

**POLİS MESLEK YÜKSEK OKULLARI POLİS ETİĞİ DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

**EVALUATION OF POLICE ETHICS COURSE
CURRICULUM AT POLICE VOCATIONAL COLLEGES**

Mehmet Murat PAYAM

Hacettepe Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin

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

Öngördüğü

Doktora Tezi

olarak hazırlanmıştır.

2015

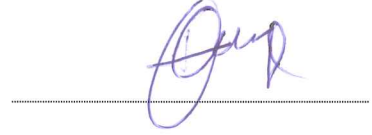
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Mehmet Murat PAYAM'ın hazırladığı "Polis Meslek Y¼ksek Okulları Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU



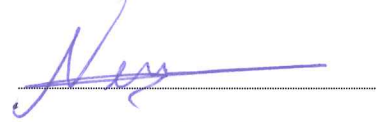
¼ye (Danışman) Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI



¼ye Doç. Dr. H¼nkar KORKMAZ



¼ye Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ



¼ye Yrd. Doç. Dr. G¼lin TAN şIşMAN



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eğitim-Öğretim ve Sınav Y¼netmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 13 / 01 / 2015 tarihinde uygun g¼r¼lm¼ř ve Enstit¼ Y¼netim Kurulunca/...../..... tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Berrin AKMAN
Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼ M¼d¼r¼

POLİS MESLEK YÜKSEK OKULLARI POLİS ETİĞİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet Murat PAYAM

ÖZ

Bu araştırma, Polis Meslek Yüksek Okulları (PMYO) Polis Etiği dersi öğretim programında belirtilen hedef davranışlara öğrencilerin ulaşma düzeyini, programın duyuşsal özelliklere etkisini ve programa ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yapılmıştır.

Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma evrenini, Türkiye'deki tüm Polis Meslek Yüksek Okulları ve bu okullarda görev yapan Polis Etiği dersi öğretim elemanları oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise, Türkiye'nin 4 coğrafi bölgesinden seçkisiz yöntemle belirlenmiş, her biri bir bölgeden olmak üzere 4 Polis Meslek Yüksek Okulundan 767 öğrenci ve 28 polis okulunda Polis Etiği dersine giren öğretim görevlileri oluşturmuştur. Araştırmada "Polis Etiği Düzey Belirleme Testi", "Polis Etiği Dersi Duyuşsal Özellikler Ölçeği", "Polis Etiği Anket Formu" ve "Polis Etiği Görüşme Formu" kullanılmıştır. Araştırmada belirlenmiş alt problemlere yanıt aramak amacıyla elde edilen veriler SPSS paket programındaki uygun analiz teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda özetlenmiştir.

Öğretim süreci sonunda 0.75 düzeyinde hedefe en fazla ulaşabilen okullar A PMYO, C PMYO, D PMYO ve B PMYO olarak sıralanmaktadır. Hedeflere ulaşma düzeyleri açısından okullar değerlendirildiğinde, A PMYO, B PMYO ve D PMYO'dan; C PMYO, B PMYO'dan; D PMYO ise B PMYO'dan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Programın C ve D PMYO'larında öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde etkili olduğu fakat A ve B PMYO'larında etkili olmadığı saptanmıştır. Okullara ait son test puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. D PMYO öğrencilerinin son duyuşsal özellik puanları, A PMYO, B PMYO ve C PMYO öğrencilerinden; A PMYO öğrencilerinin son duyuşsal özellik

puanları, B PMYO öğrencilerinden; C PMYO öğrencilerinin son duyuşsal özellik puanları, B PMYO öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Öğretim elemanlarının polis etiğı dersi öğretim programına ilişkin genel olarak görüşleri olumlu olmakla birlikte, öğretim elemanları programın öğelerine yönelik eksiklikler olduğı yönünde görüş bildirmişlerdir. Anket yoluyla görüşleri alınan öğretim elemanlarının ve görüşme yapılan öğretim elemanlarının programın üstün ve zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinde neredeyse aynı düşünceleri paylaştıkları görülmüştür. Öğretim elemanları programın üstünlüklerini “Hukuk/etik bilinç, duyarlılık ve farkındalık oluşmasına katkı sağlaması”, “Polis Etiğı ilkelerini detaylı bir şekilde ele alması”, “Gerçek yaşamdan örnekler içermesi” ve “Kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlaması” şeklinde sıralamaktadırlar. Öğretim elemanları programın zayıf yanlarını ise “Teorik olması ve uygulamaya pek yer verilmemesi”, “Etik ilkelerin kadroda uygulanıp uygulanamaması, ikilem oluşturması”, “Örnek olaylar açısından yetersiz olma” ve “Öğrencilerin aktif katılacağı etkinliklerin yetersiz olması” şeklinde sıralamaktadırlar.

Anahtar sözcükler: Program değerlendirme, Polis meslek yüksek okulu polis etiğı dersi öğretim programı, Etik eğitimi, Hedeflerin ulaşılabilirliğı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

EVALUATION OF POLICE ETHICS COURSE CURRICULUM AT POLICE VOCATIONAL COLLEGES

Mehmet Murat PAYAM

ABSTRACT

This research was carried out to find out attainability of aimed behavioural objectives in Police Ethics Course Curriculum at Police Vocational Colleges (PVC), the effect of program on students' affective characteristics and the opinions of teachers as to the program.

Descriptive study model was employed in this research. The population of the study comprised all the Police Vocational Colleges in Turkey and the police ethics lecturers in these colleges. The sample of the study comprised 4 Police Vocational Colleges chosen randomly from 4 geographic region of Turkey representing each region. The sample consisted of 767 second grade pupils and the police ethics lecturers in 28 Police Vocational Colleges. "Police Ethic Proficiency Exam", "Police Ethic Affective Characteristics Scale" and "Police Ethic Questionnaire and Interview Forms" were used to collect the related data in this research. The quantitative data were analyzed through SPSS software program. The data collected through interviews were analyzed by descriptive techniques.

The results of the study are as follows:

When the number of behaviour at 0.75 level realized at the end of the educational term was made proportional to the different schools, it was found that the schools were rated from the highest level to the lowest level as "A PVC, C PVC, D PVC and B PVC". It was established that there was a statistically difference at the level of 0.5 between school levels considering the realization rate of aimed behaviours. It was found that the difference was in favour of A PVC among B PVC and D PVC; between C PVC and B PVC the difference was in favour of C PVC and the difference was in favour of D PVC between D PVC and B PVC.

