

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETİM ELEMANLARININ İHTİYAÇ
BELİRLEME EĞİLİMLERİ İLE EĞİTİM FELSEFESİ
İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Enver YARGI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR, 2019



©2019- Enver YARGI

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

ÖĞRETİM ELEMANLARININ İHTİYAÇ
BELİRLEME EĞİLİMLERİ İLE EĞİTİM FELSEFESİ
İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN
INSTRUCTORS' NEED ASSESSMENT TENDENCIES
AND PHILOSOPHY OF EDUCATION BELIEFS

Hazırlayan
Enver YARGI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

KIRŞEHİR - 2019

KABUL VE ONAY

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim programları ve öğretim bilim dalı yüksek lisans öğrencisi, Enver YARGI'nın tarafından hazırlanan "Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi" adlı tez çalışması 05/07/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Sadık Nüksel SNACI (İmza)

Unvanı Adı Soyadı

Üye Prof. Dr. Nihart ÇALIŞKAN (İmza)

Unvanı Adı-Soyadı

Üye Doç. Dr. Abdullah AYDIN (İmza)

Unvanı Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2019

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2019

Enver YARGI

İmza

ÖZET

ÖĞRETİM ELEMANLARININ İHTİYAÇ BELİRLEME EĞİLİMLERİ İLE EĞİTİM FELSEFESİ İNANÇLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Enver YARGI

Danışman: Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

2019 – (IX + 73)

Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Jüri

Doç .Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Doç. Dr. Abdullah AYDIN

Bu araştırmanın temel amacı, öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma korelatif araştırma modelinde oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu kadrosu Eğitim Programları ve Öğretim anabilim dalında olan 150 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırma sonucunda, İhtiyaç Belirleme Eğilimi Envanteri ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaların betimsel yaklaşım eğiliminde, en düşük puanların ise demokratik yaklaşım eğiliminde olduğu görülmüştür. Eğitim İnançları Ölçeği ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaların varoluşçu eğitim inançları boyutunda olduğu, en düşük ortalamaların ise ilerlemeci eğitim inançları boyutunda olduğu görülmüştür. İhtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik yaklaşım ile daimici ve esasicilik arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu; ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim arasında ise negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu; betimsel yaklaşım ile daimici ve esasicilik yaklaşım arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu; ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim arasında ise negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu; farklar yaklaşımı ile varoluşçu yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu, esasicilik arasında negatif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu: demokratik yaklaşım ile yeniden kurmacılık arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu, daimici ve esasicilik eğitimi arasında negatif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile analitik ve betimsel ihtiyaç belirleme yaklaşımını benimseyenlerin, daimici ve eğitimi inançlarını, farklar yaklaşımını benimseyenlerin varoluşçu eğitim inançlarını, demokratik yaklaşımı benimseyenlerin ise yeniden kurmacı eğitim inançlarını benimsediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler:Eğitim felsefesi inançları, ihtiyaç belirleme eğilimleri, öğretim elemanları

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN INSTRUCTORS' NEED ASSESSMENT TENDENCIES AND PHILOSOPHY OF EDUCATION BELIEFS

M.Sc. Thesis

Preparer: Enver YARGI

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

2019 – (IX + 73)

Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Jury:

Assoc. Prof. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Prof. Dr. Nihat ÇALIŞKAN

Assoc. Prof. Dr. Abdullah AYDIN

The main purpose of this research is to examine the relationship between the towards needs determination of the teaching staff and their belief in the philosophy of education. The research was conducted in the correlative research model. The study group of the research group consists of 150 instructors from Curriculum and Instruction Department . As a result of the study, when the average of the Needs Assessment Tendencies Inventory is analyzed, it is observed that the highest means tend to descriptive approach and the lowest scores tend to be democratic. When the mean values of Educational Beliefs Scale are examined, it is seen that the highest averages are in the dimension of existentialist education beliefs and the lowest means are in the dimension of progressive education beliefs. When the relationship between the tendencies of need determination and education beliefs is examined, it is seen that there is a positive and low strength relationship between analytical approach and permanence. It was observed that there was a negative negative power relationship between analytical approach and progressive, reconstructive and existential education. A positive, low-power relationship was found between descriptive and permanent approach. There was a negative relationship between the descriptive approach and progressive, reconstructive and existential education. There was a positive low-power relationship between the difference approach and the existential approach. It was observed that there was a negative and low-strength relationship between the difference approach and the principality. There was a positive, low-power relationship between democratic approach and reconstruction. There was a negative, low-power relationship between democratic approach and permanent and essential education. In other words, it can be said that those who adopt analytical and descriptive need determination approach adopt the beliefs of permanent and education, those who adopt the difference approach have existentialist education beliefs, and those who adopt a democratic approach adopt re-education beliefs.

Key Words:Instructor's, need assessment tendencies, philosophy of education beliefs

ÖNSÖZ

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki hem çok yönlü, hem de çok eskilere dayanmaktadır. Çünkü geçmişten geleceğe insanoğlunu yetiştirmek ve eğitmek insanlığın en önemli amacı olmuştur. Eğitimciler bunun için en iyi yetiştirme ve eğitme programına ulaşmayı amaç edinmişlerdir. Günlük hayatta insanların pek karŐılarına çıkmayan felsefe; insanların kişiliğini, davranışlarını, çevresinde olup bitenleri, duygu ve düşüncelerini doğrudan etkilemektedir. Düşünmek aklı başında olan her insan için vazgeçilmez bir eylemdir. Felsefede belirli bir disiplinle ortaya koyduğu değişik düşünce akımlarıyla insanlara ışık tutup kaynaklık etmektedir. Bu nedenle araştırmada ğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısında incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın tüm sürecinde yapıcı eleŐtirileri ile katkı sağlayan değerli danışman hocam Doç. Dr. Sadık Yüksek SIVACI' ya, araştırma ve analiz sürecinde yardımlarını esirgemeyen meslektaŐlarım Fırat PL ve ArŐ. Gör. Dr. Hüseyin ATEŐ' e teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	İ
BİLDİRİM	İİ
ÖZET	İİİ
ABSTRACT	İİİİ
ÖNSÖZ	V
İÇİNDEKİLER	VI
TABLolar LİSTESİ	İX
ŞEKİLLER LİSTESİ	X
SİMGELER VE KISALTMALAR	Xİ
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1.ARAŞTIRMA KONUSU VE PROBLEMİ (KURAMSAL ÇERÇEVE).....	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	4
1.3. VARSAYIMLAR.....	7
1.4. SINIRLILIKLAR	7
1.5. TANIMLAR.....	7
BÖLÜM II.....	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. EĞİTİM FELSEFESİ İNANÇLARI	9
2.1.1. Felsefe Akımları	9
2.1.1.1. İdealizm (İdealistlik).....	9
2.1.1.2.Realizm (Gerçekçilik).....	10
2.1.1.3. Pragmatizm (Yararcılık)	11
2.1.1.4. Egzistansiyalizm (Varoluşculuk).....	11

2.1.2. Eğitimde Felsefi Akımlar	13
2.1.2.1. Daimicilik	13
2.1.2.2. Esasicilik.....	15
2.1.2.3. İlerlemecilik.....	16
2.1.2.4. Yeniden Kurmacılık.....	17
2.1.3. Türkiye'de Eğitim Hareketleri ve Eğitim Felsefesi	18
2.1.4. Türk Eğitiminde Esasicilik ve Daimicilik	21
2.1.5. Türk Eğitiminde Faydacılık	23
2.1.6. Türk Eğitiminde Yapılandırmacılık.....	24
2.1.6.1. Yapılandırmacılık	24
2.1.6.2. Yapıçözümcülük.....	24
2.2. İHTİYAÇ BELİRLEME YAKLAŞIMLARI.....	25
2.2.1. İhtiyaç Belirlemede Temel Sorunlar.....	26
2.2.2. Farklar Yaklaşımı	27
2.2.3. Demokratik Yaklaşım.....	27
2.2.4. Analitik Yaklaşım.....	27
2.2.5. Betimsel Yaklaşım.....	28
2.3. KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR	28
BÖLÜM III.....	35
3. YÖNTEM	35
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ.....	35
3.2.ARAŞTIRMANINÇALIŞMAGRUBU	35
3.3.VERİ TOPLAMA ARACI.....	37
3.4.VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ.....	38
BÖLÜM IV.....	39
4.BULGULAR.....	39
4.1. Cinsiyet Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri	39

4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları.....	45
4.3. Yaş Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri	40
4.4. Yaş Değişkenine Göre Eğitim İnançları	46
4.5. Akademik Unvan Değişkenine İhtiyaç Belirleme Eğilimleri	41
4.6. Akademik Unvan Değişkenine Eğitim İnançları	48
4.7. Yürütülen Araştırma Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri	43
4.8. Yürütülen Araştırma Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları	49
4.9. Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri	44
4.10. Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları.....	50
4.11. İhtiyaç Belirleme Eğilimleri ile Eğitim İnançları	52
BÖLÜM V	54
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	54
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	54
5.2. ÖNERİLER.....	62
KAYNAKÇA.....	65
EKLER	69
EK 1. Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Envanteri	70
EK 2. Eğitim İnançları Ölçeği	71
EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri.....	72
ÖZGEÇMİŞ	73

TABLolar LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1. Daimiciliğe Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler	14
Tablo 2. Esasiciliğin Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler.....	15
Tablo 3. İlerlemeciliğe Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler.....	17
Tablo 4. Eğitimde Felsefi Akım Süreci	18
Tablo 5. Çalışma grubuna ait demografik değişkenler (1)	35
Tablo 6. Çalışma grubuna ait demografik değişkenler (2)	36
Tablo 7. Ortalamalara Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri	39
Tablo 8. Cinsiyet Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri.....	39
Tablo 9. Yaş Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri.....	40
Tablo 10. Akademik Unvan Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme	41
Tablo 11. Yürütülen Araştırma Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri	43
Tablo 12. Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri	44
Tablo 13. Ortalamalara Göre Eğitim İnançları	45
Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları.....	45
Tablo 15. Yaş Değişkenine Göre Eğitim İnançları	46
Tablo 16. Akademik Unvan Değişkenine Göre Eğitim İnançları.....	48
Tablo 17. Yürütülen Araştırma Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları	49
Tablo 18. Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları	50
Tablo 19. İhtiyaç Belirleme Eğilimleri ile Eğitim İnançları	52

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Farklar Yaklaşımı Özeti	27
--	----



SİMGELER VE KISALTMALAR

\bar{x}	Ortalama
SS	Standart Sapma
N	Sayı
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
akt.	Aktaran
çev.	Çeviren

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Eğitim ihtiyacı yaşanan durum ile arzu edilen durum arasındaki uygun eğitim etkinlikleriyle giderilebilecek eksiklikler ya da açıklardır (Saylor vd., 1981; Taymaz, 1981; De Ketele vd., 1989; Küçükahmet; 1992; Demirel, 2009; Bureau, 2008). Bu eksiklik ve açıklar işin gerektirdiği yeterlikleri diğer bir ifadeyle öğretim hedeflerinin kaynağını oluşturur. Eğitim etkinliğinin verimi eğitim ihtiyacının doğru saptanma derecesine bağlıdır. Çünkü eğitim ihtiyacıyla tutarlı hedefler, birey açısından gerçek ve dayanıklı öğretim hedeflerini oluşturabilir. Bu anlamda eğitim alan birey mutlu olabilir ve yürütmesi gereken etkinlikleri başarıyla ve yeterli bir şekilde yapabilecek gücü gösterebileceğinden doyum sağlayabilir. Doyuma bağlı olarak motivasyonu ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel açıdan etkinlik gösterme gücü artar (Bureau, 2008).

Türk Dil Kurumu (2017) İhtiyaç kelimesini gereksinim, güçlü istek, yoksunluk olarak tanımlanmaktadır. Bir durumun iyileştirilebilmesi için ihtiyaçların ortaya çıkması ve bu ihtiyaçlara çözüm bulunması gerekmektedir (Çalışkan ve Çangal, 2013). İhtiyaç analizi kavramı eğitim bilimleri alanında uzun yıllardır kullanılmakta olmakla birlikte 1970’li yıllardan itibaren daha bilimsel olarak işlenmeye başlamıştır (Lepointe, 1992’ den akt. Adıgüzel, 2016). Eğitim ihtiyacını belirlemede ilk aşama olarak ihtiyaç belirleme yöntemlerinden hangisinin kullanılması gerektiği belirlenmelidir (Brown, 1995; Johns, 1991). İhtiyaç belirleme yöntemleri bilinirse bu süreç daha iyi şekilde kavranabilir (Karacaoğlu, 2009).

Demirel (2015) ‘e göre ihtiyaç belirlemede 4 temel yaklaşım vardır. Bunlar beklenen ve gözlenen başarı düzeyi arasındaki farkı ortaya çıkarmaya çalışan farklar yaklaşımı, toplumdaki baskın grupların ihtiyaçlarını ön plana çıkaran demokratik yaklaşım, gelecekte ortaya çıkması muhtemel sorunlar üzerine yoğunlaşan analitik yaklaşım ve bir olgu veya durumun ortaya çıkması durumundaki fayda ve zararlara öncelik veren betimsel yaklaşımdır.

Eğitim ihtiyacının yanında önemli bir kavram olan felsefe nedir sorusunun yanıtını vermek oldukça güçtür çünkü felsefenin tek bir tanımı yoktur (Sönmez, 2009). Bugün Türkçede kullanılan felsefe sözcüğü Grekçe philosophia (bilgelik sevgisi) sözcüğünün Arapçalaştırılmış halidir ve doğrudan doğruya her şeyi kuşatan tümel bir bilgiye sahip olmaktan çok, bilginin peşine düşmeyi, her nerede ve kim tarafından ortaya konulmuş olursa olsun, onu elde etmeyi ve daha da önemlisi bilgiyle dost olmayı

öngörmektedir (Küyel, 1976).Duman (2008)' e göre, felsefe kavramlarla bir araştırma yaparak stratejili, yöntemli ve bireylerin kendilerine özgü stilleriyle bağımsız, analizci, eleştirel, yaratıcı düşüncelerle yeni ve farklı dünyalar keşfetmektir. Yunus Emre'nin deyiimiyle “kendin bilmektir” ve bilerek bilgi yaratmaktır. Felsefe; gerçeği bir bütün olarak ele alıp inceler. Bu nedenden felsefe doğayı, toplumu oluşturan tüm değerleri bütünsel olarak kavrayıp bunu sistemleştirmeye çalışır. Bir bakıma felsefe gerçekte tümüyle uğraşma, onu kavrama, yorumlama, sistemleştirme işi olarak düşünülebilir; çünkü evreni, doğayı, toplumu, insanı oluşturan tüm değerleri, kuramsal görüşleri ele alıp inceler (Sönmez,2002). Felsefi bilgi, dünyaya ve olaylara bakış açısını değiştirir. İnsanı olgunlaştırır ve hoşgörü kazandırır. Toplumsal yaşam içerisinde başka insanlarla iletişim kurma, onları anlama ve sorunlarını paylaşmada daha olgun davranışlar sergilemeye yardımcı olur (Karlı, 2007). Bu tanımlardan yola çıkarak felsefeyi bilinenden bilinmeyeni elde ederek varoluşu anlamlandırma sanatı olarak tanımlayabiliriz.

Felsefenin en önemli alt dallarından birisi de eğitim felsefesidir. Duman, (2008)' e göre eğitim felsefesi eğitim üzerine düşündürmektir. Literatürdeki bu tanımlamalar incelendiğinde eğitim felsefesi eğitimde istenen hedeflere ulaşılabilmesini sağlamak için sistemli bir şekilde düşündürmektir şeklinde tanımlanabilir. Bu araştırmada eğitim felsefeleri olarak; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk ele alınmıştır. Aşağıda bu eğitim felsefeleri ile ilgili bilgi verilmiştir.

Daimicilik, idealizm ve realizm felsefelerine dayanır. Bu anlayışta öğretmen tamamıyla öğrencilerden daha bilgili olduğu için sınıfta merkezde ve en üst düzeydedir (Moss ve Lee, 2010). Bu görüşü savunanlar eğitimin evrensel nitelikteki değişmez gerçeklere göre şekillendirilmesi üzerinde dururlar. Bireyler insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmez gerçekler doğrultusunda sağlam ve doğru karakterli olarak yetiştirilmelidir (Doğanay ve Sarı,2003). Bunun yanı sıra daimicilere göre insan doğasının en önemli yanı akıldır. Bu nedenle, eğitimde insan zihninin gelişmesine (entelektüel eğitime) önem verilmesi gerekir (Demirel, 2007). Bu tanımlamalardan da anlaşılacağı gibi daimicilik geleneksel eğitim felsefelerinden biri olup tek tip insan yetiştirmeye yöneliktir.

Esasicilik, realizm ve idealizm akımından doğmuş bir eğitim felsefesidir. Esasici eğitim felsefesi, eğitimin yaygınlaştırılmasını ve entelektüel ölçütlerin iyileştirilmesini benimser. Bu yaklaşımda öğretmenin entelektüel boyutlarının; genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisinin çok güçlü olması öngörülür (Duman ve Ulubey 2008). Geleneksel

eğitim felsefelerinden olan esasıcılık için ezbere dayalı, tümevarım yoluyla öğretmen merkezli olarak bilgi aktarmaya dayalı bir eğitim felsefesidir denilebilir.

İlerlemecilik, pragmatizmin eğitime uyarlanmasıyla oluşmuştur. Bu akıma göre eğitim, toplumda geleneksel olarak devam eden standartları ve değişmezlikleri değil, sürekli değişen hayatı öğretmelidir (Ergün, 2014). Daimicilik ve esasıcılığın aksine değişmez ve evrensel mutlak doğruları reddetmektedir. Öğrencilere bilgiler sunulurken, bilginin mutlak doğru olmadığı, yeni ortamlarda değişebileceği vurgulanmalıdır (Altınkurt vd.,2012).Pragmatizmin öncülerinden olan Dewey (2008)'e göre yaşamın bütün gerçek problemleri olabildiğince eğitim ortamına yansıtılmalı ve buradan hareketle yaşamın tamamını temsil eden her türlü derse de programda yer verilmelidir. Çağdaş eğitim felsefelerinden olan ilerlemecilik rekabeti ortadan kaldıran, bireyselliği ön planda tutan ve mutlak doğruları reddeden bir eğitim felsefesidir denilebilir.

Yeniden kurmacılık eğitim felsefesi de ilerlemecilik eğitim felsefesi gibi pragmatik felsefeye dayanmaktadır. Sosyal yeniden-yapılanmacılık olarak da adlandırılan yeniden kurmacılık ise, geçmişin sosyal değer ve olgularını yansıtan tutucu, daimici ve esasıcı kuramlara kökten bir karşı çıkışı ifade eder (Biçer vd., 2013). Yeniden kurmacılık, okulların değişimi ve dönüşümü ile toplumu yeniden düzenleyerek demokratik ilkelere dayalı bir düzen kurmayı amaçlar. Değişen dünya düzenine uyum sağlamak için öğretmene öğrencilerle birlikte sorgulayan bir rehber rolü vererek bilimsel düşünme süreçleri ile eğitimin yapısının oluşmasına yardımcı olur (Uğurlu ve Çalmaşur,2016). İlerlemecilik eğitim felsefesinin bütün özelliklerini içinde barındıran bu yeniden kurmacılık toplumun eğitim yoluyla sürekli olarak değiştirilmesini savunan reformist bir eğitim felsefesidir.

Varoluşçu eğitim, varoluşçu felsefenin eğitime yansımasıdır. Varoluşçulukta bilgi edinmenin yolu sezgidir. Kendi varoluşunu yaratan tek varlık insandır. Değerlerini kendi yaratır, yolunu kendi seçer. Varoluşçu eğitim felsefesi genel ahlaki ilkeleri reddeden bireyin kendi kararlarını kendi ilkelerine göre vermesini ve bu kararların sonuçlarına katlanması gerektiğini savunan özgürlükçü bir eğitim felsefesidir.

1.1.ARAŞTIRMA KONUSU VE PROBLEMİ (KURAMSAL ÇERÇEVE)

Eğitimde program tasarısı hazırlanırken; ihtiyaçlara göre belirlenen hedefler, bunlara göre içerik, hedeflere ve içeriğe göre öğrenme-öğretme süreci ve bunların hepsine göre de değerlendirme yapılıır. Bir program geliştirme tasarısında; hedefler,

içerik (konu), eğitim durumları (öğrenme-öğretme süreci) ve değerlendirme (sınama durumları) öğelerinde yapılması gerekenler eksiksiz yapılmalıdır. Eğitim programlarının hazırlanmasının basamakları incelendiğinde ilk aşamanın eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi olduğu görülmektedir. Programın hazırlanması için bir program ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için de gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanması gereklidir. Ayrıca yapılması planlanan ihtiyaç saptama çalışmalarında toplumun, bireyin ve konu alanı ile ilgili ihtiyaçların dikkate alınması gereklidir.

Nitelikli insanın yetişmesini sağlayacak en önemli unsur olan öğretmenlerin de bilgiyi aktarma yöntemleri, sınıf yönetme biçimleri, farklı özellikte ki öğrencilerle iletişimleri gibi değişkenleri etkileyen felsefi inançları önem kazanmıştır. Öğrenme – Öğretme sürecini büyük ölçüde etkileyen bu inançların aynı zamanda eğitim felsefelerine dayalı olarak oluştuğu belirtilmektedir (Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk, 2011). Felsefenin olmayışı, eğersiz atın üstüne binerek, çılgın bir şekilde oradan oraya gitmeye benzer (William Van Till, 1965, 18; Akt: Demirel, 2002).

