

# İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN DERS PLANLAMA YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

## ARAŞTIRMA MAKALESİ

**Engin YILDIRIM<sup>1</sup>, Özen YILDIRIM<sup>2</sup>**

1 Okul Müdürü, Honaz Adil Akan Ortaokulu (Yüksek Lisans Öğrencisi, PAU, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı), Denizli-Türkiye, enginyildirim1802@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0355-3546.

2 Dr. Öğr. Üyesi, PAU Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme ABD, Denizli-Türkiye, ozenyildirim@pau.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2098-285X.

Geliş Tarihi: 29.08.2019 Kabul Tarihi: 18.02.2020

**Öz:** Eğitim öğretimin verimli olabilmesi açısından ders planlama önemli bir yere sahiptir. Öğretimin planlanması öğretmenin verimini artırır ve düzenli bir şekilde çalışmasını sağlayarak öğrencilerin gelişimine destek olur. Bu nedenle her öğretmenin ders planlama yeterliklerine yeterince sahip olması beklenmektedir. Araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ders planlama yeterlik algılarını ve bu algılarının ilgili değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadığını saptamaktır. Araştırmanın modeli nicel araştırmalardan tarama niteliğindedir. Veriler "Ders Planlama İçin Yeterlik Ölçeği (DPYÖ)" ve anket formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri Denizli ili Pamukkale ilçesindeki 20 ilkokul ve 18 ortaokulda görev yapan 268 öğretmenden toplanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ders planlama yeterliği algıları bakımından kendilerini oldukça yüksek düzeyde gördükleri, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha önce ders planlamaya ilişkin bir eğitim almadığı, öğretmenlerin neredeyse tamamının ders planlamanın gerekli olduğunu düşündükleri ve ders planlamayı bir külfet olarak görmedikleri görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ders planlama yeterliği algılarının cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okul türü ve külfet algısı bakımından farklılaştığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ders planlama, öğretmen yeterlikleri, öğretim programı

# INVESTIGATION OF LESSON PLANNING COMPETENCIES OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS

## Abstract:

Lesson planning has an important role for education to be efficient. The planning of instruction increases the teacher's efficiency and helps the students to be trained according to their interests, desires and competencies by providing them to work regularly. For this reason, it is expected that each teacher must have sufficient course planning competencies. The aim of this study is to determine the primary school and secondary school teachers' course planning competencies and course planning competencies in terms of some teacher related variables. The model of the study is survey model. The data were obtained by "The Competency Scale of Lesson Planning" and survey form developed by the researchers. The scales were applied to 268 teachers working in 20 primaries and 18 secondary schools in Pamukkale, Denizli. As a result of the research, it has seen that Teachers consider themselves quite sufficient in terms of lesson planning competency, although most of the teachers did not attend any training courses about lesson planning before. Also almost all of the teachers think that lesson planning is necessary, and that they did not consider course planning as a burden. The perceptions of course planning competency differed in terms of gender, professional seniority, type of school worked and burden perception.

**Keywords:** Lesson planning, teacher's competencies, curriculum

## Giriş

Eğitim ve öğretimde ders planı hazırlamak ve bu plana göre sınıf etkinliklerini düzenlemek önemi tartışılmayacak bir durumdur. Bir öğretmen, programdaki hedefler doğrultusunda; içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarını öğrenciler açısından en etkili şekilde düzenleyebilmelidir. Öğrenci öğrenmelerinin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için ders planı hazırlama,

bir öğretmen için önemli bir mesleki yeterlidir.

Sönmez (2017) eğitimin okullarda yapılanını öğretim olarak adlandırmıştır. Öğretim, bir dersin öğretim programına uygun olarak sürece yönelik gerekli hazırlıkların yapılması, sürecin gerçekleştirilmesi ve amaçlara ulaşıncaya kadar sürecin devam ettirilmesidir (Özçelik, 2014). Öğretim uzun çalışma saatleri, hazırlık ve planlama becerisi gerektiren zor bir süreçtir (Moore, 2001). Öğretim süreci, öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından oluşur (Aykaç, 2014). Dersin planlanması, bu sürecin ilk ve belki de en önemli aşamasıdır. Zaskis, Liljedahl ve Sinclair (2009)'a göre öğretimin planlanması, öğretimin karmaşık aktivitesinin önemli ve ayrılmaz bir parçasıdır. Bu süreçte sahip olunan planlama becerisinin süreci kolaylaştırıcı etkisi tartışılmaz.

Eğitimde planlama süreci, öğretim etkinliklerinin en rasyonel ve düzenli şekilde belirli bir sistematığe dayalı olarak nasıl yürütüleceğinin önceden ortaya konmasıdır (Demirel, 2007). Dersin amaçlarına ulaşılması için işe koşulacak her türlü etkinlik, araç-gereç, yöntem-teknik dersin planlı bir şekilde yürütülmesini gerektirmektedir. Öğretim sürecinin yazarlar tarafından planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluştuğu görüşleri dikkate alındığında, planlama, öğretimin uygulanması için bir ön koşuldur. Bu durum öğretmenlerin dersi planlama ve dersi uygulama yeterliliklerini gündeme getirir. Kablan (2012) planlama sürecinde öğretmenlerin hazırlama ve uygulama becerilerine sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Planı hazırlama becerisi; öğrencinin kazanımına uygun yöntem, materyal ve etkinlik seçme, gerçek yaşam örneklerinden de yararlanarak kurgulamalar yapıp işleniş planlama becerilerini kapsarken, ders planı uygulama becerisi, hazırlanan planın kurama uygun olarak gerçek ya da gerçeğe yakın durumlara uyarlanarak kullanılma becerisidir.

Khan (2011) ders planlamanın, bir öğretmeni önceden belirlenen hedeflere ulaşmak için doğru yola yönlendirdiğini, öğretmene tekniklerin ve stratejilerin daha ileri düzeyde uygulanması için kendini değerlendirme konusunda yardımcı olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan ders planlama öğretmen için hem bir kılavuz hem de kendi kendini değerlendirme ölçütü olmaktadır. Öğretimin planlanması sadece öğretim sürecini organize etme değil, öğretmenin sonraki çalışmalarında dikkate alacağı hususları ortaya çıkarması, öğ-

retmenin dersi planlamada kendini geliştirmesi bakımından da önemlidir. Senemoğlu (2003) da planlamanın öğreticiye duygusal güven verme, öğretimin örgütlenmesini sağlama ve öğreticinin yansıtıcı düşünmesini sağlama gibi üç temel işlevinin bulunduğunu belirtmektedir. Dersin planlanması öğretmenin öğretim sürecinde emin adımlarla ilerlemesini sağlarken kendisini geliştirmeye yönelik ipuçları edinmesini de sağlamaktadır. Bu kapsamda öğrencilerinin öğretimsel ihtiyaçları, konuların düzenlenmesinde dikkate alacağı hususlar, planladığı öğretim sürecinin kuramsal uygunluğu gibi hususlarda kendisine geri bildirim sağlamaktadır. Nitekim, Hall ve Smith (2012) de bir öğretim olayından gelen yansımanın gelecekteki planlama ve öğretimin uygulanması süreçlerine önemli ölçüde katkıda bulunacağını belirtmiştir. Tan, Kayabaşı ve Erdoğan (2002) öğretimde planlamayı neyi, niçin, ne zaman ve nasıl yapılacağını gösteren yazılı tasarı olarak tanımlamakta ve planlı çalışmanın başarılı olmanın ön şartı olduğunu belirtmektedir. Öğretim etkinliklerinin öğretim programlarındaki hedeflere göre düzenlenmesi gerektiği göz önünde bulundurulduğunda, bu işlemin sistematik bir şekilde yapılması planlı çalışmayı gerektirmektedir. Öğretim etkinliklerinin de belirlenen amaçlara ulaşabilmesi planlı çalışmaya bağlıdır (Aykaç, 2014). Hall ve Smith (2012), öğretmenlerin ders planlama nedenlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Dersin yönünün belirlenmesi.
2. Ders hakkında güven ve güvenlik sağlama.
3. İçeriği inceleyerek ve denetleyerek materyali öğrenme veya öğrenci hafızasını yenileme.
4. Sunum için materyalleri düzenleme.
5. Zamanlamaya ve dersin akışına ilişkin kararlar alma.
6. Öğrencileri düzenleme.
7. Öğretim ve değerlendirme için bir taslak hazırlama.
8. Günlük, haftalık ve yarıyıl programları gibi organizasyonel ihtiyaçları karşılama.
9. Önceki öğrenmeleri, öğrenci özelliklerini çevresel koşulları sürece entegre etme.

