gereç olanakları Sınıfların fiziki koşulları		
Mesleki gelişim-Yasal Hak ve Sorumluluklar	⇒	Kişisel ve Mesleki Gelişim Yasal Hak ve Sorumluluklar İş Yükü		

Deneme formu oluşturulurken 30 aday öğretmene, belirlenen alanlarda mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlük durumlarına ve belirlenen alanların dışında yaşadıkları güçlüklerle ilişkin açık uçlu sorular sorularak kompozisyon yazmaları istenmiştir. Açık uçlu sorulardan elde edilen metinler kapalı hale getirilerek ölçek maddeleri yazılmıştır. Daha sonra alanyazın ve konuya ilişkin benzer anket veya ölçeklerden faydalanılarak mümkün olabildiğince çok fazla davranış ifadesi yazılmıştır. Davranış ifadeleri yazılırken, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin nedenlerini ortaya koymak amacıyla öğretmenin kendisinden kaynaklı ve kendisi dışında dışsal faktörlerden (okul ve çevrenin fiziksel koşulları, hizmet öncesi eğitim yetersizlikleri, okulun örgüt iklimi vb.) kaynaklı güçlük durumlarına yer verilmiştir. Daha sonra bu davranış ifadeleri anlaşılabilirlik, sadelik, içerik bakımından incelenerek gerekli düzeltmeler yapılmış, bazı maddeler çıkarılmış ve bunun sonucunda 161 davranış ifadesi belirlenmiştir.

Oluşturulan deneme formunun kapsam geçerliğini, maddelerin anlaşılabilirliğini ve uygunluğunu belirlemek amacıyla deneme formu ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve eğitim yönetimi alanlarından uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların maddeleri ölçekte yer alması için “çok gerekli”, “gerekli”, “kararsızım”, “gereksiz” seçeneklerinden birini işaretlemeleri, deneme formunda aynı veya benzer özelliği ölçen maddeler bulunduğu için aynı özelliği

yokladığını düşündükleri birden fazla maddeden hangisini tercih edeceklerini belirtmeleri, ayrıca maddeleri kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve belirlenen özellikleri yansıtmaları bakımından değerlendirmeleri istenmiştir. Görüşüne başvuru alan 6 uzmandan dönüt alınmıştır. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda bazı maddeler deneme formundan çıkarılmış, bazı maddelerde gerekli düzeltmeler yapılarak 60 maddelik deneme formu oluşturulmuştur.

Oluşturulan deneme formu maddelerin kapsam geçerliği, anlaşılabilirlik ve belirlenen özellikleri yansıtmaları bakımından tekrar uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşüne başvuru alan 11 uzmandan dönüt alınmış ve belirli öneriler getirilmiştir. Davis'in (1992) kapsam geçerliğini belirlemek üzere geliştirmiş olduğu teknikte; uzman görüşleri 1) "Uygun", 2) "Madde hafifçe gözden geçirilmeli", 3) "Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli", 4) "Madde uygun değil" şeklinde dördü olarak derecelendirilmekte, "1" ve "2" seçeneğini işaretleyen uzmanların sayısı toplam uzman sayısına bölünerek "kapsam geçerlik indeksi" hesaplanmaktadır. Bu değer "0.80" ölçüt olarak kabul edilmektedir (Akt: Yurdugül, 2005). Ölçek maddelerine ilişkin uzman görüşleri dördü olarak derecelendirilmiş ve ölçeğin tümüne ilişkin kapsam geçerlik indeksi "0.87" olarak hesaplanmıştır. Bu değer, uzmanlar arasındaki uyumun iyi olduğunu göstermektedir. Uzmanlardan gelen düzeltme ve öneriler doğrultusunda bazı maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış ve bazı maddeler çıkarılmıştır. Uzman görüşü sonucunda oluşturulan 46 maddelik deneme formunun amaca ne derece hizmet ettiğini ve hedef kitle tarafından anlaşılabilirliğini belirlemek amacıyla ölçek, mesleğe yeni başlayan 5 öğretmenin sesli olarak cevaplama sağlanmış ve onların görüşleri doğrultusunda maddelerde bazı düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden bu madde ifadelerini okuyarak belirtilen durumları/davranışları ne sıklıkla yaşadıklarını "Her zaman", "Genellikle", "Bazen", "Nadiren", "Hiç" seçeneklerinden kendilerine en uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Uygulama 329 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Uygulama sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve uç değerler çıkartılarak analize hazır hale getirilmiştir. Bu işlem sonucunda 320 öğretmenden elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir. Faktör analizinde örneklem büyüklüğü önemlidir ve alanyazında örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı fikirler ortaya atılmaktadır. Fakat birçok kaynakta Comrey ve Lee (1992) tarafından önerilen örneklem büyüklüğü temel alınmaktadır. Buna göre örneklem büyüklüğü: "100-zayıf, 200-kabul edilebilir, 300-iyi, 500-çok iyi, 1000 ve üzeri-mükemmel" olarak ifade edilmiştir (Akt: Williams, Brown ve Onsman, 2010). Bu nedenle faktör analizi için örneklem sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir.

