

Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Bahadır GÜLBAHAR¹

Geliş Tarihi: 06.10.2016

Kabul Ediliş Tarihi: 26.12.2016

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaçla hazırlanan 5'li likert tipi denemelik ifadeler açımlayıcı faktör analizi için 313 kişilik bir öğretmen grubuna, doğrulayıcı faktör analizi için 300 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi çalışması, ölçeğin tek faktörlü olduğunu göstermektedir. Bu faktör, "öğretimi planlama yeterliği" olarak adlandırılmıştır. Madde-toplam korelasyonuna dayalı madde analizleri sonuçlarına göre deneme uygulamasına giren tüm maddelerin nihai ölçekte yer alabilecek nitelikte olduğu anlaşılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin faktör yükleri 0,69 ile 0,82 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonlarına dayalı iç geçerlik katsayıları 0,66 ile 0,80 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayı değeri 0,97'dir. Tüm bu sonuçlar, geliştirilen "Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖPYAÖ)"nin, öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılabilmesini göstermektedir.

Anahtar kelimeler: Öğretimi planlama, öğretmenlerde yeterlik algısı, ölçek geliştirme.

Developing The Scale For Perception of Proficiency in Instruction Planning: Validity And Reliability Study

ABSTRACT

The present study aims develop a valid and reliable scale that could be used in measurement of teachers' perception of proficiency regarding instruction planning. To that end, the scale comprised of trial expressions constructed in 5-point Likert type was applied on 313 teachers for explanatory factor analysis; and on 300 teachers for confirmative factor analysis. Conducted factor analysis study suggested that the scale was with single factor referred as "instruction planning proficiency". As a result of item analyses conducted based on total correlation, it was determined that all of the items included in trial application were qualified to be included in the final scale. Factor loadings of items comprising the scale were in the range of 0.69 and 0.82. Internal validity coefficients based on the total item correlations were in the 0.66 and 0.80. Concerning internal consistency of the scale, the Cronbach's Alpha coefficient was estimated at 0.97. All these results suggested that developed "The Scale for Perception of Proficiency in Instruction Planning (SPPIP)" could be used in measurement of teachers' perception of proficiencies regarding instruction planning.

Keywords: Instruction planning, teachers' perception of proficiency, developing scale.

¹ Yrd. Doç. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, bahadir.gulbahar@ahievran.edu.tr

GİRİŞ

Plan, bir işin, bir eserin gerçekleştirilmesi için uyulması tasarlanan düzen; planlama ise yapılacak bir işi belli bir plana göre düzenleme eylemidir (TDK Güncel Türkçe Sözlük, 2016). Yeteneklerin kullanılması ve geleceğin daha anlamlı yaşanması için plana, planlamaya ihtiyaç vardır (Kılıç, 2015). Plan ve planlama, hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır.

Her eylem gibi öğretim de planlanmalıdır. Zira öğretimin de hedefleri vardır. Öğretim hedeflerine en kısa yoldan ve verimli bir şekilde ulaşılması, öğretimin planlanmasına bağlıdır (Küçükahmet, 1999; Demirel, 2006). Öğretim sürecinin ilk aşaması olan planlamayla, diğer iki aşama olan sınıf içi etkinlikler ve ölçme-değerlendirme aşamalarının rasyonel ve düzenli şekilde yürütülmesinin de temeli atılmış olur (Tanrıseven, 2015). Öğretimin planlanmasıyla öğretim sistemli, düzenli hâle getirilmiş, hesaplanmış olur; öğretimde verimlilik şansa, tesadüflere, temenniye bırakılmaz.

Öğretimi planlama, bir dersi ya da üniteyi plan çerçevesinde organize etmenin en iyi yoludur (Sprinthall ve Sprinthall, 1990). Öğretimin planlanması; belirlenmiş olan öğretim hedeflerine ulaşmak için derste hangi konunun işleneceği, hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı, hangi uygulamaların hangi sıra ile gerçekleştirileceği, öğrenme kazanımlarının nasıl değerlendirileceği, ne tür ödev ya da projelerin verileceği vb. ile ilgili önceden kararlar alarak bunları belirli bir formatta yazılı bir belgeye dönüştürme sürecidir (Özçelik, 1992; Tan, 2005; Kayıkçı, 2012; Gümüseli, 2014; Taşdemir, 2015). Öğretimi planlamanın verimli bir öğrenme-öğretme ortamı yaratmak için bütün etken, imkân ve koşulları dikkate alarak öğretimi zihinde canlandırma, deneme süreci olduğu da söylenebilir.

Öğretimin planlanması; hedef ve davranışların belirlenmesi, ön koşul öğrenmelerin (hazırbulunuşluk düzeyinin) belirlenmesi, öğrenci özelliklerinin belirlenmesi, öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin belirlenmesi, öğretim materyallerinin seçimi, öğrenme kazanımlarının ölçülüp değerlendirilmesi basamaklarından oluşur (Gökçe, 2014). Bir öğretim planında, bu basamakların her birine mutlaka yer verilmelidir. Bu basamaklardan birinin atlandığı bir planlama, öğretimin uygulanması sürecinde sorunlarla karşılaşılmasına sebep olabilir.