Yinger (1980), dersin planlanmasında yıllık, dönemlik, ünite, haftalık ve günlük planlama olmak üzere beş temel düzeyin olduğunu belirtmektedir. Farell (2002)'a göre, yıllık ve dönemlik planlama genellikle belirli bir programın hedeflerinin listelenmesi; ünite planı, dersin belli bir tema etrafında dizenilmesi ve günlük ders planlama; yıllık, dönemlik ve ünite planlarını içeren karmaşık bir planlama sürecinin sonucu olarak öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmak için nasıl hareket edeceklerinin ve öğretim davranışının yazılı bir açıklamasıdır. Türkiye'de ders planlaması ya da öğretimin planlanması genellikle yıllık plan, ünite planı ve günlük/ders planı başlıkları altında ele alınmıştır (Aykaç, 2014; Özçelik, 2014; Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2002; Sönmez, 2017). 2003-2004 öğretim yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ünite planlarını kaldırmış, ünitelendirilmiş yıllık plan uygulamasına geçmiştir (Kılıç, 2010).

Küçükahmet (2005) eğitim öğretimin verimli olabilmesi açısından planlamanın gerekli olduğunu belirtmektedir. Alanyazındaki gelişmeler ve teknolojik yenilikler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin öğrenme-öğretme ve değerlendirme faaliyetlerini düzenlemelerinde temel alabilecekleri pek çok alternatif yaklaşım, model, strateji ve farklı teknolojilerin geliştirildiği görülmektedir. Öğretmen genel olarak ve özel öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak için sınıf sorunları, öğrenme teorileri, öğretimle ilgili faktörler, öğretim yöntemleri, yaklaşımlar ve stratejiler hakkında da bilgi sahibi olmalı, işini haklı çıkarmak için derinlemesine ve net bir bilgiye sahip olmalıdır (Khan, 2011). Bu farklılığın okul ortamlarına yansıtılması, eğitim öğretim faaliyetlerinin de kalitesini ve verimliliğini artıracaktır. Farklılıkların yansıtılması açısından öğretmenlerin en iyi yardımcısı da planlama olmaktadır. Ders planlama sayesinde öğretmenler eğitim bilimlerindeki yönetsel ve teknolojik yenilikleri daha sistematik ve düzenli bir şekilde öğrenme öğretme ve değerlendirme süreçlerine aktarabileceklerdir.

2003 yılında 2551 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanan MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesi Yönergesi'nde planlı çalışmanın önemi, gerekliliği ve yararları üzerinde durulmuştur (MEB, 2003). Yönergenin ilgili hükümlerine göre, eğitim-öğretim kurumlarında eğitim etkinliklerine ve derslere hazırlıklı girmenin yasal yönden zorunlu, eğitsel yönden gerekli olduğu vurgulanmıştır. Eğitim ve öğretim programlı olarak yapılan geliştirici bir çalışma olup eğitim-öğretimin etkin ve verimli olabilmesi için planlamaya

gerekli önem verilmeli, öğretmenler sınıflarına hazırlıklı girmelidir. Yönergeye göre plana dayalı çalışmak öğrenci merkezli, çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına dayalı uygulanabilir etkinliklerin gerçekleştirilmesine olanak sağlar (MEB, 2003). Öğretimin planlanması öğretmenin verimini artırır ve düzenli bir şekilde çalışmasını sağlar. Aynı şekilde öğrencilerin de ilgi, istek ve yeterliklerine göre yetiştirilmelerini sağlayarak, onların da düzenli ve birlikte çalışma alışkanlığı kazanmalarını ve eğitim öğretimin değerlendirilmesinin de güvenilir ve geçerli olmasına katkıda bulunur (Aykaç, 2014). Koç ve Yıldız (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında ders süresini etkili kullanamama ve planda değişiklik yapma zorunluluğu gibi sorunlar yaşadıklarını, dersi planlamanın yararlarını ve plansızlığın yol açtığı sorunları yaşayarak gördüklerini ve öğretimde planın önemini daha iyi kavradıklarını ifade etmiştir.

Ders planının, eğitim öğretim çalışmalarını düzenli hale getirmesi ve öğrenme öğretme sürecinin etkili ve verimli yönetilmesini sağlaması önemlidir. Derslerin sürekli ve bütünlüğüne katkıda bulunan, öğrenme öğretme sürecindeki etkinlikleri belgelendirebilen, eğitim öğretim sürecinin ve programların değerlendirilmesinde geri bildirim sağlayan ders planları ile öğrencinin performansındaki verim artırılabilir. Kuran (2011) ve Tanrıseven (2015)'e göre başarılı bir planda bulunması gereken özellikler: Kazanım esaslı olma, esneklik ilkesini göz önünde bulundurma, tutarlılık, öğrenci merkezlilik, diğer derslerle bağlantılılık, devamlılık, öğretim süresini dikkate alma, uygulanabilirlik, bağlamsal ve kişisel farklılıkları dikkate alma, yöntem ve teknik açısından uygunluk ve ebeveynleri sürece dahil edebilme şeklinde belirtilmiştir.

Türk eğitim sisteminde 2003-2004 öğretim yılından itibaren MEB'te ünitelendirilmiş yıllık plan uygulamasına geçmiş, 2004-2005 öğretim yılından itibaren ise geliştirilen yeni ilköğretim programlarıyla beraber plan yapma farklı bir boyut kazanmıştır (Kılıç, 2010). 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren de eğitim sistemine ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı uygulaması dahil edilmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarında, bir dersin nasıl işleneceğine ilişkin süreç, ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı hazır olarak sunulmuştur. Bu durum öğretmenlere hazır bir kaynak sunması bakımından kolaylık sağlarken, öğretmenin ders planı hazırlama zorunluluğunun bulunmaması, öğretmenlerin ders planı hazırlama konusundaki bilgi ve tutumlarının değişmesine neden olmuştur. Doğan (2010)'un yaptığı çalışmanın

sonuçlarına göre program değişikliğinden sonra öğretmenler dersi planlamanın çok zaman aldığı görüşündedir. 2018 yılında tüm öğretim programlarının güncellenmesi ile öğretmen kılavuz kitabı uygulaması tamamıyla kaldırılmıştır. Yaklaşık 13 yıl boyunca ders planı hazırlamayan öğretmenler yeniden ders planı hazırlamak durumunda kalmıştır. Bu durum öğretmenlerin derse hazırlıklı olma anlamında daha fazla çaba sarf etmelerini ve yeterliklerini gözden geçirmelerini gerektirmiştir.

Sönmez (2017)'ye göre istendik öğretmen davranışlarında gün geçtikçe anlamlı derecede bir azalma gerçekleşmekte, ders planı düzenleme öğretmenler için bir külfet haline gelmekte ve yasak savmak için yerine getirilen basmakalıp bir örüntü görünümü almaktadır. Bu da her öğretmenin aynı şekilde ders planlama görevini yerine getirip getiremediği sorusunu akıllara getirmektedir. Besvinick, (1960) öğretmenlerin hazırladıkları ders planlarında en fazla gözlenebilecek farklılıklar ve sorunları; öğretmenlerin planlarını çok kısa tutması, dahil edilmesi gereken önemli noktaları plan dışında bırakması ve kendi planlarından kendisi dışında başkasının hiçbir şey anlamaması olarak belirtmektedir. Ünver (2002) de yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının çoğunun gerçek yaşam koşullarında kullanabileceği bir ders planı modeli oluşturamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenin ders planı hazırlama ve uygulamadaki sorun yaşanmasının temel nedeni ders planlamadaki yeterliği olabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin yeterliklerinin ve bu yeterliklerin öğretmenin hangi özelliklerine göre değiştiğinin belirlenmesi, eğitim süreci hakkında hem şu anda var olan durumu ortaya koymak hem de gelecekte ortaya çıkabilecek muhtemel sorunlar için önlemler almak açısından önemlidir. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının veya öğretmenlerin planlama hakkındaki görüşlerini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (John, 1991; Kılıç, 2010; Kılıç, Nalçacı ve Ercoşkun, 2004; Oğuz ve Bayındır, 2009; Ünver, 2002). Ancak öğretmenlerin planlama yeterliği yönündeki algıları ve bu algılarla ilişkili olabilecek değişkenler hakkındaki görüşlerine yönelik araştırmaya rastlanmamıştır. Planlama yeterliğine ilişkin çalışmalar daha çok diğer yeterlilik alanlarıyla birlikte ele alınmış (Karacaoğlu, 2008; Bozaslan, Genç, Kaya ve Merter, 2012) ya da planlama öğretim sürecinin bir aşaması olarak irdelenmiştir (Aşıroğlu ve Koç-Akran, 2018; Coşgun, Gelen ve Öztürk, 2009; Kopar, Kaygısız ve Boz-Yaman, 2019; Özdemir, 2008) Bu açıdan çalışma alana katkı sağlamakta

