

VAK'AYA DAYALI ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

EFFECTIVENESS OF CASE BASED CURRICULUM

Suzan Beyza KAPTI

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı İçin

Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2014

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Suzan Beyza KAPTI'nın hazırladığı "Vak'aya Dayalı Öğretim Programının Etkililiği" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ

¼ye (Danışman) Prof. Dr. Nuray SENEMOğLU

¼ye Prof.Dr. Selahattin GELBAL

¼ye Doç. Dr. Sevgi TURAN

¼ye Yrd. Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İşCAN

ONAY

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından / / tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

VAK'AYA DAYALI ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Suzan Beyza KAPTI

ÖZ

Bu araştırmanın amacı vak'aya dayalı öğretim programının etkili olup olmadığını ve vak'aya dayalı öğrenmeye ilişkin öğretim elemanı ve öğrencilerin görüşlerini belirlemektir.

Araştırma Polis Meslek Hukuku 1 dersini alan Polis Akademisi ikinci sınıf öğrencileri (deney1=33, deney2=36, kontrol=34) ile yapılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak öğrencilerin hedeflerle tutarlı öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan erişim testi, izleme testleri, öz ve akran değerlendirme formu kullanılmış ve verilerin analizinde Kovaryans Analizi (ANCOVA), tekrarlı ölçümler için ANOVA ve Pearson Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Nitel veriler ise öğrencilerle ve öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerle toplanmış ve elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında vak'aya dayalı geliştirilen öğretim programı; ünite konularının sunuş yoluyla öğretim stratejisi işe koşularak işlenilmesinden sonra vak'aların kullanılması yoluyla ders işlenişinin tasarlanmasını içeren VDÖ1 tekniği ve ünite konularının herhangi bir yöntemle işlenmeden, öğrencilerin doğrudan vak'alar üzerinden bilgiye ulaşmalarının sağlanması şeklinde ders işlenişinin tasarlanmasını içeren VDÖ2 tekniği ile iki farklı deney grubunda uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda vak'aya dayalı geliştirilen öğretim programının iki farklı teknikle işe koşulduğu her iki deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında gerek öğrencilerin toplam öğrenme düzeyleri gerekse bilgi, kavrama, analiz ve değerlendirme basamağındaki öğrenme düzeylerinde deney grupları lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak iki deney grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Vak'aya dayalı öğretim programının uygulanmasına ilişkin yapılan görüşmelerde öğretim elemanı ve her iki deney grubunda yer alan öğrenciler genel olarak; vak'aya dayalı öğrenmenin (VDÖ) gerçek yaşamla ilişki kurduğu ve bu şekilde

öğrencilerin ilgi ve meraklarını arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, bilginin somutlaşmasını ve kalıcılığını sağladığı, öğrencinin derse katılımını arttırdığı, kuramla uygulamayı birleştirme fırsatı sunduğu, öğrencileri eksikliklerinin farkına vararak araştırmaya sevk ettiği ve onları mesleğe hazırladığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanı ve öğrenciler ayrıca, VDÖ'nün bilişsel becerileri, duyuşsal özellikleri ve sosyal becerileri geliştirmede olumlu katkıları olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar sözcükler: Vak'aya dayalı öğrenme, vak'aya dayalı öğrenme teknikleri, vak'aya dayalı öğretim programı, polis meslek hukuku

Danışman: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

EFFECTIVENESS OF CASE BASED CURRICULUM

Suzan Beyza KAPTI

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effectiveness of case-based curriculum as well as identifying the views of instructors' and students' on case-based learning approach.

Police Academy senior students who registered for the Police Vocational Law I course (experimental 1: 33, experimental 2: 36, control: 34) took part in this study. The research used both qualitative and quantitative methods. Summative test, formative tests, and self and peer evaluation forms were developed in order to specify students' achievement through curriculum objectives and used to derive quantitative data. The quantitative data was analyzed by statistical procedures such as Covariance Analysis (ANCOVA) and ANOVA for repeated measures and Pearson Correlation methods. The qualitative data was derived by instructor and student interviews and the derived data was administered by both content and descriptive analysis.

A case-based curriculum was developed and implemented in two different experimental group with two different techniques as CBL1 and CBL2. In CBL1, the instructor first presented the content of the unit and then use the cases. In CBL2, the instructor directly started with the cases without presenting any content. So, in CBL2 the students were expected to gain learning objectives through the CBL cases directly.

The research findings revealed that there was a statistically significant difference on students' total achievement level as well as students' learning levels on knowledge, comprehension, analysis, and evaluation between experimental and control groups in favor of both experimental groups. The quantitative results apparently showed that experimental groups performed better than control groups but no significant difference was recorded between two experimental groups.

The interview data derived from both instructor and students indicate that CBL interacts with the real life and this enhances students' interests and curiosity on course subjects, facilitates learning process, concretizes knowledge consistently,

increased students' involvement, provides opportunity to combine both theory and practice, lead students research by making them aware of their deficiencies, and finally prepares them for the profession. In addition, instructors and students stated that CBL was effective for improving students' cognitive skills, affective characteristics and social skills.

Keywords: Case based learning, case based learning techniques, case based curriculum, police vocational law

Advisor: Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Hacettepe University, Department of Educational Science, Division of Curriculum and Instruction

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- ve bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

İmza
Suzan Beyza KAPTI

TEŞEKKÜR

Akademik hayatımın en önemli dönüm noktası olan bu tezin hazırlanma sürecinde emeği geçen ve bana destek olan herkese teşekkürü bir borç bilirim.

Özellikle, doktora çalışmalarına başladığım zamandan beri her zaman kendisini bu yolda bir rehber olarak gördüğüm, alandaki uzmanlık bilgisiyle devamlı olarak aydınlandığım, eğitim felsefemi onun ufuklarıyla şekillendirdiğim saygıdeğer tez danışmanı hocam Sayın Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca tez yazım ve savunma sürecinde bana bilgi ve donanımlarıyla devamlı destek olan ve yol gösteren saygıdeğer tez hocalarım Prof. Dr. Fatma HAZIR BIKMAZ, Prof.Dr. Selahattin GELBAL, Doç. Dr. Sevgi TURAN ve Yrd. Doç. Dr. Canay DEMİRHAN İŞCAN'a şükranlarımı sunarım.

Bunun yanında, doktora başladığımda tanıştığım, birlik olup bütün zorlukları beraber aştığım, ortak çalışmalarımızla akademik yolculuğumu daha zevkli hale getiren canım arkadaşım Dr. Dilek İLHAN BEYAZTAŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Özellikle tez yazım sürecinde bana her türlü yardımı esirgemeyen ve çalışmalarımda her zaman bana destek olan Hacettepe Üniversitesi Eğitim-Öğretim Planlamacıları arkadaşlarım Dr. Nagihan BOZTUNÇ ÖZTÜRK, Leyla YILMAZ FINDIK, Eren Halil ÖZBERK ve Araştırma Görevlisi arkadaşlarım Funda UYSAL ve Sultan DEMİRCAN'a çok teşekkür ederim.

Benim tüm yoğunluğumu hiçbir zaman sorun yapmayarak her zaman bana destek olan biricik aileme, eşime ve çocuklarım Eren ve Büşra'ya da sonsuz teşekkürler!

Son olarak, doktora çalışmaları süresinde her türlü idari işlemleri gerçekleştiren Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü çalışanlarına, bu çalışmanın deneysel araştırma bölümünde katkı sağlayan PA Güvenlik Bilimleri Fakültesi yetkilileri ve öğretim üyelerine ve çalışmaya maddi destek sağlayan Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Programı'na (BAP) teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
1.3. Problem Cümlesi:	8
1.3.1. Alt Problemler:.....	8
1.4. Sayılıtlar:.....	10
1.5. Sınırlılıklar:.....	10
1.6. Tanımlar:.....	10
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	12
1.7.1. Vak'aya Dayalı Öğrenme (VDÖ)	12
1.7.2. Farklı VDÖ Uygulamaları	14
1.7.3. VDÖ'de Kazandırılan Özellikler	20
1.7.4. VDÖ'nün Olumlu ve Olumsuz Yönleri	29
1.7.5. VDÖ ve PDÖ Farkı.....	31
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	34
2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	34
2.2. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	48
3. YÖNTEM.....	53
3.1. Araştırmanın Deseni	53
3.2. Çalışma Grubu.....	53
3.3. Veri Toplama Araçları	54
3.3.1. Erişim Testi	55
3.3.2. İzleme Testleri	56
3.3.3. Öz ve Akran Değerlendirme Formu	57
3.3.4. Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşme Formları	57
3.4. Denel İşlemler ve Verilerin Toplanması	59
3.4.1. Program Tasarısı Hazırlama Aşaması	59
3.4.2. Denel İşlem Aşaması	61
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	64
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	67
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	67
4.1.1. Bilgi Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	68
4.1.2. Kavrama Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular	70
4.1.3. Uygulama Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular	71

4.1.4 Analiz Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	72
4.1.5 Değerlendirme Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular.....	74
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	79
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	84
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	88
4.6.1. VDÖ'nün Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	89
4.6.2. VDÖ'nün Uygulanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri.....	94
4.6.2.1. Programın Yapısına İlişkin Görüşler	94
4.6.2.2. VDÖ Etkinliklerinin Niteliğine İlişkin Görüşler.....	96
4. 7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	99
4.7.1. VDÖ'nün Bilişsel Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Görüşler	99
4.7.1.1 VDÖ'nün Bilişsel Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri	100
4.7.1.2 VDÖ'nün Bilişsel Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	102
4.7.2 VDÖ'nün Duyuşsal Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Görüşler	104
4.7.2.1. VDÖ'nün Duyuşsal Özellikleri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri	104
4.7.2.2. VDÖ'nün Duyuşsal Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	107
4.7.3 VDÖ'nün Sosyal Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Görüşler	108
4.7.3.1. VDÖ'nün Öğrencilere Sosyal Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	109
4.7.3.2. VDÖ'nün Öğrencilere Sosyal Becerileri Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri	112
4.8. Nicel ve Nitel Verilerin Bütünleştirilmiş Tartışması.....	114
4.8.1 VDÖ Programının Öğrencilerin Bilişsel Becerilerine Katkısı.....	115
4.8.2 VDÖ Programının Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerine Katkısı	118
4.8.3 VDÖ Programının Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Katkısı	120
4.8.4 Vak'aya Dayalı Öğretim Programının Yapısı ve VDÖ Etkinliklerinin Niteliği	121
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	124
5.1. Sonuçlar.....	124
5.2. Öneriler.....	126
5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler	126
5.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler	127
KAYNAKÇA.....	129
EKLER DİZİNİ	136
EK 1. BELİRTKE TABLOSU.....	137
EK 2. ERİŞİ TESTİ KLASİK SORULAR CEVAP ANAHTARI	138
EK 3. 65 SORULUK DENEMELİK TEST MADDE ANALİZİ SONUÇLARI	149
EK 4. ERİŞİ TESTİ	150

EK 5. 40 SORULUK NİHAİ TEST MADDE ANALİZİ SONUÇLARI	159
EK 6. İZLEME TESTLERİ	160
EK 7. GRUP ÖZ ve AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU	167
EK 8. ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME SORULARI	168
EK 9. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI	170
EK 10. PMH 1 DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ HEDEF VE DAVRANIŞLARI.....	171
EK 11. PMH 1 2013-2014 GÜZ DÖNEMİ VDÖ 1 DERS İŞLENİŞ PLANI	173
EK 12. PMH 1 2013-2014 GÜZ DÖNEMİ VDÖ2 DERS İŞLENİŞ PLANI	174
EK 13. I.ÜNİTE ÖĞRETİM ELEMANI REHBERİ (VDÖ 1)	175
EK 14. I. ÜNİTE ÖĞRETİM ELEMANI REHBERİ (VDÖ2).....	179
EK 15. I. ÜNİTE ÖĞRENCİ ÇALIŞMA REHBERİ.....	183
EK 16. ORJİNALLİK RAPORU	187
ÖZGEÇMİŞ	188

TABLULAR DİZİNİ

Tablo 1.1: Barrows (1986)'un PDÖ Yaklaşımları Taksonomisi.....	18
Tablo 1.2 Alt Düzey ve Üst Düzey Bilişsel Beceriler.....	25
Tablo 3.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Genel Akademik Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	54
Tablo 3.2. Grupların Genel Akademik Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları	54
Tablo 3.3 Denel İşlemlerin Haftalara Göre Özetlenmesi	62
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Grupları Eriş Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri	67
Tablo 4.2 Toplam Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları	68
Tablo 4.3 Toplam Öğrenme Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Analizi Sonuçları	68
Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Grupları Bilgi Basamağı Eriş Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri	69
Tablo 4.5 Bilgi Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 4.6 Bilgi Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Analizi Sonuçları	69
Tablo 4.7 Deney ve Kontrol Grupları Kavrama Basamağı Eriş Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri.....	70
Tablo 4.8 Kavrama Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları	70
Tablo 4.9 Kavrama Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Analizi Sonuçları	71
Tablo 4.10 Deney ve Kontrol Grupları Uygulama Basamağı Eriş Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri.....	72
Tablo 4.11 Uygulama Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları	72
Tablo 4.12 Deney ve Kontrol Grupları Analiz Basamağı Eriş Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri	73
Tablo 4.13 Analiz Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları.....	73
Tablo 4.14 Analiz Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Analizi Sonuçları	73
Tablo 4.15 Deney ve Kontrol Grupları Değerlendirme Basamağı Eriş Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri	74

Tablo 4.16 Değerlendirme Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları	74
Tablo 4.17 Değerlendirme Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 4.18 Birinci Deney Grubu İzleme Testleri Betimsel İstatistikleri.....	76
Tablo 4.19 Birinci Deney Grubu İzleme Testleri Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları.....	76
Tablo 4.20 İkinci Deney Grubu İzleme Testleri Betimsel İstatistikleri	77
Tablo 4.21 İkinci Deney Grubu İzleme Testleri Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları	77
Tablo 4.22 Birinci Deney Grubu Birlikte Çalışmaya İlişkin Maddeler ve Öz ve Akran Değerlendirme Puan Ortalamaları	79
Tablo 4.23 İkinci Deney Grubu Birlikte Çalışmaya İlişkin Maddeler ve Öz ve Akran Değerlendirme Puan Ortalamaları	81
Tablo 4.24 Birinci Deney Grubu Öz-Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Betimsel İstatistikleri.....	82
Tablo 4.25 Birinci Deney Grubu Öz-Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Uygulamaları Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları (n:33)	83
Tablo 4.26 İkinci Deney Grubu Öz-Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Betimsel İstatistikleri.....	83
Tablo 4.27 İkinci Deney Grubu Öz-Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Uygulamaları Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları (n:36)	84
Tablo 4.28 Birinci Deney Grubu Öz Değerlendirmeler İçin Tekrarlı ANOVA Sonuçları	85
Tablo 4.29 Birinci Deney Grubu Akran Değerlendirmeleri İçin Tekrarlı ANOVA Sonuçları.....	85
Tablo 4.30 İkinci Deney Grubu Öz Değerlendirmeler İçin Tekrarlı ANOVA Sonuçları	86
Tablo 4.31 İkinci Deney Grubu Öz Değerlendirmelere İlişkin Post-Hoc Analizi	86
Tablo 4.32 İkinci Deney Grubu Akran Değerlendirmeleri İçin Tekrarlı ANOVA Sonuçları	87
Tablo 4.33 İkinci Deney Grubu Akran Değerlendirmelerine İlişkin Post-Hoc Analizi.....	87
Tablo 4.34 Vak'aya Dayalı Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri	89
Tablo 4.35 Birinci ve İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin VDÖ'nün Bilişsel Özelliklere Katkısına İlişkin Görüşleri	100
Tablo 4.36 Birinci ve İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin VDÖ'nün Duyuşsal Özelliklere Katkısına İlişkin Görüşleri	105
Tablo 4.37 Birinci ve İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin VDÖ'nün Sosyal Becerilere Katkısına İlişkin Görüşleri.....	109

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1. Birinci ve İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Denel İşlem Sürecindeki Öğrenme Düzeylerindeki Değişim	78
--	----

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

VDÖ: Vak'aya Dayalı Öğrenme

PDÖ: Probleme Dayalı Öğrenme

PMH: Polis Meslek Hukuku

EGM: Emniyet Genel Müdürlüğü

GEAR: Güvenlik Eğitimi Araştırma Merkezi

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında teknolojik yenilikler ve bu yeniliklerle paralel gerçekleşen değişim ve gelişim süreçlerinin hızlı bir şekilde ilerlemesi sıkça dile getirilen bir durumdur. Bununla birlikte meydana gelen bu gelişim ve değişimin bütün toplumlarda aynı şekilde etki yaratmadığı da açıktır. Bu durumu doğuran sebepler arasında eğitimin yeri oldukça önemlidir. Çünkü eğitim genellikle bütün diğer toplumsal, ekonomik, yönetsel ve siyasal gelişmeler için bir önkoşul olarak görülmektedir (Kaya, 2009, s:11). Bu bağlamda toplumlar tarafından mevcut gelişme ve değişimlerin takip edilebilmesi ve etkili bir şekilde kullanılabilmesinin yolu eğitim sisteminin nitelikli olarak işletilebilmesine bağlıdır.

Ertürk (1982, s:9-12) eğitimin insana kendi kendinin bilinçli bir yaratıcısı olma imkânını verdiğini ve bu imkânın iyi kullanılmasının daha sağlıklı bir toplum düzeninin ve daha mutlu bireylerin oluşması sonucunu doğuracağını vurgulamakta ve eğitimi; “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci” olarak tanımlamaktadır. Bireylerin davranışlarında istendik değişimler meydana gelebilmesi ve bu davranışların yüksek verimle kazandırılması eğitimde plan ögesine ağırlık verilmesini gerektirmektedir (Senemoğlu, 1987, s: 1). Eğitimde plan ögesine ağırlık verilmesi ise eğitim uygulamalarına yön veren ve öğrencilere planlı yaşantılar sağlayan eğitim programlarının hazırlanması ve işlerliğinin değerlendirilmesi süreçlerini kapsamaktadır.

Ertürk (1998) eğitim programının karşılığı olarak kullandığı yetişek kavramını “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamakta (Ertürk, 1998, s:14) ve yetişeceği öğrenci açısından “öğrenme yaşantıları düzeni”, eğitimci açısından ise “eğitim durumları düzeni” veya kısaca “eğitme düzeni” olarak görmektedir (Ertürk, 1998, s:96). Özçelik (2009, s:4) ise öğretim programını “bir dersle ilgili öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planı” şeklinde tanımlamaktadır.

Benzer şekilde Senemoğlu (2013, s:xxii) öğretim programını; “bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri ve davranışları, davranışları kazandırmak üzere

düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derecede kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınav durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünü” olarak tanımlamaktadır.

Öğretim programının üç temel ögesi hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme olarak sıralanmaktadır (Ertürk,1998; Bilen, 2010; Senemoğlu, 2013).

Programın ilk ögesi olan hedef, “yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özellikler”, başka bir deyişle “bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli özellik” (Ertürk, 1998, s:24-25) olarak tanımlanmaktadır. Bir derse ait öğretim programının geliştirilme sürecinde dersin özel hedefleri belirlenirken, bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarının dikkatle incelenmesi ve ülkenin eğitim felsefesiyle tutarlı, eğitimin uzak ve genel hedefleri ile örtüşen ve öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri ile uyumlu hedeflerin seçilmesi söz konusudur (Tyler, 1949; Ertürk, 1998).

Eğitim programının ikinci ögesi olan eğitim durumları ise Ertürk’e göre “belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar”dır (Ertürk, 1998, s:84). Bu dış koşullar içeriği, teknolojiyi, yönetimi ve eğitim hizmetinin niteliğini artıran pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme, öğretmen ve öğrencileri kapsamakta ve bu şartlar öğrenciyi temsil eden ön bilgi, zekâ düzeyi, dil becerisi, sağlık durumu, ilgi, inanç ve değerlerini ve benlik tasarımı gibi önemli öğeleri içeren iç koşullara göre oluşturulmaktadır (Bilen, 2010, s:21). Eğitim durumları, programın öğeleri arasında istendik davranışların ya da davranış değişikliğinin oluşturulduğu, başka bir ifadeyle öğrenme yaşantılarının öğrencilere kazandırıldığı program ögesidir (Senemoğlu, 2013,s:xxiii).

Eğitim programının son ve tamamlayıcı ögesi olan değerlendirme ise hedeflerin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci (Ertürk, 1998, s:107) ve eğitim sürecinin başarısı hakkında bir değer yargısına ulaşma işidir (Bilen, 2010, s:23). Senemoğlu’na (1983, s:1) göre değerlendirme; öğretim programı tasarımının denencel ilişkilerden oluşması nedeniyle, beklendik ile gerçekleşen arasındaki farkın saptanmasında, ürünün kalite kontrolünün yapılmasında, meydana gelen olumsuz yan ürünlerin, programın hangi ögesiyle ilgili olduğunun ortaya

çıkarılmasında ve program geliştirme süreci içinde düzeltici önlemlerin alınmasında öğretim programının vazgeçilmez bir ögesi olarak ifade edilmektedir.

Bir dersin öğretim programı değerlendirilirken öğrencilerin hedeflerle tutarlı öğrenme düzeylerinin belirlenmesi gerekir. Bir dersin hedefleri doğrultusundaki öğrenme düzeyi, yani öğrencilerin dersin hedeflerine ulaşma derecesi, uygulanmasına çalışılan öğretim programının sağlamlık, işe yarama ve öğrencilere sağlanan öğretim hizmetinin etkililik ve yeterlik derecesine bağlıdır (Özçelik, 1981,s:180). Programın sağlamlığı dersin özel hedeflerinin eğitimin genel hedefleriyle tutarlı olması ve programdaki denencel olan etkinlik-ürün ilişkilerinin gerçeklere uygun olması anlamına gelmektedir (Özçelik, 1981,s:184). Bu bağlamda program geliştirme sürecinin temel noktalarından biri olan hedeflerin saptanmasında ülkenin eğitim hedeflerinin dikkate alınması ve belirlenen hedeflere ulaşılabilmesinde de uygun etkinliklerin seçilmesi önem arz etmektedir.

Milli Eğitim Temel Kanununun 2. maddesinin son fıkrasında belirtilen Türk milli eğitiminin uzak hedefleri arasında “Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmak” ifadeleri yer almaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmek ve çağın koşullarına ayak uydurabilme öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri ile donanık olmalarını gerekli kılmaktadır. Bunun için de anlamlı öğrenmenin gerçekleştiği, bilginin doğasına uygun olarak kazandırıldığı ve derinlemesine öğrenen bireylerin yetiştirildiği öğretme-öğrenme ortamlarının yaratılması gerekmektedir (Senemoğlu, 2013). Bu bağlamda eğitim sürecinin işleyişinde rehber görevi üstlenen eğitim programlarının da temel amacı öğrencilere bilginin doğasını kazandırmak olmalıdır. Bu amaçla öğrencilerin öğretim sürecinde daha aktif oldukları, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırıldığı yaklaşımlarla programların tasarlanması oldukça önemlidir.

Özellikle bilim yuvası olarak görülen ve yetişmiş insan gücünün kaynağı olan yükseköğretim seviyesinde program geliştirme çalışmalarına gereken önemin verilmesi oldukça önemlidir. Gedikoğlu'nun (2005, s: 77) Türk eğitim sisteminin sorunlarının çözümüne yönelik önerileri arasında belirttiği gibi yükseköğretim kurumlarımızda yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, topluma karşı sorumluluk duygusu yüksek ve etik değerlere karşı duyarlı insan tipini yetiştirebilmek için programların ve öğretim etkinliklerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ancak ülke genelinde ilk ve ortaöğretim kademelerinde program geliştirme çalışmalarına

ağırlık verilirken üniversite düzeyinde program geliştirme çalışmalarına çok az yer verildiği görülmektedir. Özellikle emniyet teşkilatının orta ve üst düzeyde amir ve yönetici ihtiyacını karşılamak üzere lisans düzeyinde eğitim veren Güvenlik Bilimleri Fakültesi'nde program geliştirme çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Güvenlik Bilimleri Fakültesi'nden son üç yılda mezun olan Emniyet Genel Müdürlüğü (EGM) çalışanları üzerinde yapılan araştırmada mezunların %72'si eğitim programlarının yetersiz olduğunu, %75'i ise mezun olduklarında kendilerini amirlik yetenekleri itibariyle yetersiz hissettiklerini ve mesleğe hazır olmadıklarını belirtmişlerdir (GEAR, 2011). Buna ek olarak eğiticiler üzerinde yapılan nitel araştırmalarda mevcut eğitim programlarının teorik ağırlıklı olduğu ve uygulamalı eğitim yönünden programların eksik kaldığı bulgularına ulaşılmıştır (GEAR, 2011). Bu bulgular mevcut eğitim programlarının yapısındaki ve uygulanışındaki problemleri öne çıkarmaktadır.

Polis eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin sınırlı sayıda yapılan araştırmalardan biri Kaygısız tarafından yapılan tez çalışmasıdır. Kaygısız'ın (1982) "Türkiye'de Polis Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi" konulu doktora tezi kapsamında; programlarda yer alan çeşitli derslerin içeriği arasında çelişkiler olduğu, derslerin ve ders konularının bir sistem bütünlüğü içinde ele alınmadığı, derslerde birbirini tamamlayan ünitelerin bulunmadığı, içeriğin güvenilirliğinin ve geçerliğinin test edilmediği, polis eğitim programlarının düzenlenmesinde uygulama ve beceriye dönük çalışmalara yer verilmediği, içeriğin düzenlenmesinde kuramsal konulara ağırlık verildiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırma bulgularından, derslerin içeriğinin problem çözme becerisi kazandıracak nitelikte olmadığı, derslerin yalnızca kuramsal bilgi verecek biçimde düzenlendiği, sosyal ya da mesleki uygulamaya yönelik sorunları çözücü nitelikte düzenlenmediği, öğrencilerin sosyal ve fiziksel çevreye uyum sağlayacak bir eğitim almadığı, polis eğitim kurumları arasında bir sistem bütünlüğü olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda emniyet teşkilatında hizmet kalitesinin yükseltilmesi için, polis eğitim programlarının üst düzey düşünme becerilerini dikkate alan ve uygulamaya dönük yaklaşımlar merkeze alınarak geliştirilmesi gerekmektedir (Sönmez, 2008). Özellikle polis okullarında yürütülen ve kuramsal ağırlıklı olan programların senaryolar ve örnek olaylarla işlenmesi daha verimli sonuçların ortaya çıkmasını sağlayacaktır (EGM, 2005).

Üniversite düzeyinde öğrencilerin gerçek yaşamın dinamik ve karmaşık problemleri ile başa çıkacak, gerekçeli ve yerinde kararlar verebilecek profesyoneller olarak yetiştirilmeleri yükseköğretimin en önemli amaçlarından biridir (Choi & Lee, 2009, s:100). Bu bağlamda özellikle yükseköğretim düzeyinde program geliştirme çalışmalarında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek ve günün koşullarına hazırlayacak nitelikleri kazandırmaya yardımcı olacak yaklaşımların merkeze alınması oldukça önemlidir. Günümüzde eğitim alanında özellikle öğrenciyi merkeze alan ve öğrenme sürecinde öğretmenle beraber öğrencilerin de aktif olacakları yaklaşımlar öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi için tercih edilmektedir. Bu yaklaşımlardan biri de öğrencilerin problem durumları üzerinde bireysel veya grup olarak çalışmalarını kapsayan Vak'aya Dayalı Öğrenme (VDÖ) 'dir. Vak'aya dayalı öğrenme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştiren, analitik becerilerin pratiğinin yapıldığı gerçeğe yakın durumlar üzerinde çalışılan bir öğrenme yöntemidir (Smith, 1987, s: 51). Vak'aya dayalı öğretim ise eğitim programının bir parçası olarak veya tamamen dayanak noktasını oluşturacak şekilde vak'aların kullanılmasına odaklanılan bir öğretim yöntemidir (Levin 1995, s: 63).

VDÖ'nün birçok disiplin alanında uygulamalarına rastlamak mümkündür. VDÖ ile ilgili eğitim, mühendislik, hemşirelik, tıp ve siyasal bilimler gibi farklı disiplinlerde çalışmalar yapılmıştır ve farklı olan bu disiplinlerdeki öğretim elemanları VDÖ kullanmalarında öğrencilerinin kuram ve uygulama arasındaki boşluğu kapamalarına yardımcı olacağı şeklinde ortak bir amacı paylaşmışlardır (Elksnin, 1998, s:96). Özellikle öğretmen eğitimi alanında sınıf yönetiminden kültürel değerlere, hizmet öncesi ve hizmetiçi öğretmenlerin yetiştirilmeleri gibi konularda birçok çalışma yapılmıştır (Barnett, 1991, s:264). Ancak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında VDÖ ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında VDÖ'nün polis eğitiminde kullanımına ilişkin çalışmaların pek bulunmadığı görülmektedir.

VDÖ'nün uygulamalı bilim alanlarının birçoğunda mesleğe hazırlama, akademik başarıyı artırma ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki etkililiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. VDÖ'nün bu becerilere en çok sahip olması gereken polis amirlerinin gerek üst düzey düşünme becerileri ve gerekse mesleki mevzuat bilgilerini işe koşabilmelerini geliştirmede de etkili olacağı düşünülmektedir. Bununla beraber yeni öğrenilecek bilginin gerçek yaşamla ilişkisi

kurulduğunda bilgi öğrenen tarafından anlamlı bir şekilde yapılandırılır ve bu şekilde etkili öğrenme gerçekleşir. VDÖ yaklaşımının en önemli özelliklerinden biri de gerçek yaşamla ilişkili problem durumları üzerinde tartışma ve bu problemleri çözme fırsatı sunarak, öğrencilerin bilginin doğasını kazanmalarına ve bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırmalarına yardımcı olmasıdır. Bu kapsamda uygulamalı bilim alanlarından biri olan Güvenlik Bilimlerinin öğretiminde VDÖ'nün katkısının ortaya konması açısından bu çalışma oldukça önemlidir.

Günümüz koşullarında program geliştirme çalışmalarında özellikle bilginin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasına ve işe koşulmasına olanak verecek öğretim programlarının geliştirilmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda VDÖ'nün etkililiğinin bu yöntemi merkeze alarak geliştirilen bir öğretim programının uygulanması aracılığı ile araştırılmasının uygulamalı bilim alanlarının öğretimi için geliştirilecek programlara ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın ayrıca uygulamalı bilim alanlarının öğretiminde üzerinde en çok durulan öğrencilerin mesleğe hazırlanmaları ile birlikte öğrenme düzeylerinin arttırılmasında ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde alınacak önlemlere ilişkin ipucu sağlaması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Toplum oluşturacak her bir bireyin gerek kişisel gerekse toplumsal ihtiyaçları doğrultusunda en iyi şekilde yetiştirilmesi toplumların var olma çabaları açısından gerekli bir durumdur. Bu bağlamda ülkemizde güvenlik hizmetleri kapsamında ihtiyaç duyulan polis amirlerinin bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda günümüz koşulları dikkate alınarak gerekli niteliklerle donanık olarak yetiştirilmesi oldukça önemlidir. Günümüzün değişken koşulları ve polislik mesleğinin gereklilikleri dikkate alındığında polis amiri adaylarının polis meslek mevzuatına hâkim ve özellikle problem çözme ve analitik düşünme becerilerine sahip olarak yetiştirilmeleri meslek hayatlarındaki verimliliğin arttırılması bağlamında bir gerekliliktir.

Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Fakültesi Emniyet Genel Müdürlüğü'nün amir ihtiyacını karşılamak üzere lisans düzeyinde eğitim veren bir eğitim kurumudur. Eğitim süresince öğrencilere meslek hayatlarında gerekli olan

bilgi ve beceriler değişik derslerde verilmektedir. Öğrencilerin polislik görevini yerine getirirken uymaları gereken hukuki altyapıları, görev ve yetkilerinin neler olduğu ve bu yetkilerin nasıl kullanılacağı ile ilgili eğitim Polis Meslek Hukuku dersi kapsamında verilmektedir. Özellikle polisin kişi hak ve hürriyetini kısıtlayıcı şekilde özgürlük ve güvenlik arasındaki dengeyi kurmak amacıyla zor kullanma yetkisine sahip olması bu alandaki yetkilerin hukuki ölçütler çerçevesinde ve profesyonel bir şekilde kullanımını gerekmektedir. Dolayısıyla bu kapsamda verilecek eğitimlerin bu bilgi ve beceriyi öğrencilere kazandırabilecek nitelikte ve etkili olacak şekilde tasarlanması bir zorunluluktur.

Ayrıca, amir olarak görev yapacak öğrencilerin ileride karşı karşıya kalacakları karmaşık güvenlik sorunları karşısında problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi önemlidir. Bu becerilerin gelişimi öğrencilerin mesleki becerilerini geliştirici uygulamalara ağırlık veren etkili öğretim programlarının tasarlanması ile mümkündür. Polis amirlerinin eğitiminde özellikle teorik ve hukuki içerikli konuların gerçek hayatta gerçekleşen toplum problemleriyle ilişkilendirilmesi suretiyle hazırlanacak eğitim programlarına yer verilmesi mevcut sorunların çözümünde daha etkili yolların geliştirilmesi açısından son derece önemlidir.

Uygulamalı bilim alanı olan Güvenlik Bilimleri alanında öğretimin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için bilginin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasını sağlayacak uygulama temelli öğretim programlarına ihtiyaç bulunmaktadır. Uygulamaya dayalı olarak tasarlanan öğretim programlarından vak'aya dayalı öğretimin bu alandaki etkililiğinin araştırılmasının yetiştirilecek polis amiri adaylarının niteliğinin arttırılmasına anlamlı katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.

Bununla beraber tasarlanan öğretim programlarının denencel ilişkiler içermesi nedeniyle bilimsel ilkeler ışığında geliştirilmiş bile olsa işlerlik açısından bir garantisi olmayacağı açıktır. Bu gerekçe ile programların istendik davranışları meydana getirme açısından işgörürlük derecesinin sürekli olarak araştırılması gerekir (Ertürk, 1998).

Bu nedenle bu araştırma polis amirlerinin eğitim sürecinde önemli bir yeri olan Polis Meslek Hukuku 1 dersi öğretim programının eğitim durumları ögesine ağırlık verilerek vak'aya dayalı öğrenme yöntemine dayalı olarak hazırlanması ve işlerliğinin değerlendirilmesi süreçlerini kapsamaktadır. Polis Meslek Hukuku 1

dersi öğretim programının hazırlanması ve değerlendirilmesi amacına yönelik bu çalışma ile elde edilen sonuçların, polis amiri adaylarının mesleğe etkili bir biçimde hazırlanmalarını sağlayacak program geliştirme çalışmalarına ve dolayısıyla uygulamalı bilim alanlarında eğitimin niteliğini artırma çabalarına önemli katkılar sağlanması beklenmektedir.

1.3. Problem Cümlesi:

Polis Meslek Hukuku 1 dersinde Vak'aya dayalı öğrenme teknikleri esas alınarak hazırlanan öğretim programının öğrenme düzeyine etkisi nedir?

1.3.1. Alt Problemler:

1) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

a) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin bilgi basamağı öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

b) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin kavrama basamağı öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

c) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama basamağı öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

d) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin analiz basamağı öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

e) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ve kontrol grubu

öğrencilerinin değerlendirme basamağı öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri artma eğiliminde midir?

3) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney gruplarında, öz ve akran değerlendirmelerine göre grupla çalışmaya ilişkin sosyal beceriler ne düzeyde kazanılmıştır?

4) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öz ve akran değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

5) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öz ve akran değerlendirme puanları artma eğiliminde midir?

6) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde Vak'aya Dayalı Öğretim Programının uygulanmasına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri nedir?

7) VDÖ programının öğrencilere bilişsel beceriler, duyuşsal özellikler ve sosyal becerileri kazandırmadaki katkısına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri nelerdir?

a) VDÖ'nün bilişsel becerileri kazandırmadaki katkısına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri nelerdir?

b) VDÖ'nün duyuşsal özellikleri kazandırmadaki katkısına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri nelerdir?

c) VDÖ'nün sosyal becerileri kazandırmadaki katkısına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri nelerdir?

1.4. Sayılılar:

1. Kontrol altına alınamayan değişkenler deney ve kontrol grubundaki öğrencileri aynı şekilde etkilemiştir.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının kapsam geçerliğini belirlemek amacı ile başvuru uzman kanıları yeterlidir.
3. Çalışmanın yapıldığı koşullar ve öğrenci nitelikleri aynı kaldığı sürece araştırmadan elde edilen sonuçlar gelecekteki öğrencilere de genellenebilir.

1.5. Sınırlılıklar:

Bu araştırma;

1. 2013 – 2014 öğretim yılı güz döneminde Polis Akademisi programında yer alan Polis Meslek Hukuku 1 dersi ile,
2. Dersin bilişsel alan hedeflerinin sınıflandırılmasında kullanılan Bloom'un bilişsel alan taksonomisinde yer alan bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamakları ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar:

Eriş Testi: Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin, "Polis Meslek Hukuku 1" dersinde öğrencilerin bilişsel hedeflerle tutarlı öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik hazırlanan test.

Vak'aya Dayalı Öğrenme: Öğrencilerin gerçek yaşam durumlarına yakın bir vak'anın çözümlenmesinde ve ilişkili problemlerin cevaplandırılmasında bireysel ve gruplar halinde çalıştığı bir öğrenme yaklaşımıdır.

Vak'aya Dayalı Öğretim Programı: Program geliştirme ilkeleri doğrultusunda geliştirilen ve eğitim durumları ögesinde vakaya dayalı öğrenme yaklaşımı temele alınan öğretim programıdır.

VDÖ1 Tekniği: Ünite konularının sunuş yoluyla öğretim stratejisi işe koşularak işlenilmesinden sonra vak'aların kullanılması yoluyla ders işlenmesini içeren tekniktir.

VDÖ2 Tekniği: Ünite konularının herhangi bir yöntemle işlenmeden, öğrencilerin doğrudan vak'alar üzerinden bilgiye ulaşmalarının sağlanması şeklinde ders işlenmesini içeren tekniktir.

Tam Öğrenme: Her öğrenme ünitesinde, öğrencilerin bu ünite içinde öğrenilecek olan yeni davranışların %75-85 gibi büyük bir kısmını öğrenmiş olmaları hali (Bloom, 1976).

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Araştırma kapsamında, Polis Meslek Hukuku 1 dersi öğretim programının vak'aya dayalı olarak geliştirilerek etkililiğinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Geliştirilen programın yapısının ve özelliklerinin daha iyi anlaşılması, bu şekilde yapılan araştırmanın doğru temellere oturtulabilmesi amacıyla bu bölümde vak'aya dayalı öğrenmenin özellikleri ortaya konulmaktadır.

Bu bölümde sırasıyla, Vak'aya Dayalı Öğrenmenin (VDÖ) ne olduğu, alanyazında tanımlanan farklı VDÖ uygulamaları, VDÖ sürecinde kazandırılan özelliklerin neler olduğu, farklı araştırmalar sonucu ortaya konan VDÖ'nün avantajları ve dezavantajları ve VDÖ'nün Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)'den farkı incelenmektedir.

1.7.1. Vak'aya Dayalı Öğrenme (VDÖ)

Vak'aya dayalı olarak öğretim ilk olarak Harvard Üniversitesinde 1908 yılında kurulan Ticaret Okulunda uygulanmıştır (MCWilliam, 1992, s:360, Gragg, 1954, akt. Elkinsin, 1998). Daha sonra tıptan mühendisliğe, hemşirelik eğitiminden öğretmen eğitime kadar uygulamalı birçok farklı disiplinde kullanılmaya başlanmıştır.

VDÖ'nün en belirgin özelliği öğretim materyali olarak kullanılan vak'alardır (Wassermann, 1994, s:3). Vak'a, yaygın olarak farklı bakış açılarına sahip bireylerin aktif analiz ve yorumlama yapmalarına fırsat verecek yeterli oranda detay ve bilgi içeren çoğu zaman öyküsel formda olan ve gerçek yaşam durumlarına dayalı olan betimsel araştırma belgesi şeklinde tanımlanmaktadır (Merseth, 1994).

Benzer şekilde Levin'e (1995, s: 63) göre vak'a, öğretme ve öğrenme sürecinde kullanılan zengin bir şekilde detaylandırılmış ve bir bağlam içerisinde yer alan öyküsel anlatımlardır. Bu bağlamda vak'a çoklu seviyelerde analiz ve yorum yapmaya elverişli derecede karmaşık ve anlamlı olmalıdır. Benzer şekilde Harrington ve Garison'a (1992, s: 717) göre vak'alar, öğrencilere kuramlarla desteklenmiş, deneyimlerle kuşatılmış araştırmalar için fırsat tanırken farklı ihtimalleri ortaya koyma ve uygulama yapma olanakları da sağlamalıdır.

Alanyazın incelendiğinde, farklı amaçlarla kullanılmak üzere tanımlanmış farklı vak'a çeşitleri olduğu görülmektedir. Reynolds'a (1980) göre üç temel çeşit vak'a vardır. Bunlar;

1. **Karar Verme veya İkilem Vak'aları (Decision or Dilemma Cases):** Bu vak'alar çözülmesi gereken bir problemi ya da karar verilmesi gereken bir durumu içermektedir. Bu tür vak'alarda durumun anlaşılmasını sağlayacak ayrıntılı bilgiler ve problemin çözümünde kullanılacak ek bilgiler (grafikler, tablolar, belgeler vb.) verilmektedir.
2. **Değer Biçme veya Sorun Vak'aları (Appraisal Cases or Issue Case) :** Öğrencilerde analiz yapma becerilerini geliştirmek için kullanılan vak'alardır. Vak'aların odak noktası "burada neler oluyor?" şeklindeki soruların cevaplandırılması üzerinedir.
3. **Vak'a Tarihçesi (Case Histories):** Diğer iki vak'a türüne göre daha az ilginç olan ve bitmiş hikâyeleri barındıran vak'aların bir arada bulunması şeklinde olan vak'alardır ve öğrencilerin benzer vak'alar hakkında sadece bilgi sahibi olmasını amaçlamaktadır (akt. Herreid, 1994).

Herreid'e (2008) göre ise vak'alar dersin başında öğrencilerin ilgisini işlenecek konu üzerine çekmek amacıyla kullanılan Tetikleyici Vak'alar (Trigger Cases) ve dersin sonunda öğrencilerin konuya ilişkin öğrenmelerini destekleyecek şekilde konunun özetini yapmak amacıyla kullanılan Tamamlayıcı Vak'alar (Capstone Cases) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Benzer şekilde Doyle'a (1990) göre vak'alar; gerekli bilgi ve kuramların kazanılmasını sağlama ve öğrencilerin analiz, çıkarım yapma ve problem çözme alanlarında pratik yapmaları için fırsat verme amaçlarıyla kullanılabilir (akt. Merseth,1996).

Hangi amaçla kullanılırsa kullanılsın vak'alar VDÖ uygulamalarının merkezinde yer almaktadır. VDÖ'nün en önemli özelliklerinden biri, öğrencilerin vak'alar üzerinden ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma çabası içerisinde olmalarıdır. Bilginin öğrenilmesinde etkili yollardan biri, öğrencinin problem çözme süreci ile beraber bilgi edinmesidir. Bilginin problem çözme sürecinin bir parçası olarak öğrenilmesi sayesinde öğrenci bilgiyi kullanma yolunu ve bilginin elde edilmesinin sebeplerini görmeyi de kazanmış olur (Tyler, 1949, s: 73). VDÖ öğrencilerin problem

durumları üzerinde çalışmasını gerektirdiğinden bilginin edinilmesi ve kullanılması süreçlerinde etkili bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Elksnin'e (1998, s: 96) göre VDÖ'nün olumlu bulunan yönleri arasında öğrencilere problem çözme fırsatları sunma yanında kişiler arası iletişim becerilerinin gelişmesi ve alan bilgisi yönünden de yetiştirilmeleri yer almaktadır. Smith'e (1987) göre de VDÖ öğrencilere problem çözme becerilerini öğretirken aynı zamanda öğrencilere bir gün gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri çeşitli durumlar hakkında bilgi sağlamaktadır.

VDÖ sürecinin özelliklerine bakıldığında, öğrencinin öğrenme sürecinde bilgi edinme yolundaki aktifliğinin oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu durum VDÖ'nün çağdaş öğrenme yaklaşımları ile örtüştüğünü göstermektedir. Harrington'a (1995, s:203) göre vak'a yöntemi bilginin yapılandırılması, yeni bilginin önceki öğrenmeler üstüne bina edilmesi, deneyimlerle içi içe olması, öğrencilere tek bir doğru cevap yerine farklı çözümlerin olabileceğini göstermesi gibi anlayışlara dayanmaktadır.

Vak'a yöntemi ayrıca küçük veya büyük grup tartışmalarını, rol oynamayı, yazılı analizleri veya takıma dayalı tartışmaları içerebilmektedir (Merseth, 1994). Bununla beraber vak'aya dayalı öğretim kuram ve uygulama arasında köprü sağlamak (Shulman, 1992), öğretme sürecinde ise problem çözme ve karar verme becerilerini öğretme amacıyla gerçek yaşam durumları kullanılmaktadır (Elksnin, 1998, s: 96).

Problem çözme, düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamada mükemmel fırsatlar sunmakta, özellikle bu problemler küçük gruplarda işbirliği içerisinde ele alınırsa bilişsel becerilerin yanında sosyal becerilerin ve birlikte çalışma alışkanlıklarının da gelişmesine olanak sağlamaktadır (McGregor, 2007, s.44). VDÖ gerçek yaşam durumları ile ilişkili problemleri çözme üzerinde pratik yapma olanağı sağlarken, alan bilgisinin de bu süreçte kazanılmasına ve iletişim ve kişilerarası becerilerin gelişimine de katkı sağlamaktadır (McWilliam, 1992, s:362-363)

1.7.2. Farklı VDÖ Uygulamaları

Alanyazında farklı vak'a çeşitleri yer almakla birlikte, farklı VDÖ uygulamalarına da rastlamak mümkündür. Genellikle VDÖ uygulamaları öğrencilere kazandırdıkları açısından ortak özellikler sergilese de uygulama şekilleri açısından bazı farklılıklar

olduğu görülmektedir. Genelde uygulayıcının istediği düzenlemeyi yapabileceği şekilde esnek olan VDÖ yaklaşımı, uygulama şekillerindeki farklılıklar açısından bazı araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır. Örneğin Herreid'e (1994) göre VDÖ uygulamalarında kullanılan farklı yöntemler şunlardır:

1) İrdeleme (Discussion) Yöntemi: İrdeleme yöntemi hukuk ve işletme alanlarında örnek olayların sunumunda kullanılan en klasik yöntem olarak bilinmektedir. Genelde öğrencilere örnek olaylar değerlendirme ve kararlarla sunulur. Bu noktada eğiticinin rolü; olayda geçen farklı durumları, problemleri, muhtemel çözümleri ve sebep sonuç ilişkilerini öğrencilerin de katılımıyla açıklamaktır. Yüzeysel olarak bu metodun uygulanması gayet basit bir yapıya sahiptir. Eğitici öğrencilere konu ile ilgili soru işareti belirtecek ve öğrencileri araştırmaya sevk edecek sorular sorar. Öğrenciler ise olayda belirtilen problemle ilgili olarak mevcut kaynakları ve bilgilerini kullanarak analizler yapar.

2) Münazara (Debate) Yöntemi: Münazara yöntemi, tamamen zıt görüşlerin içerdii örnek olaylar için daha uygundur. Örneğin "Kürtaj kadınlar için serbest olmalı" düşüncesine katılan ve katılmayanlar şeklinde iki zıt fikir oluşabilir ve her bir fikri savunanlar kendi görüşlerini karşılıklı olarak ifade edebilirler. Her bir grup kendi argümanı için gerekli araştırmayı yapar ve delil toplayarak münazara için hazırlık yapar. Bu süreçte hangi konuya daha çok ağırlık verileceği, karşı tarafın fikrini çürütecek argümanların neler olduğu vb. gibi süreç hazırlıkları da yapılır. Sonrasında ise sırasıyla taraflar kendilerine ayrılan sürede eşit söz hakkı alarak sunumlarını yaparlar. Karşılıklı tartışmalar bittikten sonra özet olarak gün yüzüne çıkan hususlar dile getirilir ve diğer hazır bulunanların soru veya yorumlarına geçilir. Son olarak ise bütün bu tartışmalar sonucu elde edilen sonuçlar değerlendirilir.

3) Açık Görüş (Public Hearing) Yöntemi: Bu yöntem birçok farklı insanın konuşması ve farklı fikirlerin ortaya çıkması açısından çok önemlidir. Açık görüş yöntemi, öğrenci paneli, açık görüş kurulu olarak rol oynama ve değişik öğrenci grupları tarafından verilen sunumları dinleme şeklinde yapılandırılabilir. Temelde açık görüş kurulu, konuşma zamanı, konuşma sırası, sunum kuralları ve karar verme ölçütleri ve yönetimi gibi kuralları düzenler. Bunu birey ve grupların belirlenen durumlarda rol oynamaları takip eder. Panel üyeleri sunuculara devamlı olarak takip soruları yöneltirler. Bütün sunumlar tamamlandıktan sonra panel kendi

karar ve önerilerini yapar. Bu yöntemin uygulanması için öğretmenler genellikle bir ders saatinden daha fazla zamana ihtiyaç duyarlar. Daha çok zaman ayrılmasıyla bütün süreç daha iyi analiz edilir ve hazırlıklar daha iyi yapılır.

4) Mahkeme (Trial) Yöntemi: Mahkemelerin drama sahnesi olması ve yüksek tansiyonlu bir ortamı bulunması sebebiyle doğal bir çekiciliği bulunmaktadır. Mahkemelerde temelde iki taraf vardır ve her iki taraf avukat ve şahitler tarafından temsil edilmektedir. Bu ortamda öğrenciler sadece olayları görmez, ayrıca olaylarla eğlenirler. Öğrencilerin mahkemeden önce çalışmalarını her bir taraf için argüman geliştirmeleri istenerek bununla ilgili görüş yazısı yazmaları istenir. Bu yazılar mahkeme öncesi toplanır. Öğrencilerden ayrıca mahkeme sonrası da kısa bir görüş yazısı yazmaları istenir. Kendilerine sorulan problemi veya konuyu çözmek için hangi planı tercih ettikleri ve bunu neden tercih ettikleri sorusuna da bu görüş yazısında cevap vermelidirler.

5) PDÖ (PBL) Yöntemi: Probleme dayalı öğrenme yöntemi tıp eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntemde öğrenciler 4-5 kişilik gruplara ayrılarak her bir grup için bir öğretmen belirlenir. Bu yöntemin uygulanmasında öğretmen problemin çözüm süreci boyunca öğrencilerle birlikte çalışır. Problemin çözümü birkaç aşamada gerçekleştirilir. İlk buluşmada öğretmen öğrencilere vak'a (hasta) ile ilgili bir takım belirtileri ve hastanın geçmiş bilgilerini verir. Bu süreçte öğrenciler kavramlar, testler, belirtiler ve ilişkili süreçleri kavramaya çalışır ve daha fazla ne tür bilgiye ihtiyaç duyduklarına karar verirler. İlk buluşmanın sonunda ihtiyaç duydukları bilgileri araştırmak üzere görev bölümü yaparlar. İkinci buluşmada öğrenciler bulgularını beraberce tartışır. Bu süreçte en uygun teşhis ihtimallerini tartışarak ortaya koyarlar. Buluşma sonunda tekrar ihtiyaç duydukları yeni bilgileri araştırmak üzere görev bölümü yaparlar. Üçüncü ve son buluşmalarında ise öğrenciler fikirlerini, anladıklarını ve ellerindeki verileri paylaşırlar. Hasta için doğru teşhisi koymaya çalışırlar. Burada amaç öğrencilerin probleme "gerçek" cevabı bulmaları değil, cevabı bulmak için düşünceleri, tartışmaları ve daha fazla bilgi için araştırma yapmalarınıdır.

6) Bilimsel Araştırma Takımı (Scientific Research Team) Yöntemi: Bilimsel araştırmanın temeli bir problemi çözmek veya aydınlatmaya dayanmaktadır. Bu süreçte bir araştırma sorusu sorulur, hipotez oluşturulur, tahminler yapılır ve sonunda değerlendirme ve sonuca ulaşılır. Öğrencilerin örnek olaylara aynı süreç

ile yaklaşımları ve süreci bu çerçevede şekillendirmeleri beklenmektedir. Bu yöntemde kısacası öğrencilere bir bilim adamı rolü verilerek onların problemlere bilimsel araştırma yöntemleriyle çözüm getirmeleri beklenmektedir. Tabii ki bunları yaparken bir ekip olarak hareket edilmeli ve ekipteki her bireye verilen sorumluluk yerine getirilmelidir.

7) Takım Öğrenme (Team Learning) Yöntemi: Takım halinde öğrenme yönteminde geniş ölçekli sınıflarda küçük gruplar oluşturarak işbirliği ve takım halinde öğrenme ortamı oluşturulur. Bu yöntem ilgisiz öğrencileri derse çekme ve öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerini sağlama açısından etkilidir. Takım halinde öğrenme yöntemi için sınıf dört ile yedi arasında küçük heterojen gruplara ayrılır. Ders konuları beş ila on ayrı bölüme ayrılır. Her bir konu için şu işlemler yapılır:

1. Dersin öncesinde bireysel okuma ödevleri verilir. Bu ödevler konunun en önemli ve hassas noktalarını içermelidir.
2. Okumalardaki temel hususları kapsayacak şekilde 15 dakikalık çoktan seçmeli veya doğru/yanlış kısa bir test verilir.
3. Sonra küçük grupların hepsine bu test uygulanır.
4. Hem bireysel hem de grup test cevapları sınıfta okunur.
5. Gruptaki öğrenciler vermiş oldukları cevapları ders kitapları ve başka kaynaklara dayandırarak tartışırlar.
6. Eğitici test ve okuma ile ilgili konuları açıklar. İki den altıncı aşamaya kadar olan işlemler genelde bir ders saatini kapsar.
7. Bu aşamada öğrenciler problemlerden öğrendikleri prensipleri ve gerçekleri başka bir duruma uygularlar. Bu bölümün uygulanışı dersin yüzde seksenini kapsamalıdır.

VDÖ'ye ilişkin bu farklı uygulamalar öğretilecek konunun özelliğine göre öğretmen tarafından seçilerek mevcut şartlara göre istenilen düzenlemeler yapılabilir. VDÖ öğretim sürecindeki her problemi çözebilecek bir yöntem olmasa da birçok öğretmenin gerçekleştirmek istediği; öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede ideal bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Herreid, 1994).

Herreid (1994), probleme dayalı öğrenmeyi vak'aya dayalı öğrenme türlerinden biri olarak ele almasına karşın Barrows (1986) VDÖ gibi yaklaşımların hepsini problem

üzerinde çalışmayı içermesi ve amaçlarının problemin çözümü olmasından dolayı probleme dayalı öğrenme olarak ele almaktadır. VDÖ yaklaşımını da öğrenme sürecinin temelinde problemler yer aldığından Probleme Dayalı Öğrenme'nin bir çeşidi olarak ele almakta ve bir PDÖ Yaklaşımları Taksonomisi (Tablo 1.1) önermektedir (akt. Nelson, 2010).

Tablo 1.1: Barrows (1986)'un PDÖ Yaklaşımları Taksonomisi

İsim	Tanım	Öğrenci/Eğiticinin Rolü	Verilen Vak'a/Problem Miktarı	Sağlanan Kaynak Miktarı
Anlatıma Dayalı Vak'alar (Lecture-based Cases)	Vak'a anlatıma dayalı olarak sunulur	Eğitici merkezli	Örnek olarak bütün bir vak'a verilir	Tüm gerekli kaynaklar sağlanır
Vak'aya Dayalı Anlatımlar (Case-based Lectures)	Vak'alar anlatımı desteklemek için kullanılır	Eğitici merkezli	Kaynak olarak bütün bir vak'a verilir	Tüm gerekli kaynaklar sağlanır
Vak'a Yöntemi (Case Method)	Vak'a öğrenme için araç olarak kullanılır	Kısmen öğrenci & eğitici merkezli	Bütün bir vak'a tartışma için verilir	Kısmi kaynaklar sağlanır
Değiştirilmiş Vak'aya Dayalı (Modified Case-based)	Öğrenci grupları vak'alar üzerinde birlikte çalışırlar	Öğrenci merkezli/ eğitici kolaylaştırıcı	Kısmi vak'a verilir / Merak uyandırıcı sorular içerir	Kısmi kaynaklar sağlanır
Probleme Dayalı (Problem-based)	Öğrenci grupları başlangıç çizgisinden beri vak'a üzerinde çalışırlar	Öğrenci merkezli / eğitici geribildirimli sınırlı	Küçük vak'a hikayecikleri veya problem verilir	Çok az materyal sağlanır veya hiç sağlanmaz
Kapalı Döngü Probleme Dayalı (Closed-Loop Problem Based)	Öğrenciler Vak'a veya problem üzerinde bireysel çalışırlar	Öğrenci merkezli	Küçük vak'a hikayecikleri veya problem verilir	Çok az materyal sağlanır veya hiç sağlanmaz

Kaynak: Nelson, (2010).

Wassermann (1994) ise her ne kadar farklı uygulamalar olsa da vak'aya dayalı öğrenme sürecinin olmazsa olmaz öğelerini şu şekilde açıklamaktadır;

1. **Vak'alar:** Vak'alar öyküsel formatta olan karmaşık öğretim materyalleridir ve genellikle gerçek yaşam durumlarına dayanır. Öğrenciler ve öğretmenler

vak'a kapsamında günlük yaşam problemleri üzerinde işbirliği içerisinde çalışırlar.

2. *Çalışma Soruları*: Her vak'anın sonunda bir grup çalışma sorusu öğrencilere sorulur. Bu sorular öğrencilerin belirli bilgileri, tanımları, tarihleri vb. bilme veya hatırlamalarına değil, verileri analiz etme ve çözüm önerileri sunmada ne bildiklerini ortaya koymalarına ve onları farklı fikirleri inceleyerek bilgiyi işe koşma noktasında cesaretlendirmeye odaklanır.

3. *Küçük Grup Çalışmaları*: Küçük grup tartışmaları vak'aların bütün sınıf tarafından tartışılmasından önce öğrencilere vak'alar ve ilişkili sorular üzerinde birbirleri ile görüş alışverişinde bulunma ve fikirlerini ifade etme fırsatları sunmaktadır. Bu tartışmalarda öğrenciler problemin çözümüne ilişkin muhtemel çözüm yolları üretirler.