It was established that the program was effective on affective characteristics of students at C and D PVC but it was not effective on affective characteristics of students at A and B PVC. The effect of program on affective characteristics for different schools was statistically significant. It was found that the difference was in

favour of D PVC among A PVC, B PVC and C PVC; between A PVC and B PVC the difference was in favour of A PVC and the difference was in favour of C PVC between C PVC and B PVC.

The analysis of the data revealed that although the participant police ethics lecturers have moderately positive opinions on the components of the police ethics program, they still think that there are inefficient points of Police Ethics Course Curriculum at Police Vocational Colleges that need to be revised and developed. It has been seen that both lecturers whose opinions were taken via the questionnaire form and lecturers who were interviewed with are almost unanimous in their opinions on the program's strengths and weaknesses. Both lecturers lists the strengths of the program as follows: "Contributing to the formation of legal / ethical consciousness, sensitivity and awareness", "Dealing with the Police Ethics principles in detail", "Including real-life examples" and "Contributing to the personal and professional development". Both lecturers lists the weaknesses of the program as follows: "Being theoretical and not giving much space to practice", "Creating dilemmas in terms of ethical principles to be implemented on the squad", "ethical principles team exercised the dilemma to create", "Being insufficient in terms of case studies" and "Being insufficient in terms of the activities students actively participate in".

Keywords: Curriculum evaluation, Police ethics course curriculum at police vocational colleges, Ethics education, Attainability of objectives

Advisor: Asst. Prof. Esed YAĞCI, Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Division of Curriculum and Instruction

ETİK BEYANNAMESİ

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,
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
Mehmet Murat PAYAM

TEŞEKKÜR

Bu tezde yardım ve desteklerini gördüğüm, araştırmanın gerçekleşmesinde ve akademik gelişimimde pay sahibi olan herkese, özellikle mesai arkadaşlarıma, teşekkür etmek istiyorum. Doktora programının ders aşamasında kendilerinden ders aldığım ve değerli emekleriyle bugünlere gelmemde büyük katkıları olan değerli bütün hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu çalışmayı yaparken her türlü yardımda bulunan, araştırmayı yöneten ve yönlendiren değerli hocam ve tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI, tez sınav komisyonunda bulunarak değerli yorum ve eleştirileriyle önemli katkılarda bulunan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU, Doç. Dr. Neşe TERTEMİZ, Doç. Dr. Hünkar KORKMAZ ve Yrd. Doç. Dr. Gülçin TAN ŞİŞMAN'a ayrı ayrı teşekkür ederim.

Araştırmanın gerçekleşebilmesi için gerekli kolaylığı sağlayan ve desteklerini esirgemeyen Malatya, Adana, İzmir, Kayseri ve Trabzon Polis Meslek Yüksek Okullarının değerli yöneticileri, saygıdeğer öğretim görevlisi İhsan BİLİR, saygıdeğer öğretmen emniyet müdürleri, İlyas BİLGİ, İbrahim İZGİ, Hüseyin CÖRÜT, Osman KARİP ve Ahmet SAPMAZ, bu okullarda çalışan değerli tüm personel ve araştırmaya katılan tüm öğrencilere teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca bana her konuda destek olan ve her zaman yanımda olan annem ve babam başta olmak üzere tüm aileme, hayatın ve akademisyenliğin yoğun ve stresli sürecinde her zaman yanı başımda olan, sevinçleri ve hüznüleri beraber paylaştığımız sevgili eşime ve bu yoğun süreçte bazen sevgimden yoksun bırakmak zorunda kaldığım çocuklarım Talha, Dilara ve Enes'e sonsuz sevgilerimi sunuyorum.

Mehmet Murat PAYAM

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ETİK BEYANNAMESİ	vii
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	5
1.3. Problem Cümlesi	6
1.3.1. Alt Problemler	6
1.4. Sayıtlar	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	7
1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli	8
1.7.1. Eğitim	8
1.7.2. Eğitim Programı	9
1.7.3. Program Değerlendirme	14
1.7.4. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri	17
1.7.5. Etik, Ahlak, Etik ve Ahlak, Etik ve Hukuk	29
1.7.6. Evrensel Etik İlkeler ve Etik Dışı Davranışlar	39
1.7.7. Meslek Etiği ve Polis Meslek Etiği	42
1.7.8. Avrupa Polis Etik Kuralları ve Türk Polis Etik Kuralları	45
1.7.9. Eğitim ve Etik Eğitimi	47
1.7.10. Yurtdışında Polis Eğitiminde Etik Eğitimi	55
1.7.11. Polis Meslek Yüksek Okullarında Etik Eğitimi	57
1.7.12. Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği Dersi Öğretim Programı	59
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	62
2.1. Program Değerlendirme ile İlgili Çalışmalar	62
2.2. Etik ile İlgili Çalışmalar	68
2.3. İlgili Araştırmalar Özet	74
3. YÖNTEM	77
3.1. Araştırmanın Yöntemi	77
3.2. Çalışma Grubu	77
3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri	77
3.3. Veri Toplama Araçları	78
3.3.1. Düzey Belirleme Testi	78
3.3.2. Duyuşsal Özellikler Ölçeği	79

3.3.3. Anket Formu.....	82
3.3.4. Görüşme Formu	83
3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı	83
3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi	84
3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği	86
3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği	86
3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği	86
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	87
4.1. Polis Etiği Dersi Öğretim Programında Hedeflenen Davranışlara Ulaşılma Düzeyi.....	87
4.2. Polis Etiği Dersi Öğretim Programında Hedeflenen Davranışlara Ulaşma Düzeyi Açısından Okullar Arası Farklılaşma Durumu.....	96
4.3. Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Duyuşsal Özelliklere Etkisi	99
4.4. Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Duyuşsal Özelliklere Etkisi Bakımından Okullar Arası Farklılaşma Durumu.....	102
4.5. Polis Etiği Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretim Elemanlarının.....	108
4.5.1. Öğretim Elemanlarının Anketle Yoluyla Elde Edilen Görüşleri	109
4.5.2. Öğretim Elemanlarının Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri	121
5. SONUÇ ve ÖNERİLER	129
5.1. Sonuçlar.....	129
5.2. Öneriler.....	133
5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	133
5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler	133
KAYNAKÇA.....	135
EKLER DİZİNİ	144
EK-1: Belirtke Tablosu ve Taslak Başarı Testi.....	145
EK-2: Düzey Belirleme Testi	155
EK-3: Duyuşsal Özellikler Ölçeği	161
EK-4: Anket Formu	163
EK-5: Görüşme Soruları	166
EK-6: Etik Kurul Onay Bildirimi	167
EK-7: Orijinallik Raporu	168