ve ileride eğitim ve öğretime yön vermek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar açısından önem arz etmektedir. Çalışmada öğretmenlerin ders planlama yeterlilikleri, bu yeterliklerinin cinsiyet, kıdem, okul düzeyi ve ders planı oluşturmanın bir külfet oluşturup oluşturmaması değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı ve ders planlama yeterliğine dayalı belirlenen değişkenler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Bu çalışmanın modeli nicel araştırmalardan tarama niteliğindedir. Araştırmada öğretmenlerin ders planlama yeterliklerine ilişkin algıları ortaya konulmuş ve bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak var olan durum olduğu gibi resmedilerek incelenmiştir. Tarama çalışmalarında bir grubun belirli özellikleri hakkında veriler toplanarak ilgili değişkenler arasında farkın olup olmadığına bakılabilir (Karasar, 1998).

### **2.2. Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Denizli ili Pamukkale ilçesindeki 47 ilkokul ve 37 ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Pamukkale ilçesinde bulunan ve tam listeden tesadüfi olarak küme örnekleme yöntemine dayalı seçilen 20 ilkokul ve 18 ortaokul oluşturmaktadır. Bu okullarda görev yapan 355 öğretmenlerden veriler toplanmış; eksik veri, uç değerler ve anketi dikkatsiz dolduranlar çıkarılarak 268 öğretmenden oluşan veriler üzerinden analizler yapılmıştır. Araştırma örneklemine dahil edilen öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem ve okul türüne göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.



**Tablo 1.** Örneklemeye Dahil Edilen Öğretmenlerin Cinsiyet, Kıdem ve Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımları

		Frekans	Yüzde
CİNSİYET	Kadın	147	54,9
	Erkek	121	45,1
	Toplam	268	100,0
KIDEM	1-5 Yıl	54	20,1
	6-10 Yıl	112	41,8
	11 Yıl ve Üzeri	102	38,1
	Toplam	268	100,0
ÇALIŞILAN OKUL TÜRÜ	İlkokul	143	53,4
	Ortaokul	125	46,6
	Toplam	268	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmanın örnekleme dahil edilen öğretmenlerin %54,9 (147)'unun kadın, %45,1 (121)'inin erkek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin kıdemi incelendiğinde %20,1 (54 kişi)'inin 1-5 yıl arasında, %41,8 (112 kişi)'inin 6-10 yıl arasında ve %38,1 (102 kişi)'inin 11 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğu belirlenmiştir. Dağılımda 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin oranı 6-10 ve 11 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerden yaklaşık iki katı daha azdır. Çalışılan okul türü bakımından öğretmenlerin %53,4 (143)'ünün ilkokulda, %46,6 (125)'sının ortaokulda çalıştığı anlaşılmaktadır. Dağılımda ilkokulda çalışan öğretmenlerin oranı fazla olsa da ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin sayısı birbirine yakın denebilir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması için iki farklı ölçme aracından yararlanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan öğretmen ders planlama yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla Süral (2019) tarafından geliştirilen “Ders Planlama İçin Yeterlik Ölçeği (DPYÖ)” kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacıdan yazılı izin alınmıştır. Ölçeği cevaplarırken öğretmenin, alanıyla ilgili bir dersi planlamadaki yeterlik algısını ortaya koyması, yıllık veya haftalık belirli bir ders planına odaklanmadan cevap vermesi beklenmektedir.

Ölçeğin orijinal halinin geliştirilmesi için Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıflarına devam eden 214 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonucuna göre ölçek 23 madde ve iki kuramsal boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar “Teorik Yeterlikler” (11 madde) (Madde örnekleri: Ders planında; hedef, içerik ve öğrenme durumlarını öğelerini kolaylıkla oluşturabilirim; ders planına dahil ettiğim hedeflerin kazanıldığını, sınav durumlarında değerlendirebilirim; gerekli gördüğümde mevcut kazanım grubuna özgün kazanım ekleyebilirim vb.) ve “Uygulamaya Dayalı Yeterlikler” (12 madde) (Madde örnekleri: Öğrenme ortamında uygulamaya dönüşmeyen kazanımları ilerleyen planlarda tekrar ele almam gerekebilir; ders planını işimi kolaylaştırmak için kullanırım; ders planı hazırlarken öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundururum vb.) şeklindedir. Maddeler beşli derecelendirme ölçeği üzerinde puanlanmaktadır (1=Kesinlikle Katılmıyorum, 5=Kesinlikle Katılıyorum).

Yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alfa değeri 0.867 olarak bulunmuş, ölçek boyutlarına ilişkin Cronbach Alfa değerleri teorik yeterlikler boyutu için 0.812 ve uygulamaya dayalı yeterlikler boyutu için 0.886 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı 0.70 üzerinde olduğundan ölçekten elde edilen verilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Toplanan veriler üzerinden yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da ölçeğin iki faktörlü yapısını doğrulamaktadır ( $\chi^2/sd=2,65$ , SRMR=0.063, RMR=0.077, AGFI=0.86, GFI=0.92, RMSEA=0.068, CFI=0.95, NNFI=0.92, NFI=0.91, IFI=0.93) (Süral, 2019).

Ölçek çalışmada kullanılmadan önce güvenilirliği ve geçerliği araştırmacılar tarafından tekrar test edilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı hakkında bilgi veren Cronbach Alfa kat sayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamına ait güvenilirlik 0.92, teorik yeterlikler boyutu için güvenilirlik 0.88 ve uygulamaya dayalı yeterlikler için güvenilirlik 0.83 olarak hesaplanmıştır. Bu durum ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından elde edilen bilginin oldukça güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır.

Ayrıca 23 maddelik DPYÖ'nün orijinal halinin öğretmen adayları üzerinden geliştirmesi ve açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerinin aynı gruplar üzerinden test etmesinden dolayı kaynaklanabilecek hataları yok etmek için araştırmacılar kendi örneklemi olan öğretmenler üzerinden yapıyı tekrar

doğrulamışlardır. Bu amaçla araştırmanın örnekleme ek toplam 310 kişilik öğretmen grubu üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) temel varsayımı olan verilerin çok değişkenli normallik varsayımını karşılama durumu Mardia'nın çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda veri setinin çok değişkenli normallik varsayımını sağlamadığı görülmüştür ( $\chi^2 = 3817.997$ ,  $p < 0.01$ ). Bu nedenle veri seti için asimptotik kovaryans matrisi oluşturulmuş ve kestirimlerde Robust Maksimum Olabilirlik testi kullanılmıştır. Tablo 2'de DFA'ya yönelik uyum iyiliği değerleri verilmektedir.