Öğretimi planlamada hedef, öğrencinin öğrenmesi olmalıdır (Freiberg ve Driscoll, 1992). Planlamanın amacına ulaştığının göstergesi, öğrencinin öğrenme düzeyidir. Öğretimin planlanması, öğrencinin yüksek düzeyde öğrenmesinin sağlanması içindir. Öğretim planlanırken yalnızca bazı öğrencilerin değil, bütün öğrencilerin öğrenmesi esas alınmalıdır. Bunun için öğretimin planlanmasını etkileyen şu öğrenci farklılıkları göz önünde bulundurulmalıdır.

- duyuşsal davranış ve tutum farklılıkları
- öğrenme stilleri farklılıkları

- psikomotor davranış farklılıkları
- sağ ya da sol beyinin kullanılmasından kaynaklanan farklılıklar
- yaratıcılık potansiyeli farklılıkları
- cinsiyet, dil, kültür ve sosyoekonomik durum farklılıkları
- zekâ, dil ve yetenek gelişimi geriliklerinin sebep olduğu farklılıklar
- risk grubundaki öğrencilerin farklılıkları (Burden, 1999).

Öğretimin planlanması, öğretmenlerin öğretim sürecinde neyin, niçin, nasıl ve ne kadar öğreteceği üzerinde düşüncelerini gerektirdiğinden öğretimde kalite ve verimin yükselmesini sağlar (Demirel, 1999). Öğretimin planlanması ayrıca;

- amaca yönelik öğretim yapmayı (Freiberg ve Driscoll, 1992)
- öğretmenin daha az zaman, emek ve maliyetle öğretim hedeflerine ulaşmasını (Senemoğlu, 2005)
- zamanın boşa geçmemesini ve öğretmenin yapacaklarını unutmamasını (Moyles, 1992)
- öğrencinin öğretmene yüksek düzeyde güven duymasını (Gökçe, 2014) olanaklı kılması bakımından da önemlidir.

Öğretimin planlanması, yasal bir zorunluluk olduğu için de önemlidir. Millî Eğitim Bakanlığı “Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Olarak Yürütülmesine İlişkin Yönerge”nin 6. maddesinde; eğitim ve öğretimin planlı, programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışma olduğu, eğitim-öğretimin etkin, verimli olabilmesinin planlamaya gereken önemin verilmesi ve öğretmenlerin sınıflarına hazırlıklı girmeleriyle mümkün olduğu açıklanarak eğitim-öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmenin yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gerekli olduğu belirtilmiştir (MEB, 2003).

Öğretimin planlanması bazı değişkenlerden etkilenir. Öğretmen, öğretimin planlanmasındaki en önemli değişkendir. Öğretimin uygulanabilirliği, verimliliği ve istenen hedeflere ulaşmak, öğretmenin planlama becerisine bağlıdır. Öğretimin planlanmasına öğretmen dışında etki eden diğer değişkenler ise öğrenci, kazanımlar, içerik, çevre, zaman, araç-gereç ve kaynaklardır (Kauchak ve Eggen, 2007; Borich, 2014). Öğretim hedeflerine ulaşabilmek için planın uygulanması sırasında, sıralanan bu etkenlerden kaynaklanan beklenmedik durumların iyi yönetilmesi gerekir. Öğretmen, planın uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları tespit etmeli ve dersten sonra bunları çözmelidir (Sönmez, 2004). Planlama kaynaklı uygulama sorunlarını asgari düzeye indirene kadar öğretmenlerin plan üzerinde yeniden düzenleme çalışmalarına başvurmaları, öğretim hedeflerine ulaşılması açısından büyük önem arz etmektedir.

Planlamanın başarıya ulaşması ve beklenmedik durumların etkisinin en aza indirilmesi için sürecin iyi izlenmesi ve etkinliklerin rastlantıya bırakılmaması önemlidir (Gökçe, 2014). Başarılı bir plan; kazanımlara yöneliktir, esnek, tutarlıdır, öğrenci merkezlidir, disiplinler arasında bağlantılar kurar, devamlılık esasına bağlıdır, zamanı dikkate alır, uygulanabilir etkinliklere yer verir, çevresel ve bireysel farklılıkları dikkate alır, uygun yöntem ve teknikleri içerir ve ailelerin

de katılımını sağlar (Kuran, 2011; Tanrıseven, 2015). Başarılı bir öğretim planının hazırlanmasında şu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (MEB, 2003):

- a) Planlar; çağdaş eğitimin gereklerine uygun olarak öğrenci merkezli, bireyselleşmiş öğretim, tam öğrenme, aktif öğrenme-öğretme ve disiplinleri arası çalışmaları esas alan uygulanabilir etkinliklere dayalı olmalıdır.
- b) Planlama çalışmalarında öğrenme-öğretme süreci, etkin hâle getirilerek eğitimdeki yeni gelişmeler, çevre özellikleri, öğrencilerin bireysel gelişim özellikleri (fiziksel, duygusal, bilişsel ve psikomotor) ile okul-çevre ilişkileri göz önüne alınmalıdır.
- c) Plan, standart değil, gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmalıdır.
- d) Plan, eğitim-öğretimin hedeflerine ve öğretim kurumlarının özel amaçlarına uygun olmalıdır.
- e) Planda konular, öğretim programlarına göre belirlenir. Ayrıca konuların işlenişinde kullanılacak öğrenme-öğretme yaklaşımları, araç-gereç, kaynaklar, öğrenci etkinlikleri, gezi, gözlem ve deneyler göz önünde bulundurulur.
- f) Her plan belli bir süreyi kapsayacak şekilde olur.
- g) Plan, öğretimin niteliğine ve seviyesine, konuya, öğretim dalına ve amacına uygun olur.