4. *Sınıf Tartışmaları*: Sınıf tartışmaları öğrencilerin vak'ayı inceleme sürecinde aktif katılımlarını içermektedir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin gerçek yaşam problemleri üzerinde eleştirel analiz yapmaları ve anlatılmak istenen anlamaları yönünde teşvik edecek şekilde tartışmaları yönetmekte, tartışma sürecinde kendi görüşlerinden ziyade öğrencilerin kendi düşüncelerini ifade etmelerini cesaretlendirmektedir.

5. *Kalıcılığı Sağlayan Etkinlikler*: Sınıf tartışmalarında belirsizliklerin ortaya çıkması ve cevapların tam olarak verilmeyişi öğrencileri konu ile ilgili daha fazla bilgi edinmeye ve öğrenmeye yönlendirir. Bu bağlamda kitaplar, gazeteler, dergiler, araştırma raporları gibi öğrencilerin daha fazla bilgiye ulaşabilecekleri farklı kaynaklardan yararlanır. Bu etkinlikler bireysel olarak yapılabileceği gibi grup olarak da yapılabilmektedir.

Bu çalışmada VDÖ'nün uygulanmasında temel olarak Wasserman'ın önerdiği öğeler dikkate alınmış ve diğer farklı uygulama örneklerinin özelliklerinden de faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca vak'aya dayalı geliştirilen öğretim programı; ünite konularının sunuş yoluyla öğretim stratejisi işe koşularak işlenilmesinden sonra vak'aların kullanılması yoluyla ders işlenişinin tasarlanmasını içeren VDÖ1 tekniği ve ünite konularının herhangi bir yöntemle işlenmeden, öğrencilerin doğrudan vak'alar üzerinden bilgiye ulaşmalarının sağlanması şeklinde ders işlenişinin tasarlanmasını içeren VDÖ2 tekniği olarak iki

farklı teknik ile uygulanmıştır. Bu şekilde her iki farklı tekniğin uygulamadaki farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır.

1.7.3. VDÖ'de Kazandırılan Özellikler

VDÖ'nin en önemli çıktıları arasında öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması yer almaktadır. Eğitimin en önemli amaçlarından biri olan öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi birçok araştırmanın konusu olmuş ve her bir araştırmada düşünme ve düşünme becerileri farklı şekillerde tanımlanmıştır (Zohar &Dori, 2003). Düşünme terimi farklı anlamlarda kullanılsa da genelde basitçe fikirlerin hatırlanması ve tekrar edilmesi yerine iki veya daha fazla fikri ilişkilendirme davranışıdır ve farklı durumlar farklı düşünme çeşitlerini gerektirdiğinden öğrencilerin bu farklı düşünme becerilerini kazanmaları için düşünme davranışını yapacakları ortamlar sağlanmalıdır (Tyler, 1949, s:68).

20. yüzyılın başlarında John Dewey bir süreç olan düşünme (thinking) ile sürecin ürünü olan düşünceyi (thought) birbirinden ayırmıştır. Thompson'a (1995,s:2) göre, okullarda düşünceyi öğretmeye, düşünmeyi öğretmeden daha fazla önem verilmiş ve sıklıkla ikisi de öğrenciler tarafından öğrenilememiştir. Bazı eğitimciler düşünmeyi öğrenme sürecinin vazgeçilmez bir parçası olarak, bazıları ise düşünmeyi eğitimin nihai sonucu olarak görseler de hepsi önemli olduğu konusunda hemfikirdirler (Wellington, 1960, s:12).

Kuhn'a (2005) göre düşünme becerilerinin öğrencilerin ihtiyaç duyduklarında kullanmaları için öğretmenlerin öğrencilerin kafasına yerleştirmeye uğraştıkları bilişsel yeterlikler olduğunu savunan geleneksel anlayışın aksine düşünme; "insanların, günlük yaşamlarını dolduran amaç ve etkinlikleri gerçekleştirmeye çalışırken yaptığı, çok sıklıkla da işbirliği içerisinde yaptığı şeydir". Düşünme çok sıklıkla insanların bireysel ve paylaşılmış amaçlarını geliştirmek için söylemleri içerisinde şekillenen sosyal bir etkinliktir (Kuhn, 2005, s:13-14).

Birey karşılaştığı her durumda bir şekilde düşünme faaliyeti içerisine girmekte ve düşünme yaşamın doğal bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak düşünme becerisinin öğretimi söz konusu olduğunda eğitimde özellikle üst düzey düşünme becerilerine ve öğrencilerde bu becerilerin kasıtlı olarak geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Üst düzey düşünme, düşünmenin çoklu çözümler geliştirmeyi

gerektiren karmaşık bir halidir ve bu şekil düşünme belirsizlik, anlam çıkarma, yansıtma ve öz düzenleme gibi becerileri içermektedir (Resnick, 1987). Üst düzey düşünme becerileri araştırmacılar tarafından farklı tanımlanabilmektedir. Bazı araştırmacılar Bloom'un (1956) bilişsel alan taksonomisinde yer alan basamaklardan bazılarını üst düzey düşünme becerileri olarak ele alırken, bazıları ise üst düzey becerilerin en önemlilerini yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme olarak gruplandırabilmektedir (Zielinski, 1995) .

Sternberg ve Grigorenko (2000) düşünme becerilerini analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve uygulamalı düşünme olarak üç şekilde tanımlar. Analitik düşünme bilgiye dayalı problem çözme ve karar vermeyi içerirken yaratıcı düşünme problemler üzerinde farklı seçeneklerle çözüm oluşturmayı içerir. Uygulamalı düşünme ise günlük problemlere bu becerilerin uyarlamasını içerir (Akt. Tok ve Sevinç, 2010).

Analitik düşünme becerisi birçokları tarafından ayrı bir beceri olarak değil, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin içerisinde ele alınır. Gerek problem çözüme gerekse eleştirel düşünmede bireylerin analitik düşünme süreçlerini işe koşması söz konusudur (Bowers & McCarthy, 1993). Analitik düşünmede var olan durumun ele alınarak öğelerine ayrıştırılması yani analiz edilmesi, öğeler arasındaki ilişkilerin tespit edilmesi süreçleri vardır. Analitik düşünme ayrıca bir objeyi içerisinde bulunduğu yapı içerisinde ayrıştırmayı ve alt nitelikleri üzerine yoğunlaşmayı (Monga & Jhon, 2007) ve aynı zamanda objeyi kategorilere ayırma ve bu ayırmanın sebeplerini açıklayacak kurallar kullanmayı da içerir (Nisbett et al. 2001, s:293).

Bu beceriler arasında en önemlisi olarak görülen hatta diğer becerileri de kapsadığı düşünülen eleştirel düşünme becerisi bütün okul kademelerinde eğitimin en önemli çıktıları arasında görülmektedir (Saxton, Belanger & Becker, 2012, s:252). Eleştirel düşünme; problemleri, kanıtları ve çözüm yollarını mantıksal ve sistematik bir şekilde inceleyerek sonuçları değerlendirmeyi kapsayan düşünme becerisidir ve neredeyse bütün yaşam durumlarında gereklidir (Woolfolk, 2010, s:292). Eleştirel düşünme ayrıca problemi tanımlama, kaynakları gözden geçirme ve muhtemel çözüm yolları önermeyi de içermekte ve bu süreçler farklı koşullar altında meydana gelebilecek muhtemel sonuçlar hakkında karar verme süreçlerini de doğurmaktadır (Nicoteri, 1998).

Eleştirel düşünme başta olmak üzere üst düzey düşünme becerilerinin öğretimine son yıllarda oldukça önem verilmekte ve bu amaçla özellikle yurt dışında yıllardır çok çeşitli programlar geliştirilmektedir (Martin, 1989). Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini destekleyen yaklaşımlardan biri olan VDÖ'nün eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini ifade eden çalışmalar mevcuttur. Örneğin Noblitt, Vance ve Smith (2010) çalışmalarında VDÖ'nün geleneksel yöntemle oranla öğrencilerde eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Benzer şekilde eğitim sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerileri ve gelişiminin son derece önemli olduğunu vurgulayan Alvarez (1990), eğitim sürecinde öğrencilerin eleştirel düşünebilmeleri bekleniyorsa onlara muhakkak anlamlı öğrenme içeriklerinin bulunduğu problem çözme fırsatları sunulması gerektiğini savunmuştur. Alvarez'e (1990) göre, içeriklerin anlamlı olması yeni öğretilecek bilginin geçmiş kavramlarla ve diğer güncel olay ve bilgilerle ilişkilendirilmesiyle mümkündür. Bu durumda hafızada bulunan diğer bilgilerin yeni bilgilerle bütünleşmesi söz konusu olacak ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişecektir. Eğitim programlarının tasarlanmasında VDÖ yönteminin kullanılması ise öğrencilerin problem çözme sürecinde eleştirel düşünme becerilerini etkili bir şekilde işe koşmalarını sağlayacaktır (Alvarez,1990).

Canlılar günlük yaşamda karşılaşılan her durumla yüzleşirken aslında bir problem çözme sürecini bilinçli veya bilinçsiz işe koşmaktadırlar. Problem çözme becerisi bireyin içerisinde bulunduğu çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder (Senemoğlu, 2013, s: 536). Yaşamın doğal bir parçası olan bu sürecin daha bilinçli bir şekilde yerine getirilmesi karşılaşılan problemlerin de daha doğru bir şekilde çözüme ulaştırılmasını sağlayacaktır. Bu nedenle bireylere problem çözme becerilerinin kazandırılması oldukça önemlidir.

Eğitim programlarının en önde gelen amaçlarından biri de öğrencilere problem çözme becerilerini öğretmektir (Gagne, 1985, s:195). Problem çözme genel olarak bir amacı başarmada önceden öğrenilmiş kuralların basit uygulamalarının ötesine gitme ve yeni cevaplar üretme olarak tanımlanmaktadır (Woolfolk, 2010, s:278). Problem çözme hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinliktir (Senemoğlu, 2013, s:536). Birçok eğitimci öğrencilere açık şekilde nasıl düşüneceklerini öğretmeyi, okulların birincil önceliği olması gerektiği konusunda hem fikirdir ve öğrenciler gerçek olayları temsil eden

problemlerin çözümleri üzerinde çalıştıklarında düşünme davranışı içine giriyorlar demektir (Gagne, Briggs ve Wager, 1992, s:64).

Tyler (1949, s:69)'a göre öğrenciler hemen cevap veremeyecekleri bir problemle karşılaştıklarında bu durum onları farklı düşünme yolları kullanmaya yönlendirir ve ancak gerçek yaşamda karşılaşılabilecekleri problem durumları öğrenciyi çözüm yolunu bulmak için harekete geçirir. Benzer şekilde Dewey'e (1938, s:79) göre cevabı hemen bilinmeyen problemler düşünmeyi tetikleyicidir ve bu amaçla problem seçiminde öğrencilerin mevcut yaşantıları dikkate alınmalı ve onlarda bilgiye ulaşma ve yeni fikirler üretme çabası oluşturacak problemler seçilmelidir.

Tyler'a (1949, s: 69-70) göre, öğrencilere problem çözme becerileri kazanabilmeleri için problem çözme sürecinde gerekli adımları işe koşabilecekleri fırsatlar yaratan öğrenme yaşantıları sağlanmalıdır. Öğrencilerin problem çözme sürecinde işe koşacakları adımlar ise şu şekildedir;

- a) Mevcut durumda cevaplandırılmayacak bir soruyu veya zorluğu hissetmek,
- b) Problemi analiz ederek daha açık şekilde belirtmek,
- c) İlişkili bilgileri toplamak,
- d) Probleme ilişkin alternatif çözümleri ya da muhtemel açıklamaları içine alan hipotezler ortaya koymak,
- e) Uygun şekilde hipotezleri test etmek ve
- f) Sonuca ulaşmak, yani problemi çözmek.

Her ne kadar problem çözme birçok eğitimci tarafından en önemli öğrenme çıktıları arasında sayılsa da problem çözme sürecinin işlendiği ve öğrenci katılımının sağlandığı çok az öğretim tasarısı mevcuttur (Jonassen 1997, s: 65). İşte bu noktada Vak'aya Dayalı Öğrenme (VDÖ) yöntemi problem çözme becerilerinin kazandırılmasında işe koşulacak bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle vak'a yöntemi ve tartışmalar öğrencilerin problem çözme becerilerini arttırmakta (Smith, 1987) ve bilginin yapılandırılmasını kolaylaştırarak öğrenme deneyimleri sunan vak'aya dayalı öğrenme ortamları problem çözümlerinin en iyi öğrenildiği ortamlardan biri olarak ele alınmaktadır (Jonassen 1997).

Bazı araştırmacıların üst düzey düşünme becerilerini tanımlamada kullandıkları Bloom'un (1956) bilişsel alan taksonomisi ise düşünmeyi giderek karmaşıklaşan altı bilişsel seviyeye göre sınıflandırmaktadır. Bu seviyeler veya basamaklar bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmedir. Bloom Taksonomisi öğretmenlerin öğrenme sürecini anlamalarına ve bu şekilde öğrenme hedeflerini ve bu hedeflere ulaştıracak etkinlikleri planlamalarına yardımcı bir araçtır (Brown, 2004a, s:77).

Araştırmacıların bazıları tarafından Bloom'un (1956) bilişsel alan taksonomisinde yer alan uygulama basamağı ve üstündeki basamaklara ait davranışlar üst düzey düşünme becerileri olarak ele alınırken (Zohar ve Dori, 2003; Brown,2004; Dupuis ve Persky, 2008; Nichols, 2010) bazıları tarafından ise uygulama basamağını dahil etmeden sadece son üç basamağı üst düzey düşünme becerileri olarak ele alınmaktadır (Anderson and Krathwohl, 2001; Kantar, 2004; Madhuri, 2012).

Bununla beraber araştırmacıların çoğu problem çözme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme ve eleştirel düşünme becerilerinin ve kullanılan bilişsel süreçlerin Bloom Taksonomisinde yer alan uygulama, analiz, değerlendirme ve sentez basamağı ile örtüştüğünü düşünmektedirler (Brown, 2004b; Miri, David ve Uri, 2007; Lemons ve Lemons, 2013).

Lemons ve Lemons (2013) bilişsel becerileri alt düzey ve üst düzey olmak üzere ikiye ayırmış ve bu becerilerin Bloom Taksonomisinde yer alan basamaklarla örtüştürerek hangi basamakta hangi davranışların gözlemlenebileceğine ilişkin bir gruplama yapmıştır (Tablo 1.2).

Tablo 1.2 Alt Düzey ve Üst Düzey Bilişsel Beceriler

Alt Düzey	Gerçekleri, şekilleri ve temel süreçleri hatırlar Terimleri ve tanımları bilir Bloom'un bilgi ve kavrama kategorisini içerir
Üst Düzey	Bilgi, kavram, yöntem veya teorileri yeni durumlarda kullanır Muhtemel sonuç ve çıktıları tahmin eder Problemlerin çözümü için gerekli yaklaşımları seçerek problemleri çözer Problemleri değişik parçalara ayırır Problemin en kritik yönlerini tanımlayabilir Oluşan eğilimleri görür (sınıflar ve sıraya dizer) Her bir bilginin kalite ve önemine karar verir Farklı fikirler arasından kendisine yargılar oluşturur Benzer çıktı ve senaryolarda oluşabilecek farklı bulgular arasındaki değerleri tartar Belli bir nedene dayandırarak tercih yapar Bloom'un uygulama, analiz ve değerlendirme kategorilerini kapsar

Kaynak: Lemons, P.P. & Lemons, J.D. (2013). Questions for assessing higher-order cognitive skills: It's not just Bloom's. *CBE-Life Sciences Education*, 12, 47-58.

Her ne kadar farklı araştırmacılar üst düzey düşünme becerilerini farklı şekillerde tanımlasalar da eğitim sürecinde öğrencilere kazandırılması gereken becerilerin başında geldiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Yapılan araştırmalar göstermiştir ki eğer amaçlı ve ısrarlı olarak üst düzey düşünme becerilerine yönelik pratik yapılırsa örneğin gerçek yaşam problemleri üzerine çalışılır, sınıf içi tartışmalar desteklenirse bu becerilerin gelişme olasılığı oldukça yüksektir (Miri, David & Uri, 2007). VDÖ sürecinde öğrencilere grupta problem çözme fırsatı sunarak işbirliği içerisinde çalışma, analitik düşünme, problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi öğrenme çıktılarına vurgu yapılmaktadır (Fossey, 2006, s:1; Biggs & Tang, 2007, s:138-139).

VDÖ sürecinde öğrencilere kazandırılan özelliklerden bazıları da derse karşı olan, ilgi, tutum, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerdir. Yapılan birçok araştırmada VDÖ'nün öğrencilerin duyuşsal özelliklerine (Adalı, 2005; Saral, 2008; Çam, 2009; Yalçınkaya, 2010) ve derse aktif katılımlarına (Dupuis ve Persky, 2008) olumlu yönde etki ettiği ortaya konmuştur.

Bloom'a (1976) göre öğretim hizmetinin niteliğinin en önemli göstergesi derse olan katılımdır. Bu bağlamda öğretme-öğrenme faaliyetleri sonucu ortaya çıkan öğrenme ürünleri (bilişsel ve duyuşsal) öğrencilerin derse olan katılımları ve dolayısıyla da onlara sunulan öğretim hizmetinin niteliği ile doğru orantılı olacaktır. Brooke (2006) VDÖ yöntemi kapsamında sunulan vak'aların öğrencilerin derse olan motivasyonlarını anlamlı olarak arttırdığını ve buna paralel olarak derse olan

katılımın da yükseldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Herreid (1994) geleneksel ders işleme yönteminde öğrenci katılımının %50-60 iken VDÖ yöntemi kullanıldığında katılım oranının %95 olduğunu tespit etmiştir. Jhaveri, Chawla ve Shah (2012) ise VDÖ'nün öğrenciler için daha eğlenceli bir öğrenme ortamı oluşturduğunu ve öğrencilerin kendi başına öğrenme (self-directed learning) düzeylerini yükselttiğini ortaya koymuşlardır. Cornely (1998) ise VDÖ'nün Biyokimya dersinde kullanımının öğrencilerin öğrenme düzeylerini anlamlı bir şekilde yükselttiğini, öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağladığını ve Biyokimya derslerine olan geleneksel ilgisizliği ortadan kaldırdığını belirtmiştir.

VDÖ'nün önemli özelliklerinden bir diğeri de öğrencilere grup çalışması ve problem çözümünde küçük ve büyük gruplar halinde tartışma fırsatları sunmasıdır (Wassermann, 1994, s:4). VDÖ'de grup tartışmaları öğrencilerin performanslarında ve bireysel güdülenmelerinde önemli ölçüde etkili olmaktadır (Flynn & Klain, 2001). Ayrıca tartışmaların vak'alardan öğrenilecekler üzerinde kritik bir rolü vardır (Levin, 1995).

Cornely (1998) VDÖ'nün öğrencileri işbirliği içerisinde çalışmaya sevk ettiğini ve öğrencilerin VDÖ kapsamında geliştirilen vak'alardaki problemleri çözmek için tüm gayretleriyle çalıştıklarını ve etkin bir öğrenme ortamı oluşturduğunu belirtmiştir. Williams (2005) ise VDÖ'nün yapısında yer alan grup tartışmalarının istenirse sınıf içerisinde istenirse bilgisayar ve web destekli çalışmalar şeklinde yürütülebilecek olması nedeniyle esnek bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir.

VDÖ'de vak'a tartışmaları oldukça önemli bir yere sahiptir. Kardos'a (1979) göre vak'aların tartışılması sürecinde her ne kadar farklı yaklaşımlar kullanılsa da genel olarak tartışma süreci şu şekilde şekillenmektedir;

1. Vak'anın içeriğinin gözden geçirilmesi
2. Problemin ifade edilmesi
3. İlişkili bilgilerin toplanması
4. Alternatiflerin geliştirilmesi
5. Alternatiflerin değerlendirilmesi
6. Hareket şeklinin seçilmesi ve
7. Çözüm önerilerinin uygulanması

Bu süreçte öğretim elemanı basit bir şekilde bilgi veya yargı kaynağı olarak görülmemeli ve öğretim elemanı liderlik yaparak dikkatli bir şekilde süreci izlemeli ve sınıftaki herkesin sürece dahil olmasını sağlamalıdır (Kardos, 1979). VDÖ ile öğrenciler aktif olarak derse katılım sağlasalar da, eğiticiler VDÖ'nün başarıya ulaşması için kritik rol oynamaktadırlar. VDÖ'nün başarısı büyük oranda eğiticinin performansına bağlıdır (Morgan, 1951; Reed, 1921 akt. Williams, 1992:387). Eğer bir eğitici VDÖ programının uygulanmasına özen göstermez ve öğrencilerin neleri öğrenip neleri öğrenmediğini izlemezse başarısız olma ihtimali yüksektir (Llewellyn, 1948 akt. Williams, 1992:387).

Vak'aya dayalı öğretim sürecinde öğrencilerin rolü ise pasif olarak oturup öğretmenin dersle ilgili söylediklerini not alma değildir. Aksine öğretim sürecinin çoğunluğu vak'alar üzerinde tartışma ile geçtiğinden öğrencilerden dersten önce vak'ayla ilgili gerekli kaynakları okumaları, önceden hazırlık yapmaları ve sınıf tartışmalarına aktif bir şekilde katılmaları beklenmektedir (MCWilliam, 1992, s:361).

VDÖ uygulamalı bilim alanlarının eğitim ortamlarında uzun yıllardan beri yaygın olarak etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Genel olarak VDÖ'nün öğrencilerin problem çözme yeteneklerini geliştirmede oldukça etkili olduğu görülmüştür. Fakat bu yöntemin değişik yaştaki büyük gruplara doğru ve etkili bir şekilde uygulanması VDÖ'nün metodolojik alt yapısının çok iyi bilinmesine bağlıdır. VDÖ'nün metodolojik yapısının yanında, diğer öğrenme kuramlarına ve yeni eğitim teknik ve materyallerine de hâkim olunması gereklidir. Bu şekilde farklı demografik yapıdaki farklı yeteneklere sahip gruplarda uygun ayarlamalar yaparak VDÖ etkili ve başarılı bir şekilde işe koşulabilir (Williams, 1991:422).

VDÖ alanında yapılan çalışmalara en çok sağlık alanında rastlanmaktadır. Irby (1994) tıp alanında klinik eğitimde vak'a kullanımı ile ilgili olarak bir takım pedagojik stratejiler belirlemiştir. Irby bu stratejilerini görüşmeler, gözlemler ve eğitici kayıtları ile elde ettiği nitel verilere dayandırmaktadır. Araştırmacı, daha çok VDÖ'nün uygulama etkinliğini arttırmaya yönelik ortaya koyduğu bu stratejilerin birçok problemi ortadan kaldıracağını ve öğrenmenin daha etkin gerçekleşeceğini savunmaktadır. Irby ilk olarak vak'aların öğrencilere sunumu sırasında çok iyi bir yönetim sergilenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin vak'aları doğru anlamaları için eğitici adeta bir moderatör rolünü üstlenmelidir. Sonra, bütün

öğrencilerin vak'a tartışmalarına aktif olarak katılımı sağlanmalıdır. Tıp eğitiminde özellikle büyük salonlarda büyük gruplar halinde işlenen vak'alarda katılım düşebilmektedir. Eğiticiler öğrencilerin devamlı olarak derse katılımını sağlayacak ortam ve şartları ayarlamalıdır. Ayrıca, VDÖ ile profesyonel düşünce ve hareket tarzı öğrencilere modellenmelidir. Öğrenciler söz konusu konu ile ilgili olarak profesyonel bir bakış açısı ve hareket tarzı sergileyebilecek net bir model bulabilmeli; eğiticiler VDÖ programının hayata geçirilişinde buna dikkat etmelidirler. Bunun yanında, öğrenciler devamlı olarak yönlendirilmeli ve onlara öğrenmelerine ilişkin geri bildirim sağlanmalıdır. Öğrencilerin hangi aşamada neyi nasıl yapacakları gerek eğitici gerekse uygulama rehberleri vasıtasıyla belirtilmelidir. Ayrıca öğrencilere her süreç ile ilgili olumlu olumsuz geribildirimlerde bulunularak yanlışlarının düzeltilmesi ve doğruların pekiştirilmesi sağlanmalıdır. Son olarak VDÖ ile işbirliğine dayalı öğrenme ortamı oluşturulmalı, öğrencilerin beraber araştırma yapıp beraber öğrenecekleri aktivitelere yer verilmelidir.

Mesleğe hazırlama, özellikle uygulamalı bilim alanlarının eğitim ortamlarının düzenlenmesinde VDÖ'nün tercih edilmesinin öncelikli nedenleri arasında yer almaktadır. Thomas, O'Connor, Albert, Boutain ve Brandt (2001) psikiyatri hemşireliği eğitiminde VDÖ kullanımının etkililiğini araştırdığı çalışmalarında VDÖ'nün öğrencilerin kuramsal bilgi düzeylerini klinik süreçlerde kullanılabilecekleri şekilde yükselttiğini, aynı zamanda öğrencilerin VDÖ ile başka herhangi bir şekilde sahip olamayacakları meslek deneyimlerini vak'alar yoluyla kazandıklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca öğrenciler VDÖ'nün klinik problemleri çözmede görünür derecede kendilerine olan güvenlerini arttırdığını belirtmişlerdir.

Sağlık alanından sonra VDÖ uygulamalarına Hukuk alanında da oldukça sık rastlanmaktadır. Patterson (1951) VDÖ'nün hukuk eğitiminde etkili bir şekilde uygulanması için senaryo kitabının hazırlanması, öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılımlarının sağlanması ve problemlerin çözümüne dayalı sınav sisteminin geliştirilmesi gerektiğini önermiştir. Benzer şekilde Titterington (2007, s:188) VDÖ'nün önemli çıktıları arasında yer alan üst düzey düşünme becerilerini ölçmede ve bu davranışların ortaya çıkıp çıkmadığını belirlemede küçük senaryolar ve bu senaryolarla ilişkili soruların kullanılabileceğini önermektedir.

McNaught, Lau, Lam, Hui ve Au (2005) yaptıkları araştırmada VDÖ'nün öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları problemleri pratik bir şekilde çözme becerilerini

geliştirdiği ve bilgi düzeylerini arttırma yönünde onlara motivasyon sağladığını ortaya koymuşlardır. McNaught ve diğerleri (2005) VDÖ uygulamalarının daha başarılı olması için şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (McNaught, Lau, Lam vd., 2005, s: 1034):

- Öğrenciler VDÖ uygulamasının ne olduğu ve nasıl uygulandığı ile ilgili bilgilendirilmelidirler.
- Öğrencilerin öğrenmede aktif rol alabilmeleri konusunda özgüvene sahip olmaları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin eğiticinin kolaylaştırıcı rolünü iyi kavramaları gerekmektedir.
- Öğrenciler yeri geldiğinde bazı konularda bireysel çalışabilmelidirler.
- Öğrenciler grup tartışmaları ve sunumlarına katılım sağlamalıdır.
- Öğrenciler çalışmalar sırasında kendi arkadaşlarını desteklemeli ve yeri geldiğinde takdir edebilmelidirler (McNaught, Lau, Lam vd., 2005, s: 1034).

Benzer şekilde VDÖ'ye ilişkin Room ve Mahler (1986) tarafından yapılan meta analiz çalışması sonuçlarına göre alanyazında VDÖ uygulamalarındaki başarıyı yükselten koşullar şunlardır:

- 1) Eğitici örnek olayları dikkatli bir şekilde ilginç, orijinal ve merak uyandıracak şekilde seçmeli ve tasarlamalıdır (Sargent ve Belisle, 1955; Gue, 1977; Wilkins, 1979),
- 2) Tartışma öncesi eğitici ve öğrenciler sınıf içi tartışmalara detaylı olarak hazırlanmalıdır (Jones, 1976; O'Connell ve Bates, 1976; Finkelstein ve Davis, 1978),
- 3) VDÖ'nün sınıf içi tartışma analizleri hem öğrenci hem de eğitici açısından esnek ve açık olmalıdır (McAdoo ve Nelson, 1975; Alic, 1977; Henderson, 1978, akt. Room ve Mahler 1986, 677-678).

1.7.4. VDÖ'nün Olumlu ve Olumsuz Yönleri

Öğretme-öğrenme sürecinde etkili öğrenmeyi sağlama amacıyla kullanılan yöntem ve tekniklerin gerek öğrenci gerekse öğretmen açısından bazı olumlu ve olumsuz yönleri bulunabilmektedir. Alan yazın incelendiğinde bazı araştırmalarda VDÖ'nün bir kısım olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya konduğu görülmektedir.

Patterson'a (1951,s:20-21) göre VDÖ'nün olumlu yanlarının başında öğrencileri geniş bir yelpazede araştırma yaparak kendi sentezini yapmaya yönlendirmesi ve öğrencilerin farklı olaylar üzerinde çalışmalarını sağlayarak eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması yer almaktadır. Patterson ayrıca, vak'aların genellikle ilgi uyandırması ve öğrenme sürecinde öğrencileri devamlı olarak uyararak uyanık tutması, öğrencilerin terminolojiyi resmi tanımlardan ziyade içeriklerden öğrenmesi, öğrencilerin gerçek yaşanmış olaylardan derlenen vak'alarla mesleklerine daha iyi hazırlanmalarını sağlaması gibi özellikleri de VDÖ'nün diğer olumlu yönleri olarak sıralamaktadır.

Benzer şekilde Romm ve Mahler (1986, s:677) VDÖ alanında yaptıkları meta analiz çalışmasına göre VDÖ'nün geleneksel öğretim yöntemine göre olumlu yönleri alanyazında şu şekilde ele alınmaktadır;

- a) VDÖ teorik konuları anlamayı ve içselleştirmeyi sağlamada oldukça başarılıdır.
- b) VDÖ'nün tanımlama/teşhis, motive etme ve psikolojik hazırlık ve yönlendirme konularında teşvik edici gücü bulunmaktadır.
- c) VDÖ bireysel öğrenmeyi teşvik etmede klasik yöntemlere göre daha üstündür.

Williams (2004, s:5)'a göre ise VDÖ'nün olumlu yönleri şu şekildedir:

- Yöntem genel olarak öğrenci odaklıdır.
- Konu ve başlıklardaki problemler gerçek hayattakinin aynısıdır.
- Geniş aralıktaki birçok konunun sentezlenmesi ve ilişkilendirilmesi söz konusudur.
- Bireysel öğrenme için gerekli olan içsel ve dışsal motivasyonu sağlamaktadır.
- Bireysel öğrenmeyi ve kritik düşünebilmeyi teşvik etmektedir.
- Araştırma yapmaya yönlendirmektedir.
- Kuram ve uygulamayı bütünleştirmektedir.
- Öğrenebilme becerilerini geliştirmektedir.

VDÖ'nün öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde sağladığı olumlu yönleri belirten araştırmacıların yanı sıra olumsuz yönü olarak konu alanının öğrenilmesinde

anlatım yöntemine kıyasla daha az etkili olduğunu düşünenler vardır. Ancak Smith (1987) yapılan birçok çalışmada bilginin kazanılması açısından VDÖ veya anlatım yönteminin kullanılması arasında çok az veya hiç fark olmadığını, bunun yanı sıra bilginin kalıcılığı ve kullanılması noktasında ise VDÖ'nün üstünlüğü olduğunu belirtmektedir.

Benzer şekilde Herreid (2005), VDÖ uygulamasının özellikle fen eğitiminde kullanılmasının zayıf ve güçlü yönlerinin bulunduğunu belirtmiştir. Herreid, eğitimcilerin ulaşacakları açık ve net bir hedefin bulunması, küçük gruplar halinde olayların tartışılması ve VDÖ'nün öğrenci performanslarını yükseltmesini VDÖ'nün güçlü yanları olarak tanımlamaktadır. Buna karşın, eğitimcilerin zaman, içerik ve kontrol kaygılarını duymaları, öğrencilerin alışık oldukları eğitim sisteminden farklı bir yöntemle karşılaşmaları ve idareci, yönetici ve ailelerin bu uygulama ile ilgili bilgiye sahip olmamalarını VDÖ'nün karşı karşıya kaldığı engeller olarak tanımlamıştır.

Williams (2004, s:5) ise VDÖ'nün olumsuz yönlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Genel olarak eski yaklaşımlar kullanıldığından yeni olarak algılanan VDÖ uygulamasına karşı bir direnç oluşumu söz konusudur.
- Konuları anlamak için daha detaylı çalışma gerektiğine dair genel bir kanı söz konusudur ve bu durum öğrencilerde motivasyon sorunu oluşturabilir.
- Problemlerin öğrenilecek konuları tam olarak kapsayamaması söz konusu olabilir.
- Sadece küçük gruplarla öğretime bağımlı kalabilir.
- Sonuçtan ziyade sürece aşırı odaklanma olabilir.
- Öğrencileri değerlendirme ölçütlerinde farklılaşmalar söz konusu olabilir.
- Zamanlama ve koordinasyon sorunları belirebilir.

1.7.5. VDÖ ve PDÖ Farkı

VDÖ alanyazında özellikle tıp eğitiminde en çok uygulanan yaklaşımlardan biri olan Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) ile birbirine benzer yönlerinin olması nedeniyle karıştırılmaktadır. Barrows (1986), VDÖ'yü, öğrenme sürecinin temelinde problemler yer aldığından Probleme Dayalı Öğrenme'nin bir çeşidi

olarak ele almakta iken Herreid (1994), PDÖ'yü Vak'aya Dayalı Öğrenmenin uygulanma şekillerinden biri olarak ele almaktadır.

Araştırmacılar tarafından yapılan bu tür sınıflamalar diğer bazı araştırmacılar için yol gösterici olsa da alanyazında her iki uygulama arasında farklılıkların neler olduğu konusunda kesin bir ayırım yapılamadığı görülmektedir. Buna rağmen yapılan araştırmalardaki farklı uygulamalar dikkate alındığında PDÖ ve VDÖ'nün benzer ve farklı yönleri ortaya çıkmaktadır.

Vak'aya dayalı öğrenme uygulamaları öğrencilerin bireysel ve grup içerisinde problem durumları üzerinde çalışarak çözüm yolları bulma gibi yönleri ile Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ)'ye benzerlik göstermekle beraber uygulama aşamaları ve problem durumlarının özellikleri açısından farklılık göstermektedir. VDÖ'de öğrenciler gerçek yaşam durumlarını yansıtan yarı yapılandırılmış problem durumları üzerinde çalışırken PDÖ'de yapılandırılmamış problem durumları üzerinde çalışırlar. VDÖ'de problem durumu tek bir seferde gerekli bilgileri içerecek şekilde öğrencilere sunulur ve yönlendirici sorularla öğrencilerin bu probleme çözüm yolları bulmaları istenir. Oysa PDÖ'de öğrencilere problem durumunun çözümüne yönelik bilgiler süreç içerisinde ihtiyaç duyuldukça birkaç seferde verilir ve öğrenciler için problem çözme süreci yapılandırılmamış daha esnek bir ortamda gerçekleşir. PDÖ'de problem durumu yapılandırılmamış belirsiz bir yapıda iken VDÖ'de problem durumu zengin çevresel detaylar sağlanarak daha yapılandırılmıştır (Prince & Felder, 2006).

PDÖ uygulamalarında küçük gruplar problem çözmeyi, bağımsız öğrenmeyi ve takım çalışmasını teşvik eden, öğrenen tarafından gerçekleştirilen araştırma sürecine odaklanırlar. VDÖ uygulamalarında ise öğrenciler konu ile ilgili ön hazırlıkları olacak şekilde yaratıcı problem çözme üzerine odaklanırlar ve öğrenme hedeflerine ulaşmada öğretmen ve öğrenciler sorumluluğu paylaşırlar. Öğretmen rehber sorularla öğrencileri öğrenme hedeflerine yönlendirir (Srinivasan, Wilkes, Stevenson, Nguyen ve Slavin, 2007).

Benzer şekilde Tärnvik'e (2007) göre PDÖ'de küçük grupla çalışma ve öğrenci yönetimli süreçler ve öğretim elemanının sürece çok az müdahalesi söz konusu iken, VDÖ'de problem çözme süreci daha büyük gruplarla ve öğretmen rehberliğinin daha yoğun olduğu bir şekilde yürütülmekte ve amaç bazen, öğrenciye önceden sunulmuş konu alanının daha iyi anlaşılması olabilmektedir.

Bununla beraber PDÖ'de öğrencilerin herhangi bir ön deneyim veya konuyu bilme zorunluluğu yokken, VDÖ'de öğrencilerden karşı karşıya kaldıkları problemleri çözmeye yetecek kadar ön bilgi ve tecrübeye sahip olmaları beklenebilmektedir (Williams, 2005).

Aralarındaki bazı farklılıklara rağmen VDÖ ve PDÖ'nün her ikisi de öğrenme sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlar olarak ele alınmakta ve yapılan araştırmalar sonucu öğrencilerde kalıcı öğrenmenin ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı görülmektedir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde VDÖ'ye ilişkin yurt dışında ve yurt içinde yapılan araştırmalardan elde edilebilenlerin özetlerine yer verilmiştir.

2.1. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

VDÖ'ye ilişkin yurt dışında yapılan araştırmaların özetleri belli bir sıra içinde verilmiştir. İlk olarak VDÖ'nün akademik başarıya etkisini inceleyen araştırmalar, sonra sırasıyla VDÖ'nün üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine, grupla çalışmaya ve duyuşsal özelliklere etkisine ilişkin araştırmalar ve son olarak VDÖ'ye ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini inceleyen araştırmaların özetleri ele alınmıştır.

VDÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediği konusunda birçok araştırma yapılmıştır. Cliff ve Wright (1996) VDÖ'nün tıp eğitiminde İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi dersinde uygulanabilirliğini ve etkililiğini araştırmıştır. Lisans düzeyinde İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi dersi VDÖ temele alınarak tasarlanmış ve uygulanmıştır. Araştırma sonuçları VDÖ'nün öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığını ve öğrencileri detaylı öğrenmeye sevk ettiğini ortaya koymuş ve VDÖ'nün öğrencilerin anatomi ve fizyoloji dersine karşı ilgi ve meraklarını arttırdığı görülmüştür. İki dönem olarak bütünleştirilmiş Anatomi ve Fizyoloji dersinin VDÖ ile işlenmesinin öğrencilerin sınav performanslarını anlamlı olarak yükselttiği de tespit edilmiştir.

Kim ve Hannafin (2011) ise web destekli bir VDÖ programının etkililiğini lisans programında öğretmen adayları üzerinde araştırmıştır. Hazırlanan web sitesinde vak'a kütüphanesi ve herkesin kendi yaşadığı örnek olayları yazabilecekleri modül bulunmaktadır. Ayrıca uygulama ve planlama gibi ek bölümlerde kaynak olarak tasarlanmıştır. Araştırma sonuçları web destekli VDÖ programının öğrenci ve öğretmenlerin hem teknoloji kullanım düzeylerini hem de başkalarının önceden yaşamış oldukları tecrübelerden kendi konularıyla ilgili bilgi düzeylerini artırdığını ortaya koymuştur.

Adiga ve Adiga (2011) vak'aya dayalı öğrenmenin etkililiğini biyokimya alanında test etmişlerdir. Araştırma kapsamında Tıp Fakültesi öğrencilerinden iki grup oluşturulmuş ve 3 ve 4. dönemde aldıkları biyokimya dersinde yarı deneysel bir

araştırma yapılmıştır. Oluşturulan deney grubu öğrencilerine belirlenen bazı konular vak'aya dayalı eğitim modeline göre hazırlanmış öğretim programı kullanılarak işlenmiş; kontrol grubu öğrencilerine ise normal anlatım uygulanmıştır. Öğretim programı 3 ve 4. dönem boyunca program dahilinde devam etmiş ve her dönem sonunda öğrenme çıktıları sınavla ölçülmüştür. İki grup arasında yapılan karşılaştırma sonucu vak'aya dayalı eğitim alan öğrencilerin her iki dönem sonundaki notlarının geleneksel eğitim alan öğrencilere nazaran anlamlı şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin birçoğu vak'aya dayalı öğrenme şeklinin uygun ve yararlı olduğunu fakat yöntemin uygulama olarak zor olduğunu belirtmişlerdir.

Brown, Pond, ve Creekmore (2011) eczacılık alanında öğrencilerin öğrenmelerini arttırmak amacıyla toksikoloji alanında vak'aya dayalı öğrenme metoduna göre geliştirilen öğretim programını test etmişlerdir. Çalışmada temel olarak seçmeli olarak sunulan toksikoloji alanında vak'aya dayalı olarak geliştirilen derslerin öğrencilerin öğrenme düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Toksikoloji bölümünü seçenlerin zorunlu olarak almaları gereken Eczacılık III ve İlaç Tedavisi II zorunlu derslerinde bu program uygulanmıştır. Vak'aya dayalı öğretim programının öğrencilerin öğrenme performanslarına etkisi Eczacılık Program Hedefleri Değerlendirme Sınavı (PCOA) ile ölçülmüştür. Vak'aya dayalı öğretim programıyla Eczacılık III ve İlaç Tedavisi II dersini alan öğrencilerin PCOA sınavındaki toksikoloji not ortalamalarının bu dersleri almayanlara göre önemli ölçüde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları, klinik ortamında öğrenmeyi gerektiren toksikoloji alanında uygulanan vak'aya dayalı eğitim programının eczacılık öğrencileri için aktif öğrenme deneyimi oluşturduğunu ve sınav notlarını yükselttiğini ortaya koymuştur.

Goldsmith (2011) VDÖ'nün öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde geleneksel eğitim yöntemine göre nasıl bir fark yarattığını Jeoloji Giriş dersinde yaptığı araştırma ile ortaya koymaya çalışmıştır. Goldsmith Jeoloji Giriş dersi için geleneksel yaklaşıma ve VDÖ yaklaşımına dayalı iki eğitim programı hazırlamış ve iki farklı gruba kendisi uygulamıştır. Araştırma verileri VDÖ uygulamasıyla Jeoloji Giriş dersini alan öğrencilerin aynı öğretim üyesi tarafından geleneksel yöntemle okutulan diğer gruptaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, VDÖ yaklaşımının uygulandığı derste öğrencilerin jeoloji kavramlarını anlama ve

öğrenmelerini geliştirmede daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bunun yanında, VDÖ'nün öğrencilerin yeryüzü ile ilgili araştırma uygulamalarında üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

VDÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde; VDÖ'nün farklı disiplinlerde ve farklı öğretim kademelerinde genel olarak akademik başarıyı arttırma yönünden etkili bir yaklaşım olduğu görülmektedir.

VDÖ ile ilgili yapılan bazı araştırmalar VDÖ'nün genel akademik başarı üzerine etkisini araştırırken bazı araştırmalar ise VDÖ'nün özellikle üst düzey düşünme becerilerine etkisine odaklanmıştır. Bundan sonra verilecek ilgili araştırmalar özellikle üst düzey düşünme becerilerine odaklanmış araştırmalardır. Bu araştırmaların bazılarında üst düzey düşünme becerileri olarak problem çözme, eleştirel düşünme, analitik düşünme becerileri vurgulanırken bazılarında ise Bloom Taksonomisinin uygulama üstü basamakları vurgulanmıştır.

Dori, Tall ve Tsaushu (2002) Biyoteknoloji alanında olup fen bilimleri geçmişi olmayan öğrencilerin zorunlu olarak alması gereken fen eğitiminin VDÖ kapsamında verilmesi ile ilgili bir araştırma yapmışlardır. Herkes için fen eğitimi programı kapsamında "Biyoteknolojimiz, Çevre ve İlişkili Konular" isimli bir VDÖ modülü geliştirilmiştir. Bu modül öğrencilerin bilim ve teknoloji alanında literatürlerini ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçları farklı akademik seviyedeki öğrencilerin bilgi düzeylerinde, anlama ve kavramalarında ve üst düzey düşünme becerilerinde anlamlı olarak bir gelişim sağladığını göstermiştir. Özellikle akademik seviye olarak düşük olan öğrencilerin seviyeleri yüksek olan arkadaşlarına oranla bilgi düzeylerinde daha çok gelişim kaydettikleri gözlemlenmiştir. Akademik seviyeleri yüksek olan öğrencilerin daha düşük olan arkadaşlarına nazaran soru sorma, argümantasyon, ve sistemli düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinde pozitif yönde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Akademik seviyesi yüksek olan öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri daha çok gelişmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu gördükleri biyoteknoloji konularına daha hevesli çalıştıklarını ve çok sevdiklerini ifade etmişlerdir. Dori ve diğerleri (2002), fen geçmişi olmayan öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi ve öğrencilerin bilimsel ve teknolojik literatüre

hakim olmaları açısından VDÖ tekniğinin son derece etkili olduğunu ve bu yöndeki programların yaygınlaştırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Çevrimiçi eğitimin son zamanlarda yaygınlaşmasıyla, daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayacak yöntemler birçok araştırmancının konusu olmuştur. VDÖ bu kapsamda en öne çıkan öğrenme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Brooke (2006) çevrimiçi öğrenme ortamında eğitim alan iki farklı öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucu öğrencilerin VDÖ uygulamalarıyla sokratik diyalog ve eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı olarak geliştiğini bulgulamıştır. Brooke (2006) ayrıca VDÖ tekniğinin öğrencilerin öğrenme ile ilgili sorumluluklarını geliştirdiğini ve öğreticinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin oluşumu ve analizi konusunda kolaylaştırıcı bir rol oynadığını ifade etmiştir.

Benzer şekilde Miri, David ve Uri (2007) VDÖ'nün öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine nasıl etki ettiğini araştırmıştır. Araştırma kapsamından lise öğrencilerinden üç grup oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerinde fen dersi kapsamında üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek şekilde tasarlanan VDÖ yöntemi uygulanmıştır. Diğer iki grupta ise kontrol grubu olarak aynı konular geleneksel yöntem uygulanarak işlenilmiştir. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen üst düzey düşünme becerileri değerlendirme ölçeği ile ön test, son test ve kalıcılık testleri uygulanarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine nazaran üst düzey düşünme becerileri açısından anlamlı bir gelişim kaydettiğini göstermiştir. Deney grubu kontrol grubu ile karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin doğruları arayıp bulma, açık fikirlilik, kendine güven ve olgunluk alanlarında daha çok gelişim kaydettikleri gözlenmiştir. Miri ve diğerlerine (2007, s:353) göre öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin devamlı gelişim sağlaması ve başarılı olmaları için öğretmenlerin bilinçli ve kararlı bir şekilde sınıfı gerçek dünyanın problemleriyle karşı karşıya bırakmaları, açık uçlu sınıf tartışmalarını teşvik etmeleri ve araştırma odaklı deneyimlere yönlendirmeleri gibi üst düzey düşünme stratejilerini işe koşmaları gerekmektedir.

VDÖ'nün tıp eğitimindeki etkililiğini inceleyen Bowie, Voss ve Aretz (2009), çalışmalarında klinik öncesi eğitim programında klinik öncesinde öğrencilerin bilmesi gereken temel kavramlar ve temel bilimlerin VDÖ yöntemiyle öğrencilere

öğretilmesi ve bu süreçte VDÖ'nün etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu kapsamda hazırlanan VDÖ programı ABD'de iki farklı tıp fakültesinde eğitim gören birinci ve ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda VDÖ tekniği uygulanan her iki sınıf öğrencilerinin VDÖ programı kapsamında tasarlanan örnek olay tartışmalarına ön hazırlık yaparak aktif olarak katılım sağladıkları ve temel bilimsel ilkeleri klinik problem çözme sürecini başarılı olarak hayata geçirebildikleri gözlemlenmiştir. Bowie ve diğerleri (2009), VDÖ'nün klinik öncesi eğitim sürecinde tıp temel konularını öğrencilere etkili bir şekilde öğretmek için kolay ve bütünsel bir eğitimsel formatta öğrenme ortamı oluşturduğunu ve bu uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde yükselttiğini ortaya koymuşlardır.

Noblitt, Vance ve Smith (2010) ise çalışmalarında öğrencilerin yazılı iletişim becerileri ve eleştirel düşünme becerilerindeki gelişimlerini geleneksel öğretim metodu ve VDÖ metodunu karşılaştırma suretiyle test etmiştir. Çalışma kapsamında adli bilimler bölümü birinci sınıf öğrencilerinden iki ayrı grup oluşturulmuş, birinci gruba geleneksel yöntemle program uygulanarak diğer gruba VDÖ uygulanmıştır. Geleneksel gruba uzman tanıklık ile ilgili yasal kavramlar konularıyla ilgili klasik öğretimler yapılarak öğrencilere konu ile ilgili basit şekilde anlayabilecekleri 20 adet makale verilerek ve daha sonra dersle ilgili olan konularda bu makalelerden sorular sorularak ders işlenmiştir. VDÖ grubunda ise öğrencilere konu ile ilgili olabilecek Amerikan Drama Birliği (AMTA)'nin kullandığı uzman rol oynama görevleri verilmiştir. Öğretmen öğrencilere mahkeme dosyalarını, olaylara ait tanıklık olaylarını içeren senaryo paketlerini materyal olarak sağlamıştır. Öğrencilerin derse hazırlanmaları için verilen materyallerde ders konusuyla ilgili olarak seçtikleri alanlardaki senaryoları uyarlamaları sağlanmıştır. Öğrencileri değerlendirmek için benzer sınav ve yazılı sınavlar uygulanmış ve sınavları değerlendirmek amacıyla dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Yapılan analizler sonucu VDÖ metodu uygulanan öğrencilerin eleştirel düşünme ve yazılı iletişim becerilerinin klasik yöntem uygulanan gruba göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, VDÖ'nün öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemle oranla daha etkili olduğunu göstermektedir.

Eğitim sistemlerinin genelde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini yükseltmede yetersiz kaldığı eğitim bilimlerinde oldukça tartışılan bir konudur. Bu kapsamda VDÖ'nün öğrencilerin eleştirel düşünebilme yeteneklerinin gelişimine katkı sağlayacağına inanan Milner ve Wolfer (2014), VDÖ'nün öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ne derece etkili olduğu üzerine bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sosyal bilgiler eğitimi alanı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrencilerin vak'alarda geçen güncel problemleri tartışmaları ve farklı alternatif ve çözümler üzerinde durmalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini arttırdığını göstermiştir. Araştırma sonucunda Milner ve Wolfer (2014), VDÖ uygulamalarında vak'aların seçilmesinde ve uygulanmasında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini pratiğe dökebilecekleri bir tasarım yapılmasına özen gösterilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ganiron (2014) ise VDÖ'nün üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine nasıl etki ettiği ile ilgili yarı deneysel bir araştırma gerçekleştirmiştir. İki grup halinde 40 mühendislik öğrencisinin katıldığı araştırmada Proje Yönetimi dersi kapsamında öğrencilerin kavrama, mühendislik problemlerini çözme, planlama, organize etme ve karar verme gibi üst düzey düşünme becerileri test edilmiştir. Deney grubuna üst düzey düşünme alıştırmaları uygulanırken diğer gruba uygulanmamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, VDÖ ile üst düzey düşünmeyi gerektiren uygulamaya dahil olan deney grubundaki öğrencilerde üst düzey düşünme becerileri açısından diğer gruba göre anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuş ve bu bulgular VDÖ'nün üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda etkili bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuştur.

VDÖ'nün üst düzey düşünme becerilerini geliştirmedeki etkililiği konusunda farklı disiplin alanlarında ve farklı öğretim kademelerinde yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin olaylara çok yönlü bakabilme, problem çözme, eleştirel düşünme, analitik düşünme becerileri başta olmak üzere üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusunda genel olarak etkili olduğu görülmektedir.

VDÖ'nün önemli kazanımlarından bir tanesi de öğrencilerin gruplar halinde çalışmalarını sağlayarak işbirliğine dayalı öğrenme ortamları sunmasıdır.

Benzer şekilde VDÖ'de yaygın olarak kullanılan grup tartışmalarının ne derece etkili olduğuyla ilgili Levin (1995) bir araştırma gerçekleştirmiştir. Levin

çalışmasında özel olarak VDÖ kapsamında kullanılan tartışmaların öğretmenlerin vak'alar hakkındaki düşüncelerini ne şekilde etkilediklerini test etmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin vak'aları sadece okuduklarında oluşan algı ve düşünceleri ile vak'aları tartıştıklarında edindikleri izlenim ve düşünceleri kıyaslanmıştır. Araştırmaya her vak'a ile ilgili olarak ilköğretim seviyesinde halen öğrenciliği devam eden 8 öğretmen, göreve yeni başlamış 8 öğretmen ve tecrübeli 8 öğretmen katılmıştır. Bu sayede araştırma kapsamında tecrübenin rolü de test edilmiştir. Araştırma sonuçları, vak'aların tartışmalı olarak işlenmesinin tüm öğretmenlerin vak'alarla ilgili düşüncelerini anlamlı bir şekilde etkilediğini ve bu etkileşimin öğretmenlerin tecrübeli olmaları durumuna göre değişim arz ettiğini ortaya koymuştur. Bu kapsamda vak'alar hakkında tartışma sürecinde farklı görüşlerin dile getirilmesinin kişiler arasındaki etkileşimi arttırdığı ve özellikle deneyimli öğretmenler için üst bilişi oluşturma ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede etkili bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Çalışmaya katılan az tecrübeli öğretmenler ve öğrenci öğretmenler için ise tartışmanın vak'aların daha açık olarak anlaşılması, konuların netleştirilmesi ve vak'a içerisindeki spesifik olaylarla ilgili düşüncelerin netleşmesi yönünde etkili olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu VDÖ'nün uygulanışında vak'aların tartışmalı olarak işlenmesinin oluşturduğu faydayı net olarak ortaya koymaktadır.

Grup tartışmalarının etkililiğini araştıran diğer bir araştırma da Flynn ve Klein (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Flynn ve Klein (2001), VDÖ'de grup tartışmalarının etkililiğini araştıran deneysel çalışmalarında grup tartışmalarının vak'aya dayalı öğrenme ortamlarındaki öğrencilerin performans ve motivasyonlarına etkilerini incelemişlerdir. Araştırma ABD'nin güneybatısında bulunan büyük ölçekli bir üniversitenin tedarik zinciri yönetimi bölümünde en temel ders olarak okutulan satın alma ve tedarik yönetimi dersini alan 94 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Aynı ders iki farklı grup halinde verildiğinden 47 kişilik bir deney, 47 kişilik de bir kontrol grubu belirlenmiştir. Her iki grupta da vak'aya dayalı öğretim tekniği uygulanarak dersler işlenmiştir. Fakat deney grubu öğrencileri sınıf içerisinde dört veya beşer kişilik küçük gruplara ayrıştırılmıştır. Deney grubuna grup tartışmalarının nasıl yapılacağı, kontrol grubuna ise bireysel hazırlığın nasıl yapılacağı konularında program uygulanmadan önce oryantasyon eğitimi verilmiştir. Ders kapsamında iki vak'a deney grubuna grup tartışmaları ile uygulanmış olup kontrol grubunda ise grup tartışmasının olmadığı bireysel vak'aya

dayalı öğrenme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenci performansları ve eğiticilerin ders işleme zamanları açısından birinci vak'adaki analiz sonuçları deney grubu ile kontrol grubu arasında anlamlı farklılık ortaya koyarken, ikinci vak'ada herhangi bir anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Fakat her iki vak'ada uygulamada öğrencilerin tutumlarında önemli ölçüde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Vak'aları grup tartışmaları şeklinde çözümlleyen deney grubundaki öğrenciler bireysel olarak vak'a çözümlemesi yapan öğrencilere nazaran uyguladıkları metodu daha çok sevdiklerini ve beğendiklerini, bireysel çalışmadan ziyade grup çalışmasının daha çok şeyler kazandırdığını düşündüklerini ve eğer bu dersi bir daha almaları gerekseydi çoğunun grup tartışması yapacak olan deney grubunda olmak istediklerini ifade etmişlerdir (Flynn ve Klein, 2001). Bu araştırma vak'aya dayalı öğrenme metodunun derste uygulanması sırasında grup tartışmasının özellikle öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarının artmasında önemli ölçüde etkili olduğunu kanıtlamaktadır.

Benzer şekilde Dupuis ve Persky (2008) yaptığı araştırmada klinik farmakokinetik dersinde VDÖ uygulamasının öğrencilerin grup etkileşimi ve bireysel katılımlarını nasıl etkilediğini test etmişlerdir. Farmakokinetik ders içeriği üç bölüme ayrılarak birinci bölümün işlenmesinde VDÖ yöntemi küçük gruplar halinde uygulanmış, ikinci bölümde geleneksel yöntem uygulanmış, üçüncü bölümde ise yine VDÖ yöntemi kullanılmış fakat bu sefer program küçük gruplar yerine büyük gruplar halinde uygulanmıştır. Programın uygulanması sürecinde davranış anketleri ve sınav sonuçları VDÖ uygulanması için değerlendirme araçları olarak kullanılmıştır. Yapılan test değerlendirmeleri sonucu VDÖ yönteminin uygulandığı bölümlerde geleneksel yöntemin uygulandığı bölümlere nazaran anlamlı olarak öğrenci puanlarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla, araştırma sonuçları VDÖ yönteminin özelliği olan grup etkileşiminin geleneksel yöntemlere nazaran öğrencilerin sınıf içi öğrenme düzeylerini arttırmada ve iletişim becerilerini geliştirmede daha çok etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca VDÖ yönteminin uygulanması sırasında öğrenci katılımlarının da daha yoğun olduğu belirtilmiştir.

Razzouk (2011) VDÖ'nün bireysel öğrenme çıktılarına ve derse karşı olan tutuma etkisini araştırmıştır. Deney ve kontrol gruplu yarı deneysel araştırmada deney grubu öğrencileri dersin işlenişinden sonra vak'alar üzerinde küçük gruplar halinde çalışırken, kontrol grubundaki öğrenciler ise herhangi bir grupta çalışma etkinliği

yapmamışlardır. Araştırma sonucu öğrencilerin bireysel öğrenme çıktıları ve öğrencilerin derse karşı olan tutumları açısından deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları VDÖ'nün grupta çalışma ortamında öğrencilerin bireysel öğrenmelerine katkı sağladığını, ayrıca öğrencilerin dikkat yeteneklerinin gelişmesi, kendilerine güven duymaları ve dersle ilgili memnuniyet duymalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Grup çalışmaları yüz yüze görüşmelerle etkili bir şekilde yapılabilen fakat çevrimiçi olarak sanal ortamlarda verilen derslerde sanal grupların işbirliği yapma becerilerini kazanmada ne derece etkili olduğu araştırmacıların kafasında her zaman soru işareti olarak belirmiştir. Kopp, Hasenbein ve Mandl (2014) sanal gruplarda işbirliğine dayalı öğrenmenin problem çözme becerilerinin gelişmesindeki etkililiğini araştırmıştır. Tamamen sanal ortamda verilen bir mesleki eğitim dersi kapsamında beş farklı sanal grup oluşturulmuş ve her bir gruba biri çok karmaşık diğeri normal düzeyde olan iki farklı vak'a üzerinde sanal ortamda çalışmaları istenmiştir. Ders kapsamındaki tüm içerik ve materyallerin sunumu ve hazırlanan programın uygulanması sanal ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları göstermiştir ki; tüm gruplarda işbirliğine dayalı öğrenme ortamı sanal ortamda da etkili bir şekilde oluşmuş ve öğrenciler grupta çalışma sayesinde bilgi düzeylerini arttırmış ve problem çözme becerilerini geliştirmişlerdir.