**Tablo 2.** Ölçme modeli model uyum iyiliği değerleri

Uyum İyiliği Testleri	Ölçüm Modeli	Ölçüt	Uyum Durumu	Referanslar
$X^2$	595.73	-		
sd	227	-		
$X^2 / sd$	2.62	$X^2 / sd \leq 3.00$	İyi	Sümer (2000)
RMSEA	0.073	$RMSEA \leq 0.08$	İyi	Jöreskog ve Sörbom (1993)
SRMR	0.071	$SRMR \leq 0.08$	İyi	Hu ve Bentler (1999)
NFI	0.95	$\geq 0.95$	Mükemmel	Sümer (2000)
NNFI	0.96	$\geq 0.95$	Mükemmel	Sümer (2000)
CFI	0.97	$\geq 0.95$	Mükemmel	Sümer (2000)
GFI	0.78	$\geq 0.90$	Yeterli Değil	Tabachnick ve Fidell (2007)
AGFI	0.73	$\geq 0.90$	Yeterli Değil	Tabachnick ve Fidell (2007)

DFA sonucunda hesaplanan uyum iyiliği değerleri olması gereken ölçüt değerlerle karşılaştırıldığında GFI ve AGFI değerleri dışındaki bütün değerlerin ölçütü oldukça iyi sağladığı görülmektedir. GFI ve AGFI değerleri ise beklenen değerlerin oldukça altındadır. Bu iki istatistik örneklem ve kestirilen parametre sayısına duyarlı olarak değişebilmekte ve örneklem sayısına karşılık artan parametre sayısında değeri düşebilmektedir (Sharma, Mukherjee, Kumar ve Dillon, 2005). Bu nedenle diğer uyum iyiliği değerleri dikkate alınarak modelin uyumu araştırmacılar tarafından yeterli olarak kabul edilmiştir.

DFA'ya dayalı regresyon katsayılarının ve t değerlerinin yer aldığı sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.** DFA modeli sonuçları

Faktör	Standartlaştırılmış Yükler	t- değeri	R <sup>2</sup>
<b>Teorik Yeterlikler</b>			
M1	0.50	8.35	0.25
M3	0.73	10.25	0.53
M4	0.77	12.39	0.59
M5	0.78	10.82	0.61
M6	0.75	13.62	0.56
M7	0.68	12.17	0.46
M13	0.53	6.73	0.28
M16	0.68	12.57	0.46
M18	0.57	10.34	0.33
M22	0.64	12.45	0.41
M23	0.69	11.36	0.48
<b>Uygulamaya Dayalı Yeterlikler</b>			
M2	0.61	7.60	0.38
M8	0.57	7.97	0.41
M9	0.64	5.25	0.20
M10	0.45	8.09	0.27
M11	0.52	6.59	0.26
M12	0.51	7.25	0.28
M14	0.66	7.76	0.44
M15	0.43	8.13	0.18
M17	0.59	11.00	0.35
M19	0.63	11.20	0.40
M20	0.64	9.92	0.40
M21	0.73	9.93	0.54

Tablo 3 incelendiğinde maddeler ve faktörler arasındaki korelasyon katsayılarının orta ve yüksek olduğu görülmektedir. Teorik yeterlikler boyutunda en düşük 0.50 (orta düzey korelasyon) ve en yüksek 0.78 (yüksek düzey korelasyon) düzeyinde korelasyonlar mevcuttur. Uygulamaya dayalı yeterliklerde ise en düşük 0.43 (orta düzey korelasyon) ve en yüksek 0.73 (yüksek düzey korelasyon) düzeyde korelasyonlar gözlenmiştir. Ölçekle ilgili elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin araştırmada kullanımı uygun bulunmuştur.

Araştırmada kullanılan diğer ölçme aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formudur. Bu anket ile öğretmene ait demografik özellikler (cinsiyet, yaş, kıdem, medeni durum vb.) ve ders planlama yeterlikleri ile ilişkili olabilecek değişkenler (planlamaya dayalı hizmet içi eğitim alma durumu, ders planlamanın gerekliliği, ders planlama uygulama ve takibin külfet oluşturma durumu, ders planı hazırlama ve uygulamada kendi yeterliğini nasıl gördüğü) hakkında bilgiler toplanmaktadır. Anket maddelerinin oluşturulmasında Ders Planlama İçin Yeterlik Ölçeği'nin içeriği dikkate alınmış, genel başlıklar altında öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Ders planının önemi, hazırlama ve uygulama aşamaları üzerinde durulmuş, ders planına dayalı dersin değerlendirilmesi çalışmanın kapsamına alınmamıştır. Anketin geliştirilmesi sürecinde kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla 3 ölçme ve değerlendirme, 2 eğitim programları alanı ve 4 Türk dil uzmanlarından görüş alınmış ve ilgili görüşler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak ankete son hali verilmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin ders planlama yeterlik algılarını ve ankette yer alan ders planlama özelliklerini ortaya çıkarmak için hazırlanan görüşe dayalı sorulara verdikleri cevapları nicel olarak toplanmış ve betimsel istatistiklerden yararlanılarak yorumlanmıştır. Bu amaçla frekans ve yüzde analizleri kullanılarak oluşturulan grafiklere dayalı dağılımlar üzerinden yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın diğer amacına dayalı olarak öğretmenlerin ders planlama yeterliklerinin cinsiyet, okul türü, kıdem ve öğretmenin ders planlamayı bir külfet olarak görme değişkenlerine göre nasıl farklılaştığı ortalamalar arası farklılıkları ortaya koyan tek yönlü ANOVA testi ile test edilmiştir. Araştırma sürecinde DPYÖ ölçeğinin bir bütün olarak yapısı ve alt boyutları için bu fark-

lar test edilmiş, ölçek maddeleri ayrı ayrı ele alınmamıştır. Ankette yer alan öğretmen görüşleri hakkındaki değişkenlerin kategorilerine göre dağılımları açımlayıcı istatistiksel analize uygun olmadığından sadece yukarıda belirtilen değişkenler için ANOVA testi yapılmış, diğer değişkenler betimsel olarak yorumlanmıştır. Bu amaçla bağımlı değişkenlerin normalliği test edilmiştir.

**Tablo 4.** Normallik sonuçları

	Teorik Yeterlik	Uygulamaya Dayalı Yeterlik	Ders Planlama Yeterliği
N	268	268	268
Ortalama	45.33	50.34	95.66
Meydan	45.00	50.00	95.00
Mod	44.00	48.00	96.00
Minimum	33.00	38.00	73.00
Maksimum	55.00	60.00	114.00
Çarpıklık	0.045	0.088	0.095
Basıklık	-0.578	-0.528	-0.765

Tablo 4'e göre teorik yeterlik, uygulamaya dayalı yeterlik ve ölçeğin tamamından hesaplanan ortalama mod ve medyan değerlerinin kendi içerisinde birbirine yakın olduğu ve çarpıklık ve basıklık kat sayılarının  $-1 \leq x \leq +1$  değeri arasında yer aldığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2019). Bu sebeple verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorum

#### 3.1. Öğretmenlerin Ders Planlama Yeterlikleri Hakkındaki Görüşlerine Dayalı Bulgular

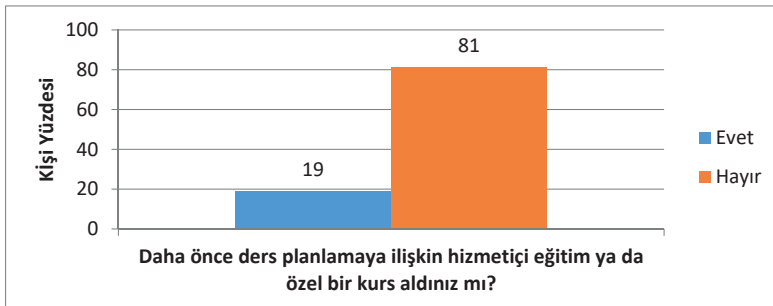
DPYÖ'nün tamamından öğretmenlerin alabileceği en yüksek puan 115 ve en düşük puan ise 23'tür. Teorik yeterlikler boyutunda alınabilecek en yüksek puan 55 ve en düşük puan 11'dir. Uygulamaya dayalı yeterliklerde ise en yüksek 60 ve en düşük 12 puandır. Bu değerler dikkate alınarak öğretmenlerin ders planlama yeterliği ölçeğinden ve ölçeğin alt boyutlarından (teorik yeterlik ve uygulamaya dayalı yeterlik) aldıkları toplam puanların ortalama, mod, medyan ve min-maksimum değerleri Tablo 5. de verilmiştir.