Ölçek maddelerinin ayırt ediciliğine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla madde-toplam korelasyonlarından faydalanılmıştır ve madde-toplam korelasyonları Pearson Çarpım Momentler Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Madde-toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012; Ebel ve Frisbie, 1986).

Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analiziyle (AFA) test edilmiştir. Deneme uygulamasından elde edilen verilerle AFA yapılmadan önce temel sayıtları karşılayıp karşılamadığı test edilmiş ve veriler analize hazır hale getirilmiştir. Deneme formundan elde edilen puanların dağılımıyla ilgili istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

AÖKGÖ Deneme Uygulaması Puan İstatistikleri

<i>Değerler</i>	<i>Puanlar</i>
N (Sayı)	320
Ortalama	125.8 / 230
Ortalamanın Standart Hatası	1.45
Ortanca	126
Mod	113
Standart Sapma	25.95
Varyans	673.22
Çarpıklık	.175
Basıklık	.032
Ranj	141
Alınan En Düşük Puan	58 /46
Alınan En Yüksek Puan	199 / 230
Cronbach Alpha	0.93

Tablo 1’deki değerlere ait puanlar incelendiğinde; varyansın yüksek olması, puanların geniş bir ranjda dağılım göstermesi, ortalama-ortanca ve mod puanlarının birbirine yakın olması verilerin normal bir dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Çarpıklık (.175; ± 1) ve basıklık (.032; ± 1) değerlerinin ± 1.0 arasında kalması dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğinin bir kanıtı olarak değerlendirilebilir (Bai ve Ng, 2005; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Ayrıca histogram grafikleri incelendiğinde, verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı “0.93” olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin iç tutarlık anlamında güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Örnekleme büyüklüğünün açımlayıcı faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Barlett küresellik testi yapılmıştır. Elde edilen verilerin faktör analizi için uygunluğu test edildikten sonra, Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve dik döndürme yöntemlerinden en sık kullanılan tekniklerden biri olan Varimax (Maksimum değişkenlik) döndürme tekniği kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bulgular

Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeğinden elde edilen verilerin yapı geçerliğini test etmek amacıyla yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)’ne ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Açımlayıcı Faktör Analizi'ne İlişkin Bulgular

Örneklem büyüklüğünün açımlayıcı faktör analizi için yeterli olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0.89 olarak hesaplanmıştır. Leech, Barrett ve Morgan (2005) bu değer 0.80-0.90 arasında olması durumunda örneklem büyüklüğünün iyi olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla örneklem büyüklüğünün faktör analizi için iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca Barlett küresellik testi sonucunda ki kare değerinin ($\chi^2_{(1035)}=7647.44$; $p<0.01$) anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu bulgular veri matrisinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