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1: Hukuk – Ahlak Karşılaştırması	38
Tablo 2.1: Program Değerlendirme Araştırmaları Özeti	74
Tablo 2.2: Etik Araştırmalar Özeti.....	75
Tablo 3.1: Araştırma Örneklemine Ait Sayısal Veriler	77
Tablo 3.2: Düzey Belirleme Testi Deneme Grupları	78
Tablo 3.3: Düzey Belirleme Testi Tanıtım Tablosu.....	79
Tablo 3.4: Duyuşsal Özellikler Ölçeği Deneme Grupları	80
Tablo 3.5: Anket Formu Deneme Grupları.....	82
Tablo 3.6: Anket Formu Tanıtım Tablosu	83
Tablo 4.1: A PMYO'da Polis Etiği Dersi Hedeflerine Ulaşılma Düzeyi*	87
Tablo 4.2: B PMYO'da Polis Etiği Dersi Hedeflerine Ulaşılma Düzeyi*	88
Tablo 4.3: C PMYO'da Polis Etiği Dersi Hedeflerine Ulaşılma Düzeyi*	90
Tablo 4.4: D PMYO'da Polis Etiği Dersi Hedeflerine Ulaşılma Düzeyi*	91
Tablo 4.5: Tüm PMYO'larda Polis Etiği Dersi Hedeflerine Ulaşılma Düzeyi*	92
Tablo 4.6: Tüm PMYO'lar İçin Ön Test ve Son Test t Testi Sonuçları.....	94
Tablo 4.7: Öğrencilerin Gerçek Son Test Puanları ve Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları	96
Tablo 4.8: DBT Son Test Puan Ortalamalarına Göre ANCOVA Testi Sonuçları	97
Tablo 4.9: Okulların Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre Bonferroni Testi	97
Tablo 4.10: Öğrencilerin Duyuşsal Özellikler Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanları.....	99
Tablo 4.11: Ön Duyuşsal Özelliklere İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	100
Tablo 4.12: Öğrencilerin Duyuşsal Özellikler Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanları.....	102
Tablo 4.13: Son Duyuşsal Özelliklere İlişkin ANOVA Testi Sonuçları	103
Tablo 4.14: Duyuşsal Özellikler Ölçeği Ön – Son Teste İlişkin Betimsel İstatistikler	105
Tablo 4.15: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programındaki Hedeflere Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri	109
Tablo 4.16: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	110
Tablo 4.17: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Araç ve Gereçlerine Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri	112

Tablo 4.18: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Etkinliklerine Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri	113
Tablo 4.19: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri.....	115
Tablo 4.20: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklere Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri ...	116
Tablo 4.21: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Üstün Yönlerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri	117
Tablo 4.22: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri	118
Tablo 4.23: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri	120

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1: PMYO Ders Programı	4
Şekil 1.2. Etik ve Hukuk İlişkisi	39

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
APEK	: Avrupa Polis Etik Kuralları
OECD	: Organisation for Economic Cooperation and Development
PMYO	: Polis Meslek Yüksek Okulu
POMEM	: Polis Meslek Eğitim Merkezleri
PVC	: Police Vocational College
TÜPEK	: Türk Polis Etik Kuralları
TDK	: Türk Dil Kurumu

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ait problem durumu, amaç ve önem, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmanın kuramsal temeline yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Demokratik toplumlarda, kişilerin hak ve özgürlüklerini çekinmeden kullanabilmeleri ve güvenlik ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için kolluk kuvvetleri kurulmuştur. Türkiye’de iç güvenlikten sorumlu kolluk kuvveti olan polis teşkilatı ise, 19. yüzyılın sonlarına doğru yeniden yapılandırılmıştır. Bir ülkede, çağdaş ve demokratik bir ortamın oluşturulmasında ve kamu düzeninin sağlanmasında polis hizmetlerinin çok önemli bir yeri vardır. İç güvenlik hizmeti sunan polisin, yasalara ve ilgili yönetmeliklere uyma zorunluluğu vardır. Profesyonel bir meslek icra eden polisin, yasaların yanında evrensel olarak kabul görmüş bir takım ilkelere de uygun davranması önemlidir. Bu doğrultuda polisin eğitilmesi ve polis hizmetlerinin geliştirilmesi, hem polisin ürettiği hizmet kalitesinin artmasını hem de toplumun beklentilerinin karşılanabilmesini sağlayacaktır.

Polisin, diğer kamu personeline kıyasla, kişilerin bireysel hak ve özgürlüklerini etkileyen birçok yetki ve sorumlulukları vardır. Bunlar; ‘durdurma’, ‘arama’, ‘kimlik sorma’, ‘el koyma’, ‘yakalama’, ‘zor kullanma’ ve ‘sorgulama’ gibi bireysel özgürlükleri sınırlayıcı yetkililerdir. Bu görevlerin yerine getirilmesinin de başta bireysel özgürlükler ve toplumsal yaşayış olmak üzere, insanların ‘hayat kalitesi’ üzerinde önemli etkileri olmaktadır. Polisin yasaları uygulama konusunda sahip olduğu bu ve benzeri yetkilerin genişliğine bakıldığında, insanlara sunulan hizmet kalitesi ve standartlarının yükseltilebilmesi için mevcut yasal düzenlemelere ilave olarak meslek etiği kurallarına da ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır (Cerrah, 2011).