**Tablo 5.** Ölçekten ve ölçeğin alt boyutlarından alınan değerler

	Teorik Yeterlik	Uygulamaya Dayalı Yeterlik	Ders Planlama Yeterliği
N	268	268	268
Ortalama	45.33	50.34	95.66
Medyan	45.00	50.00	95.00
Mod	44.00	48.00	96.00
Minimum	33.00	38.00	73.00
Maksimum	55.00	60.00	114.00
Standart Sapma	5.16	4.65	9.24

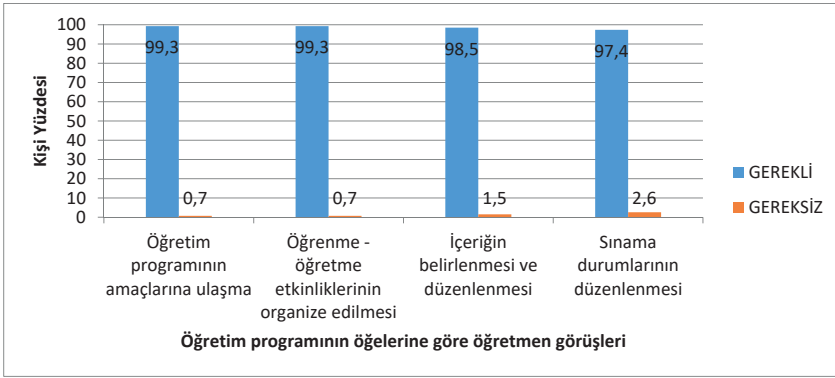
Öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik algıları ortalaması 45.33, uygulamaya dayalı yeterlik algıları ortalaması 50.34 ve ders planlama yeterliği algıları ortalaması 95.66'dır. Ortalamalar ölçekten alınabilecek en yüksek değerlerle karşılaştırıldığında öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla yeterli gördükleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında uygulanan anket aracılığıyla öğretmenlerin daha önce ders planlamaya ilişkin hizmet içi eğitim ya da özel bir kurs alıp almadıkları, ders planlamanın eğitim ve öğretimde gerekliliği, ders planı hazırlama ve uygulama yeterlikleri, ders planlamanın uygulaması ve takibi kendileri için bir külfet haline gelip gelmediğine ilişkin görüşleri hakkında bilgiler toplanmış, toplanan veriler ile ilgili bulgular Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4'de verilmiştir.



**Şekil 1.** Öğretmenlerin daha önce ders planlamaya ilişkin hizmet içi eğitim ya da özel bir kurs alıp almamalarına ilişkin dağılımları

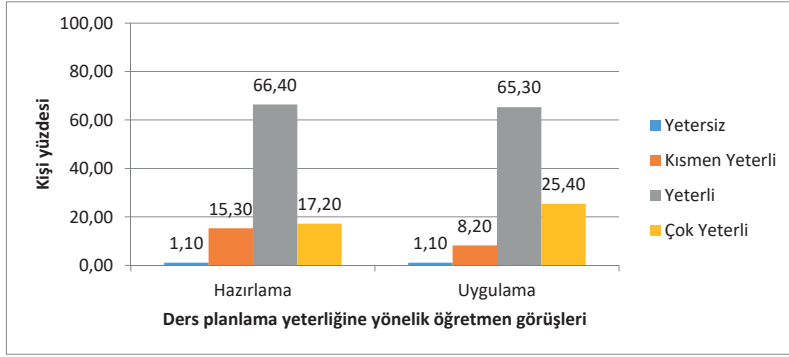
Şekil 1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (%81) daha önce ders planlamaya ilişkin hizmet içi bir eğitim ya da özel bir kurs almadıkları görülmektedir. Aldıklarını belirtenler (%19) ise aldıkları eğitimin adını birçoğu öğretmenlik eğitimleri sırasında zorunlu ders kapsamında aldıkları dersler olarak belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin çoğunun eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra mesleklerini icra ederlerken, öğretmenlik mesleğinin en önemli yetkinliklerinden olan ders planlamaya ilişkin olarak kendilerini geliştirmeye yönelik bir etkinliğe katılmadıklarını ya da MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitim olanaklarından yeteri kadar faydalanmadıklarını göstermektedir.



Şekil 2. Ders planlamanın gerekliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

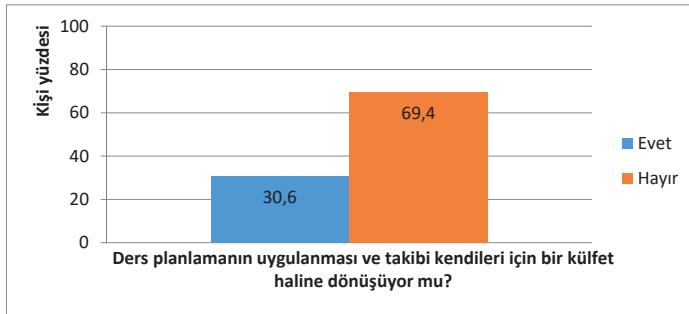
Şekil 2'ye bakıldığında öğretmenlerin neredeyse tamamına yakınının dersi planlamanın öğretim programının amaçlarına ulaşma (%99.3), öğrenme-öğretme etkinliklerinin organize edilmesi (%99.3), içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi (%98.5) ve sınav durumlarının düzenlenmesi (%97.4) açısından gerekli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmenler genel olarak dersi planlamanın gerekli olduğu konusunda görüş birliğindedirler.





**Şekil 3.** Ders planı hazırlama ve ders planı uygulama yeterliklerine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde ders planı hazırlama açısından öğretmenlerin %17.2'sinin "çok yeterli", %66.4'ünün "yeterli", %15.3'ünün "kısmen yeterli", %1.1'inin "yetersiz" oldukları algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Ders planının uygulanması açısından da öğretmenlerin %25.4'ünün "çok yeterli", %65.3'ünün "yeterli", %8.2'sinin "kısmen yeterli" ve %1.1'inin "yetersiz" oldukları algısına sahip oldukları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun hem ders planı hazırlama ve hem de ders planını uygulama bakımından kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin DPYÖ'ye verdikleri cevaplarla örtüşmekte ve kendilerini yeterli görmektedirler.



**Şekil 4.** Ders planlamanın uygulanmasının ve takibinin kendileri için bir külfet haline gelip gelmediğine ilişkin öğretmen görüşlerinin dağılımı

Son olarak Şekil 4'e bakıldığında, öğretmenlerin % 69.4'ü ders planının uygulanması ve takibinin kendileri için bir külfet olmadığını belirtirken, %30.6'sı için bir külfet oluşturduğunu belirtmektedirler. Bu sonuçlara göre ders planlamada uygulama ve takibi işlemlerini kendileri için külfet olarak görmeyen öğretmenler, külfet olarak görenlerden daha fazladır. Öğretmenlerin çoğunluğu ders planlamanın kendilerine sıkıntı yaratan ve zorluk içeren bir faaliyet olmadığını düşünmekle birlikte bunu bir külfet olarak gören öğretmen oranı da az değildir.

### 3.2. Öğretmenlerin Ders Planlama Yeterlik Algıları Arasındaki Farklılıklara Dayalı Bulgular

Araştırma kapsamında kullanılan "Ders Planlama İçin Yeterlik Ölçeği" ile toplanan verilerin cinsiyet, çalışılan okul türü, mesleki kıdem ve öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algıları değişkenleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak için Tek yönlü ANOVA testi uygulanmıştır.

Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin ders planlama yeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgular Tablo 6' da, cinsiyete göre ANOVA testi sonuçları Tablo 7' de verilmiştir.

**Tablo 6.** Cinsiyete göre ders planlama yeterliği algısı puanlarının betimsel istatistikleri

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS
Teorik Yeterlik Boyutu	Kadın	147	44.70	5.26
	Erkek	121	46.09	4.95
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Kadın	147	50.12	4.82
	Erkek	121	50.95	4.43
Ders Planlama Yeterliği	Kadın	268	94.82	9.54
	Erkek	268	96.68	8.79

**Tablo 7.** Öğretmenlerin ders planlama için yeterlik ölçeği puanlarının cinsiyete göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Teorik Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	128.275	1	128.275	4.889	.028
	Gruplar içi	6978.830	266	26.236		
	Toplam	7107.104	267			
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	14.823	1	14.823	.685	.409
	Gruplar içi	5754.953	266	21.635		
	Toplam	5769.776	267			
Ders Planlama Yeterliği	Gruplar arası	230.309	1	230.309	2.715	.101
	Gruplar içi	22561.467	266	84.818		
	Toplam	22791.776	267			

Analiz sonuçlarına bakıldığında, öğretmenlerin ders planlama yeterliğine bağlı olarak sadece ölçeğin Teorik Yeterlik Boyutundaki algı düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $F_{(1,266)} = 4.89, p < .05$ ). Erkek öğretmenlerin teorik yeterlik algı düzeyleri ( $\bar{x}=46.09$ ), kadın öğretmenlerin teorik yeterlik algı düzeylerinden ( $\bar{x}=44.70$ ) daha yüksektir. Ölçeğin uygulamaya dayalı yeterlik boyutu ve ölçeğin tamamından alınan puanlar bakımından öğretmenlerin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > 0.01$ ).

