

Öğretim Elemanlarının İhtiyaç Belirleme Eğilimleri ile Eğitim Felsefesi İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Enver YARGI
Milli Eğitim Bakanlığı
enver.yargi@gmail.com
ORCID ID: 0000-0001-8987-1360

Sadık Yüksel SIVACI
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
sysivaci@mehmetakif.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-9002-3155

Araştırma Makalesi	DOI: 10.31592/aeusbed.693771
Geliş Tarihi: 14.05.2020	Revize Tarihi: 13.11.2020
	Kabul Tarihi: 22.02.2021

Atf Bilgisi

Yargı, E. ve Sivacı, S. Y. (2021). Öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 65-84.

ÖZ

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. Araştırmanın modeli ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim amaçları arasındaki ilişkinin incelenmesi nedeniyle korelatif araştırma modelidir. Araştırma verileri SPSS paket programına işlenerek analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, İhtiyaç Belirleme Eğilimi Envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının betimsel yaklaşım eğiliminde, en düşük puan ortalamasının ise demokratik yaklaşım eğiliminde olduğu görülmüştür. Eğitim İnançları Ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının varoluşçu eğitim inançları boyutunda olduğu, en düşük puan ortalamasının ise ilerlemeci eğitim inançları boyutunda olduğu görülmüştür. İhtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişki incelendiğinde, analitik yaklaşım ile daimici ve esasılık 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 esasılık 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, esasılık arasında negatif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu; demokratik yaklaşım ile yeniden kurmacılık arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu, daimici ve esasılık eğitim arasında negatif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür.

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

Examination Of The Relationship Between Instructors' Need Assessment Tendencies And Philosophy Of Education Beliefs

ABSTRACT

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 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.

Keywords: Instructor's, need assessment tendencies, philosophy of education beliefs.

Giriş

Eğitim ihtiyacı, yaşanan durum ile arzu edilen durum arasındaki uygun eğitim etkinlikleriyle giderilebilecek eksiklikler ya da açıklardır (Demirel, 2015; Küçükahmet, 1992; Taymaz, 1981). Bu eksiklik ve açıklar için gerektirdiği yeterlikleri diğer bir ifadeyle öğretim hedeflerinin kaynağını oluşturur. Eğitim etkinliğinin verimi eğitim ihtiyacının doğru saptanma derecesine bağlıdır. 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 (Brandt, 2000).

Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) ihtiyaç kelimesini gereksinim, güçlü istek, yoksunluk olarak tanımlamaktadır. 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 kullanılmakla birlikte 1970'li yıllardan itibaren daha bilimsel olarak işlenmeye başlamıştır (Lepointe, 1992; Akt. Adıgüzel, 2016). Eğitim ihtiyacını belirlemede ilk aşama olarak ihtiyaç belirleme yöntemlerinden hangisinin kullanılması gerektiği belirlenmelidir (Brown, 1995). İhtiyaç belirleme yöntemleri bilinirse bu süreç daha iyi şekilde kavranabilir (Karacaoğlu, 2009).

Demirel (2015) ihtiyaç belirleme yaklaşımlarını; Farklar Yaklaşımı, Demokratik Yaklaşım Analitik Yaklaşım ve Betimsel Yaklaşım olarak dörde ayırmıştır. Farklar Yaklaşımı; gözlenen başarıyla beklenen başarıyı ortaya çıkarır, demokratik yaklaşım toplumdaki baskın grupların istekleri doğrultusunda ortaya çıkar, analitik yaklaşım gelecekte ortaya çıkması olası durumlardan yola çıkarken betimsel yaklaşım ise belirli olgu veya eğitim yaşantılarından ortaya çıkan durumlarla ilgilenir. Araştırma bu ihtiyaç belirleme yaklaşımları çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Felsefenin en önemli alt dallarından birisi de eğitim felsefesidir. Duman'a (2008) 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 çalışmada eğitim felsefeleri olarak; Daimicilik, Esasicilik, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık ve Varoluşçuluk ele alınmıştır.

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). 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).

Esasicilik; realizm ve idealizm akımından ortaya çıkan bir eğitim felsefesidir. Esasici eğitim felsefesi, eğitimin yaygınlaştırılmasını ve entelektüel ölçütlerin daha iyiye yol almasını benimser. Bu yaklaşımda öğretmenin entelektüel boyutlarının; genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisinin çok güçlü olması öngörülür (Duman, 2008).

İlerlemecilik; pragmatizmin eğitime uyarlanmasıyla oluşmuştur. "Bu akıma göre eğitim, toplumda geleneksel olarak devam eden standartları ve değişmezlikleri değil, sürekli değişen hayatı öğretmelidir" (Ergün, 2009). Çağdaş eğitim felsefelerinden olan ilerlemecilik rekabeti ortadan kaldıran, bireyselliği ön planda tutan ve mutlak doğruları reddeden bir eğitim felsefesidir denilebilir.