Yani sadece yasal düzenlemelerle polis etiğinin meslek hayatında ve günlük yaşamda işlevsel hale getirilemeyeceği açıkça ortadadır. Güvenlik hizmeti sunan polisin temel donanımı, etik ve ahlaki değerleri dikkate alarak mesleğini profesyonelce icra etmesidir. Burada önemli olan halkın etik ve ahlaki değerleri ile polisin etik ve ahlaki değerleri arasında bir örtüşme olması ve bunun güvenlik hizmetlerine yansıtılmasıdır (Bal, 2002). Dolayısıyla emniyet, asayiş ve kamu

düzeninin korunmasını sağlamakla görevli olan polisin, etik kurallara uygun hareket etmesinin sağlanması halkın huzur, ülke ve millet bütünlüğü için çok önemli bir konudur. Bu bağlamda, polisin sunduğu hizmetlerde etkinliğin ve profesyonelliğin artması da ancak eğitim kalitesinin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi ile sağlanacak bir durumdur.

Ülkenin iç güvenliği açısından hayati bir önem taşıyan güvenlik güçlerinin özellikle uygulama alanında faaliyet gösteren terör, asayiş ve kaçakçılık gibi birimlerinde bazı etik ilkelerin yerleştirilerek bütün çalışanlara benimsetilmesi büyük bir önem taşımaktadır. Bu konuda, Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde kapsamlı çalışmalar sonucunda meslek etik ilkeleri tek tek tanımlanmış olmasına rağmen, bu konunun Türkiye’de yansımaları oldukça yenidir (Sevinç, 2000: 905). Fakat polis etiği sorunu çok eskilere dayanmasına rağmen, gerek gelişmiş Batı ülkelerinde gerekse Türkiye’de polis etiği sorununun bilimsel olarak ele alınması çok uzun bir geçmişe dayanmamaktadır (Cerrah, 2002: 279). Çağdaş polislerde ne gibi insani ve mesleki özelliklerin bulunması gerektiğini gösteren standart bir liste yoktur. Polis etiği alanında çalışma yapan ve kitap yazarların ise tüm insanlarda bulunması gereken birçok insani özellikleri, ideal ve etik bir poliste de bulunması gereken özellikler olarak sıraladıkları görülmektedir (Aydın ve Aydın, 2000; Beren, 2002; Beren, 2001; Cerrah, 2011; Cerrah ve Eryılmaz, 2001).

Hâlihazırda genelde kolluk kuvvetlerinin özelde ise polisin uyması gereken kurallar yasalar ve ilgili yönetmeliklerde açıkça belirlenmesine rağmen, buna ilaveten etik kuralların neden gerekli olduğu sorusu sıkça gündeme gelmektedir. Cerrah (2011) bu gerekliliği aşağıdaki gibi açıklamaktadır.

Güvenlik mensuplarına yönelik etik kurallara ihtiyaç duyulmasının en önemli nedenlerinden birisi, güvenlik mensuplarının davranışlarını kontrol etmek için sadece yasal düzenlemelerin yeterli olmayışıdır. Bu nedenle yürürlükteki yasal düzenlemelere ilave olarak bir de bu mesleğin kendi mensupları tarafından hazırlanan, benimsenen ve onların profesyonellik bilinci ve vicdanlarına hitap etmesi amaçlanan etik ilkelere ihtiyaç duyulmuştur. Güvenlik hizmetlerinin daha sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi ve insan hakları ihlallerinin en aza indirilmesi için yasal düzenlemelerin yanı sıra mesleki etik ilke ve kuralların geliştirilmesi ve benimsenmesi bir zorunluluktur (Cerrah, 2011: 28).

Güvenlik hizmetlerinin daha sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi ve insan hakları ihlallerinin en aza indirilmesi için yasal düzenlemelere ilave olarak bir de meslek ahlakına ihtiyaç vardır. İnsanları, sadece ceza yaptırımı olan yasalarla caydırmak ve kontrol etmek mümkün olmayabilir. Yasanın olmadığı bir yerde insan üzerinde etkili olan ancak onun vicdanıdır. Vicdanı etkileyen en önemli faktör ise, insanın

ahlaki değer ve yargılarıdır (Kırış, 2003). Etik değerlerin polislik mesleğine uygulanmasının bir sonucu olarak, güvenlik hizmetlerinin başarısı, sadece suçun önlenmesi değil, suçun önlenmesi ya da aydınlatılmasında, şüphelilere hukuk çerçevesinde muamelede bulunulmasıyla gerçekteşir (Beren, 2001). Etik ilkeler, her şeyden önce bir meslek olarak polisliğin imajına katkıda bulunur. Bu kurallar polislerin kanunlar çerçevesinde insani ve adil olarak karar vermelerine yardımcı olur (İçli, 2002).

Güvenlik hizmeti açasından bakıldığında, polisin insanlara sadece güvenlik hizmeti sunması kendi başına yeterli olmamakta bunun yanı sıra polisin insanlara güvenlik hizmetini nasıl sunduğu da önemli bir hale gelmektedir. Asli görevleri iğgvenlik hizmeti üretmek olan polisin görev uygulamalarıyla ilgili alanlarda neyin 'doğru' neyin 'yanlış' olduğu gibi konularda onların 'vicdan' ve 'profesyonellik' bilinçlerine hitap ederek davranışlarını yönlendirmeyi amaçlayan kurallar, kısaca 'polis etiği' olarak tanımlanır. Bir polisin 'yapması' veya 'yapmaması' gereken uygulamaların büyük bir kısmı zaten ilgili mevzuatta aalıkça belirtilmiştir. Ancak, bir de 'yapılıp-yapılmaması' aalıkça belli olan uygulamaların arasında kalan ve nasıl davranılacağının kolayca belirlenemeyeceği durumlar da vardır. Bir polisin bireysel ve kurumsal 'itibarını' koruyabilmesi, ancak bu tür şüpheli durumlar karşısında duyarlı olması ve 'polis etiği' ilkelerine titizlikle uymasıyla mümkündür (Cerrah, 2011).