Görev yapılan okulun türü bakımından öğretmenlerin ders planlama yeterlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgular Tablo 8'de, görev yapılan okul türüne göre tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

**Tablo 8.** Görev yapılan okul türüne göre ders planlama yeterliği algısı puanlarının betimsel istatistikleri

	Görev Yapılan Kurum Türü	N	$\bar{x}$	SS
Teorik Yeterlik Boyutu	İlkokul	143	45.79	4.98
	Ortaokul	125	44.80	5.33
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	İlkokul	143	51.03	4.57
	Ortaokul	125	49.54	4.63
Ders Planlama Yeterliği	İlkokul	268	96.82	8.98
	Ortaokul	268	94.34	9.39

**Tablo 9.** Öğretmenlerin ders planlama için yeterlik ölçeği puanlarının görev yapılan okul türüne göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Teorik Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	65.398	1	65.398	2.470	.117
	Gruplar içi	7041.706	266	26.473		
	Toplam	7107.104	267			
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	146.880	1	146.880	6.948	.009
	Gruplar içi	5622.896	266	21.139		
	Toplam	5769.776	267			
Ders Planlama Yeterliği	Gruplar arası	408.295	1	408.295	4.852	.028
	Gruplar içi	22383.481	266	84.148		
	Toplam	22791.776	267			

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin hem genel olarak ders planlama yeterliği algı düzeyleri arasında hem de ders planlamaya bağlı olarak uygulamaya dayalı yeterlik algı düzeyleri arasında görev yapılan okul türü bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $F_{O(1,266)} = 4.852$   $p < .05$  ve  $F_{U(1,266)} = 6.948$ ,  $p < .01$ ). Buna göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ders planlama yeterliği algısı düzeyleri ( $\bar{x}=96.82$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ders planlama yeterliği algısı düzeylerinden ( $\bar{x}=94.34$ ) daha yüksektir. Bununla birlikte ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ders planlama yeterliğine bağlı

uygulamaya dayalı yeterlik algısı düzeyleri ( $\bar{x}=51.03$ ), ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ders planlama yeterliğine bağlı uygulamaya dayalı yeterlik algısı düzeylerinden ( $\bar{x}=49.54$ ) daha yüksektir. Bu durum ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini ders planlama bakımından daha yeterli bulduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin ders planlama yeterliğine bağlı olarak teorik yeterlik algı düzeyleri arasında görev yapılan okul türü bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p>0.01$ ).

Mesleki kıdem süresi bakımından öğretmenlerin ders planlama yeterlik algılarının farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgular Tablo 10'da, mesleki kıdem süresine göre ANOVA testi sonuçları Tablo 11'te verilmiştir.

**Tablo 10.** Mesleki kıdem süresine göre ders planlama yeterliği algısı puanlarının betimsel istatistikleri

	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	SS
Teorik Yeterlik Boyutu	1-5 Yıl	54	43.98	5.09
	6-10 Yıl	112	45.12	5.40
	11 Yıl ve Üstü	102	46.27	4.78
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	1-5 Yıl	54	48.76	4.40
	6-10 Yıl	112	50.13	4.94
	11 Yıl ve Üstü	102	51.40	4.20
Ders Planlama Yeterliği	1-5 Yıl	54	92.74	8.94
	6-10 Yıl	112	95.24	9.78
	11 Yıl ve Üstü	102	97.68	8.35

**Tablo 11.** Öğretmenlerin ders planlama için yeterlik ölçeği puanlarının mesleki kıdem süresine göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	Kareler Ortalaması	<i>F</i>	<i>p</i>	Anlamlı Fark
Teorik Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	194.318	2	97.159	3.725	.025	1-5 ile 11 ve üzeri
	Gruplar içi	6912.786	265	28.086			
	Toplam	7107.104	267				
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	255.136	2	127.568	6.130	.002	1-5 ile 11 ve üzeri
	Gruplar içi	5514.640	265	20.810			
	Toplam	5569.776	267				
Ders Planlama Yeterliği	Gruplar arası	894.591	2	447.296	5.413	.005	1-5 ile 11 ve üzeri
	Gruplar içi	21897.185	265	82.631			
	Toplam	22791.776	267				

Tablo 3.6 ve Tablo 3.7'deki analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin planlama yeterliği algı düzeyleri, ders planlama yeterliğine bağlı olarak teorik yeterlik algı düzeyleri ve ders planlama yeterliğine bağlı olarak uygulamaya dayalı yeterlik algı düzeyleri arasında mesleki kıdem süresi bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $F_{O(2,265)}=5.413, p<0.01$ ;  $F_{T(2,265)}=3.725, p<0.05$ ;  $F_{U(2,265)}=6.130, p<0.01$ ). Diğer bir deyişle öğretmenlerin ders planlama yeterlik algıları, teorik yeterlik algıları ve uygulamaya dayalı yeterlik algıları, mesleki kıdem süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Mesleki kıdem süresi bakımından hangi gruplar arasında farkların olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre 11 yıldan fazla bir süredir görev yapan öğretmenlerin ders planlama yeterliği algı düzeyleri ( $\bar{x}=97.68$ ), en fazla 5 yıllık öğretmenlerin ders planlama yeterliği algı düzeylerinden ( $\bar{x}=92.74$ ) daha yüksektir. Benzer bulgu ölçeğin alt boyutları için de geçerlidir. 11 yıldan fazla bir süredir görev yapan öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik algı düzeyleri ( $\bar{x}=46.27$ ), en fazla 5 yıllık öğretmenlerin ders planlama yeterliği algı düzeylerinden ( $\bar{x}=43.98$ ) daha yüksektir. Yine 11 yıldan fazla bir süredir görev yapan öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin uygulamaya dayalı yeterlik algı düzeyleri ( $\bar{x}=51.40$ ), en fazla 5 yıllık öğretmenlerin ders plan-

lama yeterliği algı düzeylerinden ( $\bar{x}=48.76$ ) daha yüksektir. Bu durum kıdem arttıkça öğretmenlerin ders planlamada kendilerini daha yeterli gördüklerini ve mesleki kıdem süresinin bu süreçte önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algıları bakımından öğretmenlerin ders planlama yeterlik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin betimsel bulgular Tablo 12’de, Öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algılarına göre ANOVA testi sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algılarına göre ders planlama yeterliği algısı puanlarının betimsel istatistikleri

	Görev Yapılan Kurum Türü	N	$\bar{x}$	SS
Teorik Yeterlik Boyutu	Evet	82	44.05	5.20
	Hayır	186	45.89	5.05
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Evet	82	49.76	4.88
	Hayır	186	50.59	4.53
Ders Planlama Yeterliği	Evet	82	93.80	9.41
	Hayır	186	96.48	9.07

**Tablo 13.** Öğretmenlerin ders planlama için yeterlik ölçeği puanlarının öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algılarına göre ANOVA sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	<i>sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Teorik Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	193.450	1	193.450	7.443	.007
	Gruplar içi	6913.654	266	25.991		
	Toplam	7107.104	267			
Uygulamaya Dayalı Yeterlik Boyutu	Gruplar arası	39.708	1	39.708	1.843	.176
	Gruplar içi	5730.068	266	21.542		
	Toplam	5769.776	267			
Ders Planlama Yeterliği	Gruplar arası	408.446	1	408.446	4.854	.028
	Gruplar içi	22383.330	266	84.148		
	Toplam	22791.776	267			