Başarılı, iyi olarak nitelendirilebilecek bir planlamayla öğretim hedeflerine ulaşılabilir; olumlu bir öğrenme ortamı yaratılabilir (Akyol, 2003). Öğretimi planlamakla sorumlu olan öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu ölçmede kullanılacak bir ölçme aracının varlığı bu bakımdan önemlidir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliklerinin ölçülmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

YÖNTEM

Amacı, öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirmek olan araştırmanın bu yönüyle temel araştırma niteliğinde olduğu söylenebilir.

Katılımcılar

Araştırmanın verileri, Kırşehir il merkezindeki 15 ilkokul, 17 ortaokul ve 8 lisede görev yapmakta olan 613 öğretmeninden elde edilmiştir (açımlayıcı faktör analizi için 313 kişilik, doğrulayıcı faktör analizi için 300 kişilik bir öğretmen grubu olmak üzere). Araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,38'i (n=223) ilkokul öğretmeni, %44,87'si (n=275) ortaokul öğretmeni ve %18,75'i (n=115) lise öğretmeni. Öğretmenlerin %53,67'si (n=329) erkek, %46,33'ü (n=284) kadındır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarının ölçülmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı hazırlamak üzere Kırşehir il merkezinde görev yapmakta olan 73 ilkokul, ortaokul ya da lisede

öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliklerini ele alan çeşitli Türkçe ve İngilizce kaynaklar da incelenmiştir. Böylece öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliklerini ifade ettiği düşünülen 28 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur. Ölçme ve değerlendirme alanında 2, eğitim yöntemi ve denetimi alanında 2 ve Türkçe eğitimi alanında 2 uzmanın yaptığı inceleme sonucunda amaca uygun olmayan 4 madde taslak formdan çıkarılarak kalan 24 madde üzerinden ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formunda yer alan her bir madde, “Yeterli Değilim.”, “Düşük Düzeyde Yeterliyim.”, “Orta Düzeyde Yeterliyim.”, “Yeterliyim.” ve “Tamamen Yeterliyim.” ifadelerinden oluşan 5’li Likert tipi ölçek yardımıyla derecelendirilmiştir.

Deneme formu üç kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda ölçekte yer alacak ifadelerin nasıl cevaplanması gerektiğine ilişkin bir yönerge yer almaktadır. İkinci kısımda katılımcılara ait kişisel bilgilerin (okul türü ve cinsiyet) elde edilmesine yönelik sorular bulunmaktadır. Üçüncü kısımda ise öğretimi planlama yeterlik ifadelerine ve seçeneklere yer verilmiştir.

Uygulama

Oluşturulan deneme formu, 2014-2015 öğretim yılının ilk yarısında Kırşehir il merkezindeki 15 ilkokul, 17 ortaokul ve 8 lisede görev yapmakta olan 613 öğretmene uygulanmıştır. Katılımcılar Kırşehir merkezde görev yapmakta olan öğretmenler evreninden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlemiştir.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Veriler, SPSS 17.0 paket programına işlenmiştir. Cevap seçenekleri işlenirken “Tamamen Yeterliyim.” seçeneği için 5, “Yeterliyim.” seçeneği için 4, “Orta Düzeyde Yeterliyim.” seçeneği için 3, “Düşük Düzeyde Yeterliyim.” seçeneği için 2 ve “Yeterli değilim.” seçeneği için 1 değeri kullanılmıştır.

Verilerin işlenmesinden sonra nihai ölçeğin oluşturulma süreci başlatılmıştır. Nihai ölçeğin oluşturulma süreci, açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır.

Açımlayıcı faktör analizinde öncelikle, KMO ve Bartlett Küresellik testi ile deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine tabi tutulabileceği anlaşıldıktan sonra temel bileşenler analizi kullanılarak faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Madde toplam korelasyonuna dayalı madde analiziyle de 24 maddenin madde toplam korelasyonlarının kabul edilebilir nitelikte olup olmadığına, yani ölçeğin geneliyle ölçülebilecek özellik ile her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özelliğin aynı olup olmadığına bakılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen yapının doğrulanması için doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Ölçeğin geçerli olup olmadığını anlamak için uyum indekslerine bakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için tek bir

faktöre ilişkin olarak belirlenen 24 maddenin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerliğine İlişkin Bulgular Ölçeğin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)'ne Dayalı Geçerlik Çalışması

Öğretmenlere uygulanan ölçeğin yapı geçerliği, açıklayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		,97
Bartlett Küresellik Testi	X ²	9908,35
	Sd	276
	P	,000