VDÖ'nün grupta çalışma alışkanlıklarına ve duyuşsal özellikleri kazandırmaya etkisine ilişkin yapılan araştırma sonuçları VDÖ'nün bu özellikleri kazandırmadaki etkililiğini göstermektedir. VDÖ sürecinde öğrenciler vak'alar üzerinde grupta çalışırken birlikte çalışma alışkanlıkları kazanmanın yanı sıra, öğrencilerin bireysel öğrenme düzeyleri de artmaktadır. VDÖ ayrıca öğrencilerin derse olan ilgi, motivasyon, tutum gibi duyuşsal özelliklerini de olumlu yönde etkilemektedir.

VDÖ'nün etkililiğini ortaya koymayı amaçlayan birçok araştırmada VDÖ uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerinden yararlanılmıştır. Ertmer, Newby ve MacDougal (1996) Veterinerlik Okulunda VDÖ yönteminin kullanıldığı laboratuvar dersinde VDÖ uygulamalarına ilişkin öğrencilerin görüş ve yaklaşımlarını inceledikleri çalışmada 9 öğrenci ile vak'alara ilgileri, vak'aların sağlayacağını düşündükleri faydalar ve bu yöntemden öğrenebileceklerine ilişkin algılarına yönelik dersin farklı zamanlarında görüşmeler yapmışlardır. Başlangıçta yapılan görüşmelerde öğrenciler VDÖ yöntemiyle işlenen derslerin daha ilgi çekici

olduğu, gerçek yaşam durumlarını içermesi açısından uygulamaları öğrenmelerinde faydalı olduğu görüşüne sahipken kendilerini VDÖ alanında yetersiz bulmuşlardır. Daha sonraki görüşmede ise öğrencilerin yonteme karşı ilgilerinin azaldığı, öğrenme açısından VDÖ'nün daha çok fayda sağladığına ilişkin algılarının arttığı, daha çok uygulama yaptıkça VDÖ uygulamasında öğrencilerin kendilerini yeterli görmede artış olduğu bulguları elde edilmiştir.

VDÖ hakkında ğrenci görüşlerini araştıran bir diğer araştırma da Herreid (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Herreid'in (2005) ğrencilerin VDÖ'ye ilişkin görüşlerini belirlemek üzere yaptığı bir anket araştırmasında öğrenciler genel olarak VDÖ'yü sevdiklerini ve VDÖ ile daha çok öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin %97'si VDÖ'deki örnek olaylar sayesinde bir konu hakkında yeni düşünme yollarını bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrencilerin %95'i daha aktif bir öğrenme süreci bulduklarını, %92'si ise daha aktif katılım sağladıklarını belirtmişlerdir.

Benzer şekilde Butler, Lee ve Tippins (2006), VDÖ'nün farklı kùltürleri anlama ve farklılıklar ile ilgili duyarlılığın gelişimini belirlemek üzere öğretmenlik lisans eğitimi gören üç ğretmen üzerinde araştırma yapmıştır. VDÖ kapsamında hazırlanan beş farklı vak'a üzerinden yürütölen Bilimsel Araştırmalar dersi sonunda yapılan görüşmelerde ğretmen adayları VDÖ programının uygulanmasıyla farklı kùltürlere hassasiyetleri ile ilgili bilgilerinin önemli ölçüde geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, VDÖ kapsamında kullanılan vak'aların kendilerini öğretme ve öğrenme konusunda araştırma yapmaya yönlendirdiğini, empati yapmalarını sağladığını ve yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır.

Son zamanlarda VDÖ ve PDÖ'nün tıp eğitimindeki etkililiği bazı araştırmaların konusu olmuştur. Bu çalışmalardan biri de Stjernquist ve Crang-Svalenius'un (2007) tıp eğitim programının sekizinci ve onbirinci dönem eğitimini alan 254 ğrenci üzerine yaptığı araştırmadır. Araştırmada hem PDÖ hem de VDÖ tekniklerinin ğrenci algısına göre nasıl değişim arz ettiğini hazırlamış oldukları sorularla ortaya koymuşlardır. Araştırma bulguları sekizinci dönem ğrencilerinin her iki farklı tekniğin öğrenme düzeylerini yükselttiklerini beyan ettikleri fakat onbirinci dönemde ise farklı olarak VDÖ'nün PDÖ'den daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tıp eğitim dönemleri yükseldikçe klinik problem çözme içerikleri artmakta ve bu tür içeriklerin etkili olarak sunulmasının VDÖ ile daha uygun olduğu

ve öğrencilerin VDÖ'yü PDÖ'ye nazaran daha etkili buldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla araştırma tıp eğitiminin son dönemlerinde öğrencilerin gerçek dünyadaki klinik vak'aları daha iyi çözümleyebilmeleri amacıyla VDÖ ile program içeriklerinin sunulmasının daha etkili olacağı sonucunu ortaya koymuştur.

VDÖ'nün etkililiği konusunda öğrenci görüşlerini araştıran bir diğer çalışma da Curran, Sharpe, Forristall, ve Flynn (2008) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar disiplinlerarası eğitim alanında üç farklı yöntem uygulayarak her bir yöntem hakkında öğrenci memnuniyetlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu çerçevede araştırmacılar 61 tıp, 351 hemşirelik, 20 eczacılık ve 89 sosyal hizmetler olmak üzere toplam 520 lisans öğrencisi için hazırlanan programı uygulamışlardır. Program içeriğinin sunumunda bilgisayar destekli öğrenme, yüz-yüze öğrenme ve VDÖ yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda bütün meslek gruplarına tabi öğrenciler genel olarak VDÖ yönteminden diğer yöntemlere nazaran daha çok memnuniyet duyduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda ayrıca VDÖ'nün disiplinlerarası öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve VDÖ'nün küçük gruplar halinde öğrenmeyi daha etkili hale getirdiği ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinden dolayı memnuniyet derecelerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Lee ve Choi (2008) yaptıkları araştırmada VDÖ'nün çevrimiçi eğitim ortamlarındaki etkililiğini incelemiştir. Araştırma çevrimiçi olarak verilen okul öncesi eğitimi programı kapsamında 3 haftalık web uygulaması ile 23 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, 23 eğiticinin uygulama öncesi ve sonrasında yazdıkları kompozisyonlar, anket ve odak grup görüşmelerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler çevrimiçi VDÖ uygulamasının dersle ilgili sorumluluklarını bilme, olaylara çok yönlü bakabilme, kendilerini farklı problem çözme yollarına teşvik etme ve derse aktif katılımı sağlama yönüyle de oldukça başarılı bulduklarını belirtmişlerdir.

Lee, Lee, Liu, Bonk ve Magjuka (2009) çevrimiçi bir işletme master programında vak'aya dayalı öğrenmenin nasıl kullanıldığı ve öğrenimi nasıl kolaylaştırdığı ile ilgili bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırma kapsamında çevrimiçi ortamda VDÖ tasarımının, eğitim sürecini kolaylaştırması ve teknoloji desteği açısından gerek öğrenciler, gerekse eğiticiler tarafından nasıl algılandığı detaylı olarak araştırılmıştır. Araştırma sonuçları çevrimiçi bir işletme yüksek lisans eğitimi için

VDÖ'nün öğrenciler tarafından çok faydalı olarak görüldüğünü ortaya koymuştur. Öğrenciler VDÖ'nün özellikle öğrendikleri bilgilerin gerçek problem çözme alanlarında uygulama imkânları sağlaması yönüyle çok etkili olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma ayrıca, VDÖ'nün yüz yüze sınıf ortamlarında olduğu gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrencilerin derse katılımlarını ve ilgilerini önemli ölçüde arttırdığını ortaya koymuştur.

Vak'aya dayalı öğrenme metodunun mikrobiyoloji alanında aktif öğrenmeyi sağlayıp sağlamadığını test etmek amacıyla Ciraj, Vinod ve Ramnarayan (2010) Hindistan'da Madipal Üniversitesi'nde eğitim veren Maleka Manipal Tıp Fakültesi'nde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamında Tıp Fakültesi 2. Sınıf öğrencilerinin almış oldukları mikrobiyoloji dersinin bazı konuları için VDÖ'ye dayalı öğretim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan programın amacı ve içerikleriyle ilgili olarak hem öğrenciler hem de eğiticiler detaylı olarak bilgilendirilerek program uygulanmıştır. Mikrobiyoloji programı bazı konuların teorik anlatım, bazılarının ise VDÖ'ye dayalı olarak işlenmesi şeklinde uygulanmıştır. Mikrobiyoloji dersi konuları arasında teorik olarak anlatılan konularla vak'aya dayalı olarak işlenen konulardaki öğrencilerin başarı notları karşılaştırılmıştır. Yapılan bu karşılaştırma sonucu öğrencilerin vak'aya dayalı olarak işledikleri konularda teorik olarak işledikleri konulara nazaran daha üstün başarı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca öğrencilere ve eğiticilere vak'aya dayalı öğrenme ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla bir ölçek uygulanmıştır. Eğiticiler vak'aya dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmada ve özellikle mikrobiyoloji alan bilgisinin kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler VDÖ'nün kendilerinin öğrenme düzeyini arttırdığını, sınavlara hazırlıkta kendilerini daha rahat hissettiklerini ve kendi meslekleri için gerekli olan bilgileri elde etmede etkili olduğunu vurgulamışlardır. Öğrenciler ayrıca vak'aya dayalı öğrenmenin mikrobiyoloji program hedeflerini öğrenme, bağımsız öğrenme özelliğini geliştirme, iletişim becerileri ve analitik düşünme becerilerini geliştirme hususlarında etkili olduğunu belirtmişlerdir (Ciraj, Vinod ve Ramnarayan, 2010).

Nelson (2010) VDÖ'nün fizik tedavi eğitimi alanındaki etkililiğini araştırmıştır. Araştırma verileri ABD'nin değişik üniversitelerinde fizik tedavi eğitiminde VDÖ uygulanan bölümlerdeki eğiticiler, öğrenciler ve idarecilerle yapılan görüşmeler,

sınıf gözlemleri ve odak grup görüşmelerine dayanmaktadır. Araştırma verileri, VDÖ'nün hem öğrenciler, hem de idareci ve eğiticiler tarafından fizik tedavi akademik programlarında oldukça etkili bir yöntem olarak kabul gördüğünü ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda VDÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarını, problem çözme becerilerini, klinik hazırlık deneyimlerini ve kendine güvenlerini önemli ölçüde arttırdığı vurgulanmıştır. Bunun yanında, araştırmada VDÖ'nün etkili bir şekilde uygulanmasına engel olabilecek bir takım durumlar da belirtilmiştir. Araştırmaya göre, VDÖ'nün herkes tarafından kabul görmemesinin nedenleri olarak; uygulanmasının zaman ve bir takım maliyet gerektirmesi ve ayrıca kişisel bilgi ve beceri gerektirmesi VDÖ uygulamasını olumsuz yönde etkileyen bazı hususlar olarak sıralanmıştır.

Weil, McGuigan ve Kern (2011) ise çalışmalarında VDÖ'nün yararları ve sınırlılıklarını ve çevrimiçi tartışma forumlarının VDÖ'deki kolaylaştırıcı rolü konusunda öğrenci görüşlerini araştırmışlardır. Araştırma kapsamında orta seviyede bir muhasebe dersini çevrimiçi olarak alan bir gruba VDÖ sonrasında anket uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrenciler VDÖ'nün çevrimiçi tartışma gruplarının öğrenmelerini önemli ölçüde olumlu etkilediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler özellikle, bu tartışmaların başka öğrencilerin fikirlerini ve düşüncelerini daha net anlama, olayla ilgili bilgileri daha eleştirel olarak değerlendirme, ders dışı ek materyale başvurmada motivasyon oluşturma ve teknolojiden faydalanma konularında kolaylık sağlaması yönleriyle olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Çoğu tıp öğrencileri için farmakoloji dersi çok önemli olmayan, kısa süreli öğrenilip sadece dersi geçecek kadar öğrenilen bir ders olarak algılanmaktadır. Öğrencilerin bu algılarını değiştirmek ve öğrenme düzeylerini yükseltmek amacıyla eczacılık eğitiminde aktif öğrenme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemlerden olan VDÖ ve rol yapma (RY) bu alanda yaygın kullanım alanı bulmuştur. Jalgaonkar, Sarkate ve Tripathi (2012) yaptıkları araştırmada öğrencilerin VDÖ ve RY yöntemlerinin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını araştırmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %88'i VDÖ, %94'ü ise RY yöntemlerinin konuları anlamalarını kolaylaştırdığını ve bu yöntemleri beğendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin %57'si VDÖ, %74'ü ise RY yönteminin entelektüel meraklarını arttırdığını dile getirmişlerdir. Öğrenciler ayrıca her iki yöntemin de interaktif bir

yapıya sahip olduğunu belirtmişlerdir (VDÖ: %71, RY: %90). Son olarak, öğrenciler kazandıkları bu bilgi ve becerileri ileride klinik çalışmalarında kullanabileceklerini ifade etmişlerdir (VDÖ: %79, RY: %91). Sonuç olarak, Jalgaonkar, Sarkate ve Tripathi (2012) yaptıkları araştırma sonucu her iki tekniğin öğrenciler üzerinde öğrencilerin olumlu görüşlerini ortaya koysalar da RY yönteminin VDÖ yöntemine göre farmakoloji dersi eğitiminde öğrenciler tarafından daha olumlu algılandığını belirtmişlerdir.

Thistlethwaite, Davies, Ekeocha, Kidd, McDougall, Matthews, Purkis ve Clay (2012) 1965 ile 2010 yılları arasında sağlık eğitimi alanında VDÖ'nün etkililiğini araştıran makaleleri inceleyerek bir meta analiz yapmışlardır. Araştırma, tıp, diş hekimliği, veterinerlik, hemşirelik ve ebelik, rehberlik ve benzer mesleklerde meslek alanlarında gerçekleştirilen deneysel verilere dayanan ve güvenilir veri bankalarında yayımlanan makaleleri kapsamıştır. Değişik ölçütler sonucu yapılan elemelerle seçilen 104 araştırmanın analizi sonucu; VDÖ'nün en yaygın olarak uygulandığı alanın tıp olduğu, araştırmada yer alan öğrenci sayılarının 50'nin altından başlayıp 1000'in üzerine çıktığı, en kısa uygulama süresinin iki saat, en uzununun ise bir yıl olduğu, grup çalışmalarındaki öğrenci sayılarının 2 ile 15 arasında olduğu gibi bilgiler ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucu genelde öğrencilerin VDÖ tekniğinden hoşlandıkları ve öğrenme düzeylerini yükselttiğini ortaya koymuştur. Ayrıca eğiticilerin de aynı şekilde VDÖ'yü beğendikleri, öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak ilgi ve motivasyonlarını canlı tuttuğunu düşündükleri fakat VDÖ uygulaması onlar için çok büyük ön hazırlık gerektirdiğinden VDÖ'yü kısmen uygulamakta oldukları bulgularına erişilmiştir.

VDÖ'ye ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde genel olarak gerek öğrencilerin gerek öğretmenlerin VDÖ'ye ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Öğretmenler ve öğrencilerin VDÖ'nün özellikle gerçek yaşam durumları ile ilişkili vak'alar üzerinden problem çözme fırsatları sunması yanında, mesleğe hazırlama, kalıcı öğrenme sağlama, problem çözme, yansıtıcı, analitik, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirme, empati kurma, merak uyandırma, aktif katılım sağlama, derse karşı ilgi ve motivasyonu arttırma ve araştırma yapmaya sevk etme gibi birçok konuda olumlu etkileri olduğunu belirttikleri görülmektedir.

2.2.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Adalı (2005) yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde “Virüsler-Bakteriler-Mantarlar-Protistler” konusunda uygulanan VD yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada “Canlılar ve Doğayla Etkileşimleri” nitesinde “Virüsler-Bakteriler-Mantarlar ve Protistler lemi” konularının ğretiminde kontrol grubu ğrencilerinde geleneksel yöntemler, deney grubu ğrencilerinde ise VD yöntemi kullanılmış ve uygulama 4 hafta devam etmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak, fen bilgisi başarı testi ve fen bilgisi tutum leği kullanılmış, bu ölçek ve test uygulama başlamadan önce ön test ve uygulama sonunda son test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine verilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, VD yönteminin uygulandığı deney grubu ğrencilerinin akademik başarı ve Fen Bilgisine karşı tutumları, geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu ğrencilerinin akademik başarı ve fen bilgisine yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, VD yönteminin, ğrenci başarısına etkisinin olumlu yönde olduğu ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Benzer şekilde Horzum ve Alper (2006) yaptıkları araştırmada fen bilgisi dersinde öğretme-öğrenme yöntemlerinin (ğrenci merkezli VD yöntemi ve geleneksel ğretim yöntemi), bilişsel stilin (Alan Bağımlı, Alan Bağımsız) ve cinsiyetin tek ve ortak etkilerini saptamaya çalışmışlardır. Araştırmaya bir ilköğretim okulunda okuyan toplam 70 ğrenci dahil edilmiştir. Bu ğrencilerin bilişsel stilleri tespit edilerek yansız olarak 35 tanesine geleneksel ğretim yöntemi, geriye kalan 35 kişiye ise VD yöntemi konunun devam ettiği 3 hafta boyunca uygulanarak uygulama sonunda konu ile ilgili başarı testi uygulanmıştır. Başarı testi sonucunda bağımlı değişkenlerden öğretme-öğrenme yöntemleri (VD) ve bilişsel stilin başarı üzerinde anlamlı düzeyde etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Saral (2008) ise yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında VD’nn onuncu sınıf ğrencilerinin insanda üreme ünitesindeki akademik başarılarına ve gdlenmelerine etkisini araştırmıştır. Deneysel desenin kullanıldığı ve 48 erkek 32 kız olmak üzere toplam 80 onuncu sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada deney grubu olan iki sınıf konuyu VD yöntemiyle öğrenirken kontrol grubu olan diğer iki

sınıf konuyu geleneksel öğrenme yöntemiyle öğrenmişlerdir. Öğrencilerin insanda üreme ünitesindeki akademik başarılarını ve güdülenmelerini ölçmek üzere İnsanda Üreme Başarı Testi ve Öğrenmede Güdülenme Stratejileri Anketi hem deney grubuna hem de kontrol grubuna ön-test ve son-test olarak verilmiştir. Çalışmanın sonuçları VDÖ'nün öğrencilerin akademik başarıları ve güdülenmelerini arttırdığını göstermiştir.

Çam (2009) yaptığı doktora çalışmasında VDÖ'nün onbirinci sınıf lise öğrencilerinin çözünürlük dengesi ile ilgili kavramları anlamalarına etkisini, kimya dersine karşı tutumlarını ve epistemolojik inançlarını deneysel olarak araştırmıştır. Çalışmada deney grubu öğrencileri; belirli durumların, genellikle günlük hayat örnek olaylarının tartışıldığı VDÖ yöntemi ile kontrol grubu öğrencileri ise geleneksel yöntemle öğrenim görmüşlerdir. Her iki gruba çözünürlük kavram testi, kimya dersine karşı tutum ölçeği ve epistemolojik inanç ölçeği ön test ve son test olarak verilmiştir. Çalışmanın sonucunda VDÖ yönteminin geleneksel yöntemle göre çözünürlük dengesinin anlaşılmasında daha etkili olduğu, aynı zamanda deney grubu ve kontrol grubu arasında epistemolojik inançlar ve kimya dersine karşı tutumlar göz önüne alındığında da deney grubundan yana istatistiksel yönden anlamlı bir fark bulunmuştur. Elde edilen sonuçlarda ayrıca öğrencilerin çözünürlük dengesiyle ilgili kavram yanlışlarının olduğu, ancak VDÖ'nün kavram yanlışlarının giderilmesinde ve öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamada geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Benzer şekilde Yalçinkaya'nın (2010) yaptığı doktora çalışmasında kavramsal değişim koşulları göz önünde bulundurularak VDÖ yönteminin, 10. sınıf lise öğrencilerinin gaz kavramlarıyla ilgili kavram yanlışlarını gidermeye ve öğrencilerin kimyaya karşı tutumlarına ve motivasyonlarına etkisini araştırmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı çalışmaya toplam olarak 128, 10. sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler VDÖ yöntemi doğrultusunda eğitim alırken, kontrol grubundaki öğrenciler ise geleneksel yöntemle dayalı eğitim almışlardır. Çalışmada Gaz Kavram Testi, Kimyaya Karşı Tutum Ölçeği ve Öğrenmede Güdüsel Stratejiler Anketi, öğrencilerin gazlar konusundaki kavram yanlışlarını, gaz kavramlarını anlamalarını, kimyaya karşı tutumlarını ve motivasyonlarını belirlemek için her iki gruba öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Çalışmanın bulguları VDÖ'nün geleneksel yöntemle kıyasla

öğrencilerin gazlarla ilgili kavram yanılgılarını gidermede etkili bir yöntem olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak, bu yöntemin Anadolu lisesindeki öğrencilerin kimyaya karşı tutumlarını ve motivasyonlarını geliştirmede etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Kocadağ (2010), yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında VDÖ'nün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kalıtım, DNA ve genetik kod konularındaki kavram yanılgılarını ve bilgi eksikliklerini giderme üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma verilerini toplamak amacıyla, Genetik Bilgi Testi (GB) kullanılmış ve görüşme yapılmıştır. GB Testi ön ve son test olarak iki kez uygulanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, VDÖ yönteminin, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin kalıtım, DNA ve genetik kod konularındaki bilgi eksikliklerinin ve kavram yanılgılarının giderilmesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Buna ek olarak görüşmelerden elde edilen bulgular öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine karşı tutumlarının ve bireysel gelişimlerinin olumlu yönde geliştiğini ortaya koymuştur.

Benzer şekilde Çelik, Çevik ve Haşlaman (2012) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının Öğretme Yöntemleri dersinde VDÖ'ye ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmaya Bilgisayar Eğitimi ve Öğretim Teknolojileri bölümü üçüncü sınıfında okuyan 17 erkek 21 kadın olmak üzere toplam 38 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen adayları VDÖ yönteminde kullanılan vak'aların kendilerini gerçek öğretmen gibi hissetmelerini sağlayarak teorik bilgilerini uygulama fırsatı sunduğunu ve ilerde mesleklerini icra ederken ihtiyaç duyacakları gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca VDÖ'nün problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğretim yöntemlerini daha iyi bir şekilde anlamalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Yalçınkaya, Taştan-Kırık, Boz ve Yıldırım (2012) kinetik kimya konularındaki alternatif kavramları öğrenmede VDÖ'nün etkililiğini araştırmıştır. Araştırma 53 lise öğrencisi üzerinde ön ve son test uygulamasıyla yarı deneysel bir desenle gerçekleştirilmiştir. Kavram testleri ve görüşme verilerine göre öğrencilerin VDÖ ile kinetik kimyanın temel kavramlarını daha iyi anladıkları ve öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Kinetik kimyadaki kavramların öğrenilmesi öğrenciler tarafından çok zor bir durum olarak algılansa da VDÖ ile oluşturulan vak'alar sayesinde öğrenciler bu

zorlukla baş edebilme cesareti kazanmış ve öğrenme düzeyi kontrol grubuna göre deney grubunda oldukça yüksek olmuştur.

Yapılan alan yazın incelemesinde, VDÖ uygulamalarına ilişkin yurtdışında yapılan çalışmaların farklı kademelerde ve farklı disiplinleri kapsayacak şekilde, VDÖ'nün öğrencilerin akademik başarılarına, duyuşsal özelliklerine, problem çözme, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerine etkisi ve grup tartışmalarının VDÖ sürecinde kullanımı üzerine yapıldığı görülmüştür. Bu araştırmaların sonuçları VDÖ'nün akademik başarıyı arttırdığı (Ciraj, Vinod ve Ramnarayan, 2010; Brown, Pond, ve Creekmore, 2011; Adiga ve Adiga, 2011), eleştirel düşünme (Noblitt, Vance ve Smith, 2010) ve problem çözme (Roche, Aitken & Zito, 1999; Choi & Lee, 2009) becerilerini geliştirdiğini, bireysel çalışmaya oranla grup çalışmalarının ve tartışmalarının yöntemin etkililiğini arttırdığını (Levin, 1995; Flynn ve Klein, 2001; Weil, McGuigan ve Kern, 2011) ve VDÖ uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin oldukça olumlu olduğunu (Ertmer, Newby ve MacDougal, 1996; Flynn ve Klein, 2001) göstermektedir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar VDÖ'nün özellikle uygulamalı bilim alanlarının eğitim ortamlarındaki etkililiğini ortaya koymaktadır. Bu alanlarda yapılan araştırma sonuçları; VDÖ'nün öğrencileri mesleğe hazırlama başta olmak üzere; akademik başarılarını ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, birlikte çalışma alışkanlıkları kazandırma ve derse katılım, ilgi, motivasyon gibi olumlu duyuşsal özellikleri kazandırma konularında oldukça etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.

Yurt dışında VDÖ'nün kullanımına ilişkin farklı kademelerde ve farklı disiplinlerde çok sayıda çalışma yapılırken yurt içinde yapılan çalışmaların oldukça sınırlı kaldığı görülmektedir. Yurt içinde VDÖ'ye ilişkin öğretmen eğitimi alanında bazı çalışmalar bulunsa da (Çelik, Çevik ve Haşlamam, 2012), çalışmaların daha çok ilk ve ortaöğretim düzeyinde gerçekleştirildiği ve bu çalışmalarda çoğunlukla VDÖ'nün öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumlarına etkisinin araştırıldığı görülmektedir (Adalı, 2005; Horzum ve Alper, 2006; Saral, 2008; Çam, 2009; Kocadağ, 2010; Yalçınkaya, 2010). Ancak VDÖ'nün öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkısı yönünden yapılan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Ayrıca VDÖ'nün yükseköğretimde ve özellikle uygulamalı bilim alanlarının eğitiminde etkililiğinin araştırıldığı araştırmalara pek rastlanmamaktadır. Bu bağlamda uygulamalı bilim alanlarından biri olan Güvenlik Bilimleri alanında vak'aya dayalı öğretimi temele alarak geliştirilen bir öğretim programı aracılığı ile VDÖ'nün etkililiğinin incelenmesine gerek duyulmaktadır. Uygulamalı bilim alanlarının etkili bir biçimde öğretimini sağlayacak, uygulamaya dayalı öğretim programlarının geliştirilerek etkililiğinin araştırılmasının bu alanlarda yetiştirilecek bireylerin daha donanımlı olarak yetiştirilmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları denel işlemler ve verilerin toplanması, verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada yarı deneysel yöntemlerden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmış ve araştırma üç grup üzerinde yürütülmüştür. Eş olasılıkla atanan gruplardan birincisi "birinci deney grubu" olarak adlandırılmış ve bu grupta araştırma kapsamında geliştirilen vak'aya dayalı öğretim programı, ünite konularının sunuş yoluyla öğretim stratejisi ile işlenilmesinden sonra vak'aların kullanılması yoluyla tasarlanan şekli (VDÖ1) ile uygulanmıştır. Belirlenen grupların ikincisi "ikinci deney grubu" olarak adlandırılmış ve bu grupta araştırma kapsamında geliştirilen vak'aya dayalı öğretim programı içeriğinin öğretim elemanı tarafından sunulmadan, öğrencilerin vak'alar üzerinden bilgiye ulaşmalarının sağlanması yoluyla tasarlanan şekli (VDÖ2) ile uygulanmıştır. Belirlenen grupların üçüncüsü ise kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu grupta öğretim sürecine müdahale edilmemiştir.

Yukarıda ifade edilen araştırma deseni aşağıdaki gibi formüle edilebilir:

G ₁ D ₁	Ön-test	Sunuş yoluyla öğretim+ Vak'aya dayalı öğretim	Son-test
G ₂ D ₂	Ön-test	Vak'aya dayalı öğretim	Son-test
G ₃ K	Ön-test	Geleneksel öğretim	Son-test

Araştırma deseninin ayrıntıları denel işlemler başlığı altında Tablo 3.3'te verilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, ikisi deney biri kontrol olmak üzere üç grup alınmıştır. Çalışmaya katılan denekler, 2013-2014 Öğretim Yılı Güz döneminde "Polis Meslek Hukuku 1" dersini alan Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi üçüncü dönem (İkinci

sınıf) öğrencileridir. Araştırma kapsamında kontrol grubu için 40, birinci deney grubu için 42, ikinci deney grubu için de 43 olmak üzere toplam 125 öğrenci denek olarak alınmıştır. Ancak uygulama sonunda verilerin ayıklanması sonucu eksik verileri olan öğrencilerin ve dil yeterliliği sorunundan ötürü yabancı uyruklu öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmemesi neticesinde kontrol grubunda 34, birinci deney grubunda 33 ve ikinci deney grubunda 36 olmak üzere toplam 103 öğrencinin verileri üzerinden istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın başında, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilişsel yönden denk olup olmadıklarını belirlemek üzere, öğrencilerin birinci sınıfa ait genel akademik ortalamaları kullanılmıştır. Gruplardaki denek sayıları, grupların genel akademik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 3.1’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. Kontrol ve Deney Gruplarının Genel Akademik Ortalamalarına İlişkin Betimsel İstatistikler

<i>Gruplar</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>ss</i>
<i>Kontrol</i>	34	3,01	0,31
<i>Deney 1</i>	33	3,13	0,35
<i>Deney 2</i>	36	2,99	0,37

Grupların genel akademik ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı ise ANOVA ile test edilmiş ve elde edilen değerler Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Grupların Genel Akademik Ortalamalarına İlişkin ANOVA Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Gruplar Arası</i>	0,413	2	0,206	1,686	,190
<i>Gruplar İçi</i>	12,242	100	0,122		
<i>Toplam</i>	12,655	102			

Tablo 3.2 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin genel akademik ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, araştırmanın başında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin denel işlem öncesi başarıları bakımından birbirine denk oldukları söylenebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Belirlenen alt problemlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla; “Polis Meslek Hukuku 1” dersini alan öğrencilerin hedeflerle tutarlı öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanan erişim testi, izleme testleri, öz ve akran değerlendirme formu ve öğrenci, öğretim elemanı görüşme formları kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının geliştirilme süreci aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Eriş Testi

Araştırmada öğrencilerin Polis Meslek Hukuku 1 dersine yönelik öğrenme düzeylerini belirlemek üzere eriş testi hazırlanmıştır. Bu amaçla Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesi öğretim elemanları tarafından hazırlanan Polis Meslek Hukuku 1 dersinin kapsamı doğrultusunda Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi dikkate alınarak hedefler ve bu hedeflere ilişkin hedef davranışlar belirlenmiştir. Daha sonra dersin kapsamı ve hedef davranışları doğrultusunda bir belirtke tablosu düzenlenmiştir. Belirtke tablosunda bilgi, kavrama ve uygulama basamağında yer alan her bir hedef davranışa yönelik en az 3 tane olacak şekilde toplam 65 çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Belirtke tablosunda analiz ve değerlendirme basamağında yer alan hedeflere yönelik ise 8 tane açık uçlu soru ve bu sorulara ilişkin cevapların puanlanmasına yönelik cevap anahtarları hazırlanmıştır. Hazırlanan belirtke tablosu ve cevap anahtarları EK-1 ve EK-2'de verilmiştir.

Hazırlanan belirtke tablosunun kapsam geçerliği bakımından uygun olup olmadığı, ilgili soru maddelerinin anlaşılabilirliği ile soru yazma ilkeleri açısından niteliği ve bu maddelerin davranışın varlığını yoklayıp yoklamadığı konusunda iki alan uzmanı, üç program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan soruların öğrenciler tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla bu dersi daha önceden almış iki öğrenciye sorular sesli olarak okutturulmuş ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan denemelik test, 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde bir önceki yıl aynı dersi alan 147 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çoktan seçmeli soruları kapsayan deneme testi verileri ITEMANW programı kullanılarak analiz edilmiştir. Denemelik teste ilişkin madde analizi sonuçları EK-3'te verilmiştir. Yapılan madde analizi sonucu, madde zorluk dereceleri ve ayırıcılık güçleri uygun olan 40 madde seçilmiş ve nihai test oluşturulmuştur. Nihai testin KR-20 güvenilirlik değeri 0,81 olarak bulunmuştur. Eriş testinin son hali ve testte yer alan 40 maddeye ait analiz sonuçları Ek-4 ve EK-5'te verilmiştir.

Erişî testi kapsamında yer alan ve analiz ve değerlendirme başmağına ilişkin becerileri yoklamayı amaçlayan sekiz tane açık uçlu soru için puanlayıcı güvenilirliğine bakılmıştır. Açık uçlu soruların cevaplarının puanlanmasında kullanılmak üzere cevap anahtarı hazırlanarak puanlayıcılara verilmiş ve üç farklı puanlayıcının öğrencilerin cevaplarını puanlamaları sağlanmıştır. Puanlayıcıların öğrencilere verdikleri toplam puanlar üzerinden Kendall'ın uyuşma katsayısı (W) hesaplanmış ve puanlayıcı güvenilirliği 0,90 bulunmuştur. Kendall W istatistiği, ikiden fazla puanlayıcının kullanılması durumunda, puanlayıcılar arası güvenilirliğin belirlenmesinde kullanılan parametrik olmayan istatistiksel bir tekniktir ve 0 (hiç uyuşma olmaması) ile 1 (tam uyuşma olması) arasında değer almaktadır (Howell, 2010).

Erişî testinin son test uygulamasından sonra da puanlayıcıların öğrencilere verdikleri toplam puanlar üzerinden Kendall'ın uyuşma katsayısı (W) hesaplanmış ve puanlayıcı güvenilirliği 0,93 bulunmuştur. Araştırma kapsamında öğrencilerin klasik sorulardan aldıkları puanların analizinde her üç puanlayıcının verdiği puanların ortalamaları kullanılmıştır.

3.3.2. İzleme Testleri

Deney grubunda yer alan öğrencilerin her ünite sonunda ünite kapsamında yer alan hedeflere ulaşma düzeyleri çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları içeren izleme testleri ile belirlenmiştir. İzleme testlerinin hazırlanmasında her bir ünite kapsamında kazandırılması amaçlanan bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki her bir hedef davranış için bir ile üç arasında çoktan seçmeli soru hazırlanmıştır. Her bir ünite kapsamında analiz ve değerlendirme basamağında yer alan hedeflere yönelik ise açık uçlu sorular ve bu soruların cevaplarının puanlanmasında kullanılmak üzere cevap anahtarı hazırlanmıştır. Hazırlanan soru maddelerinin anlaşılabilirliği ile soru yazma ilkeleri açısından niteliği ve bu maddelerin kapsam geçerliliği ile davranışın varlığını yoklayıp yoklamadığı konusunda iki alan uzmanı, üç program geliştirme uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanları, program geliştirme uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra, hazırlanan soruların öğrenciler tarafından doğru anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek amacıyla bu dersi daha önce almış iki öğrenciye sorular sesli olarak okutturulmuş ve

öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Hazırlanan bu deneme testleri toplu halde, 2012-2013 öğretim yılı bahar döneminde önceki yıl aynı dersi alan 86 üçüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Çoktan seçmeli soruları kapsayan deneme testleri verilerine madde analizi yapılmış ve yapılan madde analizleri sonucu, her bir izleme testi için madde zorluk dereceleri ve ayırıcılık güçleri uygun olan maddeler seçilmiş ve nihai testler oluşturulmuştur. İzleme testlerinin nihai halinde her birinde beş çoktan seçmeli ve iki açık uçlu soru yer almıştır. İzleme testlerinin son halleri EK-6'da verilmiştir.

3.3.3. Öz ve Akran Değerlendirme Formu

VDÖ kapsamında öğrencilerin küçük grup içerisinde yapacakları çalışmalardan sonra kendilerini ve grup üyelerini değerlendirmelerine yönelik öz ve akran değerlendirme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan formun kapsam geçerliliğinin ve araştırmanın amaçlarına uygunluğunun tespiti için iki program geliştirme uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan deneme formu iki öğrenciye sesli okutulmuş ve formda yer alan maddelerin anlaşılabilirliği konusunda öğrencilerin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Öz ve Akran Değerlendirme Formu EK-7'de verilmiştir.

3.3.4. Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşme Formları

Polis Meslek Hukuku 1 dersinde Vak'aya dayalı öğretim programının uygulanmasına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerini elde etme amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Öğretim elemanı ve öğrenciler için ayrı ayrı olacak şekilde VDÖ yaklaşımının öğrencilerin öğrenmelerine, duyuşsal özelliklerine ve birlikte çalışma alışkanlıklarına katkısını belirlemek amacıyla yönelik görüşme soruları hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme sorularının araştırmanın amacına uygunluğu ve niteliği açısından bir alan uzmanı, üç program geliştirme uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuş ve gelen dönütler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılarak taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Daha sonra hazırlanan taslak formun belirlenen amaca hizmet etme ve anlaşılabilirlik bakımından uygunluğunu belirlemek amacıyla iki öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Öğrencilerden gelen öneriler doğrultusunda görüşme soruları üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve taslak forma son şeklini vermek amacıyla iki konu alanı uzmanı ve üç program geliştirme uzmanı ile

yeniden görüşülerek görüşme formuna son şekli verilmiştir. Yapılan düzenlemeler sonucunda nihai hali verilen görüşme formlarından öğrenci görüşme formu VDÖ'nün uygulanmasına, VDÖ'nün bilişsel ve sosyal becerileri ve duyuşsal özellikleri kazanmaya katkısına ilişkin soruların yer aldığı dört kısımdan oluşmaktadır. Öğretim elemanı görüşme formu ise VDÖ programının yapısına, uygulanmasına, VDÖ'nün öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerileri ve duyuşsal özellikleri kazanmalarına katkısına ilişkin soruların yer aldığı beş kısımdan oluşmaktadır. Öğretim elemanı ve öğrenci görüşme formları EK-8 ve EK-9'da verilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında PMH 1 dersinde VDÖ 1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ 2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubunda yer alan öğrencilerle ve her iki deney grubunda derse giren öğretim elemanı ile Vak'aya dayalı öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini almak üzere görüşmeler yapılmıştır. Öğretim elemanı ile birebir görüşme yapılırken öğrenci görüşmelerinde birebir görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Görüşmelerde öğretim elemanının ve öğrencilerin isteği üzerine ses kayıt cihazı kullanılmamıştır. Bu nedenle öğrencilerle yapılan görüşmelerde daha derinlemesine bulgular elde etmek amacıyla birebir görüşmeleri destekleyecek şekilde odak grup görüşmesi tekniği de ek olarak kullanılmıştır. Ayrıca görüşmelerde araştırmacının yanında bir yardımcı araştırmacı hazır bulunmuş ve görüşmeler iki kişi tarafından not edilmiştir.

Dersin değerlendirilmesi kapsamında birinci deney grubundan 9 öğrenci ile bire bir görüşme yapılmış, 7 öğrenci ile de odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İkinci deney grubundan ise 8 öğrenci ile bire bir görüşme yapılmış 6 öğrenci ile de odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam hazırlanmış ve görüşmenin amacı ve önemi hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Görüşmelerde her bir öğrenciye bulunduğu grubu (D1=Birinci Deney Grubu, D2= İkinci Deney Grubu) ve görüşme sırasını (Ö1, Ö2, Ö3 vb.) belirten birer kod verilmiş ve bu şekilde aynı öğrencilerin görüşlerinin takibinin kolaylaşması sağlanmıştır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi ve betimsel analiz için verilerin tamamı

incelenerek kodlar belirlenmiş ve kodlar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar ve temalara göre veriler yeniden ele alınarak betimlenmiş ve doğrudan alıntılar da sunulmuştur.

Araştırmanın nitel verilerini oluşturan görüşme sorularından elde edilen verilerde iç geçerliliği sağlamak amacıyla bir alan uzmanı ve bir program geliştirme uzmanı ile birlikte veriler incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ortaya çıkan kodlar ve temalar bir alan uzmanı ve iki program geliştirme uzmanı tarafından tekrar incelenmiş ve vermiş oldukları dönütlere göre kodlar ve temalar yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir.

Ayrıca güvenilirliğin hesaplanmasına yönelik Miles ve Huberman (1994, s: 64) tarafından önerilen;

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma + Uzlaşmama Sayısı}}$$

formülü kapsamında belirlenen kodlara ilişkin üç araştırmacı (kodlayıcı) arasındaki tutarlık katsayısı 0,85 olarak belirlenmiştir.

3.4. Denel İşlemler ve Verilerin Toplanması

3.4.1. Program Tasarısı Hazırlama Aşaması

Araştırma kapsamında ilk olarak Polis Meslek Hukuku (PMH) 1 dersi öğretim programı VDÖ yaklaşımı temele alınarak tasarlanmıştır. Polis Meslek Hukuku 1 dersi bir dönem boyunca okutulan ve Polis Akademisi öğrencilerinin meslek hayatlarında karşılarına çıkacak görev, yetki ve sorumluluklarının ilişkili mevzuatlar çerçevesinde öğretildiği bir derstir. Bu dersin devamında öğrenciler Polis Meslek Hukuku 2 dersini almaktadırlar. Her iki dönemde verilen bu derslerin kapsamlarının aynı olması koşuluyla farklı öğretim elemanları tarafından verildiği ancak tanımlanmış hedeflerinin olmadığı belirlenmiştir. PMH 1 dersinin öğretim programının tasarlanmasında öncelikle dersin mevcut kapsamı incelenmiştir. Alan uzmanları ile yapılan çalışmalar sonucunda dersin içeriği PMH 1 ve PMH 2 dersinde yer alan ilişkili konuların bir araya getirilmesiyle yeniden şekillendirilmiştir.

Daha sonra dersin yeniden şekillenen kapsamı çerçevesinde Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi temele alınarak hedefler ve hedef davranışlar belirlenmiştir. Belirlenen hedefler ve hedef davranışlar iki alan uzmanı ve üç program geliştirme uzmanının görüşüne sunulmuş ve gelen dönütler çerçevesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Polis Meslek Hukuku 1 dersine ait hedef ve hedef davranışlar EK-10'da verilmiştir.

Daha sonra dersin içeriği anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde dört üniteye ayrılmıştır. Programın öğretme-öğrenme etkinlikleri kısmında VDÖ yaklaşımı temele alınmıştır. Bu bağlamda herbir ünite için hedefler ve ünite kapsamı dikkate alınarak vak'alar ve ilişkili sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan vak'alar hedefler ve içerik ile tutarlılığının belirlenmesi ve doğru kavramları kapsayacak şekilde anlaşılır olup olmadığının belirlenmesi amacıyla üç alan uzmanının ile dört program geliştirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca vak'aların yanı sıra öğretim elemanına yardımcı olacak ders notları ve sunumlar alan uzmanları ile beraber hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında hazırlanan öğretim programının işe koşulmasında VDÖ1 ve VDÖ 2 olacak şekilde iki farklı VDÖ tekniğinin kullanılması düşünülmüştür. Dersin üniteleri ile beraber VDÖ 1 ve VDÖ 2 için farklı olan işleniş planını da gösteren tablolar EK-11 ve EK-12'de verilmiştir.

Bununla beraber PMH 1 dersi öğretim programı tasarısının temeli olan vak'aların sunumunda Wasserman (1994) 'ın VDÖ'de olması gerektiğini söylediği işlem basamakları dikkate alınmış ve her ünite için "Öğretim Elemanı Rehberi" ve "Öğrenci Çalışma Rehberi" hazırlanmıştır. Hazırlanan bu rehberlerde; ünite hedefleri, içerik, öğretim materyalleri, kaynaklar, ilişkili vak'a ve vak'a çözümlenmesinde kullanılacak sorular ile süreç içerisinde öğrenci ve öğretim elemanından beklenenlerin neler olduğuna ilişkin bilgiler yer almaktadır. Hazırlanan bu rehberlerin bir bütün olarak tutarlılığının ve gerekli yol gösterici niteliklere sahip olup olmadığının belirlenmesi amacıyla iki alan uzmanı ve dört program geliştirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan dönütler çerçevesinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Birinci ünite için hazırlanan Öğretim Elemanı Rehberi ve Öğrenci Çalışma Rehberi EK-13, EK-14 ve EK-15'te verilmiştir.

Öğretim programının geliştirilmesi sürecinde ayrıca öğrencilerin hedeflerle tutarlı öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik, yeterli güvenilirlik ve geçerlik değerlerine sahip eriş testi ve her bir ünite için izleme testleri, öz ve akran değerlendirme formları ile öğretim elemanı ve öğrenci görüşme formları da öğretim materyalleri ile beraber denel işlem öncesinde hazır edilmiştir.

3.4.2. Denel İşlem Aşaması

Hazırlanan program tasarısının uygulanma süreci ve araştırmanın alt problemlerinin cevaplandırılmasını sağlayacak verilerin toplanması işlemi 2013-2014 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Gerekli verilerin toplanması amacıyla dönem başında hem kontrol hem de her iki deney grubundaki öğrencilere çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan eriş testi öntest olarak verilmiştir. Daha sonra dönem boyunca vak'aya dayalı olarak geliştirilen öğretim programı birinci deney grubu öğrencilerine VDÖ1 tekniği ile, ikinci deney grubunda ise VDÖ2 tekniği ile uygulanırken, kontrol grubunda öğretim sürecine müdahale edilmemiştir.

Her iki deney grubunda aynı öğretim elemanı ders sorumlusu iken, kontrol grubunda ders sorumlusu farklı bir öğretim elemanı olmuştur. Kontrol grubunda dersin kapsamı deney grubundakilerle aynı olmasına karşın öğretim süreci farklı şekillenmiştir. Deney grubunda araştırma kapsamında hazırlanan öğretim programı işe koşurken, kontrol grubunda öğretim elemanı ve öğrenci sunumları ile sunum sonraları gerçekleştirilen soru-cevap etkinlikleri ile öğretim süreci şekillenmiştir.

Deney gruplarında öğretim sürecinde öğrencilerin süreç içerisindeki eksikliklerinin tamamlanması ve gelişimlerinin kontrol edilmesi amacıyla her ünite sonunda çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan izleme testleri uygulanmıştır. Denel işlem sürecinde öğrenciler hem bireysel hem de grup olarak çalışmışlardır. VDÖ kapsamında öğrencilerin küçük grup içerisinde yapacakları grup çalışmalarından sonra kendilerini ve grup üyelerini değerlendirmelerine yönelik öz ve akran değerlendirme formları her ünite sonunda uygulanmıştır. Dönem sonunda ise dönemin başında öntest olarak kullanılan eriş testi sontest olarak hem deney gruplarında hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilere uygulanmıştır.

Yukarıda temel çerçevesi verilen denel işlemlerin haftalara göre özetlenmiş hali aşağıda Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3 Denel İşlemlerin Haftalara Göre Özetlenmesi

<i>HAFTALAR</i>	<i>GRUPLAR</i>		
	<i>DENEY GRUBU 1 (VDÖ1)</i>	<i>DENEY GRUBU 2 (VDÖ2)</i>	<i>KONTROL GRUBU</i>
1	Öntest Uygulaması	Öntest Uygulaması	Öntest Uygulaması
2-3-4	Sunuş Yoluyla Öğretim	Vak'a İnceleme	Öğretmen ve Öğrenci Sunumları
	Vak'a tartışmaları	Vak'a Tartışma ve Toparlama	
	Değerlendirme	Değerlendirme	
5-6-7	Sunuş Yoluyla Öğretim	Vak'a İnceleme	Öğretmen ve Öğrenci Sunumları
	Vak'a tartışmaları	Vak'a Tartışma ve Toparlama	
	Değerlendirme	Değerlendirme	
8-9-10	Sunuş Yoluyla Öğretim	Vak'a İnceleme	Öğretmen ve Öğrenci Sunumları
	Vak'a tartışmaları	Vak'a Tartışma ve Toparlama	
	Değerlendirme	Değerlendirme	
11-12-13	Sunuş Yoluyla Öğretim	Vak'a İnceleme	Öğretmen ve Öğrenci Sunumları
	Vak'a tartışmaları	Vak'a Tartışma ve Toparlama	
	Değerlendirme	Değerlendirme	
14	Sontest Uygulaması	Sontest Uygulaması	Sontest Uygulaması
15	Görüşmeler	Görüşmeler	

Yukarıda temel çerçevesi verilen denel işlemlerin haftalara göre ayrıntılı bilgileri aşağıda sunulmuştur.

Hafta 1

Dönemin ilk haftasında her iki deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerle Polis Meslek Hukuku 1 dersinin hedeflerine uygun olarak hazırlanmış çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları içeren erişim testinin ön test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca öğrencilere dönem süresince VDÖ kapsamında dersin işleniş şekli ve kendilerinden beklenenler hakkında bilgi verilmiştir.

Haftalar 2-3-4

Dönemin 2. 3. ve 4. haftalarında birinci deney grubunda ve ikinci deney grubunda Polis Meslek Hukuku dersinin ilk ünitesi farklı teknikler kullanılarak işlenmiştir.

Birinci Deney Grubunda; ikinci haftada VDÖ1 tekniği ile ilk ünite kapsamındaki konular sunuş yoluyla öğretim işe koşularak işlenmiştir. Dersin sonunda öğrenciler 4-6 kişilik gruplara ayrılmış ve her bir öğrenciye ilk ünite için hazırlanan Öğrenci Çalışma Rehberi verilmiştir. Öğrencilerden bir sonraki hafta için bu rehberde yer alan vak'alara ve ilişkili sorulara hazırlıklı olarak gelmeleri istenmiştir. Üçüncü hafta ilk olarak oluşturulan gruplar bir araya gelerek bilgilerini paylaşmışlar ve sorulara ilişkin ortak cevaplarını oluşturmuşlardır. Her soru için bir grup sorumlu olarak seçilmiş ve büyük grup tartişmasında bu gruplar sorumlu oldukları soruya ilişkin tartişmaların yürütülmesi ve her gruptan gelen cevapların toparlanması görevini üstlenmiştir. Dersin sonunda öğretim elemanı son eklemeleri yaparak dersi bitirmiştir. Dördüncü hafta öğrencilerden grup çalışmalarında kendilerinin ve grup arkadaşlarının performansına yönelik öz ve akran değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiştir. Ardından üniteye ilişkin izleme testi uygulanmış ve testin cevapları üzerinden tartişılarak öğrencilere dönütler verilmiştir.

İkinci Deney Grubunda; ikinci haftada VDÖ2 tekniği ile ilk ünite kapsamındaki konular hiç işlenmeden doğrudan öğrencilere Öğrenci Çalışma Rehberi verilmiş ve vak'aları, yönergeleri ve soruları incelemeleri istenmiştir. Ardından vak'aya ve ilişkili sorulara ilişkin mevcut bilgileri ile yorum yapmaları istenmiştir. Öğretim elemanı sınıf içerisinde gerçekteşen büyük grup tartişmasını yönetmiş ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını ortaya koymalarına rehberlik etmiştir. Dersin sonunda öğrenciler 4-6 kişilik gruplara ayrılmıştır. Öğrencilerden bir sonraki hafta için birlikte çalışarak ve iş bölümü yaparak vak'a ve ilişkili sorular hakkında hazırlık yapmaları istenmiştir. Üçüncü haftada ilk olarak oluşturulan gruplar bir araya gelmiş ve grup üyeleri arasında bilgi paylaşımları gerçekteşmiştir. Ardından her bir grup kendi içerisinde sorulara ilişkin cevapları tartişarak ortak cevaplarını oluşturmuşlardır. Küçük grup tartişmasından sonra her soru için bir grup sorumlu olarak seçilmiş ve büyük grup tartişmasında bu gruplar sorumlu oldukları soruya ilişkin tartişmaların yürütülmesi ve her gruptan gelen cevapların toparlanması görevini üstlenmiştir. Dersin sonunda öğretim elemanı son eklemeleri yaparak dersi bitirmiştir. Dördüncü hafta öğrencilerden grup çalışmalarında kendilerinin ve grup arkadaşlarının performansına yönelik öz ve akran değerlendirme formlarını doldurmaları istenmiştir. Ardından üniteye ilişkin izleme testi uygulanmış testin cevapları tartişılarak öğrencilere dönütler verilmiştir.

Kontrol grubunda ise öğretim elemanı ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde aynı ünitelerin daha önceleri de uygulandığı gibi öğretmen ve öğrencilerin sunumları ile işlendiği belirlenmiştir.

Haftalar 5-6-7

Dönemin 5. 6. ve 7. haftasında birinci ve ikinci deney gruplarında ikinci ünite kapsamındaki denel işlemler bir önceki üniteye benzer şekilde işe koşulmuştur.

Haftalar 8-9-10

Dönemin 8. 9. ve 10. haftasında birinci ve ikinci deney gruplarında üçüncü ünite kapsamındaki denel işlemler bir önceki üniteye benzer şekilde işe koşulmuştur.

Haftalar 11-12-13

Dönemin 11. 12. ve 13. haftasında birinci ve ikinci deney gruplarında dördüncü ünite kapsamındaki denel işlemler bir önceki üniteye benzer şekilde işe koşulmuştur.

Hafta 14

Dönemin son haftasında her iki deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilere Polis Meslek Hukuku 1 dersinin hedeflerine uygun olarak hazırlanmış çoktan seçmeli ve açık uçlu soruları içeren eriş testinin son test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Dönem sonunda öğretim elemanı ve her iki deney grubundan öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Dersin değerlendirilmesi kapsamında birinci deney grubundan 9 öğrenci ile bire bir görüşme yapılmış, 7 öğrenci ile de odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. İkinci deney grubundan ise 8 öğrenci ile bire bir görüşme yapılmış 6 öğrenci ile de odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Polis Meslek Hukuku 1 dersinde vak'aya dayalı olarak hazırlanan öğretim programının uygulandığı deney grupları ile herhangi bir denel işleme tabi tutulmayan kontrol grubu öğrencilerinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamağı öğrenme düzeylerini ve toplam öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla uygulanan eriş testinin ön-test ve son-test uygulamalarından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Grupların bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamağındaki öğrenme düzeyleri

ve toplam öğrenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için elde edilen verilere ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarının karşılaştırılması amacıyla ANCOVA yapılmıştır. Farkın anlamlı olduğu durumlarda ise, farkın hangi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirlemek için “Bonferroni” tekniğinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri artma eğiliminde midir? sorusunun cevaplandırılmasında her iki deney grubunda her ünite sonunda uygulanan izleme testlerinden elde edilen verilerden yararlanılmış ve bu verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney gruplarında, öz ve akran değerlendirmelerine göre grupla çalışmaya ilişkin sosyal beceriler ne düzeyde kazanılmıştır? Sorusunun cevaplandırılmasında her ünite sonunda birlikte çalışmaya ilişkin sosyal becerileri yoklayan öz-akran değerlendirme formunda yer alan 10 sorunun her biri için öğrencilerin kendilerine ve akranlarının onlara verdikleri puan ortalamaları kullanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan deney grubundaki öz ve akran değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? sorusunun cevaplandırılmasında her iki deney grubunda her ünite sonunda gerçekleştirilen grup çalışmalarına yönelik uygulanan öz-akran değerlendirme formundan elde edilen veriler kullanılmış ve bu verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizine başvurulmuştur.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öz ve akran değerlendirmeleri artma eğiliminde midir? sorusunun cevaplandırılmasında her iki deney grubunda her ünite sonunda gerçekleştirilen grup çalışmalarına yönelik uygulanan öz-akran değerlendirme formundan elde edilen veriler kullanılmış ve bu verilerin analizinde tekrarlı ölçümler için ANOVA kullanılmıştır.