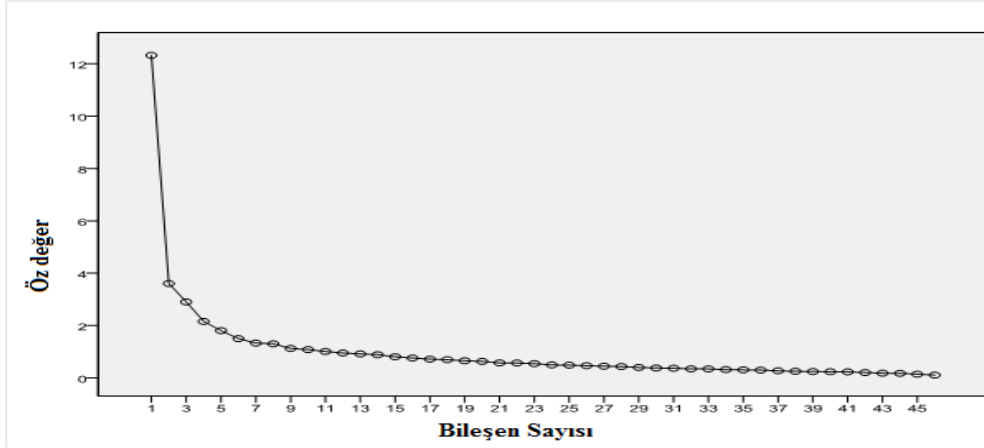
AFA sonuçları incelendiğinde, öz değeri 1'den büyük olan 11 faktörün olduğu ortaya çıkmıştır. Fakat sadece öz değerleri inceleyerek faktör sayısını belirlemek doğru değildir, çünkü öz değeri birden büyük olanların sayısının örneklem büyüklüğünden etkilendiği söylenmektedir (Cliff, 1998). Dolayısıyla ölçeğin faktör sayısına paralel analiz yöntemi, yamaç-birikinti grafiği (scree plot) ve açıkladıkları varyansa bakılarak karar verilmiştir. Faktör belirlemede öznel olması yönüyle eleştirilen yamaç-birikinti grafiğine oranla paralel analiz yöntemi, istatistiksel olarak daha güçlü sonuçlar üretmektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Paralel analiz yöntemi sonucu elde edilen veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

AÖKGÖ AFA ve Paralel Analiz Özdeğerlerinin Karşılaştırılması

Faktör	AFA Özdeğerleri	Paralel Özdeğerleri	Analiz	Karar
1	12.323	1.899		Kabul
2	3.606	1.794		Kabul
3	2.903	1.720		Kabul
4	2.159	1.654		Kabul
5	1.805	1.601		Kabul
6	1.500	1.551		Ret
7	1.331	1.508		Ret
8	1.302	1.464		Ret
9	1.125	1.422		Ret
10	1.082	1.385		Ret
11	1.011	1.350		Ret

Paralel analizde gerçek veriden elde edilen özdeğer, tesadüfi veriden hesaplanan özdeğerden büyük olana kadar ki basamak sayısı boyut sayısını vermektedir (Yavuz ve Doğan, 2015). Tablo 2'de görüldüğü üzere; birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci faktörlerin gerçek veriden elde edilen özdeğerleri paralel analiz özdeğerlerinden yüksektir. Dolayısıyla bu değerlere göre ilk beş faktör kabul edilmiş, sonraki faktörler ise reddedilmiştir. Ölçeğe yönelik yamaç-birikinti grafiği de paralel sonuçlar vermektedir. Ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. AÖKGÖ deneme uygulamasının özdeğer yamaç-birikinti grafiği

Şekil 1 incelendiğinde, varyansın önemli bir kısmını birinci faktörün açıkladığı ve beşinci faktörden sonraki faktörlerin öz değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Bir başka deyişle, beşinci faktörden sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkı hem çok az hem de yaklaşık olarak aynıdır. Dolayısıyla ölçek beş faktör olarak belirlenmiştir. Daha sonra, faktör sayısı beş olacak şekilde tekrar faktör analizi yapılmış ve beş faktörün açıkladığı toplam varyans % 49.560 olarak belirlenmiştir.

Ölçekte yer alması gereken maddeler belirlenirken maddelerin faktör yük değerleri ve madde-toplam korelasyonları dikkate alınmıştır. Faktör yük değerinin 0.45 ve üzeri olması madde seçimi için orta düzeyde, 0.55 ve üzeri olması madde seçimi için iyi bir ölçüt olduğu (Comrey, 1973; Akt: Garg, 1992) ve madde-toplam korelasyonu 0.30 ve üzeri olan maddelerin ayırt ediciliğinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2012; Ebel ve Frisbie, 1986). Faktör yük değeri 0.55 ve üzeri maddelerin seçilmesi durumunda ölçeğin kapsam geçerliği etkileneceği için, faktör yük değeri .45'in ve madde-toplam korelasyonu 0.30'un üzerinde olan maddeler seçilmiştir. Bu işlem sonucunda, faktör yük değeri 0.45'in altında olan 2, 11, 18, 22, 29, 30, 41, 43, 45 nolu maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca 44 ve 46 nolu maddeler ise faktör yükü 0.45'in üzerinde olmasına rağmen birden fazla faktörde yük verdiği için binişik madde olarak ele alınmış ve ölçekten çıkarılmıştır. Böylece nihai ölçek; birinci faktör için 14, ikinci faktör için 3, üçüncü faktör için 10, dördüncü faktör için 4, beşinci faktör için 4 madde olmak üzere toplam 35 maddeden oluşmaktadır.