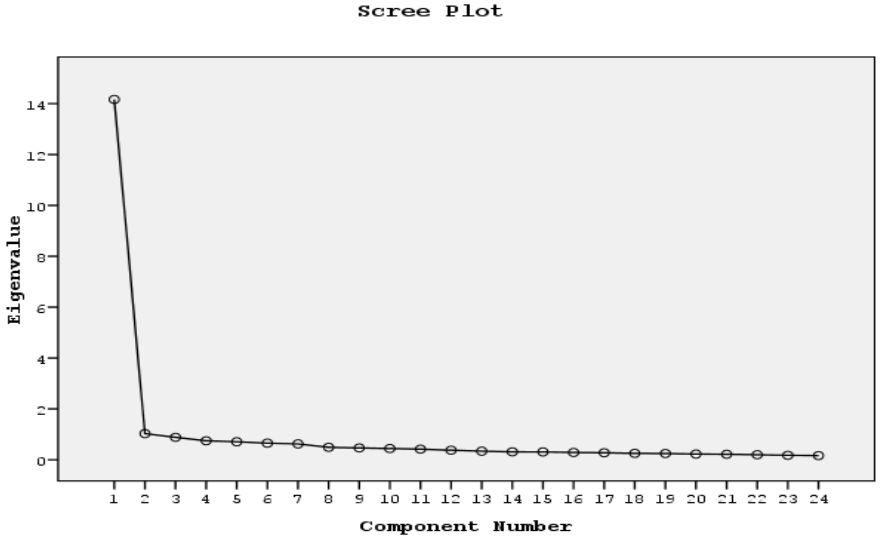
Tablo 1'de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0,97'dir. Leech, Barrett ve Morgan (2005) ve Şencan (2005)'e göre kritik değer olarak 0,50 değerinin altında faktör analizi yapılamaz (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010; Tavşancıl, 2010). Ölçeğe ait Kaiser-Meyer-Olkin değerinin çok yüksek olduğu (kritik değerle karşılaştırıldığında) sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010). Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 9908,35 olup 0,01 düzeyinde manidardır (X²₂₇₆=9908,35). Bu değerlere bakıldığında, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceği görülmektedir. Uygulama yapılan örneklem sayısının faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temel bileşenler analizi kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Faktör Öz Değeri ve Açıklama Varyansı

Faktör	Başlangıç Öz değeri		
	Öz değer	Vary %	Küm %
1	14,16	59,02	59,02

Tablo 2'de görüldüğü üzere, öz değeri 1,5'dan büyük bir faktör vardır. Bu bir faktörün açıkladığı varyans, toplam varyansın % 59,02'sidir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (14,16), 1,5'dan büyük olmasından dolayı ölçek bir faktör olarak ifade edilmektedir. Ölçeğin bir faktörde açıkladığı varyansın (%59,02) kabul edilebilir düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tek faktörlü desenlerde, açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir (Tavşancıl, 2010).



Şekil 1. Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeğine İlişkin Saçılma (Scree-Plot) Grafiği

Ölçeğe ilişkin Scree-Plot grafiği (Şekil 1) incelendiğinde ölçeğin bir büyük kırılma noktası gösterdiği, diğer kırılma noktalarının öz değerlerinin 1,5 değerinden küçük olmasından dolayı dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz değeri 1,5 değerinden büyük sadece bir kırılma noktasının olduğu ve ölçeğin bir faktörde ele alınması gerektiği bu grafikte de ifade edilmeye çalışılmıştır. Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktör yük değerine sahip oldukları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Maddelere Ait Faktör Yük Değerleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Madde	1. Faktör	Madde Toplam Korelasyonu (r)
m1	0,69	0,67 (*)
m2	0,73	0,71(*)
m3	0,69	0,66(*)
m4	0,72	0,70(*)
m5	0,79	0,77(*)
m6	0,77	0,74(*)
m7	0,73	0,71(*)
m8	0,75	0,73(*)
m9	0,76	0,73(*)
m10	0,81	0,79(*)
m11	0,79	0,76(*)
m12	0,80	0,78(*)
m13	0,80	0,78(*)

m14	0,78	0,75(*)
m15	0,81	0,79(*)
m16	0,82	0,80(*)
m17	0,78	0,76(*)
m18	0,79	0,77(*)
m19	0,81	0,79(*)
m20	0,80	0,78(*)
m21	0,76	0,73(*)
m22	0,75	0,73(*)
m23	0,74	0,71(*)
m24	0,75	0,73(*)

*p<.05

Tablo 3'e baktığımızda 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 ve 24. maddelerin birinci faktörde en yüksek faktör yük değerine sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktörde maddelerin faktör yüklerine bakıldığında ,69 ile ,82 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek bir faktörlü olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Tabachnick ve Fidell'e (2001) göre her bir maddenin yük değerinin 0,40 kritik değer altında olması hâlinde "vasat" olduğu belirlenmiştir (Büyüköztürk, Şekercioğlu ve Çokluk, 2010). Belirlenen faktörün açıklama varyansını artırmak için sınır değer olarak ,40 faktör yükü olarak belirlenmiştir.

Madde toplam korelasyonuna dayalı olarak yapılan madde analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Bu sonuçlara göre korelasyon değerleri $r=,66$ (m3) ile $r=,80$ (m16) arasında değişmektedir ve 0,01 düzeyinde anlamlıdır. Nihai ölçek formundaki 24 maddenin madde toplam korelasyonları kabul edilebilir niteliktedir. Yani ölçeğin geneliyle ölçülebilecek özelliğın her bir madde ile ölçülmeye çalışılan özellikle aynı olması dolayısıyla 24 maddenin ölçekte yer alabilecek niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Yapı geçerliğı için açımlayıcı faktör analizi sonuçları ve iç geçerlik için madde toplam korelasyonu sonuçları incelendiğinde; faktör yük değerleri kabul edilebilir değerden yüksek ve korelasyon değerleri yüksek 24 maddenin tek bir faktör altında en yüksek açıklama varyansına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu 24 maddeden oluşan ölçek, "Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeğı" olarak adlandırılması uygun görülmüştür.

Ölçeğın Doğrulatoryı Faktör Analizi (DFA)'ne Dayalı Geçerlik Çalışması

Araştırmada kullanılan ölçeğın açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen tek faktörlü 24 maddelik yapısının doğrulanmasında doğrulatoryı faktör analizine (DFA) başvurulmuştur.