Polislik mesleği, doğası gereği zor bir meslektir. Bu zor işin istenen seviyede yapılması ise nitelikli insanlarla mümkündür. Polislerin niteliğinin geliştirilmesinde eğitimin ve eğitimde ise devamlılığın önemli bir rolü vardır. Çünkü eğitim, çağı yakalama ve geleceğe hazırlanma yarışıdır. Türk polisinin bu yarışta amacı; sosyal ve kültürel şartlara uyum sağlayabilen, halkla iyi ilişkiler kurabilen, kendini ve çevresini sürekli geliştiren, disiplinli, çalışkan, insan haklarına saygılı, hukuk kurallarına göre hareket eden bireyler haline gelmelerini sağlamak olmalıdır. Bu beklentilerin gerçekteşmesine ve polisin hizmet kalitesinin arttırılmasına, yürütülen eğitim etkinliklerinin önemli katkısının olacağı aalıktır (Cerrah ve Semiz, 2000). Bilgi çağının bir özelliği ve gereği olarak klasik polislik dönemi sona ermiş ve bilimsel polislik dönemi başlamıştır. Bilim, kişi ve toplum hayatı gibi polisi de kapsamı içine almıştır. Artık lkeler çok sayıda polis yerine az sayıda, nitelikli ve iyi eğitimi polis istihdam etmektedirler (Fındıklı, 2001: 15). Genelde insanlarda ve özelde bir poliste olması gereken etik değerler ise eğitim yoluyla onlara kazandırılabilir.

Emniyet Teşkilatının polis memuru ihtiyacı Polis Akademisi, Polis Koleji, Polis Meslek Yüksek Okulları (PMYO) ve Polis Eğitim Merkezleri (POMEM) yoluyla sağlanmaktadır. Bu kurumlardan Polis Okulları, 2001 yılında çıkarılan yasa ile 2 yıllık Polis Meslek Yüksek Okuluna dönüştürülmüştür. Polis okullarında sosyal psikoloji, polisliğe giriş, polis etiği ve sosyoloji gibi insan davranışlarını anlamaya yönelik sosyal içerikli dersler yanında silah bilgisi ve atış, polis savunma ve müdahale teknikleri, ceza hukuku ve mesleki İngilizce gibi mesleki derslerden oluşan birçok farklı ders verilmektedir. Polis Meslek Yüksek Okullarında 1. ve 2. sınıflarda okutulan dersler ve dönemleri şekil 1.1’de verilmiştir.

Şekil 1.1: PMYO Ders Programı

POLİS MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA 2012-2013 EĞİTİM-ÖĞRETİM DÖNEMİNDEN İTİBAREN UYGULANACAK DERS TABLOSU									
1. SINIF GÜZ DÖNEMİ (1. DÖNEM)					1. SINIF BAHAR DÖNEMİ (2. DÖNEM)				
S.NO	DERS KODU	DERS ADI	DERS SAATI	AKTS KREDİSİ	S.NO	DERS KODU	DERS ADI	DERS SAATI	AKTS KREDİSİ
1	101	POLİSLİĞE GİRİŞ	2	4	1	212	POLİSİN ÖNLEYİCİ GÖREV VE YETKİLERİ	2	3
2	112	HUKUKA GİRİŞ	2	3	2	213	DİSİPLİN HUKUKU	2	3
3	113	SOSYOLOJİ	2	3	3	214	CEZA HUKUKU (GENEL)	2	3
4	114	ANAYASA HUKUKU	2	3	4	215	RESMİ-MESLEKİ YAZIŞMA KURALLARI	3	3
5	115	SİLAH BİLGİSİ VE ATIŞ TEKNİKLERİ	4	4	5	216	SİLAH VE ATIŞ UYGULAMALARI-1	3	4
6	116	POLİS SAVUNMA VE MÜDAHALE TAKTİKLERİ-1	4	4	6	217	POLİS SAVUNMA VE MÜDAHALE TAKTİKLERİ-2	4	4
7	110	TÜRK DİLİ-1	2	2	7	210	TÜRK DİLİ-2	2	2
8	109	ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ-1	2	2	8	209	ATATÜRK İLKELERİ VE İNKILAP TARİHİ-2	2	2
9	117	İNGİLİZCE-1	2	3	9	218	İNGİLİZCE-2	2	2
10	106	BEDEN EĞİTİMİ-1	2	2	10	206	BEDEN EĞİTİMİ-2	2	2
11	118	REHBERLİK UYGULAMALARI-1	2	2	11	219	BİLGİSAYAR	2	2
TOPLAM			26	30	TOPLAM			26	30
2. SINIF GÜZ DÖNEMİ (3. DÖNEM)					2. SINIF BAHAR DÖNEMİ (4. DÖNEM)				
S.NO	DERS KODU	DERS ADI	DERS SAATI	AKTS KREDİSİ	S.NO	DERS KODU	DERS ADI	DERS SAATI	AKTS KREDİSİ
1	312	ADLI YAZIŞMA VE SORUŞTURMA KURALLARI	3	4	1	412	SOSYAL PSİKOLOJİ	2	2
2	313	HALKLA İLİŞKİLER VE İLETİŞİM	2	2	2	401	DEVLET GÜVENLİĞİ	2	3
3	314	POLİS ETİĞİ	2	2	3	413	CEZA MUHAKEMESİ HUKUKU	3	4
4	301	İNSAN HAKLARI	2	3	4	414	OLAY YERİ KORUMA VE KRİMİNALİSTİK	2	4
5	315	CEZA HUKUKU (ÖZEL)	2	3	5	415	DEVLETİN İDARI YAPISI	2	3
6	316	SİLAH VE ATIŞ UYGULAMALARI-2	4	4	6	416	SİLAH VE ATIŞ UYGULAMALARI-3	4	4
7	317	POLİS SAVUNMA VE MÜDAHALE TAKTİKLERİ-3	4	4	7	417	POLİS SAVUNMA VE MÜDAHALE TAKTİKLERİ-4	4	4
8	318	MESLEKİ İNGİLİZCE	2	2	8	418	TRAFİK	2	2
9	310	MESLEKİ UYGULAMALAR-1	3	4	9	410	MESLEKİ UYGULAMALAR-2	2	2
10	306	BEDEN EĞİTİMİ-3	2	2	10	406	BEDEN EĞİTİMİ-4	2	2
TOPLAM			26	30	TOPLAM			26	30

Şekil 1.1. PMYO Ders Programı (www.pmyo.pa.edu.tr).