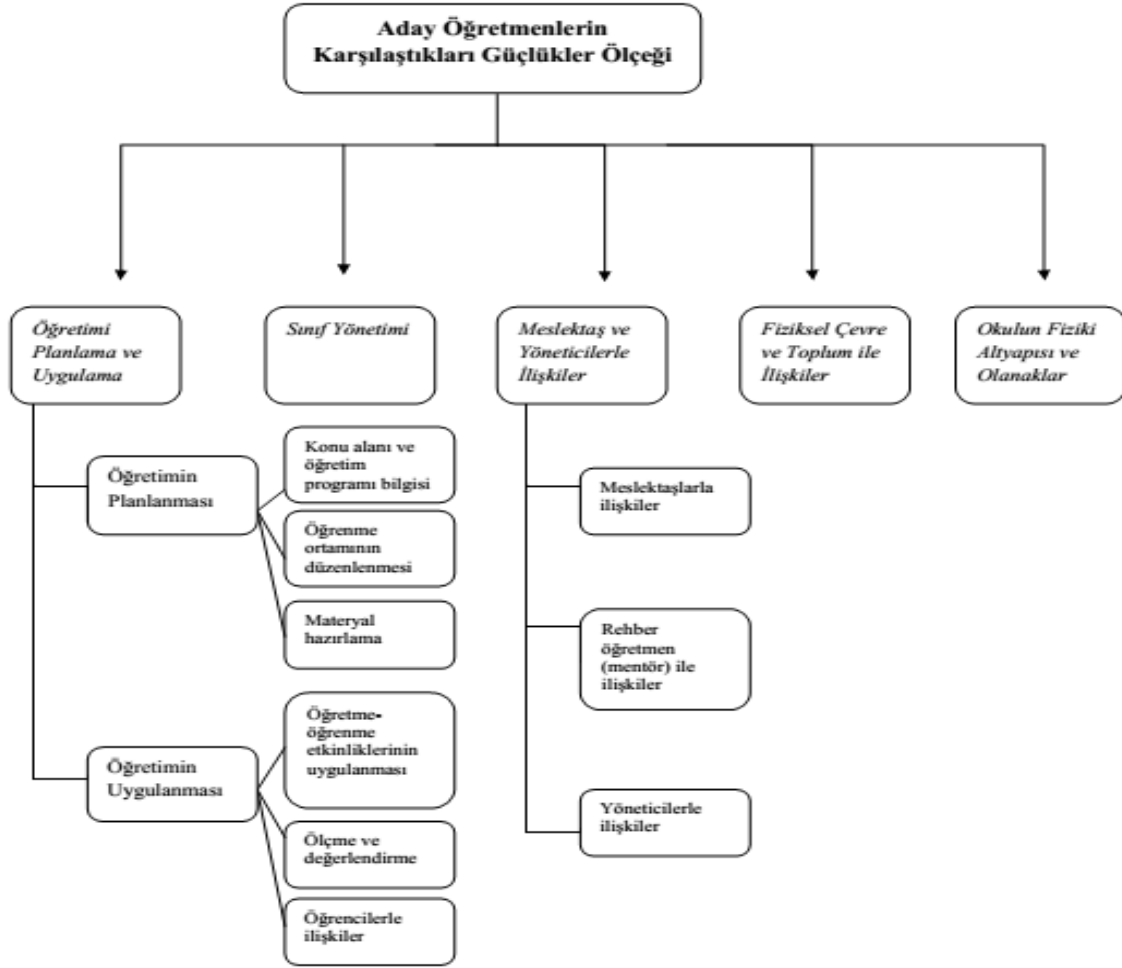
Nihai ölçeğin istatistiklerinin kestirilebilmesi için, deneme uygulaması sonucu seçilen 35 madde için Temel Bileşenler Analizi yöntemi ve Varimax döndürme tekniği kullanılarak tekrar faktör analizi ve korelasyona dayalı madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda, KMO değeri 0.88 olarak hesaplanmış, Barlett küresellik testinde ise ki kare değeri anlamlı bulunmuştur ($\chi^2_{(595)}=5973.12$; $p<0.01$). Nihai ölçeğin yamaç-birikinti grafiği Şekil 2'de verilmiştir.