Varoluşçu eğitim; varoluşçu felsefenin eğitime yansımasıdır. Varoluşçulukta bilgi edinmenin yolu sezgidir. Kendi varoluşunu yaratan tek varlık insandır (Duman, 2008). Bu bağlamda araştırmanın amacı öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim felsefesi inançları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir.

Yöntem

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmış veri toplama araçları olarak, Sıvacı (2016) tarafından oluşturulan “Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Eğilimleri Envanteri”, Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen “Eğitim İnançları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Araştırmanın 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. Değişkenler arasında bir ilişki varsa, araştırmacılar diğer değişkenleri tahmin etmek için bir değişken üzerindeki skorları kullanabilir (Price, Jhangiani ve Chiang, 2015; Price, Jhangiani, Chiang, Leighton ve Cuttler, 2017).

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. Genellikle daha hızlı ve ekonomiktir (Bhattacharjee, 2012; Kılıç, 2013; Westfall, 2009). Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarına ilişkin bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 1
Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkenler (1)

Yaş Aralığı	n	Cinsiyet	
		Kadın	Erkek
20-29	20	69.0	31.0
30-39	23	46.0	54.0
40-49	22	52.4	47.6
50-59	8	44.4	55.6
60 Yaş Üzeri	8	72.7	27.3
Toplam	81	54.0	46.0

Tablo 1’e göre öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımları incelendiğinde, 81’i (%54) kadın, 69’u (%46) erkek olmak üzere 150 öğretim elemanından oluşmaktadır.

Tablo 2
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 2 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'u (%6) 16 ve üzeri tez yürüttüğü görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Sivacı (2016) tarafından oluşturulan "Program Geliştirmede 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, Sivacı (2016) tarafından geliştirilmiştir. Envanter, Analitik Yaklaşım, Betimsel Yaklaşım, Demokratik Yaklaşım ve Farklar Yaklaşımı alt boyutlarından oluşmaktadır. Envanterde 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 boyutu .54; Betimsel Yaklaşım alt boyutu .51; Farklar Yaklaşımı alt boyutu .44 ve Demokratik Yaklaşım alt boyutu .49 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçek, öğretim üyelerinin program geliştirmede ihtiyaç belirleme eğilimlerini saptamayı amaçlamaktadır (Sivacı, 2017). Bu araştırmada da analitik yaklaşım alt boyutu .85, betimsel yaklaşım alt boyutu , .83, farklar yaklaşımı alt boyutu .73 ve demokratik yaklaşımı alt boyutu .77 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür.

Eğitim İnançları Ölçeği, Yılmaz, Altinkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 154 öğretmen ve 305 öğretmen adayı olmak üzere toplam 459 kişiden oluşan bir örneklem üzerinde uygulanmıştır. Açıklayıcı 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 de 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.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, kullanılan ölçeklerin izinleri email yoluyla veri toplama araçlarını geliştiren araştırmacılardan alınmıştır. İnternet üzerinden çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Anket linki mail ile çalışma grubunda bulunan tüm öğretim elemanlarına ulaştırılmıştır. Veri toplama süreci; 6 ay sürmüştür. Veri toplama süreci sonunda 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.

Bulgular

Bu bölümde öğretim elemanlarının ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançlarına dair bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 3
Puan Ortalamalarına Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	\bar{x}
Betimsel	7.8667
Analitik	7.6733
Farklar	7.5667
Demokratik	6.8067

Tablo 3 incelendiğinde ihtiyaç belirleme eğilimi envanteri puan ortalamalarında. en yüksek puan ortalamasının betimsel yaklaşım eğiliminde ($\bar{x}=7.8667$), en düşük puan ortalamasının ise demokratik yaklaşım eğiliminde ($\bar{x}=6.8067$) olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile çalışma grubunda bulunan öğretim elemanlarının, görece ihtiyaç belirleme yaklaşımlarından betimsel yaklaşımı tercih ettiği ifade edilebilir.

Tablo 4
Cinsiyet Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	Cinsiyet	n	\bar{x}	Standart Sapma	t	p
Analitik	Kadın	81	7.6543	2.97977	-.085	.932
	Erkek	69	7.6957	2.93210		
Betimsel	Kadın	81	7.7654	2.61855	-.534	.594
	Erkek	69	7.9855	2.42228		
Farklar	Kadın	81	7.8025	2.85228	1.068	.287
	Erkek	69	7.2899	2.99559		
Demokratik	Kadın	81	6.9012	3.20392	.406	.685
	Erkek	69	6.6957	2.98676		

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Cinsiyet değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım toplam puanlarında kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=7.6543$), erkeklerin puan ortalamasına ($\bar{x}=7.6957$) göre düşük olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=7.7654$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=7.9855$) düşük olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=7.8025$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=7.2899$) yüksek olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=6.9012$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=6.6957$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5
Yaş Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	Yaş Aralığı	n	\bar{x}	F	p
Analitik	20-29	29	8.3448	1.255	.291
	30-39	50	7.9600		
	40-49	42	7.1905		
	50-59	18	7.6667		