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu araştırmanın amacı öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Bu amaç çerçevesinde araştırma kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranacaktır:

1. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri:

- Boyut ortalamalarında farklılaşmakta mıdır?
- Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- Yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- Akademik unvana göre farklılaşmakta mıdır?
- Daha önce yürüttükleri araştırma projesi sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Daha önce yürüttükleri tez sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

2. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının eğitim inançları:

- Boyut ortalamalarında farklılaşmakta mıdır?
- Cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

- Yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
- Akademik unvana göre farklılaşmakta mıdır?
- Daha önce yürüttükleri araştırma projesi sayısına göre farklılaşmakta mıdır?
- Daha önce yürüttükleri tez sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

3. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişki nedir?

Eğitim ve felsefe arasındaki ilişki hem çok yönlü, hem de çok eskilere dayanmaktadır. Çünkü geçmişten geleceğe insanoğlunu yetiştirmek ve eğitmek insanlığın en önemli amacı olmuştur. Eğitimciler bunun için en iyi yetiştirme ve eğitme programına ulaşmayı amaç edinmişlerdir (Tozlu, 2003)Felsefe ve eğitimin birçok ortak noktası bulunmaktadır. Bu ortak noktaların en önemli ve en etkin olanı insandır. Eğitimin en temel amacı bireye iyi bir kişilik ve karakter kazandırarak onu topluma yararlı bir düzeye ulaştırmaktır (Biçer, 2014). Sönmez (2014) eğitimin nasıl tanımlanırsa tanımlansın temelinde şu özelliklerin bulunması gerektiğini ifade eder.Eğitimin temelinde şu özellikler bulunmalıdır.

- Eğitimin odağında nesne olarak insan olmalı,
- Nesnenin mevcut düzeyi yetersiz kabul edilmeli,
- Nesne istendik yönde değiştirilmeli,
- İstendik değişim için çevrenin ayarlanması ve uyarıcıların devreye sokulması,
- Objenin hedeflenen istendik davranışları kazanıp kazanmadığının kontrol edilmesi.
- Çıkan sonuca göre çevrenin ve uyarıcıların gözden geçirilmesi.

İnsanın en temel etkinlik alanlarından biridir felsefe, insanoğlunun varoluşundan günümüze kadar hep var olmuştur. Günlük hayatta insanların pek karşılına çıkmayan felsefe; insanların kişiliğini, davranışlarını, çevresinde olup bitenleri, duygu ve düşüncelerini direkt etkilemektedir. Düşünmek akli başında olan her insan için vazgeçilmez bir eylemdir. Felsefede belirli bir disiplinle ortaya koyduğu değişik düşünce akımlarıyla insanlara ışık tutup kaynaklık etmektedir (Küken, 1996).Felsefi anlayışa sahip olan bir öğretmen, öğrencilerine başkalarının tecrübelerinden yararlanarak özgürce düşünebilmeyi ve bilmesi gerekenleri nasıl elde etmesi gerektiğini öğretir (Popp, 1972: 222-229). Böylece öğretmen öğrenciye gereksiz bilgiler yüklemek yerine aklını kullanmasını, yeteneklerini geliştirmesini, sorumluluklarını bilmesini ve ideallerinin

peşinden koşmasını öğretecektir (Topçu, 1970). Öğretmen topluma felsefi bir açıdan baktığında olup bitenleri ve kendini daha iyi analiz edebilir. Günümüzde birçok öğretmen ve öğretmen adayı bireyi yani öğrenciyi yeteri kadar tanımamaktadır. Çünkü bireyi tanımak bir takım varsayımlar ve tanımlar yaparak mümkün olmaktadır. Felsefe sayesinde ise bireylerin kapasitelerini, nasıl başarabileceklerini, gaye ve hayallerini, ihtiyaç ve isteklerini öğrenebiliriz (Tozlu, 2003) Peter A. Bertocci (1956:158) “Bu zeminde çekinmeden ifade edebilirim ki; eğitimciler felsefeci, felsefeciler eğitimci olmadan hem felsefe yapma hem de eğitme işi, belli başlı insani ihtiyaçlarla fertlerde ve onların dünyalarında önemli, değışmez hususları anlamayla, bunlardan elde edilen verilerle ahenkli bir şekilde hayat sürmeyle canlı ilişkisini kaybeder” demektedir. Buradan yola çıkarak tüm eğitimcilerin mutlak manada felsefi bir anlayışa sahip olması kaçınılmazdır. Felsefi anlayışa sahip olan bir öğretmen insan doğasını bilen bir eğitimci olarak kırııcı, kaba ve cezalandırıcı bir tutum sergilemez (Tozlu, 2003).

Ülkemizde şu anda yürürlükte olan eğitim programlarının temeli 1920 ve 1930’lu yıllara dayanmaktadır. Bu yıllarda eğitim programları ülkedeki okuryazar nüfusu arttırmayı amaçlamışlardır. Günümüz programlarının amacı ise; yaratıcı, etkin, analitik düşünüp pratik çözümler üretebilen aktif bireyler yetiştirmektir. Bu süreçte eğitim kurumlarına düşen görev ise; sürekli değışimin gerekliliğine inanmış, kavramış ve karşılaşılan yeni durumlara hemen adapte olabilen, hatta değışimin rehberliğini üstlenebilecek yeni nesiller yetiştirmektir (Özden, 1999). Russell (1972:75-76) felsefenin eğitimcilere kazandıracığı en önemli faydanın, onun düşünce dünyasını geliştirmek olduğunu ifade eder. Çünkü insanlar hayata içinde buldukları dar dünyalarından bakmaktadır. Baltacıoğlu (1967) “ Felsefe kültürü olmayan bir insanın öğretmen değil, lala bile olamayacağını” ifade etmektedir.

Günümüzde felsefe biliminden yoksun bir eğitimin kör ve sağır olduğu kanısı hem felsefeciler hem de eğitimciler tarafından genel kabul gören anlayıştır (Sönmez, 2006).Bütün bu anlatılanların ışığında diyebiliriz ki; eğitim ve felsefe birbirlerini tamamlayan, bireylerin sağlıklı düşünebilmeleri, hayatlarına doğru bir yön verebilmeleri için önem ve gereklilik arz eden vazgeçilmez iki temel unsurdur.Eğitimin, bireye bakan olumlu ya da olumsuz sonuçları olduğu gibi içinde bulunduğu topluma bakan ve o toplumu olumlu ya da olumsuz etkileyen sonuçları da vardır. Tozlu’ya (2003) göre “Öğretmen; eğitim ve öğretimin en önemli unsurlarındandır. Öğretmenlerin yetiştirilmesinde programların çok büyük önemi vardır.” Öğretmenlerin yetiştirilmesinde eğitim programlarının çok büyük önemi vardır. Felsefe ve felsefe kültürü de öğretmenler

için oldukça önemlidir. Felsefe yıllarca öğretmen yetiştirme programlarının ve formasyon derslerinin dışında tutulmuştur.

Eğitim programlarının verimliliği; hedef davranışların (kazanımların) ve hedef davranışlara (kazanımlara) uygun konuların ve eğitim yaşantılarının belirlenmesine, eğitim yaşantılarının düzenlenmesine, hedeflenen davranış değişikliklerinin ne düzeyde gerçekleştiğini değerlendirmeye bağlıdır. Bu işlemlerin planlanması aşamasında ise ihtiyaçların analizi ve belirlenmesi zorunludur. Eğitim ihtiyacını saptama işlemi, programlı bir eğitim çalışmasının ilk adımını oluşturur. Program hedefleri ihtiyaçlara dayalı olursa gerçekçi olabilir. Öğrenciye kazandırılacak davranışlar, kazanımlar (hedef davranışlar) toplumun, konuların ve öğrencilerin ihtiyaçlarına dayalı olarak belirlenir ve felsefeden ve psikolojiden yararlanılarak bu hedefler kesinleştirilir. İhtiyaç; bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan konu, olgu ya da güçlü istektir. Yaşamda da ihtiyaçlar önemli bir yer tutar.

İlgili literatür incelendiğinde bu çalışmaya benzer şekilde iki temel değişkeni inceleyen bir çalışmaya denk gelinmemiştir, araştırmanın bu niteliği ile literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. VARSAYIMLAR

Bu araştırma, bazı varsayımlar göz önünde bulunarak hazırlanmıştır. Bu araştırmada göz önünde bulundurulması gereken varsayımlar aşağıda maddeler halinde yer almaktadır.

1. Araştırmada katılımcıların araştırma da kullanılan veri toplama araçlarına gönüllü ve objektif cevap verdikleri, samimi ve gerçek düşüncelerinin yansıtıldığı,
2. Uygun araştırma yöntem ve tekniği belirlenmiştir.
3. Araştırmada uygulanan ölçeğin uygunluğu ile ilgili alınan uzman görüşleri yeterlidir.

1.4. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılında araştırmaya katılan öğretim elemanlarından elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir.

1.5. TANIMLAR

Eğitim İhtiyacı: Yaşanan durum ile arzu edilen durum arasındaki uygun eğitim etkinlikleriyle giderilebilecek eksiklikler ya da açıklardır (Demirel, 2009).

Öğretmen: Bir bilim dalını, bir sanatı, bir tekniği veya belli bir bilgiyi öğretmeyi kendisine meslek edinmiş kimsedir (TDK, 2018). Ayrıca öğretmenler, içerik, eğitim ve

öğretim programı bilgisinin yanısıra, genel pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi ve öğrenci özellikleri bilgisine de sahip olmalıdır (Shulman, 1987).

Eğitim: İnsanın tutum ve tavırlarında kendi yaşantısal yolla iradi olarak değişimler meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972).

Felsefe: Doğrudan doğruya her şeyi kuşatan tümel bir bilgiye sahip olmaktan çok, bilginin peşine düşmeyi, her nerede ve kim tarafından ortaya konulmuş olursa olsun, onu elde etmeyi ve daha da önemlisi bilgiyle dost olmayı öngörmektedir (Küyel, 1976).

Eğitim Felsefesi: Eğitimin imkanı, doğası, amaçları ve yöntemleri ile ilgili problemleri, felsefeye özgü yöntemlerle konu alan, eğitimin olanaklı olup olmadığı, eğitimin bir ideoloji ya da öğreti aktarmaktan bağımsız olup olmadığı, eğitimde bir öğretmene gerek duyulup duyulmadığı, eğitimde temel amacın bilgi aktarmak mı yoksa bilgilenme yeteneği kazandırmak mı olduğu, eğitimin olguları mı konu alması gerektiği, bilgiyi amaçlayan eğitimin eyleme yönelen eğitimden farklılık gösterip göstermediği benzeri soruları yanıtlamaya çalışan felsefe dalıdır (Cevizci, 2000).

İhtiyaç Belirleme: Programla ilgili karar vermek ve ilkeler oluşturmak veya kurumsal gelişim ve kurumsal kaynakların bölüştürülmesi amacıyla belirlenen bir dizi sistematik prosedürdür (Witkin ve Altschuld,1995).

İdealizm: Gerçekliğe ve doğruluğa giden yolun sadece bilimsel yöntemlerle değil metafiziksel yollardan da ulaşılabileceğini savunan bir felsefi akımdır (Biçer, 2014).

Realizm: Gerçekçilik olarak ta ifade edilebilir. Dış dünyanın insanın bilgi ve duyularından arınık olduğunu savunur (Yıldırım, 1991).

Pragmatizm (Yararcılık): Amerikan felsefi olarak da bilinir ve yararcılık anlamına gelir. Sıradan karşılaşılan toplumsal problemlerden öte daha spesifik problemlerin çözümüne yönelik teoriler geliştirmeyi benimseyen bir akımdır (Cevizci, 2000).

Existentializm (Varoluşçuluk): İnanç ve düşünce sistemleriyle birlikte sırf akademik ve hayattan uzak, geleneksel felsefeye karşı alınan tavidir.

Yeniden Kurmacılık: Geçmişin sosyal değer ve olgularını yansıtan tutucu, daimici ve esasici kuramlara kökten bir karşı çıkışı ifade eder (Biçer vd., 2013).

Daimicilik: Değişmezlik ve yerleşik görüş olarak adlandırılır (Wiles ve Bondi, 2002).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde ihtiyaç belirleme eğilimleri ve eğitim felsefesi inançları ile ilgili teorik bilgilere ve ulusal ve uluslararası alanda yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. EĞİTİM FELSEFESİ İNANÇLARI

2.1.1. Felsefe Akımları

Hedefi bireyin kişilik ve karakterini şekillendirmek olan eğitim, yıllar boyu birçok felsefi akımın tesirinde kalmıştır (Youngs, 1979; Klein, 1977). Bu felsefi akımları farklı şekillerde ve farklı biçimlerde sınıflandırmak mümkündür. Ama sadece temel eğitim felsefelerini etkileyen akımları ele alınmasına ihtiyaç duyulmuştur. İdealizm, realizm, pragmatizm, varoluşçuluk gibi temel felsefi akımlar eğitimi etkileyen felsefi akımlar olmuşlardır (Erkılıç, 2008; Livingston ve McClain 1995). Eğitim özellikle 19. yüzyıla kadar idealizm (İdealistlik) ve realizm "in (Gerçekçilik) etkisi altında kalmıştır. Çünkü 19. yüzyıla kadar sadece bu iki akım biliniyordu (Biçer, 2014). Daha sonraları ise 19. yüzyılın başlarında Amerika da ortaya çıkan Pragmatizm (Yararcılık) ve Egzistansiyalizm 'in (Varoluşçuluk) etkisinde kalmıştır (Demirel, 2012).

2.1.1.1. İdealizm (İdealistlik)

İdealizm, düşünce dünyasının en eski ve en etkili akımlarından biridir. Gerçekliğe ve doğruluğa giden yolun sadece bilimsel yöntemlerle değil metafiziksel yollardan da ulaşılabileceğini savunan bir felsefi akımdır (Biçer, 2014). Kelime anlamı olarak ülkücülük daha geniş manada ise hedeflerle belirlenmiş olan amaca herhangi bir menfaat beklemeden sadakatle bağlı kalma biçimi ve yaşam tarzıdır (Sözer, 2002).

İdealizm, genel manada amaçlarla belirlenmiş ve bu amaçlara herhangi bir menfaat beklemezsizin sadık kalarak onları bir hayat tarzı haline getirme işidir. Temelinde zihinsel ve ruhsal gerçekler yatar (Erkılıç, 2008). Metafiziğin gerçek olduğunu fiziki yapının ise gerçek dışı olduğunu benimseyen bir akımdır. İdealistler mutlak gerçeklerin görünür bir mahiyetlerinin olmadığını, ruhi olduğunu savunurlar (Tozlu, 2003). İdealizmde insanın maddi ve ruhsal boyutu irdelenmiştir. Çıkan sonuçta insanın varlığının ruhsal boyutta olduğu tezi daha ağır basmıştır. Çünkü insanın ruhi yanı maddi yanını da kuşatmıştır. Maddenin canlı kalabilmesi için ruha ihtiyacı vardır (Gutek, 2001).

İdealizmde bilgi sonradan elde edilmez. O insanın varoluşundan itibaren insan doğasında var olagelmıştır. İnsanın tek yapması gereken zihnini kullanarak özüne

dönmesi ve bilgiye ulaşmasıdır (Sönmez, 2009). İdealizmin eğitime uygulanmış hali ise bireyin kendini gerçekleştirme işidir. Gerçek bilginin görünen dünyada değil aklın içinde olduğuna inanırlar. İnsanın kıymetinin sadece eğitim yoluyla artırılabilceğini savunurlar (Ergün, 2006). İdealizm eğitimde sayısal ağırlıklı derslerden ziyade sosyal içerikli derslere daha çok önem verir. İdealizm eğitilen bireylere mevcut dünyanın aldatıcı cazibeliğini terk edip, başka bir dünyada kendilerine yer açmalarını tavsiye eder (Tozlu, 2003).

İdealist eğitimdeki en önemli amaç bireyi aklın ürünü olan gerçek bilgiyi kullanarak en iyiyi, en doğruyu ve en güzeli arayarak onu yaratıcıya ulaştıracak şekilde dizayn etmektir. Eğitim sistemi bu ana fikirleri esas almalıdır (Kazu, 2002). Bundan dolayı idealist düşünceyi benimseyen eğitim sistemlerinin de bireyin aklını kullanıp, akıl yürütme ve varsayımlarda bulunma etkinliklerini kazanmak daha öncelikli olmalıdır. Öğrenciler tümdengeli ve kurallarını öğrenip öğrenim hayatları süresince buna göre hareket etmelidirler (Sönmez, 2002). İdealizmi savunanlar farklı görüşlere sahip olsalar bile; eğitim söz konusu olunca kati değerler ve prensipler konusunda anlaşılırlar. Bu prensiplerin ahlak ve değerlerin varlığına inanmak ve bunları gelecek nesillere aktarılması gerektiğini savunurlar (Tozlu, 2003). İdealizm ürünü olan eğitim programları mutlak gerçekliği ve onunla bağlantılı olan fizik ötesi bilgiyi aktarmalı, toplumda herkesçe kabul görmüş evrensel değerleri içermelidir. Bireyin aklını kullanarak dış dünyayı tanımasını sağlayacak faaliyetleri içermelidir. Bu nedenle idealist eğitimin merkezinde konular, dersler, evrensel değerler ve bunları nesillere sağlıklı bir şekilde aktarabilecek öğretmenler yer almalıdır (Alkan, 1983). Sarpkaya" ya (2004) göre öğrenme sürecinde öğretene ve öğrenen taraflar sürekli diyaloga açık bulunmalıdır. Öğretmenin uyarı ve yönlendirmeleri dikkate alınarak öğrencilerinin zihinsel becerilerinin gelişmesi hedeflenmelidir.

İdealist bir eğitimde bütün süreç öğretene merkezli olmalıdır. Öğretene tıpkı bir Sokrat gibi davranıp öğrencilerine bilgiyi hissettirmeli ve keşfetmelerini sağlamalıdır (Tozlu, 2003).

2.1.1.2.Realizm (Gerçekçilik)

Realizm kelime anlamı olarak gerçekçilik olarak ifade edilebilir. Dış dünyanın insanın bilgi ve duyularından arınık olduğunu savunur (Yıldırım, 1991). Başka bir ifadeyle gerçek bilgi insandan ve insan zihninden bağımsız bir şekilde bulunmaktadır. Bu akımın temsilcileri Descartes, Spinoza ve Leibnizi sayabiliriz (Bilhan, 1991).

Tozlu'ya (2003) göre idealizmin tam tersi bir ekoldür. Nesne esastır ve kendine ait varlık alanı vardır. Temelinde “ gerçek ne ise odur, o idrak edilene kadar değişmez ” olgusu vardır.

2.1.1.3. Pragmatizm (Yararcılık)

Amerikan felsefi olarak da bilinir ve yararcılık anlamına gelir. Sıradan karşılaşılan toplumsal problemlerden öte daha spesifik problemlerin çözümüne yönelik teoriler geliştirmeyi benimseyen bir akımdır (Cevizci, 2000). Yıldırım'a (1991) göre “ ilke veya görüşün anlam veya doğruluğunu pratik sonuçlarıyla belirleyen” felsefi akımdır. Tozlu'ya (2003) göre ise insanın gerçeği yaşadığı çevresiyle etkileşimi ve duyularıyla tecrübe ederek idrak edeceğini savunan bir akımdır. Önde gelen savunucuları Charles Sanders, C.S.Pierce, William James ve John Dewey“ dir (Tozlu, 2003). Pragmatizme göre eğitim dünyadaki süregelen değişim ve gelişimlere göre yeniden dizayn edilmelidir (Tozlu, 2003).Eğitimi hayat için bir hazırlık yapma olarak değilde kendisi olarak benimsemiştir. İnsan hayatı boyunca karşılaşılabileceği tüm problemleri eğitimin içinde çözüme kavuşturmalıdır. Bireyin kişilik ve karakteri içinde bulunduğu toplumun değer yargılarına göre şekillenir (Ratner, 2010). Eğitimde bireyi merkeze alarak okulla insan yaşamının içi içe olması gerektiğini demokratik, araştıran ve sorgulayan bireylerin topluma kazandırılması gerektiğini savunur (Sönmez, 2009).

Pragmatist eğitim anlayışında birey ve toplumun sürekli işbirliği içinde olarak toplumdaki ehil, güçlü ve verimli kişilerin sayısı artırılmalıdır (Ocak, 2004). Bireyin ulaşmayı hedeflediği eğitim düzeyi birey için vazgeçilmez olmalı ve onu hayatına yansıtmalıdır (Kazu, 2002). Bireyin geçmişten gelen bazı kalıplaşmış düşüncelere sahip olması hayatı boyunca karşısına çıkan sorunlara pratik çözümler üretmesine yarara sağlamayabilir. Bu yüzden bu anlayışta düşünme, sorun çözmeye, yaratıcılık ve yararcılık çok önemli bir yer tutar (Büyükkaragöz ve diğerleri, 1998). Bu akımın savunucularına göre bilgi bilimsel yöntemler kullanılarak sınama ve yanılma yoluyla sonradan edinilir. Uygulanması düşünülen öğretim programlarında bireyin içinde bulunduğu sosyal hayat, karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları esas alınmalıdır. Programların fonksiyonel yeniliğe ve değişime açık olması gereklidir (Sönmez, 2002).