Tablo 12 ve Tablo 13'e bakıldığında öğretmenlerin hem genel olarak ders planlama yeterliği algı düzeyleri arasında hem de ders planlamaya bağlı olarak teorik yeterlik algı düzeyleri arasında öğretmenlerin ders planlamaya ilişkin külfet algıları bakımından anlamlı bir fark bulunmaktadır ( $F_{\text{Ö}(1,266)} = 4.854$ ,  $p < .05$  ve  $F_{\text{T}(1,266)} = 7.443$ ,  $p < 0.05$ ). Ancak öğretmenlerin ders planlama yeterliğine ilişkin uygulamaya dayalı yeterlik algı düzeyleri arasında ders planlamaya ilişkin külfet algıları bakımından anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Buna göre ders planlamanın külfet olduğunu düşünen öğretmenlerin ders planlama yeterliği algısı düzeyleri ( $\bar{x} = 93.80$ ), ders planlamanın külfet olduğunu düşünmeyen öğretmenlerin ders planlama yeterliği algısı düzeylerinden ( $\bar{x} = 96.48$ ) daha düşüktür. Bununla birlikte yine ders planlamanın külfet olduğunu düşünen öğretmenlerin ders planlama yeterliğine ilişkin teorik yeterlik algısı düzeyleri ( $\bar{x} = 44.05$ ), ders planlamanın külfet olduğunu düşünmeyen öğretmenlerin ders planlama yeterliğine bağlı uygulamaya dayalı yeterlik algısı düzeylerinden ( $\bar{x} = 45.89$ ) daha düşüktür. Öğretmenin ders planlama yeterlik algısı arttıkça ders planlamayı külfet olarak düşünmesi düşmektedir.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları göz önünde bulundurulduğunda genel olarak ders planlama yeterliği ve ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik ve uygulamaya dayalı yeterlik bakımından öğretmenler kendilerini çoğunlukla yeterli görmektedir. Öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplara göre de benzer şekilde öğretmenlerin çoğunluğu kendilerini ders planı hazırlama ve ders planı uygulama açısından yeterli görmektedir. Öğretmenlerin görüşleri ile ölçek sonuçları birbiriyle örtüşmektedir. Ders planlamanın öğrenme öğretme sürecinin önemli ve ilk aşaması olduğu göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin bu beceriye ilişkin kendilerini oldukça yeterli görmelerinin, özellikle öğretim programlarının uygulamasının başarı olasılığını arttırmasına olan katkısının önemli olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmenlerin dersi planlama yeterliklerinin oldukça yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Taşgın ve Sönmez (2013) tarafından yapılan çalışma sonucunda da öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme süreci yeterliğine ilişkin bir alt yeterlik olarak ders planlama yeterliğine ilişkin performans göstergelerini genellikle olumlu buldukları sonucuna ulaşılmıştır.



Copriady (2014) tarafından Kimya öğretimine ilişkin öğretmen yeterliklerinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada ise öğretmenlerin ders planlama yeterliklerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum ise bu araştırmanın sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu; öğretmenlerin büyük çoğunluğunun daha önce ders planlamaya ilişkin hizmetiçi bir eğitim ya da özel bir kurs almamış olmalarıdır. Bu durum, öğretmenlerin ders planlama yeterliği algılarının yüksek olması sonucu ile birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin kendilerini zaten yeterli gördükleri bir alanda geliştirmeye yönelik bir kurs ya da eğitim ihtiyaçlarının olmamasını düşündüklerinden olabilir. Benzer sonuçlara alanyazında rastlamak mümkündür. Serin ve Korkmaz (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler öğretim derslerinin ve ders dışı etkinliklerin planlanmasına yönelik eğitim faaliyetlerine katılmayı gerekli görmemektedir. Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterecek şekilde öğretmenler; programların uygulanması, öğretim temelli yöntem ve teknikler, klasik ölçme değerlendirme ve sınıf yönetimi konularında hizmetiçi eğitime ihtiyaçlarının olmadığını belirtmişlerdir. Budak ve Demirel (2003) tarafından öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi amacıyla yapılan bir çalışmada elde edilen bulgular ise öğretmenlerin eğitim-öğretim planları konusunda eğitim ihtiyaçlarının olduğunu belirttikleri belirlenmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinin dinamik bir özellik göstermesi, eğitim bilimlerindeki hızlı gelişmeler, öğrenciler arası bireysel farklılıklar ve öğrenmeyi etkileyen faktörlerin sürekli değişmesi dikkate alındığında da öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek ve güncel tutmak adına hizmet içi eğitim kurslarına ihtiyaçları doğrultusunda katılmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmen eğitimi kesintisiz, yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilmesi gereken zorunlu bir süreçtir (Yavuz, Özkara ve Yıldız, 2015).

Araştırmada, öğretmenlerin tamamına yakını ders planlamanın genel olarak gerekli olduğu konusunda görüş birliğindedirler. Ayrıca öğretim programının öğeleri dikkate alındığında da öğretim programının amaçlarına ulaşma, öğrenme-öğretme sürecinin organize edilmesi, içeriğin düzenlenmesi ve ölçme- değerlendirme uygulamalarının düzenlenmesi açısından da ders planlamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Ders planlamanın öğrenme-öğretme

sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğu konusunda öğretmenlerin farkındalık düzeylerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ders planlama yeterlikleri ile ilgili görüşlerine dayalı olarak bu araştırmanın ortaya koyduğu son sonuç, öğretmenlerin çoğunluğunun ders planlamayı bir külfet olarak görmedikleridir. Bu durumun sebebi olarak gelişen teknolojiye dayalı öğretmenlerin meslekle ilgili işlerini bilgisayarlar aracılığıyla yapmaları, hatta çoğu durumda öğretmenlerin internette yayınlanan hazır planları kullanma eğiliminde olmaları verilebilir. Taşdemir (2006) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin %22'si, MEB tarafından uygulamaya konulan ünitelendirilmiş yıllık plan uygulamasının kendilerini plan yapma külfetinden kurtardığını belirtmişlerdir. Yani öğretmenlerin çok az bir kısmı plan yapmayı bir külfet olarak görmektedir. Bu sonuç araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öte yandan Sönmez (2017) ise öğretmenler açısından ders planı düzenlemenin bir külfet haline geldiğini belirtmektedir. Bu araştırmanın sonuçları ise bu düşünceye ters bir durumu ortaya koymaktadır.

Araştırmanın öğretmenlerin ders planlama yeterlik algıları arasındaki farklara ilişkin bulgular ise şu şekildedir: Erkek öğretmenler kendilerini sadece ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik açısından kadın öğretmenlerden daha yeterli görmektedir. Genel olarak ders planlama yeterliği ve uygulamaya dayalı yeterlik açısından cinsiyete bağlı bir farkın ortaya çıkmadığı dikkate alındığında erkek ve kadın öğretmenlerin ders planlama yeterliklerinin benzer düzeylerde olduğu söylenebilir. Bulut (2014) tarafından öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın sonuçlarına göre kullanılan ölçeğin bir alt boyutu olarak ders planlama yeterliği açısından cinsiyete bağlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre de öğretim yeterliğine ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenler arasından bir fark bulunmamaktadır.

İlkokulda çalışan öğretmenler ortaokulda çalışan öğretmenlere göre kendilerini ders planlama yeterliği ve uygulamaya dayalı yeterlik bakımından daha yeterli görmektedir. İlkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli görmeleri 4 yıl boyunca aynı öğrencilere eğitim vermelerinden dolayı öğrencilerini daha iyi tanımaları, bir sınıfın farklı derslerine girmelerine bağlı olarak ders planlamaya çok farklı perspektiflerden

hâkim olmaları olabilir. Ortaokul öğretmenleri ise, tek bir ders için ve sadece sınıf düzeyinde birbirinden farklı özellikte sınıflar için plan hazırladıklarından ders planlama yeterliği bakımından daha düşük bir algıya sahip olabilirler.

Mesleki kıdem süresi 11 yıl ve üzeri olan öğretmenler, mesleki kıdem süresi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre kendilerini ders planlama, ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik ve uygulamaya dayalı yeterlik açısından yeterli görmektedir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha fazla deneyime sahiptir. Bu sebeple mesleğin gerektirdiği yeterlikler açısından daha yeterli olmaları öngörülebilir. Meslekte geçirilen süreler öğretmenlerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerini sağlarken, meslekle ilgili yetkinliklerini arttırmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin kıdemleri arttıkça deneyime bağlı olarak kendilerine olan güvenleri de artmaktadır. Ancak Bulut (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin ders planlama yeterliği algı düzeyleri arasında mesleki kıdeme göre bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008)' nun çalışmasının sonuçlarına göre de öğretmenlerin öğretim yeterliklerinin kıdeme bağlı olarak değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak ders planlamanın külfet olmadığını düşünen öğretmenler, külfet olduğunu düşünen öğretmenlere göre kendilerini ders planlama ve ders planlamaya ilişkin teorik yeterlik açısından yeterli görmektedir. Ders planlamayı külfet olarak görmeyen öğretmenlerin derse hazırlık yapma ve bu hazırlıkları uygulama konusunda daha istekli olacakları, dolayısıyla genel olarak ders planlama yeterliği algılarının daha yüksek düzeyde olacağı söylenebilir. Ders planlamayı külfet olarak gören öğretmenler ise hazırlanmış yıllık ve ders planlarını kullanmayı tercih edeceklerdir. Dolayısıyla ders planlama yeterliğine ilişkin görüşleri de olumsuz yönde olacaktır.