Tablo 4. Sürekli Değişkenler İçin Çok Değişkenli Normallik Testi

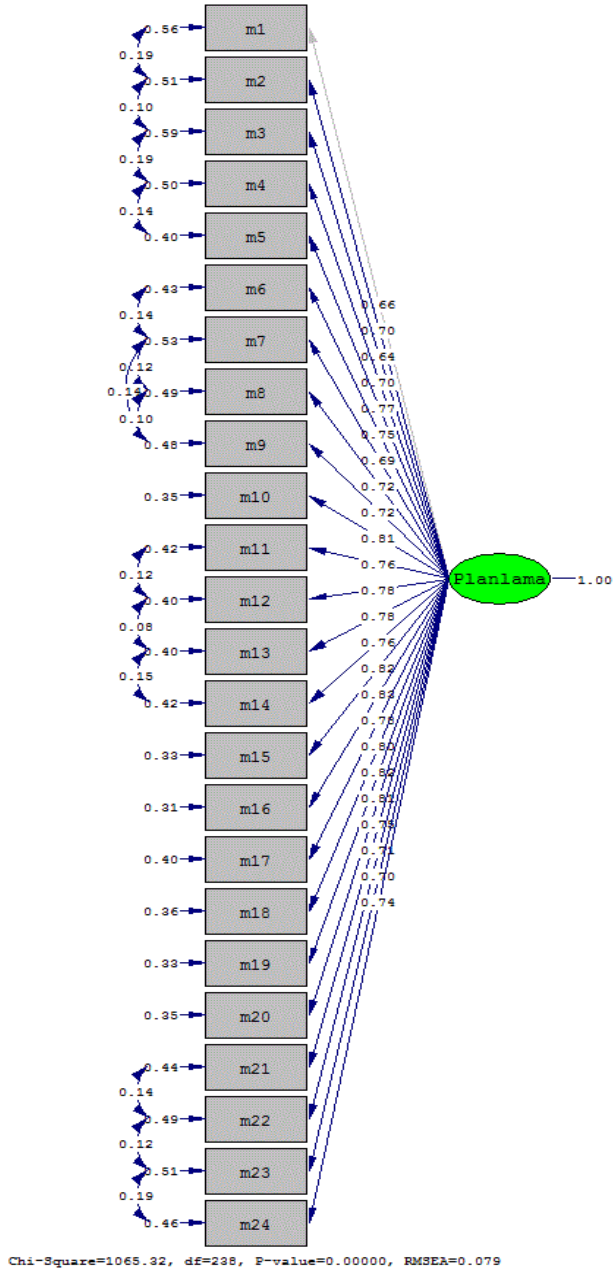
Skewness (Çarpıklık)			Kurtosis (Basıklık)			Skewness and Kurtosis	
Value	Z-Score	P-Value	Value	Z-Score	P-Value	Chi-Square	P-Value
164.256	80.512	0.000	1097.673	35.781	0.000	7762.490	0.000

Tablo 4'te yer alan değerler, ölçeğin çok değişkenli normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına ilişkin analiz sonuçlarını yansıtmaktadır. Bu değerlere göre; Relative Multivariate Kurtosis değerinin (1.759) 1.00 değerinden büyük olması, ölçeğin çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığını göstermektedir. Ayrıca Skewness (çarpıklık) ve Kurtosis (basıklık) değerlerinin $p < .05$ 'e göre anlamlı olması, ölçeğin çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığını göstermektedir. Bu sonuçlardan hareketle ölçeğin çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı anlaşılmış, dolayısıyla Maksimum Likelihood (ML) parametre kestirim yönteminin yerine Robust Maksimum Likelihood (Robust ML) parametre kestirim yöntemi kullanılmıştır. Modelimiz, 1. düzey 1 faktörlü Robust ML modelidir.

Doğrulayıcı faktör analizinde modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır. Bunlar içinde en sık kullanılanları (Cole, 1987; Sümer, 2000); Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), İyi Uyum İndeksi'dir (Goodness of Fit Index, GFI). Ölçek modelinde gözlenen değerlerin $X^2/d < 3$; $0 < RMSEA < 0.05$; $0.97 \leq NNFI \leq 1$; $0.97 \leq CFI \leq 1$; $0.95 \leq GFI \leq 1$ ve $0.95 \leq NFI \leq 1$ aralıklarında olması mükemmel uyumu; $4 < X^2/d < 5$; $0.05 < RMSEA \leq 0.08$; $SRMR \leq 0.08$; $0.95 \leq NNFI \leq 0.97$; $0.95 \leq CFI \leq 0.97$; $0.90 \leq GFI \leq 0.95$ ve $0.90 \leq NFI \leq 0.95$ aralıklarında olması ise kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000).

Uygulanan ilk DFA'da istatistiksel olarak anlamlı olmayan t değerine sahip maddeler incelenmiştir. Bu incelemeye göre anlamlı olmayan t değerine sahip hiçbir maddeye rastlanmamıştır. Şekil 2, elde edilen path diyagramını göstermektedir.

Ölçek modelinin uyum indeksleri, $\chi^2 = 1065,32$, $sd = 238$, $X^2/sd = 4,48$, $CFI = 0,99$, $NNFI = 0,98$ ve $NFI = 0,98$, $GFI = 0,90$, $RMSEA = 0,079$, $SRMR = 0,036$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktöriyel yapısını gösteren modelin gözlenen değişkenleriyle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, uyum indekslerinin yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Uyum indeks değerlerine ve hata değerleri olan RMSEA ve SRMR değerlerine bakıldığında kabul edilebilir bir uyum olduğu sonucuna ulaşılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin AFA ile belirlenen tek faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak mükemmel uyum sağladığına karar verilmiştir.