Betimsel	60 Yaş Üzeri	11	6.4545	1.055	.381
	20-29	29	8.3103		
	30-39	50	8.2400		
	40-49	42	7.4048		
	50-59	18	7.5000		
Farklar	60 Yaş Üzeri	11	7.3636	1.035	.391
	20-29	29	7.5862		
	30-39	50	7.9200		
	40-49	42	7.2619		
	50-59	18	6.6667		
Demokratik	60 Yaş Üzeri	11	8.5455	2.111	.082
	20-29	29	6.6207		
	30-39	50	5.9800		
	40-49	42	7.1429		
	50-59	18	7.7222		
	60 Yaş Üzeri	11	8.2727		

Tablo 5 incelendiğinde, yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım toplam puanlarında 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=8.3448$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=6.4545$) en düşük olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=8.3103$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=7.3636$) en düşük olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunanların puan ortalamasının ($\bar{x}=8.5455$) en yüksek, 50-59 yaş aralığında bulunanların puan ortalamasının ($\bar{x}=6.6667$) en düşük olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunanların puan ortalamasının ($\bar{x}=8.2727$) en yüksek, 30-39 yaş aralığında bulunanların puan ortalamasının ($\bar{x}=5.9800$) en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 6
Akademik Unvan Değişkenine İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	Akademik Unvan	n	\bar{x}	F	p
Analitik	Profesör Doktor	16	7.0625	2.852	.026
	Doçent Doktor	32	7.0938		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	7.9362		
	Araştırma Görevlisi	50	8.3200		
	Öğretim Görevlisi	5	4.4000		
Betimsel	Profesör Doktor	16	7.8750	2.179	.074
	Doçent Doktor	32	7.1875		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	7.9149		
	Araştırma Görevlisi	50	8.4600		
	Öğretim Görevlisi	5	5.8000		
Farklar	Profesör Doktor	16	8.3750	.506	.731
	Doçent Doktor	32	7.4375		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	7.5532		
	Araştırma Görevlisi	50	7.3200		
	Öğretim Görevlisi	5	8.4000		
Demokratik	Profesör Doktor	16	8.1250	2.204	.071
	Doçent Doktor	32	7.6875		
	Doktor Öğretim Üyesi	47	6.4043		
	Araştırma Görevlisi	50	6.1600		
	Öğretim Görevlisi	5	7.2000		

Tablo 6 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 puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.3200$), en düşük puan ortalamasının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=4.4000$) olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.4600$), en düşük puan ortalamasının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=5.8000$) olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.4000$), en düşük puan ortalamasının ise araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=7.3200$) olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının profesör doktor öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.1250$), en düşük puan ortalamasının ise araştırma görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=6.1600$) olduğu görülmektedir.

Tablo 7

Yürütülen Araştırma Projesi Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	Yürütülen Araştırma Projesi Sayısı	n	\bar{x}	F	p
Analitik	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	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	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	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 7 incelendiğinde, yürütülen araştırma sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme envanteri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.1250$), en düşük puan ortalamasının ise 16 ve üzeri proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=6.1000$) olduğu görülmektedir.

Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.1429$), en düşük puan ortalamasının ise 6-10 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=6.9474$) olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının ise 6-10 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.1053$), en düşük puan ortalamasının ise hiç araştırma projesi yürütmemiş öğretim elemanlarında ($\bar{x}=7.4038$) olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının ise 16 ve üzeri sayıda proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.4000$), en düşük

puan ortalamasının ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=6.2143$) olduğu görülmektedir.

Tablo 8
Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre İhtiyaç Belirleme Eğilimleri

İhtiyaç Belirleme Yaklaşımları	Yürütülen Tez Sayısı	n	\bar{x}	F	p
Analitik	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	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	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	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 8 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 puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.5833$), en düşük puan ortalamasının ise 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=5.4444$) olduğu görülmektedir. Betimsel yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.2778$), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=7.1765$) olduğu görülmektedir. Farklar yaklaşımı eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=8.0556$), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=7.0000$) olduğu görülmektedir. Demokratik yaklaşım eğilimi puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının ise 16 ve üzeri sayıda tez yürüten öğretim elemanlarında ($\bar{x}=9.000$), en düşük puan ortalamasının ise hiç tez yürütmemiş öğretim elemanlarında ($\bar{x}=6.0152$) olduğu görülmektedir.