17	.713		.541	.15	9.88	
26	.717		.460	.53	8.71	
22	.691		.491	.50	8.28	
27	.689		.405	.49	7.79	
33	.668		.584	.50	12.25	
20	.658		.555	.50	9.87	
25	.656		.534	.52	11.05	
21	.638		.466	.42	8.20	
32	.621		.574	.51	11.45	
34	.605		.516	.44	10.69	
35	.503		.549	.34	9.97	
30		.907	.503	.85	9.74	
29		.868	.545	.83	9.97	
31		.847	.546	.77	10.85	
28		.593	.529	.54	9.47	
04			.835	.469	.74	7.07
05			.795	.397	.65	7.07
08			.788	.470	.70	8.03
15			.646	.543	.51	10.02

**p<0.01

Tablo 3 incelendiğinde, ölçeğin beş boyutta toplandığı görülmektedir. Nihai ölçeği oluşturan maddelerin faktör yükleri birinci faktör için 0.49-0.78, ikinci faktör için 0.71-0.81, üçüncü faktör için 0.50-0.72, dördüncü faktör için 0.59-0.91, beşinci faktör için ise 0.65-0.83 arasında değiştiği; madde-toplam korelasyonları birinci faktör için 0.40-0.62, ikinci faktör için 0.44-0.54, üçüncü faktör için 0.40-0.58, dördüncü faktör için 0.50-0.55, beşinci faktör için 0.40-0.54 arasında değiştiği; ortak faktör varyansları birinci faktör için 0.36-0.62, ikinci faktör için 0.09-0.15, üçüncü faktör için 0.34-0.53, dördüncü faktör için 0.54-0.85, beşinci faktör için 0.51-0.74 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca, % 27'lik üst ve alt grup puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu gösteren t değerlerinin birinci faktör için 9.30-12.92, ikinci faktör için 7.90-9.88, üçüncü faktör için 7.79-12.25, dördüncü faktör için 9.47-10.85, beşinci faktör için ise 7.07-10.02 arasında değiştiği görülmektedir. Bu veriler ölçeğin tüm maddelerinin ilgili boyuttaki özelliği ölçtüğünü ve maddelerin ayırt edici olduklarını göstermektedir.

Ortaya çıkan boyutların (faktörlerin) madde içerikleri incelendiğinde, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında alanyazından hareketle oluşturulan gruplama ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Nihai ölçeğin faktör yapısı Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği nihai formunun faktör yapısı

Şekil 3'te görüldüğü üzere, birinci faktör *öğretimi planlama ve uygulama*, ikinci faktör *sınıf yönetimi*, üçüncü faktör *meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler*, dördüncü faktör *fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler*, beşinci faktör *okulun fiziki altyapısı ve olanaklar* olarak isimlendirilmiştir.

Ölçüt Geçerliği

Ölçeğin iç ölçüte dayalı geçerliğini test etmek amacıyla %27'lik üst grupta %27'lik alt grubun toplam ölçekten aldıkları puanlar arasındaki fark t testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda anlamlı fark bulunmuştur ($t_{(170)}=31.512$, $p<0.01$).

Güvenirlilik

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerleri; birinci faktör için 0.91, ikinci faktör için 0.81, üçüncü faktör için 0.87,

dördüncü faktör için 0.88, beşinci faktör için 0.83, toplam ölçek için ise 0.92 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, mesleğe yeni başlayan aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği geliştirilirken öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri güçlük durumlarını belirlemek için alanyazındaki benzer çalışmalar ve öğretmen yeterlikleri dikkate alınmıştır. Uygulama yapılmadan önce 46 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Hazırlanan 46 maddelik taslak ölçeğin ölçme aracı, 329 aday öğretmene uygulanmıştır. Verilerin analize hazırlanması aşamasında, uç değerler analizi sonucunda 9 öğretmenden elde edilen veriler analiz dışı bırakılarak 320 öğretmenden elde edilen veriler analize dâhil edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA sonucunda, toplam varyansın % 56.486'sını açıklayan ve 35 maddeden oluşan beş faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Açıklanan varyansın oldukça iyi olduğu söylenebilir. Faktörler altında toplanan maddelerin özellikleri ve alanyazına dayalı olarak belirlenen ölçütler dikkate alınarak birinci faktör "*öğretimi planlama ve uygulama*", ikinci faktör "*sınıf yönetimi*", üçüncü faktör "*meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler*", dördüncü faktör "*fiziksel çevre ve toplum ile ilişkiler*", beşinci faktör "*okulun fiziki altyapısı ve olanaklar*" olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin tamamına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.92, alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayıları ise sırasıyla 0.91, 0.81, 0.87, 0.88 ve 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının kendi içinde tutarlı ölçümler yaptığını ve dolayısıyla güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır.