Araştırmanın altıncı ve yedinci alt problemleri olan “Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri nedir?” ve “VDÖ’nün öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri kazandırmadaki katkısına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri nedir?” sorularının cevaplandırılmasında yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğretim elemanı ve öğrencilerden elde edilen veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu amaçla görüşmelerden elde edilen veriler çerçevesinde temalar ve kodlar belirlenmiş, bu temalar ve kodlar çerçevesinde öğrenci ve öğretim elemanı görüşleri betimlenmiş ve bu betimlemeler yorumlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin ve öğretim elemanının genel olarak Polis Meslek Hukuku 1 dersinde vak’aya dayalı öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, alt problem sırasına göre verilmiş araştırma bulguları ve bu bulgularla ilgili yorumlar yer almaktadır.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Polis Meslek Hukuku 1 dersinde Vak'aya dayalı olarak hazırlanan öğretim programının VDÖ1 tekniği ile uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniği ile uygulandığı ikinci deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam öğrenme düzeyleri ve bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basmağı öğrenme düzeyleri arasında anlamlı farklılıkların bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır. Analizde öğrencilerin öntest puanları istatistiksel kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır. Analiz sonucunda farkın anlamlı olduğu durumlarda ise, farkın hangi gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğunu belirlemek için "Bonferroni" tekniğinden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin toplam öğrenme düzeyine yönelik erişim testinin ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Grupları Erişim Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri

Gruplar	Öntest				Sontest			
	<i>n</i>	\bar{X} (200)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X} (200)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>
Deney 1	33	91,76	46	11,91	33	157,33	79	10,85
Deney 2	36	87,97	44	14,81	36	160,61	80	13,58
Kontrol	34	89,68	45	12,84	34	139,79	70	9,78

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin toplam öğrenme düzeyine yönelik olarak ön-testlere göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyma amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Toplam Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Öntest</i>	402,085	1	402,085	2,651	,107
<i>Grup</i>	8898,305	2	4449,153	29,330	<0,01
<i>Hata</i>	15017,363	99	151,691		
<i>Toplam</i>	2425389,000	103			

Tablo 4.2 incelendiğinde; kovaryans analizi sonucuna göre gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Son-test puanları bakımından gruplar arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koyma amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc analizi (Bonferroni) sonuçları Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3 Toplam Öğrenme Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Analizi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>Ortalama Fark</i>	<i>p</i>
<i>Deney 1</i>	<i>Kontrol</i>	17,243
	<i>Deney 2</i>	-6,091
<i>Deney 2</i>	<i>Kontrol</i>	23,334
	<i>Deney 1</i>	6,091
<i>Kontrol</i>	<i>Deney 1</i>	-17,243
	<i>Deney 2</i>	-23,334

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.3 incelendiğinde; VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ile geleneksel eğitim durumlarının uygulandığı kontrol grubu arasında toplam öğrenme düzeyi bakımından deney grupları lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, deney gruplarında işe koşulan VDÖ etkinliklerinin eriştiği testi kapsamında test edilen program hedeflerine ulaşmada kontrol grubuna oranla daha etkili olduğunu göstermektedir. Ancak iki deney grubu arasında son-test ortalamaları bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

4.1.1 Bilgi Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgi basamağındaki öğrenme düzeyine yönelik eriştiği testinin ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Grupları Bilgi Basamağı Erişi Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri

Gruplar	Öntest				Sontest			
	<i>n</i>	\bar{X} (30)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X} (30)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>
Deney 1	33	16,36	55	5,20	33	24,73	82	2,60
Deney 2	36	15,69	52	4,16	36	25,17	84	2,70
Kontrol	34	17,02	56	5,56	34	22,85	76	2,95

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin bilgi basamağındaki öğrenme düzeyine yönelik olarak ön-testlere göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyma amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5 Bilgi Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Gruplar	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öntest	4,37	1	4,37	0,571	0,452
Grup	107,88	2	53,94	7,051	<0,01
Hata	757,43	99	7,65		
Toplam	61497,00	103			

Tablo 4.5 incelendiğinde, kovaryans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc analizi (Bonferroni) sonuçları Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6 Bilgi Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Analizi Sonuçları

Gruplar	Ortalama Fark	<i>p</i>	
Deney 1	Kontrol	2,38	0,001**
	Deney 2	0,48	0,472
Deney 2	Kontrol	1,90	0,006**
	Deney 1	-0,48	0,472
Kontrol	Deney 1	-2,38	0,001**
	Deney 2	-1,90	0,006**

p*<0,05 *p*<0,01

Tablo 4.6 incelendiğinde; bilgi basamağı öğrenme düzeyleri bakımından VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ile geleneksel eğitim durumlarının uygulandığı kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, deney gruplarında işe koşulan VDÖ etkinliklerinin erişimi testi kapsamında test edilen programın bilgi basamağındaki hedeflerine ulaşmada kontrol grubuna oranla daha etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, iki deney grubu arasında bilgi basamağı öğrenme düzeylerine ilişkin son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir.

4.1.2. Kavrama Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kavrama basamağındaki öğrenme düzeyine yönelik erişim testinin ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7 Deney ve Kontrol Grupları Kavrama Basamağı Erişim Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri

Gruplar	Öntest				Sontest			
	<i>n</i>	\bar{X} (54)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X} (54)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>
Deney 1	33	35,18	65	5,77	33	45,42	84	4,04
Deney 2	36	33,75	62	5,34	36	45,25	84	4,38
Kontrol	34	39,97	74	6,25	34	41,20	76	5,82

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kavrama basamağındaki öğrenme düzeyine yönelik olarak ön-testlere göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyma amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8 Kavrama Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Gruplar	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öntest	72,133	1	72,133	3,181	,078
Grup	482,590	2	241,295	10,642	<0,01
Hata	2244,721	99	22,674		
Toplam	202761,000	103			

Tablo 4.8 incelendiğinde, kovaryans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koyma amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc analizi (Bonferroni) sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.9 Kavrama Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Analizi Sonuçları

<i>Gruplar</i>		<i>Ortalama Fark</i>	<i>p</i>
<i>Deney 1</i>	<i>Kontrol</i>	4,807	,000**
	<i>Deney 2</i>	,066	,956
<i>Deney 2</i>	<i>Kontrol</i>	4,741	,000**
	<i>Deney 1</i>	-,066	,956
<i>Kontrol</i>	<i>Deney 1</i>	-4,807	,000**
	<i>Deney 2</i>	-4,741	,000**

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.9 incelendiğinde; kavrama basamağı öğrenme düzeyleri bakımından VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ile geleneksel eğitim durumlarının uygulandığı kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, deney gruplarında işe koşulan VDÖ etkinliklerinin erişimi testi kapsamında test edilen programın kavrama basamağındaki hedeflerine ulaşmada kontrol grubuna oranla daha etkili olduğunu göstermektedir. Ancak, iki deney grubu arasında kavrama basamağı öğrenme düzeylerine ilişkin son-test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı gözlenmektedir.

4.1.3 Uygulama Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama basamağındaki öğrenme düzeyine yönelik erişim testinin ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10 Deney ve Kontrol Grupları Uygulama Basamağı Eriş Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri

Gruplar	Öntest				Sontest			
	<i>n</i>	\bar{X} (36)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X} (36)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>
Deney 1	33	22,36	62	5,71	33	27,36	76	4,90
Deney 2	36	19,88	55	7,87	36	26,91	75	4,99
Kontrol	34	17,73	49	5,83	34	24,26	67	4,20

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin uygulama basamağındaki öğrenme düzeyine yönelik olarak ön-testlere göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyma amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11 Uygulama Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Gruplar	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öntest	502,165	1	502,165	28,856	,000
Grup	74,456	2	37,228	2,139	>0,05
Hata	1722,839	99	17,402		
Toplam	73035,000	103			

Tablo 4.10 ve 4.11 birlikte incelendiğinde; deney ve kontrol gruplarının uygulama basamağında ön-testlere göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte grupların son-test ortalamalarına bakıldığında her iki deney grubunda öğrenme düzeyinin tam öğrenme ölçütü olan %75’in üstünde olduğu ancak kontrol grubunun ise %75’in altında kaldığı görülmektedir.

4.1.4 Analiz Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin analiz basamağındaki öğrenme düzeyine yönelik eriş testi ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12 Deney ve Kontrol Grupları Analiz Basamağı Eriş Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri

Gruplar	Öntest				Sontest			
	<i>n</i>	\bar{X} (40)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X} (40)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>
Deney 1	33	10,15	25	2,79	33	29,93	75	3,52
Deney 2	36	9,87	25	3,23	36	31,91	80	3,83
Kontrol	34	9,82	25	2,54	34	26,27	66	3,37

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin analiz basamağındaki öğrenme düzeyine yönelik olarak ön-testlere göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyma amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13 Analiz Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Gruplar	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öntest	,881	1	,881	,068	,795
Grup	283,389	2	141,695	10,885	<0,01
Hata	1288,689	99	13,017		
Toplam	92653,000	103			

Tablo 4.13 incelendiğinde kovaryans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Analiz basamağı öğrenme düzeyleri bakımından gruplar arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koyma amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc analizi (Bonferroni) sonuçları Tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14 Analiz Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Analizi Sonuçları

Gruplar	Ortalama Fark	<i>p</i>
Deney 1	Kontrol	4,931 ,000**
	Deney 2	2,178 ,064
Deney 2	Kontrol	2,753 ,002**
	Deney 1	-2,178 ,064
Kontrol	Deney 1	-4,931 ,000**
	Deney 2	-2,753 ,002**

p*<0,05 *p*<0,01

Tablo 4.14 incelendiğinde; analiz basamağı öğrenme düzeyleri bakımından VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ile geleneksel eğitim durumlarının uygulandığı kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, deney gruplarında işe koşulan VDÖ etkinliklerinin erişim testi kapsamında test edilen programın analiz basamağındaki hedeflerine ulaşmada kontrol grubuna oranla daha etkili olduğunu göstermektedir. Ancak diğer düzeylerde olduğu gibi analiz düzeyinde de iki deney grubu arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

4.1.5 Değerlendirme Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin değerlendirme basamağındaki öğrenme düzeyine yönelik erişim testinin ön ve son test uygulamalarından aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15 Deney ve Kontrol Grupları Değerlendirme Basamağı Erişim Testi Öntest ve Sontest Uygulamaları Betimleyici İstatistikleri

Gruplar	Öntest				Sontest			
	<i>n</i>	\bar{X} (40)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>	<i>n</i>	\bar{X} (40)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>
Deney 1	33	7,69	19	2,72	33	29,87	75	5,32
Deney 2	36	8,78	22	2,93	36	31,36	78	5,83
Kontrol	34	8,11	20	2,81	34	25,21	63	4,03

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin değerlendirme basamağındaki öğrenme düzeyine yönelik olarak ön-testlere göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyma amacıyla kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi (ANCOVA) sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 4.16 Değerlendirme Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Kovaryans Analizi (ANCOVA) Sonuçları

Gruplar	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öntest	70,140	1	70,140	2,403	,124
Grup	930,235	2	465,117	15,937	<0,01
Hata	2889,285	99	29,185		
Toplam	87299,000	103			

Tablo 4.16 incelendiğinde, kovaryans analizi sonucu gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Değerlendirme basamağı öğrenme düzeyleri bakımından gruplar arasındaki farkın hangi gruplardan kaynaklandığını ortaya koyma amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc analizi (Bonferroni) sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.17 Değerlendirme Basamağı Öğrenme Düzeylerine İlişkin Post-Hoc Analizi Sonuçları

<i>Gruplar</i>	<i>Ortalama Fark</i>	<i>p</i>
<i>Deney 1</i>	<i>Kontrol</i>	5,408 ,000**
	<i>Deney 2</i>	-3,190 ,141
<i>Deney 2</i>	<i>Kontrol</i>	8,598 ,000**
	<i>Deney 1</i>	3,190 ,141
<i>Kontrol</i>	<i>Deney 1</i>	-5,408 ,000**
	<i>Deney 2</i>	-8,598 ,000**

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.17 incelendiğinde; değerlendirme basamağı öğrenme düzeyleri bakımından VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ile geleneksel eğitim durumlarının uygulandığı kontrol grubu arasında deney grupları lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler, deney gruplarında işe koşulan VDÖ etkinliklerinin eriştiği test kapsamında test edilen programın değerlendirme basamağındaki hedeflerine ulaşmada kontrol grubuna oranla daha etkili olduğunu göstermektedir. Ancak diğer düzeylerde olduğu gibi değerlendirme basamağı öğrenme düzeyi bakımından da iki deney grubunun ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Araştırma bulguları genel olarak VDÖ'nün gerek VDÖ1 tekniği gerekse VDÖ2 tekniği kullanıldığında geleneksel yöntemle kıyasla öğrencilerin öğrenme düzeylerini anlamlı ölçüde arttırdığını göstermektedir. Bu bulgular alanyazında yapılan benzer araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Goldsmith (2011) VDÖ'nün öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde geleneksel eğitim yöntemine göre nasıl bir fark yarattığını Jeoloji Giriş dersinde yaptığı araştırma ile ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma verileri VDÖ uygulamasıyla Jeoloji Giriş dersini alan öğrencilerin aynı öğretim üyesi tarafından geleneksel yöntemle okutulan diğer gruptaki öğrencilere göre daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Çam (2009) yaptığı araştırmada VDÖ'nün kavram

yanılığlarının giderilmesinde ve öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinin sağlanmasında geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğunu tespit etmiştir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artma eğiliminde olup olmadıklarını belirlemek üzere birinci deney grubundaki ve ikinci deney grubundaki öğrencilerin dört ünitenin her birinin sonunda uygulanan izleme testlerinden aldıkları puan ortalamaları belirlenmiştir. VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubundaki öğrencilerin izleme testleri sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo 4.18 Birinci Deney Grubu İzleme Testleri Betimsel İstatistikleri

	<i>n</i>	\bar{X} (40)	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>
<i>İzleme 1</i>	33	32,76	82	5,368
<i>İzleme 2</i>	33	33,21	89	5,644
<i>İzleme 3</i>	33	30,85	78	7,823
<i>İzleme 4</i>	33	31,76	80	4,969

Birinci deney grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artma eğiliminde olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin izleme testlerinden aldıkları puan ortalamaları üzerinden tekrarlı ölçümlerde varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19 Birinci Deney Grubu İzleme Testleri Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Deneklerarası</i>	1114,515	32	34,829		
<i>Ölçüm</i>	110,386	3	36,795	0,988	> 0,05
<i>Hata</i>	3575,364	96	37,243		
<i>Toplam</i>	4800,265	131			

Tablo 4.18 ve Tablo 4.19 birlikte incelendiğinde; birinci deney grubunda her bir ünite sonunda uygulanan izleme testlerinden öğrencilerin aldıkları puan

ortalamları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Birinci deney grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki artış istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte izleme testlerinin tümünde öğrencilerin öğrenme düzeyleri tam öğrenme ölçütü olarak alınan %75'in üzerinde olmuştur.

VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerin izleme testleri sonuçlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20 İkinci Deney Grubu İzleme Testleri Betimsel İstatistikleri

	<i>n</i>	$\bar{X}_{(40)}$	Öğrenme Düzeyi (%)	<i>ss</i>
<i>İzleme 1</i>	36	32,39	81	7,922
<i>İzleme 2</i>	36	33,78	84	6,472
<i>İzleme 3</i>	36	31,56	80	7,905
<i>İzleme 4</i>	36	33,89	85	5,198

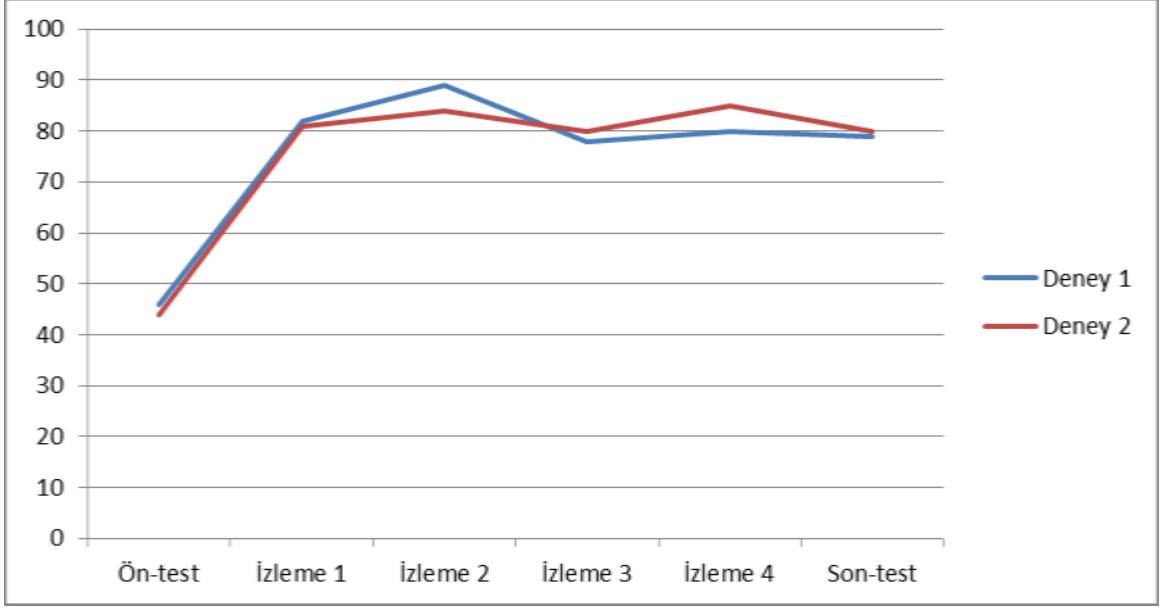
İkinci deney grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artma eğiliminde olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin izleme testlerinden aldıkları puan ortalamaları üzerinden tekrarlı ölçümlerde varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan tekrarlı ölçümler için varyans analizi sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21 İkinci Deney Grubu İzleme Testleri Tekrarlı Ölçümler İçin ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Deneklerarası</i>	3995,139	35	114,147		
<i>Ölçüm</i>	137,417	3	45,806	1,718	> 0,05
<i>Hata</i>	2800,083	105	26,667		
<i>Toplam</i>	6932,639	143			

Tablo 4.20 ve Tablo 4.21 birlikte incelendiğinde; ikinci deney grubunda her bir ünite sonunda uygulanan izleme testlerinden öğrencilerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). İkinci deney grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeylerindeki artış istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte izleme testlerinin tümünde öğrencilerin öğrenme düzeylerinin %80'in üzerinde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin denel işlem süresince öğrenme düzeylerindeki değişimi daha iyi görebilmek için birinci ve ikinci deney grubunda yer alan öğrencilerin izleme testlerindeki öğrenme yüzdeleri ile beraber öğrencilerin ön-test ve son-testlerdeki öğrenme yüzdeleri de belirlenmiştir. Her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin denel işlem sürecindeki öğrenme düzeylerindeki değişim Şekil 4.1’de verilmiştir.



Şekil 4.1. Birinci ve İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin Denel İşlem Sürecindeki Öğrenme Düzeylerindeki Değişim

Şekil 4.1 incelendiğinde birinci deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ön-testte %46 iken son-testte bu oranın %79'a yükseldiği görülmektedir. Benzer şekilde ikinci deney grubunda yer alan öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ön-testte %44 iken son-testte bu oranın %80'e yükseldiği görülmektedir. Ayrıca ikinci deney grubundaki öğrenme düzeylerinin denel işlem sürecinin ilk yarısında birinci deney grubuna oranla az dahi olsa düşük olduğu ancak ikinci yarısında ikinci deney grubundaki öğrenme düzeylerinin birinci deney grubuna oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma bulgularına göre VDÖ'nün gerek VDÖ1 tekniği ile gerekse VDÖ2 tekniğiyle uygulanmasının öğrencilerin öğrenme düzeylerinde artış sağladığı, bu artışın özellikle VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubunda biraz daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney gruplarında, öz ve akran değerlendirmelerine göre grupla çalışmaya ilişkin sosyal becerilerin ne düzeyde kazanıldığı betimlenmeye çalışılmıştır. Her iki deney grubundaki öğrenciler programın uygulanması sırasında dört ayrı ünite için farklı gruplarla küçük grup çalışmaları gerçekleştirmişlerdir. Her iki deney grubunda da öğrenciler vak'alar üzerinde bireysel çalışmalarının yanında grupla çalışma fırsatları da bulmuşlardır. Öğrencilerden grupla çalışmalarının sonunda öz-akran değerlendirme formu aracılığı ile kendilerini ve akranlarını değerlendirmeleri istenmiştir.

Bu amaçla öğrencilerden öz-akran değerlendirme formunda birlikte çalışmaya ilişkin davranışları yoklamaya yönelik bulunan 10 soru için kendilerine ve akranlarına bu tutum ve davranışların görülme sıklığı açısından hiçbir zamandan her zaman görülmesine doğru artacak şekilde 1 ile 5 puan arasında puan verilmesi istenmiştir. Grupla çalışmaya ilişkin davranışların ne düzeyde kazanıldığını belirlemek amacıyla her ünite sonunda birlikte çalışmaya ilişkin davranışları yoklayan öz ve akran değerlendirme formunda yer alan 10 sorunun her biri için öğrencilerin kendilerine ve akranlarının onlara verdikleri puan ortalamaları alınmıştır. Öz ve akran değerlendirme formunda yer alan sorular ve VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubundaki öğrencilerin bu sorulara ilişkin değerlendirmeleri Tablo 4.22'de verilmiştir.

Tablo 4.22 Birinci Deney Grubu Birlikte Çalışmaya İlişkin Maddeler ve Öz ve Akran Değerlendirme Puan Ortalamaları

<i>Maddeler</i>	<i>Uygulama 1</i>		<i>Uygulama 2</i>		<i>Uygulama 3</i>		<i>Uygulama 4</i>		<i>Genel Ortalama</i>	
	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>
1. Grup çalışmalarına gönüllü katılma	4,17	3,95	4,12	3,88	4,18	3,98	4,39	3,90	4,22	3,93
2. Verilen görevi zamanında yerine getirme	4,27	3,99	4,14	4,00	4,09	3,95	4,12	3,79	4,16	3,93
3. Verilen görevi beklentileri karşılayacak şekilde yapma	3,87	3,81	3,94	3,86	3,99	3,88	3,98	3,68	3,95	3,81

<i>Maddeler</i>	<i>Uygulama 1</i>		<i>Uygulama 2</i>		<i>Uygulama 3</i>		<i>Uygulama 4</i>		<i>Genel Ortalama</i>	
	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>
4. Çalışma sürecinde farklı kaynaklardan yararlanma	3,03	3,08	3,33	3,10	3,52	3,31	3,70	3,40	3,40	3,22
5. Soruların yanıtları ile ilgili düşüncelerini arkadaşları ile paylaşma	4,50	4,15	4,63	4,37	4,36	4,05	4,21	3,84	4,43	4,10
6. Arkadaşlarının görüşlerine saygılı davranma	4,67	4,23	4,77	4,34	4,84	4,41	4,52	4,17	4,70	4,29
7. Arkadaşlarının öğrenmelerine yardımcı olma	4,30	3,80	4,36	3,97	4,41	4,06	4,12	3,77	4,30	3,90
8. Arkadaşlarının yaptıklarını takdir etme	4,27	4,02	4,31	4,13	4,42	4,19	4,36	4,23	4,34	4,14
9. Grup çalışmalarında karşılaşılan güçlüklerin çözümü için çaba gösterme	4,07	3,61	4,17	3,69	4,21	3,71	4,12	3,83	4,14	3,71
10. Vak'a sonunda öğrenilenleri raporlaştırmaya destek verme	3,47	3,21	3,57	3,33	3,58	3,19	3,76	3,46	3,60	3,30

Tablo 4.22 incelendiğinde birinci deney grubundaki öğrencilerin birlikte çalışmaya ilişkin davranışlara yönelik kendilerine ve akranlarının onlara verdikleri puanların aritmetik ortalamalarının birinci uygulamadan dördüncü uygulamaya doğru çoğunlukla artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin dört uygulama sonucu kendilerini ve akranlarının onları değerlendirmelerine yönelik genel akademik ortalamalara bakıldığında ise; öğrencilerin bütün maddelere 5 toplam puan üzerinden ortalama üç ve üstünde puan verdikleri görülmektedir. Ayrıca öz değerlendirmelerde en düşük puanın “Çalışma sürecinde farklı kaynaklardan yararlanma” davranışına, en yüksek puanın ise “Arkadaşlarının görüşlerine saygılı davranma” davranışına verildiği görülmektedir. Akran değerlendirmelerinde ise benzer şekilde en düşük puanın “Çalışma sürecinde farklı kaynaklardan yararlanma” davranışına, en yüksek puanın ise “Arkadaşlarının görüşlerine saygılı davranma” davranışına verildiği görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin öz değerlendirmelerinin akran değerlendirmelerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerin öz-akran değerlendirme formunda yer alan sorulara ilişkin değerlendirmeleri Tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23 İkinci Deney Grubu Birlikte Çalışmaya İlişkin Maddeler ve Öz ve Akran Değerlendirme Puan Ortalamaları

<i>Maddeler</i>	<i>Uygulama 1</i>		<i>Uygulama 2</i>		<i>Uygulama 3</i>		<i>Uygulama 4</i>		<i>Genel Ortalama</i>	
	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>	<i>Öz</i>	<i>Akran</i>
1. Grup çalışmalarına gönüllü katılma	4,55	4,30	4,55	4,46	4,72	4,52	4,83	4,61	4,66	4,47
2. Verilen görevi zamanında yerine getirme	4,44	4,30	4,58	4,28	4,42	4,34	4,61	4,53	4,51	4,36
3. Verilen görevi beklentileri karşılayacak şekilde yapma	4,30	4,00	4,30	4,14	4,33	4,22	4,33	4,41	4,32	4,19
4. Çalışma sürecinde farklı kaynaklardan yararlanma	3,80	3,74	3,80	3,88	3,61	3,77	4,19	4,35	3,85	3,94
5. Soruların yanıtları ile ilgili düşüncelerini arkadaşları ile paylaşma	4,36	4,05	4,63	4,37	4,69	4,43	4,64	4,55	4,58	4,35
6. Arkadaşlarının görüşlerine saygılı davranma	4,55	4,27	4,77	4,41	4,78	4,61	4,83	4,64	4,73	4,48
7. Arkadaşlarının öğrenmelerine yardımcı olma	4,41	4,25	4,66	4,35	4,56	4,29	4,81	4,63	4,61	4,38
8. Arkadaşlarının yaptıklarını takdir etme	4,30	4,28	4,41	4,33	4,47	4,36	4,67	4,65	4,46	4,41
9. Grup çalışmalarında karşılaşılan güçlüklerin çözümü için çaba gösterme	4,30	4,00	4,22	4,19	4,61	4,33	4,64	4,46	4,44	4,25
10. Vak'a sonunda öğrenilenleri raporlaştırmaya destek verme	3,97	3,47	3,97	3,61	3,72	3,95	4,28	4,24	3,99	3,82

Tablo 4.23 incelendiğinde ikinci deney grubundaki öğrencilerin birlikte çalışmaya ilişkin davranışlara yönelik kendilerine ve akranlarının onlara verdikleri puanların aritmetik ortalamalarının birinci uygulamadan dördüncü uygulamaya doğru çoğunlukla artma eğiliminde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin dört uygulama sonucu kendilerini ve akranlarının onları değerlendirmelerine yönelik genel akademik ortalamalara bakıldığında ise; öğrencilerin bütün maddelere 5 toplam puan üzerinden ortalama 3,5 ve üstünde puan verdikleri görülmektedir. Ayrıca öz değerlendirmelerde en düşük puanın “Çalışma sürecinde farklı kaynaklardan yararlanma” davranışına, en yüksek puanın ise “Arkadaşlarının görüşlerine saygılı davranma” davranışına verildiği görülmektedir. Akran değerlendirmelerinde ise en düşük puanın “Vak'a sonunda öğrenilenleri raporlaştırmaya destek verme” davranışına, en yüksek puanın ise “Arkadaşlarının görüşlerine saygılı davranma” davranışına verildiği görülmektedir. Ayrıca, birinci deney grubunda olduğu gibi öğrencilerin öz değerlendirmelerinin akran değerlendirmelerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında birinci deney grubu ve ikinci deney grubundaki öz ve akran değerlendirmeleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyma amacıyla her iki deney grubunda ünite sonlarında gerçekleştirilen grup çalışmalarına yönelik olarak öz ve akran değerlendirme formlarından elde edilen puanların ortalamaları hesaplanmıştır. VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubunun öz ve akran değerlendirmelerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.24'te verilmiştir.

Tablo 4.24 Birinci Deney Grubu Öz-Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Betimsel İstatistikleri

<i>Uygulamalar</i>	<i>Öz Değerlendirme</i>			<i>Akran Değerlendirme</i>		
	<i>n</i>	$\bar{X}_{(5)}$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}_{(5)}$	<i>ss</i>
<i>Uygulama 1</i>	33	4,12	,4567	33	3,75	,3489
<i>Uygulama 2</i>	33	4,07	,3513	33	3,80	,2853
<i>Uygulama 3</i>	33	4,08	,4275	33	3,82	,3832
<i>Uygulama 4</i>	33	4,11	,4545	33	3,87	,3091

Tablo 4.24 incelendiğinde birinci deney grubundaki öğrencilerin grupla çalışmaya ilişkin öz değerlendirme puan ortalamalarının akran değerlendirme puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, akran değerlendirmelerinin birinci uygulamadan sonuncu uygulamaya doğru bir artış gösterdiği (\bar{X} =3.75, 3.80, 3.82, 3.87) ancak öz değerlendirmelerde böyle bir artışın (\bar{X} =4.12, 4.07, 4.08, 4.11) olmadığı görülmektedir.

Birinci deney grubunda uygulanan öz-akran değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizine başvurulmuştur. Birinci deney grubu öz-akran değerlendirmelerine ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 4.25'te verilmiştir.

Tablo 4.25 Birinci Deney Grubu Öz-Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Uygulamaları Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları (n:33)

	Öz Değ. 1	Öz Değ. 2	Öz Değ. 3	Öz Değ. 4
Akran Değ. 1	0,463**			
Akran Değ. 2		0,661**		
Akran Değ. 3			0,402*	
Akran Değ. 4				0,112

*p<0,05

**p<0,01

Tablo 4.25 incelendiğinde, birinci deney grubu öz-değerlendirmelerin akran değerlendirmeler ile ilk üç uygulama için pozitif ve anlamlı ilişki sergilediği görülmektedir. Dördüncü uygulamada ise öğrencilerin kendini değerlendirmeleri ve akranları tarafından değerlendirilmeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

Bu bulgulara göre birinci deney grubundaki öğrencilerin genelde kendi kendilerini değerlendirmeleri ile akranlarının onları değerlendirmeleri arasında anlamlı ilişki olduğu gözlenmektedir.

VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubunun öz ve akran değerlendirmelerine ilişkin betimsel istatistikleri Tablo 4.26'da verilmiştir.

Tablo 4.26 İkinci Deney Grubu Öz-Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Betimsel İstatistikleri

<i>Uygulamalar</i>	<i>Öz Değerlendirme</i>			<i>Akran Değerlendirme</i>		
	<i>n</i>	$\bar{X}(5)$	<i>ss</i>	<i>n</i>	$\bar{X}(5)$	<i>ss</i>
Uygulama 1	36	4,30	,2335	36	4,11	,1608
Uygulama 2	36	4,39	,1637	36	4,19	,1348
Uygulama 3	36	4,39	,2760	36	4,24	,2711
Uygulama 4	36	4,58	,2709	36	4,49	,2565

Tablo 4.26 incelendiğinde ikinci deney grubunda yer alan öğrencilerin gruba çalışmaya ilişkin öz değerlendirme puan ortalamalarının akran değerlendirme puan ortalamalarına göre daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, gerek öz değerlendirme puan ortalamalarının (\bar{X} =4.30, 4.39, 4.39, 4.58) gerekse akran

değerlendirme puan ortalamalarının (\bar{X} =4.11, 4.19, 4.24, 4.49) birinci uygulamadan sonuncu uygulamaya doğru bir artış gösterdiği görülmektedir.

İkinci deney grubunda uygulanan öz-akran değerlendirmeleri arasındaki ilişkilerin anlamlı olup olmadığını belirlemek üzere Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizine başvurulmuştur. İkinci deney grubu öz-akran değerlendirmelerine ilişkin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı analizi sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.

Tablo 4.27 İkinci Deney Grubu Öz-Değerlendirme ve Akran Değerlendirme Uygulamaları Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları (n:36)

	Öz Değ. 1	Öz Değ. 2	Öz Değ. 3	Öz Değ. 4
Akran Değ. 1	0,529**			
Akran Değ. 2		0,432**		
Akran Değ. 3			0,689**	
Akran Değ. 4				0,801**

*p<0,05

**p<0,01

Tablo 4.27 incelendiğinde, ikinci deney grubundaki öğrencilerin öz-değerlendirme puanları ile akran değerlendirme puanlarının dört uygulama için de pozitif ve anlamlı ilişki sergilediği görülmektedir. Ayrıca, öğrencilerin öz ve akran değerlendirmeleri arasındaki ilişki düzeyinin ikinci uygulamadan dördüncü uygulamaya doğru giderek artması, öğrencilerin grup çalışmalarında birbirlerini değerlendirmeleri konusunda giderek daha tutarlı değerlendirmeler yaptıklarına ilişkin ipuçları sağlamaktadır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin öz ve akran değerlendirmelerinin artma eğiliminde olup olmadıklarını belirlemek amacıyla her iki deney grubunda ünite sonlarında gerçekleştirilen grup çalışmalarına yönelik uygulanan öz ve akran değerlendirmeleri sonucunda elde edilen puanların ortalamaları üzerinden tekrarlı ölçümler için varyans analizi yapılmıştır. VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubundaki öz değerlendirmeler ve akran değerlendirmelere ilişkin tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 4.28 ve Tablo 4.29’da verilmiştir.

Tablo 4.28 Birinci Deney Grubu Öz Değerlendirmeler İçin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Deneklerarası</i>	14,562	32	0,455		
<i>Ölçüm</i>	0,066	3	0,022	0,249	>0,05
<i>Hata</i>	8,521	96	0,089		
<i>Toplam</i>	23,149	131			

Tablo 4.24 ve Tablo 4.28 birlikte incelendiğinde birinci deney grubundaki öğrencilerin ünite sonlarında birlikte çalışma tutum ve davranışlarına yönelik kendilerine yönelik yaptıkları öz değerlendirmelerde dönem içerisinde değişimler olduğu ($4,12 > 4,07 < 4,08 < 4,11$) ancak bu değerlendirmeler arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Birinci deney grubunda yer alan öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri birinci uygulama sonunda en yüksek iken, ikinci uygulamada düştüğü, üçüncü ve dördüncü uygulamada ise tekrar yükseldiği görülmektedir.

Tablo 4.29 Birinci Deney Grubu Akran Değerlendirmeleri İçin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<i>Deneklerarası</i>	5,727	32	0,179		
<i>Ölçüm</i>	0,252	3	0,084	0,947	>0,05
<i>Hata</i>	8,529	96	0,089		
<i>Toplam</i>	14,508	131			

Tablo 4.24 ve Tablo 4.29 birlikte incelendiğinde birinci deney grubundaki öğrencilerin ünite sonlarında birlikte çalışma tutum ve davranışlarına yönelik arkadaşlarının yaptıkları değerlendirmelerde dönem içerisinde bir artış olduğu ($3,75 < 3,80 < 3,82 < 3,87$) ancak bu değerlendirmeler arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$).

VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öz değerlendirmelere ilişkin tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 4.30'da verilmiştir.

Tablo 4.30 İkinci Deney Grubu Öz Değerlendirmeler İçin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Deneklerarası</i>	4,478	35	0,128		
<i>Ölçüm</i>	1,507	3	0,502	14,618	<0,01
<i>Hata</i>	3,608	105	0,034		
<i>Toplam</i>	9,593	143			

Tablo 4.30 incelendiğinde ikinci deney grubunda yer alan öğrencilerin her ünite sonunda yapılan grupla çalışmaya ilişkin değerlendirmelerde öz değerlendirme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İkinci deney grubunda öz değerlendirme puanları bakımından farkın hangi uygulamalardan kaynaklandığını ortaya koyma amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc analizi (Bonferroni) sonuçları Tablo 4.31’de sunulmuştur.

Tablo 4.31 İkinci Deney Grubu Öz Değerlendirmelere İlişkin Post-Hoc Analizi

<i>Uygulamalar</i>	<i>Ortalama Fark</i>	<i>p</i>
<i>Öz 1</i>	<i>Öz2</i>	.012*
	<i>Öz3</i>	.574
	<i>Öz4</i>	.000**
<i>Öz2</i>	<i>Öz1</i>	.012*
	<i>Öz3</i>	1.000
	<i>Öz4</i>	.001**
<i>Öz3</i>	<i>Öz1</i>	.574
	<i>Öz2</i>	1.000
	<i>Öz4</i>	.000**
<i>Öz4</i>	<i>Öz1</i>	.000**
	<i>Öz2</i>	.001**
	<i>Öz3</i>	.000**

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.26 ve Tablo 4.31 birlikte incelendiğinde; öz değerlendirmeler açısından birinci ve ikinci uygulama arasında ikinci uygulama lehine, dördüncü uygulama ve diğer uygulamalar arasında ise dördüncü uygulama lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Ayrıca dört uygulamadaki öz değerlendirme ortalamalarına bakıldığında; ilk uygulamadan son uygulamaya doğru gidildikçe puanların arttığı ve 4. uygulama sonrasında elde edilen öz değerlendirme puanının diğer tüm değerlendirmelerden daha yüksek (4,58) olduğu görülmektedir. Bu durumda ikinci

deney grubunda yer alan öğrencilerin grupla çalışma davranışlarına ilişkin uygulama sürecinde kendilerine giderek daha fazla puan verdikleri, dolayısıyla kendilerinin sosyal beceriler açısından geliştiklerini düşündükleri söylenebilir.

VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki akran değerlendirmelerine ilişkin tekrarlı ölçümler için ANOVA sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

Tablo 4.32 İkinci Deney Grubu Akran Değerlendirmeleri İçin Tekrarlı ANOVA Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>KT</i>	<i>ss</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
<i>Deneklerarası</i>	2,762	35	0,079		
<i>Ölçüm</i>	2,950	3	0,983	28,233	<0,01
<i>Hata</i>	3,657	105	0,035		
<i>Toplam</i>	9,369	143			

Tablo 4. 32 incelendiğinde; ikinci deney grubunda yer alan öğrencilerin her ünite sonunda yapılan grupla çalışmaya ilişkin değerlendirmelerde akran değerlendirme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İkinci deney grubunda akran değerlendirme puanları bakımından farkın hangi uygulamalardan kaynaklandığını ortaya koyma amacıyla Post-Hoc analizi yapılmıştır. Yapılan Post-Hoc analizi (Bonferroni) sonuçları Tablo 4.33’te sunulmuştur.

Tablo 4.33 İkinci Deney Grubu Akran Değerlendirmelerine İlişkin Post-Hoc Analizi

<i>Uygulamalar</i>		<i>Ortalama Fark</i>	<i>p</i>
<i>Akran 1</i>	<i>Akran 2</i>	-.085	.028*
	<i>Akran 3</i>	-.138	.066
	<i>Akran 4</i>	-.385	.000**
<i>Akran 2</i>	<i>Akran 1</i>	.085	.028*
	<i>Akran 3</i>	-.053	1.000
	<i>Akran 4</i>	-.300	.000**
<i>Akran 3</i>	<i>Akran 1</i>	.138	.066
	<i>Akran 2</i>	.053	1.000
	<i>Akran 4</i>	-.246	.000**
<i>Akran 4</i>	<i>Akran 1</i>	.385	.000**
	<i>Akran 2</i>	.300	.000**
	<i>Akran 3</i>	.246	.000**

*p<0,05 **p<0,01

Tablo 4.26 ve Tablo 4.33 birlikte incelendiğinde; akran değerlendirmeler açısından birinci ve ikinci uygulama arasında ikinci uygulama lehine, dördüncü uygulama ve diğer uygulamalar arasında ise dördüncü uygulama lehine anlamlı farklılıkların olduğu görülmektedir. Ayrıca dört uygulamadaki akran değerlendirme ortalamalarına bakıldığında; ilk uygulamadan son uygulamaya doğru gidildikçe puanların arttığı ve 4. uygulama sonrasında elde edilen akran değerlendirmesi puanının diğer tüm değerlendirmelerden daha yüksek (4,49) olduğu görülmektedir. Bu durumda ikinci deney grubunda yer alan öğrencilerin gruba çalışma davranışlarına ilişkin uygulama sürecinde akranları tarafından giderek daha fazla puan aldıkları, dolayısıyla akranları tarafından sosyal beceriler açısından geliştikleri yönünde değerlendirildikleri söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü, dördüncü ve beşinci alt problemleri kapsamında elde edilen bulgular birlikte ele alındığında öğrencilerin genel olarak denel işlem süresince VDÖ kapsamındaki grup çalışmalarındaki birlikte çalışmaya ilişkin davranışları değerlendirmede birinci uygulamadan sonuncu uygulamaya doğru tutarlılığın arttığı görülürken davranışlara ilişkin puanların da giderek yükseldiği görülmektedir. VDÖ sürecindeki grup çalışmaları sonunda birlikte çalışmaya ilişkin davranışları değerlendirmelerinde öğrencilerin özellikle “arkadaşlarının görüşlerine saygılı davranma” ve “arkadaşlarının yaptıklarını takdir etme” gibi arkadaşları ile olan iletişime ilişkin davranışlara yüksek puan verdikleri görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin gerek öz gerekse akran değerlendirme puanlarındaki artma eğilimi VDÖ kapsamındaki grup çalışmalarının, öğrencilerin birlikte çalışmaya ilişkin davranışlarına, dolayısıyla sosyal becerilerine katkı sağladığı yönünde ipuçları sağlamaktadır. Bu bulgular alanyazında yapılan benzer araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir. Örneğin Ciraj, Vinod ve Ramnarayan (2010) yaptıkları araştırma kapsamında VDÖ'nün öğrencilerin bağımsız öğrenme özelliklerini geliştirmenin yanında iletişim becerilerini de geliştirme noktasında etkili olduğunu bildirmişlerdir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında PMH 1 dersinde VDÖ 1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ 2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubunda yer alan öğrencilerle ve her iki deney grubunda derse giren öğretim elemanı ile Vak'aya dayalı öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini

almak üzere görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanı ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.6.1. VDÖ'nün Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrenciler ile yapılan bireysel ve odak grup görüşmelerinde PMH 1 dersinde VDÖ'nün uygulanmasını genel olarak nasıl buldukları ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Sorular PMH 1 dersinin nasıl geçtiği, VDÖ uygulamasına ilişkin ne düşündükleri, bu süreçte karşılaştıkları zorlukların olup olmadığı ve daha önceki derslerle karşılaştırıldığında ne gibi farkların bulunduğu konularını içermektedir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde araştırmacı ve bir yardımcı, öğrencilerin görüşlerini not almış ve daha sonra her iki not birleştirilerek her bir öğrencinin görüşleri ayrı ayrı toplanmıştır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve öğrencilerin vak'aya dayalı öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşleri "VDÖ Etkinliklerinin Niteliği" teması ve bu tema altında yer alan kodlar altında betimlenmiştir. Bu kapsamda VDÖ etkinliklerinin niteliği ile ilgili tema altında on iki kod belirlenerek her bir kod ile ilgili frekans analizleri yapılmıştır. VDÖ etkinliklerinin niteliğine ilişkin VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubundaki ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığını gösteren frekans dağılımı Tablo 4.34'de verilmiştir.

Tablo 4.34 Vak'aya Dayalı Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

TEMA	KODLAR	VDÖ 1 (n:16)		VDÖ 2 (n:14)	
		f	%	f	%
VDÖ Etkinliklerinin Niteliği	Dikkat Çekme	12	75	11	78
	Merak Uyandırma	13	81	12	85
	İlgi Çekme	16	100	14	100
	Öğrenmeyi Kolaylaştırma	12	75	13	93
	Bilginin Kalıcılığını Sağlama	12	75	14	100
	Öğrenci Katılımını Sağlama	15	93	14	100
	Kuramla Uygulamayı Birleştirme	13	81	11	78
	Bilgiyi Somutlaştırma	12	75	12	85
	Araştırmaya Sevk Etme	4	25	6	43
	Günlük Yaşamla İlişki Kurmayı Sağlama	14	88	10	71
	Eksikliklerin Farkına Varmayı Sağlama	8	50	7	50
	Mesleğe Hazırlama	16	100	14	100

Tablo 4.34 incelendiğinde birinci deney grubu ve ikinci deney grubundaki öğrencilerin tamamı VDÖ etkinliklerinin ilgi çekici ve mesleğe hazırlayıcı bulurken ikinci deney grubundaki öğrencilerin yine tamamı VDÖ etkinliklerinin bilginin kalıcılığını ve öğrenci katılımını sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, her iki deney grubundan öğrencilerin yaklaşık olarak beşte dördü VDÖ etkinliklerinin dikkat çekici, merak uyandırıcı, öğrenmeyi kolaylaştırıcı, kuramla uygulamayı birleştirici, bilgiyi somutlaştırıcı ve günlük yaşamla ilişki kurmaya yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. VDÖ etkinliklerinin araştırmaya sevk edici olmasına yönelik birinci deney grubundaki öğrencilerin sadece dörtte biri, ikinci deney grubundaki öğrencilerin ise sadece dörtte ikisi görüş bildirmiştir. Son olarak, her iki gruptaki öğrencilerin dörtte ikisi VDÖ etkinliklerini eksikliklerinin farkına varmalarını sağlama yönüyle de etkili bulmuşlardır.

Birinci ve ikinci deney grubundaki öğrencilerin genel olarak VDÖ etkinliklerini başarılı buldukları görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin görüşleri, belirlenen temanın altında yer alan kodlar çerçevesinde gruplandırılarak özetlenmeye çalışılmış ve öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Her iki deney grubunda yer alan öğrenci görüşleri şu şekildedir;

D1Ö3:

Monolog ders işleme yönteminden çıkıldığı için VDÖ uygulaması bizleri derste daha aktif hale getirdi.

D1Ö7:

Geneldeki derslerimiz teorik olduğu için sıkıcı ve dikkatsiz dinleyerek geçiyor. Fakat VDÖ'nün uygulama yönü ve ders içi vak'aların varlığı nedeniyle diğer derslerin çok çok önünde olduğunun farkına vardım ve benim açımdan çok yararlı oldu.

D1Ö12:

Derslerden zevk aldım. Olaylar beni mesleğe çekti. Bu derste başarılı olacağımı biliyordum çünkü zevk aldığım bir dersti. Meslekte de bu olaylara benzer olaylarla karşılaşsam öğrendiklerimi onlara uygulayacağım.

D1Ö16:

VDÖ uygulaması hem dersi sıkıcılıktan kurtardı hem de merak uyandırıp ilgimi çekti.

D2Ö2:

Ders çok zevkli, aktif ve sıkılmadan geçti. Yaşanmış olaylardan uyarlanmış vak'alar gerçeklerle karşılaşmamız açısından çok faydalı oldu. Polisliğe en çok yaklaştığım, kendimi en çok polis gibi hissettiğim bir ders oldu benim için.

D2Ö7:

VDÖ gayet mantıklı ve isabetli bir uygulamaydı bence. Derste yapılanlar ve yaptıklarım akılda kalıcı ve keyifliydi.

D2Ö9:

Ders eğlenceli geçiyordu. Öğrenci katılımı sık olduğu için zevkliydi.

D2Ö10:

VDÖ sistemi ile öğrenci katılımının artırılması ile derslerin verimliliğinin arttırdığını düşünüyorum.

D2Ö14:

Zevkli, verimli, tarzıma uygun ve gerçekçi oldu.

Öğrenciler görüşmelerde; kendilerinin alışık oldukları, öğretmenin bilgi aktarıcı, kendilerinin ise pasif olduğu geleneksel öğrenme ortamlarının aksine VDÖ etkinliklerinin dikkatlerini çekerek kendilerini aktif hale getirdiğini, bu sayede derse karşı ilgi ve meraklarının arttığını ve dersten çok zevk aldıklarını belirtmişlerdir.

D1Ö4:

Güncel konularla ilgili gerçek olayların incelenmesi ders kapsamındaki bilgilerin kazanılması bakımından oldukça etkili oldu.

D1Ö10:

Öğrenciyi motive eden, günlük yaşamdan örnekler bulunduğu için öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum.

D1Ö13:

Okulda genelde soyut şeyler öğreniyoruz. VDÖ yaklaşımıyla öğrendiğimiz bu soyut bilgiler biraz olsun somutlaşmış oldu.

D1Ö16:

Daha önce hiç yapmadığımız bir şeydi ve gerçek hayatta karşılaşılabileceğimiz olaylara benzediği için kendimizi donanımlı sandığımız konuları bu yolla daha iyi öğrendik.

D2Ö2:

Soyut olan kavramların ve polislin görevlerinin uygulama ve pratikte nasıl olacağını gördük.

D2Ö11:

Üst arama, araç arama ve kimlik sorma gibi en temel yetkilerde bilmemiz gerekenleri gerçek olaylar üzerinden ve farklı problemlerle öğrendik ve çok öğretici oldu.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde VDÖ'de kullanılan vak'aların günlük yaşamla ilişki kurmayı sağlamanın öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı, bu şekilde bilginin somutlaştığı ve bilginin kalıcılığının sağlandığı görülmektedir.

D1Ö6:

VDÖ ile kendi göremediğimiz veya fark etmediğimiz hataları ve eksikleri arkadaş ve eğiticimiz tarafından gösterilmesi ve bilgi alışverişiyle bilgileri öğrenmek kolay ve kalıcı hale geldi.

D1Ö7:

VDÖ'nün etkin kaynak kullanımına katkısı oldu. Olayları derinlemesine analiz etmemizi sağladı.

D1Ö13:

Vak'alarda geçen konuları öğrenmek için mecburen kitap, internet ve kütüphaneyi kullanıyorduk. VDÖ bizi araştırmaya sevk etti.

D2Ö1:

VDÖ sayesinde vak'ada geçen olaya bakıp "Burada şu konular var" şeklinde düşünüp ardından ilgili mevzuatı araştırıyordum. Bu bizi araştırmaya sevk etti.

D2Ö7:

Grupça, iş bölümü yaptık, ortaya bir ürün çıkarma çabası ve iradesi oluştu. Çok da abartmak istemiyorum ama sonuçta mutlaka grup seni araştırma yapman, okuman ve paylaşman için zorluyor.

D2Ö10:

VDÖ'nün mesleki başarımıza etkisinin büyük olduğunu düşünüyorum. Kendi açımdan eksiklerimin daha çok olduğunu anladım.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde VDÖ etkinlikleri sırasında öğrencilerin arkadaşları ile birlikte çalışmalarının eksikliklerinin farkına varmalarında yardımcı olduğu ve bu eksiklikleri tamamlama konusunda da kendilerini araştırmaya sevk ettiği görülmektedir.

D1Ö1:

Gereksiz diyebileceğim birçok dersten sonra, hem mesleğimizi en çok ilgilendiren hem de bunu hayata geçiren örneklerle ders işlemek çok sevdiğim bir şeydi.

D1Ö2:

Akademide şimdiye kadar aldığım derslerin arasında en verimli geçen ders.

D1Ö8:

Bilginin teoriden pratiğe dökülmesi dersin en güzel yanıydı.

D1Ö9:

Dönem içerisinde polislik adına öğrenim gördüğüm en etkili ders.

D1Ö10:

Mevzuatta belirtilen yetkileri direkt olarak kanun metinlerinden değil olaylar üzerinden öğrenmemiz çok etkili oldu.

D2Ö6:

Teoriden çok olaya dayalı olduğu için güzel idi. İlk defa burada polislik için var olduğumuzu hissettim.

D2Ö8:

VDÖ dersin meslek için ne kadar önemli olduğunu, burada ne öğrenirsek meslekte onları uygulayacağımızı veya uygulayamayacağımızı öğretti.

D2Ö9:

VDÖ mesleğimize biraz daha realist bakmamızı sağladı. Mevzuat polise sürekli yetki verdiğini söylüyor ama VDÖ bu konuda bize gerçeği gösterdi.

D2Ö10:

İşlediğimiz vak'alarda yapılan yanlış ve doğru uygulamalarda benim tutumumun ne olacağı, nasıl bir uygulama yapılması gerektiği ilerleyen vak'alarla birlikte daha çok şekillenmeye başladı, mesleki açıdan geliştiğimi hissettim.

D2Ö11:

Ders örnek olaylarla birlikte çok iyi geçti. Yüzeysel değil uygulamaya yönelik olması hem eğlenceli hem de mesleğe hazırlık açısından çok faydalıydı.

D2Ö13:

VDÖ yaklaşımı mesleğin "polislik" olduğunu hatırlatan bir uygulama.

D2Ö14:

Ne gibi olaylarla karşılaşabileceğim konusunda ufuk açıcı oldu. Açıkçası bir olayda birden çok zorluğun ve uygulama farklılıklarının olabileceğini ilk defa bu derste farkına vardım.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde; kuramsal bilginin ağırlıkta olduğu böyle bir derste VDÖ sürecinde vak'alar üzerinde çalışmalarının öğrenmelerini daha etkili hale getirdiğini ve uygulama yaparak öğrenmenin kendilerini mesleğe daha iyi hazırladığını belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler bu dersin özellikle mesleğe hazırlama konusunda karşılaştıkları en verimli ders olduğunu vurgulamaktadırlar.

Her iki deney grubundaki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde genel olarak olumlu görüşler belirten öğrenciler; dersin örnek olaylar üzerinden işlenmesi sebebiyle konuları öğrenmede çok başarılı olduklarını, öğrenmelerinin kolaylaştığını, teorik bilgilerin gerçek olaylara uyarlanması konusunda tecrübe kazandıklarını ve özellikle temel polislik becerilerini kazanma yönünde önemli yol kat ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak öğrenciler görüşmeler sırasında daha önceki ders işleme yöntemleriyle karşılaştırıldığında bu yöntemin kendileri için yeni olduğunu, ilk zamanlarda alışma güçlüğü yaşadıklarını ama zamanla alışarak yöntemi

benimsediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca VDÖ uygulamasında bir güçlük çekmediklerini, öğrenci rehberinin ve öğretim elemanının kendilerine yeterince yol gösterici olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin büyük çoğunluğu VDÖ yönteminin çok ilgi çekici ve öğretici olduğunu ve bu yöntemin diğer dersler için de yaygınlaştırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle mesleklerinde karşılaşacakları gerçek olayların sınıf içerisine taşınmış olmasının dersi sevmelerine ve öğrenmeye istekli hale gelmelerine önemli etki sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla beraber bazı öğrenciler grup çalışmalarında fiziksel şartların yetersiz olduğunu ve her öğrencinin eşit şekilde katkı sağlamadığını bu nedenle de raporlaştırma sürecinin kendileri için güçlük oluşturduğunu ve vakalar üzerinde tartışma için daha çok zamana ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

4.6.2. VDÖ'nün Uygulanmasına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Birinci deney grubunda ve ikinci deney grubunda PMH 1 dersinde VDÖ temele alınarak geliştirilen öğretim programını uygulayan öğretim elemanı ile VDÖ programının değerlendirilmesi ile ilgili birebir görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşmede öğretim elemanının programın yapısına ve VDÖ etkinliklerinin niteliğine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanı ile yapılan görüşmeden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıda verilmiştir.

4.6.2.1. Programın Yapısına İlişkin Görüşler

Öğretim elemanına ilk olarak programın genel yapısı hakkında neler düşündüğü, ardından programın hedefleri, öğretme-öğrenme etkinliklerinin etkililiği ve süreçte yapılan değerlendirmelerle ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretim elemanı ilk olarak çalıştığı kurumun kültürü gereği bu tarz farklı yöntemlerle hazırlanan eğitim programlarına alışık olmadıklarını, öğrenciler ve diğer öğretim elemanları tarafından programların genel yapısı ve öğretme-öğrenme ortamlarının yapısı konularında devamlı olarak dile getirilen problemlerin çözümü noktasında VDÖ tasarımının büyük bir örnek teşkil edebileceğini belirtmiştir. Öğretim elemanı ayrıca, VDÖ programının önceden hazır olması, programın eğitici ve öğrenci

rehberlerinin bulunması, ders işlenişi ve etkinlikler hakkında tüm detayların belirtilmiş olmasının bu programın en çok sevdiği yönü olarak ifade etmiştir:

Öncelikle bu programın öğrencilerin gerçek ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olduğunu düşünüyorum. Özellikle VDÖ tekniği PMH ders içeriklerinin etkili bir şekilde sunumu için çok uyumlu duruyor. Bir eğitici olarak bu dersin etkili sunumu için hayal edebileceğim en mükemmel tasarımı diyebilirim.

Öğretim elemanı ve öğrenciler için hazırlanan rehberler çok iyi olmuş. Bu sayede öğretim elemanı da öğrenci de ne yapacağını, kendinden bekleneni daha net görmüş oldu.

Öğretim elemanı PMH 1 dersinin hedeflerinin ilk kez açık bir şekilde ifade edildiğini vurgulamış ve VDÖ etkinliklerinin PMH 1 dersi hedeflerine ulaşmada son derece başarılı olduğunu ayrıca, programın uygulanma tekniği olarak hedeflere ulaşmada eğiticiyle beraber daha çok öğrencilerin gayretini gerektirmesinin öğrenciyi çok aktif kıldığını ve eğitici olarak derslerden çok memnun kaldığını ifade etmiştir:

Program hedefleri açık ve net bir şekilde belirtilmiş ve bu hedeflere ulaşmak için çok pratik ve eğlenceli yollar tasarlanmış!

Vak'alar öğrencilerin gerçek dünyada karşılaşılabilecekleri problemleri kapsamakta idi ve her bir vak'ada öğrenciler problemlerin çözümü için heyecanla çalıştılar. Onların bu heyecanını gördükçe ben de öğretmenliğimden daha çok zevk aldığımı hissettim.

Öğretim elemanı PMH 1 ders içeriklerinin tümünü kapsayacak şekilde vak'aların oluşturulmasının ve bu içeriklerin çok etkili bir yöntemle öğrencilere sunulmasının VDÖ'nün en başarılı olduğu yönlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanı ayrıca, öğrencilerin ileride mesleklerinde karşılaşılabilecekleri çok farklı olayların konu içerikleriyle bağlı olmasının dersi son derece verimli ve etkili kıldığını ifade etmiştir:

PMH 1 dersinde öğrenciler polisin en temel yetkilerini öğrenmekte ve bu ders kapsamında öğrencilerin birçok farklı kanun maddelerini bilmeleri ve doğru bir şekilde uygulamaları gerekmekte. Öğrencilerin bu kanunların uygulanmasını gerçek olaylar üzerinden öğrenmeleri hem daha iyi kavramalarını hemde öğrendiklerinin kalıcı olmalarını sağladı.

Program içeriğinde, özellikle meslek hayatlarında problem olabilecek veya yanlış anlaşılabilir noktalar odaklanılmış ve bu problem durumlarına vak'alar içerisinde yer verilmiş olduğundan öğrencilerin öğrenme düzeyleri yüksek oldu.

Öğretim elemanı ayrıca, uygulanan programın ölçme ve değerlendirme yönünün de materyallerin hazır olması bakımından eğiticiler açısından çok rahatlatıcı olduğunu vurgulamış, özellikle ölçme değerlendirme sorularında da bir takım senaryoların verilmiş olması ve olaylar üzerinden sorular sorulmasının öğrencilerin öğrenmelerinin daha kalıcı olmasını sağladığını ifade etmiştir:

Programda belirtilen her bir hedef davranışa yönelik sorular hazır olduğundan eğitici olarak sadece uyguladım, bunun için zaman harcamadım. Ayrıca soruların da çok kaliteli olduğunu düşünüyorum. Özellikle senaryolu soruların öğrencilerin öğrenmelerine de katkı sağladığını düşünüyorum.

Öğretim elemanı uygulanan program sayesinde öğrencilerin sınava hazırlık sürecinde yüksek düzeyde güdülenme sağlayarak daha istekli çalıştıkları ve özellikle sınıfta öğrendiklerinin kalıcılığı açısından sınavların çok faydalı olduğunu vurgulamış, öğrencilerin bu yöndeki olumlu duygu ve düşüncelerini gerek sınav öncesi gerekse sınav sonrası gözlemleyebildiğini belirtmiştir:

Öğrenciler sınavlara hazırlanırken gayet istekli bir şekilde çalışıyorlardı. Sınav için yaptıkları hazırlığı kendi meslekleri için yaptıkları hazırlık olarak algıladıkları için çalışmayı gayet istekli bir şekilde gerçekleştiriyorlardı. Öğrencilerin birçoğu daha sonra aldığımız geri bildirimlerde sınavın çok eğitici, öğretici ve kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretim elemanı görüşleri incelendiğinde PMH 1 dersi kapsamında hazırlanan VDÖ programını öğretim elemanının; hedeflerin oluşturulması, içeriğin hedefleri kapsayacak şekilde tasarlanması ve ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından genel olarak başarılı bulunduğu söylenebilir.