Tablo 9
Puan Ortalamalarına Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	\bar{x}	Boyuttan Alınabilecek En Yüksek Puan
Daimici	26.9533	40
Esasici	13.8933	25
İlerlemeci	47.4200	65
Yeniden Kurmacı	25.2133	35
Varoluşçu	26.2000	35

Tablo 9 incelendiğinde, eğitim inançları ölçeği puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının varoluşçu eğitim inançları boyutunda ($\bar{x}=26.2000$) olduğu, en düşük puan ortalamasının ise esasici eğitim inançları boyutunda ($\bar{x}=13.8933$) olduğu görülmüştür. Diğer bir ifade ile çalışma

grubunda bulunan öğretim elemanlarının, görece varoluşçu eğitim inancını benimsedikleri ifade edilebilir.

Tablo 10
Cinsiyet Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	Cinsiyet	n	\bar{x}	Standart Sapma	t	p
Daimici	Kadın	81	26.8025	6.89097	-.307	.759
	Erkek	69	27.1304	6.19277		
Esasici	Kadın	81	14.4074	4.76911	1.319	.189
	Erkek	69	13.2899	5.49358		
İlerlemeci	Kadın	81	47.6543	10.70416	.292	.771
	Erkek	69	47.1449	10.63191		
Yeniden Kurmacı	Kadın	81	25.6420	5.20170	1.066	.288
	Erkek	69	24.7101	5.44789		
Varoluşçu	Kadın	81	26.3086	6.21016	.218	.828
	Erkek	69	26.0725	6.94584		

Tablo 10 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 ortalamasının ($\bar{x}=26.8025$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=27.1304$) düşük olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=14.4074$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=13.2899$) daha yüksek olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=47.6543$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=47.1449$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=25.6420$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=24.7101$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim boyutunda, kadınların puan ortalamasının ($\bar{x}=26.3086$), erkeklerin puan ortalamasından ($\bar{x}=26.0725$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 11
Yaş Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	Yaş Aralığı	n	\bar{x}	F	p
Daimici	20-29	29	27.2414	2.122	.081
	30-39	50	26.7000		
	40-49	42	27.6905		
	50-59	18	28.5556		
	60 Yaş Üzeri	11	21.9091		
Esasici	20-29	29	15.2759	.923	.453
	30-39	50	14.0000		
	40-49	42	13.0000		
	50-59	18	13.2778		
	60 Yaş Üzeri	11	14.1818		
İlerlemeci	20-29	29	48.7931	.510	.728
	30-39	50	47.1600		
	40-49	42	47.1667		
	50-59	18	48.7222		
	60 Yaş Üzeri	11	43.8182		
Yeniden Kurmacı	20-29	29	26.0690	1.029	.394
	30-39	50	24.6000		
	40-49	42	25.0238		
	50-59	18	26.8889		
	60 Yaş Üzeri	11	23.7273		
Varoluşçu	20-29	29	26.8276	.509	.729
	30-39	50	25.4400		
	40-49	42	26.2143		

50-59	18	27.7222
60 Yaş Üzeri	11	25.4545

Tablo 11 incelendiğinde, yaş değişkenine göre eğitim inançları ölçeği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yaş değişkenine göre eğitim inançları ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim boyutu toplam puanlarında 50-59 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=28.5556$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=21.9091$) en düşük olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim boyutu puan ortalamalarında, 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=15.2759$) en yüksek, 40-49 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=13.0000$) en düşük olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim boyutu puan ortalamalarında 20-29 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=48.7931$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında bulunanların puan ortalamasının ($\bar{x}=43.8182$) en düşük olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim boyutu puan ortalamalarında, 50-59 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=26.8889$) en yüksek, 60 yaş ve üzeri yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=23.7273$) en düşük olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim boyutu puan ortalamalarında, 50-59 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=27.7222$) en yüksek, 30-39 yaş aralığında olanların puan ortalamasının ($\bar{x}=25.4400$) en düşük olduğu görülmektedir.

Tablo 12
Akademik Unvan Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	Akademik Unvan	n	\bar{x}	F	p
Daimici	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	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	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	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	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 12 incelendiğinde, akademik unvan değişkenine göre eğitim inançları ölçeği boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Akademik unvan değişkenine göre eğitim inançları boyutları puan ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının doktor öğretim üyesi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=27.7660$), en düşük puan ortalamalarının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında ($\bar{x}=22.0000$) olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlisi öğretim elemanlarında (\bar{x} =15.2400), en düşük puan ortalamasının ise öğretim görevlisi öğretim elemanlarında (\bar{x} =10.8000) olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının öğretim görevlisi öğretim elemanlarında (\bar{x} =55.0000), en düşük puan ortalamasının ise doçent doktor öğretim elemanlarında (\bar{x} =44.2188) olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının öğretim görevlisi öğretim elemanlarında (\bar{x} =28.8000), en düşük puan ortalamasının ise doçent doktor öğretim elemanlarında (\bar{x} =24.5000) olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının öğretim görevlisi öğretim elemanlarında (\bar{x} =29.2000), en düşük puan ortalamasının ise doçent doktor öğretim elemanlarında (\bar{x} =24.5625) olduğu görülmektedir.