2.1.1.4. Egzistansiyalizm (Varoluşculuk)

Tüm bilindik felsefi akımlardan çok farklıdır. Bilindik somut kavramlardan öte soyut kavramlarla ilgilenir. Bu felsefi akım mevcut insanlarla değil, var olmayan insanlarla ve onların karşılaşılabileceği problemlerle ilgilenir (Tozlu, 2003). En belirgin

özelliği inanç ve düşünce sistemleriyle birlikte sırf akademik ve hayattan uzak, geleneksel felsefeye karşı alınan tavırdır (Bal, 2007). Geleneksel felsefi akımlarla hiçbir zaman yolları kesişmeyen varoluşculuk bireyin varolma ve özgürlüğünün esas alındığı bir akımdır (Gutek, 2001). Rittere (1954) göre ise geçmiş ve gelecek kaygısı duymayan yaşadığı topluma yabancılaşmış, mutsuz, hedefsiz insan varlığıdır (Biçer, 2014). Başlıca savunucuları Frederick Nietzsche, Karl Jasper ve Jean Paul Satre" dir (Hilav, 1985). Temelindeki anlayış insanın hayatını çevreleyen güzel-çirkin, acı-tatlı, olumlu-olumsuz, başarı-başarısızlık vb. tüm hayatın parçası olarak öğrenmesini sağlayan bireyi beden ve ruhen karşılaşılabileceği durumlara karşı hazırlayan bir eylemdir. İnsan bilimlerine daha çok yer verilir. Özellikle Tarih, Edebiyat, Felsefe ve Sanat konuları daha ön plana çıkmaktadır (Akt: Büyükdüvenci, Kneller, 1964).

İnsanlar etraflarında görüp duyup bildikleri tüm nesnelere farklı olduklarının bilincindedir. Hayatları boyunca edindikleri tecrübelerden dersler çıkararak hayatlarının geri kalan kısmını ona göre yön vermeye çalışırlar (Biçer, 2014). Varoluşculuk insan odaklı ve insanın özgürleşmesini amaçlayan bir akımdır(Ornstein ve Levine, 2008). Toplumların savaş sonraları yaşadıkları travmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bireyin eğitiminin ne toplum nede insanlık için değil sadece kendini gerçekleştirme için gerekli olduğunu savunur (Ergün, 2006). Bu akımın etkisinde yetişen bir birey hiçbir dış etki altında kalmadan kendi kararlarını kendi verebilir ve tercihlerde bulunabilir (Kale, 2009). Bu akımın özü insanın birey bazında özgürleşmesidir(Kısakürek, 1982). Eğitim bireyin özgürlüğünü kısıtlayan etkenleri tespit edip etkisizleştirmelidir. Bireyi toplumla uyumlu hale getirmek değil toplumdaki bağımsızlaştırmaktır (Tozlu, 2003). Varoluşculuğun temelinde tamamen bireyin gelişimi ve özgürleştirilmesi vardır. Öğretmen için öğrenci öznel bir esastır. Okul tamamen öğrencinin kendisini bulmasına göre dizayn ve program edilmelidir (Kuntus, 2001. Akt: Erkılıç). Eğitimin öncelikli hedefi bireyin kendini bulmasına fırsat verilmesidir. Kendini bulup kendi olan bir birey sorumluluk alabilen bir bireydir. Birey kendini ne kadar gerçekleştirebildiğini yine kendi değerlendirmelidir (Sönmez, 2006). Bireyler bilişsel ve duyuşsal yeteneklerini geliştirerek; kendi düşünce dünyasını ve yeteneklerini belirlemelidirler. Bireyler için ne kadar özgürlük sağlanırsa yaratıcılıkta o denli gelişir (Topses, 2006).

Varoluşçu felsefeye dayanan eğitim bireyin özgürleşmesini hedeflemektedir, bu yüzden bireyi özel bir kişi olarak eğitmeyi hedefleyen mesleki eğitime karşıdır. Mesleki eğitimi bütünüyle reddetmemekle beraber mesleki eğitimin erken yaşlarda başlamaması

gerektiğini ve alınan mesleki eğitimin bireyin özgürleşmesinde araç olarak kullanılmasını savunmaktadır (Kneller, 1966, Akt: Büyükdüvenci, 1983).

Birey bir bütün olarak ele alınır. Onu hem içinde bulunduğu gerçeklik hem de ileride sahip olabileceği imkânları göz önünde bulundurarak eğitmenin daha doğru olduğunu savunur. İçinde bulunulan gerçeklik ve imkânlar dikkate alındığında birey karşımıza kişilik veya karakter olarak çıkmaktadır. Varoluşçuluk bireyi bütünüyle saran kişilik ve karakter arasında fark olduğunu savunur. Bu farkın bireyin kişiliğinin eğitimcinin ilgi alanı dışında, karakter eğitiminin şekillenmesi ise eğitimcinin en önemli görevi olduğu inancıdır (Büyükdüvenci, 1983).

2.1.2. Eğitimde Felsefi Akımlar

Eğitimdeki felsefi akımlar genel felsefi akımların eğitim alanına yansımalarıdır (Denessen, 2000, Akt: Tondeur, Hermans, vanBraak ve Valcke, 2008). Bu yansımalar bazı eğitim inançlarında etkilendiği felsefi akımın temel özelliklerini direkt üzerinde barındırmakta; bazılarında ise eğitimin amacı, eğitim süreci, öğretim ve ilkeleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Erkılıç, 2008; Ornstein ve Hunkins, 2004). Eğitim inançları felsefi akımların eğitime sorduğu soruların cevaplarının sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Aslan, 2014). Ülkemiz eğitim fakültelerinde lisans dersi olarak okutulan eğitim felsefesi dersinin içeriğinde; eğitimin felsefi akımları daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk olarak adlandırılmıştır (Aslan, 2014).

2.1.2.1. Daimicilik

Değişmezlik ve yerleşik görüş olarak da adlandırılır. İdealist ve realist felsefenin etkisinde kalmıştır (Moss ve Lee, 2010). En tutucu gelenekçi ve en katı felsefe olarak bilinir (Wiles ve Bondi, 2002; Akt: Erkılıç, 2008). Bu görüşe göre tüm zamanlarda ve toplumlarda insan doğasının, mutlak gerçeğin, bilgi, erdem ve güzellik gibi kavramların hiç değişmediğine vurgu yapar (Erden, 1998). Orta çağlardan kalma toplumsal anlayışın, günümüz eğitim sistemine uygulanmasını ve eğitimin yüzyıllar geçse de evrensel niteliklerinin hiçbir zaman değişmez gerçeklerinin olduğunu, bu gerçeklerin günümüze de uygulanabilirliğini savunur (Sönmez, 2005). Akımın önde gelenleri R. Maynard Hutching, Mortimer ve Adler'dir (Türkoğlu, 1996). Toplumun değişmeyen ilke ve gerçekleri olduğunu, eğitim sisteminin de bu değişmeyen ilke ve gerçekler üzerine kurulması gerekmektedir (Arslan, 1996). Toplumların kültürel zenginliklerinin asırlarca sürdürülmesi için eğitim yoluyla yeni nesillere aktarılması gerekmektedir (Başaran, 1978). Bu inanç sisteminde gerçekliği, insan sevgisini ve sürekli olumlu düşüncenin esas

alınarak bireylerin eğitilmesini (Cevizci, 2000) kişilik ve karakter gelişiminde etkili olan akıl ve ruha daha çok önem verilmesi gerektiği ön plana çıkmaktadır (Guttek, 2001). Öğretmen her şeyden önce mesleki açıdan doygunluğa ulaşmış, öğrencilerinin mevcut bilgi potansiyelini göz önünde bulundurarak onlara ihtiyaçları olan temel birikimleri sağlamalıdır. Öğretmen öğrenme faaliyetinin en etkin unsuru olmalı disiplinli fakat zorlama ve şiddetten kaçınmalıdır (Guttek, 2001). Daimiciliğin ana ilkelerini şöyle özetlemek mümkündür (Alkan, 1983; Sözer, 2004; Arslan, 2002).

- Çevresel değişkenliklere rağmen, insan her zaman her yerde aynıdır. Bu sebeple eğitim de her zaman ve her yerde aynı olmalıdır.
- Eğitimin misyonu, değişmeyen doğruların bilgisini kazandırmak olmalıdır.
- Eğitim küreseldir.
- Eğitim kurumlarında katı bir disiplin hakim olmalıdır.
- İnsanın akılcı olması onun en belirgin özelliği olduğuna göre, aklını amaçları doğrultusunda istendik bir şekilde kullanmalıdır.
- Eğitim kurumlarında bireyler geleneksel yöntemleri kullanarak zihinsel yetenekleri sürekli geliştirmelidir.
- Eğitim ortamında öğretmen inisiyatifi hiç elden bırakmamalıdır.
- Eğitim insan hayatının taklidi değil, ona bir hazırlıktır.
- Eğitim hayatı boyunca bireye dünyadaki değişmeyen şeyler hakkında bilgi sahibi olması gerektiği öğretilmeli ve klasikler eserler okutulmalıdır.

Tablo 1. Daimiciliğe Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler (Erkılıç, 2008)

Öğretim Programı	Öğretim Yöntemleri	Sınıf Yönetimi	Ölçme Değerlendirme	Öğretmen Rollerini
Dinsel inançlar, tarih, yabancı dil, mantık, edebiyat, kişilik eğitimi, ahlaki	Alıştırma-tekrar, pratik, dualar-anma-kutlama etkinlikleri, ezberleme, tümevarım, problem çözme.	İstendik-planlı öğretime uyum, değişmez sıkı yapı, zamanında görev, açıklık-kesinlik, sıkı disiplin-düzen.	Objektif sınavlar ve klasik türde ölçme değerlendirme uygulamaları	Özverili, otoriter, iyi güzel ve doğrunun yayıcısı, zihinsel gelişimi sağlayan direktör, erdemli.

2.1.2.2. Esasicilik

Özcülük ve temelcilik olarak da adlandırılır. Daha çok realist felsefeye dayanır (Türkoğlu, 1996). Bu akıma göre yaşadığı toplumun kültürel etkisinde kalan insan dünyaya geldiğinde hiçbir bilgiye sahip değildir. Bilgiyi sonradan tümevarım yoluyla elde eder. Elde edilen bu bilgi onun için kesin doğrudur (Sönmez, 2009).

Eğitsel amacı gerçek hayatta geçerliliğini kaybetmeyen bilgi, beceri ve toplumsal değerlerin arkadan gelen nesillere miras yolu ile bırakılmasıdır (Kazu, 2002). Başlıca savunucuları William Bagley, Issac Kandel ve Henmen H. Horne'' dir (Türkoğlu, 1996).

Eğitim programları öğretmen, öğrenci ve bilgi üzerine bina edilmiştir. Okulda başat kültürel değerlere donanmış dersler okutulup öğrencilerin bağımsız gerçekliği öğrenmesi amaçlanmıştır. Bunun için konu ve öğretmen merkezli bir çalışma esastır (Fidan ve Erden, 1994). Bilgi ve gerçekliğin nesillere aktarılması hedeflendiği için; öğretmen ve konu merkezli öğrencilerin geri planda kaldığı katı, kuralcı, disiplinli ve gelenekçi bir yapısı vardır (Sönmez, 2006). Esasiciliğin ana ilkelerini şöyle özetlemek mümkündür (Alkan,1983; Sözer, 2004; Arslan, 2002).

- Disiplinli çalışmayı gerektiren öğrenme zorunlu bir güçtür.
- Öğretmen eğitimde girişimci olmalıdır; yetişkin ile çocuk arasındaki bağıdır.
- Öğretmen, temeli belirlenmiş bir içeriğin özüdür.
- Eğitim kurumlarındaki disiplin anlayışı geleneksel tekniklerle sürdürülmelidir.

Tablo 2. Esasiciliğin Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler (Erkılıç, 2008)

Öğretim Programı	Öğretim Yöntemleri	Sınıf Yönetimi	Ölçme Değerlendirme	Öğretmen Rollerini
Okuma, yazma, hesap, tarih, coğrafya	Düz anlatım, ezber, Sokratik iletişim, tutumsal amaçlar, teknolojik öğretim, görsel- işitsel laboratuvar	Entelektüel disiplin, ahlaki disiplin, kesinlik, tertip ve düzenlilik	IQ test, standartlaştırılmış başarı testleri, performans ve yeterlilik testleri, tanıma testleri ve becerilerin ölçülmesi	Güzel sanatlar, entelektüel iletişimci, fen ve beşeri bilimler öğreticisi, pedagojik üstünlük

2.1.2.3. İlerlemecilik

Gelişmecilik olarak da adlandırılır. Pragmatik felsefenin etkisinde kalmıştır. Geleneksel eğitim felsefelerine bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Türkoğlu, 1996). Fikir mimarları William James, John Dewey ve “ proje yönetimi” düşüncesinin mimarı William Kilpatrick olarak bilinir. İnsanın içinde bulunduğu mevcut durumların daha fazla iyileştirilmesi için reformlar yapılmasını savunurlar. İdealistler ilerlemeyi tüm başarıların ve tecrübelerin sürekli gelişerek nesilden nesle aktarımı olarak ifade ederler (Gutek, 2001).

Bu akımın mimarları bireyin doğuştan iyi bir düzeyde dünyaya geldiğini savunan Rousseau gibi düşünürler(Yayla, 2010). Dewey ve Rousseau eğitimin bireyin yeteneklerinin gelişimi ve hayata daha iyi hazırlanmak için gerekli olduğuna inanırlar. Bununla birlikte ancak özgür bir ortamda sağlıklı olacağını savunurlar (Öztürk, 2008).

Bu felsefenin temelinde toplumun sürekli gelişimi ve değişimi esas alınmıştır. Toplumlar değişime açık olup yeniden tasarlanabilmeli, ileri demokrasi hâkim kılınmalı, bireyler yaşantısal yollarla hayata hazırlanmalı ve kendilerini gerçekleştirmelidirler (Sönmez, 2006). Buradan yola çıkarak ilerlemeciliğin insan tabiatını da kapsayacak şekilde tabiat, toplum, yaşam kısacası her şeyin sürekli bir değişim içinde olduğu inancına dayanan pragmatizmin eğitime uyarlanması olarak da tanımlayabiliriz (Yayla 2009). William Kilpatrick; Dewey’ in düşüncelerinden yola çıkarak “proje yönetimi” adı altında yeni bir öğretim metodu geliştirmiştir. Bu yeni metod çocuk merkezli olup, çocuğun merak ve gereksinimlerini hedef alarak çocuğun kendi eğitiminde etkili olmasını hedeflemektedir (Biçer, 2012; Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009).Kilpatrick bu proje ile baskıcı ve ezber dayalı olan eğitim metodlarına karşı çıkıp deneysellik merkezinde bir ilerlemeciliği benimsemiştir (Gutek, 2001). Kilpatrick eğitim kurumlarında çocukların merak duygularını harekete geçirebilecek konularla ilgili yaptığı çalışmaların onların duygu ve düşünce dünyalarının gelişimini olumlu yönde etkileyeceğini söylemektedir. Çünkü çocuklar bu tür aktivitelere isteyerek ve severek katılırlar (Knoll, 2010). İlerlemeciliğin ana ilkelerini şöyle özetlemek mümkündür (Sarpkaya, 2004; Sözer, 2004; Arslan, 2002).

- Eğitim insanı hayata hazırlamaz; bizzat yaşamın kendisidir.
- Öğrenme işi bireyin ilgileriyle alakalı olmalıdır. Problem çözme yoluyla öğrenme gerçekleşmelidir.

- Eğitimin merkezinde öğrenciler olmalıdır.
- Geçerli bilgi, kendisiyle bir yerlere varılabilir.
- Demokratik ortamlar bireylerin gelişmesi için daha idealdir.
- Birey eğitim hayatı boyunca eleştiri ve öz eleştiriye açık halde yetiştirilmelidir.
- Öğretim amaçları ve öğrenme süreçleri bireylerin menfaat ve meraklarına göre şekillendirilmelidir.
- Öğretmen öğrencileri yönlendirmemeli, eğitim hayatı boyunca öğrencilere rehberlik ve kılavuzluk yapmalıdır.
- Okul ortamı bu havayı yansıtabilecek şekilde düzenlenmelidir.
- Okul ortamı rekabetten uzak ve iş birliğini açık olmalıdır.

Tablo 3. İlerlemeciliğe Ait Öğretim Programı, Öğretim Yöntemleri, Sınıf Yönetimi, Ölçme Değerlendirme Ve Öğretmen Rollerine İlişkin Özellikler (Erkılıç, 2008)

Öğretim Programı	Öğretim Yöntemleri	Sınıf Yönetimi	Ölçme Değerlendirme	Öğretmen Roller
Deneyim merkezli ve güncel	Proje yöntemi, eleştirel düşünme, ortak grup etkinlikleri, sorun çözme, karar verme ve uygulama	Demokratik, çocuk ve toplum merkezli yönetim	Süreç merkezlik, geliştirici etkinliklere dayalılık, süreç izleme ve gözleme dayalı değerlendirmeler, takdir ve teşvik odaklı beceriler	Özverili, güzel sanatlar, entelektüel iletişimci, fen ve beşeri bilimler öğreticisi ve pedagojik üstünlük

2.1.2.4. Yeniden Kurmacılık

Yeniden oluşturmacı ve yapılandırmacı olarak da bilinir. Pragmatik felsefeden etkilenmiştir. Bu durum onu ilerlemeciliğin devamı gibi gösterebilir (Sözer, 2004). Akımın önde gelenleri John Dewey, Isaac Bergson ve T. Brameld'dir (Türkoğlu, 1996). Bu akım toplumun yeniden kültürel ve sosyolojik yönden yapılandırılmasını ilke edinmiştir (Erkılıç, 2008). Toplumlara yön verebilecek sosyal ve kültürel değişimleri

hayata geçirilebilecek politika ve programları üretme, eğitimcilerinde gençleri toplumsal mühendislik çerçevesinde yönlendirilmeleri gerekliliğini savunur (Gutek, 2001). İnsanlığın toplumsal tutarsızlık ve çatışan değerlerden sıyrılıp sevgi ve işbirliği odaklı yeni yaşam standartlarına kavuşmayı hedefler. Bunun ancak tüm insanların ve inançların ortak bir zeminde buluşup çoğulcu katılımı en doğru kararları almasıyla gerçekleşebileceğine inanır (Sönmez, 2009). İnsanların daha çağdaş bir uygarlık içinde yaşamaları için kendini ve yaşadığı toplumu yeniden inşa etme hedefi olmalıdır. İnsanlar bu hedefe ulaşmak için sürekli değişkenlik arz eden bilimsel ve teknolojik gelişmeleri etkin bir şekilde kullanmalıdırlar (Ergen, 2012).

2.1.3. Türkiye'de Eğitim Hareketleri ve Eğitim Felsefesi

Eğitim hareketliliği ve politikasını anlamak için, eğitim felsefesinin analiz edilmesi gerekmektedir. İlk olarak, 1946 ve 2014 yılları arasında Milli Eğitim Şurası, felsefede esasicilikten yapılandırmacılığa farklı eğilimler göstermiştir. Felsefedeki her eğilimin kesin bir şekilde ayırt edilmesi güç olduğundan dolayı bu durum mantıklı görünmektedir. Milli Eğitim Şurası daha çok teori üzerine kuruludur ve çoğunlukla şuralarda amaç ve kararlar uygulanmaz. Örneğin, askeri darbeler sırasında, bireylerin ifade özgürlüğü ile ilgili sorunları vardı. Ancak bu yıllarda bir karar, düşünme becerilerini geliştirmek oldu. Her iki nokta da birbirine zıttır. Bu nedenle, Milli Eğitim Şurasına göre felsefi eğilimleri değerlendirmek zordur. Eğitimde hangi felsefi eğilimin hangi döneme ait olduğunu analiz etmek için, öğretmen ve öğrenci rollerinin yanı sıra avantaj ve dezavantajları karşılaştıran bir tablonun oluşturulması gerekliliği doğmuştur.

Tablo 4. Eğitimde Felsefi Akım Süreci

	Esasicilik	Daimicilik	İlerlemecilik	Yeniden Yapılandırma acılık	Varoluşçuluk
Öğretmenin Rolü	Sınıfın merkezi	Öğrencilerin gerçekleri bulmaları için onlara yardım eder, soru sormaya onları teşvik eder	Öğrenme aktivitelerine rehberlik eder.	Gerçek öğrenme aktivitelerini sağlar.	Özgür, açık ve uyarılmış çevrenin oluşumunu sağlar.