4.6.2.2. VDÖ Etkinliklerinin Niteliğine İlişkin Görüşler

Öğretim elemanı VDÖ tekniğinin PMH 1 dersinde uygulanmasının son derece etkili ve verimli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca VDÖ'nün Polis Meslek Hukuku dersinin öğretimi için çok etkili bir yöntem olduğunu vurgulayarak özellikle ders içeriklerini sunmada oldukça başarılı olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanı ayrıca, VDÖ'nün gerçek yaşamla ilişkili örnekler üzerinde yoğunlaşmasının öğrencilerin ilgi ve meraklarını arttırdığını ve öğrencilere kuram ile uygulamayı birleştirme fırsatı verdiğini ve bu şekilde öğrencilerin kendilerini mesleğe daha hazır hissettiklerini vurgulamıştır:

Bu yöntemin PMH dersi için uygulanabilecek en iyi yöntem olduğunu düşünüyorum. Çünkü, ders içeriklerinin öğrencilere aktarılış ve sunuş tarzı çok etkili. Öğrenciler konuları zevk duyarak ve eğlenerek öğreniyorlar.

Eğitici olarak VDÖ programının uygulanması süresince çok rahattım, çünkü dönem boyunca ne yapacağım, hangi aktiviteleri uygulayacağım vs. her şey önceden planlanmış ve benim elimde rehber olarak duruyordu. Bundan dolayı derse hazırlık yapmak için hiçbir stres yaşamadım.

VDÖ uzun polis eğitiminde yaşadığımız en temel soruna çözüm getirmiş oldu. Öğrenciler gerçek hayattaki olaylardan uzak kalıyor ve öğrendiklerini gerçek dünyadan hayata geçirme konusunda zorluk çekiyorlardı. Fakat VDÖ'nün eğitim içerikleriyle gerçek dünyadaki problemlerle kurmuş olduğu bağlar sayesinde bu sorunlar aşıldı ve bu ders ile öğrenciler mesleklerine daha hazır hale geldiler.

Öğretim elemanına programın uygulanmasında karşılaştığı güçlükler sorulduğunda; VDÖ programının tüm içerikleriyle uygulanmasında zaman sorunu yaşandığını, fiziksel şartların yetersiz olması sebebiyle grup çalışmalarında sorun

yaşandığını ve öğrencilere uygulanan testlerin çok fazla olmasından kaynaklı iş yükünün fazla olması gibi durumların güçlükler yarattığını belirtmiştir. Ders saatinin haftalık toplam 90 dakika olmasından ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı tüm etkinliklere yeterli zamanı ayırmada biraz sıkıntı yaşadığını belirtmiştir. Eğitici bu programın çok daha rahat uygulanabilmesi ve zaman konusunda rahat hareket edilmesi için en az ek olarak haftalık 45 dk. daha ilave edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, sınıf mevcutlarının 45 civarında olması özellikle grup çalışmaları için mekânsal sorun yarattığından grup çalışmaları için elverişli ortamların sağlıklı bir şekilde oluşturulamadığını ifade etmiştir. Öğretim elemanı ayrıca, her vak'a sonucu yapılan öz-akran değerlendirmeleri, izleme testleri gibi çok miktarda test uygulanması hususunu karşılaşılan güçlükler arasında belirtmiştir. Özellikle bir yandan zaman sorunu yaşanırken diğer yandan testlere zaman ayırmanın güç olduğunu belirtmiştir:

Öncelikle programın hakkıyla uygulanması için yeterli zaman yoktu. Ders saati haftalık toplam 90 dakika idi ve zaman yetmiyordu. Çoğu zaman zamanın nasıl geçtiğini öğrenciler anlamıyordu. Bu programın bir hafta içerisinde hakkıyla uygulanabilmesi için haftalık en az 45 dakika ek zamana ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.

Program uygulamasında en büyük sorunu grup çalışmalarında yaşadık. Fiziksel mekanın yetersizliği ve kalabalık gruplar verimi düşürdü. Öğrenci sayısının kalabalık olması sınıfların küçük olması grup çalışmalarını olumsuz etkiledi.

Öğrenciler çok testlerle karşı karşıya kaldılar. İlk test son test, izleme testleri, akran değerlendirme vs.. derken bu onları çok meşgul etti. Öğrencilerden zaman zaman test yerine vak'alarda daha çok zaman geçirelim diye talepler gelmekteydi.

Öğretim elemanına VDÖ'yü diğer yöntemlerle karşılaştırması sorulduğunda VDÖ yönteminin önceki ders işleme yöntemleriyle tamamen farklı olduğunu, bu yöntemin kendisi için çok ufuk açıcı olduğunu belirtmiştir. Öğretim elemanı ayrıca VDÖ yönteminin uygulandığını haber alan kurumdaki idareciler ve diğer öğretim elemanlarının bu yöntemi hayranlıkla karşıladıklarını ve kendi dersleri için de VDÖ programını geliştirmek istediklerini belirttiklerini ifade etmiştir:

Bu yöntem ile diğer yöntemler kıyaslanamaz bile. Diğer kullandığımız yöntem tamamen klasik işlemlere dayalı idi. VDÖ çağdaş, aktif ve dinamik bir program.

VDÖ uygulamamız öğrenciler kanalıyla diğer eğitici ve idareciler tarafından da duyuldu ve bana program detaylarını sordular. Uygulamayı anlattığım eğitici ve idareciler VDÖ uygulamasını hayranlıkla karşıladılar ve polis eğitiminde sorunların çözümü için bu modelin diğer derslere de yaygınlaştırılması gerektiğini belirttiler. Bazı hocalar ise bu konuda benden destek istediler.

Öğretim elemanına VDÖ uygulamasına ilişkin birinci ve ikinci deney grupları arasındaki farklar sorulduğunda iki grup arasında çok belirgin bir fark bulunmadığını fakat vak'anın işleniş yönteminden kaynaklanan küçük bir farkı

gözlemlediğini belirtmiştir. Birinci deney grubunda vak'a konu anlatımından sonra verildiğinden merak ve ilgi seviyesinin diğer gruba oranla az dahi olsa düşük olduğunu, bunun yanında ikinci deney grubuna doğrudan vak'a uygulaması ile başladığı için ilgi ve motivasyonun daha yüksek olarak gözlemlendiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla eğitici, ikinci deney grubuna olan uygulamanın daha kolay ve eğlenceli geldiğini ve birinci deney grubuna nazaran ikinci deney grubundaki uygulamayı daha etkili bulduğunu belirtmiştir:

İkinci deney grubunda öğrenciler konu içeriklerini öğrenmeden direkt vak'alarla karşı karşıya kalıyorlardı ve kafalarında dersin başında birçok soru işareti belirliyordu. Bu durum onları birinci deney grubu öğrencilerine nazaran daha çok heyecanlandırıyor ve derse daha aktif katılıma sevk ediyordu. Birinci deney grubunda ise konu anlatılırken bir an önce vak'alara geçsek havası gözlemliyordum. Bu durumun az dahi olsa onlardaki heyecanı olumsuz etkilediğini hissediyordum.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin bulgular genel olarak ele alındığında gerek öğrencilerin gerekse öğretim elemanının VDÖ uygulamalarına ilişkin olumlu görüşler belirttikleri görülmektedir. Her iki deney grubundan öğrenciler ve öğretim elemanı VDÖ'nün gerçek yaşamla ilişkili vak'alar üzerinden dersin işlenmesinin derse karşı olan ilgi ve merakı ve derse katılımı arttırdığını, bu şekilde öğrenmenin de kalıcı hale geldiğini belirtmişlerdir. Ayrıca VDÖ uygulamalarının kuramla uygulamayı birleştirme fırsatı sunduğu, öğrencileri eksikliklerinin farkına vararak araştırmaya sevk ettiği ve de öğrencileri mesleğe hazırladığını vurgulamışlardır. Araştırmadan elde edilen bu bulgular alanyazında yapılan benzer araştırmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Lee, Lee, Liu, Bonk ve Magjuka (2009) yaptıkları çalışmada VDÖ tasarımının gerek öğrenciler, gerekse eğiticiler tarafından nasıl algılandığını detaylı olarak araştırmışlardır. Araştırma sonucunda öğrenciler VDÖ'nün özellikle öğrendikleri bilgilerin gerçek problem çözme alanlarında pratiğe dökme imkânları sağlaması yönüyle çok etkili olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma ayrıca, VDÖ'nün öğrencilerin derse katılımlarını ve ilgilerini önemli ölçüde arttırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Ciraj, Vinod ve Ramnarayan (2010) tarafından yapılan araştırmada eğiticiler VDÖ'nün öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmada ve özellikle mikrobiyoloji alan bilgisinin kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla beraber öğrenciler, VDÖ'nün kendilerinin öğrenme düzeyini arttırdığını, sınavlara hazırlıkta kendilerini daha rahat hissettiklerini ve kendi meslekleri için gerekli olan bilgileri elde etmede etkili olduğunu vurgulamışlardır.

4. 7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmmanın yedinci alt problemi kapsamında PMH 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubunda yer alan öğrencilerle ve her iki deney grubunda derse giren öğretim elemanı ile VDÖ'nün öğrencilere bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri kazandırmadaki katkısına ilişkin görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci ve öğretim elemanı ile yapılan görüşmelere ilişkin bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde araştırmacı ve bir yardımcı öğrencilerin görüşlerini not almış ve daha sonra notlar birleştirilerek her bir öğrencinin görüşleri ayrı ayrı toplanmıştır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiş ve öğrencilerin VDÖ'nün bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerileri kazandırmadaki etkililiğine ilişkin görüşleri "VDÖ'nün Gelişmesine Katkı Sağladığı Öğrenci Özellikleri" teması ve bu tema altında yer alan alt temalar ve kodlar altında betimlenmiştir. Bu kapsamda VDÖ'nün gelişmesine katkı sağladığı öğrenci özellikleri ile ilgili tema altında bilişsel, duyuşsal ve sosyal özelliklerle ilgili üç alt temada yirmi üç farklı kod belirlenerek her bir kod ile ilgili frekans analizleri yapılmıştır. Her iki deney grubundan öğrencilerin görüşlerine ait frekans dağılımı tabloları ilgili bölümlerde sunulmuştur.

4.7.1. VDÖ'nün Bilişsel Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Görüşler

Her iki deney grubundan öğrencilerle ve öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerde VDÖ'nün öğrencilerin bilişsel becerilerine katkısına ilişkin sorular sorulmuştur. Bunlar; "VDÖ'nün öğrencilerin ders kapsamındaki bilgileri kazanmalarına ilişkin nasıl bir etkisi olduğu; hangi tür becerileri kazanmalarını sağladığı" gibi sorulardır. Bu sorulara her iki deney grubundaki bazı öğrenciler ve öğretim elemanı tarafından verilen cevaplar sonucunda elde edilen bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.7.1.1 VDÖ'nün Bilişsel Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

VDÖ'nün öğrencilere bilişsel becerileri kazandırmadaki etkililiğine ilişkin, VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubundaki ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı belirlenen kodlar kapsamında Tablo 4.35'te verilmiştir.

Tablo 4.35 Birinci ve İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin VDÖ'nün Bilişsel Özelliklere Katkısına İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	VDÖ 1 (n:16)		VDÖ 2 (n:14)	
			f	%	f	%
VDÖ'nün Gelişmesine Katkı Sağladığı Öğrenci Özellikleri	Bilişsel Özellikler	Kalıcı Öğrenme	15	93	14	100
		Öğrenilenleri Transfer Etme	11	69	9	64
		Hızlı ve Doğru Karar Verme	12	75	10	71
		Yaratıcı Problem Çözme	9	56	11	78
		Eleştirel Düşünme	9	56	8	57
		Sebeup-Sonuç İlişkisi Kurma	10	63	12	85
		Çok Yönlü Düşünmeye Yönelme	11	69	12	85
		Olayları Analiz Etme	10	63	13	93

Tablo 4.35 incelendiğinde birinci deney grubu ve ikinci deney grubundaki öğrencilerin tamamının VDÖ'nün kalıcı öğrenme sağladığını belirttikleri görülmektedir. Bununla beraber her iki deney grubunda da öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü ise VDÖ'nün öğrenilenleri transfer etme, hızlı ve doğru karar verme, yaratıcı problem çözme, eleştirel düşünme, sebep sonuç ilişkisi kurma, çok yönlü düşünmeye yönelme ve olayları analiz etme özelliklerin gelişimine katkısına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir.

Birinci ve ikinci deney grubundaki öğrencilerin genel olarak VDÖ'nün bilişsel özelliklerin gelişmesine katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin görüşleri belirlenen temanın altında yer alan kodlar çerçevesinde gruplandırılarak özetlenmeye çalışılmış ve öğrenci ifadelerinden doğrudan

alıntılara yer verilmiştir. Her iki deney grubunda yer alan öğrenci görüşleri şu şekildedir;

D1Ö3:

VDÖ ile öğrendiklerimizin diğer derslere kıyasen daha çok akılda kaldığını söyleyebilirim.

D1Ö4:

Güncel ve konularla ilgili gerçek olayların incelenmesi ders kapsamındaki bilgilerin kazanılması bakımından oldukça etkili oldu.

D1Ö10:

Mevzuatta belirtilen yetkileri direkt olarak kanun metinlerinden değil olaylar üzerinden öğrenmemiz çok etkili oldu.

D1Ö12:

VDÖ bilgilerin kafamıza yerleşmesini sağladı.

D2Ö1:

Yaşanmış olaylar üzerinde çalışmamız öğrendiklerimizin kalıcılığını arttırdı. Genel olarak, vak'alarındaki polislerin yerine kendimi koydum. Ben bu olaya nasıl tepki verirdim diye kendime ders içinde sorular sordum. Böylece sanki o olayı yaşayan şahıs benim gibi hissettim.

D2Ö3:

Sadece mevzuatı okumak çok fazla akılda kalıcı olmadığı için olaylarla ilişkilendirerek mevzuatı okumak olumlu etki oluşturdu.

D2Ö8:

VDÖ'nün konuları daha kalıcı hale getirdiği kanaatindeyim.

D2Ö11:

Üst arama, araç arama ve kimlik sorma gibi en temel yetkilerde bilmemiz gerekenleri gerçek olaylar üzerinden ve farklı problemlerle öğrendik ve çok öğretici oldu.

D2Ö14:

Şimdi bile ani bir sınav olsa bilgiler taptaze kaldığı için başarılı olabilirim.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde; VDÖ sürecinde vak'alar üzerinde çalışarak birinci deney grubundaki öğrenciler öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatları bulduklarını, ikinci deney grubundaki öğrenciler de bilgiye problemi çözme sürecinde ulaşmaları sayesinde bilgilerin uygulamalarla daha kalıcı olduğunu ve öğrendiklerini transfer edebildiklerini ifade etmişlerdir.

D1Ö3:

Mesleğimizde ani kararlar verme ve inisiyatif almak çok önemli yer tutuyor. Örnek olaylar ile farklı bakış açıları ve tecrübeler kazandık.

D1Ö7:

Olaylara eleştirel bakarak mevzuata aykırı hareketlerin ve davranış şekillerinin görülmesini ve mevzuatın bize vermiş olduğu yetkilerin yeterliliğini görmemizi sağladı.

D1Ö15:

Derste doğrular kadar yanlışları da gördük. Bu da bize haliyle tecrübe kazandırmış oldu. Ayrıca verilen senaryolarla olaylara çok yönlü bakabilme becerimiz gelişti.

D1Ö16:

VDÖ ile kriz yönetimi konusunda daha etkili bir yönetim sergileyebilme becerisine sahip olduğumu düşünüyorum.

D2Ö6:

Olayları derste analiz ediyorduk. Benim göremediğim bir yeri başka bir arkadaşım görüyordu ve bu sayede ben de o açıdan bakmayı da öğreniyordum.

D2Ö7:

Olayları eleştirme düşüncesi ve yetisi gelişti. Çünkü vak'alarda gerçek hayatta karşılaşılabileceğimiz riskler alabildiğine ortadaydı. Dolayısıyla, olanları çok yönlü düşünemeyi öğrendim, hızlı ve yaratıcı çözüm önerileri geliştirebilmeyi öğrendim. Grupça yaptığımız çalışmalarda sorulara cevaplar bulmaya çalışırken, mevzuat bilgisi vs. bundan etkili oluyordu.

D2Ö13:

Vak'a çözümü sırasında doğruyu-yanlışı bulma açısından eleştirel bakabilmeyi kazandırdı.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin VDÖ'nün üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler VDÖ'nün ileride mesleklerini icra ederken karşı karşıya kalabilecekleri problem durumlarında çok yönlü düşünüp hızlı karar verebilme, olayları doğru analiz edip uygun çözümler geliştirebilme ve kriz durumlarını iyi yönetebilme konularındaki becerilerinin gelişmesinde çok etkili olduğunu dile getirmişlerdir.

4.7.1.2 VDÖ'nün Bilişsel Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanı PMH 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasının öğrencilerin ders kapsamındaki bilgileri kazanmalarına yönelik çok önemli ve anlamlı etkilerinin olduğunu belirtmiştir. Genelde PMH içeriklerinin kanun metinlerine dayanmasından dolayı önceki dönemlerde öğrencilerin sadece dersten geçmek için çaba gösterdiklerini ve öğrendikleri konuların diğer konularla ve gerçek hayatla ilişkilerini çok kuramadıklarını belirten öğretim elemanı, VDÖ uygulamasıyla hem

konu içeriklerinin öğrenildiğini hem de öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakarak olayları ilişkilendirmek suretiyle sebep sonuç ilişkilerini ortaya koyma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Bununla beraber öğrencilerin karşılaştıkları olaylar karşısında eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ve karşılaştıkları problemlere daha yaratıcı ve hızlı çözüm getirme ve kriz durumlarını yönetmede daha başarılı hale geldiklerini ifade etmiştir. Ayrıca eğitici, VDÖ programının öğrencilerin dersi sevmelerine, derse olan ilgilerinin artmasına, polislik konularını bilmede özgüven sahibi olmasına ve bu şekilde mesleği daha çok benimsemelerine yardımcı olduğunu belirtmiştir:

Konular genelde kanun metinlerine dayanmakta ve öğrenciler doldur boşalt şeklinde önceki dönemlerde sadece sınav döneminde çalışıp geçerlerdi. Dolayısıyla konular arasında bağlantı kurup etkin öğrenme gerçekleşmiyordu. Fakat VDÖ bunu sağladı. VDÖ ile dersin hedeflerine tam olarak ulaşıldı ve öğrenciler konuları çok güzel anlayıp özümstediler.

VDÖ ile öğrenciler dönem boyunca hep konulara bağlı kaldılar, kafaları hep problemlerle meşgul oldu ve bundan da zevk aldılar. Çünkü hepsi polis olacaktı ve polisliği iyi öğreniyorlardı. VDÖ ile her bir konuya bakılabilecek tüm farklı bakış açılarıyla bakma fırsatı buldu öğrenciler.

Bu derste özellikle öğrenciler eleştirel düşünme becerilerini çok zorladılar. En temel ve açık konuda bile eleştirel düşünüp acaba farklı bir şey var mı diye düşünüyorlardı. Bütün bunlardan dolayı farklı olayları ilişkilendirme, kriz durumlarına hakim olma ve yönetme, eleştirel düşünme gibi bir çok becerinin geliştiğini hissettim.

Özellikle kamuoyunda ve basında güncel olarak tartışılan bir takım temel konular üzerinde yoğunlaşmamız onları daha çok öğrenmeye istekli hale getirdi ve araştırmaya sevk etti. Öğrenciler dersi severek öğrenmeyi başardılar. Öğrenme gerçekleştiğinde ise mesleğe olan sevgileri ve bağlarında artış oldu.

Öğretim elemanı ayrıca, VDÖ'nün öğrencilerin bilişsel becerileri kazanmalarına katkısı yönünden birinci ve ikinci deney grupları arasında çok net farklılıklar gözlemediğini fakat ikinci deney grubunun birinci deney grubuna göre olayları çok yönlü analiz etme ve yaratıcı düşünebilme yönleriyle daha başarılı bulunduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi olarak ise birinci deney grubunda konu içerikleri vak'ardan önce anlatıldığından dolayı öğrencilerin düşünce kapasitelerini sınırladığını, düşünürken sadece kanun perspektifiyle bakma eğiliminde olduklarını ve sıra dışı düşünebilme yoluna çok gitmediklerini gözlemediğini ifade etmiştir:

Her iki grubun bilişsel alan bilgilerini öğrenme durumları benzerdi. Fakat ikinci deney grubu daha yaratıcı ve orjinal düşünceler ve yorumlamalar yapmaktaydı. Biraz dahi olsa ikinci grubun bu yöndeki performansı daha yüksekti.

Bunun sebebinin ise ikinci deney grubunda konu içeriği verilmeden doğrudan vak'aya geçilmesi ve problemlerle karşı karşıya kalması diye düşünüyorum. Çünkü birinci grupta konu içerikleri önceden anlatıldığından öğrencilerde bir heyecan eksikliği hissediyordum. İkincisinde ise öğrenciler sanki hiç yoktan bir şeyi keşfetme gayreti ve heyecanı içerisindeydiler.

Araştırmanın yedinci alt probleminin birinci kısmı kapsamında yapılan görüşmelerde gerek her iki deney grubundaki öğrenciler gerekse öğretim elemanı VDÖ'nün genel olarak bilişsel özelliklere olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanı ve öğrenciler; VDÖ uygulamasıyla hem konu içeriklerinin öğrenildiğini hem de VDÖ'nün olaylara farklı açılardan bakma, problemlere daha yaratıcı ve hızlı çözüm getirme, farklı olayları ilişkilendirmek suretiyle birbirleriyle olan sebep sonuç ilişkilerini ortaya koyma ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, VDÖ'nün olayları doğru analiz edip uygun çözümler geliştirebilme ve kriz durumlarını iyi yönetebilme becerilerinin de gelişmesine olumlu katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgular alanyazında yapılan benzer çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Bowie, Voss ve Aretz (2009) yaptıkları çalışmada VDÖ'nün klinik öncesi eğitim sürecinde temel tıp konularını öğrencilere etkili bir şekilde öğretmek için kolay ve bütünsel bir eğitimsel formatta öğrenme ortamı oluşturduğunu ve bu uygulamanın öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini anlamlı bir şekilde yükselttiğini ortaya koymuşlardır.

4.7.2 VDÖ'nün Duyuşsal Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Görüşler

Her iki deney grubundan öğrencilerle ve öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerde VDÖ'nün öğrencilerin duyuşsal özelliklerine katkısına ilişkin sorular sorulmuştur. Bunlar; "VDÖ'nün öğrencilerin derse ve mesleklerine karşı olan tutum ve motivasyonları ile akademik özgüvenleri ve mesleki öz yeterlilikleri açısından nasıl bir katkısı olduğu " gibi sorulardır. Bu sorulara her iki deney grubundaki bazı öğrenciler ve öğretim elemanı tarafından verilen cevaplar sonucunda elde edilen bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.7.2.1. VDÖ'nün Duyuşsal Özellikleri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

VDÖ'nün duyuşsal özelliklere katkısına ilişkin, VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubundaki ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.36'da verilmiştir.

Tablo 4.36 Birinci ve İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin VDÖ'nün Duyuşsal Özelliklere Katkısına İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	VDÖ 1 (n:16)		VDÖ 2 (n:14)	
			f	%	f	%
VDÖ'nün Gelişmesine Katkı Sağladığı Öğrenci Özellikleri	Duyuşsal Özellikler	Olumlu Mesleki Özyeterlik Algısı	10	63	12	85
		Mesleği Benimseme	9	56	8	57
		Mesleki Farkındalık	9	56	9	64
		Dersi Sevme	14	88	12	85
		Derse Karşı İlgili Duyma	16	100	13	93
		Akademik Özgüven	12	75	10	71
		Derse Karşı Motivasyon	13	81	12	85

Tablo 4.36 incelendiğinde birinci deney grubundaki öğrencilerin tamamının, ikinci deney grubundaki öğrencilerin ise beşte dördünün VDÖ'nün öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini arttırdığı konusunda görüş belirttikleri görülmektedir. Bununla beraber her iki deney grubunda da öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü VDÖ'nün mesleki özyeterlik algısı, dersi sevme, derse karşı motivasyon ve akademik özgüven gibi duyuşsal özelliklerin gelişimine katkısına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir. Ayrıca her iki deney grubundaki öğrencilerin yarıdan fazlası VDÖ'nün mesleği benimseme ve mesleki farkındalık gibi duyuşsal özelliklerin gelişimine katkısına ilişkin olumlu görüş belirtmişlerdir.

Birinci ve ikinci deney grubundaki öğrencilerin genel olarak VDÖ'nün duyuşsal özelliklerin gelişmesine katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin görüşleri belirlenen temanın altında yer alan kodlar çerçevesinde gruplandırılarak özetlenmeye çalışılmış ve öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Her iki deney grubunda yer alan öğrenci görüşleri şu şekildedir;

D1Ö4:

Tartışmalar ve güncel olaylar ilgimizi arttırdı ve dersi sevmemizi sağladı. Konuyu anlayınca dersler daha çekici oldu.

D1Ö7:

Diğer derslerdeki yazılarla, maddelerle şişirilmiş slaytlara nazaran çok daha ilgi çekiciydi.

D1Ö11:

Geneldeki derslerimiz teorik olduğu için sıkıcı ve dikkatsiz dinleyerek geçiyor. Fakat VDÖ'nün uygulama yönü ve ders içi vak'aların varlığı nedeniyle diğer derslerin çok çok önünde olduğunun farkına vardım ve benim açımdan çok yararlı oldu.

D1Ö12:

Derslerden zevk aldım. Olaylar beni mesleğe çekti. Bu derste başarılı olacağımı biliyordum çünkü zevk aldığım bir dersti. Meslekte de bu olaylara benzer olaylarla karşılaşsam öğrendiklerimi onlara uygulayacağım.

D2Ö2:

VDÖ dersin meslek için ne kadar önemli olduğunu, burada ne öğrenirsek meslekte onları uygulayacağımızı veya uygulayamayacağımızı öğretti.

Her iki deney grubu öğrencilerinin VDÖ'nün derse karşı olan duyuşsal özelliklerine etkilerine ilişkin görüşleri analiz edildiğinde; genel olarak öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve katılımlarının oldukça yüksek olduğu ve VDÖ'nün öğrencilerin motivasyonunu sağlamada çok başarılı olduğunu ifade etikleri görölmektedir. Öğrenciler özellikle vak'alarda geçen polisiye konuların kendi heyecanlarını arttırarak derse olan ilgilerini arttırdığını; dersi severek öğrenmek için motive olduklarını ve akademik özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir.

D1Ö1:

VDÖ yaklaşımı mesleğin "polislik" olduğunu hatırlatan bir uygulama!

D1Ö3:

Mesleğime hazır olmak için beklediğim bir dersti. Kendime güvenim tam oldu.

D1Ö8:

VDÖ mesleğimize biraz daha realist bakmamızı sağladı. Mevzuat polise sürekli yetki verdiğini söylüyor ama VDÖ bu konuda bize gerçeği gösterdi.

D1Ö9:

VDÖ ile görevimin yetki ve sınırlarını öğrendiğimi düşünüyorum. Bu sebeple VDÖ'yü başarılı buldum.

D2Ö3:

Ne gibi olaylarla karşılaşabileceğim konusunda ufuk açıcı oldu. Açıkçası bir olayda birden çok zorluğun ve uygulama farklılıklarının olabileceğini ilk defa bu derste farkına vardım.

D2Ö6:

Bazı şeyleri doğru çözdükçe güvenim ve motivasyonum arttı. Öğrendiğim bilgiler olaylar sayesinde pekişti ve mesleği başarı ile yapacağım konusunda güvenim arttı.

D2Ö7:

Açıkçası mesleğin daha zor, riskli ve kaygan bir zemin olduğunu anladım. Fakat, daha dikkatli, mantıklı, akıllı, ve kanunlarla hareket etmek gerektiğini kavradım. Mesleği daha görmedik lakin az da olsa farkındalığımız ve polis yüzümüz arttı.

D2Ö12:

Öğrencilerin derse katılımı artmıştır. Görevde nelerle karşı karşıya geleceğimizi ve bunlara nasıl çözüm önerileri geliştireceğimizi öğrenerek özgüvenimiz artmıştır.

Her iki deney grubu öğrencilerinin VDÖ'nün mesleklerine karşı olan duyuşsal özelliklerine etkilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin VDÖ'nün mesleklerini benimsemeleri ve daha başarılı şekilde yapabilmeleri açısından önemli katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin ayrıca ders kapsamında uygulanan örnek vak'a uygulamaları ile çok şey öğrenerek mesleki özgüvenlerinin ve mesleki farkındalıklarının arttığını ve bu şekilde gelecekteki meslekleri için kendilerini daha hazır hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

4.7.2.2. VDÖ'nün Duyuşsal Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanı VDÖ uygulamasının öğrencilerin duyuşsal özelliklerine çok önemli katkılar sağladığını vurgulamıştır. Öğretim elemanı, kurumdaki öğrencilerin genelinin derslere karşı ilgisiz ve motivasyonlarının eksik olduğunu, idarecilerin ve eğitimcilerin bu yönde problemleri her fırsatta dile getirildiğini ifade etmiştir. Buna karşı PMH 1 dersi kapsamında uygulanan VDÖ yönteminin kullanıldığı program ile bu durumun birinci ve ikinci deney grubunda gözlemlenmediğini açık olarak ifade etmiştir. Öğretim elemanı öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin memnuniyet verici olduğunu, derse karşı motivasyonlarının arttığını, vak'aları çözümledikçe akademik özgüvenlerinin yükseldiğini ve mesleki öz yeterlik algılarının geliştiğini belirtmiştir. Öğretim elemanı ayrıca, VDÖ'nün öğrencilerin mesleklerine karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlayıcı nitelikte olduğuna inandığını belirtmiştir:

Akademi öğrencilerinde teorik ağırlıklı olan klasik derslere karşı genelde bir isteksizlik ve ilgisizlik var. Ama bu program uygulamasıyla bu hiç bir şekilde sorun olmadı. Öğrenciler şaşırtıcı bir şekilde derse karşı gayet iyi derecede ilgili ve istekli idiler. Bu da beni çok mutlu ediyordu.

VDÖ öğrencilerin duyuşsal özelliklerine de çok katkı sağladı. Vak'a çözümleriyle öğrencilerin akademik ve mesleki özgüvenleri arttı.

Bu uygulama ile mesleki özgüvenleri ve yeterlilik algıları oldukça gelişti. Bunun yanı sıra öğrenciler, mesleğin çok zor olduğu ve yetki kullanımlarının kanunlarda açık olarak belirtilmemesinden dolayı gri alanların çok olduğuna inanmaktalar fakat VDÖ ile bu zorluğu aşmada önemli yol aldıklarını düşünüyorum.

VDÖ'nün öğrencilerin duyuşsal özelliklerine katkısı açısından birinci ve ikinci deney grupları arasında herhangi bir farklılık olup olmadığıyla ilgili olarak öğretim elemanı; öğrencilerin ders başarıları, mesleğe karşı tutumları mesleki öz

yeterlilikleri yönüyle iki grup arasında bir farklılık bulunmadığını, tek farklılığın öğrencilerin derse olan ilgilerinde olduğunu ifade etmiştir. Öğretim elemanı daha önceden belirtildiği gibi, birinci deney grubunda vak’alardan önce konu içerikleri verildiğinden dolayı bu süreçte ilgi düzeylerinin düşük olduğunu, sonrasında vak’alara başladığında derse olan ilgilerinin arttığını belirtmiştir. Fakat ikinci deney grubunda doğrudan vak’alarla başlanmasının öğrencilerin derse olan ilgilerinin oldukça yüksek olarak başlayıp devam etmesini sağladığını belirtmiştir:

İki grup arasında genel olarak bir fark yok. Sadece önceden belirttiğim gibi öğrencilerin derse karşı olan ilgileri ikinci deney grubunda daha yüksekti. Tabiki bunu söylerken birinci deney grubunda öğrencilerin derse olan ilgilerinin zayıf olduğu anlaşılmalıdır. Birinci deney grubunda da ilgi yüksekti fakat iki grup kıyaslandığında ikinci deney grubun performansı daha yüksek gibiydi.

Araştırmanın yedinci alt probleminin ikinci kısmı kapsamında yapılan görüşmelerde gerek her iki deney grubundaki öğrenciler gerekse öğretim elemanı VDÖ’nün genel olarak duyuşsal özelliklere olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanı ve öğrenciler; VDÖ’nün derse olan ilgi ve katılımı arttırdığı, VDÖ’nün öğrencilerin dersi sevmelerinde ve motivasyon sağlamada çok başarılı olduğu ve akademik özgüvenlerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgular alanyazında yapılan benzer çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Flynn ve Klein (2001) tarafından yapılan araştırmada öğrenci görüşlerine dayalı olarak VDÖ kapsamındaki grup tartışmalarının özellikle öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Yalçınkaya (2010) yaptığı araştırmada VDÖ’nün öğrencilerin derse karşı tutumlarını ve motivasyonlarını geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

4.7.3 VDÖ’nün Sosyal Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Görüşler

Her iki deney grubundan öğrencilerle ve öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerde VDÖ’nün öğrencilerin sosyal becerilerine katkısına ilişkin sorular sorulmuştur. Bunlar; “VDÖ’nün öğrencilerin işbirliği yapmaları, birlikte çalışmalarını ve iletişimlerine nasıl bir etkisi olduğu “ gibi sorulardır. Bu sorulara her iki deney grubundaki bazı öğrenciler ve öğretim elemanı tarafından verilen cevaplar sonucunda elde edilen bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır.

4.7.3.1. VDÖ'nün Öğrencilere Sosyal Becerileri Kazandırmadaki Katkısına İlişkin Öğrenci Görüşleri

VDÖ'nün sosyal becerilere katkısına ilişkin, VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubundaki ve VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen ortak görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4.37'de verilmiştir.

Tablo 4.37 Birinci ve İkinci Deney Grubu Öğrencilerinin VDÖ'nün Sosyal Becerilere Katkısına İlişkin Görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KODLAR	VDÖ 1 (n:16)		VDÖ 2 (n:14)	
			f	%	f	%
VDÖ'nün Gelişmesine Katkı Sağladığı Öğrenci Özellikleri	Sosyal Özellikler	Sorumlulukları Yerine Getirme	10	63	9	64
		Ortak Karar Verme	9	56	7	50
		Ekip Ruhu Kazanma	6	38	7	50
		Akran Etkileşiminde Artış	9	56	10	71
		Başkalarını Takdir Etme	6	38	8	57
		Farklı Görüşlere Saygılı Olma	8	50	8	57
		Küçük/Büyük Grupta Kendini İfade Etme	9	56	9	64

Tablo 4.37 incelendiğinde her iki deney grubundaki öğrencilerin yaklaşık olarak dörtte üçü VDÖ'nün sorumlulukları yerine getirme, akran etkileşiminde artış ve kendini ifade etme gibi sosyal becerilere katkısına ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmektedir. Bununla beraber her iki deney grubundaki öğrencilerin yaklaşık olarak yarısından fazlası VDÖ'nün ortak karar verme ve farklı görüşlere saygılı olma gibi sosyal becerilerin gelişimine katkısına ilişkin olumlu görüş belirtirken, birinci deney grubundaki öğrencilerin yarısından azı, ikinci deney grubundaki öğrencilerin ise yarısından fazlası ekip ruhu kazanma ve başkalarını takdir etme özelliklerine katkısı konusunda olumlu görüş belirtmişlerdir.

Birinci ve ikinci deney grubundaki öğrencilerin genel olarak VDÖ'nün sosyal özelliklerin gelişmesine katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin görüşleri belirlenen temanın altında yer alan kodlar çerçevesinde gruplandırılarak özetlenmeye çalışılmış ve öğrenci ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Her iki deney grubunda yer alan öğrenci görüşleri şu şekildedir;

D1Ö5:

Grup içerisinde arkadaşların farklı görüşlerini ortaya koymaları zenginlik oluşturdu.

D1Ö7:

Derste üstüme düşen sorumluluğu yerine getirdim. Arkadaşlarımla tartışma ortamı yaratarak öğrenmelerine ve kendi öğrenmeye katkı sağlamış olduk. Aramızda en iyi görüşü takdir ettik ve birbirimizin görüşlerine saygılı davrandık.

D1Ö9:

Birbirimizin eksiklerini tamamlayarak doğruya ulaşmaya çalıştık. Herkesin görüşüne değer verdik.

D1Ö10:

VDÖ'nün hem grup içi hem de sınıfta kendimi ifade etmem açısından özgüvenimi geliştirdiğini düşünüyorum.

D1Ö11:

Ekip olarak herkesin bir görevi olur ve bu görevlerde sorumluluğu yerine getirmede VDÖ uygulaması gözle görülür bir fark yarattı. Herhangi birinin görevini yerine getirmemesi sonucunda oluşan problem herkesi etkilediği için bu yönüyle VDÖ iyi bir yöntemdi.

D1Ö15:

VDÖ arkadaşlarla birlikte onların görüşlerine saygı duymayı, farklı görüşler dinlemeyi, onları eleştirmeyi öğretti.

D2Ö4:

Gerek kendi aramızda gerekse hocamızla iletişim kurmamız açısından olumlu etkisi oldu. Fikirlerimizi ifade etmek için en uygun ortam VDÖ.

D2Ö9:

VDÖ kendimizi ve fikirlerimizi ifade etme ortamı sağlaması açısından çok iyi oldu.

D2Ö13:

Grupta bütün herkesin aynı ölçüde katkıda bulunduğunu söylemek çok güç ama grup çalışmaları görüşlere saygılı olma ve yapılanı takdir etme konusunda başarılıydı.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin VDÖ ile kendilerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortamın oluştuğunu ve grup çalışmalarında sorumluluk alma, farklı görüşlere saygılı davranma ve başkalarının görüşlerini takdir etme gibi özelliklerinin geliştiğini belirttikleri görülmektedir.

D1Ö1:

Grup çalışması süresince ve sonrasında arkadaşlarımla olan iletişimim arttı.

D1Ö2:

Grup çalışmaları verimli oldu. Bir sorunun cevabını kendi aramızda bulduk.

D1Ö8:

Grup çalışmaları çok faydalıydı. Takım ruhunu kazandırma açısından mesleğimiz için gerekli uygulamalardı.

D1Ö11:

VDÖ ile kendi göremediğimiz veya fark etmediğimiz hataların ve eksiklerin arkadaş ve eğiticimiz tarafından gösterilmesi ile bilgi alışverişi kolay ve kalıcı hale geldi.

D2Ö1:

Grup çalışmalarıyla bizde bir grup bilinci oluşmasına katkıda bulundu. Hem kendimizin hem de arkadaşlarımızın öğrenmelerine katkı sağladı. Aramızda demokratik bir şekilde tartıştık ve bu tartışmalar soruların gerçek yanıtlarını bulmamıza ciddi şekilde katkıda bulundu. Özellikle grup sözcülüğü yapmam benim sınıf içinde topluluğa karşı etkili hitabımda oldukça etkili oldu.

D2Ö6:

VDÖ ile arkadaşlarımla olan iletişimimin arttığını hissettim. Derste hocamızla iletişimimiz de gayet iyiydi.

D2Ö7:

Grupça, iş bölümü yaptık, ortaya bir ürün çıkarma çabası ve iradesi oluştu. Çok da abartmak istemiyorum ama sonuçta mutlaka grup seni araştırma yapman, okuman ve paylaşman için zorluyor.

D2Ö11:

Olayları açıklarken ve yorum yaparken mesleki üslup ve literatürümüz de gelişti.

D2Ö13:

Yapılan grup çalışmaları arkadaşlarımızla olan etkileşimimizi arttırdı.

Öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde; VDÖ'nün özellikle grupla çalışmalarda akran etkileşimini arttırarak ekip ruhunun oluşması ve birlikte çalışarak ortak karar verme gibi sosyal özelliklerin gelişmesinde olumlu etkilerinin olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Bunlara ek olarak görüşmelerde öğrenciler VDÖ kapsamında internet ve bilgisayar çok etkili kullandıklarını fakat kütüphane kullanımının neredeyse yok denecek kadar az olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra, her iki deney grubundan öğrenciler grup çalışmalarının verimliliği konusunda bir takım problemler dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bazıları grup çalışmalarının etkililiğinin istenilen düzeyde olmadığını ve bir takım güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle grup sayısının fazla olması, sınıfın fiziksel ortamının grup

çalışması için yeterli olmaması gibi sebepler öğrenciler tarafından dile getirilen ve öne çıkan sorunlardır.

4.7.3.2. VDÖ'nün Öğrencilere Sosyal Becerileri Kazandırmadaki Etkililiğine İlişkin Öğretim Elemanı Görüşleri

Öğretim elemanı VDÖ'nün öğrencilerin işbirliği yapma, birlikte çalışma ve birbirleriyle ve kendisiyle etkili iletişim kurma açısından son derece etkili olduğunu vurgulamıştır. Diğer derslerde alışık olmadıkları şekliyle grup çalışması yapmaları, beraber araştırma yapmaları ve sonrasında birbirlerini değerlendirmelerinin öğrencilere çok farklı geldiğini, ilk zamanlarda çok garipsediklerini fakat zamanla bu süreçten çok zevk aldıklarını belirtmiştir. Özellikle grup çalışmalarında hem kendi kendilerini hem de grup arkadaşlarını değerlendirmelerinin sorumlulukları yerine getirme ve disiplinli çalışma yönünden önemli katkılar sağladığını ifade etmiştir:

VDÖ ile öğrenciler birbirlerine saygılı bir şekilde beraberce öğrenmeyi öğrendiler. Öğrencilerin genelde bireysel öğrenme yöntemine alışık olmaları sebebiyle bu tarz bir öğrenme onları daha çok canlandırdı ve özellikle akademik başarısı düşük öğrencilerin öğrenme süreci daha da kolaylaştı. Kendilerini ister istemez zevkli bir öğrenme ortamında buldular.

Sınıf içerisinde sessiz ve kenarda kalan öğrenciler grup çalışmalarında daha aktif rol aldılar. Öğrencilerin sınıf huzurunda kendilerini ifade edebilme kabiliyetleri gelişti. Ayrıca grup çalışmalarıyla öğrencilerin kendi aralarındaki etkileşimi ve sorumluluk duyguları gelişmiş oldu.

Öğretim elemanı ayrıca, VDÖ'nün öğrencilerin birbirleriyle ve öğretim elemanı ile olan iletişimlerine anlamlı katkı sağladığını vurgulamıştır. Öğretim elemanı, öğrencilerin genelde belli bir arkadaş grubu ile iletişimlerini sürdürmekte olduğunu ve diğer arkadaşlarıyla yüzeysel ilişkileri bulunduğunu, ancak her bir grup çalışmasında grupların değişmesiyle öğrencilerin sınıfta daha çok arkadaşla ortak çalışma fırsatı bularak birbirleriyle olan iletişimlerini geliştirdiğini dile getirmiştir. Öğrencilerin hem grup içerisinde tartışmaları sürecinde hem de sınıf içi genel tartışmalarında ve grup sözcülüğünde kendilerini ifade etme kabiliyetlerinin geliştiği ifade edilmiştir. Öğretim elemanı ayrıca, VDÖ programının gereği devamlı olarak öğrencilere soru sorma, yardım etme, eksiklerini tamamlama, grup tartışmalarına yön verme gibi birçok aktiviteyle devamlı olarak iletişim içerisinde olduğundan dolayı öğrenciler ile arasında seviyeli ve samimi bir iletişim ortamı

oluşturduğunu belirtmiştir. VDÖ uygulamasında öğrencilerin ders materyalleri ile etkileşimi konusunda öğretim elemanı, öğrencilerin özellikle VDÖ öğrenci rehberini çok iyi benimsediklerini, bu şekildeki bir rehberin öğrenciler tarafından onlara verilen bir değer olarak algılandığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin interneti çok yoğun olarak kullandıklarını, fakat kütüphane kullanımının oldukça az olduğunu belirtmiştir:

Kısa bir zaman sonra farkına bile varmadan öğrencilerle çok güzel bir iletişim kurduk ve bu dönem süresince ve sonrasında devam etti. Öğrenciler çok rahat bana gelip dersle ilgili olsun olmasın birçok konuyu ders dışında bile soruyorlardı. Hatta sınıf dışı grup çalışmaları sırasında bile beni telefonla arayıp soru soruyorlardı.

VDÖ öğrenci rehberi öğrenciler için çok faydalı oldu. En önemlisi onlara değer verildiğini hissettiler ve rehberi benimsediler.

Vak'alarındaki problemleri çözmek amacıyla öğrenciler daha çok internet kullanımını tercih ettiler. Kurum kütüphanesinin kapasite ve imkanlarının çok yeterli olmamasından dolayı kütüphaneyi çok kullanmadılar. İnternet kanalıyla sorunlara çözüm bulma daha pratik olduğundan öğrenciler sık olarak kullandılar.

Öğretim elemanı her iki deney grubu arasında öğrencilerin işbirliği yapma, birlikte çalışma ve iletişimlerine ilişkin olarak herhangi bir farklılık gözlemlemediğini, fakat internet ve kütüphane gibi farklı kaynaklar kullanma yönüyle ikinci deney grubunun daha verimli çalıştığını belirtmiştir. İkinci deney grubunda kütüphane kullanımı az dahi olsa gerçekleşse de birinci deney grubunda kütüphane kullanımının yok denecek kadar az gerçekleştiğini belirtmiştir. Yine internet kullanımında birinci deney grubunun ikinci deney grubuna göre daha pasif olduğu belirtilmiştir. Bunun sebebi olarak öğretim elemanı, birinci deney grubunda ders içeriğinin önceden verilmesinin öğrencilerin hazır bilgiye konmalarına neden olmasının, tam tersi olarak ikinci deney grubunda ise doğrudan vak'aların tartışılıp ilişkili soruların cevaplandırılabilmesi için gerekli araştırmaların öğrenciler tarafından yapılması zorunluluğunun olmasının gösterilebileceğini belirtmiştir:

Birinci deney grubunda konuları önceden öğrencilere sunduğumuzdan dolayı ikinci deney grubundaki öğrencilere nazaran daha az soru işaretleri belirdiyordu. Yani daha az merak uyandıyordu ve bundan dolayı internet veya kütüphane kullanım zorunluluğunu çok hissetmiyorlardı. İkinci deney grubu ise internet ve kütüphaneyi çok etkin bir şekilde kullandılar. Çünkü öğrenciler araştırıp bulma çabası içerisindeydi. Yani vak'alar öğrencileri araştırmaya sevk ediyordu.

Öğretim elemanının görüşleri dikkate alındığında; öğretim elemanının öğrencilerin doğrudan vak'alar üzerinden bilgiye ulaştıkları VDÖ2 tekniğinin öğrencilerin ilgi ve meraklarını arttırma ve araştırmaya sevk etme konularında daha etkili olduğunu belirttiği görülmektedir.

Araştırmanın yedinci alt probleminin üçüncü kısmı kapsamında yapılan görüşmelerde gerek her iki deney grubundaki öğrenciler gerekse öğretim elemanı VDÖ'nün genel olarak sosyal becerilerin gelişmesine olumlu katkısı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretim elemanı ve öğrenciler; VDÖ'nün özellikle grup çalışmalarına dayanması sebebiyle öğrencilerin birbirleriyle olan etkileşimi arttırarak ekip ruhunun oluşması ve birlikte çalışarak ortak karar verme gibi sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca grup çalışmalarının sorumlulukların farkında olma, farklı fikirlere saygı duyma ve kendilerini ifade etme gibi sosyal becerilere de katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen bu bulgular alanyazında yapılan benzer çalışmaların bulguları ile paralellik göstermektedir. Örneğin Levin (1995) VDÖ'de yaygın olarak kullanılan grup tartışmalarının ne derece etkili olduğuyula ilgili yaptığı araştırmada vak'alar hakkında tartışma sürecinde farklı görüşlerin dile getirilmesinin kişiler arasındaki etkileşimi arttırarak üst bilişi oluşturma ve yansıtıcı düşünmeyi geliştirmede etkili bir rol oynadığı tespit edilmiştir.

4.8. Nicel ve Nitel Verilerin Bütünleştirilmiş Tartışması

VDÖ öğrencilerin gerçek yaşamla ilişkili vak'alar üzerinde arkadaşları ile birlikte çalışarak bilgiyi kalıcı bir şekilde öğrendiği, birlikte çalışma ve problem çözme ve olaylara çok yönlü bakabilme gibi üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği bir yaklaşımdır. Bu araştırma VDÖ'yü temele alarak geliştirilen PMH 1 dersi öğretim programının etkililiğini araştırmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda bilimsel ilkeler ışığında geliştirilen program bir dönem boyunca Polis Akademisi ikinci sınıf öğrencilerine uygulanmış ve süreç sonunda öğrencilerde meydana gelen davranış değişiklikleri üzerinden programın etkililiği hakkında yorumlamalara gidilmiştir. Öğrencilerde meydana gelen davranış değişiklikleri bilişsel anlamda dönemin başında uygulanan ve dönem sonunda tekrarlanan erişti testlerinden ve dönem içerisinde ünite sonlarında gerçekleştirilen izleme testlerinden aldıkları puan ortalamaları ile öğretim elemanı ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerde meydana gelen duyuşsal ve sosyal alandaki davranış değişiklikleri ise öğretim elemanı ve

öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve dönem içerisinde her ünite sonunda uygulanan öz-akran değerlendirme formlarından elde edilen veriler kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda nicel ve nitel veriler kullanılarak elde edilen bulgular programın değerlendirilmesinde anlamlı bir bütünlük içinde aşağıda özetlenerek birlikte yorumlanmıştır. Bu kapsamda bulgular sırasıyla; uygulanan programın öğrencilerin bilişsel, duyuşsal özelliklerine, sosyal özelliklerine etkilerini ve programın genel özelliklerini ortaya koyacak şekilde yorumlanmıştır.

4.8.1 VDÖ Programının Öğrencilerin Bilişsel Becerilerine Katkısı

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan analizler sonucunda; gerek öğrencilerin toplam öğrenme düzeyleri gerekse bilgi, kavrama, analiz ve değerlendirme basamağındaki öğrenme düzeylerinde deney grupları lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (Tablo 4.2, Tablo 4.5, Tablo 4.8, Tablo 4.13 ve Tablo 4.16). Bu bulgular deney gruplarında uygulanan VDÖ etkinliklerinin geliştirilen programın hedeflerine ulaşmada kontrol grubuna oranla daha etkili olduğunu göstermektedir. Alanyazın incelendiğine VDÖ ile ilgili yapılan nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen bulguların araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin; Adalı (2005) ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersinde “Virüsler-Bakteriler-Mantarlar-Protistler” konusunda uygulanan VDÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, VDÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarısını anlamlı derecede arttırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Adiga ve Adiga (2011) vak’aya dayalı öğrenmenin etkililiğini biyokimya alanında test etmişlerdir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmada deney grubundaki öğrencilerin her iki dönem sonundaki başarılarının kontrol grubunda yer alan öğrencilere nazaran anlamlı şekilde yükseldiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında elde edilen bulgular; gerek yurt içinde (Horzum ve Alper, 2006; Saral 2008; Çam, 2009; Kocadağ, 2010; Yalçinkaya, 2010; Yalçinkaya, Taştan-Kırık, Boz ve Yıldırım, 2012), gerekse yurt dışında (Cliff ve Wright, 1996; Nelson, 2010; Kim ve

Hannafin, 2011; Adiga ve Adiga, 2011; Brown, Pond ve Creekmore, 2011; Goldsmith, 2011; Kopp, Hasenbein ve Mandl, 2014) VDÖ'nün akademik başarıya etkisine ilişkin yapılan birçok araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir.

VDÖ'nün öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmeye katkısına ilişkin öğretim elemanı ve öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin VDÖ sürecinde kullanılan vak'alar sayesinde öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatları buldukları ve ihtiyaç duydukları bilgilere problemi çözme sürecinde ulaşmaları sayesinde bilgilerin daha kalıcı hale geldiği bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular yapılan birçok araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin Ciraj, Vinod ve Ramnarayan (2010) eğiticilerin ve öğrencilerin VDÖ'ye ilişkin görüşlerini aldığı çalışmalarında; eğiticiler vak'aya dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmada ve özellikle mikrobiyoloji alan bilgisinin kalıcılığının sağlanmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, VDÖ'nün kendilerinin öğrenme düzeyini arttırdığını, sınavlara hazırlıkta kendilerini daha rahat hissettiklerini ve kendi meslekleri için gerekli olan bilgileri elde etmede etkili olduğunu vurgulamışlardır. Benzer şekilde Smith (1987) yapılan araştırmalarda bilginin kalıcılığı ve kullanılması noktasında VDÖ'nün üstünlüğü olduğunu belirtmektedir.

Araştırma kapsamında uygulama, analiz ve değerlendirme basamağında yer alan hedefler üst düzey düşünme becerileri kapsamında ele alınmıştır. Bu bağlamda VDÖ'nün öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi konusundaki nicel bulgular öğretim elemanı ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel bulgular tarafından da desteklenmektedir. Öğretim elemanı ile yapılan görüşmede; VDÖ uygulamasıyla hem konu içeriklerinin öğrenildiğini hem de öğrencilerin olaylara farklı açılardan bakma, karşılaştıkları problemlere daha yaratıcı ve hızlı çözüm getirme, farklı olayları ilişkilendirmek suretiyle birbirleriyle olan sebep sonuç ilişkilerini ortaya koyma ve karşılaştıkları olaylar karşısında eleştirel düşünme becerilerinin geliştiğini ve kriz durumlarını yönetmede daha başarılı hale geldikleri ifade edilirken, öğrencilerle yapılan görüşmede de benzer şekilde VDÖ'nün öğrencilerin ileride mesleklerini icra ederken karşı karşıya kalabilecekleri problem durumlarında çok yönlü düşünüp hızlı karar verebilme, olayları doğru analiz edip uygun çözümler geliştirebilme ve kriz durumlarını iyi yönetebilme konularındaki becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir. Alanyazın

incelendiğine, bu araştırmadan elde edilen bulguların VDÖ ile ilgili yapılan nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin Dori, Tall ve Tsaushu (2002) tarafından yapılan araştırma sonuçları farklı akademik seviyedeki öğrencilerin bilgi düzeylerinde, anlama ve kavramalarında ve üst düzey düşünme becerilerinde anlamlı olarak bir gelişim sağladığını göstermiştir. Benzer şekilde Brooke (2006) çevrimiçi öğrenme ortamında eğitim alan iki farklı öğrenci grubu üzerinde gerçekleştirdiği araştırma sonucu öğrencilerin VDÖ uygulamalarıyla sokratik diyalog ve eleştirel düşünme becerilerinin anlamlı olarak geliştiğini bulgulamıştır. Yine Miri, David ve Uri (2007); Bowie, Voss ve Aretz (2009); Noblitt, Vance ve Smith (2010); Ganiron (2014); Milner ve Wolfer (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçları VDÖ'nün üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Aynı şekilde Çelik, Çevik ve Haşlamam (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmen adayları; VDÖ yönteminde kullanılan vak'aların kendilerini gerçek öğretmen gibi hissetmelerini sağlayarak teorik bilgilerini uygulama fırsatı sunduğunu ve ilerde mesleklerini icra ederken ihtiyaç duyacakları gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olduğunu ve VDÖ'nün problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğretim yöntemlerini daha iyi bir şekilde anlamalarını sağladığını belirtmişlerdir.

Bununla beraber, bu araştırmada üst düzey düşünme becerileri kapsamında ele alınan uygulama basamağındaki hedeflere ulaşma düzeyi bakımından deney grupları ve kontrol grubu arasında ortalamalar arasında görünürde bir fark olmakla birlikte bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Sonuç olarak VDÖ temele alınarak geliştirilen PMH 1 dersi öğretim programının belirlenen hedeflere ulaşma noktasında etkili olduğu söylenebilir. Bununla beraber araştırma kapsamında VDÖ programının önce ünite konularının işlenmesi sonra vak'aların işe koşulması şekliyle uygulandığı birinci deney grubu ile öğrencilerin doğrudan vak'alar üzerinde çalışarak bilgi edinme yoluna gitmeleri şekliyle uygulandığı ikinci deney grubundaki öğrencilerin bilişsel özelliklerindeki gelişmeler açısından farklı olup olmadığına bakıldığında; ikinci deney grubu öğrencilerinin eriştiği testinin sonuç test uygulamasından aldıkları puanların akademik ortalamaları her ne kadar birinci deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarından yüksek olsa da deney grupları arasında programın hedeflerine ulaşılması bakımından anlamlı

farklılıklar bulunamamıştır. Buna rağmen öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerde öğretim elemanı ikinci deney grubundaki öğrencilerin birinci deney grubundaki öğrencilere kıyasla olayları çok yönlü analiz etme ve yaratıcı düşünebilme yönleriyle daha başarılı bulunduğunu belirtmiştir. Bunun sebebi olarak ise birinci deney grubunda konu içeriklerinin vak'alardan önce işlenmesinin öğrencilerin çok yönlü düşüncelerini sınırlamış olabileceğini belirtmiş ve bu gruptaki öğrencilerin düşünürken sadece kanun perspektifiyle bakma eğiliminde olmalarından dolayı sıra dışı düşünebilme yoluna çok gitmediklerini gözlemlediğini ifade etmiştir. Bu durumda öğretim elemanının görüşlerine göre VDÖ programının uygulanmasında vak'alar üzerinden öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını içeren VDÖ 2 tekniğinin programın hedeflerine ulaşmada daha etkili olduğu ifade edilmektedir.

4.8.2 VDÖ Programının Öğrencilerin Duyuşsal Özelliklerine Katkısı

Araştırma kapsamında VDÖ programının öğrencilerin duyuşsal özelliklerine katkıda bulunup bulunmadığına ilişkin bulgular öğretim elemanı ve öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğretim elemanı VDÖ uygulamasının öğrencilerin duyuşsal özelliklerine çok önemli katkılar sağladığını vurgulamıştır. Öğretim elemanı, kurumdaki öğrencilerin genelinin derslere karşı ilgisiz ve motivasyonlarının düşük olduğunu, idarecilerin ve eğitimcilerin bu yönde problemleri her fırsatta dile getirdiklerini belirtmiştir. Buna karşın PMH 1 dersi kapsamında uygulanan VDÖ yönteminin kullanıldığı program ile bu durumun birinci ve ikinci deney grubunda gözlemlenmediğini açık olarak ifade etmiştir. Öğretim elemanı öğrencilerin derse karşı olan ilgilerinin memnuniyet verici olduğunu, kendilerini derse iyi motive ettiklerini, vak'aları çözümledikçe akademik özgüvenlerinin yükseldiğini ve mesleki öz yeterlik algılarının geliştiğini belirtmiştir.