Tablo 13

Yürütülen Araştırma Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	n	\bar{x}	F	p	Fark
Daimici	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	Yok	52	15.8269	5.232	.001
	1-5	56	11.9107		
	6-10	19	12.8421		
	11-15	13	16.0000		
	16 ve üzeri	10	14.2000		
İlerlemeci	Yok	52	47.0577	2.945	.022
	1-5	56	50.4107		
	6-10	19	45.2105		
	11-15	13	40.3846		
	16 ve üzeri	10	45.9000		
Yeniden Kurmacı	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	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 13 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 puan ortalamaları ile 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanları arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir.

Yürütülen araştırma sayısı değişkenine göre eğitim inançları boyutları puan ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının hiç proje yürütmeyen öğretim elemanlarında (\bar{x} =27.9231), en düşük puan ortalamasının ise 16 ve üzeri proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =23.2000) olduğu görülmektedir. Esasici eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =16.0000), en düşük puan ortalamasının ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =11.9170) olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek

puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =50.4107), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =40.3846) olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =25.5714), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =23.5383) olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =27.7500), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =24.1538) olduğu görülmektedir.

Tablo 14
Yürütülen Tez Sayısı Değişkenine Göre Eğitim İnançları

Eğitim İnançları Boyutları	Yürütülen Tez Sayısı	n	\bar{x}	F	p
Daimici	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	Yok	66	14.2576	.345	.847
	1-5	36	13.5000		
	6-10	22	13.5000		
	11-15	17	14.4706		
	16 ve üzeri	9	12.6667		
İlerlemeci	Yok	66	49.2273	1.706	.152
	1-5	36	47.1111		
	6-10	22	45.7273		
	11-15	17	42.2941		
	16 ve üzeri	9	49.2222		
Yeniden Kurmacı	Yok	66	25.4242	.365	.833
	1-5	36	24.7778		
	6-10	22	25.0909		
	11-15	17	24.5882		
	16 ve üzeri	9	26.8889		
Varoluşçu	Yok	66	26.8939	.622	.647
	1-5	36	25.8611		
	6-10	22	25.1818		
	11-15	17	24.8235		
	16 ve üzeri	9	27.5556		

Tablo 14 incelendiğinde, yürütülen tez sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($p>.05$). Yürütülen tez sayısı değişkenine göre eğitim inançları ölçeği boyutları puan ortalamaları incelendiğinde, daimici eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının hiç tez yürütmeyen öğretim elemanlarında (\bar{x} =27.5455), en düşük puan ortalamasının ise 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =23.8889) olduğu görülmektedir.

Esasici eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =14.4706), en düşük puan ortalamasının ise 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =12.6667) olduğu görülmektedir. İlerlemeci eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının hiç tez yürütmemiş öğretim elemanlarında (\bar{x} =49.2273), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =42.2943) olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacı eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında, en yüksek puan ortalamasının 16 ve üzeri sayıda tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =26.8889), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =24.5882) olduğu görülmektedir. Varoluşçu eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının 16 ve üzeri sayıda tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =27.5556), en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arasında tez yürüten öğretim elemanlarında (\bar{x} =24.8235) olduğu görülmektedir.

Tablo 15

İhtiyaç Belirleme Eğilimleri ile Eğitim İnançları Arasındaki İlişki

	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 15 incelendiğinde, ihtiyaç belirleme eğilimleri ile eğitim inançları arasındaki ilişkide; *Analitik yaklaşım* eğilimi ile daimici eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=.269$); esasici eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=.290$); ilerlemeci eğitim 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 ($p<.05$, $r=.196$); esasici eğitim inançları arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette anlamlı bir ilişki ($p<.05$, $r=.258$); ilerlemeci eğitim 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 orta 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.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Program Geliştirmede İhtiyaç Belirleme Eğilimleri Envanteri boyutları puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının betimsel yaklaşım eğiliminde, en düşük puan ortalamasının 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 en az tercih etmişlerdir. Alkın-Şahin, Tunca ve Ulubey (2014) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adaylarının betimsel yaklaşımı daha verimli buldukları saptanmıştır. Yazıcı'nın (2017) yaptığı araştırmaya göre müzik öğretmenliği bölümünde 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 puan ortalamaları incelendiğinde kadınların farklar ve demokratik yaklaşım boyutlarında puan

ortalamalarının yüksek olduğu, erkeklerin puan ortalamalarının ise analitik ve betimsel yaklaşım boyutlarında yüksek olduğu 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 puan ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puan ortalamasının varoluşçu eğitim inançları boyutunda olduğu, en düşük puan ortalamasının ise esasici 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. Yazıcı (2017) tarafından yapılan araştırmada 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 benimsedikleri görülmüştür. Öğrenciyi merkeze alan ve daha özgürlükçü bir yapıya sahip olan varoluşçu eğitim inancının benimsenmesi; yaratıcı düşünmeye önem veren, eğitim anlayışı için uygun olduğu düşünülmektedir.

Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yaş değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde analitik ve betimsel yaklaşımda en yüksek puan ortalamasının 20-29 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının ise 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında olduğu; farklar yaklaşımında en yüksek puan ortalamasının 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının ise 50-59 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında olduğu; demokratik yaklaşımda en yüksek puan ortalamasının 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında olduğu, en düşük puan ortalamasının 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 puan ortalamaları incelendiğinde, daimici ve yeniden kurmacı eğitim boyutlarında en yüksek puan ortalamasının 50-59 yaş aralığındaki öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında olduğu; esasici eğitim boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20-29 yaş aralığında, en düşük puan ortalamasının 40-49 yaş aralığında olduğu; ilerlemeci eğitim boyutunda en yüksek puan ortalamasının 20-29 yaş aralığında, en düşük puan ortalamasının 60 yaş ve üzeri öğretim elemanlarında; varoluşçu eğitim boyutunda ise en yüksek puan ortalamasının 50-59 yaş aralığında, en düşük puan ortalamasının ise 30-39 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Biçer ve Özel (2013) tarafından yürütülen araştırmada, demografik değişkenlerin ihtiyaç belirleme eğilimleri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı ortaya konulmuştur. Saptanan verilere bakıldığında yaş değişkeninin eğitim inançlarına anlamlı bir etkisinin bulunmadığı görülmektedir. Akademik unvan değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik ve betimsel yaklaşımda en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlilerinde, en düşük puan ortalamasının öğretim görevlilerinde olduğu; farklar yaklaşımında en yüksek ortalamasının öğretim görevlilerinde, en düşük ortalamasının araştırma görevlilerinde olduğu; demokratik yaklaşımda ise en yüksek ortalamasının profesör doktorlarda, en düşük ortalamasının 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 puan ortalamaları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Yürütülen araştırma projesi sayısı değişkenine göre ihtiyaç belirleme eğilimleri puan ortalamaları incelendiğinde, analitik yaklaşımda en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının 16 ve üzeri projesi olan öğretim elemanlarında olduğu;

betimsel yaklaşımda en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının 6-10 arasında projeye sahip olan öğretim elemanlarında olduğu; esasici eğitimde ise en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlilerinde, en düşük puan ortalamasının ise öğretim görevlilerinde olduğu görülmektedir. Yürütülen proje sayısı 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 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 puan ortalamalarının 1-5 arasında tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük puan ortalamalarının 11-15 arasında tez yürüten 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.

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 puan ortalamalarının yüksek olduğu, daimici eğitim inancı boyutunda ise erkeklerin puan ortalamasının yüksek olduğu görülmüştür. Aybek ve Aslan (2017) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının daimici eğitim anlayışını benimsemediklerini saptamıştır.

Akademik unvan değişkenine göre eğitim inançları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Akademik unvan değişkenine göre eğitim inançları puan ortalamaları incelendiğinde, ilerlemeci, yeniden kurmacı ve varoluşçu eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamalarının öğretim görevlilerinde, en düşük puan ortalamalarının doçent doktorlarda olduğu; esasici eğitimde ise en yüksek puan ortalamasının araştırma görevlilerinde, en düşük puan ortalamasının 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 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 inancı puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında olduğu; daimici eğitim inancı boyutu puan ortalamalarında en yüksek puan ortalamasının hiç proje yürütmeyen öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının 16 ve üzeri proje yürüten öğretim elemanlarında olduğu; esasici eğitim inancı boyutunda en yüksek puan ortalamasının 11-15 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında, en düşük puan ortalamasının ise 1-5 arasında proje yürüten öğretim elemanlarında olduğu görülmüştür. Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenlerin daimici ve esasici eğitim anlayışına uzak oldukları, varoluşçu eğitim anlayışına daha yakın olduğu saptanmıştır. Çelik ve Orçan (2016) tarafından yürütülen bir çalışmada Eğitim Felsefesi dersinin öğretmen adayları tarafından benimsenen eğitim felsefeleri üzerinde

etkisinin olup olmadığı ve demografik değişkenlerin bu inançlar üzerinde etkisinin olup olmadığı 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. 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 olasılarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yürütülen tez sayısı değişkenine göre eğitim inançlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Puan ortalamaları incelendiğinde, yeniden kurmacı eğitim inancı boyutu ve varoluşçu eğitim inancı boyutunda en yüksek puan ortalamalarının 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük ortalamaların 11-15 arası tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; daimici eğitim inancı boyutunda en yüksek puan ortalamasının hiç tez yürütmeyen öğretim elemanlarına, en düşük puan ortalamasının 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; esasici eğitim inancı boyutunda en yüksek puan ortalamasının 11-15 arası tez yürüten öğretim elemanlarına, en düşük puan ortalamasının 16 ve üzeri tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu; ilerlemeci eğitim inancı boyutunda ise en yüksek puan ortalamasının hiç tez yürütmeyen öğretim elemanlarına, en düşük puan ortalamasının ise 11-15 arası tez yürüten öğretim elemanlarına ait olduğu görülmektedir.