Şekil 2. Düzey 1 Faktörlü Robust ML Yöntemine Dayalı ÖPYAÖ'ye Ait Path Diagramı

Şekil 2 incelendiğinde, son hâli verilen ölçeğin 24 madde ve 1 faktörden oluştuğu görülmektedir.

Maddelere ait regresyon değerleri ve t değerlerine Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5. DFA'ya Ait Regresyon ve t Değerleri

Öğretimi Planlama Yeterlikleri Faktörü		
M	R ²	t
m1	0.44	Sabit
m2	0.49	19.05
m3	0.41	14.09
m4	0.50	15.31
m5	0.60	16.64
m6	0.57	16.23
m7	0.47	14.97
m8	0.51	15.56
m9	0.52	15.69
m10	0.65	17.20
m11	0.58	16.43
m12	0.60	16.69
m13	0.60	16.69
m14	0.58	16.43
m15	0.67	17.40
m16	0.69	17.66
m17	0.60	16.66
m18	0.64	17.12
m19	0.67	17.47
m20	0.65	17.21
m21	0.56	16.14
m22	0.51	15.48
m23	0.49	15.29
m24	0.54	15.96

Tablo 5 incelendiğinde, elde edilen regresyon katsayılarının ve t değerlerinin anlamlı olduğu ve modelin doğrulandığı tespit edilmiştir. Tek faktörlü ölçekte madde 16'nın R²=0,69 değeri ile en önemli madde olduğu görülürken madde 3'ün ise R²=0,41 değeri ile en önemsiz madde olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular
 Ölçeğin güvenirliliği için tek bir faktöre ilişkin olarak belirlenen 24 maddenin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılarak bu katsayı Tablo 6'da gösterilmiştir. Bu katsayı, tüm sorular dikkate alınarak hesaplandığından testin genel güvenirlilik yapısını diğer katsayılara göre en iyi yansıtan katsayıdır (Özdamar, 2004).

Tablo 6. Faktörlere Ait Alfa Güvenirlilik Katsayıları

	Öğretimi Planlama Yeterliği Faktörü
Madde Sayısı	24
Cronbach α	,97

Tablo 6'ya göre Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı, öğretimi planlama faktörüne ilişkin ,97 güvenirlilik katsayısı ile kabul edilebilir düzeyde güvenirlilik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tek bir faktörü için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Tezbaşaran (1997), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenirlilik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre araştırma için kullanılan ölçeğe ait faktörün güvenirliliğinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretimi planlama yeterliklerine ilişkin bir algı ölçeğinin geliştirilmek istenmesinin sebebi; bir beceri, bir eyleme ilişkin yeterlik algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki olmasıdır (Schunk ve Gunn, 1986). Yapılan taramada, alanyazında öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algılarını ölçmek için geliştirilen ya da uyarlanan bir ölçeğin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle geliştirilecek ölçeğin önemli bir ihtiyacı karşılayarak alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Geliştirilen “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖPYAÖ)”nin uygulanmasından elde edilecek verilerle öğretmenlerin öğretimi planlamaya ilişkin algıları belirlenebilecektir. Ayrıca ölçek, öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlik algısının hangi değişkenlerden etkilendiğini tespit etmeye yönelik araştırmalarda da kullanılabilir. Bu yönleriyle ölçeğin öğretmenler, okul yöneticileri, millî eğitim müdürlükleri, MEB, ilgili alanların öğretim elemanları ve araştırmacılar açısından önem arz edeceği düşünülmektedir.

Yapılan çalışmalar neticesinde toplam 24 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin adı “Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği”dir.

Deneme uygulamasında yer alan tüm maddeler nitelikli maddelerdir. Dolayısıyla maddelerin tamamı nihai ölçeğe alınmıştır.

Ölçek tek faktörlüdür. Bu faktör, “öğretimi planlama yeterliği” şeklinde adlandırılmıştır.

“Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖPYAÖ)”nin geçerli olup olmadığını tespit edebilmek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine başvurulmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda;

- tek faktör toplam varyansının %59,02'sini açıklayan,
- faktör yük değerleri ,69 ile ,82 arasında değişen

- madde toplam korelasyon değerleri ,66 ile ,80 arasında değişen,
- “Yeterli Değilim, Düşük Düzeyde Yeterliyim, Orta Düzeyde Yeterliyim, Yeterliyim, Tamamen Yeterliyim” şeklinde derecelendirilen 5’li likert bir ölçek geliştirilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ise 1 faktör 24 maddelik yapının doğrulandığı ve uyum indeks değerlerinin ($\chi^2=1065,32$, $sd=238$, $X^2/sd=4,48$, $CFI=0,99$, $NNFI=0,98$ ve $NFI=0,98$, $GFI=0,90$ $RMSEA=0,079$, $SRMR=0,036$) kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

“Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği (ÖPYAÖ)”nin güvenilir olup olmadığını tespit edebilmek için ise bir faktör ve 24 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tek faktörü olan öğretimi planlama yeterlikleri faktörüne ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının ,97 kabul edilebilir düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin tek bir faktör için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir.