Öğretim elemanının görüşleri ile ilgili bulgular alanyazında yapılan çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Thistlethwaite, Davies, Ekeocha, Kidd, McDougall, Matthews, Purkis ve Clay (2012) tarafından yapılan meta analiz çalışmasının bulgularına göre, eğitimciler genel olarak VDÖ'den memnun kaldıklarını ve VDÖ'nün öğrenci katılımını en üst düzeyde sağlayarak ilgi ve motivasyonlarını canlı tuttuğunu belirtmektedirler.

Benzer şekilde öğrencilerle yapılan görüşmelerde de VDÖ'nün her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin derse olan ilgileri ve katılımlarını arttırdığı,

VDÖ'nün öğrencilerin dersi sevmelerinde ve motivasyonunu sağlamada çok başarılı olduğu ve akademik özgüvenlerini arttırdığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. VDÖ'nün ayrıca her iki deney grubu öğrencilerinin mesleklerine karşı olan duyuşsal özelliklerine olumlu katkılarının olduğu; öğrencilerin VDÖ'nün mesleklerini sevmeye ve benimsemeleri ve daha başarılı şekilde yapabilmeleri açısından önemli katkılar sağladığı, ayrıca ders kapsamında uygulanan örnek vak'a uygulamaları ile öğrencilerin çok şey öğrenerek mesleki özgüvenlerinin ve mesleki farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, araştırmanın bulgularının yapılan benzer araştırmaların bulguları ile paralellik taşıdığı görülmektedir. Örneğin Ertmer, Newby ve MacDougal (1996) tarafından yapılan ve VDÖ uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmada; öğrencilerin VDÖ yöntemiyle işlenen derslerin daha ilgi çekici olduğu, zaman geçtikçe öğrenme açısından VDÖ'nün daha çok fayda sağladığına ilişkin algılarının arttığı, daha çok uygulama yaptıkça VDÖ uygulamasında öğrencilerin kendilerini yeterli görmeye artış olduğu bulguları elde edilmiştir.

Araştırma bulguları ayrıca yapılan diğer araştırmalardan elde edilen nicel (Adalı, 2005; Saral, 2008; Çam, 2009; Yalçınkaya, 2010) ve nitel (Kocadağ, 2010; Lee, Lee, Liu, Bonk ve Magjuka, 2009) bulguları da desteklemektedir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen nitel bulgular ışığında VDÖ'nün öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirme konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Bununla beraber öğretim elemanı görüşlerine göre VDÖ'nün iki farklı deney grubundaki öğrencilerin duyuşsal özelliklere etkisi açısından tek farklılığın öğrencilerin derse olan ilgilerinde olduğu görülmektedir. Öğretim elemanı daha önceden belirtildiği gibi, birinci deney grubunda vak'alardan önce konu içeriklerinin verilmesinden dolayı bu süreçte öğrencilerin ilgi düzeylerinin düştüğünü ve dersin sonunda vak'aların verilmesi ardından derse olan ilginin yükseldiğini, fakat ikinci deney grubunda doğrudan vak'alarla başlanmasının öğrencilerin derse olan ilgilerinin oldukça yüksek olarak başlayıp devam etmesini sağladığını belirtmiştir.

4.8.3 VDÖ Programının Öğrencilerin Sosyal Becerilerine Katkısı

VDÖ'nün en önemli özelliklerinden biri de vak'aların çözümünde grupta çalışma ortamları sunarak öğrencilerin hem birlikte öğrenmelerine hem de sosyal özelliklerinin gelişmesine yardımcı olacak fırsatlar sunmasıdır. Araştırma kapsamında VDÖ'nün öğrencilerin sosyal becerilerine katkısının ne şekilde olduğunu belirlemede öğretmen ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulguların yanı sıra öğrencilere grup çalışmalarının sonunda birlikte çalışmaya ilişkin tutum ve davranışlarını belirlemeye yönelik uygulanan öz-akran değerlendirme formundan elde edilen bulgulardan yararlanılmıştır.

Her iki deney grubu öğrencilerinin VDÖ'nün sosyal becerilerine katkısına ilişkin görüşleri analiz edildiğinde; öğrencilerin genelinde VDÖ uygulamasının bu alanda olumlu katkılar sağladığını belirttikleri görülmüştür. VDÖ'nün özellikle grup çalışmalarına dayanması sebebiyle öğrencilerin büyük bir kısmı bu uygulamanın arkadaşları arasında etkileşimi artırarak ekip ruhunun oluşması ve birlikte çalışarak ortak karar verme gibi sosyal becerilerinin yanı sıra grup çalışmalarının sorumlulukların farkında olma, farklı fikirlere saygı duyma ve kendilerini ifade etme konularında da gelişmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Ayrıca, öğretim elemanı ile yapılan görüşme sonucunda da öğretim elemanı VDÖ'nün öğrencilerin işbirliği yapma, birlikte çalışma ve birbirleriyle ve öğretim elemanı ile etkili iletişim kurma açısından son derece etkili olduğunu vurgulamıştır. Özellikle öğrencilerin alışık olmadıkları şekliyle grup çalışması yaparak birlikte araştırma yapmalarının birbirleriyle etkileşimi ve iletişimlerini arttırdığını ve bu şekilde kendilerini daha rahat ifade edebildiklerini, sorumluluklarını yerine getirme ile birlikte karar verme özellikleri açısından da geliştiklerini ifade etmiştir.

Görüşmelerden elde edilen bulguların yanı sıra, öğrencilerin grup çalışmaları sonunda yaptıkları öz ve akran değerlendirmeleri sonucunda her iki deney grubundaki öğrencilerin birlikte çalışmaya ilişkin davranışlara yönelik kendilerine ve akranlarının onlara verdikleri puanların aritmetik ortalamalarının birinci uygulamadan dördüncü uygulamaya doğru çoğunlukla artma eğiliminde olduğu görülmüştür (Tablo 4.26 ve Tablo 4.27). Ayrıca, dört uygulama sonucunda her iki deney grubunda da öğrencilerin öz ve akran değerlendirmelerine göre en yüksek oranda gösterdikleri davranışın "Arkadaşlarının görüşlerine saygılı davranma" davranışı olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ikinci deney grubunda yer alan

akran değerlendirmelerinde en dūşük oranda gösterilen davranışın ise “Vak’a sonunda öğrenilenleri raporlaştırmaya destek verme” olduğu görülmektedir. Bu durum yapılan görüşmelerde öğrencilerin uygulama sırasında grup çalışmalarında yaşadıkları sıkıntıları dile getirdikleri ifadeleri ile örtüşmektedir. Her ne kadar bazı öğrenciler grup çalışmalarında bazı aksaklıkların olduğunu dile getirirlerde çoğunlukla grup çalışmalarının öğrenmelerine ve sosyal becerilerinin gelişmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak gerek öğretim elemanı ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, gerekse öğrencilerin öz ve akran değerlendirmelerinden elde edilen bulgular dikkate alındığında VDÖ’nün öğrencilerin sosyal özelliklerinin gelişmesine katkı sağladığı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğine, VDÖ ile ilgili yapılan araştırmalardan elde edilen bulguların araştırmacının bulgularını destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Örneğin Dupuis ve Persky (2008) tarafından yapılan çalışmada araştırma sonuçları VDÖ yönteminin özelliği olan grup etkileşiminin geleneksel yöntemlere nazaran öğrencilerin sınıf içi öğrenme düzeylerini arttırmanın yanı sıra iletişim becerilerini geliştirmede daha çok etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca VDÖ yönteminin uygulanması sırasında öğrenci katılımlarının da daha yoğun olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Razzouk (2011) tarafından yapılan çalışmada ise araştırma sonuçları VDÖ’nün anlatıma dayalı yöntem nazaran öğrencilerin bireysel olarak dikkat yeteneklerinin gelişmesi, kendilerine güven duymaları ve dersle ilgili memnuniyet duymalarında daha etkili olduğu ve VDÖ’nün genel olarak daha yüksek öğrenme çıktıları oluşturduğunu, daha pozitif davranış kazandırdığı ve takım olarak öğrenmede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

4.8.4 Vak’aya Dayalı Öğretim Programının Yapısı ve VDÖ Etkinliklerinin Niteliği

Araştırma kapsamında VDÖ temele alınarak geliştirilen PMH 1 dersi öğretim programın genel özelliklerine ilişkin bulgular öğretim elemanı ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilmiştir. Yapılan görüşmelerde öğrencilere sadece VDÖ etkinliklerinin niteliklerine ilişkin sorular yöneltirken, öğretim elemanına VDÖ etkinliklerinin niteliklerine ilişkin soruların yanı sıra programın yapısına ilişkin sorular da yöneltmiştir.

Öğretim elemanı PMH 1 dersi kapsamında geliştirilen öğretim programının yapısına ilişkin olarak; bu programla birlikte dersin hedeflerinin ilk kez açık bir şekilde ifade edildiğini vurgulamış ve VDÖ etkinliklerinin PMH 1 dersi hedeflerine ulaşmada son derece başarılı olduğunu ayrıca, programın uygulanma tekniği olarak hedeflere ulaşmada eğiticisiyle beraber daha çok öğrencilerin gayretini gerektirmesinin öğrenciyi çok aktif kıldığını ve eğitici olarak derslerden çok memnun kaldığını ifade etmiştir. Öğretim elemanı ayrıca PMH 1 ders içeriklerinin tümünü kapsayacak şekilde vak'aların oluşturulmasının ve bu içeriklerin çok etkili bir yöntemle öğrencilere sunulmasının VDÖ'nün en başarılı olduğu yönlerden biri olduğunu ve öğrencilerin ileride mesleklerinde karşılaşılabilecek çok farklı olayların konu içerikleriyle bağlı olmasının dersi son derece verimli ve etkili kıldığını ifade etmiştir. Ayrıca öğretim elemanı, uygulanan programın ölçme ve değerlendirme yönünün de materyallerin hazır olması bakımından eğiticiler açısından çok rahatlatıcı olduğunu vurgulamış, özellikle ölçme değerlendirme sorularında da bir takım senaryoların verilmiş olması ve olaylar üzerinden sorular sorulmasının öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı sağladığını ifade etmiştir.

Sonuç olarak öğretim elemanı ile yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara dayanılarak PMH 1 dersi kapsamında hazırlanan VDÖ programının hedeflerin oluşturulması, içeriğin hedefleri kapsayacak şekilde tasarlanması ve ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından genel olarak başarılı olduğu söylenebilir.

Programın yapısına ilişkin görüşlerinin yanı sıra VDÖ etkinliklerinin niteliğine ilişkin görüşleri sorulan öğretim elemanı; VDÖ'nün gerçek yaşamla ilişkili örnekler üzerinde yoğunlaşmasının öğrencilerin ilgi ve meraklarını arttırdığını, öğrencilere kuram ile uygulamayı birleştirme fırsatı verdiğini ve bu şekilde öğrencilerin kendilerini mesleğe daha hazır hissettiklerini vurgulamıştır.

Öğretim elemanının görüşlerine paralel olarak öğrencilerin de VDÖ etkinliklerinin niteliğine ilişkin benzer özellikleri dile getirdikleri görülmektedir. VDÖ etkinliklerinin niteliğine ilişkin genel olarak her iki deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin PMH 1 dersinde VDÖ uygulaması ile ilgili ortak olarak altını çizdikleri nokta, dersin "uygulama ağırlıklı" ve "günlük yaşamla ilişkili" olmasıdır. Bu özelliklerinden dolayı da VDÖ'nün dersi ilgi çekici ve merak uyandırıcı hale getirdiğini ve mesleğe hazırlanmaları konusunda oldukça verimli olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin ifadeleri derinlemesine

incelendiğinde, ders içeriği olarak birçok hukuki ve teknik detay içeren konuların gerçeğe uyarlanmış olaylar üzerinden işlenmesinin öğrencilerin derse olan ilgisini önemli derecede arttırmış olduğu görülmektedir. Bunun yanında, öğrenciler VDÖ uygulamasıyla bilgiyi eğlenerek elde ettiklerini ve bu bilgileri gerçek dünyadaki problemlerle ilişkilendirme fırsatı bulduklarından bilginin daha kalıcı olarak elde edildiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğrenciler ders süresince uygulamadaki hatalarını gözlemlene fırsatı bularak bu hataların düzeltilmesi için fırsat bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler bununla birlikte, dersi diğer gördükleri derslerle kıyasladıklarında bu dersin mesleğe hazırlama konusunda kendilerine olan faydasının oldukça fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Sonuç olarak araştırmadan elde edilen bulgular kapsamında VDÖ'nün gerçek yaşamla ilişki kurduğu ve bu şekilde öğrencilerin ilgi ve meraklarını arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, bilginin somutlaşmasını ve kalıcılığını sağladığı, öğrencinin derse katılımını arttırdığı, kuramla uygulamayı birleştirme fırsatı sunduğu, öğrencileri eksikliklerinin farkına vararak araştırmaya sevk ettiği ve son olarak da öğrencileri mesleğe hazırladığı söylenebilir.

VDÖ'ye ilişkin yapılan bazı araştırmalar incelendiğinde; VDÖ sürecinde gerçek yaşamla ilişkili vak'aların kullanılmasının öğrencilerin ilgi ve meraklarını uyandırarak (Cornely,1998; Sarkate ve Tripathi, 2012) derse olan katılımlarını arttırdığı (Herreid, 2005; Brooke, 2006; Lee ve Choi, 2008), öğrencilerin vak'alar üzerinde çalışırken kuramla uygulamayı birleştirme fırsatı bulduğu (Shulman, 1992; Lee, Lee, Liu, Bonk ve Magjuka, 2009; Çelik, Çevik ve Haşlamam, 2012) ve bu şekilde de öğrenmelerinin kolaylaştığı (Curran, Sharpe, Forristall, ve Flynn, 2008; Jhaveri, Chawla ve Shah, 2012) , ayrıca öğrencilerin eksikliklerinin farkına vararak araştırmaya sevk ettiği (Butler, Lee ve Tippins, 2006; Weil, McGuigan ve Kern, 2011) ve bütün bunların da öğrencileri deneyimlerini arttırarak mesleğe iyi bir şekilde hazırladığı (Stjernquist ve Crang-Svalenius, 2007; Ciraj, Vinod ve Ramnarayan, 2010; Nelson, 2010) şeklindeki bulguların araştırma kapsamında gerek öğretim elemanı gerekse öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ile paralellik taşıdığı görülmektedir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırma kapsamında VDÖ temele alınarak geliştirilen PMH1 dersi öğretim programının etkililiği hakkında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

- Araştırma kapsamında öncelikle Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ1 tekniğinin uygulandığı birinci deney grubu, VDÖ2 tekniğinin uygulandığı ikinci deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasında gerek öğrencilerin toplam öğrenme düzeyleri gerekse bilgi, kavrama, analiz ve değerlendirme basamağındaki öğrenme düzeylerinde deney grupları lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum VDÖ etkinliklerinin belirlenen program hedeflerine ulaşmada geleneksel yöntemle oranla daha etkili olduğunu göstermektedir.
- Buna paralel olarak öğretim elemanı ve öğrenciler ise, yapılan görüşmelerde VDÖ'nün öğrencilerin bilişsel özelliklerini geliştirme konusunda katkıları olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Özellikle VDÖ sürecinde kullanılan vak'alar sayesinde öğrencilerin öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatları bulmaları ve ihtiyaç duydukları bilgilere problemi çözme sürecinde ulaşmaları sayesinde bilgilerin daha kalıcı hale geldiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerde olayları analiz etme, olaylar arasında sebep sonuç ilişkilerini etkili olarak kurma, eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin de geliştiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda VDÖ'nün öğrencilerin bilişsel özelliklerini geliştirme konusunda katkıları olduğu söylenebilir.
- Araştırma kapsamında ayrıca farklı iki tekniğin kullanıldığı birinci ve ikinci deney grubunda öğrenme düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Ancak, yapılan birebir görüşmede öğretim elemanı, geliştirilen öğretim programının işe koşulmasında vak'aların öğrencilere doğrudan verilerek bilgiye ulaşmalarının sağlanması şeklinde uygulandığı VDÖ2

teknığının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi açısından daha etkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir.

- VDÖ temele alınarak geliştirilen öğretim programında kullanılan VDÖ etkinliklerinin niteliğine ilişkin yapılan görüşmelerde öğretim elemanı ve öğrenciler; VDÖ'nün gerçek yaşamla ilişki kurduğu ve bu şekilde öğrencilerin ilgi ve meraklarını arttırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, bilginin somutlaşmasını ve kalıcılığını sağladığı, öğrencinin derse katılımını arttırdığı, kuramla uygulamayı birleştirme fırsatı sunduğu, öğrencileri eksikliklerinin farkına vararak araştırmaya sevk ettiği ve son olarak da onları mesleğe hazırladığı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Bu doğrultuda VDÖ etkinliklerinin niteliğinin öğrenci öğrenmelerini destekler nitelikte olduğu düşünülebilir.
- Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde öğretim elemanı ve öğrenciler; VDÖ'nün her iki deney grubunda yer alan öğrencilerin derse olan ilgilerini ve katılımlarını arttırdığı, VDÖ'nün öğrencilerin dersi sevmelerinde ve motivasyonunu sağlamada çok başarılı olduğu ve akademik özgüvenlerini arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, VDÖ'nün öğrencilerin mesleklerine ilişkin duyuşsal özelliklerine olumlu etkilerinin olduğu; özellikle öğrencilerin mesleklerini sevmeye ve benimsemeleri ve daha başarılı şekilde yapabilmeleri açısından önemli katkılar sağladığı, ayrıca ders kapsamında uygulanan örnek vak'a uygulamaları ile öğrencilerin çok şey öğrenerek mesleki özgüvenlerini ve mesleki farkındalıklarını arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu doğrultuda VDÖ'nün öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirme konusunda katkıları olduğu söylenebilir.
- Yapılan görüşmelerde öğretim elemanı ve öğrenciler ayrıca; VDÖ'nün öğrencilerin sosyal becerilerini olumlu yönde etkilediğine ilişkin görüş bildirmişlerdir. VDÖ'nün özellikle grup çalışmalarına dayanması sebebiyle öğrenciler arasında etkileşimi artırarak ekip ruhunun oluşması ve birlikte çalışarak ortak karar verme gibi sosyal becerilerin gelişmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca, VDÖ'nün öğrencilerin sorumluluklarının farkında olma, farklı fikirlere saygı duyma ve kendilerini ifade etme konularında da gelişmelerine katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bu doğrultuda VDÖ'nün öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirme konusunda katkıları olduğu söylenebilir.

- Araştırma kapsamında ayrıca geliştirilen programın işe koşulmasında kullanılan VDÖ1 ve VDÖ2 teknikleri arasında öğretim elemanı ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara dayalı olarak, doğrudan vak'anın sunulmasıyla başlayan VDÖ2 tekniğinin öğrencilerde ilgi ve merak uyandırarak onları araştırmaya sevk etme açısından daha etkili olduğu söylenebilir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak uygulamaların geliştirilmesine ve yeni yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Dönük Öneriler

1. Araştırma sonuçları VDÖ temele alınarak geliştirilen PMH1 dersi öğretim programının öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda PMH 1 dersi kapsamında geliştirilen öğretim programının örnek teşkil ederek benzer şekilde uygun olacak diğer bazı derslerin öğretim programları da VDÖ temele alınarak bilimsel ilkeler doğrultusunda geliştirilebilir.
2. Öğrenciler VDÖ etkinlikleri ile öğrendikleri bilgileri uygulama fırsatı bulduklarını bu şekilde öğrendiklerinin daha kalıcı hale geldiğini ve mesleğe daha iyi hazırlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumda öğrencilerin uygulama yapmalarına fırsat verecek öğretme-öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilmelidir.
3. Öğrenciler üzerinde çalıştıkları konuların gerçek yaşamla ilişkili olmasının konuya dikkatlerini çektiğini ve öğrenmeye olan ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretme-öğrenme ortamlarında işe koşulan öğrenme materyallerinin gerçek yaşamla ilişkili olması sağlanmalıdır.
4. Öğrenciler VDÖ sürecinde kullanılan vak'aların merak uyandırıcı olduğunu ve kendilerini vak'aların çözümü için ihtiyaç duyulan bilgileri öğrenmeye ve araştırma yapmaya teşvik ettiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretme-öğrenme ortamları

merak uyandırıcı ve öğrencilerin meraklarını doyurucu zengin ve farklı uyarıcıları içerecek şekilde düzenlenmelidir.

5. PMH 1 dersi öğretim programı kapsamında yer alan VDÖ etkinliklerinin bir özelliği de öğrencilere grupla çalışma fırsatları sunmasıdır. Ancak araştırma bulguları yapılan grup çalışmalarının mevcut eğitim ortamlarının fiziksel şartlarının uygun olmamasından ötürü olumsuz yönde etkilendiğini göstermiştir. Bu bağlamda eğitim ortamları grupla çalışmaya kolaylık sağlayacak ve etkili öğrenmeleri destekleyecek fiziksel özelliklere sahip bir yapıya getirilebilir.

6. Araştırma sonuçları geleneksel eğitim ortamlarında tercih edilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin birbirleriyle ve öğrenme materyalleri ile olan etkileşimini destekleyecek nitelikte olmadığını göstermektedir. Polislik mesleğinin genellikle ekip halinde yapılan bir meslek olması sebebiyle öğrencilerin okullarda yetiştirilirken birlikte çalışma ve işbirliği yapma becerileri başta olmak üzere sosyal özelliklerinin gelişmesi açısından özellikle grupla çalışma fırsatları bulabilecekleri öğretme-öğrenme etkinliklerine daha fazla yer verilebilir.

7. Araştırma sonuçları öğretmenlerin bilginin anlamlı bir biçimde yapılandırılmasını sağlayacak öğrenme ortamları düzenleme konusunda eksiklikleri olduğunu göstermektedir. Öğretmenlere öğrencilerin etkili öğrenmelerini sağlayan öğretme-öğrenme ortamları hakkında hizmet içi eğitim verilebilir.

5.2.2. Yeni Yapılacak Araştırmalara Dönük Öneriler

1. PMH 1 dersinde olduğu gibi Polis Akademisinde yer alan diğer dersler kapsamında VDÖ temele alınarak öğretim programları geliştirilebilir ve bu programların da öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirmesi açısından etkililiğine bakılabilir.

2. VDÖ temele alınarak geliştirilen programların öğrencilerin mesleklerine karşı tutumlarını ne derecede geliştirdiği nitel ve nicel verilerle desteklenen boylamsal araştırmalarla daha derinlemesine araştırılabilir.

3. VDÖ temele alınarak geliştirilen programların öğrencileri mesleğe hazırlama konusundaki etkililiği hem nitel hem de nicel olarak daha büyük ölçekli deneysel yöntemler kullanılarak araştırılabilir.

4. VDÖ'nün diğer uygulamalı bilim alanlarında da uygulanması ile ilgili araştırmalar gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Adalı, B. (2005). *İlköğretim 5. sınıf Fen Bilgisi dersinde "Virüsler-bakteriler-mantarlar ve protistler" konularının öğreniminde örnek olaya dayalı öğrenme yöntemi kullanılmasının öğrencilerin akademik başarılarına ve Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Adiga, U. & Adiga, S. (2011). Case based learning in biochemistry. *International Journal of Pharma and Bio Sciences*, 2(2), 332-336.
- Alvarez, M. C. (1990). *Case-based instruction and learning: An interdisciplinary project*. 34th Annual Meeting of the College Reading Association. Nashville, TN, 2-4 Kasım 1990.
- Bowers, B. & McCarthy, D. (1993). Developing analytic thinking skills in early undergraduate education. *Journal of Nursing Education*, 32(3), 107-114.
- Barnett, C. (1991). Building a case-based curriculum to enhance the pedagogical content knowledge of mathematics teachers. *Journal of Teacher Education*, 42(4), 263-272.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. England: Open University Press. McGraw-Hill Education.
- Bilen, M. (2010). *Eğitimde ilke ve yöntemler*. Ankara: Betik Kitap Yayın Dağıtım.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Newyork: David McKAY Company, Inc.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York, NY, US: McGraw-Hill.
- Bowie, C. M., Voss, J. & Aretz, H. T. (2009). Case method teaching: An effective approach to integrate the basic and clinical sciences in the preclinical medical curriculum. *Medical Teacher*, 31, 834-841.
- Brooke, S. L. (2006). Using the case method to teach online classes: Promoting socratic dialogue and critical thinking skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18(2), 142-149.
- Brown, T. (2004a). Bloom's Taxonomy and critical thinking. In J.L. Kincheloe and D. Weil (Eds.) *Critical thinking and learning. An encyclopedia for parents and teachers*, 77-82. Greenwood Press.
- Brown, T. (2004b). Higher order thinking skills. In J.L. Kincheloe and D. Weil (Eds.) *Critical thinking and learning. An encyclopedia for parents and teachers*, 458-463. Greenwood Press.
- Brown, S. D., Pond, B. B. & Creekmore, K. A. (2011). A case-based toxicology elective course to enhance student learning in pharmacotherapy. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 75(6), 1-7.

- Butler, M. B., Lee, S. & Tippins, D. J. (2006). Case-based methodology as an instructional strategy for understanding diversity: Preservice teachers' perceptions. *Multicultural Education*, Spring Issue, 20-26.
- Choi, I. & Lee, K. (2009). Designing and implementing a case-based learning environment for enhancing ill-structured problem solving: classroom management problems for prospective teachers. *Educational Technology Research and Development*, 57, 99-129.
- Ciraj, A. M., Vinod, P. & Ramnarayan, K. (2010). Enhancing active learning in microbiology through case based learning: Experiences from an Indian medical school. *Indian Journal of Pathology and Microbiology*, 53(4), 729-733.
- Cliff, W. H. & Wright, A. W. (1996). Directed case study method for teaching human anatomy and physiology. *Advances in Physiology Education*, 15(1), 19-28.
- Cornely, K. (1998). Use of case studies in an undergraduate Biochemistry course. *Journal of Chemical Education*, 75(4), 475-478.
- Curran, V. R., Sharpe, D., Forristall, J., & Flynn, K. (2008). Student satisfaction and perceptions of small group process in case-based interprofessional learning. *Medical Teacher*, 30, 431-433.
- Çam, A. (2009). *Effectiveness of case-based learning instruction on students' understanding of solubility equilibrium concepts*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ODTÜ.
- Çelik, S., Çevik, Y. D. ve Haşlamam, T. (2012). Reflections of prospective teachers regarding case-based learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(4), 64-78.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone Book.
- Dori, Y.J., Tal, R.T. & Tsaushu, M. (2002). Teaching biotechnology through case studies – Can we improve higher order thinking skills of nonscience majors? *Science Education*, 87, 767-793.
- Dupuis, R. & Persky, A.M. (2008). Instructional design and assessment; Use of case-based learning in a clinical pharmacokinetics course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(2), 1-7.
- Elksnin, L.K. (1998). Use of the case method of instruction in special education teacher preparation programs: A preliminary investigation. *Teacher Education and Special Education*, 21(2), 95-108.
- EGM (Emniyet Genel Müdürlüğü) (2005). Eğitim değerlendirme çalışması. Eğitim Daire Başkanlığı, Ankara.
- Ertmer, P. A., Newby, T. J. & MacDougal, M. (1996). Students' responses and approaches to case-based instruction: The role of reflective self-regulation. *American Educational Research Journal*, 33(3), 719-752.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.

- Flynn, A. E. & Klein, J. D., (2001). The influence of discussion groups in a case-based learning environment. *Educational Technology Research and Development*, 49 (3), 71-86.
- Fossey, R. & Glover, S. (2006). Writing the undisguised case. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 9(1), 1-11.
- Gagne, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. (4. Baskı). Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gagne, R. M., Briggs, L. J. & Wager, W. W. (1992). *Principles of instructional design*. (4.Baskı). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ganiron Jr., T. U. (2014). The impact of higher level thinking on students' achievement toward project management course. *International Journal of Service, Science and Technology*, 7(3), 217-226.
- GEAR (Güvenlik Eğitimi Araştırma Merkezi) (2011). *Polis temel eğitiminde sorunlar ve çözüm önerileri*. Proje Sonuç Raporu. Ankara.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 66-80.
- Goldsmith, D. W. (2011). A case-based curriculum for Introductory Geology. *Journal of Geoscience Education*, 59, 119-125.
- Harrington, H. L. (1995). Fostering reasoned decisions: Case-based pedagogy and the professional development of teachers. *Teaching & Teacher Education*, 11(3), 203-214.
- Harrington, H. L. & Garrison, J. W. (1992). Cases as shared inquiry: A dialogical model of teacher preparation. *American Educational Research Journal*, 29(4), 715-735.
- Herreid, C. F. (1994). Case studies in science: A novel method of science education. *Journal of College Science Teaching*, 221-229.
- Herried, C. F. (1998). Sorting potatoes for Miss Bonner: Bringing order to case-study methodology through a classification scheme. *Journal of Computer Science and Technology*, 236-240.
- Herreid, C. F. (2005). Using case studies to teach science. *American Institute of Biological Science*. ActionBioscience.org (Online Dergi). Erişim Tarihi: 27.08.2014 www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED485982.pdf
- Herreid, C. F. (2008). Trigger cases versus capstone cases. *Journal of College Science Teaching*, 38(2), 68-71.
- Horzum, M.B. ve Alper, A. (2006). The effect of case based learning model, cognitive style and gender to the student achievement in science courses. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 151-175.
- Howell, D. C. (2010). *Statistical methods for psychology*. (7. Baskı). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning,
- Irby, D. M. (1994). Three exemplary models of case-based teaching. *Academic Medicine*, 69(12), 947-953.

- Jalgaonkar, S., Sarkate, P. V. & Tripathi, R. K. (2012). Students' perception about small group teaching techniques: Role play method and case-based learning in pharmacology. *Education in Medicine Journal*, 4(2), 13-18.
- Jhaveri, K.D., Chawla, A. & Shah, H. H. (2012). Case-based debates: An innovative teaching tool in nephrology education. *Renal Failure*, 34(8), 1043-1054).
- Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and ill-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65-94.
- Kardos, G.(1979). *Engineering cases in the classroom*. Proceedings of ASEE National Conference on Engineering Case Studies. [Çevrim-içi: www.civeng.carleton.ca/ECL/cclas.html], Erişim Tarihi: 25.11.2012.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan yetiştirme düzenimiz. Politika-eğitim-kalkınma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaygısız, A. (1982). *Türkiye'deki polis eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Kim, H. & Hannafin, M. J. (2011). Developing situated knowledge about teaching with technology via web-enhanced case-based activity. *Computers & Education*, 57, 1378-1388.
- Kocadağ, Y. (2010). *Senaryo tabanlı öğrenme yönteminin genetik konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kopp, B. Hasenbein, M. & Mandl, H. (2014). Case-based learning in virtual groups – collaborative problem solving activities and learning outcomes in a virtual professional training course. *Interactive Learning Environments*, 22(3), 351-372.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.
- Lee, K. & Choi, I. (2008). Learning classroom management through web-based case instruction: Implications for early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 35, 495-503.
- Lee, S. H., Lee, J., Liu, X., Bonk, C. J., & Magjuka, R. J. (2009). A review of case-based learning practices in an online MBA program: A program-level case study. *Educational Technology & Society*, 12(3), 178-190.
- Lemons, P. P. & Lemons, J. D. (2013). Questions for assessing higher-order cognitive skills: It's not just Bloom's. *CBE-Life Sciences Education*, 12, 47-58.
- Levin, B. B. (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching & Teacher Education*, 11(1), 63-79.
- Martin, D. S. (1989). Restructuring teacher education programs for higher-order thinking skills. *Journal of Teacher Education*, 40(2).
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning: A guide to thinking skills in education*. Open University Press.

- McNaught, C., Lau, W. M., Lam, P. Hui, M. Y. Y., & Au, P. C. T. (2005). The dilemma of case-based teaching and learning in science in Hong Kong: Students need it, want it, but may not value it. *International Journal of Science Education*, 27(9), 1017-1036.
- McWilliam, P. J. (1992). The case method of instruction: Teaching application and problem-solving skills to early interventionists. *Journal of Early Intervention*, 16(4), 360-373.
- Merseth, K. K. (1994). *Cases, case methods, and the professional development of educators*. Washington, DC: ERIC Digests.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. London: SAGE Publications.
- Milner, M. & Wofler, T. (2014). The use of decision cases to foster critical thinking in social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, 34, 269-284.
- Miri, B., David, B. C. & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research on Science Education*, 37, 353–369.
- Monga, A. B. & Jhon, D. R. (2007). Cultural differences in brand extension evaluation: The influence of analytic versus holistic thinking. *Journal of Consumer Research*, 33(4), 529-536.
- Nelson, T. N. (2010). *Case-based learning (CBL) in selected physical therapy curricula and its perceived effectiveness by students, faculty, and administration*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of New Orleans.
- Nichols, T. (2010). Ensuring higher order thinking skills development in distance learning. *Distance Learning*, 7(3), 69-71.
- Nicoteri, J. A. (1998). Critical thinking skills. *The American Journal of Nursing*, 98(10).
- Nisbett, R. E., Peng, K., Choi, I. & Norenzayan, A. (2001). Culture and systems of thought: holistic versus analytic cognition. *Psychological Review*, 108, 291–310.
- Noblitt, L., Vance, D. E. & Smith, M. L. D. (2010). A comparison of case study and traditional teaching methods for improvement of oral communication and critical-thinking skills. *Journal of College Science Teaching*, May-June Issue, 26-32.
- Özçelik, D. A. (1981). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. ÜSYM Eğitim Yayınları.
- Özçelik, D. A. (2009). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Patterson, E. W. (1951). The case method in American legal education: Its origins and objectives. *Journal of Legal Education*, 4(1), 1-24.
- Prince, M. J. & Felder, R. M. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Society*, 95(2), 123-138.
- Razzouk, R. (2011). *The effects of case studies on individual learning outcomes, attitudes toward instruction, and team shared mental models in a team-based learning*

environment in an undergraduate educational psychology course. Unpublished Doctoral Dissertaion. Florida State University.

- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. Washington, DC: National Academy. [Çevrim-içi: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=1032], Erişim Tarihi: 05.06.2014.
- Roche, V. F., Aitken, M. J. & Zito, S. W. (1999). Evaluation of computerized medicinal chemistry case study modules as tools to enhance student learning and clinical problem-solving skills. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 63(3), 289-295.
- Romm, T. & Mahler, S. (1986). A three dimensional model for using case studies in the academic classroom. *Higher Education*, 15, 677-696.
- Saral, S. (2008). *The effect of case based learning on tenth grade students' understanding of human reproductive system and their perceived motivation*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. ODTÜ.
- Saxton, E., Belanger, S. & Becker, W. (2012).The Critical Thinking Analytic Rubric (CTAR): Investigating intra-rater and inter-rater reliability of a scoring mechanism for critical thinking performance assessments. *Assessing Writing*, 17, 251–270.
- Senemoğlu, N. (1983). *İzleme testi projesi*. Hacettepe Üniversitesi, EBB(746) Erişi Testlerinin Geliştirilmesi Ders ödevi.
- Senemoğlu, N. (1987). *Bilişsel giriş davranışları ve dönüt-düzeltilmenin erişiyeye etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (23. Baskı), Ankara: Yargı Yayınevi.
- Shulman, L. S. (1992). Toward a pedagogy of cases. In J. Shulman (Eds.), *Case methods in teacher education*, 1-32. New York: Teachers College Press.
- Smith, G. (1987). The use and effectiveness of the case study method in management education - A critical review. *Management Education and Development*, 18(1), 51-61.
- Sönmez, N. (2008). Polis Meslek Yüksek Okulları eğitim sürecinde temel sorunlar. *ISREF Perspektif*, 2(10).
- Srinivasan M., Wilkes, M., Stevenson, F., Nguyen, T. & Slavin, S. (2007). Comparing problem-based learning with case-based learning: Effects of a major curricular shift at two institutions. *Academic Medicine*, 82(1).
- Stjernquist, M. & Crang-Svalenius, E. (2007). Problem-based learning and the case method; Medical students change preferences during clerkship. *Medical Teacher*, 29, 814-820.
- Thistlethwaite, J. E., Davies, D. Ekeocha, S. Kidd, J.M., McDougall, C. Matthews, P., Purkis, J. & Clay, D. (2012). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. *Medical Teacher*, 34, 412-444.

- Thomas, M. D., O'Connor, F. W., Albert, M. L., Boutain, D. & Brandt, P. A. (2001). Case-based teaching and learning experiences. *Issues in Mental Health Nursing*, 22, 517-531.
- Thompson, L. J. (1995). *Habits of the mind: critical thinking in the classroom*. Lanham, Maryland: University Press of America, Inc.
- Titterington, L. C. (2007). *Case studies in pathophysiology: The development and evaluation of an interactive online learning environment to develop higher order thinking and argumentation*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University.
- Tok, E. & Sevinç, M. (2010). Düşünme becerileri eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 67-82.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. USA: The University of Chicago Press.
- Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching: A guide to the galaxy*. New York: Teachers College Press.
- Weil, S., McGuigan, N. & Kern, T. (2011). The usage of an online discussion forum for the facilitation of case-based learning in an intermediate accounting course: A New Zealand case. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 26(3), 237-251.
- Wellington, C. B. (1960). *Teaching for critical thinking: with emphasis on secondary education*. New York: McGraw-Hill.
- Williams, B. (2004). The implementation of case-based learning – Shaping the pedagogy in ambulance education. *Journal of Emergency Primary Health Care*, 2(3), 1-7.
- Williams, B. (2005). Case-based learning – A review of literature: Is there scope for this educational paradigm in prehospital education? *Emergency Medicine Journal*, 22, 577-581.
- Williams, S. M. (1992). Putting case-based instruction into context: Examples from legal and medical education. *Journal of the Learning Sciences*, 2(4), 367-427.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. Eleventh Edition. New Jersey, USA: Pearson Education Inc.
- Yalçinkaya, E. (2010). *Effect of case based learning on 10th grade students' understanding of gas concepts; Their attitude and motivation*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. ODTÜ.
- Yalçinkaya, E., Taştan-Kırık, Ö., Boz, Y. & Yıldırım, D. (2012). Is case-based learning an effective teaching strategy to change students' alternative conceptions regarding chemical kinetics? *Research in Science & Technological Education*, 30(2), 151-172.
- Zielinski, T. J. (1995). Promoting higher-order thinking skills. *Journal of Chemical Education*, 72(7), 631-631.

EKLER DİZİNİ

EK 1. BELİRTKE TABLOSU

Üniteler	Bilgi		Kavrama			Uygulama	Analiz		Değerlendirme			
	1.1. Verilen bir tanıma ait kavramı bir dizi kavram arasından seçip işaretleme	1.2. Verilen bir kavrama ait özelliği tanıma	2.1. Polis meslek mevzuatı ile ilgili kavramlara uygun örnekler verme	2.2. Polis meslek mevzuatı ile ilgili kavramları sınıflandırma	2.3. Polisin değişik durumlardaki yetki ve uygulama süreçlerine örnekler verme	3.1. Verilen bir problem durumunda Polis meslek mevzuatı ilkelerini uygun bir şekilde işe koşma	3.2. Verilen bir problemin çözümünde uygun olarak işe koşulmuş /koşulmamış ilkeleri belirleme	4.1. Verilen bir durumda işe koşulan uygulamalara dayanak olan mevzuatları belirleme	4.2. Verilen bir durumda işe koşulan uygulamaların sonuçlarını irdeleme	5.1. Verilen bir durumda Polis meslek mevzuatının toplum güvenliğini sağlama bakımından üstünlüklerini belirleme.	5.2. Verilen bir durumda Polis meslek mevzuatının toplum güvenliğini sağlama bakımından sınırlıklarını belirleme.	5.3. Bazı durumlarda Polis meslek mevzuatının özelliklerini gerekçeleriyle eleştirme
I. Ünite	<u>1.2.6</u>		<u>19.20.21</u>		<u>29.30.31.32.33</u>	<u>54.58.64</u>		66			70	
II. Ünite	<u>3.4.5</u>	<u>14.15.16</u>			<u>38.39.40.41.42.45.46.47</u>	<u>52.53.59.61.63</u>		67		71		
III. Ünite	<u>7.8.9</u>	<u>10.11.12</u>		<u>25.26.27.28</u>	<u>35.36.44.48.49</u>	<u>60.62.65</u>			68			73
IV. Ünite		<u>13.17.18</u>	<u>22.23.24</u>		<u>34.37.43.50.51</u>		<u>55.56.57</u>		69		72	

EK 2. ERİŞİ TESTİ KLASİK SORULAR CEVAP ANAHTARI

SORULAR	CEVAPLAR	PUAN
<p>Soru 1</p> <p><i>Bahçeli semtindeki içkili eğlence yerlerinde sık sık “ruhsatsız silah bulundurma, yaralama, ruhsatsız silahla havaya ateş etme, kavga, kumar” gibi olaylar meydana gelmektedir. İlçe Emniyet Müdürlüğü görevlileri, olayların daha da yoğunlaştığı Cumartesi günü 20.00-24.00 saatleri arasında bu işyerlerinde genel emniyet ve asayiş uygulaması yaparak, kişilerin üst ve eşyaları ile işyerlerinde yapılacak aramalarla caydırıcılığı arttırmak istemektedirler.</i></p> <p>Bu uygulama sırasında polislin hangi yetkilerini kullanması gerekebilecektir. Bu yetkilerin kullanılmasında yapılması ve yapılmaması gerekenleri ilgili mevzuatlar kapsamında belirtiniz? 4.2</p>	<p>Uygulama sırasında polislin kullanabileceği yetkileri tanımlama:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Polis yukarıda verilen durumda PVSK’nın 9 uncu maddesine göre eğlence yerlerinde önleme araması yapabilir. • Söz konusu maddede polis tehlikenin veya suç işlenmesinin önlenmesi amacıyla usulüne göre verilmiş <i>sulh ceza hâkiminin kararı</i> ile önleme araması gerçekleştirebilir. • Ayrıca bu sebeplere bağlı olarak gecikmesinde sakınca bulunan hâllerde <i>mülkî âmirin</i> vereceği yazılı emirle de arama yapılabilir. Sulh ceza hâkiminin karar vermesi amacıyla, mülkî idare amirinin imzasıyla bir talep yazısı yazılır. Gecikmesinde sakınca bulunan hâllerde ise, polislin talebi ve mülkî amirin onayıyla önleme araması emri tanzim edilir. Fakat yukarıda verilen durumda gecikmesinde sakınca bulunan bir hal bulunmadığı için polislin aramayı gerçekleştirebilmesi için sulh ceza hâkiminin kararı alması zorunludur. • Hâkim veya mülki amir tarafından verilen karar/emir metninde polislin dikkat etmesi gereken bazı hususlar vardır. Polis, metni aldığı anda şu hususlara bakmalıdır: <ul style="list-style-type: none"> ○ Kararın/emrin uygulanacağı yer/yerler, ○ Kararın/emrin geçerli olacağı zaman aralığı, ○ Kararın/emrin kaç defa aramaya izin verdiği. • Polis ayrıca eğlence yerlerinde bulunanların üst aramalarını gerçekleştirebilir. 	4
	<p>Yetki Kullanımında yapılması ve yapılmaması gerekenler:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Üst araması, <i>kişinin cinsiyetinde bulunan görevli tarafından</i> yapılır. • Kadınların üst aramasının yapılması sırasında eğer kadın polis bulunamıyorsa başka bir kadın kamu görevlisi, bu da mümkün değilse başka bir kadın tarafından arama yapılır. • Üst ve eşya araması sırasında, yapılan aramanın konusu olan eşyanın ne olduğu veya aramanın yapılmasına temel teşkil eden sebepler ilgiliye açıklanır. • Üst araması sırasında, kişinin beraberinde olan eşya da, mümkünse elektromanyetik cihazlarla, değilse beş duyu organı aracılığıyla aranır. Sahipsiz eşya hakkında da aynı hüküm uygulanır. • Kişi direndiği takdirde üst ve eşya araması orantılı güç kullanılarak gerçekleştirilir. • Üst ve eşya araması, kişinin veya aracın ilk durdurulduğu yerde veya o yerin yakınında, mümkün 	3

	<p>olduğu kadar başkalarının göremeyeceği tarzda yapılır. Başka yere götürülerek arama yapılamaz. Gerekğinde kolluk aracından veya yakındaki kapalı bir yerden yararlanılabilir.</p> <ul style="list-style-type: none">• Üst ve eşya araması <i>gece de yapılabilir</i>.	
	<p>Polis şahısların üst aramalarını gerçekleştirirken şu hususlara dikkat etmelidir:</p> <ul style="list-style-type: none">• Arama yapılmadan önce, bu aramayı yapmanın neden gerekli görüldüğü ve nasıl yapılacağı, o birimde görevli en üst kolluk âmiri tarafından ilgiliye bildirilir.• Arama, aynı cinsiyetten görevliler tarafından yapılır; arama işlemi kimsenin görmemesini sağlayacak tedbirler alınarak gerçekleştirilir.• Arama, kişinin utanma duygusunu en az ihlâl edecek bir şekilde yapılır; önce bedenin üst kısmındaki giysiler çıkarttırılır; bedenin alt kısmındaki giysiler, üst kısmındaki giysiler giyildikten sonra çıkarttırılır. Bu giysiler mutlaka aranır.• Arama sırasında bedene dokunulmaması için gerekli özen gösterilir.• Arama, mümkün olduğunca kısa bir süre içinde bitirilir.• Üst araması sırasında, kişinin üstünde veya eşyasında rastlanan özel kâğıt ve zarflar, içinde müsadereye tâbi bir eşya bulunması ihtimali dışında açılmaz; açıksa dahi yazılı bilgiler okunamaz.• Yapılan aramanın neticesinde bir suça ilişkin iz, eser, emare ve delil elde edilirse, kişi yakalanır.	3
<p>Soru 2</p> <p><i>Pazar akşamı 20.00 sıralarında Kardeşler İnternet Kafeyi denetlemek amacıyla içeri giren polis ekipleri, 3 ayrı masadaki kişilerin internet üzerinden bir kumar sitesine çevrimiçi bağlı olduklarını görür. Kimlikleri sorulan şahıslardan birisinin milletvekili, birisinin astsubay ve diğerinin de emniyet amiri olduğu anlaşılır. Ayrıca internet kafe işletmecisinin de, şahısların</i></p>	<p>Konu ile ilgili kanuni çerçeveyi tanımlayabilme:</p> <p>Kabahatler Kanunu'nda kumar oynanması, bir kabahat olarak tanımlanmış, karşılığında ise Kabahatler Kanunu'na göre idarî para cezası öngörülmüş ancak kumar oynanması için yer ve imkân sağlayanlara ise Türk Ceza Kanununun 228 inci maddesine göre işlem yapılmasına hükmedilmiştir. PVSİK'nın 5259 sayılı Kanunla değişen 7. maddesinde umuma açık istirahat ve eğlence yeri sayılacağı yerler belirtilmiştir. Daha önceki düzenlemelere göre, internet kafeler "eğlence amaçlı" ve "eğitim amaçlı" internet kafeler olarak ayrılmış ve buna göre farklı kurallar öngörülmüş iken, yeni düzenlemeler gereği böyle bir ayırım bulunmamaktadır.</p>	2

<p><i>internet üzerinden kumar oynadıklarını bildiği, gerek bu şahıslara, gerekse başkalarına bu konuda yol gösterdiği ve imkân sağladığı anlaşılır. Bunun üzerine polis ekipleri durumu tutanağa bağlarlar.</i></p> <p>Yukarıdaki olay incelendiğinde İşyeri (internet kafe), işyeri işletmecisi ve kumar oynadığı tespit edilen şahıslar hakkında Polislerin yapmaları gereken uygulamaları polise yetki veren mevzuatlar kapsamında ele alınız. 4.1</p>	<p>Yapılması gereken uygulamalar:</p> <p>İşyeri (internet kafe) için: Polisin umuma açık istirahat ve eğlence yerlerini, PVSK' nın 7. maddesinin altıncı fıkrasına göre genel güvenlik ve asayiş yönünden denetlemekle görevli ve yetkilidir. Ayrıca 7. maddenin üçüncü fıkrasında ruhsat almadan açılan umuma açık istirahat ve eğlence yerlerinin kapatılacağı belirtilmekte olup, kapatma işleminin polis tarafından değil, ruhsatı veren kurum tarafından yapılması gerekmektedir.</p>	2
	<p>İşyeri işletmecisi için: Yukarıda verilen olayda internet kafe sahibi ile ilgili kumar oynatmak suçundan dolayı TCK 228. maddeye göre adli işlem yapılır ve işletmenin faaliyet amaçlarına aykırı hareket etmesi dolayısıyla durum mülki amire bildirilir.</p>	2
	<p>Kumar oynadığı tespit edilen şahıslar için: Milletvekili, asker ve Emniyet Amirinin işlediği fiiller kabahatler kanununun 34. Maddesinde göre kabahat kapsamında idari yaptırım gerektiren fiillerdir. Milletvekillerinin dokunulmazlığı cezai konuları içermekte olup kabahatler kanunu kapsamındaki idari cezalarla ilgili bir dokunulmazlıkları söz konusu değildir. Kanunda bu durumla ilgili yasal düzenleme böyle olmasına rağmen uygulamada bu kabahatler kanununun da kapsam içerisinde olduğu şeklinde bir algı bulunmakta ve milletvekillerini kabahatler kanunun kapsamına giren fiillerde dokunulmazlık prosedürü uygulanmaktadır. Dolayısıyla milletvekili hakkında gerekli tutanaklar düzenlenip herhangi bir işlem yapılmadan gönderilir. Hakkında düzenlenen dosya daha sonra işlem görmek üzere ilgili birime gönderilir. Asker ile ilgili gerekli işlem yapılması için merkez komutanlığı ile irtibata geçilerek işlemler görevlilere devredilir. Emniyet Amiri ile ilgili olarak ise Kabahatler Kanunu 34. Maddesine göre işlem yapılır.</p>	4

<p>Soru 3 <i>İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde Asayiş Ekiplerde görevli bir ekip, devriye görevini ifa ettiği sırada bir evin balkonundan “hırsız var” sesi duyar ve apartmana doğru yönelir. Ekip apartman önüne ulaştığında apartmanın içerisinden hızla dışarı koşup arabaya giren 3 şahıs görmeleri üzerine aracı takip etmeye başlar. Kaçan araç dur ihtarlarına uymaz. Merkezin yönlendirmeleriyle güzergâh üzerinde alınan tedbirler sonucu araç durdurulamaz. Bunun üzerine ekipte görevli polis memuru Ali Bey kaçan aracın otobanda seyri sırasında araca yaklaşarak lastiklerine 3 el ateş eder. Yaklaşık 1 km ilerledikten sonra araç kendiliğinden durur. Polisin yaptığı incelemede aracın arka tarafında oturan şahsın seken bir kurşunun isabet etmesi sonucu öldüğü tespit edilir. Araçtan çıkan diğer iki şahıs ise yakalanarak gözaltına alınır.</i></p>	<p>Konu ile ilgili kanuni çerçeveyi tanımlayabilme:</p> <p>PVSK 16 ncı maddenin yedinci fıkrasının (c) bendi gereğince, “<i>hakkında tutuklama, gözaltına alma, zorla getirme kararı veya yakalama emri verilmiş olan kişilerin ya da suçüstü halinde şüphelinin yakalanmasını sağlamak amacıyla ve sağlayacak ölçüde</i>” de polis silah kullanmaya yetkili kılınmış; ancak maddenin sekizinci fıkrasında, bu yetkinin nasıl kullanılacağına ilişkin açıklamalar getirilmiştir.</p> <p>Yakalamak amacıyla silah kullanılacak kişiler şöyle sayılmıştır:</p> <ul style="list-style-type: none">- Hakkında tutuklama kararı verilenler,- Hakkında gözaltına alma kararı verilenler- Hakkında zorla getirme kararı verilenler- Hakkında yakalama emri verilenler- Suçüstü halinde şüpheliler	2
<p>Yukarıdaki olayda polisin silah kullanmasını ilişkili mevzuatlar çerçevesinde değerlendiriniz ve olayın sonuçlarını irdeleyiniz? 4.2</p>	<p>Olayı mevzuatlar çerçevesinde değerlendirme:</p> <p>“(Yukarıdaki diğer kişiler hakkında yetkili makam ve mercilerce verilmiş bir karar olması gerekirken, suçüstü halinde şüphelinin yakalanması için verilmiş bir karar bulunmasına gerek yoktur. Nitekim suçüstü halinde Ceza Muhakemesi Kanununun 90. maddesi kapsamında gerek polis, gerekse herkes şüphelileri yakalamak yetkisine sahiptir.)</p> <p>Yukarıda verilen olayda şahısların yakalanması için polisin zor kullanma yetkilerinin oluşturdu açıktır. Fakat bu zor kullanma çeşidinin silah kullanma şeklinde gerçekleşmesi yersizdir. Şahıslar hakkında verilen net bir karar olmaması, gerçekte suçlu olup olmadıklarıyla ilgili elde net bilgiler bulunmaması yukarıda belirtilen silah kullanmayı gerektiren durumlarla örtüşmemektedir. Ayrıca şahısların başka türlü yakalanabilmesi mümkün görünmektedir. Dolayısıyla polisin bu durumda silah kullanması yetki aşımına uğramış ve sorumlu kılınmıştır.”</p> <p>Şeklinde değerlendirmeler beklenmektedir.</p>	5

	<p>Olayın sonuçlarını irdeleme:</p> <p>“Bu olayda zor ve silah kullanma yetkisinin kullanılması neticesinde, görevli polis hakkında Türk Ceza Kanununun <i>zor kullanma yetkisine ilişkin sınırın aşılması</i> (md.256), <i>taksirle öldürme</i> (md.85), maddelerinden soruşturma ve kovuşturmalar yapılabilmektedir.” Şeklinde değerlendirmeler beklenmektedir.</p>	3
<p>Soru 4 <i>Komiser N.A. Organize Şubesinde çalışırken kaçakçılık suç örgütüne üye oldukları gerekçesiyle 5 kişilik isim listesi belirleyerek mahkemeden dinleme kararı çıkartır. Komiser N.A 5 kişilik liste içerisine yakın arkadaşı olan ve kocasının kendisini aldattığını düşünen S.M.’nin ricası üzerine organize suç örgütüyle hiçbir alakası bulunmayan R.M.’nin ismini ekler. Daha sonra dinleme kayıtlarında R.M. ile ilgili konuşma içeriklerini gizli olarak S.M. ile paylaşır. Durumdan şüphelenen R.M.</i></p>	<p>Yapılan işlemlerle kanuni süreci değerlendirme:</p> <p>Bu durumda Komiser N.A. yetkisini kötüye kullanmak suretiyle yasadışı dinleme yapmıştır. İşlenen fiil hiçbir şekilde dinleme yapılmasını gerektiren suçlar kapsamına girmemektedir ve yapılan işlemler yanlıştır.</p>	5

<p><i>usulsüz olarak dinlendiğini iddia ederek Cumhuriyet Savcılığına başvurur.</i></p> <p>Komiser N.A.’nın davranışı ne tür sonuçlar doğurabilir? Tartışınız. 4.3</p>	<p>Sonuçları ortaya koyabilme:</p> <p>“Komiser NA. hakkında başkasının iletişim özgürlüğünü ihlal etmesi, yasadışı dinleme yapması, görevini kötüye kullanması ile ilgili olarak CMK ve TCK’ nın ilgili maddeleri kapsamında adli ve idari işlemler yapılmalıdır.” Şeklinde değerlendirmeler beklenmektedir.</p>	<p>5</p>
---	---	----------

<p>Soru 5 <i>Alınan bir istihbarat bilgisinde bomba yüklü bir aracın Suriye sınırından ülkeye giriş yaptığı ve büyük bir şehirde bulunan alışveriş merkezine saldırıda bulunulacağı belirtilir. Bunun üzerine ekipler şehrin giriş noktalarında araç ve şahısları arama işlemleri yaparlar. Şehrin güney girişinde bir asayiş ekibinin durdurduğu bir otomobilin içerisinde bulunan şahısların Diplomatik kimliklerini göstermeleri sonucu arama işlemi yapılmadan yola devam etmelerine izin verilmiştir. Aradan 30 dk geçtikten sonra alışveriş merkezinin otoparkında büyük bir patlama meydana gelmesi sonucu 17 kişi</i></p>	<p>Araçta arama yapma ve kimlik sorma yetkilerini değerlendirme:</p> <p>Verilen durumda polis alınan istihbarat bilgisine dayanarak şehrin giriş ve çıkış noktalarında araçları durdurmak suretiyle önleme araması yapmaktadır. Bu arama için gerekli izinler alındığı varsayılmaktadır. Polisin bu durumda araçları durdurup kimlik sorma ve araçlarda arama yapma yetkisi bulunmaktadır. Fakat kanun “dokunulmazlık” ayrıcalığıyla bir takım kişilerin aranması için ayrıcalık tanımaktadır. Polis durdurduğu herkesten kimlik sorabilir. Araçta arama yapma yetkisi diplomatik dokunulmazlığı buldukları gerekçesiyle şahısların aramaları yapılmamış ve sonrasında sahte oldukları ortaya çıkan şahıslar büyük bir olaya sebebiyet vermiştir.</p>	<p>5</p>
--	--	----------

<p><i>hayatını kaybetmiştir. Yapılan incelemede patlamaya uygulama noktasında durdurulup diplomatik kimlikleri dolayısıyla arama yapılamayan aracın sebep olduğu; şahısların sahte diplomatik kimlik düzenleyerek yurda giriş yaptıkları tespit edilir.</i></p> <p>Yukarıdaki olayı değerlendirerek polisin araçta arama yapma, kimlik sorma ile ilgili sahip olduğu yetkilerin kamu düzenini sağlama bakımından sınırlılıklarını tartışınız?</p>	<p>Yetki sınırlılıklarını tanımlayabilme:</p> <p>“Mevcut kanunların yetersizliği dolayısıyla diplomatik dokunulmazlığı bulunan kişilerin araçları aranmamaktadır. Bazı durumlarda suçlular diplomatik zırhın içerisine girerek kanun uygulayıcılardan gizlenmekte ve kaçmaktadırlar. Ayrıca durdurma sebebinin makul sürede gerçekleşmesi gerektiğinden kimliklerin doğrulama işlemi tam olarak yapılamamaktadır. Kimliklerin sahte olup olmamasını uygulama yapılan yerde gerçekleştirilebilmesi için gerekli sistemlerin oluşturulması gerekmektedir. Nitekim olayda şahıslar sahte diplomatik pasaport kullanmışlar fakat polislerin olay yerinde durumu tespit etmeleri mümkün olmamıştır. Kanun bu ve buna benzer özel durumlarda araç ve üst aramalardaki dokunulmazlık ayrıcalığını kaldırmalıdır.” Şeklinde değerlendirmeler beklenmektedir.</p>	<p>5</p>
--	---	----------