Ölçekte yer alan maddelerin ayırt edicilik düzeylerini belirlemek için yapılan madde analizi sonucunda, madde-toplam korelasyonlarının 0.397 ile 0.608 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst gruplar arasındaki farklara ilişkin t değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu veriler, ölçekte yer alan maddelerin ayırt edici olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, alanyazında aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri belirlemeye yönelik kapsamlı bir ölçek bulunmadığından, geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bu ölçeğin alanyazına önemli bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, yapı geçerliğini test etmek için AFA yapılmıştır. AFA ile ortaya çıkarılan yapının doğrulanıp doğrulanmadığı, ileriki çalışmalarda farklı örneklemelerden elde edilen veriler üzerinden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak test edilebilir. Test-tekrar-test gibi farklı güvenilirlik hesaplama yöntemleri ile ölçeğin güvenilirliği desteklenebilir. İleri ki çalışmalarda, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler üzerinde etkili olabilecek değişkenler ele alınarak yordamaya yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler ölçeği kullanılarak aday öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin çeşitli değişkenlere (cinsiyet,

branş, görev yapılan yerleşim yeri, okul ortamı vb.) göre farklılık gösterip göstermediği incelenebilir.

Kaynakça

- Bai, J. ve Ng, S. (2005). Tests for skewness, kurtosis, and normality for time series data. *Journal of Business & Economic Statistics*, 23(1), 49-60.
- Bush, R. N. (1983). The beginning years of teaching: A focus for collaboration in teacher education. Eric Hoyle & Jacquetta Megarry (Ed.), *World Yearbook of Education 1980: The Professional Development of Teachers* içinde (s. 350-360). New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cliff, N. (1998). The eigenvalues-greater-than-one rule and the reliability of components. *Psychological Bulletin*, 103(2), 276-279.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları (3.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L. ve Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 4, 12-26.
- Ebel, R. L. ve Frisbie, D. A. (1986). *Essentials of education measurement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde "program" geliştirme (6.baskı)*. Ankara: Edge Akademi Yayınları.
- Feiman-Nemser, S., Carver, C., Schwille, S. ve Yusko, B. (1999). Beyond support: taking new teachers seriously as learners. Marge Scherer (Ed.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* içinde (s.3-12). USA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain practice. *Teachers College Record*, 103(6), 1013- 1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Garg, K. P. (1992). *Development of ability to reason in school education*. Concept Publishing Company.
- Gergin, E. (2010). *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarda karşılaştığı zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yolları (Yayınlanmış yüksek lisans tezi)*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hammond, M. (2005). *Next steps in teaching: A guide to starting your career in the secondary school*. London & New York: Routledge.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 266-277.

- Kumi-Yeboah, A. ve James, W. (2012). Transformational teaching experience of a novice teacher. *Adult Learning*, 23(4), 170-177.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Moir, E. (1999). The stages of a teacher's first year. Marge Scherer (Ed.), *A Better Beginning: Supporting and Mentoring New Teachers* içinde (s.19-23). USA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Rust, F. O. (1994). The first year of teaching: It's not what they expected. *Teaching and Teacher Education*, 10(2), 205-217.
- Senemoğlu, N. (1989). Ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmede fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 109-126.
- Senemoğlu, N. ve Özçelik, D. A. (1989). Öğretmen adaylarına 'öğretmenlik bilgisi' kazandırma bakımından fen-edebiyat ve eğitim fakültelerinin etkililiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*.
- Senemoğlu, N. (1991). *A study of initial primary teacher training in England with implications for the system in Turkey (Yayınlanmamış araştırma raporu)*. Leicester: The University of Leicester.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya (25.baskı)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. ve Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178.
- Williams, B., Brown, T. Ve Onsmann, A. (2010). Exploratory factor analysis: A five-step guide for novices. *Australasian Journal of Paramedicine*, 8(3), 1-13.
- Yavuz, G. ve Doğan, N. (2015). Boyut sayısı belirlemede Velicer'in map testi ve Horn'un paralel analizinin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 176-188.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*.