Öğrenci Rolü	Bilgili öğrenci olur.	Akıl gücünü artırır, kendi için öğrenir.	Akıllı problem çözücü rolünü taşır.	Öğrenirken eğlenir.	Kişisel sorumluluk alır.
Avantajları	Yüksek akademik başarı	Ders kitaplarını kullanma ve notlar alma	Çok fazla deneyim	Toplumda yer alma	Öğrenmek istediği zamanı belirleme
Dezavantajları	Seçmeli değil Sıkıcı	Seçmeli değil	İzole edilmiş	Çok çalışma ve müfredattaki konulara odaklanmayı kaybetme	Motivasyon problemi
Milli Eğitim Şurası	Çok partili sistem (1946-1957) • Askeri Darbe (1960-1982)	• 1949'daki 4. Milli Eğitim Şurası Ekonomik ve siyasi problemler (1983-1999)	Asıl uygulama zamanı (1999-2014)	Asıl uygulama zamanı (1999-2014)	-

Çok Partili Sistem (1946-1957) ve Askeri Darbe (1960-1982) dönemlerinde Milli Eğitim Şuraları, öğretmenlerin öğrenciler için bir rol model olduğunu ve disiplinli olmak için gerekli görüldüğünden dolayı daha geleneksel bir öğretim şekli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Şişman ve Turan'a (2004) göre, eğitim sistemi öğrenci merkezli bir ortama dayanmamaktaydı. İlginçtir ki, 4. eğitim konseyi demokratik eğitimin altını çizer ve çok daimiciliği daha fazla benimser. 1983-1999 yılları arasında yapılan Milli Eğitim Şuralarında, yaratıcı düşünme ve ifade etme becerilerinin yanı sıra eğitimde küreselleşme ve teknoloji vurgulanmıştır. Eğitimde reform ihtiyacının altını çizmişlerdir. 1999-2014 arasındaki süreçte eğitim ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılığa daha uygun şekilde düzenlenmiştir. Bunun nedeni, yaşam boyu öğrenme ve okul ortamını daha

rahat bir hale getirmenin ve anaokullarında oyun ile öğrenmenin yapılandırıcılığa daha fazla uygun olmasından kaynaklanmaktadır. Ancak, Üstüner ve Şengül'e (2004) göre Yükseköğretime Geçiş Sınavı ve benzeri çoktan seçmeli soruların yer aldığı sınavlarda ilerlemeciğe ve hatta esasiciliğe daha fazla yönelmiştir. Bu tür felsefi eğilimler her ülkede farklı olabilir.

Daha fazla etkinlik göstermek için, öğretmenlerin beş temel beceri göstermesi gerekir. Öncelikle, öğrencilerin anahtar fikirler vererek anlayabilecekleri dilde yeni konuların net bir arka planını sunmaları gerekir. İkincisi, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak için konular hakkında soru sormaları için uygun bir ortam sağlamaları gerekir. Üçüncüsü, iyi iş için övgü ya da özgüven oluşturma ya da doğru bilgileri sağlamada kaçırılan kavramların düzeltilmesi gibi öğrencilere geri bildirimde bulunmaları gerekir. Dördüncüsü, ayrıca öğrencilere öğrenme için bir göreve ve stratejiye nasıl yaklaşacaklarını ve kendi kendilerini izlemelerini nasıl sağlayabileceklerini öğretmeleri gerekir. Son olarak, konuları veya görevleri etkin ve verimli bir şekilde eğitmek için öğrencilerin kendi yeteneklerine göre şekillendirmeleri gerekir. Öğretmenler bu beş alanda aktif olduklarında etkinliğini kanıtlayabilirler. (Westwood, 2008).

Her alanda olduğu gibi, eğitimin kaliteyi ve verimliliği artırmak için inovasyona ihtiyacı var. Çoğunlukla, bu yenilikçi değişiklikler öğretmen eğitimi ile ilgilidir ve öğretmen olarak çalışmaya başlamadan önce ve sonra uygulanır. Örneğin, öğretmen adayları son zamanlarda işe başlamadan önce öğretmen olmanın nasıl bir şey olduğunu öğrenmek için okulda bir stajyer olarak okul ortamını incelemeye başlar. İşe başladıktan sonra yeni mezunlar, tecrübeli öğretmenler tarafından izlenir ve deneyimlerini onlarla paylaşırlar. Birkaç yıl geçtikten sonra öğretmenler becerilerini güncellemek için hizmet içi eğitim alırlar (UNESCO, 1990).

Hasan Sağlam, 1982 yılında milli eğitim şurasını yönetti. İlginç bir şekilde, bir eğitimci olmasa da, şurada net ve ayrıntılı bir içerik var. Topses'e (1982) göre, şurada, diğer ülkelerle Türkiye arasında bir karşılaştırma yapıldı ve öğretmenlerin profesyonel mesleğe geçiş süresi de şuranın içeriğindeydi. Şuranın içeriği, tanımlar ve başvuru önerileri verilerek zenginleştirildi.

Çağlayan (2007), Türkiye'deki çok partili sistemde, özellikle öğretmen yetiştirme programlarında, eğitimde yeni yeniliklerin gözlenebileceğini savundu. İlkokul ve kreş programları Demokrat Parti tarafından geliştirilmiştir. Bu döneme kadar, anaokulu öğretim programları eğitim sisteminin bir parçası değildi. Okul öncesi eğitim kurmanın

asıl görevi, ilkokulda öğretimi mümkün kılmak için gerekli hazırlıktı. Kendi kendini değerlendirme ve kendilerini birey olarak kabul etme yerine, çocuklar eğitim baskısıyla çok erken karşılaşmaktadır. İlkokul, daha iyi bir bilimsel öğrenim için okul öncesinde çocukların norm ve değerlerini geliştirmeyi amaçlar. İlkokulun bir diğer amacı okuryazarlığı arttırmaktır. Bu çeşitli amaç ve ilkeler, 1982 yılında 11. Milli Eğitim Şurasında yer almıştır. 1982'deki şurada olduğu gibi, 1988'de yapılan Milli Eğitim Şurasında da, ilk, orta ve yükseköğretimin hedefleri belirlenmiş ve bazı eklemeler yapılmıştır. 11. Milli Eğitim Şurasında çeşitli konularda yapılan tanımlar, eğitimde şeffaflığı sağlamaya ve diğer şuralara yardımcı olabilmekteydi. Yabancı dil daha büyük önem kazandı. Milli eğitime sadık kalmak için ÖSYM sınavlarında Türk Edebiyatı konusunun etkisi artırılmıştır. Ancak Işık, A. (2008) ve Göçer Moğul (2011) 'a göre Türkiye'deki üniversitelerde İngilizce hazırlık okullarına yüksek katılım yabancı dil eğitiminin düşük seviyesini göstermektedir. 12 yıl sonra bile, yabancı bir dilde eğitim, öğrencilerin bilimsel eğitimindeki eksiklikleri de gösteren hazırlık okuluna devam etmeleri için yeterli değildir. Bu durum, akademik yayınlar ve araştırmalar İngilizce olarak yazıldığı sürece değiştirmek zordur. Ayrıca, 15. Milli Eğitim Şurasından sonra, Yaratıcı Düşünme daha önemli hale geldi (Işık, A. 2008).

Eğitim, toplumun dinamiklerini inşa etmede hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle, hem herkese yeterince eğitim vermek hem de eğitim için dinamikleri geliştirmek veya öğretim için asgari nitelik seviyesini belirlemek gibi kaliteyi artırmak her zaman derin bir endişe yaratmaktadır (UNICEF, 2000). Darling- Hommond'a (2006) göre bireylerin eğitimi, öğretmenlerin kalitesi ve etkinliği eğitim sistemi kadar önemlidir. Eğitimde teknolojiye önem verilen 12. Milli Eğitim Şurasında yeni bir bakış açısı ortaya kondu. Dağhan, Kalaycı ve Seferoğlu'na (2011) göre televizyondan faydalanmaya yönelik kararlar alınmıştır. Televizyon programlarının çocuklar, gençler, yetişkinler ve ebeveynler için ayrılması sağlanmıştır. Eğitimin sadece okullarda verilmediğinin vurgulanması noktasında bu çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Tüm eğitim hareketlerine ve eğitim felsefesine kısa bir girişten sonra esasiciliğin ve daimiciliğin yanı sıra faydacılık ve yapılandırmacılık konularındaki bilgiler de bu çalışmaya önem katmaktadır.

2.1.4. Türk Eğitiminde Esasicilik ve Daimicilik

Esasiciliğin amacı, bireylerin topluma adapte olmasını sağlamak ve toplumda meydana gelebilecek değişiklikleri korumaktır. İnsan hakları gibi konular bilgi eksikliği

nedeniyle sınıfta tartışılmayacak veya yer verilemeyecektir. Sınıfta konular ve üniteler önemlidir ve bu nedenle yüksek bilgi birikimi nedeniyle eğitim öğretmen merkezlidir. Öğretmenler sınıfta daha fazla yetkiye sahiptir ve klasik ders kitaplarıyla ders verir ve öğrencilere soru sorarlar (Steiner, 1997).

Helsper'e (2004) göre, eğitim ve öğretim ile sosyal kuralı ve sorumlulukları etkileyen farklı sosyo-kültürel konuların etkisi süreci arasındaki köprü sosyalleşme olarak tanımlanmaktadır. Bunlar çocuklara ve gençlere ebeveynler, okullar, akranlar ve medya aracılığıyla verilmektedir. Hansen (2006) sosyalleşmenin bilimsel eğitim için bir anahtar olduğunu vurgulamıştır. Kushner (1998), Türkiye milliyetçiliğinin aynı sınırdaki yaşayan, aynı dili konuşan ve aynı kültürü paylaşan bütün ulusları bir araya getirdiğini savunmuştur. 8. milli eğitim şurası başkanı ve Milli Eğitim Bakanı olan Orhan Oğuz'a göre, kullanılan eğitim sistemi öğrencilerin yeteneklerini ve çıkarlarını göz önünde bulundurmamaktadır. Sadece öğrencileri kolejlere hazırlamaya odaklanılmıştır. Bu ifade ezber dayalı bir eğitime atfedilebilir. Öte yandan, 10. milli eğitim şurası başkanı olan Hasan Sağlam konuşmasında, yeni eğitim sisteminin siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel ihtiyaçlara göre düzenlenmesi gerektiğini ve öğrencilerin eğitiminin bilim ve teknolojiye dayalı olması gerektiğini belirtmiştir.

11. milli eğitim şurasına göre, Türkiye askeri müdahale nedeniyle çatışmalarla karşı karşıya kalmıştır. Bu tarihsel olaylar, eğitim sisteminde öğretmenler açısından birçok soruna neden olmuştur. Öğretmenler isyanlara ve isyanlara teşvik edilmesine neden olmuş olabilmekteydi. Bu yüzden öğretmen merkezli eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Tüm bu açıklamalar, Türk Eğitiminde esasicilik felsefesini vurgulamaktadır. Öte yandan, Kaygısız'a (1997) göre daimicilik, "Tanrı" yı elde etmenin bir yolunu bulmaktır. Eğitim, değişikliklere karşı olmalıdır. Dinin toplumdaki ve eğitimdeki yerini görmek için laik yapı analiz edilmelidir.

Darbe, 1962 yılında 7. Millî eğitim şurasını etkilemiştir; milli eğitimin temel girişimleri, imam hatip okullarına artan ilgin ile gündemde kalmıştır. Türkiye Cumhuriyeti'nin başından beri, laikliği riske sokan, dinler ile olan çatışmalar, sorular ve sorunlar her zaman gündemde olmuştur. Hristiyanlıkta bilgi ve eğitim yasaklanmışken, İslam bilgi ve eğitimi temel amaç olarak görmektedir. Bununla birlikte, din ve kültür ayrılığı Türkiye'de her zaman uygun bir eylem olarak kabul edilmiştir.

Din, ülke siyasetinde etkili bir rol oynamıştır. Laiklik, batılılaşma için bir sembol olarak tanımlanmıştır. Cumhuriyetin ilk döneminde, nüfusun yüzde 98'i Müslüman olsa

bile İslam, çoğunlukla görmezden gelindi. Çok Partili Sistemden sonra, sosyal yaşamda ve politikada din daha büyük önem taşımıştır. 1953 yılında; Seçimleri kazanan Demokrat Parti'ye verilen oyların artmasıyla durum değişti, böylece Cumhuriyetçilerin bile politika yapmak için dini kullanmaları gerekiyordu. İslam'ı daha popüler hale getirmek için partiler arasında bir rekabet başladı (Feroz, 1993).

2.1.5. Türk Eğitiminde Faydacılık

Gömlüksiz'e (1998) göre demokratik ilkeler tartışmalı bir başka konu olmuştur. Öğrenciler için belirsiz standartları değiştirmek, öğrencilerin öğrenme sürecine zararlıdır. Bu durum öğrencilerin belirli zayıf yönlerini ortaya koymaktadır. Bununla ilgili olarak, her öğrencinin farklı yetenekleri dikkate alınarak uygun bir eğitim sağlanabilir. Türkiye'de eğitim her geçen yıl değişmektedir ve özel bir amacı yoktur. Levin'e (1986) göre, eğitim kalıcı bir kavram değildir, dolayısıyla toplum kavramları gerçekleştiremez.

Ergün'e (2009) göre, Türk eğitim sistemi yapının ideolojik bölümlerine daha fazla önem vermektedir. Bu, insanların eğitimin demokratik olması gerekip gerekmediği konusunda bir fikir birliğine varılmadığı anlamına gelir. Bu bağlamda, eğitim sistemini analiz etmek için demokratik eğitim ve boyutları önemlidir. Demokratik eğitim, herkes için eşitlik, kişisel inisiyatif ve adalet gibi demokratik değerleri içerir ve öğrencileri öğrenme sürecinde pasif görmez. Öğrencileri bir eğitimin kilit noktası olarak kabul eder ve bazı özellikleri içerir:

- Okullar, öğrencilere öğrenme sürecinde seçim yapma fırsatı sunar.
- Okullar öz-yönelimli öğrenme, paylaşılan karar verme ve proje bazlı çalışmalar olarak uygulama sağlar.
- Okullar gençliğin sesini artırmak için öğrenci topluluğu imkanları sunar.
- Öğretmenin eğitimi demokratik bir eğitimi içerir (Hansen, 2006).

Ayrıca, demokratik eğitim, her öğrenciyi benzersiz olarak görür ve her bireyin farklı öğrenme yollarının olduğunu farkına varır. Farklı öğrenme yolları, müfredatta saygı duyulması gereken farklı kişisel ilgi alanlarının, becerilerin ve kapasitelerin bir sonucudur. Dewey'e göre, müfredat okullaşmanın anahtarıdır. Yaklaşımın ardındaki fikir, insanların bir şey öğrenmeden önce hiçbir şey öğretmedikleri ve insanlaştırılmış müfredata odaklanmadıklarıdır. Ayrıca, müfredatın dar bir etkisi vardır. Öğretmen adaylarının öğretime hazır hale getirilmesinin baskısı, öğretmen eğitimlerinin yalnızca

öğretme sürecinin uygulama taraflarına odaklanmalarına yol açar. Uygulama öğretme becerileri öğrencileri eğitmek için yeterli değildir (Hansen, 2006, s. 39).

2.1.6. Türk Eğitiminde Yapılandırıcılık

Öğrencilerin sınıftaki konuları anlamalarını arttırmak için, her ülkenin birbiriyle zıt olan yapılandırıcılık veya yapıçözücülük gibi eğitim sistemleri tarafından benimsenen bazı yöntemler vardır.

2.1.6.1. Yapılandırıcılık

Öğrenme, insan doğasının bir gereğidir ve sadece öğretmenler tarafından sunulan ders kitapları ve bilgileri kullanmak yerine; Yapılandırıcılık, daha çok her bireyin kendi dünya algısını oluşturmak için kendi deneyimlerini ve yansımalarını kullanma fırsatına sahip olduğu bir eğitim yöntemine odaklanmıştır (Glatthorn ve Jailall, 2000). Özellikle, sınıf tartışması ya da deneyimlerini paylaşma gibi daha yüksek sosyal etkileşim nedeniyle bu yöntem popülaritesini arttırmıştır (Brooks ve Brooks, 1993). Öğretmenler artık sınıfın merkezinde değildir, bu nedenle öğrenciler daha fazla soru sorabilir ve kendilerinden emin olabilirler (Zevenbergen, 1996; Marzano, 2000).

2.1.6.2. Yapıçözücülük

Yapılandırıcılıktan farklı olarak, yapısızlaştırma, eğitimde tanımlanmış hedeflere ulaşmak için doğrudan öğretimin önemini vurgulayan bir eğitim yöntemidir. Yapısı olan düzenli bir ders, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasına ve yanlış anlama olasılığını azaltmasına yardımcı olabilir (Westwood, 2008, s. 2).

Türkiye'deki Milli Eğitim Şuralarında, mesleki ve teknik eğitim önemli bir konudur. Ancak, Adıgüzel'e (2007) göre teorik eğitim vermek yerine, mesleki ve teknik eğitim daha fazla uygulama dahil edilerek geliştirilebilir. Berberoğlu ve Kalender (2005) 'e göre, yüksek lisans öğrencisi olmak, sosyal bağlamda bireylerin yerini arttırır, bu da iyi eğitilmiş bir insan olmanın toplumlarda yüksek statü sağlama anlamına gelir. Bu durum, Türkiye'de üniversite sınavlarına girmek isteyen çok sayıda öğrenciye yol göstermektedir. Öğrenciler, bu sınavdaki toplam puanlarına göre fakültelerini seçerler. Zeka üretir ve bilimsel gelişmeleri geliştirir. Bununla birlikte, Türkiye'nin mevcut durumu bir yükümlülük hissine neden olan bir derecelendirme sistemine dayanmaktadır. 2010'dan sonra yeni bir eğitim sistemi 4 + 4 + 4 sistemi olarak tanımlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) göre, ilk dört yıl çocukların okula adapte olmaları ve yeni beceriler

kazanmalarına dayanıyor. Sonraki dört yıl, öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıktığı dönemi tanımlamaktadır. Son dört yıl, öğrencilerin yetenek ve tercihlerinin yolları ile genel veya teknik eğitim verme dönemidir (MEB, 2012, s. 20-25). Öğrenci nüfusunun gelecekteki beklentisine dayanarak, ülkeler öğretim sistemi ile ilgili bazı planlar yaparlar. Yapılan planın ülkedeki tüm çocuklara eğitim sağlaması beklenir.

2.2. İHTİYAÇ BELİRLEME YAKLAŞIMLARI

Türk Dil Kurumu (2017) ihtiyacı; gereksinim, güçlü istek, yoksulluk, yokluk şeklinde tanımlamaktadır. İhtiyaç bir durumun iyileştirilmesinde genellikle ilk belirlenmesi gereken olarak kendini göstermektedir (Witkin ve Altschuld (1995). Bilimin pratik değerini yansıtır ve ihtiyaçlar bilimsel düşüncesinin doğmasına kaynaklık etmiştir. İhtiyaç analizi, disiplinlerarası bir kavram olarak sosyal bilimlerin farklı alanlarında yer almaktadır. İhtiyaç analizi kavramı, eğitim bilimleri alanında da uzun yıllardır mevcut olmakla birlikte, özellikle 1970' li yıllardan itibaren, daha bilimsel bir anlayışla ele alınmaya başlanmıştır (Lepointe, 1992' den akt. Adıgüzel, 2016). Eğitim ihtiyacını belirleme sürecinin ilk adımı olan hazırlık aşamasında öncelikli iş ve işlemlerin belirlenmesi ihtiyaç belirlemede hangi yaklaşımın benimseneceğinin ve özellikle hangi yöntemin ya da tekniğin kullanılacağına belirlenmesi anlamına gelir. Belirlenen yaklaşıma uygun olan yöntem ya da tekniğin kullanılarak gerekli verilere ulaşılan adım ise ihtiyaç belirleme sürecinin ikinci aşaması olan bilgi toplama adıdır. İlk iki aşamada önemli bir yere sahip olan ihtiyaç belirleme yaklaşımları ve yöntemleri/teknikleri bilinirse ihtiyaç belirleme süreci daha iyi anlaşılacaktır (Karacaoğlu, 2009). Eğitim programının hazırlanıp uygulamaya konulması için birey, toplum, konu alanı ve doğanın ihtiyaçlarının öncelikle belirlenmesi gerekir. İhtiyaç belirlemede dört temel yaklaşımdan biri ya da birden fazlası kullanılabilir. İhtiyaç belirleme yaklaşımları; farklar, analitik, betimsel ve demokratik yaklaşım şeklinde sınıflandırılır. Bu bağlamda, program geliştirme çalışmalarında teorisyen ve pratisyen olanların ihtiyaç belirleme eğilimlerinin tespiti önemlidir (Porche (2004).

İhtiyaç analizi genel olarak eğitim ya da sanayi alanında hedef kitlenin ihtiyaçları üzerine bilgi toplama süreci anlamına gelmektedir. İhtiyaç analizi doğal olarak eğitim programlarında ise öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına odaklanmaktadır. Söz konusu ihtiyaçların belirlenmesinin ardından bu ihtiyaçlar öğrenme amaçlarına dönüştürülür ve program geliştirme yöntemleri, öğrenme etkinlikleri ve öğretim araç-gereçleri gibi unsurların geliştirebilmesi için bir temel oluşturur (Koçer,2013). Program geliştirme

çalışmalarında öncelikle programa duyulan ihtiyacının ortaya konması gerektiği belirtilmekte ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için gerçek ihtiyacın ne olduğunun saptanması gerektiği ifade edilmektedir (Demirel' den akt. Doğanay, Demircioğlu ve Yeşilpınar, 2014). İhtiyaç analizi çalışmalarında, öğrencilerin ne bildiklerinin ve neyi öğrenmek istediklerinin tespit edilmesi, çalışmanın temellendirilebilmesi açısından da önemlidir (Çalışkan ve Çangal, 2013). Demirel (2015, s.72).