<p>Soru 6 <i>Vatandaş F.T. silah ruhsatı almak için bağlı bulunduğu Silah Ruhsat Şubesine başvurur. Başvuru sırasında silah ruhsatta görevli polis memuru R.S. birtakım formları doldurmasını ve imzalamasını sağladıktan sonra F.T. 'nin parmak izinin alınmasını talep eder. Bunun üzerine F.T. kendi kişi haklarının ihlal edileceği ve özel hayatını ilgilendirdiği gerekçesiyle parmak izi vermeyeceğini belirtir.</i></p> <p>Yukarıdaki olayla ilgili mevzuatları belirterek bu mevzuatın kamu düzenini sağlama bakımından üstünlüklerini belirtiniz. 5.1</p>	<p>Konu ile ilgili kanuni çerçeveyi tanımlayabilme:</p> <p>Polisin parmak izi ve fotoğraf alma işlemlerine ilişkin temel düzenleme PVSK'nın 5. maddesindedir. Ayrıca suç soruşturmaları kapsamında adli makamların kararıyla kişilerin parmak izi ve fotoğraflarının alınmasına da CMK'nın 81. maddesinde imkân verilmiştir. PVSK'nın fotoğraf ve parmak izi almaya ilişkin yetkisinin düzenlendiği 5 inci maddesine göre <i>polis;</i></p> <ol style="list-style-type: none"><i>Gönüllü,</i><i>Her çeşit silah ruhsatı, sürücü belgesi, pasaport veya pasaport yerine geçen belge almak için başvuruda bulunan,</i><i>Başta polis olmak üzere, genel veya özel kolluk görevlisi ya da özel güvenlik görevlisi olarak istihdam edilen,</i><i>Türk vatandaşlığına başvuruda bulunan,</i><i>Sığınma talebinde bulunan veya gerekli görülmesi halinde, ülkeye giriş yapan sair yabancı,</i><i>Gözetim altına alınan kişilerin parmak izini alır.</i>	3
	<p>Mevzuatın kamu düzenini sağlama bakımından üstünlüklerini tanımlayabilme:</p> <p>“Kanun açık olarak silah ruhsatı almak için parmak izi kaydının alınmasını zorunlu kılmaktadır. Verilen durumda parmak izinin kayda alınma işlemi kişi haklarını ihlal değil kanunun gereğidir. Dolayısıyla silah ruhsatı almak isteyen bir vatandaş F.T' nin parmak izinin kayda aldırma talebi yerinde değildir. Kanunda yer alan bu hüküm silah ruhsatı alanların ileride silahlarıyla karşılaşma ihtimali bulunan olayların aydınlatılması açısından önem arz etmektedir. Parmak izinin alınması ve hukuki kurallar çerçevesinde depolanıp suç çözümlerinde kullanılması polisin suç faillerini delillendirebilmesi ve faillerin bulunabilmesi açısından gereklidir. Gerek suç soruşturması kapsamında gerekse diğer durumlarda polisin parmak izi alabilme yetkisinin bulunması suç soruşturma kapasitesinin gelişimi ve dolayısıyla kamu düzeninin sağlanması açısından önemli bir üstünlük olarak sayılabilir.” Şeklinde değerlendirilmeler beklenmektedir.</p>	7

<p>Soru 7 <i>Bir devlet hastanesinde hemşire olarak çalışan F.H. bağlı bulunduğu Başhemşire A.S. 'nin kendisine ayırmıcılık yaptığı ve mobbing uyguladığı gerekçesiyle A. S. ' nin haberi olmadan diyaloglarını cep telefonuna kaydeder. Daha sonra F.H., A.S. hakkında Cumhuriyet Savcılığına ses kayıtlarıyla birlikte dilekçe ile şikâyetle bulunur.</i></p> <p>Yukarıdaki olayda ilgili mevzuatı ele alarak polisin yapacağı işlemleri ve bu mevzuatın kamu düzenini sağlama bakımından sınırlılıklarını belirtiniz. 5.2</p>	<p>Polisin yapacağı işlemler:</p> <p>Hukuka uygun yollarla elde edilmeyen delillerin geçerli sayılamayacağı CMK 'nın ilgili maddelerinde belirtilmiştir. Yukarıda verilen olayda F.H. ' nin maruz kaldığı mobbing suçunun delillendirilmesi amacıyla A.S. ' nin bilgisi olmadan ses kaydı yapması iletişimin tespiti kapsamında değerlendirilmemelidir. Çünkü iletişim aracı olan cep telefonu ses kayıt cihazı olarak kullanılarak A.S. ' nin sesini kayda almıştır. Alınan bu kaydın kişi hak ve özgürlüklerini ihlal etmesi ve delil olarak kullanılabilmesi yetkili hâkimin kararına bağlıdır. Polis savcının vereceği talimatlar doğrultusunda ses kayıtları ile ilgili tüm verilerin muhafazasını sağlayarak mahkemeye iletilmesini sağlamalıdır.</p>	4
	<p>Mevzuatın sınırlılıklarını değerlendirme:</p> <p>“Günümüz dünyasında teknolojik gelişmelerle beraber kişi hakları ve özel hayatın gizliliği ile ilgili yasal süreçler daha karmaşık bir yapı almıştır. Teknolojik cihazlarla daha etkin bir şekilde suçun aydınlatılmasında kullanılabilirken o oranda da kişi hak ve özgürlüklerin ihlali söz konusu olabilmektedir. Kamu düzeninin sağlanması toplumun huzur ve refahı açısından önem arz etmesi durumundan dolayı bu konudaki mevzuat düzenlemeleri özgürlük-güvenlik dengelerini oluşturacak şekilde tasarlanmalıdır. Mevcut kanuni düzenlemelerde özgürlük ve güvenlik dengelerinin çizmiş olduğu sınırlar tam net olarak çizilmediğinden dolayı birçok suiistimal edilebilecek alan bulunmaktadır. Bu durum kanuni düzenlemelerin daha açık ve ayrıntılı olarak yapıp uygulayıcıların ve halkın eğitilmesi suretiyle daha etkin bir yapıya kavuşturulmalıdır.” Şeklinde değerlendirmeler beklenmektedir.</p>	6

<p>Soru 8 <i>Adana ilinde görevli polis memuru Altan Bey polis aracına benzin aldığı sırada benzinlikte eli bıçaklı bir şahsın bir kadını rehin aldığını fark eder. Şahıs bıçağı kadının boğazına dayamış bir yandan da tehditler savurmaktadır. Altan Bey hemen silahına davranarak şahsa mümkün olduğunca yaklaşır, silahı şahsa doğrultur ve şahsa bıçağı bırakıp teslim olmasını söyler. Ancak şahıs eşi olduğu tespit edilen kadını bırakmamakta ve teslim olmayı da reddetmektedir. Bir ara şahsın kadını bir kez bıçakladığını gören Altan Bey memuriyeti ile ilgili endişelerinden ve silah kullanma yetkisinin sınırlarından dolayı şahsa ateş etmekten çekinir. Şahsa dur demesini söylemesine rağmen şahıs Altan beyin gözleri önünde karısını defalarca bıçaklayarak öldürür.</i></p>	<p>Konu ile ilgili kanuni çerçeveyi tanımlayabilme:</p> <p>“PVSK madde 16 da polis başkalarının canı veya ırzı tehlikede olduğu durumlarda silahını kullanabileceği belirtilmiştir. Yukarıda verilen olayda açık olarak şahsın bıçağı kadının boğazına dayamış olması tehlike durumunu gösterir fakat bu tehlikenin boyutu tam olarak net değildir. Şahıs ilk etapta öldürme konusunda ciddi olmadığı ve sadece tehdit savurduğu şeklinde algılamalara sebep olabilir. Fakat durumun ciddiliği polisin ihtarına rağmen fiiline devam etmesi ve sonrasında kadını bıçaklamaya başlamasıyla belirir. Polis Memuru Altan Bey silah kullanma konusunda genel olarak adli ve idari soruşturma açıldığını bilerek tercihini silah kullanmama yönünde kullanılmıştır. İlk zamanda silah kullanma yetkisinin gri alanda bulunmasına rağmen sonrasında ise net olarak kadının canı tehlikenin son boyutuna gelmiş ve silah kullanma yetkisi açık olarak doğmuştur. Dolayısıyla Polis Memuru Altan Beyin silahını kullanıp şahsı etkisi hale getirmemesi de sorumluluk doğurmaktadır. Nasıl ki yetki açımı ile silah kullanmak sorumluluk getiriyorsa yeki oluşumunda silah kullanmamak da sorumluluk getirmektedir.” Şeklinde eleştiriler beklenmektedir.</p>	5
<p>Yukarıdaki olayda Altan Bey’i ateş etmekten alıkoyan durumu polise yetki veren mevzuatları ele alarak eleştiriniz. 5.3</p>	<p>Mevcut mevzuatı ve uygulamayı eleştirebilme:</p> <p>“Özellikle silah kullanma yetkileri ile ilgili farklı mahkemeler benzer olaylarda farklı kararlar vermesi ve güvenlik görevlilerinin büyük oranda yargılanmaları sebebiyle yetki doğumunda silah kullanmama eğilimi ülkemizde yüksektir. Bu durum ani ve hızlı bir şekilde silah kullanma kararı verecek güvenlik görevlileri açısından gri alanların genişlemesine sebebiyet vermektedir. Dolayısıyla mevcut kanun ve uygulamalarda standart eksikliği bulunduğundan bu konu sorunlu olarak uygulanmaktadır. Çözüm için gri alanların daraltılıp siyah ve beyaz alanların netleştirilmesi gerekmektedir. Mevcut kanunlar silah kullanma sürecini net olarak tanımlayamamaktadır. Bu süreci net olarak tanımlayabilmek için silah kullanma yetkilerini durumlara göre sınıflandırıp ayrıntılı olarak işe koşulacak yetkileri tanımlayan prosedürler hazırlanıp resmîyet kazandırılmalıdır. Bu prosedürler gerek adli makamlar tarafından onaylanmalı, gerekse kanun uygulayıcılarına profesyonel eğitim verilerek uygulamalara standart getirilmelidir.” Şeklinde eleştiriler beklenmektedir.</p>	5

EK 3. 65 SORULUK DENEMELİK TEST MADDE ANALİZİ SONUÇLARI

Soru Nu	Madde Zorluk Derecesi	Madde Ayırıcılık Gücü	Soru Nu	Madde Zorluk Derecesi	Madde Ayırıcılık Gücü
1	.85	.12	34	.54	.10
2	.97	.06	35	.95	.13
3	.97	.06	36	.82	.39
4	.99	.15	37	.69	.25
5	.82	.19	38	.80	.14
6	.77	.28	39	.63	.41
7	.62	.24	40	.95	.35
8	.87	.14	41	.41	.15
9	.89	.25	42	.26	.12
10	.13	.22	43	.53	.46
11	.65	.17	44	.88	.55
12	.97	.14	45	.66	.44
13	.97	.04	46	.27	.26
14	.81	.18	47	.63	.46
15	.67	.03	48	.84	.13
16	.62	.42	49	.92	.37
17	.84	.18	50	.60	.39
18	.86	.23	51	.32	.14
19	.87	.25	52	.54	.45
20	.89	.23	53	.53	.34
21	.83	.18	54	.67	.59
22	.68	.21	55	.38	.29
23	.86	.14	56	.51	.22
24	.98	.13	57	.01	.34
25	.65	.54	58	.40	.34
26	.57	.17	59	.68	.31
27	.69	.11	60	.49	.37
28	.03	.23	61	.56	.36
29	.96	.18	62	.42	.10
30	.24	.17	63	.61	.39
31	.19	.04	64	.58	.30
32	.77	.44	65	.26	.47
33	.20	.12			

EK 4. ERİŞİ TESTİ

AD SOYAD : _____
ŞUBE ve NUMARA: _____

POLİS MESLEK HUKUKU-I DERSİ BAŞARI TESTİ

- Aşağıdakilerden hangisi yönetimin belli koşul ve durumların gerçekleşmesi halinde belirli bir yönetsel karar almak zorunda kalmasını ifade eder?**
 - Bağlı yetki
 - Soruşturma
 - Kovuşturma
 - Bilgi alma
 - Sorgu
- Şüphelinin kolluk görevlileri veya Cumhuriyet savcısı tarafından incelenen suçla ilgili olarak dinlenmesine ne denir?**
 - İfade alma
 - Soruşturma
 - Kovuşturma
 - Bilgi alma
 - Sorgu
- Aşağıdaki terimlerden hangisi, şüpheli veya sanığın mahkemede isnat edilen suçla ilgili olarak dinlenmesini ifade eder?**
 - İfade alma
 - Müsadere
 - Müzakere
 - Kovuşturma
 - Sorgu
- Aşağıdakilerden hangisi, kanuna göre yetkili mercilerce suç şüphesinin öğrenilmesinden, iddianamenin kabulüne kadar geçen evreyi ifade eder?**
 - Müsadere
 - Müzakere
 - Kovuşturma
 - Soruşturma
 - Yakalama
- Aşağıdaki ifadelerden hangisi, yetkinin sınırlarını yanlış açıklamaktadır?**
 - Mevzuatta açık ve bağlayıcı bir şekilde yazılı olmalıdır
 - Makama bağlıdır
 - Görev süresiyle sınırlıdır
 - İnsan haklarını ihlal ederek kullanılamaz
 - Kullanım şartı ortaya çıktığında kullanılmalıdır
- Aşağıdakilerden hangisi aramalarda makul şüphe oluşumu ile ilgili yanlış bir ifadedir?**
 - Makul şüphe, hayatın akışına göre somut olaylar karşısında genellikle duyulan şüphedir.
 - Makul şüphede, ihbar veya şikâyeti destekleyen emarelerin var olması gerekir.
 - Makul şüphe, aramanın yapılacağı zaman, yer ve ilgili kişinin veya onunla birlikte olanların davranış tutum ve biçimleri göz önünde tutularak belirlenir.
 - Arama ile ilgili konularda şüphenin somut olgulara dayanma zorunluluğu yoktur.
 - Arama sonunda belirli bir şeyin bulunacağını veya belirli bir kişinin yakalanacağını öngörmeyi gerektiren durumlar mevcut bulunmalıdır.

7. Aşağıdakilerden hangisi parmak izinin özelliklerinden değildir?

- A) Değişmez
- B) Birbirine benzemez
- C) Kesin delil niteliğindedir
- D) Kanunda kimlerden parmak izi alınacağı belirtilmiştir
- E) Tasnif edilemez

8. Parmak izi ile ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Kolluk birimleri kimlik tespiti yapmak ve olay yerinden alınan parmak izini karşılaştırmak amacıyla parmak izi kaydedilen sistemle bağlantı kurabilir
- B) Parmak izi kayıtları gizlidir
- C) Parmak izi alınan herkesin fotoğrafı da birlikte alınır
- D) Parmak izi kayıtları yürütülen soruşturma kapsamında maddi gerçeğin ortaya çıkarılması amacıyla kullanılabilir
- E) Polisin parmak izi alma yetkisi CMK 81. Maddeden kaynaklanıyorsa bu yetki adli bir yetkidir

9. Aşağıdakilerden hangisi iletişimin dinlenmesi için alınan yazılı emirde bulunması gerekenlerden biri değildir?

- A) Hakkında tedbir uygulanacak kişinin kimliği,
- B) İletişim aracının türü,
- C) Kişinin kullandığı önceki iletişim araçları
- D) Kapsamı ve süresi
- E) Tedbire başvurulmasını gerektiren nedenler

10. Aşağıdakilerden hangisi polisin önleyici kolluk hizmetlerinden değildir?

- A) Halkın ırz, can ve malını korumak
- B) Yardıma muhtaç olanlara yardım etmek
- C) Toplumun istirahatını sağlamak
- D) Konut dokunulmazlığını korumak
- E) Bir suçla ilgili soruşturma yapmak

11. 12. ve 13. soruları aşağıdaki olaya göre cevaplandırınız.

Karakola gelen A.Y. isimli vatandaş işyerindeki kasasından yüklü miktarda para çalındığını ve kasanın şifresini kendisinden başka sadece sekreterinin bilmesinden dolayı sekreteri H.Ç. 'den şikâyetçi olduğunu bildirir. Bunun üzerine Komiser Ahmet Bey Cumhuriyet savcısının bilgisi doğrultusunda H.Ç. 'yi karakola çağırarak ilgili konu kapsamında gerekli soruları sorarak cevaplarını dinler ve ardından H.Ç. hakkında soruşturma başlatılır.

11. Yukarıda verilen olaydaki A.Y. isimli vatandaşın durumuna ne ad verilir?

- A) Sanık
- B) Müdafî
- C) Şüpheli
- D) Vekil
- E) Müşteki

12. Yukarıda verilen olaydaki H.Ç. isimli vatandaşın durumuna ne ad verilir?

- A) Sanık
- B) Müdafî
- C) Şüpheli
- D) Vekil
- E) Müşteki

13. Yukarıda verilen olaydaki Komiser Ahmet Bey'in H.Ç isimli vatandaşı incelenen suçla ilgili olarak dinlemesine ne ad verilir?

- A) İfade alma
- B) Müsadere
- C) Kovuşturma
- D) Soruşturma
- E) Sorgu

Dolandırıcılık suçu ile hakkında dava açılan G.D. polis zoru ile mahkemeye getirilerek Hakim karşısına çıkarılır. Uzun süren mahkeme süreci sonunda G.D., hakkındaki iddialar mahkeme tarafından kabul edilir; dolandırıcılık suçundan hüküm giyerek hapse gönderilir.

14. Yukarıda verilen olaydaki G.D.'nin incelenen suçla ilgili olarak mahkemede dinlenmesine ne ad verilir?

- A) İfade alma
- B) Müsadere
- C) Kovuşturma
- D) Soruşturma
- E) Sorgu

15. Aşağıdakilerden hangisi kolluk güçlerinin doğru sınıflandırılmasıdır?

- A) genel kolluk, yerel kolluk, yardımcı kolluk
- B) genel kolluk, özel kolluk, yerel kolluk
- C) genel kolluk, özel kolluk, genel kolluğa yardımcı kolluk
- D) genel kolluk, özel kolluk, kamu kolluk, yerel kolluk
- E) polis, jandarma, sahil güvenlik

16. Aşağıdakilerden hangisi, genel kolluğa yardımcı olan kolluk ya da kolluk yetkisini kullanan kamu görevlisi olarak sınıflanamaz?

- A) Çarşı ve Mahalle Bekçileri
- B) Köy Korucuları
- C) Gemi Kaptanları
- D) TCDD Personeli
- E) Köy Muhtarları

17. Aşağıdaki durumlardan hangisi durdurma yetkisinin aşıldığı durumu ifade eder?

- A) Bir olay hakkında bilgi almak için durdurulan şahsın işlem tamamlanıncaya kadar 5 dakika bekletilmesi
- B) Kimlik kontrolü için şahsın durdurulması
- C) Patlama olayının gerçekleştiği alana girmek isteyenlerin durdurulması
- D) Kimlik kontrolü yapıldıktan sonra kişinin 15 dakika bekletilmesi
- E) Yardım dağıtan dernek önünde izdiham yaşanması sonrası polisin sokağa girişleri kapatması

18. Aşağıdakilerden hangisi, polisin durdurma ve kimlik sorma yetkisini kullanırken yapabileceği işlemlerden biri değildir?

- A) Durdurma işleminin makul olan en kısa sürede bitirilmesi
- B) Durdurma sebebinin ortadan kalkması hâlinde kişilerin ve araçların ayrılmasına izin verilmesi
- C) Durdurulan kişinin, şüpheye yol açan davranışlarla ilgili sorulan tüm soruları cevaplamakla zorunlu tutulması
- D) Durdurma konusu ve sebeplerini durdurulan kişiye açıklaması
- E) Durdurulan kişi üzerinde, giysilerinden herhangi birisi çıkarılmaksızın yoklama biçiminde kontrollerin yapılması

19. Aşağıdaki durumların hangisinde polisin emri yerine getirebilmesi için verilen emrin yazılı olması zorunludur?
- A) Tıkanmış trafiğin açılması emri
B) İşlenmekte olan bir suçun önlenmesi emri
C) Hükûmete karşı şiddet kullananların yakalanması emri
D) Kanunsuz toplantıyı dağıtma emri
E) İletişimin dinlenmesi emri
20. Aşağıdaki durumların hangisinde, yetkili amir tarafından sözlü olarak verilen emir derhâl yerine getirilmeyip emrin yazılı olarak verilmesi istenir?
- A) Devletin şahsiyetine karşı işlenen suçların faillerinin yakalanması
B) Kanunsuz toplantı veya kanunsuz yürüyüşlerin dağıtılması ve suçlularının yakalanması
C) Yangın, su baskını, yer sarsıntısı gibi afetlerde olay yerinde gereken tedbirlerin alınması
D) Kamu düzeni ve güvenliğini sağlamak amacıyla orantısız güç kullanımı istenmesi
E) Halkın ırz veya mal emniyetinin korunması
21. Aşağıdakilerden hangisi polisin konut ve işyerlerine girme yetkisi kapsamına göre doğrudur?
- A) Konut dokunulmazlığı Anayasa 21.md'ye göre Adalet Bakanlığının sorumluluğundadır
B) Polis konuta hiçbir surette giremez
C) Polis sadece Cumhuriyet Savcısının izniyle işyerlerine girebilir
D) Konut dokunulmazlığını korumak polisin temel görevlerindedir
E) Polis işyerleri ve konuta hâkim kararı olmaksızın giremez
22. Konut ve işyerine polisin doğrudan girme yetkisi ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
- A) İmdat istenmesi durumunda konut ve işyerine polis doğrudan girer
B) Yangın ve su baskını gibi acil ve tehlikeli durumlarda konut ve işyerine polis doğrudan girer
C) Ağır cezalı bir suçun işlenmesini engellemek için konut ve işyerine polis doğrudan girer
D) Ağır cezalı bir suçun devamına engel olmak için konut ve işyerine polis doğrudan girer
E) Ağır cezalı suçtan sabıkalı şahıslara ait konut ve işyerine polis doğrudan girer
23. Polisin teknik izleme yetkisi kapsamında aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?
- A) Kuvvetli şüphenin varlığı ve başka şekilde delil elde edilememesi halinde bu yöntemle başvurulur.
B) Şüpheli veya sanığın kamuya açık yerlerdeki faaliyetleri teknik araçlarla izlenemez.
C) Teknik araçlarla izlemede süre genel anlamda en çok 4 hafta için verilebilir ve bir defa daha uzatılabilir.
D) Hangi suç nedeniyle karar alınmış ise, sadece o suçların aydınlatılması amacıyla delil olarak kullanılır.
E) Şüpheli veya sanığın işyerindeki ses ve görüntüsü kayda alınabilir.
24. Aşağıdakilerden hangisi Polisin zor kullanma işlemlerine ilişkin yetki ve uygulamaları kapsamında yanlıştır?
- A) Polis, verdiği emirlere veya belirlediği tedbirlere uymayan kişilere karşı zor kullanır.
B) Polis, görev yapmasını engelleyen veya mukavemette bulunan kişilere karşı zor kullanır.
C) Polis zor kullanmada etkili olabilmesi için aşırı güç kullanılmalıdır.
D) Polisin zor kullanma yetkisini kullanabilmesi için, zor kullanmaya mecbur kalmalıdır.
E) Kullanılacak kuvvetin türü kademeli olarak artırılmalıdır.
25. Aşağıdakilerden hangisi gözaltı işlemi için doğrudur?
- A) Gözaltındaki şahıs, azami gözaltı süresi dolmadan hâkim önüne çıkarılamaz
B) Azami gözaltı süresi dolmadan, gözaltındaki şahsın yakınlarına bilgi verilmez

- C) Gözaltına alınan şahıslar, cinsiyet ayrımı olmaksızın aynı nezarethanedede tutulabilir
D) Gözaltından serbest bırakılan şahıs, delillerde değişme olmaksızın, gerekirse yeniden gözaltına alınabilir
E) Gözaltındaki şahsın işlemlerinin bitmesi halinde 24 saat dolmadan hâkim karşısına çıkarılır
26. *Bir alışveriş merkezinde iki şahıs kavga eder ve olay yerine polis çağrılır. Polis olay yerine geldiğinde taraflardan birisinin diğerini yaraladığı ve hakaret ettiğini öğrenir. Taraflardan mağdur şahıs diğer şahıs hakkında şikâyetçi olur. Olaydaki şüpheli şahsın yakalanması işlemi ile ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?*
- A) Şüpheli milletvekili ise yakalanamaz
B) Şüpheli hâkim ise yakalanamaz
C) Şüpheli er ise yakalanamaz
D) Şüpheli emniyet müdürü ise yakalanabilir
E) Şüpheli subay ise olay yerinde tutulur ve yetkili askeri makamlara teslim edilir
27. **Aşağıdakilerden hangisi, polisin zor kullanmaya ilişkin yetki ve uygulamaları kapsamında yanlıştır?**
- A) Zor kullanma yetkisinin mutlaka kanuni bir dayanağı olmalıdır.
B) Polisin, görevini yaparken bir direnişle karşılaşması gerekli değildir.
C) Zor kullanma, direnmeyle orantılı olmalıdır.
D) Bir hukuka uygunluk sebebi olarak görevin yerine getirilmesi söz konusu olmalıdır.
E) Zor kullanmadan önce, doğrudan doğruya zor kullanılacağı ihtar yapılmalıdır.
28. **Aşağıdakilerden hangisi polisin bilgi toplama ve istihbarat yetkisini kullanması konusunda doğru bir ifade değildir?**
- A) Polis devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğüne ilişkin konularda ülke seviyesinde istihbarat faaliyetinde bulunabilir.
B) Polis anayasa düzenine ve genel güvenliğine dair önleyici ve koruyucu tedbirleri almak için uluslararası alanda istihbarat faaliyetinde bulunabilir.
C) Polis emniyet ve asayiş sağlamaya üzere ülke genelinde istihbarat faaliyetinde bulunabilir.
D) Polis istihbarat amaçlı topladığı bilgileri değerlendirerek yetkili mercilere veya kullanma alanına ulaştırır.
E) Polis devletin diğer istihbarat kuruluşlarıyla işbirliği yapar.
29. **Gözaltına alınan kişiyle ilgili aşağıdaki işlemlerin hangisi yapılmaz?**
- A) Şahsa, neyle suçlandığı söylenir
B) Şahsın, yakınlarına haber vermesi sağlanır
C) Şahsa, istemesi durumunda barodan avukat istenir
D) Şahsın, sağlık raporunun bir nüshası yakınlarına verilir
E) Şahsın üzeri ince aramaya tabi tutulur
30. **Aşağıdakilerden hangisi polisin umuma açık istirahat ve eğlence yerleri ile ilgili denetlemelerinde tespit ettiği idari mevzuata aykırılıklar hakkında yapması gereken işlemdir?**
- A) Yetkili idareye bildirmek
B) Resen kapatma işlemi yapmak
C) Cumhuriyet Savcısına bildirmek
D) Hâkime bildirmek
E) Mahkemeye bildirmek
31. I. Üst emrinde ısrar ederse bunu yazılı olarak yeniler.
II. Ast aykırılığı emri verene bildirir.
III. Ast emri, yönetmelik, tüzük, kanun ve Anayasa'ya aykırı görüp emri yerine getirmez
IV. Ast yazılı olarak yenilenen emri yerine getirir.

Polis teşkilatında üstün asta verdiği emrin kanuna aykırı olması durumunda yapılması gerekenlere ilişkin yukarıda verilen seçeneklerin doğru sıralaması aşağıdakilerden hangisidir?

- A) I,II, III, IV
- B) III, II, I, IV
- C) IV, III, I, II
- D) III, I, II, IV
- E) II, IV, I, III

Bir kamu kurumunda Şube Müdürü olarak görev yapan F.Ç.'nin örgütlü suç soruşturması kapsamında başka bir şüphelinin yasal olarak yapılan telefon dinleminde tarihi eser kaçakçılığı yaptığı tespit edilir. Polis F.Ç. nin işyeri ile ilişkili olan yabancı bir şahısla sık sık görüşmeler yaptığı tespit eder. Polis F.Ç.'nin çalıştığı kurumdan F.Ç. nin yabancı şahısla olan ilişkisinin yasal kapsamını kuruma sözlü olarak bildirir fakat kurum konunun ticari sır niteliği taşıdığı gerekçesiyle bilgiyi paylaşmaz. Polisin kanunların kendisine tanıdığı yetki çerçevesinde her türlü bilgi ve belgenin soruşturma kapsamında kendilerine verilmesi gerektiği talebi ve ısrarına rağmen kurum bilgileri paylaşmaz. Bunun üzerine polis kamu kurumu tarafından bu bilgilerin verilmesi amacıyla hakim kararına başvurur. Elde edilen bilgi ve belgelerle soruşturmanın detaylandırılması amacıyla araçla teknik takip kararı alınır. Yapılan soruşturma neticesinde F.Ç.' nin işyerinde çalışan başka bir memur ve şehir müzesinde görev yapan üç görevli ile ortaklaşa bir suç örgütü kurdukları ve yurtdışına tarihi eser kaçakçılığı yaptıkları delillerle belgelendirilir.

32. Yukarıda verilen durumda bilgi toplama ve istihbarat yetkisi kapsamında doğru yapılmayan işlem aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Polisin F.Ç. nin telefonunu dinlemesi
- B) Polisin F.Ç. nin işi ile ilgili bir konuda istihbarat yapması.
- C) Polisin ihtiyaç duyduğu bilgi ve belgelerinden yararlanabilmek için sözlü talepte bulunması
- D) Polisin ticari sır niteliği taşıyan konularda ihtiyaç duyduğu bilgi ve belge talebi için hakime başvurması
- E) Polisin suç soruşturması kapsamında teknik araçla izleme talebinde bulunması

Örgüt faaliyeti çerçevesinde işlenen, uyuşturucu veya uyarıcı madde imal ve ticareti suçu soruşturması kapsamında gecikmesinde sakınca bulunan bir durumdan dolayı G.L. nin telefonlarının acil olarak dinlenilmesi amacıyla gece saat 03:00 te Emniyet Genel Müdürü İl İstihbarat Şube Müdürlüğü'ne telefonla sözlü olarak dinleme izni verir. Dinleme işlemi gece saat 03:30 sularında başlatılır. Ertesi gün saat 11:00 de Emniyet Genel Müdürü'nün yazılı izni İl İstihbarat Şube Müdürlüğü'ne gönderilir. Karar 24 saat içerisinde hâkim onayına sunulur ve hâkim kararı onaylar. Kararda ve yazılı emirde; G.L. nin kimliği, iletişim aracının türü, kullandığı telefon numaraları veya iletişim bağlantısını tespiti imkân veren kodundan belirlenebilenler ile tedbirin türü, kapsamı ve süresi ve tedbire başvurulmasını gerektiren nedenler belirtilir.

- I. Gecikmesinde sakınca olan bir durum söz konusu olduğundan dinleme işleminin gece başlatılmış olması
- II. Dinleme kararının 24 saat içerisinde hakim onayına sunulmuş olması
- III. Emniyet Genel Müdürünün gece telefonla dinleme izni vermesi
- IV. Uyuşturucu madde imal ve ticareti kapsamında iletişimin tespiti işleminin yapılması

33. Yukarıda verilen durum ele alındığında iletişimin tespiti ve kayda alma yetkisi kapsamında doğru yapılanlar yukarıdakilerden hangisi veya hangileridir?

- A) Yalnız IV
- B) I ve II
- C) I ve III
- D) I, II ve IV
- E) I,II, III ve IV

34. 35. ve 36. soruları aşağıdaki olaya göre cevaplandırınız.

Lale sokağında bir erkek şahsın, binalara girip çıktığı ve şüpheli şekilde dolaştığı ihbar edilir. Ekip olay yerine geldiğinde şahıs elinde dizüstü bilgisayar ve içerisinde çeşitli aletler bulunan çanta ile bir binadan çıkmaktadır. Olay yerine gelen polis memuru Çetin Bey hemen şahsın yanına yaklaşarak kimliğini sorar. Ancak şüpheli şahıs polise karşı direnerek kimlik vermek istemediğini söyler. Polis memuru Çetin Bey kelepçelerini çıkararak ‘‘o halde seni tutukluyorum’’ der. Şahıs bu durum karşısında kimliğini verir. Daha sonra GBT sorgulaması yapıldıktan sonra Çetin Bey şahsın üzerini ve çantasını aramak ister ancak şahıs aramaya yetkileri olmadığını, mahkeme kararı olmadığını vb. söyler.

34. Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki olay kapsamında polisin olay yerine intikalinden sonra yapılabilecek işlemlerden biri değildir?

- A) Şahsın kimliğini açıklaması için polisin gerekli kolaylığı sağlaması
- B) Polise karşı direnme neticesinde polisin şahsa orantılı güç kullanması
- C) Kimliğini göstermekte direnen şahsı savcının bilgisi dahilinde göz altına alınması
- D) Şüpheli durumu oluşması durumunda şahsın çantasının içeriğini göstermesini istemesi
- E) Kimlik tespiti yapıldıktan sonra şüpheli durumu belirmese de şahsın üzerinde arama yapılması

35. Aşağıdakilerden hangisi polise yetki veren mevzuatlar çerçevesinde bu durumdan sonra yapılacak işlemlerden biri değildir?

- A) Şahsın kimliğinin açıklanmasının istenmesi
- B) Makul şüpheli oluştuğunda şahsın kaba üst aramasının yapılması
- C) Şahsın direnmesi durumunda direk olarak kelepçe takılması
- D) Kimliğini ispatlaması için polisin yardımcı olması
- E) Direniş karşısında polisin gerekli tedbirlerin alınması

36. Yukarıdaki olay dikkate alındığında aşağıdakilerden hangisi polisin zor kullanma yetkisi kapsamında yapılması gereken işlemlerden değildir?

- A) Şahsın kaçmasının engellenmesi
- B) Makul şüpheli oluştuğunda şahsın yakalanması
- C) Direnişi kırmak için şahsa orantılı güç kullanılması
- D) Şahsa biber gazı kullanılması
- E) Zor kullanacağı konusunda uyarıda bulunulması

Polis memurları Eren Bey ve Cenk Bey Salıpaazarı Sulh Ceza Mahkemesince hakkında Zorla Getirme Kararı verilen N.E. isimli şahsı Mahkemeye götürmek üzere şahsın ikametine gitmişlerdir. Polisler kapısı aralık olan N.E. ‘nin evine girerek yemek sofrasında ailesiyle oturan N.E.’ye mahkemeye acil gitmesi gerektiğini sertçe ifade ederler. Ancak şahıs ‘‘Burada ne işiniz var, ben bir yere gelmiyorum, gelin götürebiliyorsanız götürün’’ diyerek küfürler edip taşkınlık yapar.

37. Aşağıdakilerden hangisi polise yetki veren mevzuatlar çerçevesinde bu durumdan sonra yapılacak işlemlerden biri değildir?

- A) Şahsın direnmesi durumunda orantılı güç kullanılması
- B) Şahsa polise mukavemet suçundan dolayı ayrı olarak işlem yapılması
- C) Polis memurlarının ferdi olarak N.E. hakkında hakaret davası açmaması
- D) Ailenin diğer fertlerinin müdahale olması durumunda öncelikle sözlü olarak uyarılması, sonrasında ise zor kullanarak fiziki olarak uzaklaştırılması
- E) Polislerin zorla getirme kararı bulunan şahsın evine direkt olarak içeriye girmeleri

38. 39. ve 40. soruları aşağıdaki olaya göre cevaplandırınız.

Pazartesi günü saat 16.00 sıralarında resmi ekip otosu ile devriye halindeki bir polis ekibini durduran bir şahıs, ‘‘yaklaşık 100 metre ilerideki Dostlar Kıraathanesinde yaşı küçük şahısların olduğunu’’ söyler. Bunun üzerine herhangi bir karar/emir almadan kıraathaneye giren polisler, içerideki masalardan birinde okey oynamakta olan 4 gence kimlik sorarlar ve ‘‘yaşlarının 17 olduğunu, okulda dersleri boş olduğu için burada

okey oynadıklarını” öğrenirler. Bu sırada masalardan birinde oturup sarma sigara içmekte olan 3 şahsın telaşlanarak sigaralarını söndürdüklerini ve izmaritlerini de yere attığını fark eden polisler, şahıslara sigarada ne olduğunu sorarlar. Şahıslar da “bunu söylemek zorunda değiliz” derler. Bunun üzerine sigaraların içinde esrar olabileceğinden şüphelenen polisler şahısların kimliklerini sorarlar ve şahısların kaba üst yoklamasında birisinin cebinde büyükçe bir poşet içinde esrara benzeyen bir şey, diğer bir şahsın belinde de ruhsatsız bir tabanca bulurlar.

38. Yukarıdaki olay incelendiğinde aşağıdakilerden hangisi ilgili mevzuatlar kapsamında kiraathaneye yönelik yapılması gereken işlemler ile ilgili yanlış bir ifadedir?

- A) Polis kiraathanede kimlik kontrolü yapması için hakim kararına ihtiyaç olmadan direk olarak girebilir.
- B) Kiraathane sahibi hakkında 18 yaşından küçük çocukları kiraathanede bulundurması sebebiyle işlem yapılır.
- C) Polis kiraathanenin geçici olarak kapatılması kararı verebilir.
- D) Makul şüphe üzerine kiraathanedeki diğer kişilerin üst aramaları gerçekleştirebilir.
- E) Kiraathanede yakalanan esrar ve ruhsatsız tabanca soruşturması ile ilgili kiraathane sahibinin de ifadesine başvurulur.

39. Yukarıdaki olay incelendiğinde aşağıdakilerden hangisi polisin yetkileri kapsamında öğrenciler ve sigara içen şahıslar hakkında yapılabilecek işlemlerden biri olamaz?

- A) Polis okey oynayan 17 yaşındaki çocukları göz altına alır.
- B) Kiraathane de bulunan çocuklara kimliklerinin ispatlamalarını isteyebilir.
- C) Polis çocukların durumu hakkında velisi veya vasisine bilgi verebilir.
- D) Esrar kullandıklarından şüphelenilen şahıslar yakalanırlar.
- E) Esrar ve ruhsatsız tabanca suç delili olarak el konularak gerekli işlemler yapılır.

40. Yukarıdaki olayda şahısların silahlarına davranmaları durumunda aşağıdakilerden hangisi polislerin yapacakları işlemlerden biri olamaz?

- A) Gerekli güvenlik önlemleri alır.
- B) Şahısa silahını bırakması için gerekli uyarıyı yapar,
- C) Kendisine yönelik direk silahlı saldırı karşısında doğrudan ateş edebilir.
- D) Polis caydırma amaçlı olarak boşluğa doğru ateş ederek silahı bırakmasını ister.
- E) Orantılı güç kullanarak şahsı etkisiz hale getirir.

Aşağıdaki soruların cevaplarını size verilen boş cevaplama kâğıtlarına yazınız. Her bir cevap kâğıdına adınızı, soyadınızı, şubenizi ve öğrenci numaranızı yazmayı unutmayınız.

41) Bahçeli semtindeki içkili eğlence yerlerinde sık sık “ruhsatsız silah bulundurma, yaralama, ruhsatsız silahla havaya ateş etme, kavga, kumar” gibi olaylar meydana gelmektedir. İlçe Emniyet Müdürlüğü görevlileri, olayların daha da yoğunlaştığı Cumartesi günü 20.00-24.00 saatleri arasında bu işyerlerinde genel emniyet ve asayiş uygulaması yaparak, kişilerin üst ve eşyaları ile işyerlerinde yapılacak aramalarla caydırıcılığı arttırmak istemektedirler.

Bu uygulama sırasında polisin hangi yetkilerini kullanması gerekebilecektir. Bu yetkilerin kullanılmasında yapılması ve yapılmaması gerekenleri ilgili mevzuatlar kapsamında belirtiniz?

42) Pazar akşamı 20.00 sıralarında Kardeşler İnternet Kafeyi denetlemek amacıyla içeri giren polis ekipleri, 3 ayrı masadaki kişilerin internet üzerinden bir kumar sitesine çevrimiçi bağlı olduklarını görür. Kimlikleri sorulan şahıslardan birisinin milletvekili, birisinin astsubay ve diğerinin de emniyet amiri olduğu anlaşılır. Ayrıca internet kafe işletmecisinin de, şahısların internet üzerinden kumar oynadıklarını bildiği, gerek bu şahıslara, gerekse başkalarına bu konuda yol gösterdiği ve imkân sağladığı anlaşılır. Bunun üzerine polis ekipleri durumu tutanağa bağlarlar.

Yukarıdaki olay incelendiğinde İşyeri (internet kafe), işyeri işletmecisi ve kumar oynadığı tespit edilen şahıslar hakkında Polislerin yapmaları gereken uygulamaları polise yetki veren mevzuatlar kapsamında ele alınır.

43) İstanbul ili Bahçelievler ilçesinde Asayiş Ekiplerde görevli bir ekip, devriye görevini ifa ettiği sırada bir evin balkonundan “hırsız var” sesi duyar ve apartmana doğru yönelir. Ekip apartman önüne ulaştığında apartmanın içerisinden hızla dışarı koşup arabaya giren 3 şahıs görmeleri üzerine aracı takip etmeye başlar.

Kaçan araç dur ihtarlarına uymaz. Merkezin yönlendirmeleriyle güzergâh üzerinde alınan tedbirler sonucu araç durdurulamaz. Bunun üzerine ekipte görevli polis memuru Ali Bey kaçan aracın otobanda seyri sırasında araca yaklaşarak lastiklerine 3 el ateş eder. Yaklaşık 1 km ilerledikten sonra araç kendiliğinden durur. Polisin yaptığı incelemede aracın arka tarafında oturan şahsın seken bir kurşunun isabet etmesi sonucu öldüğü tespit edilir. Araçtan çıkan diğer iki şahıs ise yakalanarak gözaltına alınır.

Yukarıdaki olayda polisin silah kullanmasını ilişkili mevzuatlar çerçevesinde değerlendiriniz ve olayın sonuçlarını irdeleyiniz?

44) Komiser N.A. Organize Şubesinde çalışırken kaçakçılık suç örgütüne üye oldukları gerekçesiyle 5 kişilik isim listesi belirleyerek mahkemeden dinleme kararı çıkartır. Komiser N.A 5 kişilik liste içerisinde yakın arkadaşı olan ve kocasının kendisini aldattığını düşünen S.M. nin ricası üzerine organize suç örgütüyle hiçbir alakası bulunmayan R.M. nin ismini ekler. Daha sonra dinleme kayıtlarında R.M. ile ilgili konuşma içeriklerini gizli olarak S.M. ile paylaşır. Durumdan şüphelenen R.M. usulsüz olarak dinlendiğini iddia ederek Cumhuriyet Savcılığına başvurur.

Komiser N.A.’nın davranışı ne tür sonuçlar doğurabilir? Tartışınız.

45) Alınan bir istihbarat bilgisinde bomba yüklü bir aracın Suriye sınırından ülkeye giriş yaptığı ve büyük bir şehirde bulunan alışveriş merkezine saldırıda bulunulacağı belirtilir. Bunun üzerine ekipler şehrin giriş noktalarında araç ve şahısları arama işlemleri yaparlar. Şehrin güney girişinde bir asayiş ekibinin durdurduğu bir otomobilin içerisinde bulunan şahısların Diplomatik kimliklerini göstermeleri sonucu arama işlemi yapılmadan yola devam etmelerine izin verilmiştir. Aradan 30 dk geçtikten sonra alışveriş merkezinin otoparkında büyük bir patlama meydana gelmesi sonucu 17 kişi hayatını kaybetmiştir. Yapılan incelemede patlamaya uygulama noktasında durdurulup diplomatik kimlikleri dolayısıyla arama yapılamayan aracın sebep olduğu; şahısların sahte diplomatik kimlik düzenleyerek yurda giriş yaptıkları tespit edilir.

Yukarıdaki olayı değerlendirerek polisin araçta arama yapma, kimlik sorma ile ilgili sahip olduğu yetkilerin kamu düzenini sağlama bakımından sınırlılıklarını tartışınız?

46) Vatandaş F.T. silah ruhsatı almak için bağlı bulunduğu Silah Ruhsat Şubesine başvurur. Başvuru sırasında silah ruhsatta görevli polis memuru R.S. birtakım formları doldurmasını ve imzalamasını sağladıktan sonra F.T. nin parmak izinin alınmasını talep eder. Bunun üzerine F.T. kendi kişi haklarının ihlal edileceği ve özel hayatını ilgilendirdiği gerekçesiyle parmak izi vermeyeceğini belirtir.

Yukarıdaki olayla ilgili mevzuatları belirterek bu mevzuatın kamu düzenini sağlama bakımından üstünlüklerini belirtiniz.

47) Bir devlet hastanesinde hemşire olarak çalışan F.H. bağlı bulunduğu Başhemşire A.S. nin kendisine ayırmacılık yaptığı ve mobbing uyguladığı gerekçesiyle A. S. nin haberi olmadan diyaloglarını cep telefonuna kaydeder. Daha sonra F.H., A.S. hakkında Cumhuriyet Savcılığına ses kayıtlarıyla birlikte dilekçe ile şikâyetinde bulunur.

Yukarıdaki olayda ilgili mevzuatı ele alarak polisin yapacağı işlemleri ve bu mevzuatın kamu düzenini sağlama bakımından sınırlılıklarını belirtiniz.

48) Adana ilinde görevli polis memuru Altan Bey polis aracına benzin aldığı sırada benzinlikte eli bıçaklı bir şahsın bir kadını rehin aldığını fark eder. Şahıs bıçağı kadının boğazına dayamış bir yandan da tehditler savurmaktadır. Altan Bey hemen silahına davranarak şahsa mümkün olduğunca yaklaşır, silahı şahsa doğrultur ve şahsa bıçağı bırakıp teslim olmasını söyler. Ancak şahıs eşi olduğu tespit edilen kadını bırakmamakta ve teslim olmayı da reddetmektedir. Bir ara şahsın kadını bir kez bıçakladığını gören Altan Bey memuriyeti ile ilgili endişelerinden ve silah kullanma yetkisinin sınırlarından dolayı şahsa ateş etmekten çekinir. Şahsa dur demesini söylemesine rağmen şahıs Altan beyin gözleri önünde karısını defalarca bıçaklayarak öldürür.

Yukarıdaki olayda Altan Bey’i ateş etmekten ahkoyan durumu polise yetki veren mevzuatları ele alarak eleştiriniz.

EK 5. 40 SORULUK NİHAİ TEST MADDE ANALİZİ SONUÇLARI

<i>Soru Nu</i>	<i>Madde Zorluk Derecesi</i>	<i>Madde Ayırcılık Gücü</i>	<i>Soru Nu</i>	<i>Madde Zorluk Derecesi</i>	<i>Madde Ayırcılık Gücü</i>
1	0,82	0,19	21	0,63	0,34
2	0,77	0,26	22	0,95	0,32
3	0,62	0,26	23	0,53	0,40
4	0,89	0,32	24	0,88	0,49
5	0,13	0,20	25	0,66	0,52
6	0,65	0,21	26	0,63	0,52
7	0,81	0,19	27	0,92	0,36
8	0,62	0,44	28	0,60	0,42
9	0,84	0,21	29	0,54	0,49
10	0,86	0,28	30	0,53	0,33
11	0,87	0,30	31	0,67	0,62
12	0,89	0,30	32	0,38	0,31
13	0,83	0,19	33	0,17	0,25
14	0,68	0,21	34	0,40	0,42
15	0,65	0,61	35	0,68	0,28
16	0,13	0,21	36	0,49	0,41
17	0,96	0,20	37	0,56	0,44
18	0,77	0,46	38	0,61	0,44
19	0,82	0,39	39	0,58	0,35
20	0,69	0,21	40	0,26	0,49

EK 6. İZLEME TESTLERİ

ADI/SOYADI:

SINIFI:

İZLEME TESTİ 1

1. Aşağıdakilerden hangisi, bir eşyanın sahibine iade edilmeyecek şekilde devlete mal edilmesini ifade eder?

- A) El Koyma
- B) Müsadere
- C) Müzakere
- D) Zaruret Hali
- E) İkaz

2. Yapılan bir ihbar neticesinde A.D. bir alışveriş merkezinde gezinirken yanında çalıntı mücevherlerle birlikte yakalanarak gözaltına alınır. Yapılan tetkikler sonucu hırsızlık suçlaması ile mahkemeye sevk edilir.

Aşağıdakilerden hangisi, yukarıdaki olayda A.D.'nin hakkındaki hüküm kesinleşinceye kadar mahkeme sürecindeki durumuna verilen addır?

- A) Sanık
- B) Müdafî
- C) Şüpheli
- D) Vekil
- E) Müşteki

3. Polisin kimlik tespiti sırasında yapacağı işlemlerle ilgili olarak aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A) Kimlik belgesi bulunmayan kişinin kimliğinin ispatına çalışılır
- B) Kimliği sahte olduğu anlaşılan kişi hakkında adli işlem yapılır
- C) Kimliğini bildirmekten kaçınan kişi hakkında idari yaptırım uygulanır
- D) Kimliğin sahte olduğu şüphesi bulunduğu takdirde gerekli teyit işlemleri yapılır
- E) Kimliği yanında bulunmayan kişi hakkında idari yaptırım uygulanır

4.

- I. Polis, durdurduğu aracın dışarıdan bakıldığında içerisi görünmeyen bölümlerinin açılmasını isteyebilir.
- II. Kimliği belirlenemeyen kişiler, kolluk amirinin kararıyla gözaltına alınabilir.
- III. Polis, durdurduğu kişiye durdurma nedenini bildirmek zorundadır.
- IV. Durdurulan kişinin, durdurma sebebine ilişkin sorulara cevap verme zorunluluğu yoktur.

Polisin, durdurma ve kimlik sorma yetkisiyle ilgili yukarıdaki ifadelerden hangileri yanlıştır?

- A) Yalnız II
- B) I ve II
- C) I,II ve IV
- D) I ve IV
- E) III ve IV

5. Mevlana Mahallesinde devriye görevi yapan polisler telsizden gelen anons sonucu yakın bir yerde kapkaç suçunun işlediğini duyarlar. Şüphelinin 18-20 yaşlarında ve üzerinde "beyaz bere, siyah mont ve mavi kot pantolon" olduğu bilgisinin alınması üzerine ihbar edilen zanlının yakalanmasını sağlamak amacıyla; görev güzergâhında karşılaştıkları ve verilen eşkâle uyan kişileri durdurmaya başlarlar.

Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki olayda polisin durdurma ve kimlik tespiti yetkileri kapsamında yapacağı işlemlerden biri değildir?

- A) Polis, şüphelendiği şahısları durdurabilir.
- B) Polis, durdurduğu şahısların kimliklerini sorabilir
- C) Kimliği sorulan şahısların GBT kayıtları sorulabilir
- D) Kimlik belgesi yanında bulunmayan şahsın kimliğinin ispatı konusunda şahsa gerekli kolaylık gösterilir
- E) Polis durdurduğu kişiye, durdurma sebebini söylediikten sonra ince aramadan geçirebilir.

6. ve 7. soruları aşağıdaki olaya göre cevaplandırınız.

Gece geç vakitte halı saha maçından araçla evlerine dönen bir arkadaş grubu polis ekibi tarafından durdurulur. Polisin yaptığı kimlik kontrolünde 2 kişinin kimliklerinin üzerlerinde olmadığı anlaşılır. Ayrıca polis kimlik sorma işlemi yaparken göz ucuyla baktığı aracın ön sağ koltuğunun hemen yanında uyuşturucu maddesine benzer bir maddeyi fark eder.

6. Yukarıdaki olayda polisin yaptığı ve yapması gereken işlemleri ilgili mevzuatlar kapsamında ele alarak belirtiniz.

7. Bu mevzuatların kamu düzenini sağlama bakımından üstünlük ve sınırlılıklarını belirtiniz.

ADI/SOYADI:

SINIFI:

İZLEME TESTİ 2

1. Aşağıdakilerden hangisi, iddianamenin kabulü ile başlayıp hükmün kesinleşmesine kadar geçen evreyi ifade eder?

- A) İfade alma
- B) Soruşturma
- C) Kovuşturma
- D) Bilgi alma
- E) Sorgu

2. Aşağıdakilerden hangisi "gecikmesinde sakınca bulunan hal" olarak nitelendirilemez?

- A) Suç eşyasının bulunduğu hakkında kuvvetli şüphe bulunduğu hallerde araç aramasının yapılması
- B) Terör saldırısı sonrası kaçan zanlının saklandığı evin aranması
- C) Derhal işlem yapılmadığı takdirde kaçması muhtemel bir şüphelinin ince üst araması
- D) Duruhtarına uymayan bir aracın sonradan zorla durdurulması halinde aranması
- E) Uzun zamandan beri arana bir şahsın ikamet ettiği adresin gizli bir şekilde tespit edilmesinden sonra arama yapılması

3. Polisin parmak izi alma ile ilgili uygulamalarına ilişkin aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Polis gözüaltına alınan herkesin parmak izini alır.
- B) Kayıtlar gizlidir, kanunda gösterilenlerden başka bir amaç için kullanılamaz.
- C) Kayıt tarihinden itibaren 10 yıl sonra sistemden silinir.
- D) Parmak izi fotoğraftan daha güvenilirdir.
- E) Şahıslardan alınan parmak izi hukukta kesin delil hükmündedir.

4. Aşağıdakilerden hangisi kayda alınan parmak izi ve fotoğrafların kullanımına yönelik uygulamalar kapsamında yanlıştır?

- A) Kolluk birimleri, kimlik tespiti yapmak ya da olay yerinden alınan parmak izini karşılaştırmak amacıyla doğrudan sistemle bağlantı kurabilir.
- B) Sistemde kayıtlı bilgilerin hangi kamu görevlisi tarafından ve ne amaçla kullanıldığının denetlenbilmesine imkân tanıyan bir güvenlik sistemi kurulur.
- C) Sistemde yer alan bilgiler, kimlik tespiti, suçun önlenmesi veya yürütülmekte olan soruşturma ve kovuşturma kapsamında maddi gerçeğin ortaya çıkarılması amacıyla kullanılabilir.
- D) Sistemde kayıtlı bilgiler ihtiyaç olması durumunda mahkeme, hâkim, Cumhuriyet savcısı ve kolluk dışındaki kamu kurumları da kullanabilir.
- E) Beraat veya ceza verilmesine yer olmadığı kararı verilir kesinleşmesi hâllerinde söz konusu kayıtlar Cumhuriyet savcısının huzurunda derhâl yok edilir.

5. Aşağıdakilerden hangisi polisin umuma açık istirahat ve eğlence yerleri ile ilgili denetlemelerde ortaya çıkacak olası durumlarda yapabileceği işlemlerden biri olamaz?

- A) Yasal olmayan faaliyetlerin ilgili birimlere bildirilmesi
- B) Yasal izinler çerçevesinde işyeri aramasının yapılması
- C) Yasal olmayan faaliyetlerin tespiti halinde işyerinin kapatılması cezası verilmesi
- D) Önleme araması kapsamında müşterilerin kimlik kontrolünün yapılması
- E) Adli arama kapsamında işyeri sahibinin masa ve çekmecelerinin aranması

6 ve 7. Soruları aşağıdaki duruma göre cevaplandırınız.

Kasten adamla yaralama suçundan dolayı aranmakta olan F.T. polisin mutat olarak yaptığı asayiş uygulaması sırasında kaçmaya başlar. Uzun süren kovalamacadan sonra F.T. bir apartman içerisine girerek 1. Katta bulunan dairenin içerisine girer. Polisin 1.kattaki daireye girmek istemesi sırasında daire sahibi olduğunu iddia eden C.K. polise zorluk çıkarır ve arama kararı olmadan daireye giremeyeceğini belirtir.

6. Yukarıda verilen durumda polisin işe koşabileceği yakalama ve gözüaltına alma yetkilerini tartışınız?

7. Yukarıdaki olayla ilgili mevzuatları belirtirerek bu mevzuatın kamu düzenini sağlama bakımından üstünlüklerini belirtiniz.

ADI/SOYADI:

SINIFI:

VAKA 3 İZLEME TESTİ

- Herhangi bir direnişe karşı polisin direnişi kıracak ölçüde uygun şekilde karşılık vermesine ne ad verilir?**
 - A) Bedeni Kuvvet
 - B) Maddi güç
 - C) Durdurma
 - D) Silah kullanma
 - E) Orantılı Güç Kullanma
- Aşağıdakilerden hangisi ‘zor kullanma’ ile ilgili yanlış bir ifadedir?**
 - A) Zor kullanacak polisin bağlı olduğu mülki amir zorun derecesini belirler.
 - B) Zor kullanmanın amacı, direnmeyi etkisiz kılmaktır; amaca ulaşıldığında son verilir.
 - C) Kullanılan zor, direnmenin mahiyetine ve derecesine göre belirlenmelidir.
 - D) Kullanılan zor, kademeli olarak artan nispette uygulanmalıdır.
 - E) Polis zor kullanma yetkisini ‘‘görevin yerine getirilmesi’’ sırasında kullanır.
- Aşağıdakilerden hangisi maddi güç kapsamında değerlendirilemez?**
 - A) Jop
 - B) Kelepçe
 - C) Bedeni Kuvvet
 - D) Polis Köpekleri
 - E) Göz Yaşartıcı Gaz
- Aşağıdaki durumlardan hangisinde polis silah kullanmaya yetkili değildir?**
 - A) Meşru savunma hakkının kullanılmasında
 - B) Bedeni kuvvet ve maddi güç kullanarak etkisiz hale getiremediği direniş karşısında, bu direnişi kırmak amacıyla ve kıracak ölçüde
 - C) Faaliyetten geçici olarak men edildiği halde süresinden önce açılan işyerleri sahiplerinin işyerini kapatmamakta direnmesi halinde
 - D) Hakkında tutuklama, gözaltına alma, zorla getirme kararı veya yakalama emri verilmiş olan kişilerin yakalanmasını sağlamak amacıyla ve sağlayacak ölçüde
 - E) Suçüstü halinde şüphelinin yakalanmasını sağlamak amacıyla ve sağlayacak ölçüde
- Aşağıdakilerden hangisi şüpheli bir şahsın ailesi ile bir arada bulunduğu bir ortamda gözaltına alınması sırasında direnmeye karşılık polisin zor kullanma yetkisi kapsamında yapabileceklerinden biri değildir?**
 - A) Polis diğer aile fertlerinin etkilenmeyeceği şekilde zor kullanır.
 - B) Polis şahsın direnmesi durumunda orantılı güç kullanır.
 - C) Diğer aile fertlerinin müdahil olması durumunda sözlü olarak uyarır.
 - D) Aile fertlerinin şahsın zorla getirme işlemine zorluk çıkarmaları durumunda maddi güç kullanılır.
 - E) Şahsın çevreye ve kendisine arar vermesi durumunda kelepçe takılır.