Extended Abstract

Introduction

The first year of teaching is a special period in the career of a teacher, different from previous and future periods. For a beginning teacher; everything is new such as things to do on the first day, students, resources etc. In the mind of a beginner teacher, there are an unlimited number of questions waiting to be answered like What do I need to teach? How should I evaluate students? What are the school administrator's expectations from me? These and similar questions include

many topics such as program, teaching, evaluation, management, school culture. Everyone is going through this in their first year in different ways. Teachers may differ in teaching difficulties encountered, but there are some common concerns no matter where they are. So for beginning teachers, the first year in teaching can be seen as a struggle and learning process.

Purpose

It seems that the first year of the profession is a challenging process for beginning teachers, and they face considerable difficulties during this period. The fact that the beginning teachers are able to pass this process in a healthy way depends on the identification of these difficulties and the provision of necessary support. In the Turkish literature, no scale has been found concerning the difficulties faced by beginning teachers. Thus, it is considered beneficial to develop a scale to determine the difficulties that beginning teachers face in the first year of their profession. In this research, it was aimed to develop a scale to determine the difficulties that beginning teachers encounter in the first year of the profession. In this sense, it is expected that the developed scale will make a significant contribution to the field.

Method

This research was conducted with 329 beginning teachers working in elementary, secondary and high school affiliated with Van provincial districts. The data of the study were obtained from a 46-item Likert-type scale. The construct of the scale was tested with the Exploratory Factor Analysis (AFA). The Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and the Barlett sphericity test were performed to determine if the sample size was sufficient for explanatory factor analysis.

After testing the suitability of the obtained data for factor analysis, exploratory factor analysis was performed using the Principal Component Analysis method and the Varimax (Maximum Variability) rotation technique, one of the most commonly used techniques of vertical rotation methods.

Results, Discussion and Conclusion

In this research, it was aimed to develop a measurement tool to determine the difficulties that beginning teachers face during the first year of the profession. In the process of scale development, similar studies in the literature and teacher competencies have been taken into account in order to determine the difficulties faced by teachers. Before the implementation of the scale, a 46-item draft form was created. The 46-item draft form was applied to 329 beginning teachers. In the course of preparing the data for analysis, the data obtained from the 9 teachers were excluded from the analysis due to the extreme values and the data obtained from the 320 teachers were included in the analysis.

Exploratory Factor Analysis (AFA) was performed to test the validity of the scale's construction. As a result of the AFA, a five-factor structure consisting of 35 items was obtained, explaining

56.486% of the total variance. It can be said that the variance explained is quite good. The first factor is "planning and implementation of teaching", the second factor is "class management", the third factor is "relations with colleagues and school administrators", the fourth factor is "relations with physical environment and the community", the fifth factor is "the physical infrastructure and facilities of the school".

The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the total scale was found as 0.92 and the reliability coefficients of the subscales were 0.91, 0.81, 0.87, 0.88 and 0.83, respectively. These values reveal that the total scale and its sub-dimensions make consistent measurements and is therefore a reliable scale. As a result of the item analysis carried out to determine the discrimination levels of the items in the scale, item-scale correlations changed between 0.397 and 0.608, and t values related to difference between 27% upper and lower groups were significant. This data shows that the item discrimination in this scale

As a result, there is no comprehensive scale for identifying difficulties encountered by beginning teachers in the literature, and it is believed that this scale will provide a significant contribution to the literature. In this study, AFA was performed to test the validity of the structure. Whether or not the construct revealed by AFA has been verified can be tested by performing Confirmatory Factor Analysis (CFA) on data obtained from different samples in future studies. Reliability of the scale can be supported by different reliability calculation methods such as test-repeat-test. Progressive studies can be carried out by considering the variables that may affect the difficulties encountered by beginning teachers. By using that scale, it is also possible to examine whether the difficulties encountered by beginning teachers differ according to various variables (gender, branch, school environment, etc.).