2.2.1. İhtiyaç Belirlemede Temel Sorunlar

Toplum, birey ve konu alanına ilişkin ihtiyaçları ortaya koyarken Demirel (2012) aşağıdaki soruların yanıt aranması gerektiğini vurgulamıştır.

1. **Genel durum nedir?** Okullaşma düzeyi, nüfus artış oranına bağlı olarak öğrenci artış oranı, doğal kaynaklar, gelir dağılımı, bütçeden eğitime ayrılan pay, sosyo-ekonomik özellikler, eğitim yatırımları, olullarda okutulan dersler, programların temel felsefesi, öğretmenlerin yetişme düzeyleri, okullardaki araç gereç dağılımı ve kullanımı, eğitim teknolojilerinden yararlanma olanakları, program karar verme ve planlama sonuçları, eğitim uzmanı ve personel durumu gibi sorulara yanıt aranabilir.
2. **Öğrencilerle ilgili veriler nelerdir?** Öğrenci artışı sınıf geçme ve kalma oranları, öğrencilerin sınıflanması, başarı düzeyleri, öğrencilerin geçirdiği yaşantılar, öğrencilerin yetiştirilmesi, öğrencinin kendisine ilişkin değer ve tutumları
3. **Ders kitaplarının içeriği nasıldır?** Programın hedefleri ile ders kitabı arasındaki tutarlılık, konu alanı açısından çağdaş bilgilerin aktarılması, bilgi patlaması ve yeni değişimlerin ders kitaplarına yansıtılması gibi sorulara cevap aranabilir.

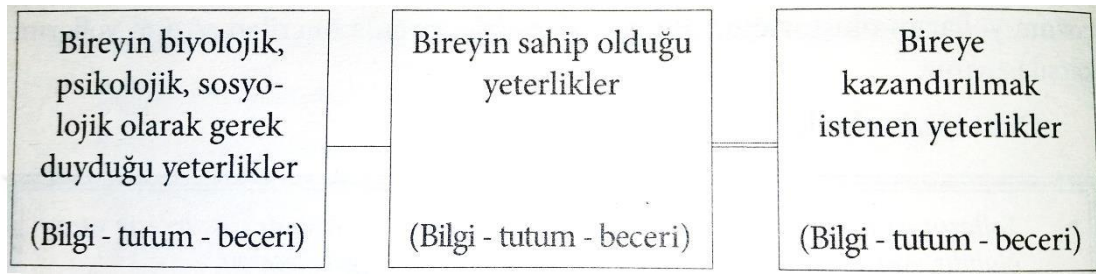
Bu belirlemelere dayalı olarak programa ilişkin kimi sorular da şunlar olabilir?

- Eğitim programının hedefleri neler olmalıdır?
- Eğitim programları hangi açılardan hedefine ulaşamamaktadır?
- Eğitim programlarının hangi yönleri incelenmelidir?
- Eğitim programları nasıl geliştirilebilir, nasıl daha etkili ve verimli bir düzeye getirilebilir?
- Mevcut programı uygulamak ve geliştirmek uygun mudur? Yoksa yeni bir program mı hazırlanmalıdır?
- Eğitim programları ne derece etkilidir?
- Eğitim programları uygulamasından nasıl bir sonuç alınmış, neler kazanılmıştır?

Bu ihtiyaçlar belirlendikten sonra program geliştirme çalışmaları başlatılmalıdır. İhtiyaç belirlemesi yapıldıktan sonra hazırlanan programların çok olumlu sonuçlar verdiği ve hedef kitlenin ihtiyaını karşıladığı görülmektedir (Gupta,2011).İhtiyaç belirlemede dört temel yaklaşımı bulunmaktadır: Farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşım.

2.2.2. Farklar Yaklaşımı

Bu yaklaşım gözlenenle beklenen başarı düzeyleri arasındaki farkı ortaya çıkarır. Bu tanım aşağıdaki şekille daha net bir biçimde açıklanabilir.



Şekil 2.1. Farklar Yaklaşımı Özeti (Demirel, 2012)

Bu yaklaşıma göre ihtiyaç; beklenen beceri düzeyi ile gerçek/varolan beceriler arasında farkla ortaya çıkar. Bu farkın boyutu mevcut bir problemin varlığını ya da yokluğunu da ortaya koymaya yarar. Normlar ve standartlardan yararlanılarak ihtiyaçtan doğan problemin ortadan kaldırılması yolları aranır. Okul ortamı ve eğitim birimleri genellikle bu yöntemle ihtiyaç değerlendirmesi yoluna gider.

2.2.3. Demokratik Yaklaşım

Bu yaklaşımın temelinde kimi referans gruplarının çoğunluğu tarafından istenilen değerler/değişiklikler vardır. İhtiyaç, toplumdaki baskı gruplarının isteklerinden hareketle ortaya çıkar. Baskı gruplarının değiştirme/yön verme istekleri ihtiyaı belirler. Birçok insanın ihtiyaç değerlendirme süreci içinde olması insan ilişkileri ve halkla bütünleşme özelliğine sahip olması bu yaklaşımın en önemli özelliğidir. Yüksek sayıda insan grubunun katılımı ihtiyaı belki çok geçerli kılar; ama, bu o ihtiyaın çok değerli olduğu anlamına gelmez.

2.2.4. Analitik Yaklaşım

Bu yaklaşım da ulusal ve uluslararası koşullara dayalı değişimlere ait yönelimlerin dikkatli bir incelemesi esasına dayanır. Bu yaklaşım, gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan yola çıkararak ihtiyaın belirlenmesi sürecidir. Bir durumla ilgili

bugünkü mevcut duruma ait bilgilerden yararlanılır ve geleceğe yönelik varsayımların/ durumların ortaya konması istenir. Belirli olanlardan ya da eğitim yaşantılarından yoksunluk hallerinde ortaya konması ile ihtiyacın belirlenmesi sürecidir. Bu yaklaşımda eleştirel düşünceden yola çıkılarak çözüm aranır.

2.2.5. Betimsel Yaklaşım

Bu yaklaşımda belirli olgu ya da eğitim yaşantılarında ortaya çıkan durumla ilgilenilir. Bir nesnenin yokluğu, eksikliği ile ortaya çıkan zararlar o nesnenin varlığının ortaya koyacağı, sağlayacağı yarardan hareketle ihtiyaç belirlenmesi sürecidir. Mantık alanında ve araştırmalarda iki olasılığın varsayımından hareket edilir ve ihtiyaç belirlenir.

2.3. KONU İLE İLGİLİ YAPILMIŞ ÇALIŞMALAR

Bu bölümde ihtiyaç belirleme eğilimleri ve eğitim felsefesi inançları ile ilgili yapılmış çalışmalar sunulmuştur.

İlgaz, Bülbülve Çuhadar (2013) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile eğitim inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Trakya Üniversitesinde Eğitim Fakültesinde eğitim alan 221 (163 kadın, 58 erkek) son sınıf öğrencisi ve aynı üniversite öğrenim gören 386 (267 kadın, 119 erkek) formasyon öğrencisi olmak üzere toplam 607 kişi ile yürütülmüştür. Çalışmadaki veriler Öğretmen Yeterlik Ölçeği ve Eğitim İnançları Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizi için kanonik analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, çağdaş eğitim anlayışını savunan eğitim inançları (ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk) ile bireysel çabalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca, daimicilik ve esasicilik ile dışsal faktörler arasında zıt yönde bir ilişkinin olduğu bulunmuştur.

Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) tarafından yürütülen bir başka çalışmada Milli eğitimi bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin eğitim inançlarının tespit edilmesi için bir araştırma dizayn edilmiştir. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın evreninde Kütahya il merkezinde görev yapan öğretmenler bulunmaktadır. Oranlı küme örnekleme tekniği ile örneklem belirlenmiştir. Araştırmada 173'ü ortaöğretim ve 206'sı ilköğretim olmak üzere toplam 379 öğretmene uygulama yapılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için 'Eğitim İnançları Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizi için ise betimsel istatistik, tek yönlü

varyans analizi (ANOVA) ve bağımsız örneklem t testinden faydalanılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin katılım gösterdiği boyutlar en yüksekten en düşüğe sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, daimicilik, yeniden kurmacılık ve esasicilik olmuştur. Bununla beraber öğretmenlerin esasicilik eğitim felsefesine yönelik katılımlarının düşük düzeyde olduğu, diğerlerine ise yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Demografik değişkenler açısından analiz yapıldığında ise cinsiyet ve okul türü açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemekte, branş ve kıdem değişkenleri açısından ise anlamlı farklılık görülmektedir.

Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yürütülen bir araştırmada öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ile eğitim inançlarının arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi, kitap okuma durumu, anne ve baba eğitim durumu öğrenim görülen program gibi demografik değişkenler açısından da inceleme yapılması amaçlanmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın evreninde 2012-2013 eğitim öğretim dönemi bahar yarıyılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'nde eğitim alan toplam 908 öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için 'California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği' ve 'Eğitim İnançları Ölçeği' kullanılmıştır. Verilerin analizi için ise betimsel istatistik, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız örneklem t testi ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, eğitim inançları içerisinde öğretmen adayları çağdaş eğitim felsefelerini yüksek düzeyde benimsenirken, geleneksel eğitim felsefelerini ise düşük düzeyde benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bununla beraber, öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında anlamlı yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Demografik değişkenler arasında ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir.

Aybek ve Aslan (2017) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin ve demografik değişkenlerin bu inançlar üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örneklemini basit tesadüfi yöntemle belirlenmiş olup toplam 429 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için Kişisel Bilgiler Formu, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Felsefi Tercih Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi için ise betimsel istatistik ve çok değişkenli varyans analizinden (MANOVA) faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, eleştirel düşünme eğilimi ile felsefi tercih değerlendirme

ölçeklerine ‘katılıyorum’ şeklinde cevap veren öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri üzerinde cinsiyet ve bölüm açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmekte, sınıf değişkeni açısından ise anlamlı farklılık görülmemektedir. Bununla beraber, benimsenen eğitim felsefesi inançları üzerinde sınıf düzeyi ve bölüm açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmekte, cinsiyet değişkeni açısından ise anlamlı farklılık görülmemektedir.

Yokuş (2016) yürüttüğü araştırmasında müzik öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançlarını incelemeyi ve bu inançlar üzerinde demografik değişkenlerin ne düzeyde etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örnekleminde 2015- 2016 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalında eğitim alan toplam 107 müzik öğretmeni adayları yer almaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için Kişisel Bilgi Formundan ve Wiles ve Bondi (1993) tarafından geliştirilen Doğanay ve Sarı (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan “Felsefi Tercih Değerlendirme” ölçeğinden faydalanılmıştır. Verilerin analizi için ise betimsel istatistik (yüzde, standart sapma, aritmetik ortalama), tek yönlü varyans analizi (ANOVA), bağımsız örneklem t testinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi içerisinde en yüksek düzeyde olan felsefe deneyselcilik felsefesi olmuştur. Ayrıca, mezun olunan okul türü açısından değerlendirildiğinde ise, daimicilik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülürken, cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından ise farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

Yazıcı (2017) da araştırmasında müzik öğretmenliği bölümünde eğitim alan öğretmen adaylarının eğitim inançlarını incelemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örnekleminde 2014- 2015 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören ve Türkiye’nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen toplam 455 müzik öğretmeni adayları yer almaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları ölçeğinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi içerisinde en yüksek düzeyde olanları sırasıyla “varoluşçu eğitim”, “ilerlemecilik”, “yeniden kurmacılık” iken, en düşük düzeyde ise “esasicilik” felsefesinin olduğu belirlenmiştir.

Baş (2015) bir araştırmasında öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışları ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örnekleminde Niğde il merkezindeki altı lisede çalışan 215 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları ölçeği ile Chan ve Elliott (2004) tarafından geliştirilen Öğretim-Öğrenme Anlayışları Ölçeğinden faydalanılmıştır. Verilerin analizi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısından faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin öğretim-öğrenme anlayışları ile eğitim felsefesi inançları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bununla beraber, çağdaş eğitim felsefesi inançlarının yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışıyla, geleneksel eğitim felsefesi inançlarının ise geleneksel öğretim-öğrenme anlayışı ile ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, yapılan regresyon analizi sonucunda ise, öğretmenlerin eğitim felsefesi inançlarının öğretim-öğrenme anlayışlarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu anlaşılmıştır.

Çelik ve Orçan (2016) tarafından yürütülen bir araştırmada eğitim Felsefesi dersinin öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefeleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ve demografik değişkenlerin bu inançlar üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örnekleminde Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi 3. Sınıfta öğrenim gören toplam 248 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları ölçeğinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefesi içerisinde en yüksek düzeyde olan “varoluşçuluk eğitim” olurken, en düşük düzeyde ise “esasicilik” felsefesinin olduğu belirlenmiştir. Bu durum dersi alan ve almayan öğretmen adayları arasında değişmediği görülmüştür.

Bıçer, Er ve Özel (2013) tarafından yürütülen araştırmada öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve demografik değişkenlerin bu inançlar üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Tarama modeli ile gerçekleştirilen araştırmanın örnekleminde 2012- 2013 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören toplam 245 öğretmen adayı yer almaktadır. Araştırmada verilerin toplanması için “Epistemolojik İnanç Ölçeği” ve “Eğitim İnançları Ölçeğinden” faydalanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistikler, Mann Whitney U, Kruskal Wallis ve Korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara

göre, öğretmen adaylarının eğitim inançları ve epistemolojik inançları ile cinsiyet değişkeni üzerinde anlamlı farklılık elde edilememişken, sınıf seviyesi açısından ise anlamlı farklılık elde edilmiştir. Bununla beraber sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim inançları ile epistemolojik inançları arasında ilişki bulunmuştur.

Arsal (1999) tarafından yürütülen bir araştırmanın amacı, program geliştirme sürecinde öncelikle ele alınması gereken ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin program geliştirme uzmanlarının görüşlerinin alınarak, literatürden toplanan bilgilerle değerlendirilmesi sonucunda ihtiyaç analizi için işlem süreci önerebilmektir. Araştırmanın evrenini, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Yıldız Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığında 1997 - 1998 öğretim yılında görev yapan 69 program geliştirme uzmanı oluşturmuştur. Ayrı bir örneklem seçilmemiş, evren üzerinde çalışılmıştır. Verilerin toplanmasında ilgili literatürden yararlanılmıştır. Araştırmada, araştırmacı tarafından geliştirilen "program geliştirme sürecinde yer alan ihtiyaç analizinin yeri ve nasıl yapıldığına ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi" anketi kullanılmıştır. Araştırmada edinilen bulgulara göre; 1. Program geliştirme uzmanları; ihtiyaç analizinin gerçek ihtiyaçları ortaya çıkarması, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eğitim programlarına yansımaları sağlaması ve varolan programların değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından önemli olduğunu belirtmişlerdir. 2. Program geliştirme uzmanları; ihtiyaç analizi araştırmasında kullanılan ihtiyaç analizi yaklaşımlarından daha çok Betimsel ve Analitik yaklaşımın kullanılması gerektiği görüşündedirler. 3. İhtiyaçların belirlendiği hedef kaynaklardan toplumun sosyal, ekonomik sorunları, kalkınma ihtiyacı, kültürel yapısı, nüfusu, işgücü ihtiyacı ve toplumsal kurumların yeterlilik derecesinin dikkate alınması önemli görülmektedir. 4. İhtiyaçların belirlendiği hedef kaynaklarından bireyin incelenmesi ile psikolojik, sosyal, eğitim ihtiyaçlarının ilgi ve yeteneklerinin araştırılması önemli görülmektedir. 5. İhtiyaçların belirlendiği hedef kaynaklarından konu alanının incelenerek, bireyin temel öğrenme ihtiyaçlarına yapacağı katkının, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin konu alanında yaptığı değişikliklerin, hedefler ile tutarlılığının araştırılması gerektiği görülmektedir. 6. İhtiyaç analizinde kullanılacak teknikler; araştırmanın amacına uygun olmalı, bireylerin bağımsız düşünmelerine olanak sağlamalı ve daha çok görüşme tekniğinin kullanılması görüşündedirler. 7. Uzmanlar, araştırmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde ihtiyaç belirleme kaynaklarından elde edilen ihtiyaçlar ile tutarlılığına uygun istatistiksel analizler yapılması gerektiği görüşündedirler.

8. Uzmanlar -günümüze kadar hazırlanan programlarda gerçek anlamda ihtiyaç analizi araştırmasının yapılmadığı, programların uzmanların görüşlerine göre geliştirildiği kanısındadırlar.

Koçer (2013) tarafından yürütülen bir araştırmada “Bütüncül tek durum” deseni kullanılmıştır. Bu tip mevcut durum çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere yönelik etkili bir program geliştirmede ilk basamak olan ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılacağını göstermek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemi olan Türkçe Öğretim Merkezi’nde (TÖMER) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 40 birey üzerinde gözlemler yapılmıştır. Bununla beraber öğrencilerin anketlere ve bir açık-uçlu soruya vermiş olduğu cevaplardan ve yabancı dil olarak Türkçe öğreten iki öğretmenle yapılan görüşme sonuçlarından elde edilen nitel ve nicel veriler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin ihtiyaçlarındaki çeşitlilik ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler üzerine program geliştirenlerin öğrenci ihtiyaçlarındaki çeşitliliği dikkate alarak program geliştirmeleri gerektiği bildirilmelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler olarak isimlendirilen bu yeni disiplinin temelleri ancak böyle kurulabilir.

Doğanay, Demircioğlu ve Yeşilpınar (2014) tarafından yürütülen bir araştırmada öğretmen adaylarının bilimin doğası konusundaki anlayışlarını geliştirmeyi hedefleyen ve disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir öğretim programında ihtiyaç analizi çalışmasının yapılması amaçlanmıştır. Çalışma karma yöntem ile hangi bölüm için ve Bilimin Doğasının hangi boyutları için disiplinlerarası bir Bilimin Doğası programı geliştirileceğini ortaya çıkarmak için yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş olup bu örnekleme fen bilgisi öğretmenliği, Sosyal Bilgiler öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 3. sınıflarında öğrenim gören toplam 94 öğretmen adayı yer almaktadır. Nitel veriler ise ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenen altı sosyal bilgiler öğretmen adayından toplanmıştır. Araştırmada verilerin toplanması için Bilimin Doğasına Yönelik Görüşler Anketive Bilimsel Bilginin Doğası Ölçeğinden faydalanılmıştır. Bununla beraber nitel verilerin toplanması sürecinde ise yarı yapılandırılmış görüşmelerden faydalanılmıştır. Verilerin analizi için betimsel istatistiklerden ve çok değişkenli varyans analizinden (MANOVA) faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bilimin doğasına ilişkin boyutları sınırlı kavramlarla açıkladıkları ve bu konuda oldukça yetersiz bir kavrayışa sahip oldukları, “bilimsel bilginin doğası”

“bilimsel bilginin sosyal yapısı” ve “bilim insanlarının özellikleri” konularına yönelik bir eğitime gereksinim duydukları belirlenmiştir.



BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim amaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi nedeniyle korelatif araştırma modelidir. Korelatif araştırma, araştırmacının iki değişkeni ölçtüğü ve dış değişkenleri kontrol etmek için çok az çaba göstererek ya da hiç çaba göstermeden aralarındaki istatistiksel ilişkiyi (yani korelasyonu) değerlendirdiği bir tür deneysel olmayan araştırmadır. Spesifik olarak, bu strateji iki değişken arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü tanımlamak için kullanılabilir. Değişkenler arasında bir ilişki varsa, araştırmacılar diğer değişkenleri tahmin etmek için bir değişken üzerindeki skorları kullanabilir (Price, Jhangiani, Chiang, 2015; Price, Jhangiani, Chiang, Leighton & Cuttler, 2017).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Uygun örnekleme, tesadüfi veya fırsat örnekleme olarak da adlandırılır. Popülasyona yakın, halihazırda elverişli bir popülasyondan bir örnek alındığı bir tekniktir. Katılımcılar uygunluğa göre seçilir, araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir, genellikle daha hızlı ve ekonomiktir (Bhattacharjee, 2012; Kılıç, 2013; Westfall, 2009). Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler Tablo 5 ve Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 5' de araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının yaş ve cinsiyet dağılımlarına ilişkin bilgiler görülmektedir:

Tablo 5. Çalışma grubuna ait demografik değişkenler (1)

Yaş	Cinsiyet			
	Kadın		Erkek	
	n	%	n	%
20-29 Yaş Aralığı	20	69,0	9	31,0
30-39 Yaş Aralığı	23	46,0	27	54,0
40-49 Yaş Aralığı	22	52,4	20	47,6

50-59 Yaş Aralığı	8	44,4	10	55,6
60 Yaş Üzeri	8	72,7	3	27,3
Toplam	81	54,0	69	46,0

Tablo 5 incelendiğinde öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, 81'i (%54) kadın, 69'u (%46) erkek olmak üzere 150 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Tablo 6' da araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının akademik unvan, daha önce yürüttükleri araştırma projesi sayısı ve tez sayılarına ilişkin bilgiler görülmektedir:

Tablo 6. Çalışma grubuna ait demografik değişkenler (2)

Akademik Unvan		
	n	%
Profesör Doktor	16	10,7
Doçent Doktor	32	21,3
Doktor Öğretim Üyesi	47	31,3
Araştırma Görevlisi	50	33,3
Öğretim Görevlisi	5	3,4
Yürütülen Araştırma Projesi Sayısı		
0	52	34,7
1-5	56	37,3
6-10	19	12,7
11-15	13	8,7
16 ve üzeri	10	6,7
Yürütülen Tez Sayısı		
0	66	44,0
1-5	36	24,0
6-10	22	14,7
11-15	17	11,3
16 ve üzeri	9	6,0

Tablo 6 incelendiğinde çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının, 16'sı (%10,7) profesör doktor, 32'si (%21,3) doçent doktor, 47'si(%31,3) doktor öğretim üyesi, 50'si(%33,3) araştırma görevlisi ve 5'i (%3,4) öğretim görevlisi kadrosunda bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarından 52'si (%34,7) sıfır, 56'sı (%37,3) 1-5 arasında, 19'u (%12,7) 6-10 arasında, 13'ü (%8,7) 11-15 arasında, 10'u(%6,7)16 ve üzeri araştırma projesi yürütmüştür. Yürütülen tez sayıları incelendiğinde, çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının 66'sı (%44) sıfır, 36'sı(%24) 1-5 arasında, 22'si (%14,7) 6-10 arasında, 17'si (%11,3) 11-15 arasında ve 9'unun (%6) 16 ve üzeri tez yürüttüğü görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı Sıvacı (2016) tarafından geliştirilen İhtiyaç Belirleme Eğilimleri Envanteri, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Eğilimleri Envanteri, Sıvacı (2016) tarafından geliştirilmiştir. Envanter, Analitik Yaklaşım, Betimsel Yaklaşım, Demokratik Yaklaşım ve Farklar Yaklaşımı alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçekte toplamda 12 madde bulunmaktadır. Sıralamaya dayalı bir yapıdadır. Artan puanlar eğilimdeki artışı göstermektedir. Her bölümden alınabilecek en yüksek puan 4 en düşük puan ise 1' dir. Her bölümün birinci maddesi Analitik Yaklaşım, ikinci maddesi Betimsel Yaklaşım, üçüncü maddesi Farklar Yaklaşımı, dördüncü maddesi ise Demokratik Yaklaşımaya yönelik maddeleri içermektedir. Her bir bölümde sıralama yapıldığında 1. Tercihler 4 puan, 2. Tercihler 3 puan, 3. Tercihler 2 puan, 4. Tercihler ise 1 puan üzerinden hesaplanmıştır. Analitik Yaklaşım alt ölçeği .54; Betimsel Yaklaşım alt ölçeği .51; Farklar Yaklaşımı alt ölçeği .44 ve Demokratik Yaklaşım alt ölçeği .49 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçek Program Geliştirme öğretim üyelerinin ihtiyaç belirleme eğilimlerini saptamayı amaçlamaktadır (Sıvacı, 2017). Bu araştırmada da analitik yaklaşım alt ölçeği .85, betimsel yaklaşım alt ölçeği, .83, farklar yaklaşımı alt ölçeği .73 ve demokratik yaklaşımı alt ölçeği ,77 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

Eğitim İnançları Ölçeği, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilmesi sürecinde, uzman görüşü, anlaşılabilirliğin değerlendirilmesi gibi çalışmalardan sonra 154 öğretmen ve 305 öğretmen adayı olmak üzere toplam 459 kişiden oluşan bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin; Daimici, Esasici, İlerlemeci, Yeniden Kurmacı ve Varoluşçu Eğitim felsefelerini içeren beş alt boyuttan ve beşli Likert tipi 40 maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Söz konusu ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri .42 ile .74; madde toplam korelasyonları .22 ile .90; güvenilirlik katsayıları ise .70 ile .91 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğin beş faktörlü yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Bu araştırmada da daimici eğitim boyutunda .83, esasici eğitim boyutunda .87, ilerlemeci eğitim boyutunda .92, yeniden kurmacı eğitim boyutunda .82 ve varoluşçu eğitim boyutunda .90 güvenilirlik katsayılarına sahip olduğu görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, kullanılacak ölçeklerin izinleri mail yoluyla veri toplama araçlarını geliştiren araştırmacılardan alınmıştır. Farklı şehirlerde veri toplamanın getireceği maliyet ve zaman sorunu dikkate alınarak, internet üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Veri toplamak üzere kişisel bilgi formu, ihtiyaç belirleme eğilimleri envanteri ve eğitim inançları ölçeği Google formlara aktarılmıştır. Anket linki mail ile çalışma evreninde bulunan tüm öğretim elemanlarına ulaştırılmıştır. Öğretim elemanlarının mailleri üniversitelerin web sitelerinden temin edilmiştir. Veri toplama süreci 6 ay sürmüştür. Veri toplama süreci sonunda Google Formlardan elde edilen datalar, SPSS paket programına aktarılmıştır. Veriler SPSS paket programına işlenmiş ve verilerin analizinde parametrik testler kullanılmış; iki kategorili değişkenler için t testi, üç ve daha fazla kategorileri bulunan değişkenlerin analizinde One-way ANOVA ve değişkenlerin birbirlerine etkisinin analizinde Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Bu bölümde öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançlarına dair bulgulara yer verilmiştir. Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ve eğitim inançları cinsiyet, yaş, akademik unvan, yürütülen araştırma sayısı, yürütülen tez sayısı değişkenlerine göre incelenmiş olup ihtiyaç belirleme eğilimi ile eğitim inançları arasındaki ilişki istatistiksel olarak sınanmıştır.

4.1. Ortalamalara Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

Ortalamalara göre ihtiyaç belirleme envanteri sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.Ortalamalara Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

	Ortalama
Analitik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	7,6733
Betimsel Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	7,8667
Farklar Yaklaşımı Eğilimi Toplam Puanı	7,5667
Demokratik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	6,8067

Tablo 7 incelendiğinde ihtiyaç belirleme eğilimi envanteri ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaların betimsel yaklaşım eğiliminde ($X=7,8667$), en düşük puanların ise demokratik yaklaşım eğiliminde ($X=6,8067$) olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının, görece ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından betimsel yaklaşımı tercih ettiği ifade edilebilir.

4.2. Cinsiyet Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

Cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.Cinsiyet Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Analitik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Kadın	81	7,6543	2,97977		
	Erkek	69	7,6957	2,93210	-,085	,932
Betimsel Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Kadın	81	7,7654	2,61855		
	Erkek	69	7,9855	2,42228	-,534	,594

Farklar Yaklaşımı Eğilimi Toplam Puanı	Kadın	81	7,8025	2,85228		
	Erkek	69	7,2899	2,99559	1,068	,287
Demokratik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Kadın	81	6,9012	3,20392		
	Erkek	69	6,6957	2,98676	,406	,685

Tablo 8 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım toplam puanlarında kadınların puan ortalamalarının ($X=7,6543$) erkeklerin puan ortalamalarına ($X=7,6957$) göre düşük olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, kadınların puan ortalamalarının ($X=7,7654$), erkeklerin puan ortalamalarında ($X=7,9855$) düşük olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, kadınların puan ortalamalarının ($X=7,8025$), erkeklerin puan ortalamalarında ($X=7,2899$) yüksek olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, kadınların puan ortalamalarının ($X=6,9012$), erkeklerin puan ortalamalarından ($X=6,6957$) yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Yaş Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 9’de verilmiştir.

Tablo 9. Yaş Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

	Yaş	n	Ortalama	F	p
Analitik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	20-29 Yaş Aralığı	29	8,3448		
	30-39 Yaş Aralığı	50	7,9600		
	40-49 Yaş Aralığı	42	7,1905	1,255	,291
	50-59 Yaş Aralığı	18	7,6667		
	60 Yaş Üzeri	11	6,4545		
Betimsel Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	20-29 Yaş Aralığı	29	8,3103		
	30-39 Yaş Aralığı	50	8,2400		
	40-49 Yaş Aralığı	42	7,4048	1,055	,381
	50-59 Yaş Aralığı	18	7,5000		
	60 Yaş Üzeri	11	7,3636		

Farklar Yaklaşımı Eğilimi Toplam Puanı	20-29 Yaş Aralığı	29	7,5862	1,035	,391
	30-39 Yaş Aralığı	50	7,9200		
	40-49 Yaş Aralığı	42	7,2619		
	50-59 Yaş Aralığı	18	6,6667		
	60 Yaş Üzeri	11	8,5455		
Demokratik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	20-29 Yaş Aralığı	29	6,6207	2,111	,082
	30-39 Yaş Aralığı	50	5,9800		
	40-49 Yaş Aralığı	42	7,1429		
	50-59 Yaş Aralığı	18	7,7222		
	60 Yaş Üzeri	11	8,2727		

Tablo 9 incelendiğinde yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım toplam puanlarında 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamalarının ($X=8,3448$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamalarına ($X=6,4545$) en düşük olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamalarının ($X=8,3103$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamalarına ($X=7,3636$) en düşük olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunanların puan ortalamalarının ($X=8,5455$) en yüksek, 50-59 yaş aralığında bulunanların puan ortalamalarının ($X=6,6667$) en düşük olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunanların puan ortalamalarının ($X=8,5455$) en yüksek, 30-39 yaş aralığında bulunanların puan ortalamalarının ($X=5,9800$) en düşük olduğu görülmektedir.

4.4. Akademik Unvan Değişkenine İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri envanteri sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Akademik Unvan Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme

	Akademik Unvan	n	Ortalama	F	p
Analitik Yaklaşım Eğilimi Toplam	Profesör Doktor	16	7,0625	2,852	,026
	Doçent Doktor	32	7,0938		
	Doktor Öğretim	47	7,9362		

Puanı	Üyesi				
	Araştırma Görevlisi	50	8,3200		
	Öğretim Görevlisi	5	4,4000		
Betimsel Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Profesör Doktor	16	7,8750		
	Doçent Doktor	32	7,1875		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	7,9149	2,179	,074
	Araştırma Görevlisi	50	8,4600		
	Öğretim Görevlisi	5	5,8000		
Farklar Yaklaşımı Eğilimi Toplam Puanı	Profesör Doktor	16	8,3750		
	Doçent Doktor	32	7,4375		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	7,5532	,506	,731
	Araştırma Görevlisi	50	7,3200		
	Öğretim Görevlisi	5	8,4000		
Demokratik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Profesör Doktor	16	8,1250		
	Doçent Doktor	32	7,6875		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	6,4043	2,204	,071
	Araştırma Görevlisi	50	6,1600		
	Öğretim Görevlisi	5	7,2000		

Tablo 10 incelendiğinde akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarından sadece analitik yaklaşım eğilimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p < .05$). Farklılığa ilişkin yapılan Scheffe posthoc analizi sonucunda anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır ($p > .05$). Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($X=8,3200$), en düşük puan ortalamalarının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($X=8,3448$) olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($X=8,4600$), en düşük puan ortalamalarının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($X=5,8000$) olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($X=8,4000$), en düşük puan ortalamalarının ise araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($X=7,3200$) olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların profesör doktor öğretim elemanlarında

($X=8,1250$), en düşük puan ortalamalarının ise araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($X=6,100$) olduğu görülmektedir.

4.5. Yürütülen Araştırma Projesi Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

Yürütülen araştırma sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri envanteri sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 11’da verilmiştir.

Tablo 11. Yürütülen Araştırma Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

	Yürütülen Araştırma Projesi Sayısı	n	Ortalama	F	p
Analitik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Yok	52	7,8654	2,152	,077
	1-5	56	8,1250		
	6-10	19	6,3684		
	11-15	13	8,0769		
	16 ve üzeri	10	6,1000		
Betimsel Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Yok	52	8,0385	1,033	,392
	1-5	56	8,1429		
	6-10	19	6,9474		
	11-15	13	7,8462		
	16 ve üzeri	10	7,2000		
Farklar Yaklaşımı Eğilimi Toplam Puanı	Yok	52	7,4038	,201	,937
	1-5	56	7,5357		
	6-10	19	8,1053		
	11-15	13	7,6154		
	16 ve üzeri	10	7,5000		
Demokratik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Yok	52	6,4231	2,726	,032
	1-5	56	6,2143		
	6-10	19	8,2632		
	11-15	13	7,5385		
	16 ve üzeri	10	8,4000		

Tablo 11 incelendiğinde yürütülen araştırma sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarından istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=8,1250$), en düşük puan ortalamalarının ise 16 ve üzeri proje üreten öğretim elemanlarında ($X=6,1000$) olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=8,1429$), en düşük puan ortalamalarının ise 6-10 arasında proje üreten öğretim elemanlarında ($X=6,9474$) olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamalarının ise 6-10

arasında proje üreten öğretim elemanlarında ($X=6,9474$), en düşük puan ortalamalarının ise hiç araştırma projesi yürütmemiş öğretim elemanlarında ($X=7,4038$) olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamalarının ise 16 ve üzeri sayıda proje üreten öğretim elemanlarında ($X=8,4000$), en düşük puan ortalamalarının ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=6,2143$) olduğu görülmektedir.

4.6. Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

Yürütülen tez sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri envanteri sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

	Yürütülen Tez Sayısı	n	Ortalama	F	p
Analistik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Yok	66	7,8182	2,698	,033
	1-5	36	8,5833		
	6-10	22	6,9545		
	11-15	17	7,2941		
	16 ve üzeri	9	5,4444		
Betimsel Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Yok	66	8,0606	,976	,423
	1-5	36	8,2778		
	6-10	22	7,3182		
	11-15	17	7,1765		
	16 ve üzeri	9	7,4444		
Farklar Yaklaşımı Eğilimi Toplam Puanı	Yok	66	7,3636	,521	,720
	1-5	36	8,0556		
	6-10	22	7,6818		
	11-15	17	7,0000		
	16 ve üzeri	9	7,8889		
Demokratik Yaklaşım Eğilimi Toplam Puanı	Yok	66	6,0152	3,443	,010
	1-5	36	6,6389		
	6-10	22	7,7273		
	11-15	17	7,8824		
	16 ve üzeri	9	9,0000		

Tablo 12 incelendiğinde yürütülen tez sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarından analitik ve demokratik yaklaşım değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Farklılıklara ilişkin yapılan Scheffe Posthoc analizi istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p>.05$). Yürütülen tez sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=8,5833$), en düşük puan ortalamalarının ise 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=5,4444$) olduğu görülmektedir. Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların

1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=8,2778$), en düşük puan ortalamalarının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=7,1765$) olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=8,0556$), en düşük puan ortalamalarının ise 11-15 arasında proje üreten öğretim elemanlarında ($X=7,0000$) olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamalarının ise 16 ve üzeri sayıda tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=9,000$), en düşük puan ortalamalarının ise hiç tez yürütmemiş öğretim elemanlarında ($X=6,0152$) olduğu görülmektedir.

4.8. Ortalamalara Göre Eğitim İnançları

Ortalamalara göre eğitim inançları ölçeği sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13. Ortalamalara Göre Eğitim İnançları

	Ortalama	Boyuttan Alnabilecek En Yüksek Puan
Daimici Eğitim Boyutu	26,9533	40
Esasici Eğitim Boyutu	13,8933	25
İlerlemeci Eğitim Boyutu	47,4200	65
Yeniden Kurmacı Eğitim Boyutu	25,2133	35
Varoluşçu Eğitim Boyutu	26,2000	35

Tablo 13 incelendiğinde eğitim inançları ölçeği ortalamalarında, en yüksek ortalamaların varoluşçu eğitim inançları boyutunda ($X=26.2000$) olduğu, en düşük ortalamaların ise esasici eğitim inançları boyutunda ($X=1,8933$) olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının, görece varoluşçu eğitim yaklaşımını benimsedikleri ifade edilebilir.

4.9. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları

	Cinsiyet	n	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Daimici Eğitim Boyutu	Kadın	81	26,8025	6,89097	-,307	,759
	Erkek	69	27,1304	6,19277		

Esasici Eğitim Boyutu	Kadın	81	14,4074	4,76911	1,319	,189
	Erkek	69	13,2899	5,49358		
İlerlemeci Eğitim Boyutu	Kadın	81	47,6543	10,70416	,292	,771
	Erkek	69	47,1449	10,63191		
Yeniden Kurmacı Eğitim Boyutu	Kadın	81	25,6420	5,20170	1,066	,288
	Erkek	69	24,7101	5,44789		
Varoluşçu Eğitim Boyutu	Kadın	81	26,3086	6,21016	,218	,828
	Erkek	69	26,0725	6,94584		

Tablo 14 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları puan ortalamaları incelendiğinde daimici eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamalarının ($X=26,8025$), erkeklerin puan ortalamalarından ($X=27,1304$) düşük olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamalarının ($X=14,4074$), erkeklerin puan ortalamalarından ($X=13,2899$) daha yüksek olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamalarının ($X=47,6543$), erkeklerin puan ortalamalarından ($X=47,1449$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamalarının ($X=25,6420$), erkeklerin puan ortalamalarından ($X=24,7101$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamalarının ($X=26,3086$), erkeklerin puan ortalamalarından ($X=26,0725$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.10. Yaş Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Yaş değişkenine göre eğitim inançları ölçeği sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo15. Yaş Değişkenine Göre Eğitim İnançları

	Yaş	n	Ortalama	F	p
Daimici Eğitim Boyutu	20-29 Yaş Aralığı	29	27,2414	2,122	,081
	30-39 Yaş Aralığı	50	26,7000		
	40-49 Yaş Aralığı	42	27,6905		
	50-59 Yaş Aralığı	18	28,5556		
	60 Yaş Üzeri	11	21,9091		
Esasici Eğitim Boyutu	20-29 Yaş Aralığı	29	15,2759	,923	,453
	30-39 Yaş Aralığı	50	14,0000		

	40-49 Yaş Aralığı	42	13,0000		
	50-59 Yaş Aralığı	18	13,2778		
	60 Yaş Üzeri	11	14,1818		
İlerlemeci Eğitim Boyutu	20-29 Yaş Aralığı	29	48,7931		
	30-39 Yaş Aralığı	50	47,1600		
	40-49 Yaş Aralığı	42	47,1667	,510	,728
	50-59 Yaş Aralığı	18	48,7222		
	60 Yaş Üzeri	11	43,8182		
	Yeniden Kurmacı Eğitim Boyutu	20-29 Yaş Aralığı	29	26,0690	
30-39 Yaş Aralığı		50	24,6000		
40-49 Yaş Aralığı		42	25,0238	1,029	,394
50-59 Yaş Aralığı		18	26,8889		
60 Yaş Üzeri		11	23,7273		
Varoluşçu Eğitim Boyutu	20-29 Yaş Aralığı	29	26,8276		
	30-39 Yaş Aralığı	50	25,4400		
	40-49 Yaş Aralığı	42	26,2143	,509	,729
	50-59 Yaş Aralığı	18	27,7222		
	60 Yaş Üzeri	11	25,4545		

Tablo 15 incelendiğinde yaş değişkenine göre eğitim inançları ölçeği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yaş değişkenine göre eğitim inançları ölçeği ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim toplam puanlarında 50-59 yaş aralığında olanların puan ortalamalarının ($X=28,5556$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamalarının ($X=21,9091$) en düşük olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim puan ortalamalarında, 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamalarının ($X=15,2759$) en yüksek, 40-49 yaş aralığında olanların puan ortalamalarına ($X=13,0000$) en düşük olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim boyutu puan ortalamalarında 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamalarının ($X=48,7931$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunanların puan ortalamalarının ($X=43,8182$) en düşük olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim boyutu puan ortalamalarında, 50-59 yaş aralığında olanların puan ortalamalarının ($X=26,8889$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri

yaş aralığında olanların puan ortalamalarının ($X=23,7273$) en düşük olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim boyutu puan ortalamalarında, 50-59 yaş aralığında olanların puan ortalamalarının ($X=27,7222$) en yüksek, 30-39 yaş aralığında olanların puan ortalamalarının ($X=25,4400$) en düşük olduğu görülmektedir.

4.11. Akademik Unvan Değişkenine Eğitim İnançları

Akademik unvan değişkenine göre eğitim inançları ölçeği sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo16. Akademik Unvan Değişkenine Göre Eğitim İnançları

	Akademik Unvan	n	Ortalama	F	p
Daimici Eğitim Boyutu	Profesör Doktor	16	23,5000	2,219	,070
	Doçent Doktor	32	27,1875		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	27,7660		
	Araştırma Görevlisi	50	27,6400		
	Öğretim Görevlisi	5	22,0000		
Esasici Eğitim Boyutu	Profesör Doktor	16	13,5625	2,218	,070
	Doçent Doktor	32	14,3438		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	12,5957		
	Araştırma Görevlisi	50	15,2400		
	Öğretim Görevlisi	5	10,8000		
İlerlemeci Eğitim Boyutu	Profesör Doktor	16	47,2500	1,536	,195
	Doçent Doktor	32	44,2188		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	48,6170		
	Araştırma Görevlisi	50	47,6400		
	Öğretim Görevlisi	5	55,0000		
Yeniden Kurmacı Eğitim Boyutu	Profesör Doktor	16	25,5625	,823	,513
	Doçent Doktor	32	24,5000		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	25,5532		
	Araştırma Görevlisi	50	24,8800		
	Öğretim Görevlisi	5	28,8000		
Varoluşçu Eğitim Boyutu	Profesör Doktor	16	26,9375	,985	,418
	Doçent Doktor	32	24,5625		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	26,9574		
	Araştırma Görevlisi	50	26,0000		
	Öğretim Görevlisi	5	29,2000		

Tablo 16 incelendiğinde akademik değişkenine göre eğitim inançları ölçeği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların doktor öğretim üyesi öğretim elemanlarında ($X=27,7660$), en düşük puan ortalamalarının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($X=22,0000$) olduğu görülmektedir.

Esasieğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($X=15.2400$), en düşük puan ortalamalarının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($X=10,8000$) olduğu görülmektedir.İlerlemeci eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($X=55,0000$), en düşük puan ortalamalarının ise doçent doktor öğretim elemanlarında ($X=44,2188$) olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($X=28,8000$), en düşük puan ortalamalarının ise doçent doktor öğretim elemanlarında ($X=24,5000$) olduğu görülmektedir.Varoluşçu eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($X=29,2000$), en düşük puan ortalamalarının ise doçent doktor öğretim elemanlarında ($X=24,5625$) olduğu görülmektedir.

4.12. Yürütülen Araştırma Projesi Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Yürütülen araştırma sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeği sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 17’te verilmiştir.

Tablo17.Yürütülen Araştırma Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları

		n	Ortalama	F	p	Fark
Daimici Eğitim Boyutu	Yok	52	27,9231	1,155	,333	
	1-5	56	27,0000			
	6-10	19	26,5789			
	11-15	13	26,3077			
	16 ve üzeri	10	23,2000			
Esasici Eğitim Boyutu	Yok	52	15,8269	5,232	,001	1-5 ve Yok
	1-5	56	11,9107			
	6-10	19	12,8421			
	11-15	13	16,0000			
	16 ve üzeri	10	14,2000			
İlerlemeci Eğitim Boyutu	Yok	52	47,0577	2,945	,022	1-5 ile 11-15
	1-5	56	50,4107			
	6-10	19	45,2105			
	11-15	13	40,3846			
	16 ve üzeri	10	45,9000			
Yeniden Kurmacı Eğitim Boyutu	Yok	52	25,3846	,409	,802	
	1-5	56	25,5714			
	6-10	19	25,0000			
	11-15	13	23,5385			
	16 ve üzeri	10	24,9000			
Varoluşçu Eğitim Boyutu	Yok	52	25,3269	1,410	,233	
	1-5	56	27,7500			
	6-10	19	25,8947			
	11-15	13	24,1538			
	16 ve üzeri	10	25,3000			

Tablo 17 incelendiğinde yürütülen araştırma sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeğinde esasici ve ilerlemeci eğitim boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Esasici eğitim boyutundaki farklılığa ilişkin yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda, farklılığın kaynağının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarının ortalamaları ile hiç proje yürütmeyen öğretim elemanları arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir. İlerlemeci eğitim boyutundaki farklılığa ilişkin yapılan Scheffe post hoc analizi sonucunda, farklılığının kaynağının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarının ortalamaları ile 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanları arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir.

Yürütülen araştırma sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların hiç proje yürütmeyen öğretim elemanlarında ($X=27,9231$), en düşük puan ortalamalarının ise 16 ve üzeri proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=23,2000$) olduğu görülmektedir. Esasici eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=16,0000$), en düşük puan ortalamalarının ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=11,9170$) olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=50,4107$), en düşük puan ortalamalarının ise 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=40,3846$) olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=25,5714$), en düşük puan ortalamalarının ise 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=23,5383$) olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim puan ortalamalarında en yüksek ortalamaların 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=27,7500$), en düşük puan ortalamalarının ise 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($X=24,1583$) olduğu görülmektedir.

4.10. Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Yürütülen tez sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeği sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo18. Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları

	Yürütülen Tez Sayısı	n	Ortalama	F	p
Daimici Eğitim Boyutu	Yok	66	27,5455	,965	,429
	1-5	36	27,4167		
	6-10	22	25,4545		

	11-15	17	27,2353		
	16 ve üzeri	9	23,8889		
Esasici Eğitim Boyutu	Yok	66	14,2576		
	1-5	36	13,5000		
	6-10	22	13,5000	,345	,847
	11-15	17	14,4706		
	16 ve üzeri	9	12,6667		
İlerlemeci Eğitim Boyutu	Yok	66	49,2273		
	1-5	36	47,1111		
	6-10	22	45,7273	1,706	,152
	11-15	17	42,2941		
	16 ve üzeri	9	49,2222		
Yeniden Kurmacı Eğitim Boyutu	Yok	66	25,4242		
	1-5	36	24,7778		
	6-10	22	25,0909	,365	,833
	11-15	17	24,5882		
	16 ve üzeri	9	26,8889		
Varoluşçu Eğitim Boyutu	Yok	66	26,8939		
	1-5	36	25,8611		
	6-10	22	25,1818	,622	,647
	11-15	17	24,8235		
	16 ve üzeri	9	27,5556		

Tablo 16 incelendiğinde yürütülen tez sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yürütülen tez sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların hiç tez yürütmeyen öğretim elemanlarında ($X=27,5455$), en düşük puan ortalamalarının ise 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=23,8889$) olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=14,4706$), en düşük puan ortalamalarının ise 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=12,6667$) olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların hiç tez yürütmemiş öğretim elemanlarında ($X=49,2273$), en düşük puan ortalamalarının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=42,2943$) olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim puan ortalamalarında, en yüksek ortalamaların 16 ve üzeri sayıda tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=26,8889$), en düşük puan ortalamalarının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=24,5882$) olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim puan ortalamalarında en yüksek ortalamaların 16 ve üzeri sayıda tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=27,7500$), en düşük puan ortalamalarının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($X=24,5882$) olduğu görülmektedir.

4.13. İhtiyaç Belirleme Eğilimleri ile Eğitim İnançları

Öğretim elemanlarının İhtiyaç belirleme eğilimleri envanteri ile eğitim inançları ölçeğinden elde ettiği puan ortalamalarına ilişkin korelasyon tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo19.İhtiyaç Belirleme Eğilimleri ile Eğitim İnançları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1)Analitik Yaklaşım Eğilimi									
2)Betimsel Yaklaşım Eğilimi	,615**								
3)Farklar Yaklaşımı Eğilimi	-	-							
4)Demokratik Yaklaşım Eğilimi	,332**	-,221**	-						
5)Daimici Eğitim	,269**	,196*	-	-,270**					
6)Esasici Eğitim	,290**	,258**	-,234**	-,118	,211**				
7)İlerlemeci Eğitim	-,244**	-,285**	-	-	-	-,612**			
8)Yeniden Kurmacı Eğitim	-,279**	-,363**	-	,201*	-	-,470**	,788**		
9)Varoluşçu Eğitim	-,246**	-,302**	,161*	-	-	-,612**	,864**	,748**	

Tablo 18 incelendiğinde, ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkide, analitik yaklaşım eğilimi ile daimici eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=,269$); esasicieğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=,269$); ilerlemecieğitim inançları arasında negatif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-,244$); yeniden kurmacı eğitim inançları arasında negatif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-,279$);varoluşçu eğitim inançları ile ise arasında negatif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-,246$) olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım ile daimici eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=,196$); esasicieğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=,258$); ilerlemecieğitim inançları arasında negatif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-,285$); yeniden kurmacı eğitim inançları arasında negatif yönlü orta kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-,363$); varoluşçu eğitim inançları ile ise arasında negatif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-,302$) olduğu görülmektedir.

Farklar yaklaşımı ile varoluşçu eğitim inançları arasında pozitif yönlü düşük kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu ($p<.05$, $r=.161$); esasici eğitim inançları arasında negatif yönlü, düşük kuvvette ($p<.05$, $r=-.234$), anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Demokratik yaklaşım ile yeniden kurmacı eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki olduğu ($p<.05$, $r=.201$), daimici eğitim inançları arasında negatif yönlü, düşük kuvvette, anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-.270$); esasici eğitim inançları arasında negatif yönlü, düşük kuvvette, anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=-.118$) olduğu görülmüştür.



BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ile birlikte tartışılarak, öneriler getirilmiştir.

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

İhtiyaç Belirleme Eğilimi Envanteri ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaların betimsel yaklaşım eğiliminde, en düşük puanların ise demokratik yaklaşım eğiliminde olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının, görece ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından betimsel yaklaşımı tercih ettiği ifade edilebilir. Çalışma grubunda bulunan öğretim elemanları demokratik yaklaşımı verimli bulmadığı gibi betimsel yaklaşımı da kendilerine gösterim edinmiştir. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının betimsel yaklaşımı daha verimli buldukları saptanmıştır. Yazıcı (2007) 'nın yaptığı araştırmaya göre müzik öğretmenliğinde eğitim-öğretim görmekte olan öğretmen adaylarının yeğleyişleri de betimsel yaklaşımı desteklemektedir. İlgili alanyazın tarandığında İhtiyaç Belirleme Eğilimleri'nden betimsel yaklaşımın yeğlendiği ve bu yaklaşımın eğitim programlarını şekillendirmesi gerektiği savunulmuştur. Günümüzde Türk Eğitim Sistemi'nin vizyonu ve misyonu, merkezîyetçi bir eğitim anlayışını içermesinden dolayı, betimsel yaklaşımı eğitim öğretimi işe koşan kişilerin benimsemesinin normal olabileceği düşünülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre ihtiyaç belirleme eğilimleri boyutları ortalamaları incelendiğinde ise görece kadınların analitik, betimsel ve demokratik yaklaşım boyutlarında puan ortalamalarının yüksek olduğu, farklar yaklaşımında ise erkeklerin puan ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Kadınların demokratik, analitik ve betimsel yaklaşım frekansının, erkeklerin ise farklar yaklaşımı frekansının yüksek çıktığı görülmüştür. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yürütülen bir araştırmada cinsiyet değişkeninin, ihtiyaç belirleme eğiliminde etkili olduğu saptanmıştır. Aybek ve Aslan (2017) yaptıkları araştırmada cinsiyet faktörünün, ihtiyaç belirleme eğilimlerini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Kadınların demokratik yaklaşımı benimsemesinin toplumsal cinsiyet eşitsizliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Eğitim İnançları Ölçeği ortalamaları incelendiğinde, en yüksek ortalamaların varoluşçu eğitim inançları boyutunda olduğu, en düşük ortalamaların ise esasîci eğitim inançları

boyutunda olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının, görece varoluşçu eğitim yaklaşımını benimsedikleri ifade edilebilir. Çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının esasici eğitim inancını benimsemedikleri, bunun yerine varoluşçu eğitim anlayışını yeğledikleri saptanmıştır. Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013)'ın yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının varoluşçu eğitim anlayışını destekledikleri görülmüştür. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) tarafından yapılan araştırmaya göre varoluşçu eğitim inancını savunan öğretmenlerin frekansının en yüksek olduğu görülmektedir. Yazıcı (2017) tarafından yapılan araştırmada da Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinden seçilen öğretmen adaylarının da varoluşçu eğitim inancını yeğledikleri görülmüştür. İlgili alanyazına bakıldığında öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve akademisyenlerin varoluşçu eğitim inancını besledikleri görülmüştür. Öğrenciyi merkeze alan ve daha özgürlükçü bir yapıya sahip olan varoluşçu eğitim inancının benimsenmesi; yaratıcı düşünmeye önem veren, düşünceleri açığa çıkarmaya çalışan eğitim anlayışı için oldukça uygun olduğu düşünülmektedir.

Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri ortalamaları incelendiğinde analitik ve betimsel yaklaşımda en yüksek ortalamaların 20-29 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların ise 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında olduğu; farklar yaklaşımda en yüksek ortalamaların 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların ise 50-59 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında olduğu; demokratik yaklaşımda en yüksek ortalamaların 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında olduğu, en düşük ortalamaların ise 30-39 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında olduğu görülmüştür. Veriler incelendiğinde yaş faktörünün ihtiyaç belirleme eğilimleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir. Yaş değişkenine göre eğitim inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre eğitim inançları ölçeği ortalamaları incelendiğinde, daimici ve yeniden kurmacı eğitim boyutlarında en yüksek puan ortalamalarının 50-59 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamalarının 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında olduğu; esasici eğitim boyutunda en yüksek ortalamaların 20-29 yaş aralığında, en düşük ortalamaların 40-49 yaş aralığında olduğu; ilerlemeci eğitim boyutunda en yüksek ortalamaların 20-29 yaş aralığında, en düşük ortalamaların 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında; varoluşçu eğitim boyutunda ise en yüksek ortalamaların 50-59 yaş aralığında, en düşük

ortalamaların ise 30-39 yaş aralığında olduğu görülmüştür.Çelik ve Orçan (2016) tarafından yürütülen bir araştırmada demografik değişkenlerin ihtiyaç belirleme eğilimleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı görülmüştür. Biçer, Er ve Özel (2013) tarafından yürütülen araştırmada, demografik değişkenlerin ihtiyaç belirleme eğilimleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı ortaya konmuştur. Saptanan verilere bakıldığında yaş değişkeninin eğitim inançlarına anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir.

Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri ortalamaları incelendiğinde, analitik ve betimsel yaklaşımda en yüksek ortalamaların araştırma görevlilerinde, en düşük ortalamaların öğretim görevlilerinde olduğu; farklar yaklaşımında en yüksek ortalamaların öğretim görevlilerinde, en düşük ortalamaların araştırma görevlilerinde olduğu; demokratik yaklaşımda ise en yüksek ortalamaların profesör doktorlarda, en düşük ortalamaların ise araştırma görevlilerinde olduğu görülmüştür. Ülkemizde farklı yıllarda farklı eğitim programları kullanıldığı için akademisyenler, farklı eğitim programına göre yetişmiştir. Eğitim programlarının değişiklik göstermesi bireylerin üzerinde farklı etki gösterebilmektedir. Araştırma görevlileri yaşça diğer unvana sahip akademisyenlerden küçük olduğu için daha çağdaş bir eğitim programı içerisinde yetiştikleri için analitik ve betimsel gibi geleneksel olmayan, modern bir yaklaşımı benimsedikleri düşünülmektedir. Yaşça büyük olan ve geleneksel eğitim programlarına göre yetişen profesörlerin bu yüzden daha geleneksel yaklaşımları benimsedikleri düşünülmektedir.

Yürütülen araştırma projesi sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yürütülen araştırma projesi sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşımda en yüksek ortalamaların 1-5 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların 16 ve üzeri projeye sahip olan öğretim elemanlarında olduğu; betimsel yaklaşımda 1-5 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların 6-10 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında olduğu; esasici eğitimde ise en yüksek ortalamaların araştırma görevlilerinde, en düşük ortalamaların ise öğretim görevlilerinde olduğu görülmektedir. Yürütülen proje sayısının arttıkça çağdaş eğitim yaklaşımlarından uzaklaşıldığı, yürütülen proje sayısı düştükçe de çağdaş eğitim yaklaşımlarına yaklaşıldığı saptanmıştır. Sonucun

bu şekilde çıkmasının sebeplerinden birinin, yürütülen proje sayısı ile akademisyenlerin yaş ortalamalarının doğru orantılı olması, dolayısıyla yaşça büyük olan akademisyenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla yetişmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yürütülen proje sayısını azaldıkça, akademisyenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarına daha yakınlaştığı görülmüştür. Sonucun bu şekilde çıkmasının sebeplerinden birinin, yürütülen proje sayısı ile akademisyenlerin yaş ortalamalarının doğru orantılı olması, dolayısıyla yaşça küçük olan akademisyenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla yetişmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Araştırma görevlilerinin yaşça diğer akademisyenlerden küçük olduğu düşünülürse, esasicilik gibi geleneksel bir eğitim yaklaşımını benimsemelerinin bu çıkarım ile çeliştiği düşünülmektedir.

Yürütülen tez sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde analitik ve demokratik yaklaşım boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılıkların kaynağına ilişkin yapılan analizlerden anlamlı bir farklılığa ulaşılamamıştır. Yürütülen tez sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde betimsel ve farklar yaklaşımında en yüksek ortalamaların 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük ortalamaların 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; analitik yaklaşım en yüksek ortalamaların 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük ortalamaların 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; demokratik yaklaşımda ise en yüksek ortalamaların 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük ortalamaların hiç tez yürütmeyen öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir. Yürütülen tez sayısı bakımından daha tecrübeli akademisyenlerin farklar yaklaşımını ve analitik yaklaşımı benimsemediği, daha çok demokratik yaklaşımı benimsediği; yürütülen tez sayısı bakımından görece daha tecrübesiz olan akademisyenlerin betimsel, analitik ve farklar yaklaşımını daha çok benimsediği demokratik yaklaşımı reddettiği araştırmanın bulguları arasındadır. Arsal (1999) tarafından yürütülen bir araştırmada, program geliştirme uzmanlarının büyük bir kısmının analitik ve betimsel yaklaşımı benimsedikleri ve önerdikleri sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde yürütülen tez sayısı değişkeninin eğitim inancını anlamlı bir biçimde etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları ölçeği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre eğitim inançları alt boyutları incelendiğinde esasici, yeniden kurmacı, varoluşçu, ilerlemeci eğitim boyutlarında kadınların ortalamalarının yüksek olduğu, daimici boyutunda ise erkeklerin ortalamalarının yüksek olduğu görülmüştür. Aybek ve Aslan (2017) yaptıkları

araştırmada öğretmen adaylarının daimici eğitim anlayışını benimsemediklerini saptamıştır. Yokuş (2016) müzik öğretmenliği bölümünden belirlenen çalışma grubuyla yürüttüğü araştırmasında cinsiyet değişkeninin, eğitim inançlarını etkilemediğini saptamıştır. Araştırmanın bu sonucunun hem kadınlarda hem de erkeklerde varoluşçu eğitim inancının baskın olduğu yönündeki araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir.

Akademik unvan değişkenine göre eğitim inançları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Akademik unvan değişkenine göre eğitim ihtiyaçları ortalamaları incelendiğinde, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim ortalamalarında en yüksek ortalamaların öğretim görevlilerinde, en düşük ortalamaların doçent doktorlarda olduğu; daimici eğitim ortalamalarında en yüksek ortalamaların doktor öğretim üyelerinde, en düşük ortalamaların öğretim görevlilerinde olduğu; esasici eğitimde ise en yüksek ortalamaların araştırma görevlilerinde, en düşük ortalamaların ise öğretim görevlilerinde olduğu görülmektedir. Esasicilik gibi geleneksel bir eğitim inancını çağdaş eğitim programına göre yetişen genç araştırma görevlilerinin yeğlemesi ve aynı araştırma görevlilerinin bir önceki maddede çağdaş yaklaşımlardan betimsel ve analitik yaklaşımı benimsemesi bir çelişki doğurduğu düşünülmektedir.