6. ve 7. soruları aşağıdaki duruma göre cevaplandırınız.

Yasal izinle başlayan bir gösteri yürüyüşü sırasında yüzleri maskeli 10 kişilik bir grup gösterinin yapıldığı yerin yakınlarında bulunan kamu binalarına ve bankamatiklere saldırı da bulunmaya başlar. Kısa zamanda 10 kişilik grubun sayısı büyüyerek olaylar büyür. Olay gerine gelen ekiplerin grubu defalarca uyarmasına rağmen taşkınlıklar devam eder. Bunun üzerine polis memuru C.B. olayları önlemek amacıyla havaya iki kez silahıyla ateş eder. Fakat bunun üzerine grup daha çok galeyana gelerek polis araçlarının üzerine molotof kokteyli atmaya başlar.

6. Yukarıdaki olayda polisin silah kullanmasını ilişkili mevzuatlar çerçevesinde değerlendiriniz ve bu durumdan sonra oluşabilecek olayların sonuçlarını irdeleyiniz?

7. Polisin yukarıda belirtilen durumda silah ve zor kullanma durumlarda yapabileceklerini ve yapamayacaklarını polise yetki veren mevzuatları ele alarak eleştiriniz.

ADI/SOYADI:

SINIFI:

VAKA 4 İZLEME TESTİ

- İletişimin tespiti ve kayda alınması ile ilgili aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?**
 - İletişimin tespiti ve kayda alınması kararı için işlenen suçun türü önemli değildir.
 - Elde edilen bilgi ve kayıtların saklanmasında ve korunmasında gizlilik ilkesi geçerlidir
 - Telekomünikasyon yoluyla yapılan iletişime ilişkin işlemler Telekomünikasyon İletişim Başkanlığı tarafından tek bir merkezden yürütülür.
 - İletişimin tespiti kararı için başka suretle delil elde edilmesi imkânının bulunmaması gerekir.
 - İletişimin tespiti kararı için suç işlendiğine ilişkin kuvvetli şüphe sebeplerinin varlığı şarttır.
- Narkotik biriminde çalışan Polis Memuru A.B. okullara uyuşturucu ticareti yaptıkları ihbar edilen 4 kişilik bir çetenin suç unsurlarını delillendirmek amacıyla hakim kararıyla çetenin içine sızmış ve çete üyesi olarak belli bir süre faaliyet göstermiştir.*

Aşağıdakilerden hangisi, yukarıdaki olayda A.B.'nin durumuna verilen addır?

 - İstihbarat Görevlisi
 - Bilgi Sağlayıcı
 - Gizli Soruşturmacı
 - Tanık
 - Muhbir
- Aşağıdakilerden hangisi polisin haber ve bilgi edinme yöntemlerinden değildir?**
 - Muhbir kullanılması
 - Örgüt içine gizli soruşturmacı görevlendirilmesi
 - Kamuya kapalı yerlerdeki faaliyetlerinin teknik araçlarla izlenmesi
 - Telekomünikasyon yoluyla iletişimin tespit edilmesi
 - Suç işlendiğine ilişkin şüphe durumunda iletişimin dinlenmesi ve kayda alınması
- Şüpheli bir şahıs hakkında bilgi toplanması ve iletişimin tespitinin gerekli olması durumlarında yapılacaklar dikkate alındığında aşağıdakilerden hangisi doğru bir ifade değildir?**
 - Gecikmesinde sakınca bulunan hallerde verilen yazılı emir, yirmi dört saat içinde yetkili ve görevli hâkimin onayına sunulur.
 - Hâkim, kararını en geç yirmi dört saat içinde verir.
 - Sürenin dolması veya hâkim tarafından aksine karar verilmesi halinde tedbir derhal kaldırılır.
 - Gecikmesinde sakınca bulunan hal tedbirinin onaylanmaması durumunda hakim tarafından dinlemenin içeriğine ilişkin kayıtlar en geç on gün içinde yok edilir
 - Bazı istisnalar hariç, iletişimin tespitine ilişkin kararlar en fazla dört ay için verilir, bu süre üçer ayı geçmeyecek şekilde en fazla dört defa uzatılabilir.
- Uyuşturucu veya uyarıcı madde imal ve ticareti suçu soruşturması kapsamında narkotik biriminin suç soruşturması sürecinde organize ekibin gece saatlerinde bir araya gelerek şehir dışından gelecek uyuşturucuların değişik yerlere dağıtılacağı bilgisi alınır. İlgili birim tarafından gecikmesinde sakınca bulunması öngörüsü ile Emniyet Genel Müdürü'nden telefonla dinleme izni alınarak gece vaktinde dinleme işlemi gerçekleştirilir. Dinleme işlemi bitirdikten sonra ertesi gün Emniyet Genel Müdürü'nden hakkında tedbir uygulanacak kişinin kimliği, iletişim aracının türü, kullandığı telefon numaraları veya iletişim bağlantısını tespite imkân veren kodundan belirlenebilenler ile tedbirin türü, kapsamı ve süresi ve tedbire başvurulmasını gerektiren nedenleri kapsayan yazılı emir çıkartılır.*

Yukarıda verilen durumda iletişimin tespiti ve kayda alma yetkisi kapsamında doğru yapılmayan işlem aşağıdakilerden hangisidir?

- Kararda ve yazılı emirde belirtilen bilgilerin eksik olması
- Emniyet Genel Müdürü'nün belirtilen durumda izin verme yetkisinin bulunmaması
- Gecikmesinde sakınca bulunan halde verilen iznin sözlü olması

- D) Uyuşturucu veya uyarıcı madde imal ve ticareti suçu soruşturması kapsamında dinlemenin yapılmış olması
E) Dinleme işleminin gece vaktinde başlatılmış olması

6. ve 7. Soruları aşağıdaki duruma göre cevaplandırınız.

155 polis imdat ihbar hattını arayan bir vatandaş F.C. ve T.M. adlı vatandaşların organ kaçakçılığı yaptıklarından şüphelendiğini, bir takım şüphe uyandıran telefon konuşmalarına şahit olduğunu bildirir. Bunun üzerine polisin yaptığı araştırmada söz konusu şahıslarla ilgili hiç bir delil elde edilemez. Komiser N.A. bunun üzerine kendi şahsi imkânlarını kullanarak F.C. ve T.M' yi takip ederek gizli olarak kameraya alır ve buldukları yerlere yerleştirmiş olduğu ses kayıt cihazlarıyla ortam dinlemesi gerçekleştirir. Konuşma kayıtlarından elde ettiği delillerden dolayı şahısları gözaltına alır.

6. Komiser N.A.'nın davranışı ne tür sonuçlar doğurabilir? Tartışınız.

7. Yukarıdaki olayda ilgili mevzuatı ele alarak polisin yapacağı işlemleri ve bu mevzuatın kamu düzenini sağlama bakımından sınırlılıklarını belirtiniz.

EK 7. GRUP ÖZ ve AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Değerlendiren Öğrenci:

Bu formda yaptığınız grup çalışması sürecinde kendiniz ve gruptaki arkadaşlarınız tarafından sergilenen davranışları ölçecek ifadeler yer almaktadır. Grup çalışmalarına katılanların performanslarını ortaya koyma adına bu davranışların görülme oranını puanlandırmanız beklenmektedir. Davranışların puanlandırılması şu şekilde yapılacaktır:

Örnek:

Açıklama: Kendinizle ilgili sütunu doldururken ilgili ifadelerin grup çalışması sırasındaki kendi davranışınızı ne derece yansıttığını düşünerek yanıtlayınız.

Grup çalışmalarına gönüllü katıldım	Her zaman	5
	Çoğu Zaman	4
	Bazen	3
	Nadiren	2
	Hiçbir zaman	1

Açıklama: Arkadaşlarınızla ilgili sütunları doldururken ilgili ifadelerin grup çalışması sırasındaki her bir arkadaşınızın davranışını ne derece yansıttığını düşünerek yanıtlayınız.

Grup çalışmalarına gönüllü katıldı	Her zaman	5
	Çoğu Zaman	4
	Bazen	3
	Nadiren	2
	Hiçbir zaman	1

DEĞERLENDİRİLECEK DAVRANIŞLAR	Gruptaki Kişiler						
	Kendim	İsim	İsim	İsim	İsim	İsim	İsim
Grup çalışmalarına gönüllü katılma							
Verilen görevi zamanında yerine getirme							
Verilen görevi beklentileri karşılayacak şekilde yapma							
Çalışma sürecinde farklı kaynaklardan yararlanma							
Soruların yanıtları ile ilgili düşüncelerini arkadaşları ile paylaşma							
Arkadaşlarının görüşlerine saygılı davranma							
Arkadaşlarının öğrenmelerine yardımcı olma							
Arkadaşlarının yaptıklarını takdir etme							
Grup çalışmalarında karşılaşılan güçlüklerin çözümü için çaba gösterme							
Vak'a sonunda öğrenilenleri raporlaştırmaya destek verme							

EK 8. ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME SORULARI

A) Programın Yapısına İlişkin Görüşler

- 1) Polis Meslek Hukuku 1 dersi için VDÖ tekniğine dayalı olarak geliştirilen öğretim programı hakkında genel olarak ne düşünüyorsunuz?
 - a) Programın hedeflerine yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - b) Programın içeriğine yönelik görüşleriniz nelerdir?
 - c) Programda vak'aların kullanılmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - d) Programın ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik görüşleriniz nelerdir?

B) VDÖ'nün Uygulanmasına İlişkin Görüşler;

- 2) Polis Meslek Hukuku 1 dersiniz genel olarak nasıl geçti?
- 3) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 4) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasına ilişkin genel olarak neler hissettiniz, neleri sevdiniz, neleri sevmediniz?
- 5) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasında karşılaştığınız güçlükler oldu mu? Oldu ise bunlar nelerdir?
- 6) Daha önceki ders işleme yöntemleriyle karşılaştırdığınızda VDÖ yaklaşımına 1-10 arasında kaç puan verirdiniz? Neden?

C) VDÖ'nün Bilişsel Becerileri Kazandırmaya Katkısına İlişkin Görüşler

- Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasının;
- 7) öğrencilerinizin dersin kapsamındaki bilgileri kazanmalarına yönelik nasıl bir etkisi olmuştur?
 - 8) öğrencilerinizin ders kapsamında hangi becerileri kazandığını düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

D) VDÖ'nün Duyuşsal Özellikleri Kazandırmaya Katkısına İlişkin Görüşler

- 9) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasını; öğrencileriniz için derse ve mesleklerine yönelik katkısı açısından değerlendiriniz.

E) VDÖ'nün Sosyal Becerileri Kazandırmaya Katkısına İlişkin Görüşler

- Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasının;

10) öğrencilerinizin işbirliği içinde çalışmalarına etkisi ne olmuştur? Açıklayınız.

11) öğrencilerinizin iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik nasıl bir etkisi olmuştur? (Bu soruda alınan cevaplara göre, aşağıdaki sorularla görüşme derinleştirilecektir.)

a) öğrencilerin sizinle iletişim kurmaları açısından,

b) birbirleriyle iletişim kurmaları açısından,

c) kendilerini, fikirlerini ifade etme ortamı sağlama açısından nasıl bir etkisi olmuştur?

12) VDÖ uygulamasının öğrencilerinizin ders materyalleri ile etkileşimleri (kitap, internet ve kütüphane kullanımı) açısından nasıl bir etkisi olmuştur?

Not: B, C, D, E grubundaki sorular VDÖ1 tekniği ve VDÖ2 tekniği için ayrı ayrı sorulacak ve her grupta yer alan soruların sonunda iki tekniğin farkı sorulacaktır.

EK 9. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

A) VDÖ'nün Uygulanmasına İlişkin Görüşler;

- 1) Polis Meslek Hukuku 1 dersiniz genel olarak nasıl geçti?
- 2) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanması konusunda ne söylemek istersiniz?
- 3) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasına ilişkin genel olarak neler hissettiniz, neleri sevdiniz, neleri sevmediniz?
- 4) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasında karşılaştığınız güçlükler oldu mu? Oldu ise bunlar nelerdir?
- 5) Daha önceki ders işleme yöntemleriyle karşılaştığınızda VDÖ yaklaşımına 1-10 arasında kaç puan verirdiniz? Neden?

B) VDÖ'nün Bilişsel Becerileri Kazandırmaya Katkısına İlişkin Görüşler

Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasının;

- 6) dersin kapsamındaki bilgileri kazanmanıza yönelik nasıl bir etkisi olmuştur?
- 7) Ders kapsamında hangi becerileri kazandığınızı düşünüyorsunuz? Açıklayınız.

C) VDÖ'nün Duyuşsal Özellikleri Kazandırmaya Katkısına İlişkin Görüşler

8) Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasının; ders ve mesleğinizle ilgili olarak sizdeki etkisini değerlendiriniz.

D) VDÖ'nün Sosyal Becerileri Kazandırmaya Katkısına İlişkin Görüşler

Polis Meslek Hukuku 1 dersinde VDÖ yaklaşımının uygulanmasının;

- 9) işbirliği içinde çalışmanıza etkisini değerlendiriniz.
- 10) iletişim becerilerinizi geliştirmeye yönelik nasıl bir etkisi olmuştur? (Bu soruda alınan cevaplara göre, aşağıdaki sorularla görüşme derinleştirilecektir.)
 - a) arkadaşlarınızla iletişim kurmanız açısından,
 - b) öğretmeninizle iletişim kurmanız açısından,
 - c) kendinizi, fikirlerinizi ifade etme ortamı sağlama açısından nasıl bir etkisi olmuştur?
- 11) VDÖ uygulamasının ders materyalleri ile etkileşiminiz (kitap, internet ve kütüphane kullanımı) açısından nasıl bir etkisi olmuştur?

EK 10. PMH 1 DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ HEDEF VE DAVRANIŞLARI

Hedef 1: Polis meslek mevzuatı ile ilgili temel kavramları bilme

Davranışlar:

- 1.1. Verilen bir tanıma ait kavramı bir dizi kavram arasından seçip işaretleme
- 1.2. Verilen bir kavrama ait özelliği tanıma

Hedef 2: Polis meslek mevzuatını kavrayabilme

Davranışlar:

- 2.1. Polis meslek mevzuatı ile ilgili kavramlara uygun örnekler verme
- 2.2. Polis meslek mevzuatı ile ilgili kavramları sınıflandırma
- 2.3. Polisin değişik durumlardaki yetki ve uygulama süreçlerine örnekler verme

Hedef 3: Polis meslek mevzuatında belirtilen yetkileri polislik görevinde etkili bir şekilde kullanabilme.

Davranışlar:

- 3.1. Verilen bir problem durumunda Polis meslek mevzuatı ilkelerini uygun bir şekilde işe koşma
- 3.2. Verilen bir problemin çözümünde uygun olarak işe koşulmuş/koşulmamış ilkeleri belirleme

Hedef 4: Polis meslek mevzuatının kullanılmasını gerektiren bir durumu analiz edebilme.

Davranışlar:

- 4.1. Verilen bir durumda işe koşulan uygulamalara dayanak olan mevzuatları belirleme
- 4.2. Verilen bir durumda işe koşulan uygulamaların sonuçlarını irdeleme

Hedef 5: Polis meslek mevzuatı ile ilgili verilen bir durumu değerlendirebilme

Davranışlar:

- 5.1. Verilen bir durumda Polis meslek mevzuatının toplum güvenliğini sağlama bakımından üstünlüklerini belirleme.
- 5.2. Verilen bir durumda Polis meslek mevzuatının toplum güvenliğini sağlama bakımından sınırlıklarını belirleme.

5.3. Bazı durumlarda Polis meslek mevzuatın özelliklerini gerekçeleriyle eleştirme.

Hedef 6: Polis meslek mevzuatı ile ilgili yeni bir öneri getirebilme

Davranışlar:

6.1. Verilen bir durumda Polis meslek mevzuatına ilişkin toplum güvenliğini sağlama bakımından bir öneri getirme.

6.2. Verilen bir durumda Polis meslek mevzuatına ilişkin mesleğin daha etkili icra edilmesine ilişkin bir öneri getirme.

EK 11. PMH 1 2013-2014 GÜZ DÖNEMİ VDÖ 1 DERS İŞLENİŞ PLANI

HAFTALAR	ÜNİTELER	İŞLENİŞ	İÇERİK
1. HAFTA			Dersinin tanımı, kapsamı, önemi ve yol haritası
2. HAFTA	ÜNİTE 1	Sunuş Yoluyla Öğretim	Polisin şahıs/araç durdurma yetkisi Polisin kimlik sorma yetkisi Polisin eşya/shahıs/araç arama yetkisi Polisin karakola davet etme, ifade ve bilgi alma yetkileri
3. HAFTA		Vaka tartışmaları	
4. HAFTA		Değerlendirme	
5. HAFTA	ÜNİTE 2	Sunuş Yoluyla Öğretim	Polisin arama yetkisi (Konut, işyeri ile eklentileri) ve üniversiteye girme yetkisi Polisin yakalama yetkisi Polisin gözaltına alma yetkisi Polisin parmak izi ve fotoğraf alma yetkisi
6. HAFTA		Vaka tartışmaları	
7. HAFTA		Değerlendirme	
8. HAFTA	ÜNİTE 3	Sunuş Yoluyla Öğretim	Polisin zor kullanma yetkisi Silah kullanma yetkisi
9. HAFTA		Vaka tartışmaları	
10. HAFTA		Değerlendirme	
11. HAFTA	ÜNİTE 4	Sunuş Yoluyla Öğretim	Polisin bilgi toplama ve istihbarat yetkisi Polisin iletişimin tespiti, dinlemesi ve kayda alma Teknik araçlarla izleme yetkisi
12. HAFTA		Vaka tartışmaları	
13. HAFTA		Değerlendirme	
14. HAFTA			Genel Değerlendirme

EK 12. PMH 1 2013-2014 GÜZ DÖNEMİ VDÖ2 DERS İŞLENİŞ PLANI

HAFTALAR	ÜNİTELER	İŞLENİŞ	İÇERİK
1. HAFTA			Dersinin tanımı, kapsamı, önemi ve yol haritası
2. HAFTA	ÜNİTE 1	Vaka İnceleme	Polisin şahıs/araç durdurma yetkisi Polisin kimlik sorma yetkisi Polisin eşya/shahıs/araç arama yetkisi Polisin karakola davet etme, ifade ve bilgi alma yetkileri
3. HAFTA		Vaka Tartışma ve Toparlama Amaçlı Çözümün Canlandırılması	
4. HAFTA		Değerlendirme	
5. HAFTA	ÜNİTE 2	Vaka İnceleme	Polisin arama yetkisi (Konut, işyeri ile eklentileri) ve üniversiteye girme yetkisi Polisin yakalama yetkisi Polisin gözaltına alma yetkisi Polisin parmak izi ve fotoğraf alma yetkisi
6. HAFTA		Vaka Tartışma ve Toparlama Amaçlı Çözümün Canlandırılması	
7. HAFTA		Değerlendirme	
8. HAFTA	ÜNİTE 3	Vaka İnceleme	Polisin zor kullanma yetkisi Silah kullanma yetkisi
9. HAFTA		Vaka Tartışma ve Toparlama Amaçlı Çözümün Canlandırılması	
10. HAFTA		Değerlendirme	
11. HAFTA	ÜNİTE 4	Vaka İnceleme	Polisin bilgi toplama ve istihbarat yetkisi Polisin iletişimin tespiti, dinlemesi ve kayda alma Teknik araçlarla izleme yetkisi
12. HAFTA		Vaka Tartışma ve Toparlama Amaçlı Çözümün Canlandırılması	
13. HAFTA		Değerlendirme	
14. HAFTA			Genel Değerlendirme

EK 13. I.ÜNİTE ÖĞRETİM ELEMANI REHBERİ (VDÖ 1)

DERSİN ADI: POLİS MESLEK HUKUKU 1

Vak'aya Dayalı Öğrenme 1 (VDÖ 1)

Ünite 1

ÖĞRETİM ELEMANI REHBERİ

HEDEFLER
<p>Hedef 1: Polis meslek mevzuatı ile ilgili temel kavramları bilme</p> <p>Hedef 2 : Polis meslek mevzuatını kavrayabilme</p> <p>Hedef 3: Polis meslek mevzuatında belirtilen yetkileri polislik görevinde etkili bir şekilde kullanabilme.</p> <p>Hedef 4: Polis meslek mevzuatının kullanılmasını gerektiren bir durumu analiz edebilme.</p> <p>Hedef 5: Polis meslek mevzuatı ile ilgili verilen bir durumu değerlendirebilme</p>
İÇERİK
<p>Polisin şahıs/araç durdurma yetkisi</p> <p>Polisin kimlik sorma yetkisi</p> <p>Polisin eşya/shahıs/araç arama yetkisi</p> <p>Polisin karakola davet etme, ifade ve bilgi alma yetkileri</p>
ARAÇ- GEREÇLER
<p>Kaynak Kitaplar</p> <p>Projeksiyon</p> <p>Bilgisayar</p>
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ
İzleme Testi, Öz ve Akran Değerlendirme Formu

İŞLENİŞ	
YAPILACAK İŞLEMLER	AÇIKLAMALAR
SUNUŞ YOLUYLA ÖĞRETİM	<p>(Hafta 1)</p> <p>Dersinizi sunuş yoluyla öğretim stratejisini işe koşarak işleyiniz. İşleniş sırasında öğrencilerinizin dersin içeriğini anlamlandırmalarına rehberlik ediniz. Aşağıda verilen Vak'a örneğini ve ilişkili çalışma sorularını sunuş yoluyla öğretim yaptıktan sonra öğrencilere vererek her bir öğrencinin bir sonraki derse ön hazırlığını yaparak gelmesi gerektiğini hatırlatınız.</p>
VDÖ SÜRECİ	
<p>Vak'a 1</p> <p><i>12.10.2012 günü rutin devriye görevini yapan 4845 kodlu ekip, haber merkezinin Cumhuriyet caddesi Menekşe sokak girişinde 30 yaşlarında siyah takım elbiseli şüpheli bir şahsın bulunduğu yönünde ihbar olduğu anonsu alır. Bunun üzerine, 4845 kodlu asayiş ekibinde görevli Polis memuru Ramazan bey merkeze söz konusu yere yakın olduklarını ve olay yerine intikal ettiklerini telsizle merkeze bildirirler. 4845 kodlu ekip Menekşe Sokak girişine 10 m kala ekip otosunu park edip Polis Memuru Ramazan ve Polis Memuru Engin ekip otosundan çıkarak anonsta eşkâli verilen şahsı aramaya başlarlar. Menekşe sokağın başına geldiklerinde karşıdan gelen ilk şahsa yaklaşırlar ve kimlik sormak için "Beyefendi İyi Günler" diyerek şahsın kimliğini isterler. Bu arada şahsın arkasında arkası dönük siyah elbiseli başka bir şahıs polisin kimlik sorma işlemini gördüğünde heyecanlanır ve</i></p>	<p>(Hafta 2)</p> <p>İkinci hafta derse gelindiğinde sınıfı 4-6 kişiden oluşan gruplara ayırınız. Ünite ile ilişkili vak'anın grup içerisinde okunmasını sağlayınız. Vak'alar ders öncesinde görevlendirilen bir grup tarafından isteğe bağlı olarak canlandırılabilir.</p>

<p>yüzünü polisten saklamaya çalışır. Bunu fark eden polis siyah takım elbiseli şahsa yaklaşır ve karşısında polis gören şahsı ani bir çeviklikle çarşı içine doğru kaçmaya başlar. Bunun üzerine Polis Memuru Ramazan Bey şahsı kovalamaya başlar. Bu arada Polis Memuru Engin Bey telsizden merkeze anons ederek durumu bildirir ve destek ekip ister.</p> <p>Ramazan Bey şahsı kovalarken kalabalıkta şahsın izini kaybeder. Bu arada destek olarak 4846 kodlu ekip kaçan şahsın araç ile kaçma ihtimalini düşünerek sokağın kaçış istikameti yönünde trafiği yavaşlatır ve arabaların içerisine göz ucuyla bakarak kaçan şahsı bulmaya çalışırlar. Bu esnada içinde siyah takım elbiseli bir şahsın bulunduğu X marka bir aracı durdurarak şahsın kimlik ister. Şahsı durdurulma sebebini bilmediğinden dolayı gün ortasında niçin polisin böyle bir uygulama yapmasından yakınır ve kimliğini beyan etmek istemez. Bunun üzerine ekip görevlileri şahsı zorla araçtan çıkararak kaba üst araması yaparlar ve aracın içini, torpido kısmını, araç içindeki çantayı ve bagaj kısmını detaylı olarak arar. Bu sırada şahsı kimliğini beyan eder. Yapılan işlem sonrasında şahsın Adliye'de Katiplik yapan ve suçla ilişkisi bulunmayan birisi olduğu tespit edilir şahsın yoluna devam etmesi sağlanır.</p> <p>4846 kodlu ekip görevlisi arayışlarını sürdürmekte iken vatandaşın biri kaçan şahsın sokak başında bulunan internet salonuna girdiğini ifade eder. Bunun üzerine internet kafeye girerek Ramazan Bey siyah takım elbiseli bir şahsın buraya girip girmediğini sorar ve kimseden dönüt alamaz. Bu arada internet kafede 8-9 yaşlarında çocukların bulunduğunu görür. Ramazan Bey internet kafenin tuvalet kısmını kontrol eder fakat şahsı bulamaz. Bu arada giriş katında bulunan internet kafenin duvarında duvar görünümünde gizli bir kapı tespit eder. Bu kapıdan yukarı doğru çıkar ve üst katta bir masa etrafında kumar oynayan altı kişiyi tespit eder. Odaya girdiğinde siyah takım elbiseli şahsın üst kattaki camdan çatıya çıkarak yan binadan aşağıya doğru indiğini görür. Bunun üzerine telsizle durumu merkeze anons eder ve o sırada olay yerine ulaşan destek ekip bölgede araştırmalarına başlar.</p> <p>Ekiplerin bölgede yaptığı araştırma sonucu şüpheli şahsın minibüs durağında minibüse binerken tespit edilir ve yakalanır. Yapılan kaba üst aramasında şahsın üzerinde küçük paketler halinde hazırlanmış 20 adet uyuşturucu madde çıkar. Ayrıca üzerinde bir ruhsatsız tabanca ve sahte kimlik bulunduğu tespit edilir. Merkezde yapılan inceleme ve araştırma sonucu şahsın daha önceden lise öğrencilerine uyuşturucu pazarlamak ve bayan öğrencilerin uygunsuz fotoğraflarını çekerek internet ortamında yayınlamak suçları ile ilgili olarak aranan sabıkası bulunan Mehmet Sakal olduğu tespit edilir. Bunun üzerine daha önceden şantaj suçu ile ilgili müracaatta bulunan M.K. ve F.C. karakola davet edilir. Fakat her iki mağdur da karakola gelmeyi reddederler. Ayrıca polis şahsın okul çevresinde uyuşturucu satışı ile ilgili olarak okul yakınında büfe işleten M. S. den bilgi alır.</p>	
---	--

<p>Çalışma Soruları</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ramazan Beyin Menekşe sokağın başında şahsı durdurması ve kimlik sorması ile ilgili yaptıklarını polisin yetkileri kapsamında değerlendiriniz.</i> 2. <i>4846 nolu ekibin yaptığı araç/shahıs durdurma ve sonrasında yaptığı işlemleri polise yetki veren mevzuatlar çerçevesinde ele alınız.</i> 3. <i>4846 nolu Ekibin araç arama ile ilgili işlemleri ve yetkilerini ilgi mevzuatlar kapsamında tartışınız.</i> 4. <i>Polisin büfe işletmecisinden bilgi alma işlemi sırasında polisin yapabileceği ve yapamayacağı işlemleri ilgili mevzuatlar çerçevesinde tartışınız.</i> 5. <i>Karakola davet edilen mağdurların gelme zorunlulukları var mıdır? Gelmemeleri durumunda ne tür işlemler yapılabilir? Açıklayınız</i> 6. <i>Yukarıdaki olay kapsamında polise yetki veren mevzuatlar dikkate alındığında, bu mevzuatların toplum güvenliğini sağlama açısından üstünlük ve sınırlılıklarını tartışınız.</i> 	<p>Her grupta bütün soruların ele alınmasını isteyiniz. Her grubun kendi içinde yanıtla ulaşmaya çalışması beklenmektedir.</p>
<p>Küçük Grup Çalışması</p>	<p>Grup Çalışması Sırasında Dikkat Edilecek Hususlar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vak'ayı gruptaki her kişinin okumasını sağlayınız. • Vak'ayla ilişkili bütün soruları gruptaki herkesin okuyarak üzerinde düşünmesi gerektiğini vurgulayınız. • Her bir sorunun grup içerisinde tartışıldığından ve grup içerisindeki herkese söz hakkı verildiğinden emin olunuz. 	<p>Çalışma sorularının önce küçük gruplar içerisinde tartışılmasını sağlayınız. Öğrencilerin sınıf içerisinde yaptıkları tartışmalar sonucu sorularla ilgili ulaştıkları cevapları daha sonraki çalışmalarına katkı sağlaması amacıyla raporlaştırmalarını isteyiniz. Öğrencilerin grup içerisindeki çabalarının ve gruba katkılarının daha sonra grup arkadaşları tarafından değerlendirileceğini vurgulayınız.</p>
<p>Sınıf Tartışması</p>	<p>Sınıf Tartışması Sırasında Dikkat Edilecek Hususlar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vak'ayla ilişkili soruların cevaplandırılmasında her bir soru için bir grubu sorumlu seçiniz. • Sorumlu olan grubun diğer gruplardan gelen cevaplarla tartışmayı yönetmesine yardımcı olunuz. • Sınıfta mümkün olduğunca her öğrencinin tartışmalara katılmasını sağlayınız. 	<p>Her sorunun cevabının sınıf içerisinde tartışılmasını sağlayınız. Tartışmalar sonunda cevapları toparlayarak öğrencilere rehberlik ediniz.</p>
<p>Kalıcılığı Sağlayan Etkinlikler</p>		<p>(Hafta 3)</p> <p>Kalıcılığı sağlamak üzere, konu ile ilgili farklı videolar izletilebilir. Ünite ile ilgili etkinliklerin ardından izleme testi, öz ve akran değerlendirme formlarını öğrencilerin cevaplandırmasını sağlayınız.</p>

EK 14. I. ÜNİTE ÖĞRETİM ELEMANI REHBERİ (VDÖ2)

DERSİN ADI: POLİS MESLEK HUKUKU 1

Vak'aya Dayalı Öğrenme 2 (VDÖ2)

Ünite 1

ÖĞRETİM ELEMANI REHBERİ

HEDEFLER
<p>Hedef 1: Polis meslek mevzuatı ile ilgili temel kavramları bilme</p> <p>Hedef 2: Polis meslek mevzuatını kavrayabilme</p> <p>Hedef 3: Polis meslek mevzuatında belirtilen yetkileri polislik görevinde etkili bir şekilde kullanabilme.</p> <p>Hedef 4: Polis meslek mevzuatının kullanılmasını gerektiren bir durumu analiz edebilme.</p> <p>Hedef 5: Polis meslek mevzuatı ile ilgili verilen bir durumu değerlendirebilme</p>
İÇERİK
<p>Polisin şahıs/araç durdurma yetkisi</p> <p>Polisin kimlik sorma yetkisi</p> <p>Polisin eşya/shahıs/araç arama yetkisi</p> <p>Polisin karakola davet etme, ifade ve bilgi alma yetkileri</p>
ARAÇ- GEREÇLER
<p>Kaynak Kitaplar</p> <p>Projeksiyon</p> <p>Bilgisayar</p>
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ
<p>İzleme Testi, Öz ve Akran Değerlendirme Formu</p>

İŞLENİŞ	
YAPILACAK İŞLEMLER	AÇIKLAMALAR
VDÖ SÜRECİ	<p>(Hafta 1)</p> <p>Vak'aya Dayalı Öğretimin bu uygulamasında öğrencilerinize herhangi bir konu işlenişi olmadan aşağıdaki Vak'a örneğini veriniz ve ilk hafta öğrencilerin mevcut bilgileriyle vak'ayı ve ilişkili soruları değerlendirmelerini sağlayınız. Bir sonraki hafta için öğrencilerinize soruları cevaplayabilecek bilgilere ulaşmalarını ve derse hazırlıklı gelmelerini söyleyiniz.</p>
Vak'a 1	<p>(Hafta 2)</p> <p>Hazırlıklar yapıp ikinci hafta derse geldiğinde sınıfı 4-6 kişiden oluşan gruplara ayırınız. Ünite ile ilişkili vak'anın grup içerisinde okunması sağlayınız. Vak'alar ders öncesinde görevlendirilen bir grup tarafından isteğe bağlı olarak canlandırılabilir.</p>
	<p>12.10.2012 günü rutin devriye görevini yapan 4845 kodlu ekip, haber merkezinin Cumhuriyet caddesi Menekşe sokak girişinde 30 yaşlarında siyah takım elbiseli şüpheli bir şahsın bulunduğu yönünde ihbar olduğu anonsu alır. Bunun üzerine, 4845 kodlu asayiş ekibinde görevli Polis memuru Ramazan bey merkeze söz konusu yere yakın olduklarını ve olay yerine intikal ettiklerini telsizle merkeze bildirirler. 4845 kodlu ekip Menekşe Sokak girişine 10 m kala ekip otosunu park edip Polis Memuru Ramazan ve Polis Memuru Engin ekip otosundan çıkarak anonsta eşkâli verilen şahsı aramaya başlarlar. Menekşe sokağın başına geldiklerinde karşıdan gelen ilk şahsa yaklaşırlar ve kimlik sormak için "Beyefendi İyi Günler" diyerek şahsın kimliğini isterler. Bu arada şahsın arkasında arkası</p>

<p><i>dönük siyah elbiseli başka bir şahıs polisin kimlik sorma işlemini gördüğünde heyecanlanır ve yüzünü polisten saklamaya çalışır. Bunu fark eden polis siyah takım elbiseli şahsa yaklaşır ve karşısında polis gören şahıs ani bir çeviklikle çarşı içine doğru kaçmaya başlar. Bunun üzerine Polis Memuru Ramazan Bey şahsı kovalamaya başlar. Bu arada Polis Memuru Engin Bey telsizden merkeze anons ederek durumu bildirir ve destek ekip ister. Ramazan Bey şahsı kovalarken kalabalıkta şahsın izini kaybeder. Bu arada destek olarak 4846 kodlu ekip kaçan şahsın araç ile kaçma ihtimalini düşünerek sokağın kaçış istikameti yönünde trafiği yavaşlatır ve arabaların içerisine göz ucuyla bakarak kaçan şahsı bulmaya çalışırlar. Bu esnada içinde siyah takım elbiseli bir şahsın bulunduğu X marka bir aracı durdurarak şahıstan kimlik isterler. Şahıs durdurulma sebebini bilmediğinden dolayı gün ortasında niçin polisin böyle bir uygulama yapmasından yakınır ve kimliğini beyan etmek istemez. Bunun üzerine ekip görevlileri şahsı zorla araçtan çıkararak kaba üst araması yaparlar ve aracın içini, torpido kısmını, araç içindeki çantayı ve bagaj kısmını detaylı olarak arar. Bu sırada şahıs kimliğini beyan eder. Yapılan işlem sonrasında şahsın Adliye'de Katiplik yapan ve suçla ilişkisi bulunmayan birisi olduğu tespit edilir şahsın yoluna devam etmesi sağlanır.</i></p> <p><i>4846 kodlu ekip görevlisi arayışlarını sürdürmekte iken vatandaşın biri kaçan şahsın sokak başında bulunan internet salonuna girdiğini ifade eder. Bunun üzerine internet kafeye girerek Ramazan Bey siyah takım elbiseli bir şahsın buraya girip girmediğini sorar ve kimseden dönüt alamaz. Bu arada internet kafede 8-9 yaşlarında çocukların bulunduğunu görür. Ramazan Bey internet kafenin tuvalet kısmını kontrol eder fakat şahsı bulamaz. Bu arada giriş katında bulunan internet kafenin duvarında duvar görünümünde gizli bir kapı tespit eder. Bu kapıdan yukarı doğru çıkar ve üst katta bir masa etrafında kumar oynayan altı kişiyi tespit eder. Odaya girdiğinde siyah takım elbiseli şahsın üst kattaki camdan çatıya çıkarak yan binadan aşağıya doğru indiğini görür. Bunun üzerine telsizle durumu merkeze anons eder ve o sırada olay yerine ulaşan destek ekip bölgede araştırmalarına başlar.</i></p> <p><i>Ekiplerin bölgede yaptığı araştırma sonucu şüpheli şahıs minibüs durağında minibüse binerken tespit edilir ve yakalanır. Yapılan kaba üst aramasında şahsın üzerinde küçük paketler halinde hazırlanmış 20 adet uyuşturucu madde çıkar. Ayrıca üzerinde bir ruhsatsız tabanca ve sahte kimlik bulunduğu tespit edilir. Merkezde yapılan inceleme ve araştırma sonucu şahsın daha önceden lise öğrencilerine uyuşturucu pazarlamak ve bayan öğrencilerin uygunsuz fotoğraflarını çekerek internet ortamında yayınlamak suçları ile ilgili olarak aranan sabıkası bulunan Mehmet Sakal olduğu tespit edilir. Bunun üzerine daha önceden şantaj suçu ile ilgili müracaatta bulunan M.K. ve F.C. karakola davet edilir. Fakat her iki mağdur da karakola gelmeyi reddederler. Ayrıca polis şahsın okul çevresinde uyuşturucu satışı ile ilgili olarak okul yakınında büfe işleten M. S. den bilgi alır.</i></p>	
---	--

<p>Çalışma Soruları</p>	<p>7. <i>Ramazan Beyin Menekşe sokağın başında şahsı durdurması ve kimlik sorması ile ilgili yaptıklarını polisin yetkileri kapsamında değerlendiriniz.</i></p> <p>8. <i>4846 nolu ekibin yaptığı araç/shahıs durdurma ve sonrasında yaptığı işlemleri polise yetki veren mevzuatlar çerçevesinde ele alınız.</i></p> <p>9. <i>4846 nolu Ekibin araç arama ile ilgili işlemleri ve yetkilerini ilgi mevzuatlar kapsamında tartışınız.</i></p> <p>10. <i>Polisin büfe işletmecisinden bilgi alma işlemi sırasında polisin yapabileceği ve yapamayacağı işlemleri ilgili mevzuatlar çerçevesinde tartışınız.</i></p> <p>11. <i>Karakola davet edilen mağdurların gelme zorunlulukları var mıdır? Gelmemeleri durumunda ne tür işlemler yapılabilir? Açıklayınız</i></p> <p>12. <i>Yukarıdaki olay kapsamında polise yetki veren mevzuatlar dikkate alındığında, bu mevzuatların toplum güvenliğini sağlama açısından üstünlük ve sınırluluklarını tartışınız.</i></p>	<p>Her grupta bütün soruların ele alınmasını isteyiniz. Her grubun kendi içinde yanıtla ulaşmaya çalışması beklenmektedir.</p>
<p>Küçük Grup Çalışması</p>	<p>Grup Çalışması Sırasında Dikkat Edilecek Hususlar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vak'ayı gruptaki her kişinin okumasını sağlayınız. • Vak'ayla ilişkili bütün soruları gruptaki herkesin okuyarak üzerinde düşünmesi gerektiğini vurgulayınız. • Her bir sorunun grup içerisinde tartışıldığından ve grup içerisindeki herkese söz hakkı verildiğinden emin olunuz. 	<p>Çalışma sorularının önce küçük gruplar içerisinde tartışılmasını sağlayınız. Öğrencilerin sınıf içerisinde yaptıkları tartışmalar sonucu sorularla ilgili ulaştıkları cevapları daha sonraki çalışmalarına katkı sağlaması amacıyla raporlaştırmalarını isteyiniz. Öğrencilerin grup içerisindeki çabalarının ve gruba katkılarının daha sonra grup arkadaşları tarafından değerlendirileceğini vurgulayınız.</p>
<p>Sınıf Tartışması</p>	<p>Sınıf Tartışması Sırasında Dikkat Edilecek Hususlar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vak'ayla ilişkili soruların cevaplandırılmasında her bir soru için bir grubu sorumlu seçiniz. • Sorumlu olan grubun diğer gruplardan gelen cevaplarla tartışmayı yönetmesine yardımcı olunuz. • Sınıfta mümkün olduğunca her öğrencinin tartışmalara katılmasını sağlayınız. 	<p>Her sorunun cevabının sınıf içerisinde tartışılmasını sağlayınız. Tartışmalar sonunda cevapları toparlayarak öğrencilere rehberlik ediniz.</p>
<p>Kalıcılığı Sağlayan Etkinlikler</p>		<p>(Hafta 3)</p> <p>Kalıcılığı sağlamak üzere, konu ile ilgili farklı videolar izletilebilir. Ünite ile ilgili ek etkinliklerin ardından izleme testi, öz ve akran değerlendirme formlarını öğrencilerin cevaplandırmasını sağlayınız.</p>

EK 15. I. ÜNİTE ÖĞRENCİ ÇALIŞMA REHBERİ

DERSİN ADI: POLİS MESLEK HUKUKU 1

Vakaya Dayalı Öğrenme (Case Based Learning)

Ünite 1

ÖĞRENCİ ÇALIŞMA REHBERİ

HEDEFLER
<p>Hedef 1: Polis meslek mevzuatı ile ilgili temel kavramları bilme</p> <p>Hedef 2: Polis meslek mevzuatını kavrayabilme</p> <p>Hedef 3: Polis meslek mevzuatında belirtilen yetkileri polislik görevinde etkili bir şekilde kullanabilme.</p> <p>Hedef 4: Polis meslek mevzuatının kullanılmasını gerektiren bir durumu analiz edebilme.</p> <p>Hedef 5: Polis meslek mevzuatı ile ilgili verilen bir durumu değerlendirebilme</p>
İÇERİK
<p>Polisin şahıs/araç durdurma yetkisi</p> <p>Polisin kimlik sorma yetkisi</p> <p>Polisin eşya/shahıs/araç arama yetkisi</p> <p>Polisin karakola davet etme, ifade ve bilgi alma yetkileri</p>
ARAÇ- GEREÇLER
<p>Kaynak Kitaplar</p> <p>Projeksiyon</p> <p>Bilgisayar</p>
DEĞERLENDİRME YÖNTEMİ
İzleme Testi, Öz ve Akran Değerlendirme Formu

İŞLENİŞ	
YAPILACAK İŞLEMLER	AÇIKLAMALAR
VDÖ SÜRECİ	
Vak'a 1	<p>12.10.2012 günü rutin devriye görevini yapan 4845 kodlu ekip, haber merkezinin Cumhuriyet caddesi Menekşe sokak girişinde 30 yaşlarında siyah takım elbiseli şüpheli bir şahsın bulunduğu yönünde ihbar olduğu anonsu alır. Bunun üzerine, 4845 kodlu asayiş ekibinde görevli Polis memuru Ramazan bey merkeze söz konusu yere yakın olduklarını ve olay yerine intikal ettiklerini telsizle merkeze bildirirler. 4845 kodlu ekip Menekşe Sokak girişine 10 m kala ekip otosunu park edip Polis Memuru Ramazan ve Polis Memuru Engin ekip otosundan çıkarak anonsta eşgali verilen şahsı aramaya başlar. Menekşe sokağın başına geldiğinde karşıdan gelen ilk şahsa yaklaşır ve kimlik sormak için "Beyefendi İyi Günler" diyerek şahsın kimliğini ister. Bu arada şahsın arkasında arkası dönük siyah elbiseli başka bir şahıs polisin kimlik sorma işlemi gördüğünde heyecanlanır ve yüzünü polisten saklamaya çalışır. Bunu fark eden polis siyah takım elbiseli şahsa yaklaşır ve karşısında polis gören şahıs ani bir çeviklikle çarşı içine doğru kaçmaya başlar. Bunun üzerine Polis Memuru Ramazan Bey şahsı kovalamaya başlar. Bu arada Polis Memuru Engin Bey telsizden merkeze anons ederek durumu bildirir ve destek ekip ister.</p> <p>Ramazan Bey şahsı kovalarken kalabalıkta şahsın izini kaybeder. Bu arada destek olarak 4846 kodlu ekip kaçan şahsın araç ile kaçma ihtimalini düşünerek sokağın kaçış istikameti yönünde trafiği yavaşlatır ve arabaların içerisine göz ucuyla bakarak kaçan şahsı bulmaya çalışırlar. Bu esnada içinde siyah takım elbiseli bir şahsın bulunduğu X marka bir aracı durdurarak şahsın kimlik isterler. Şahıs durdurulma sebebini bilmediğinden dolayı gün ortasında niçin polisin böyle bir uygulama yapmasından yakınır ve kimliğini beyan etmek istemez. Bunun üzerine ekip görevlileri şahsı zorla araçtan çıkararak kaba üst araması yaparlar ve aracın içini, torpido kısmını, araç içindeki çantayı ve bagaj kısmını detaylı olarak arar. Bu sırada şahıs kimliğini beyan eder. Yapılan işlem sonrasında şahsın Adliye'de kâtiplik yapan ve suçla ilişkisi bulunmayan birisi olduğu tespit edilir şahsın yoluna devam etmesi sağlanır.</p>
	<p>Vak'ayı ve çalışma sorularını dersin öncesinde okuyarak hazırlıklı gelmeniz beklenmektedir.</p>

	<p>4846 kodlu ekip görevlisi arayışlarını sürdürmekte iken vatandaşın biri kaçan şahsın sokak başında bulunan internet salonuna girdiğini ifade eder. Bunun üzerine internet kafeye girerek Ramazan Bey siyah takım elbiseli bir şahsın buraya girip girmediğini sorar ve kimseden dönüt alamaz. Bu arada internet kafede 8-9 yaşlarında çocukların bulunduğunu görür. Ramazan Bey internet kafenin tuvalet kısmını kontrol eder fakat şahsı bulamaz. Bu arada giriş katında bulunan internet kafenin duvarında duvar görünümünde gizli bir kapı tespit eder. Bu kapıdan yukarı doğru çıkar ve üst katta bir masa etrafında kumar oynayan altı kişiyi tespit eder. Odaya girdiğinde siyah takım elbiseli şahsın üst kattaki camdan çatıya çıkarak yan binadan aşağıya doğru indiğini görür. Bunun üzerine telsizle durumu merkeze anons eder ve o sırada olay yerine ulaşan destek ekip bölgede araştırmalarına başlar.</p> <p>Ekiplerin bölgede yaptığı araştırma sonucu şüpheli şahıs minibüs durağında minibüse binerken tespit edilir ve yakalanır. Yapılan kaba üst aramasında şahsın üzerinde küçük paketler halinde hazırlanmış 20 adet uyuşturucu madde çıkar. Ayrıca üzerinde bir ruhsatsız tabanca ve sahte kimlik bulunduğu tespit edilir. Merkezde yapılan inceleme ve araştırma sonucu şahsın daha önceden lise öğrencilerine uyuşturucu pazarlamak ve bayan öğrencilerin uygunsuz fotoğraflarını çekerek internet ortamında yayınlamak suçları ile ilgili olarak aranan sabıkası bulunan Mehmet Sakal olduğu tespit edilir. Bunun üzerine daha önceden şantaj suçu ile ilgili müracaatta bulunan M.K. ve F.C. karakola davet edilir. Fakat her iki mağdur da karakola gelmeyi reddederler. Ayrıca polis şahsın okul çevresinde uyuşturucu satışı ile ilgili olarak okul yakınında büfe işleten M. S. den bilgi alır.</p>	
<p>Çalışma Soruları</p>	<ol style="list-style-type: none"> 13. Ramazan Beyin Menekşe sokağın başında şahsı durdurması ve kimlik sorması ile ilgili yaptıklarını polisin yetkileri kapsamında değerlendiriniz. 14. 4846 nolu ekibin yaptığı araç/shahıs durdurma ve sonrasında yaptığı işlemleri polise yetki veren mevzuatlar çerçevesinde ele alınız. 15. 4846 nolu Ekibin araç arama ile ilgili işlemleri ve yetkilerini ilgili mevzuatlar kapsamında tartışınız. 16. Polisin büfe işletmecisinden bilgi alma işlemi sırasında polisin yapabileceği ve yapamayacağı işlemleri ilgili mevzuatlar çerçevesinde tartışınız. 17. Karakola davet edilen mağdurların gelme zorunlulukları var mıdır? Gelmemeleri durumunda ne tür işlemler yapılabilir? Açıklayınız 18. Yukarıdaki olay kapsamında polise yetki veren mevzuatlar dikkate alındığında, bu mevzuatların toplum güvenliğini sağlama açısından üstünlük ve sınırlılıklarını tartışınız. 	<p>Grup arkadaşlarınızla her bir cevaplandıracak tartışmanız beklenmektedir. içinde birlikte soruyu şekilde</p>
<p>Küçük Grup Çalışması</p>	<p>Grup Çalışması Sırasında Dikkat Edilecek Hususlar;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vak’ayı gruptaki her kişinin okuması • Vak’ayla ilişkili bütün soruları gruptaki herkesin okuyarak üzerinde düşünmesi • Soruların sırasıyla grup içerisinde tartışılması • Grup içerisindeki herkese söz hakkı verilmesi 	<p>Sınıf içerisinde yaptığımız tartışmalar sonucu sorularla ilgili ulaştığınız cevapları daha sonraki çalışmalarınıza katkı sağlaması amacıyla raporlaştırmanız</p>

	<ul style="list-style-type: none"> Grup içerisinde her bir soru için ortak cevapların belirlenmesi Sınıf tartışması sırasında grubun cevaplarını paylaşacak sorumlu kişi/kişilerin belirlenmesi 	<p>beklenmektedir. Grup içerisindeki çabalarımız ve gruba katkımız daha sonra grup arkadaşlarımız tarafından değerlendirilecektir.</p>
Sınıf Tartışması	<p>Sınıf Tartışması Sırasında Dikkat Edilecek Hususlar;</p> <ul style="list-style-type: none"> Grup olarak sorumlu olunan sorunun cevaplandırılmasında diğer gruplardan gelen cevaplarla tartışmanın yönetilmesi Vak'ayla ilişkili diğer soruların cevaplandırılmasında her bir soru için grubun ortak cevabının sınıfla paylaşılması Gruptaki her bir öğrenciye söz hakkı verilerek tartışmalara katılmasının sağlanması Gruptaki ve sınıftaki arkadaşlarının görüşlerine saygılı olunması 	<p>Öğretmeninizin seçtiği bir sorudan sorumlu olmanız ve o soru ile ilgili tartışmayı grupça yönetmeniz beklenmektedir. Her sorunun cevabını tüm sınıfla paylaşmanız ve tartışmanız beklenmektedir.</p>
Kalıcılığı Sağlayan Etkinlikler		<p>Ünite ile ilgili ek etkinliklerin ardından öğrenmelerinizi takip edebilmek amacıyla izleme testini, öz ve akran değerlendirme formlarını cevaplandırmanız beklenmektedir.</p>

Konuyla Doğrudan İlgili Kaynaklar


1. SÖNMEZ, Nevzat (2009). *Emniyet Teşkilatı ve Polis Meslek Hukuku*. 5.Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara
2. SÖNMEZ, Nevzat (2012). *Polis Mevzuatı*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
3. EKŞİ, ÇELİK ve ALGÖK (2012). *Polis Hukuku*. EGM Eğitim Başkanlığı Yayınları, Ankara, 2012.
4. AKDENİZ, Mehmet (2012). *Polis Meslek Hukuku ve Mevzuatı*. Murat Yayınları, Ankara, 2012.
5. ERYILMAZ, Bedri (2012). *Ceza Muhakemesi Hukuku Dersleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara 2012.

İncelenmesinde Yarar Olan Kaynaklar

- 1- CERRAH, İbrahim ve Semiz, Emin: 21. Yüzyılda Polis, EGM-Asayiş Dai. Bşk.lığı Yay. Ankara 1999.
- 2-DERDİMAN Cengiz: Polis Yönetimi ve Hukuku, Arı Ofset Matbaacılık, Tokat, 1997.
- 3- BOZKURT, Murat ve KAYA, Ömür, (2012), Polisin Adli Olaylara Müdahale Esasları, Ankara: Seçkin Yayınları.
- 4-ÖZEREN, SÖZER, DEMİR: Yerelden Küresele Sınırşan Suçlar Polis Akademisi Yay. Ankara-2010
- 5- CRAWSHAW, Ralph, İnsan Hakları ve Polis-Uygulamaya Yönelik Öğretim İçin Kitap, Strazburg, 1988 (Avrupa Konseyi)
- 6-ERYILMAZ Mesut Bedri: Türk Hukukunda Polis-İnsan Hakları İlişkisi, 21. Yüzyılda Polis, Ankara, 1998
- 7- GLEİZALJean-Jacques- Domenach, Gatti- Journes, Claude, (Çeviren: Mustafa Kandemir), "Batı Demokrasilerinde Polis" Ankara, 2000.
- 8- ÖZKAVAK, Mustafa ve ÇALI, H. Hüseyin, (2008).Polisin Yeni Yetkileri, İstanbul: Beta.
- 9- KAVGACI, Halil İbrahim, Demokratik Polislik, Temel Yaklaşımlar Maset Matbaacılık, Ankara, 1997.
- 10-MUTLU Kayhan: "Polisin "iyi Polis" Tanımı", Polis Akademisi Seminer, Konferans, Sempozyum Bildirileri Dizisi 3, Ankara. Polis Akademisi Yayınları
- 11-ÖZBEK, Veli ÖZER: Koruma Tedbiri Olarak Arama, Seçkin Yayınevi, Ankara, 1999.
- 12-Polis Okulları Ders Kitapları, EGM, Eğitim Dairesi Başkanlığı, 2000.
- 13-YAŞAR, Yılmaz: Polis Meslek Hukuk, Ankara 2001.
- 14-FINDIKLI Remzi ve Arkadaşları(2003). (Editör: Süleyman SÖZEN); Polisin Görev ve Yetkileri, Anadolu Üniversitesi –Eskişehir.
- 15-ARSLAN Feyzullah; Polisin Hatıra Defterinden, Polis Akademisi Yayını, 2003.
- 16-ÖZDEMİR Erol-Nevzat SÖNMEZ: Polislik Mesleğine Giriş, EGM YAYINI-Ankara-2001.
- 17-ERYILMAZ, M. Bedri : Durdurma ve Arama Seçkin Yayınları, Ankara-2003.
- 18-YENİSEY-NUHOĞLU-GÜZEL: Kolluk Yetkileri Güvenlik ve Hukuk İstanbul-Aralık -2004
- 19-AYDIN, A. Hamdi:Polis Meslek Hukuku, Doğu Mat. Ankara-1996
- 20-GÜLMEZ, Mesut:"Polis Örgütünün İlk Kuruluş Belgesi ve Kaynağı " AİD. C.16, S.4, Aralık-1983
- 21-Polis Bilimleri Dergileri: Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları

EK 16. ORJİNALLİK RAPORU

[Folders](#) [Settings](#) [Account Info](#)





 **iThenticate**
Professional Plagiarism Prevention

[Search](#) [Trash](#)

My Folders

- My Folders
- My Documents**
- Trash

My Documents [Documents](#) [Settings](#) page 1 of 1

Title	Report	Author	Processed	Actions
 VAK'AYA DAYALI ÖĞRETİM PROGRAMININ ETKİNLİĞİ 1 part - 51,963 words	 5%	Suzan Beysa KAPTI	December 12, 2014 10:16:10 AM EET	 

page 1 of 1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Suzan Beyza KAPTI
Doğum Yeri	Ardeşen/RİZE
Doğum Tarihi	05/12/1979

Eğitim Durumu

Lise	Ardeşen Lisesi, Ardeşen-RİZE	1996
Lisans	Ondokuz Mayıs Üni. Eğitim Fak. Biyoloji Öğretmenliği	2000
Yüksek Lisans	University of North Texas- Eğitim Programları ve Öğretim	2008
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (Çok İyi), Konuşma (Çok İyi) (KPDS: 91; TOEFL: 550)	

İş Deneyimi

Stajlar		
Projeler	ÖZGEP- Özel Güvenlik Eğitim Programlarının Geliştirilmesi Hacettepe Üniversitesi-Bologna Projesi	2013-2014 2013-
Çalıştığı Kurumlar	Ardeşen Lisesi Çınar Eğitim Kurumları University of North Texas Hacettepe Üniversitesi	2000-2001 2001-2003 2007-2008 2013-

Akademik Çalışmalar

Yayınlar (Ulusal, uluslararası makale, bildiri, poster vb gibi.)

Ulusal Dergilerde Yayınlanan Makaleler

İlhan Beyaztaş, D., Kaptı, S.B. ve Senemoğlu, N. (2013). Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Dersi Programlarının İncelenmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46 (2), (319-344).

Yağcı, E., Kaptı, S.B. ve İlhan Beyaztaş, D. (2012). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Tekniklerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Uygulanmasına İlişkin Nitel Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, (59-77).

Ulusal Dergilerde Yayınlanan Makaleler

İlhan Beyaztaş, D., Kaptı, S.B. ve Gelbal, S. (2013). Ortaöğretim ve Özel Dershane Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Davranışlarına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, Cilt:3, Sayı:5, (1-12).

Ulusal Bildiriler

Kaptı, S.B., İlhan Beyaztaş, D. ve Senemoğlu, N. (2011). Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Dersi Programlarının İncelenmesi, *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, s. 135-136.

Uluslararası Bildiriler

Kaptı, S.B., İlhan Beyaztaş, D., Kaptı, A. ve Senemoğlu, N. (2014). Case Based Curriculum in Administration and Leadership. *34th International Society for Teacher Education (ISfTE) Conference*, Nisan 22-25, 2014, Belek, Antalya – TURKEY.

Seminer ve Çalıştaylar

--

Sertifikalar

--

İletişim

e-Posta Adresi	suzanbeyza@hotmail.com

Jüri Tarihi	04.12.2014
--------------------	------------