Ek 1. Aday Öğretmenlerin Karşılaştıkları Güçlükler Ölçeği

<p>Acıklama: Aşağıda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaşılabilecekleri güçlükler işaret eden bazı durum ifadelerine yer verilmiştir. Aşağıda belirtilen durumları <u>mesleğin ilk yılında ne sıklıkla yaşadığınızı</u> düşünerek sizin durumunuzu yansıtan dereceyi gösteren rakamı daire içine alınız.</p>		Her zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiç
1	Konu alanıma ilişkin bilgi ve becerilere yeterli düzeyde hâkim olamadığım için zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
2	Hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceğime karar vermede zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
3	Öğretimi öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
4	Araç-gereç yetersizliği eğitim ortamını etkili olarak düzenlememi engellemektedir.	5	4	3	2	1
5	Okul mimarisi (derslik, laboratuvar, bahçe vb.) etkili eğitim ortamları düzenlememi engellemektedir.	5	4	3	2	1

6	Kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
7	Öğrencilerin ilgisini çekecek öğrenme ortamları oluşturmada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
8	Okul ve çevredeki kısıtlı imkânlardan dolayı farklı öğretim materyallerine ulaşmakta güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
9	Öğrencilerin düzeylerine uygun ilgi çekici öğretme-öğrenme materyalleri hazırlamakta zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
10	Öğrencilerin konuları düzeylerine uygun bir biçimde anlamlandırmalarını sağlamada güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
11	Üniversitede kuramsal bilgi anlamlı bir biçimde öğretilmediği için öğrencilerin anlamlı öğrenmesini sağlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
12	Öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemede güçlük çekiyorum.	5	4	3	2	1
13	Öğrencilerin konu alanını öğrenmelerini sağlamada uygun öğretim strateji ve tekniklerini uygulamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
14	Lisans eğitimimde yeterli uygulama yapmadığım için öğrencilerin derse etkin katılımını sağlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
15	Sınıfların fiziksel yetersizlikleri nedeniyle planladığım öğretim etkinliklerini sınıfta uygulamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
16	Kalabalık sınıflarda sınıf disiplini sağlamada zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
17	Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
18	Farklı ölçme teknikleri hakkında yeterli bilgi sahibi olmadığım için öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
19	Uygun ölçme-değerlendirme araçları kullanarak öğrenci gelişimini izlemede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
20	Okul iklimi nedeniyle okuldaki diğer öğretmenler ile işbirliği yapmada güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
21	Zümre öğretmenleri arasındaki kişisel çekişmeler onlarla sağlıklı ilişkiler kurmamı engellemektedir.	5	4	3	2	1
22	İhtiyaç duyduğumda meslektaşlarımdan öğretimle ilgili yeterli destek alamıyorum.	5	4	3	2	1
23	Öğrencilerle sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde sağlıklı iletişim kurmada güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1
24	Öğrencilerime öğrenmeyi öğrenmelerine rehberlik etmede güçlük yaşıyorum.	5	4	3	2	1

25	Mesleğimle ilgili karşılaştığım problemleri rehber öğretmenimle paylaşmaktan çekiniyorum.	5	4	3	2	1
26	Rehber öğretmenimin mesleki bilgi donanımı, uygulamada karşılaştığım problemleri çözmeye yetersiz kalmaktadır.	5	4	3	2	1
27	Rehber öğretmenim sınıf içi uygulamalara ilişkin bana yeterli destek sağlamamaktadır.	5	4	3	2	1
28	Sosyal olanakların (spor salonu, alışveriş merkezi, kafe vb.) yetersizliğinden dolayı okul çevresine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
29	Görev yaptığım bölgenin coğrafi/fiziksel özelliklerine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
30	Görev yaptığım toplumun sosyo-kültürel özelliklerine uyum sağlamada zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1
31	Bulduğum bölgeye yabancı olduğum için toplumla ilişkilerde zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
32	Karşılaştığım güçlüklerle başa çıkmak için okul yöneticilerinden gerekli desteği <u>alamıyorum</u> .	5	4	3	2	1
33	Yöneticilerin aşırı kuralcı ve baskıcı tutumları nedeniyle etkili öğretme-öğrenme ortamları düzenlemede zorlanıyorum.	5	4	3	2	1
34	Okul yöneticileri bireysel ve mesleki gelişime dönük yeterli ortam <u>hazırlamamaktadır</u> .	5	4	3	2	1
35	İş yükü nedeniyle görevlerimi etkili olarak yerine getirmede zorluk yaşıyorum.	5	4	3	2	1

Öğretimi planlama ve uygulama: M1, M2, M3, M7, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M18, M19, M23, M24

Sınıf yönetimi: M6, M16, M17

Meslektaş ve yöneticilerle ilişkiler: M20, M21, M22, M25, M26, M27, M32, M33, M34, M35

Fiziksel çevre ve toplumla ilişkiler: M28, M29, M30, M31

Okulun fiziki altyapısı ve olanaklar: M4, M5, M8, M15