Polis Etiği dersi, 2001 ile 2010 yılları arasında Polisin Görev ve Yetkileri ve Meslek Etiği adı altında okutulmaya başlanmış ve fakat 2010 yılında Polis Etiği adı altında ayrı bir ders olarak verilmeye başlanmıştır. Bu bağlamda polis etiği dersi için yeni bir programın hazırlanması gerekliliği ortaya çıkmış ve 2. sınıflar için hazırlanan Polis Etiği Öğretim Programı 2010 yılında uygulamaya konmuştur. Bu çerçevede Polis Meslek Yüksek Okullarında 2. sınıf 1. dönemde 2 saat Polis Etiği dersi zorunlu olarak okutulmaktadır. Hâlihazırda polis okullarında uygulanan Polis Etiği dersi yeni öğretim programının etkililiği konusunda herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Polis Etiği öğretim programının etkililiği hakkında bir yargıya

varabilmek için düzenli bir değerlendirme işleminin yapılması gerekmektedir. Bu araştırmada, ürüne, sürece ve programın öğelerine yönelik bir değerlendirme modeli kullanılarak Polis Meslek Yüksek Okulları Polis Etiği dersi öğretim programının hedeflerine belirlenen ölçütlerde ulaşıp ulaşılmadığı, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklere etkisi ve programın boyutlarına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri bağlamında çok yönlü bir değerlendirme yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Güvenlik mensuplarına yönelik etik kurallara ihtiyaç duyulmasının en önemli nedenlerinden birisi, güvenlik mensuplarının davranışlarını kontrol etmek için sadece yasal düzenlemelerin yeterli olmayışdır. Bu nedenle yürürlükteki yasal düzenlemelere ilave olarak bir de bu mesleğin kendi mensupları tarafından hazırlanan, benimsenen ve onların profesyonellik bilinci ve vicdanlarına hitap etmesi amaçlanan etik ilkelere ihtiyaç duyulmuştur. Güvenlik hizmetlerinin daha sağlıklı bir şekilde yerine getirilmesi ve insan hakları ihlallerinin en aza indirilmesi için yasal düzenlemelerin yanı sıra mesleki etik ilke ve kuralların geliştirilmesi ve benimsenmesi bir zorunluluktur. Bu doğrultuda, Polis Etiği dersi Polis Meslek Yüksek Okullarında 2001 ile 2010 yılları arasında Polisin Görev ve Yetkileri ve Meslek Etiği adı altında ders olarak okutulmaya başlanmış ve fakat 2010 yılında Polis Etiği adı altında ayrı bir ders olarak verilmeye başlanmıştır. Bu çerçevede Polis Meslek Yüksek Okullarında 2. sınıfta 2 saat Polis Etiği dersi okutulmaktadır. 2. sınıflar için hazırlanan Polis Etiği Öğretim Programı, 2010 yılında uygulamaya konmuştur.

Polis Etiği dersi, Polis Meslek Yüksek Okullarında zorunlu bir ders olarak okutulmasına rağmen şu ana kadar bu okullarda uygulanan Polis Etiği dersi öğretim programının etkililiği değerlendirilmemiştir. Polis Meslek Yüksek Okullarında uygulanan Polis Etiği dersi öğretim programının etkililiği konusunda bir yargıya ulaşabilmek için bir değerlendirme işleminin yapılması gerekmektedir. Dolayısıyla bu araştırmada, ürüne ve sürece yönelik bir değerlendirme modeli kullanılarak Polis Meslek Yüksek Okulları Polis Etiği dersi öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi ve programın öğelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri bağlamında çok yönlü bir değerlendirme yapılmıştır.

Araştırmanın temel amacı, Polis Meslek Yüksek Okulları Polis Etiği dersi öğretim programının etkililiğini betimsel olarak değerlendirmektir. Bu araştırmanın, Polis Meslek Yüksek Okulları Polis Etiği dersi öğretim programının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyma, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisini belirleme ve öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşleri doğrultusunda programın geliştirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programında belirtilen hedeflere öğrencilerin ulaşma düzeyi, öğrencilerin polis etiği dersine ilişkin duyuşsal özellikleri ve Polis Etiği Öğretim Programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nedir?

1.3.1. Alt Problemler

1. Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin Polis Etiği dersi öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşma düzeyi nedir?
2. Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin Polis Etiği dersi öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşma düzeyleri açısından farklı illerdeki okullar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin Polis Etiği dersine ilişkin duyuşsal özellikleri nedir?
4. Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin Polis Etiği dersine ilişkin duyuşsal özellikleri bakımından farklı illerdeki okullar arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri nedir?

1.4. Sayılılar

1. Araştırmada görüşlerine başvuru olan öğretim elemanları ve öğrenciler gerçekleri yansıtmışlardır.
2. Kapsam geçerliğini sağlamak üzere araştırmada fikirlerine başvuru olan uzmanların yeterli olduğu düşünülmektedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2013 – 2014 öğretim yılı,
2. Adana, İzmir, Kayseri, Trabzon Polis Meslek Yüksek Okulları,
3. Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği Dersi Öğretim Programı ve uygulamaları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Hedefler: Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği Dersi Öğretim Programında yer alan ünitelere ait hedefler.

Hedeflenen Davranışlara Ulaşma Düzeyi: Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programındaki “bir davranışa öğrencinin ulaşması, öğrencilerin bu davranışı yoklayan yeterli geçerlik ve güvenilirlik derecesindeki soruyu doğru cevaplayabilmesi ve davranışın öğrencilerin %75'i tarafından kazanılması” (Baykul, 2000; Özçelik, 1991).

Duyuşsal Özellikler: İlgı, tutum ve akademik özgüvenle sınırlıdır. Polis Etiği dersine ilişkin olarak geliştirilen Duyuşsal Özellikler Ölçeğinden elde edilen puan.

Polis Etiği: Polislerin görev uygulamalarıyla ilgili alanlarda neyin ‘doğru’ neyin ‘yanlış’ olduğu gibi konularda onların ‘vicdan’ ve ‘profesyonellik’ bilinçlerine hitap ederek davranışlarını yönlendirmeyi amaçlayan kurallar.

Program Değerlendirme: Düzey Belirleme Testi (DBT), programın öğelerine ilişkin Anket, Polis Etiği dersi Duyuşsal Özellikler Ölçeği (DÖÖ) ve görüşme soruları ile Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programının etkililiği hakkında karar verme.

Polis Meslek Yüksek Okulu: Emniyet Teşkilatının ihtiyacı olan polis memurlarını yetiştirmek üzere; önlisans düzeyinde mesleki eğitim-öğretim ve uygulama yapan okullar.