MEB (2017), tarafından yayınlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” nde öğretmenlerin mesleki becerilerinin en başında eğitim ve öğretimi planlama becerisi gelmektedir. Eğitim-öğretimin planlamasının, öğrenme-öğretme süreci açısından alanyazında belirtilen yararları ve önemi dikkate alındığında ders planlamanın üzerinde durulması gereken bir durum olduğu söylenebilir. Sonuç olarak ders planlamaya ilişkin öğretmen görüşlerinin betimlendiği ve ders planlama yeterliğine ilişkin öğretmen algıları arasındaki

farkların ortaya konmaya çalışıldığı bu çalışmadan yola çıkılarak şu önerilere yer verilebilir:

- Her ne kadar öğretmenlerin ders planlama yeterliğine ilişkin algıları oldukça yüksek düzeyde olsa da bilimsel gelişmelerin çok hızlı gerçekleşmesine bağlı olarak ders planlamaya ilişkin öğretmenlerin farkındalık kazanması sağlanabilir.
- Ders planlamaya ve öğretmene dayalı farklı özellikler karşılaştırılarak diğer araştırmalar yapılabilir.
- Ders planlama yeterliğinin objektif olarak ortaya konulması açısından sürece dönük ve uygulamaya dayalı yeterlik belirleme ile ilgili araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- ABAZAOĞLU, I., YILDIRIM, O. ve YILDIZHAN, Y. (2014). "Türkiye'nin öğretmen profili." *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1-20. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.6491>.
- AŞİROĞLU, S., ve KOÇ-AKRAN, S. (2018). "Öğretmen adaylarının ders planlarının ve öğretim uygulamalarının incelenmesi." *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 1-13.
- AYKAÇ, N. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BESVİNİCK, S. L. (1960). "An effective daily lesson plan." *The Clearing House*, 7(34), 431-433. <https://doi.org/10.1080/00098655.1960.11475761>
- BOZASLAN, H., GENÇ, G., KAYA, A. ve MERTER, F. (2012). "Öğretmenlerin dersi planlama, ortam ve materyal hazırlama yeterlikleri ile sosyo-kültürel özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi." *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 433-453.
- BUDAK, Y. ve DEMİREL, Ö. (2003). "Öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacı." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- BULUT, İ. (2014). "Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlik algıları." *İlköğretim Online*, 13(2), 577-593.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- COŞGUN, E., GELEN, İ. ve ÖZTÜRK, E. (2009). "Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12).
- COPRIADY, J. (2014). "Teachers competency in the teaching and learning of chemistry practical." *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(8), 312-318. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n8p312>.
- DEMİREL, Ö. (2007). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DOĞAN, Y. (2010). "Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 86-106.
- FARRELL, T.S.C. (2002). Lesson planning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Surrent Practice* (pp. 30-39). New York, Cambridge University Press.
- HALL, T. J. & SMİTH, M. A. (2012). "Teacher planning, instruction and reflection: What we know about teacher cognitive processes." *Quest*, 58(4), 424-442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>.
- HU, L.T. and BENTLER, P.M. (1999), "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives." *Structural Equation Modeling*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.
- JOHN, P.D. (1991). "A qualitative study of british student teachers' lesson planning perspectives." *Journal of Education for Teaching*, 17(3), 301-320.
- JÖRESKOG, K. G., & SÖRBOM, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- KABLAN, Z. (2012). "Öğretmen adaylarının ders planı hazırlama ve uygulama becerilerine bilişsel öğrenme ve somut yaşantı düzeylerinin etkisi." *Eğitim ve Bilim*, 163(37), 239-253.
- KARACAOĞLU, Ö.C. (2008). "Öğretmenlerin yeterlilik algıları." *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97. <https://doi.org/10.1080/0260293032000066227>.
- KARASAR, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KHAN, I. A. (2011). "Lesson planning for reading: an effective teaching strategy in EFL classrooms." *Elixir Social Studies*, 37, 3958-3964.
- KILIÇ, D., NALÇACI, A. ve ERCOŞKUN, M.H. (2004). "İlköğretimde değişen planlar ve karşılaşılan problemler." XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- KILIÇ, D. (2010). "Yenilenen ilköğretim programlarında planlama ve öğretmenlerin hazır planlarla ilgili görüşlerinin incelenmesi." *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 1-19.
- KOÇ, C. ve YILDIZ, H. (2012). "Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler." *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 223-236.
- KOPAR, T.N., KAYGISIZ, F. N. ve BOZ-YAMAN, B. (2019). "Matematik dersi aday öğretmenlerin öğretim pratiklerine dair yansıtıcıları." 4. Uluslararası Eğitim Dergisi, 4(1), 1-10.
- KURAN, K. (2011). Sınıfta öğrenme-öğretme sürecinin yönetimi. M. Şişman (Edt.) *Sınıf Yönetimi*, 165-183, Ankara: Pegem Yayıncılık..
- KÜÇÜKAHMET, L. (2005). Öğretimde planlama ve değerlendirme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (t.y.). "Okullar ve diğer kurumlar." Erişim adresi: <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/?ILKODU=20&ILCEKODU=20>.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2003). Eğitim ve öğretim çalışmalarının planlı olarak yürütülmesine ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*. Ağustos 2003, 66(2551). Ankara, MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri." Erişim adresi: <http://www.oyegm.meb.gov.tr/yet/index>
- MOORE, K.D. (2001). *Classroom teaching skills*. Newyork: McGraw-Hill Companies.
- OĞUZ, A. ve BAYINDIR, N. (2009). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretimi planlamaya ilişkin görüşleri." *İlköğretim Online*, 8(3), 901-922.
- ÖZÇELİK, D.A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZDEMİR, S. M. (2008). "Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- SENEMOĞLU, N. (2003). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- SERİN, M.K. ve KORKMAZ, İ. (2014). "Sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının analizi." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 155-169.
- SHARMA, S., MUKHERJEE, S., KUMAR, A., & DILLON, W. R. (2005). "A simulation study to investigate the use of cutoff values for assessing model fit in covariance structure models." *Journal of Business Research*, 58(7), 935-943.

- SÖNMEZ, V. (2017). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara Anı Yayıncılık.
- SÜMER, N. (2000). "Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar." *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-73.
- SÜRAL, S. (2019). "An examination of pre-service teachers' competencies in lesson planning." *Journal of Education and Training Studies*, 3(7), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1080/00220272.2012.675355>.
- TABACHNİCK, B. G., FİDELL, L. S., & ULLMAN, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- TAN, Ş., KAYABAŞI, Y. ve ERDOĞAN, A. (2002). Öğretimi planlama ve değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TANRISEVEN, I. (2015). Öğretimde planlama. İçinde, T. Yanpar-Yelken & C. Akay. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*, 43-76, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TAŞDEMİR, M. (2006). "Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- TAŞGIN, A., & SÖNMEZ, S. (2013). "Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi." *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 3, 80-90.
- ÜNVER, G. (2002). "Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının ders planı modelleri." *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 62-69.
- YAVUZ, M., ÖZKARAL, T., & YILDIZ, D. (2015). "The teacher competencies and teacher education in international reports." *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.
- YILMAZ, K. ve ÇOKLUK-BÖKEOĞLU, Ö. (2008). "İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.
- YINGER, R.J. (1980). "A Study of Teacher Planning." *The Elementary School Journal*, 80(3), 107-127.
- ZASKİS, R., LİLJEDAHL, P. ve SİNCLAİR, N. (2009). "Lesson plays: Planning teaching versus teaching planning." *For the Learning of Mathematics*, 1(29), 40-47.