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 orta kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür. Sivacı (2017) tarafından yürütülen bir çalışmada öğretim üyelerinin program geliştirmede ihtiyaç belirleme eğilimlerini belirlemiştir. Bu çalışmanın 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.

Demokratik yaklaşım ile yeniden kurmacılık arasında pozitif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu, daimici ve esasici eğitim inancı arasında negatif yönlü, düşük kuvvette bir ilişki olduğu görülmüştür. Demokratik yaklaşımı benimseyen akademisyenler aynı zamanda yeniden kurmacılığı da benimsemiştir. Fakat esasici ve daimici anlayışa bakıldığında aralarında zıt yönlü bir ilişkinin bulunması, her iki eğitim inancının da geleneksel olmasından ötürü çelişki yarattığı düşünülmektedir.

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. Akademisyenlerin çağdaş eğitim inancı yerine geleneksel eğitim inancını benimsemelerinin nedenleri başka bir çalışmanın konusu olabilir. Betimsel yaklaşım ile esasici ve daimi yaklaşım arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olması akademisyenlerin arada kalmışlığının bir göstergesi olarak nitelenebilir. 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.

Yazarların Katkı Oranı

Bu makaleye birinci yazarın %50, ikinci yazarın %50 oranında katkısı vardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek bir durum yoktur.

Açıklamalar: Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Ulubey, Ö. (2014). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(4), 1473-1492.
- Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Aytunga, O. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile benimsedikleri eğitim felsefelerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(2), 373 – 385.
- Bhattacharjee, A. (2012). *Social science research: Principles, methods, and practices*. Florida, USA: USF Tampa Library Open Access Collections.
- Biçer, H. ve Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 9(3), 229-242.
- Brandt, R. S. (2000). *Education in a New Era. 2000 ASCD Yearbook*. Beauregard St. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle Press
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-324.
- Çelik, R. ve Orçan, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim inançları üzerine bir çalışma. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 12(1), 63-77.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. and Başman, H. A. (2008). *Okul ve toplum*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. ve Mediha, S. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi “öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 1-14.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2009). *İhtiyaç analizi ve delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği*. www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/264.pdf adresinden 18.03.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Karslı, M. D. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kılıç, S. (2013). Sampling methods. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- Küçükahmet, L. (1992). *Hizmetiçi eğitim (teori ve uygulamaları)*. Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Yayınları.
- Küyel, M. T. (1976). *Türkiye 'de cumhuriyet döneminde felsefe eylemi*. Ankara: AÜ Yayınları.
- Moss, G. and 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.
- Price, C. P., Jhangiani, R. S., Chiang, I. A., Leighton, D. C. and Cuttler, C. (2017). *Research methods in psychology (3rd american edition)*. Retrieved from <https://opentext.wsu.edu/carriecuttler/> in 25.04.2019.
- Price, C. P., Jhangiani, R. S. and Chiang, I. A. (2015). *Research methods in psychology (2nd canadian editon)*. Retrieved from www.opentextbc.ca/researchmethods in 25.04.2019.
- Saylor, J. G. Alexanderw, M. and Lewis, A.J. (1981). *Curriculum plannig for beter learning, holt, rinehart and Winston*. New York : Holt. Rinehart & Winston
- SIVACI, S. Y. (2016, 5-8 Mayıs). *Program geliştirmede ihtiyaç belirleme eğilimi envanterinin geliştirilmesi*. http://congress.eab.org.tr/2016/media/2016_ozet_kitap.pdf adresinden 18.03.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Sivacı, S. Y. (2017). Study of need determination tendency of associates on program development. *Journal of Current Researches on Educational Studies*, 7(1), 87-96.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitimin felsefi temelleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009) *Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *İhtiyaç*. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.58f8d14cd5ae14.43203708 adresinden 10 Mart 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Westfall, L. (2009). *Sampling methods*. Retrieved from <https://www.westfallteam.com/sites/default/files/papers/Sampling%20Methods.pdf> in 18.03.2017.
- Yazıcı, T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 1-16.
- Yılmaz, K. Altınkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim İnançları Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335-350.
- Yokuş, T. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının eğitime öğretme öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *SED-Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 43-56.

Extended Abstract

Introduction

There are deficiencies or deficits that can be eliminated by appropriate educational activities between the situation in need of education and the desired situation (Demirel, 2015; Küçükahmet; 1992; Taymaz, 1981). The efficiency of the training effectiveness depends on the correct determination of the training need. Because the goals consistent with the need for education can create real and durable teaching goals for the individual. When these definitions in the literature are examined, the philosophy of education can be defined as thinking systematically in order to achieve the desired goals in education. In this research, as educational philosophies; Permanentism, Essentialism, Progressivism, Reconstructivism and Existentialism are discussed. In this context, the aim of the study is to determine the relationship between the instructors' needs-determination tendencies and educational philosophy beliefs and to examine them in terms of various variables.