Ölçek, 5’li likert tipi bir ölçektir. Her bir madde “Tamamen yeterliyim = 5”ten “Yeterli değilim = 1”e doğru puanlanmaktadır. Dolayısıyla, ölçekten elde edilecek toplam puan 24 ile 120 arasında değişmektedir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar öğretmenlerin öğretimi planlama yeterlikleri bakımından kendilerini yeterli olarak algıladıkları, düşük puanlar ise yetersiz olarak algıladıkları biçiminde yorumlanabilir.

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde dünyada ve ülkemizde öğretimi planlama alanında meydana gelen değişiklikler dikkate alınmıştır. Bu yönüyle ölçeğin günümüzde öğretmenlerin öğretimi planlama yeterliklerine ilişkin algılarını belirleyebilecek nitelikte olduğu ve ilgili kişi ve kurumlara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2003). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. İçinde, L. Küçükahmet. (Ed.) *Sınıf yönetimi* (ss.243-264). Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım.
- Burden, P.R. (1999). *Classroom management and discipline: methods to facilitate cooperation and instruction*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Borich, G.D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri: araştırma temelli uygulama* (Çev.: Bahattin Acat). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 584-594.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, spss ve lisrel uygulamaları*. Birinci Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretim sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Freiberg H.J. & Driscoll, A. (1992). *Universal teaching strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gökçe, F. (2014). *Sınıfta öğrenme ve öğretme sürecinin yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gümüşeli, A.İ. (2014). *Eğitim ve öğretim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kauchak, D.P. & Eggen, P.D. (2007). *Learning and teaching: Research based methods*. USA: Allyn and Bacon.
- Kayıkcı, K. (2012). Sınıf içi öğretim etkinliklerinin yönetimi. İçinde, R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss.213-254). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, A. (2015). Öğretimin planları. İçinde, Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss.449-488). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kline, R.B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd Edition ed.). New York: The Guilford Press.
- Kuran, K. (2011). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. İçinde, M. Şişman; S. Turan. (Ed.) *Sınıf yönetimi* (ss.165-183). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- MEB (2003). Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı olarak yürütülmesine ilişkin yönerge. *Tebliğler dergisi*. Ağustos 2003, Cilt 66, Sayı 2551. Ankara: MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- Moyles, J.R. (1992). *Organizing for learning in the primary classroom: a balanced approach to classroom management*. Great Britain: Open University Press.
- Özçelik, D. A. (1992). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: ÖSYM Yayınları, Gaye Filmcilik, Matbaacılık A.Ş.
- Özdamar, K., (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Schunk, D.H. & Gunn, T.P. (1986). Self-efficacy and skill development: influence of task strategies and attributions. *Journal of Educational Research*. 79(4), 238-244.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall, R. C. (1990). *Educational psychology: a developmental approach*. New York: Mc Graw-Hill, Inc.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Tan, Ş. (2005). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- TDK güncel Türkçe sözlük*, <http://tdk.gov.tr> (e.t. 28 Ekim 2016).
- Tanrıseven, I. (2015). Öğretimde planlama. İçinde, T. Yanpar Yelken & C. Akay (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss.43-76). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi (4. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

SUMMARY

Instructional planning is considered as a process of making prior decisions regarding determination of the course subjects, instructional methods and techniques, order of methods, assessment of learning acquisitions, types of homework or projects to acquire instructional targets and document them into certain format (Özçelik, 1992; Tan, 2005; Kayıkçı, 2012; Gümüşeli, 2014; Taşdemir, 2015). It is possible claim that instructional planning is to envisioning of teaching in mind as a trial process by taking all factors, opportunities and conditions so as to create a productive learning-teaching environment.

Essential purpose of instructional planning is required to be students' ultimate comprehension (Freiberg and Driscoll, 1992), whose accomplishment indicated by learning levels of students.

Teaching is the most significant variable in instructional planning. Practicability and efficiency of teaching and acquisition of determined targets are related with skill of instructional planning. In addition to teaching, other relevant variables related with instructional planning are student, acquisitions, content, environment, time, tool-equipment and resource (Kauchak and Eggen, 2007; Borich, 2014). In order to acquire teaching targets, it is necessary to manage successfully all these unexpected circumstances caused by these factors, experienced during application of the plan.

Teaching targets and positive learning environment could be achieved through successful planning (Akyol, 2003). Availability of a scale that could be harnessed to determine levels of instructional planning proficiency of teachers responsible for instructional planning is important in this regard. The purpose of the present study is to develop a valid and reliable scale that could be employed in measurement of teachers' instructional planning proficiency.

The reason for developing a scale for measuring teachers' perception of proficiency regarding instructional planning is the fact that there is correlation between perception toward a skill or an action and the success level relevant with that skill (Schunk and Gunn, 1986). In the screening study on the current literature, it was determined that there was no any available scale to measure teachers' perception of proficiency regarding instructional planning either developed or adapted. Thus, it was considered that the developed scale would make significant contribution into the literature and fulfill significant need in this major.

By means of the data collected through the "The Scale for Perception of Proficiency in Instruction Planning (SPPIP)", it would be possible to determine teachers' perceptions of proficiency in instructional planning. Furthermore, the scale could be employed in researches on determination of efficient factors on teachers' perception of proficiency in instructional planning as well. Owing to these characteristics of the scale, it was considered that the scale could be useful

tool for teachers, school principals, local education authorities, Ministry of National Education and related majors.

As a result of conducted studies, a valid and reliable scale comprised of totally 24 items was developed, called “the Scale for Perception of Proficiency in Instruction Planning”.