Yürütülen araştırma projesi sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde sadece demokratik yaklaşımda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşımdaki farklılığın kaynağına ilişkin yapılan analizde ise anlamlı bir farklılığa ulaşılamadığı görülmektedir. Yürütülen araştırma projesi sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşımda en yüksek ortalamaların 1-5 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların 16 ve üzeri projeye sahip olan öğretim elemanlarında olduğu; betimsel yaklaşımda 1-5 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların 6-10 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında olduğu; farklar yaklaşımda en yüksek ortalamaların 6-10 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların hiç proje yürütmeyen öğretim elemanlarında olduğu; demokratik yaklaşımda ise en yüksek ortalamaların 6-10 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların 1-5 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında olduğu görülmüştür. Yürütülen proje sayısının arttıkça çağdaş eğitim yaklaşımlarından uzaklaşıldığı, yürütülen proje sayısı azaldıkça da çağdaş eğitim yaklaşımlarına yaklaşıldığı saptanmıştır. Sonucun bu şekilde çıkmasının sebeplerinden birinin, yürütülen proje sayısı ile akademisyenlerin yaş ortalamalarının doğru orantılı

olması, dolayısıyla yaşça büyük olan akademisyenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla yetişmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yürütülen proje sayısını azaldıkça, akademisyenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarına daha yakınlaştığı görülmüştür. Sonucun bu şekilde çıkmasının sebeplerinden birinin, yürütülen proje sayısı ile akademisyenlerin yaş ortalamalarının doğru orantılı olması, dolayısıyla yaşça küçük olan akademisyenlerin çağdaş eğitim yaklaşımlarıyla yetişmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yürütülen araştırma projesi sayısına göre eğitim inançları incelendiğinde esasici ve ilerlemeci eğitimde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Farklılığa ilişkin yapılan analizde, esasici eğitimde farklılığın proje yürütmeyen öğretim elemanları ile 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanları arasındaki farktan; ilerlemeci eğitimdeki farklılığın ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanları ile 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarından kaynaklandığı görülmektedir. Yürütülen araştırma projesi sayısına göre eğitim inançlarında varoluşçu eğitim ortalamalarında en yüksek ortalamaların 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında olduğu; daimici eğitim ortalamalarında en yüksek eğitim ortalamalarının hiç proje yürütmeyen öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların 16 ve üzeri proje yürüten öğretim elemanlarında olduğu; esasici eğitimde en yüksek ortalamaların 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında, en düşük ortalamaların ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında olduğu görülmüştür. Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin daimici ve esasici eğitim anlayışına uzak oldukları, varoluşçu eğitim anlayışına daha yakın olduğu saptanmıştır. Çelik ve Orçan (2016) tarafından yürütülen bir araştırmada eğitim Felsefesi dersinin öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefeleri üzerinde etkisinin olup olmadığını ve demografik değişkenlerin bu inançlar üzerinde etkisinin olup olmadığını araştırılmış ve öğretmen adaylarının büyük bir kısmı varoluşçu anlayışı yeğleyip esasici anlayışı reddetmiştir. Sonuçlar, yürütülen araştırma projesi sayısı ile yaş değişkeninin doğru orantılı olduğu düşünüldüğünde, az sayıda araştırma projesi yürüten akademisyenlerin varoluşçu gibi özgürlükçü eğitim anlayışını benimsemelerinin yetiştikleri çağdaş eğitim yaklaşımından kaynaklandığı düşünülmektedir. Fakat hiç araştırma projesi yürütmeyen akademisyenlerin daimici gibi geleneksel bir eğitim anlayışını benimsemeleri bu durumla çelişir niteliktedir. Çok sayıda araştırma projesi yürüten akademisyenlerin daimici gibi geleneksel bir eğitim anlayışına uzak olmaları ise

zaman içerisinde geleneksel yaklaşımı verimsiz bulmaları ya da geleneksel yaklaşımlardan esasiciliği benimsemiş olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yürütülen tez sayısı değişkenine göre eğitim inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, yeniden kurmacı eğitim ve varoluşçu eğitimde en yüksek ortalamaların 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük ortalamaların 11-15 arası tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; daimici eğitimde en yüksek ortalamaların hiç tez yürütmeyen öğretim elemanlarına, en düşük ortalamaların 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; esasic eğitimde en yüksek ortalamaların 11-15 arası tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük ortalamaların 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; ilerlemeci eğitimde ise en yüksek ortalamaların hiç tez yürütmeyen öğretim elemanlarına, en düşük ortalamaların ise 11-15 arası tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir. Arsal (1999) tarafından yürütülen bir araştırmada, program geliştirme uzmanlarının büyük bir kısmının analitik ve betimsel yaklaşımı benimsedikleri ve önerdikleri sonucuna varılmıştır. Bulgular incelendiğinde çok sayıda tez çalışması yürüten akademisyenlerin daha çok çağdaş eğitim anlayışlarını benimsediklerini, görece daha tecrübesiz fakat yine de tez çalışması yürütme bakımından tecrübeli sayılabilecek akademisyenlerin de geleneksel yaklaşımlara yakın olmaları, tez sayısı değişkeninin eğitim inançlarını anlamlı bir şekilde etkilemediğini ortaya koymaktadır. Çağdaş eğitim anlayışına göre yetiştiği kabul edilen hiç tez çalışması yürütmemiş, yaşça daha küçük olan akademisyenlerin geleneksel eğitim anlatışını benimsemeleri daha önceki maddelerde belirtilen sonuçlarla çelişir niteliktedir.

İhtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik yaklaşım ile daimici ve esasicilik arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu; ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim arasında ise negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile ihtiyaç belirlemede analitik yaklaşımı tercih eden öğretim elemanlarının daimici ve esasic eğitimini inançlarını tercih ettikleri ifade edilebilir. İhtiyaç belirlemede çağdaş bir anlayış olan analitik yaklaşımı benimseyen akademisyenlerin, eğitim inançlarında da geleneksel kabul edilen daimici ve esasic eğitim anlayışını benimsedikleri görülmektedir. Sıvacı (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada öğretim üyelerinin program geliştirmede ihtiyaç belirleme eğilimlerini belirlemiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre sırasıyla; analitik yaklaşım, betimsel yaklaşım, demokratik yaklaşım ve farklar yaklaşımının güvenilirlik katsayısı sonucuna

ulaşlmıştır. Çağdaş ihtiyaç belirleme eğilimini benimsemiş bir akademisyenin geleneksel eğitim inancına sahip olması bir çelişki içermektedir.

Betimsel yaklaşım ile daimici ve esasici yaklaşım arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu; ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim arasında ise negatif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile ihtiyaç belirlemede betimsel yaklaşımı tercih eden öğretim elemanlarının daimici ve esasici eğitimi inançlarını tercih ettikleri ifade edilebilir. Çağdaş eğitim yaklaşımını benimseyen akademisyenlerin geleneksel sayılan eğitim inancına sahip olduğu saptanmıştır. Sıvacı (2017) tarafından yürütülen bir araştırmada öğretim üyelerinin program geliştirmede ihtiyaç belirleme eğilimlerini belirlemiştir. Bu araştırmanın sonucuna göre sırasıyla; analitik yaklaşım, betimsel yaklaşım, demokratik yaklaşım ve farklar yaklaşımının güvenilirlik katsayısı sonucuna ulaşılmıştır. Bir önceki maddede ulaşılan sonucun bir benzerine ise bu maddede ulaşılmıştır. Çağdaş eğitim anlayışına yakın olarak bilinen betimsel yaklaşımı benimseyen akademisyenlerin, geleneksel sayılan daimici ve esasici eğitim inancına sahip olmaları çelişir niteliktedir.

Farklar yaklaşımı ile varoluşçu yaklaşım arasında pozitif yönlü düşük kuvvette bir ilişki olduğu; esasicilik arasında negatif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile farklar yaklaşımını benimseyen öğretim elemanlarının varoluşçu eğitim inançlarını tercih ettikleri ifade edilebilir. Bu sonuca göre varoluşçu eğitim anlayışını benimseyen akademisyenlerin esasici eğitim inancını reddettiği sonucuna ulaşılmıştır. Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) tarafından yürütülen araştırmada Milli eğitim bakanlığına bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin eğitim inançları araştırılmış ve en çok yeğlenen eğitim inancının varoluşçu eğitim inancı olduğu saptanmıştır. Gelişen ve düşüncelere önem verilen dünyada varoluşçu eğitim inancının benimsenmesinin nedeni öğrencileri daha özgür kılmasıdır. Çağdaş eğitim inançlarından olan varoluşçuluğu benimseyenlerin geleneksel olan esasiciliği reddetmeleri olağan bir durumdur.

Demokratik yaklaşım ile yeniden kurmacılık arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu, daimici ve esasici eğitim arasında negatif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile demokratik yaklaşımı benimseyen öğretim elemanlarının yeniden kurmacı eğitim inançlarını tercih ettikleri ifade edilebilir. Demoktarik yaklaşımı benimseyen akademisyenler aynı zamanda yeniden kurmacılığı da benimsemiştir. Ilgaz, Bülbül ve Çuhadar (2013) tarafından yürütülen bir

çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile eğitim inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda çağdaş eğitim anlayışını savunan eğitim inançları (ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk) arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yeniden kurmacılığı benimseyen akademisyenlerin aynı zamanda demokratik yaklaşımı benimsemelerinin her iki yaklaşımın da çağdaş olmasından ve birlikte kullanılabilirliğinden ötürü normal olduğu düşünülmektedir. Fakat esasici ve daimici anlayışa bakıldığında aralarında zıt yönlü bir ilişkinin bulunması, her iki eğitim inancının da geleneksel olmasından ötürü çelişki yarattığı düşünülmektedir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına göre öğretim elemanları görece varoluşçu eğitim anlayışını benimsemiş, esasici eğitim anlayışını ise reddetmiştir. Her iki yaklaşımın da çağdaş eğitim anlayışı olması ve akademisyenlerin esasiciliği reddetmesi kafalarda soru işareti bırakmıştır. Sonucun bu şekilde çıkmasının nedenleri yeni bir araştırma konusu doğurmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre ihtiyaç belirleme eğilimlerinde görece kadınlar analitik, demokratik ve betimsel yaklaşımı, erkekler de farklar yaklaşımını yeğlemiştir. Bu farkın sebebi toplumsal cinsiyet rollerine dayandırılmış bir araştırma ile açıklanabilir.

Cinsiyet değişkenine göre eğitim inançları incelendiğinde kadınların ve erkeklerin yeğleyişleri geleneksel eğitim inancı ve çağdaş eğitim inancını karıştı bir şekilde benimsedikleri saptanmıştır. Akademisyenlerin geleneksel ve çağdaş eğitim anlayışını karışık bir şekilde benimsemeleri karma yeni bir eğitim anlayışının üretilmesi fikrinin oluşmasını sağlayabilir.

Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde 20-29 yaş aralığındaki akademisyenlerin betimsel, 60 yaş ve üzeri akademisyenlerin farklar, yine 60 yaş ve üzeri akademisyenlerin de demokratik eğitim anlayışını benimsedikleri; 60 yaş ve üzeri akademisyenlerin betimsel anlayışı reddettikleri, 50-59 yaş aralığındaki akademisyenlerin farklar yaklaşımını reddettikleri, 30-39 yaş aralığındaki akademisyenlerin ise demokratik yaklaşımı reddettikleri saptanmıştır. Sonuçların bu şekilde çıkmasının akademisyenlerin yetiştiği dönemdeki eğitim anlayışından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlar ayrı bir araştırmanın konusu olabilir.

Yaş değişkenine göre eğitim inançları incelendiğinde 50-59 yaş aralığındaki akademisyenlerin daimici ve yeniden kurmacı, 20-29 yaş aralığındaki akademisyenlerin

esasici eğitim anlayışını benimsedikleri, yine 20-29 yaş aralığındaki akademisyenlerin ilerlemeci eğitim anlayışını benimsedikleri, 50-59 yaş aralığındaki akademisyenlerin ise varoluşçu eğitim inancını benimsedikleri; 60 yaş ve üzeri akademisyenlerin daimici eğitim anlayışını reddettiği, 40-49 yaş aralığındaki akademisyenlerin esasici eğitim anlayışını reddettikleri, 60 yaş ve üzeri akademisyenlerin ilerlemeci eğitim anlayışını reddettikleri, 30- 39 yaş aralığındaki akademisyenlerin de varoluşçu eğitim inancını reddettikleri saptanmıştır. Sonuçlara bakıldığında aynı yaş grubu içerisindeki akademisyenlerin geleneksel ve çağdaş inançları savunan olarak ikiye bölündükleri görülebilir. Bu bölünmenin sebebi içerisinde yetiştikleri eğitim anlayışını bir kısmının verimsiz bulması bir kısmının ise verimli bulmasından kaynaklanabildiği düşünülmektedir. Bu farklılıkların sebepleri ayrı bir araştırmanın konusu olabilir.

Akademik unvan değişikliğine göre eğitim inançları ve ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde görece küçük yaşlarda erişilen araştırma görevliliğinde yeğlenen ilerlemeci ve yeniden kurmacılık gibi çağdaş bir eğitim anlayışını ve esasicilik gibi geleneksel bir eğitim inancını benimsediklerini görmekteyiz. Aynı unvana sahip akademisyenlerde bu gibi farklılıkların görülmesinin sebebinin yetiştikleri eğitim anlayışını bir kısmının desteklediği bir kısmının da desteklemediği düşünülmektedir. Bu farklılıkların nedeni bu konuda yapılacak olan yordama çalışması ile giderilebilir.

Daimici ve esasici eğitim inancını benimseyen akademisyenler arasında pozitif yönlü bir ilişkinin saptanmasının, her iki inancın da geleneksel eğitim inancı olmasından dolayı olduğu düşünülmektedir. Akademisyenlerin çağdaş eğitim inancı yerine geleneksel eğitim inancını benimsemelerinin nedenleri başka bir araştırmanın konusu olabilir.

Betimsel yaklaşım ile esasici ve daimi yaklaşım arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olması akademisyenlerin arada kalmışlığının bir göstergesi olarak nitelenebilir. Betimsel yaklaşım çağdaş bir eğitim inancı iken esasicilik ve daimicilik geleneksel bir inançtır. Akademisyenlerin bu yeğleyişleri yine farklı bir araştırmanın konusu olabilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu ise daimicilik ve esasiciliğin arasında negatif yönlü bir ilişkinin bulunmasıdır. Bu sonuca göre geleneksel iki anlayış arasında bir kutuplaşmanın olduğu, geleneksel eğitim inancını benimseyen akademisyenlerin de bu kutuplaşmaya katıldıklarının göstergesidir. Yapılacak olan yordama çalışmalarında bu farklılıkların sebebi açıklanabilir.

Yürütülen tez sayısı ve araştırma projesi sayısına göre incelenen eğitim inançları ve ihtiyaç belirleme eğilimleri dikkate alındığında yine aynı tez çalışması ve proje

yürütme sayısına sahip akademisyenlerin geleneksel ve çağdaş eğitim inançları arasında bir kutuplaşma olduğu görülmektedir. Bu kutuplaşmanın sebebi de yapılacak olan yordama çalışmaları ile açıklanabilir.



KAYNAKÇA

- Adıgüzel, O.C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N., & Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4).
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Aytunga, Oğuz. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2).
- Aybek, B., & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi An investigation of educational philosophies adopted and critical thinking disposition in terms of various variables. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2).
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Florida, USA: USF Tampa Library Open Access Collections.
- Biçer, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(3).
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi*. Ankara Üniversitesi.
- Brandt, R. S. (2000). *Education in a New Era. 2000 ASCD Yearbook*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard St., Alexandria, VA 22311-1714.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. ASCD.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle Press.
- Budak, Y. (2009). Mesleki eğitimde ihtiyaç analizi ve işlevsel eğitim programı.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-324.
- Demirel, Ö. (2006). Eğitimde program geliştirme: Ankara. *Pegem A Yayıncılık*.
- Demirel, Ö. (2007). Eğitimde program geliştirme (10. baskı). *Ankara: Pegem A Yayıncılık*.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*, 24. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

- Dewey, J., & Başman, H. A. (2008). *Okul ve toplum*. A Pegem Akademi.
- Doğanay, A., & Mediha, S. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3).
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1).
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi.
- Gupta, K. (2011). *A practical guide to needs assessment*. John Wiley & Sons.
- Johns, A. (1991). English for specific purposes: Its history and contributions. In M. Celce-Murcia (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, 2, 67 - 77. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). *İhtiyaç Analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği*, <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/264.pdf> adresinden edinilmiştir(Erişim Tarihi: 18.03.2017).
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karşlı, M. D. (Ed.). (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karşlı, M. D. (Ed.). (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıncal, R. Y. (2009). *Eğitim bilimine giriş*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kısakürek, M. A. (1982). Eğitim-felsefe ilişkileri üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 67-75.
- Kilic, S. (2013). Sampling methods. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Klein, D. S. (1977). Needed: Educational philosophy as a guide for decision-making in the public schools. *Education*.
- Küçükahmet, L. (1992). *Hizmetiçi Eğitim (Teori ve Uygulamaları)*, G.Ü. İlet.Fak.Yay. Ankara
- Küyel, M. T. (1976). Türkiye’de cumhuriyet döneminde felsefe eylemi. *AÜ Yayınları, Ankara*.
- Livingston, M. J., McClain, B. R., & DeSpain, B. C. (1995). Assessing the consistency between teachers' philosophies and educational goals. *Education*, 116(1), 124-130.
- Marzano, R. J. (2000). 20th century advances in instruction. In R. S. Brandt (Ed.), *Education in a newera* (pp. 67-96). Alexandria; VI: ASCD.

- Moss, G., & Lee, C. J. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2), 25.
- Moss, G., & Lee, C. J. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *The International Journal of Critical Pedagogy*, 3(2), 25.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (pp. 1-348). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ornstein, A. C., & Levine, D. U. (2008). *Foundation of education* 10th ed.
- Porche, D. J. (2004). *Public and community health nursing practice: A population-based approach*. Sage.
- Price, C.P, Jhangiani, R.S., Chiang, I.A., Leighton, D.C., & Cuttler, C. (2017). *Research Methods in Psychology* (3rd American Edition). <https://opentext.wsu.edu/carriecuttler/> adresinden edinilmiştir (Erişim Tarihi 25 Nisan 2019).
- Price, C.P., Jhangiani, R.S., & Chiang, I.A. (2015). *Research Methods in Psychology* (2nd Canadian Edition). <https://opentextbc.ca/researchmethods/> adresinden edinilmiştir (Erişim Tarihi: 25 Nisan 2019).
- Saylor, J.G., Alexanderw, M. ve Lewis, A.J. (1981). *Curriculum plannig for beter learning*, holt, rinehart and winston: New York
- Sıvacı, S. Y. (2016). Program geliştirmede ihtiyaç belirleme eğilimi envanterinin geliştirilmesi, VII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. 5-8 Mayıs, 2016, Çanakkale
- Sıvacı, S. Y. (2017). Study of Need Determination Tendency of Associates on Program Development. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 2017, 7 (1), 87-96.
- Sönmez, V. (2000). Eğitim felsefi temelleri. *Öğretmenlik mesleğine giriş* (33-58). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009) *Öğretmen Elkitabı*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Tondeur, J., Hermans, R., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in human Behavior*, 24(6), 2541-2553.
- TürkDil Kurumu. (2019). *İhtiyaç*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58f8d14cd5ae14.43203708 adresinden edinilmiştir(Erişim Tarihi: 10 Mart 2019).

- Westfall, L. (2009). *Sampling methods*. The Certified Quality Engineer Handbook.
- Wiles, J. & Bondi, J. (2007). *Curriculum development: A guide to practice* (Seventh Ed.). New Jersey: Pearson Merill Prentice Hall Inc.
- Witkin, B. R., & Altschuld, J. W. (1995). *Planning and conducting needs assessments: A practical guide*. Sage.
- Yayla, A. (2010). Eğitim felsefi temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Edt: H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları.
- Yılmaz, K., Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Youngs, B. B. (1979). Educational Philosophy: Why and for Whom. *Education*, 99(4).

EKLER

EK 1. Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Eğilimi Envanteri

EK 2. Eğitim İnançları Ölçeği

EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri

EK 4. Özgeçmiş



EK 1. Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Envanteri

Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Eğilimi Envanteri		
<p>Yönerge: Aşağıda yer alan 3 başlıkta, program geliştirmede ihtiyaç belirleme yaklaşımlarının özelliklerini ifade eden maddeler bulunmaktadır. Her bir başlığı kendi içinde 1'den 4'e kadar (1, 2, 3, 4) sıralayınız. Size en yakın gelen ifadeye 1 ve en uzak gelen ifadeye 4 verecek şekilde kutucukların içine sıralama yapabilirsiniz.</p> <p>İlginiz için teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Dr. Sadık Yüksel SIVACI</p>	Sıralama	
Başlık 1		
Geliştirdiğim programın uzun vadede işlevsel olması benim için önemlidir.		
Eğitimsel bir yaşantının varlığı ile yokluğu arasındaki farkı dikkate alırım.		
Öğrencilerin mevcut yeterlilikleri ile istendik yeterlilikleri arasındaki farkı önemserim.		
Çoğunluğun kararı benim için önemlidir.		
Başlık 2		
İleriye yönelik teoriler dikkatimi çeker.		
Eğitim uygulamalarında faydacı bir anlayış önceliğimdir.		
Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleyip gidermeye çalışırım.		
Geliştireceğim programda çoğunluğa ait değerleri dikkate alırım.		
Başlık 3		
Bugünden hareketle beş yıl sonrasını tahmin etmeye çalışırım.		
Öğretmenlik uygulamalarının farklı görüş ve inançları esas alarak yapılmasını önemserim.		
Ders kitaplarını inceler, iyileştirilmesine yönelik tavsiyelerde bulunurum.		
Çoğunluğun beklentilerini önemserim.		

EK 3. Ölçek Kullanım İzinleri

Merhaba Hocam ;

Yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak üzere Eğitim İnançları Ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Uygun görürseniz ölçek ve puanlarını gönderebilir misiniz ?

İyi Çalışmalar.

Enver YARGI
Ahi Evran Üniversitesi – Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi
MEB – Bilişim Teknolojileri Öğretmeni
0554 775 44 74

Yahya Altinkurt <yaltinkurt@gmail.com>

3 Oca 2018 Çar 16:28 ☆ ↩ ⋮

Alıcı: ben ▾

Merhaba

Ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. Ölçek ekte yer almaktadır. Ölçeğe ilişkin detaylar ilgili makalede yer almaktadır.

Yılmaz, K., **Altinkurt, Y.** & Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335–350.

Başarılar dilerim.



S. Yüksel SIVACI <sysivaci@ahievran.edu.tr>

Alıcı: ben ▾

Merhaba ölçeği çalışmanızda kullanabilirsiniz. İyi Çalışmalar.

Yrd. Doç. Dr. Sadık Yüksel SIVACI

Ahi Evran Üniversitesi

Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Merkez/ Kırşehir

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: Enver YARGI
Doğum Yeri ve Yılı: Nevşehir / 1992
Yabancı Dili: İngilizce
E-posta: enver.yargi1@gmail.com

Eğitim Durumu

Lisans : İstanbul Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, BÖTE
Yüksek Lisans: AEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim

Mesleki Deneyim

Nevşehir Çayıçi Ortaokulu 2015-2018
Nevşehir Karacaören Ortaokulu 2018-(Halen)