Method

The model of the research is a correlative research model due to the examination of the relationship between needs determination tendencies and educational objectives. Correlational research is a kind of non-experimental research where the researcher measures two variables and evaluates the statistical relationship (i.e. correlation) between them, with little or no effort to control external variables. The study group of the research consists of teaching staff selected by appropriate sampling method. It has been implemented online over the internet, taking into account the cost and time issue of data collection in different cities. In the research, the "Needs Determination Tendencies in Program Development Inventory" developed by Sivacı (2016), the "Educational Beliefs Scale" developed by Yılmaz, Altinkurt and Çokluk (2011) and the "Personal Information Form" developed by the researcher were used as data collection tools. The Needs Determination Tendencies Inventory in Program Development was developed by Sivacı (2016). The inventory consists of Analytical Approach, Descriptive Approach, Democratic Approach and Differences Approach subscales. There are a total of 12 items in the scale. It is based on ranking. Increasing scores indicate an increase in trend. The highest score that can be obtained from each section is 4, the lowest score is 1. The first item of each chapter includes the Analytical Approach, the second item is Descriptive Approach, the third item is the Differences Approach, and the fourth item is about the Democratic Approach. When ranking in each section, 1. Preferences are calculated over 4 points, 2. Preferences 3 points, 3. Preferences 2 points, 4. Preferences are calculated over 1 point. Analytical Approach subscale .54; Descriptive Approach subscale .51; The Differences Approach subscale has a reliability coefficient of .44 and the Democratic Approach subscale .49. The scale aims to determine the needs determination tendencies of faculty members in curriculum development (Sivacı, 2017). In this study, it was seen that the analytical approach subscale had a reliability coefficient of .85, the descriptive approach subscale, .83, the difference approach subscale .73, and the democratic approach subscale .77. Educational Beliefs Scale was developed by Yılmaz, Altinkurt, and Çokluk (2011). It was applied on a sample of 459 people, 154 teachers and 305 prospective teachers. As a result of the exploratory factor analysis; It was determined that it consists of five sub-dimensions including Permanent, Essentialist, Progressive, Reconstructive and Existentialist Educational philosophies and 40 five-point likert type items. The factor load values of the items in the scale in question are between .42 and .74; Item total correlations were between .22 and .90; The reliability coefficients vary between .70 and .91. In addition, the five-factor structure of the scale was verified by confirmatory factor analysis. In this study, it is seen that the reliability coefficients are .83 in the permanent education dimension, .87 in the essentialist education dimension, .92 in the progressive education dimension, .82 in the reconstructive education dimension and .90 in the existential education dimension.

Findings

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. 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.

Conclusion, Discussion and Recommendations

There is a positive, low-strength relationship between the descriptive approach and the perpetual and essentialist approach; On the other hand, it has been observed that there is a negative moderate-strength relationship between progressive, reconstructive and existential education. In a study conducted by Sivacı (2017), it determined the needs determination tendencies of faculty members in program development. According to the results of this research; Reliability coefficient of analytical approach, descriptive approach, democratic approach and differences approach was concluded. A similar result of the previous item is reached in this article.

There is a positive low-power relationship between the differences approach and the existential approach; It has been observed that there is a negative, low-strength relationship between essentialism. Accordingly, it was concluded that the academicians who adopted the existentialist education approach rejected the essentialist education belief. The reason for the adoption of existential education belief in a developing world where ideas are important is that it frees students.

It was observed that there is a positive, low-strength relationship between democratic approach and reconstructionism, and a negative, low-strength relationship between permanent and essentialist education beliefs. Academics, who adopt a democratic approach, have also adopted re-fiction. It is thought that it is normal for academics who adopt reconstruction to adopt a democratic approach at the same time due to the contemporary and co-usability of both approaches. However, when looking at the essentialist and perennial understanding, it is thought that the existence of an opposite relationship between them creates a contradiction because both educational beliefs are traditional.

According to the findings of the study, the teaching staff adopted the relatively existential understanding of education, and rejected the essentialist understanding of education. The fact that both approaches are contemporary education understanding and academicians' rejection of essentialism left a question mark in the minds. The reasons for the result in this way create a new research topic. It is thought that the determination of a positive relationship between the academicians who adopt the belief of permanent and essential education is due to the fact that both beliefs are traditional education beliefs. Another result of the study is that there is a negative relationship between perennialism and essentialism. According to this result, it is an indication that there is a polarization between the two traditional conceptions and that the academicians who adopt the traditional education belief also participate in this polarization. The reason for these differences can be explained in the predictive studies.