All items included in the preliminary practice were considered as qualified. Thus, all of items were included in the ultimate scale.

While the scale displayed single factor, it was referred as “instruction planning proficiency”.

In order to test validity of “The Scale for Perception of Proficiency in Instruction Planning (SPPIP)”, explanatory and confirmatory factor analyses were conducted. As a result of the explanatory factor analysis; the scale with following characteristics was developed:

- Single-factor explaining 59.02% of total variance;
- Factor loading ranges between .69 and .82;
- Total item correlation values range between .66 and .80;
- Items structured with 5-point Likert type: “*I am not proficient at all; I am weakly proficient; I am proficient at medium level; I am proficient; I am highly proficient*”.

As a result of the confirmatory factor analysis, the single-factor structure with 24 items was confirmed; and it was determined that goodness of fit values were determined as $\chi^2=1065.32$, $sd=238$, $X^2/sd=4.48$, $CFI=0.99$, $NNFI=0.98$ and $NFI=0.98$, $GFI=0.90$ $RMSEA=0.079$, $SRMR=0,036$ at acceptable level.

In order to determine whether “The Scale for Perception of Proficiency in Instruction Planning (SPPIP)” was reliable, the Cronbach’s Alpha internal consistency score of the scale comprised of single factor and 24 items was estimated at .97, which suggested the scale was acceptable. It could be said that the proposed scale has internal consistency for a single factor.

Since the scale was structured in 5-point Likert type, answer options of each item were graded in the range of “I am highly proficient = 5” to “I am not proficient at all = 1”. Therefore, total score that could be obtained from the scale ranges between 24 and 120. Whereas higher scores obtained from the scale could be assessed as teachers’ higher perception level regarding their proficiency in instructional planning, lower scores indicates exactly opposite.

In developing process of the scale, changing trends relevant with the instructional planning in both world and Turkey were taken into consideration. In this regard, it is considered that the proposed scale is qualified to determine teachers’ perception of proficiency in instructional planning; and that it would make significant contribution to the relevant researchers and institutions.

EK: Öğretimi Planlama Yeterlik Algısı Ölçeği

Nu.	ÖĞRETİMİ PLANLAMA YETERLİK ALGISI ÖLÇEĞİ YETERLİKLER	YETERLİK DÜZEYİ				
		Yeterli değilim.	Düşük düzeyde yeterliyim.	Orta düzeyde yeterliyim.	Yeterliyim.	Çok yeterliyim.
1.	Öğretim programında yer alan hedeflerden (<i>kazanımlardan</i>) dersin hedeflerini belirlemek					
2.	Dersin içeriğine (<i>ünite, tema, konu, kazanımlar</i>) uygun işleniş süresi belirlemek					
3.	Öğrencilerin iş birliğine dayalı çalışma (<i>grup çalışması</i>) becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlamak					
4.	Öğrencilerin bireysel (<i>bağımsız</i>) çalışma becerilerini geliştirecek etkinlikler tasarlamak					
5.	Öğrencilere kazandırılmak istenen bilgi ve becerileri pekiştirme amaçlı etkinlikler tasarlamak					
6.	Öğretim programının (<i>mişredatın</i>) dayandığı öğrenme-öğretme yaklaşım(lar)ına (<i>yapılandırıcılık vd.</i>) uygun planlama yapmak					
7.	Dersin içeriğine uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini belirlemek					
8.	Dersin içeriğine uygun öğretim araç ve gereçlerini belirlemek					
9.	“Öğrencinin derse etkin (<i>aktif</i>) katılımı” ilkesine uygun planlama yapmak					
10.	“Bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa, kolaydan zora” ilkelere uygun planlama yapmak					
11.	“Öğrenciye görelilik (<i>hazırbulunmuşluk düzeyleri, öğrenme hızları, psikolojik durum vb.</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
12.	“Ekonomiklik (<i>zaman, emek, kaynak tasarrufu</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
13.	“Yaşama yakınlık (<i>kazandırılacak bilgi ve becerilerin yaşamda kullanılması</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
14.	“Güncellik (<i>öğretilecek konunun güncel olay ve sorunlarla ilişkilendirilmesi</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
15.	“Açıklık (<i>öğretilecek içeriğin açık ve anlaşılır olacak şekilde sunulması</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
16.	“Bütünlük (<i>içeriğin öğrenciye birbirine bağlı, birbirini tamamlar şekilde sunulması</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
17.	“Sosyallik (<i>öğrencinin topluma uyumunu sağlama, öğrenciye karar verebilme yeterliği kazandırma</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
18.	“Bilgi ve becerilerin korunması (<i>değişmeyen evrensel bilginin sonraki kuşaklara aktarılması</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
19.	“Tümdengelim (<i>bütünden parçaya, genelden özele</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
20.	“Transfer (<i>öğrenilen bilginin bir sorunun çözümünde kullanılması</i>)” ilkesine uygun planlama yapmak					
21.	Öğrenci farklılıklarını (<i>zekâ düzeyi, psikolojik durum vb.</i>) göz önünde bulundurarak planlama yapmak					
22.	Okulun çevresinin koşullarını göz önünde bulundurarak planlama yapmak					
23.	Dersin sonunda öğrencilere verilecek ödevleri belirlemek					
24.	Hedeflere ulaşma (<i>kazanımların gerçekleştirme</i>) düzeyini tespit etme amaçlı değerlendirme araçları (<i>testler, değerlendirme formları vb.</i>) tasarlamak					