1.7. Araştırmanın Kuramsal Temeli

Araştırmanın kuramsal temeli bağlamında, eğitimin tanımı, eğitim programı, program değerlendirme, program değerlendirme modelleri, tarihsel süreçte ve Türkiye’de polis etiği çalışmaları, Polis Meslek Yüksek Okullarında polis etiği eğitimi ve Polis Etiği dersi öğretim programı konularıyla ilgili yapılan alanyazın çalışmalarına değinilmiştir. İlk olarak eğitim, eğitim programı ve program değerlendirme süreci ele alınarak program değerlendirmenin önemi ve gerekliliğine değinilmiştir. Sonrasında, sırasıyla farklı program değerlendirme modelleri açıklanmış ve araştırmada kullanılan program değerlendirme modeline değinilmiştir. Daha sonra, tarihsel süreçte ve Türkiye’de polis etiği çalışmalarına, Polis Meslek Yüksek Okullarında polis etiği eğitimine ve Polis Etiği dersi öğretim programına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.7.1. Eğitim

Gelişen ve değişen dünyada insanların kendilerini geliştirmesi eğitimle mümkün olmaktadır. Eğitim, insanlık tarihi ile birlikte var olan ve yaşayan bir kavramdır. Eğitim, Türk Dil Kurumu’nun (TDK) Güncel Türkçe Sözlüğünde “çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme, terbiye” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2013). En işlevsel tanımıyla eğitim, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1998: 12). Sönmez’e (2005) göre eğitim, fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir. Yani kısaca eğitim, istendik öğrenmeleri oluşturma sürecidir.

Senemoğlu (2005: xxiii) ise eğitimi “bireyi, istendik nitelikte kültürleme süreci” şeklinde tanımlamaktadır. Kültürleme, bireye eğitim yoluyla kültürel değerlerin kazandırılması sürecidir. Diğer bir anlatımla kültürleme, eğitim yoluyla bireyin doğumundan ölümüne kadar toplumsal değerlere ve beklentilere göre şekillendirilmesidir. Eğitim, insanların davranışlarını, önceden saptanmış belli amaçlara göre değiştirmeye ve belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinliklerdir (Başaran, 1989; Bilen, 1996; Fidan ve Erden, 1993). Eğitim ister kasıtlı yani amaçlı ve planlı olarak okullarda yapılsın (formal eğitim) veya gelişigüzel bir biçimde bireyin içinde yaşadığı tüm çevrede yapılsın (informal

eğitim), sadece istenilen nitelikte davranış değişmelerinin oluşturulmasını yani geçerli öğrenmeleri kapsar (Senemoğlu, 2005: 86). Örgün ve yaygın eğitimi kapsayan formal eğitim, belli bir program dâhilinde planlı ve amaçlı olarak istendik öğrenmeleri meydana getirme sürecidir. Resmi olmayan yani informal eğitim ise belli bir plan ve programa bağlı kalmaksızın yapılan eğitimidir.

Yukarıdaki tanımlarda da görüleceği üzere, “eğitim” kavramı birçok eğitimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Eğitim kavramına ilişkin farklı tanımlar incelendiğinde, tanımlarda aslında birçok benzerlik de bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bireyin davranışlarının eğitim yoluyla değiştirilmesidir. Bireylerin davranışlarındaki bu değişikliklerin belli bir amaç dâhilinde ve istendik yönde olması gerektiği ikinci bir benzerliktir. Diğer bir benzerlik ise, yapılan veya yapılacak bu eğitimin planlı bir süreç olması gerektiğidir. Bu bağlamda, bireylerde istendik yönde davranış değişikliği oluşturabilmek için eğitim sürecinin planlanması ve gelişigüzellikten kurtarılması gerekmektedir. Eğitim sürecinin planlanması, rastgelelikten kurtarılması ve niteliği ise ancak nitelikli bir eğitim programı ile sağlanabilir.

1.7.2. Eğitim Programı

Eğitimde niteliğin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının en önemli uğraşlarından biri olmuştur. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetleri, önceden hazırlanan bir program çerçevesinde yürütülür. Eğitim kurumunda bireye hangi davranışların kazandırılacağı, eğitim programlarında yer alır. Bu nedenle eğitimin niteliği, büyük ölçüde uygulanan programa bağlıdır (Erden, 1998: 2). Eğitim programı ve öğretim programı kavramlarının eğitimciler tarafından çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Aynı şekilde eğitim programı için bazı eğitimcilerin “yetişek” kavramını kullandıkları bazılarının ise “izlenç” kavramını tercih ettikleri görülmektedir.

Alanyazında “eğitim” kavramında olduğu gibi “eğitim programı” kavramına ilişkin de çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır. En geniş kapsamıyla eğitim programı, “öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2007: 4). Taba (1962: 11) eğitim programını “öğrencilerin istenilen hedeflere ulaşmasını sağlayacak organize edilmiş etkinliklerin tümü” şeklinde tanımlamaktadır. Doğan (1975: 361) ise eğitim

programını, “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” şeklinde tanımlamaktadır.

Ertürk (1998: 95) eğitim programını “yetişek” olarak adlandırmakta ve yetişeği de “düzenli yaşantılar ve durumlar” olarak tanımlamaktadır. Diğer bir anlatımla Ertürk eğitim programını, düzenli eğitim durumları olarak görmektedir. Eğitim programının, önceden belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik, okul içi ve okul dışı boyutu da olan sistemli bir şekilde yapılandırılmış bir süreç olduğu söylenebilir. Varış’a (1994: 18) göre ise eğitim programı “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar”. Eğitim programı herhangi bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş ve planlı olan eğitim etkinliklerinin tümü olarak tanımlanabilir (Erden, 1998).

Öğretim programı ise, öğrenci açısından geçerli öğrenme yaşantıları düzeni, eğitimci açısından ise bir eğitim durumları düzenidir. Varış (1994) eğitim programının daha genel bir kavram olduğunu ve öğretim programının eğitim programı içinde yer aldığını ifade etmektedir.

Senemoğlu (2005: xxiv) öğretim programını, “bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı 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 programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2007: 6). Fidan (1985: 20) öğretim programını, “hedefleri gerçekleştirmek üzere planlanan faaliyetlerin uygulamadaki görünümü” olarak tanımlamaktadır.

Baykul’a (2000) göre ise öğretim programı, hedeflerin, davranışların, öğretme-öğrenme etkinliklerinin esaslarının ve örneklerinin, ölçme ve öğrenmelerin ölçülmesiyle ilgili esasların ve örneklerin bulunduğu bir yazılı belgedir. Özçelik (1992: 4) öğretim programını, “öğretme-öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz” olarak tanımlamakta ve programın öğrencilere kazandırılacak davranışları, bu davranışların öğretilmesinde yararlanılacak öğretme-öğrenme etkinliklerini, söz konusu davranışların öğrenilip öğrenilmediğini

saptamak amacıyla yararlanılacak sınama durumlarını kapsadığını ifade etmektedir. Ornstein ve Hunkins'a (1988: 6) göre bir faaliyet ile ilgili arzu edilen amaçlara ulaşabilmemiz için gerekli stratejilerin bulunduğu bir plan ya da yazılı metin öğretim programı olarak düşünülebilir. Özçelik (1992) öğretim programını, belli niteliklerdeki bir öğrenci grubuna özel hedeflerde ifadesini bulan devimsel, bilişsel veya duyuşsal nitelikleri kazandırmak için gerekli öğretme ve sınama durumlarının işler ve işe yarar bir düzene konmuş şekli olarak tanımlamaktadır.

Yukarıdaki tanımlarda eğitimciler "eğitim programı" kavramını farklı şekilde tanımlasalar da, eğitimcilerin eğitim programının, eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları düzenli öğrenme yaşantılarının tümü olduğu konusunda birleştikleri görülmektedir. Bu tanımlarda hedefler, eğitim durumları ve değerlendirmeye vurgu yapılmaktadır ki bunlar öğretim programının üç temel ögesidir.

Öğretim programları hazırlanırken istendik değişmeyi sağlamak için en genel olarak ilk önce hedefler belirlenir daha sonra bireylerin gelişim aşamaları, ihtiyaçları ve hazır bulunuşluk düzeyleri de dikkate alınarak bireylere kazandırılacak davranışlara yönelik eğitim yaşantıları oluşturulur. Sonrasında ise programın etkililiğini, öğrenmelerin düzeyini ve bireylerin başarısını görebilmek için değerlendirmeler yapılır. Bu bağlamda, hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme öğretim programının üç temel ögesi olarak görülebilir.

Eğitim programı, öğretim programının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2007). Yani program geliştirme "öğretim programının tüm öğelerini daha etkili ve yeterli hale getirme sürecidir" (Senemoğlu, 2005: xxiv). Demirel'in tanımı aynı zamanda öğretim programının üç temel ögesi olduğuna işaret eder. Bunlar;

1. Hedefler
2. Eğitim durumları
3. Değerlendirme

"Hedef, bir öğrencinin planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değişikliği veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özeldir" (Ertürk, 1998: 25). Program hazırlanırken önce hedeflerin ortaya konması ve bu hedeflerin öğrenci davranışı yönünden tanımlanması gerekir (Bilen,

1996). Planlı eğitim faaliyetleri için ayrılan zaman sınırlı olduğu için eğitimle kazandırılması mümkün özellikler arasında en önemli olanları saptanarak öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalıdır. Hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi bu davranışları kazandırmak için uygun öğretim etkinliklerinin belirlenmesine karar vermede; etkinliklerin uygulanması sonucunda hangi davranışların kazanılmış olup olmadığını yoklamada rehberlik etmektedir. Diğer bir deyişle hedef-davranışlar, eğitim durumlarının (öğretme-öğrenme durumlarının) ve değerlendirme durumlarının hazırlanmasına yol göstermekte ve değerlendirme etkinliklerinde ölçütler takımını oluşturmaktadır (Senemoğlu, 2005: 401).

Öğretim programının öğeleri birbirinden bağımsız değildir. Hedef ögesi diğer öğelerin biçimlendiricisidir. Farklı felsefi anlayışlara ve program tasarımlarına göre bir program ögesi diğerlerine göre daha ağırlıklı olabilir. Programı oluşturan değişik unsurların birbirlerinden bağımsız olmadıkları, aralarında sürekli bir etkileşimin olduğu ifade edilmelidir. Bir başka deyişle bu öğelerin herhangi birinde yapılacak küçük ya da büyük değişiklikler diğer öğelerde de değişiklik yapılmasını kaçınılmaz hale getirecektir.

Yetiştirdiğimiz insanda bulunmasını uygun gördüğümüz eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklere hedef denir (Ertürk, 1998). Hedef genel anlamıyla varılmak istenilen nokta olarak tanımlanabilir. Eğitimde hedef ise, kişide gözlenmesi kararlaştırılan istenilen özellikler olarak ele alınabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir (Sönmez, 2005). Hedef, amaç anlamında da kullanılmaktadır. Hedefler eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla da kişiliğinde oluşması istenen farklılaşmaları belirler. Eğitilecek kişinin kazanması gerekli davranış ölçütlerini ortaya koyar (Demirel ve Kaya, 2006).

Öğretme-öğrenme süreci, belirlenmiş niteliklerin bireye kazandırılma sürecini, yani davranışların bireye nasıl kazandırılacağına düzenlenmesini ifade eder. Bu süreçte, içeriğin sırası, strateji-yöntem-teknikler, araç-gereçler, ortam, öğrenci, öğretmen, öğretim hizmetinin niteliği gibi değişkenlerin organize edilmesi söz konusudur (Sönmez, 2005). Öğrenmelerin, öğretim yoluyla oluşturulduğu sürece öğretme-öğrenme süreci de denilmektedir (Demirel ve Kaya, 2006). Kısaca eğitim durumları, belirlenen hedeflere hangi öğretme-öğrenme yaşantılarıyla ulaşılabileceğini gösterir.

Senemoğlu (2005) öğretim programının öğeleri arasında istendik davranışların ya da davranış değişikliğinin oluşturulduğu aşamanın, eğitim durumlarının düzenlenerek öğrenme yaşantılarının öğrencilere kazandırıldığı aşama olduğunu ve eğitim sisteminin iş görüsünü yerine getirmesinde bir başka deyişle, istendik öğrenmelerin oluşturulmasında öğretme-öğrenme sürecinin merkezi bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Sönmez'e (2005) göre, eğitim durumları, her uygulama sonucu değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonucuna göre işleyen yanlar elde tutulmalı, eksikler giderilmeli, işlemeyen yanlar ya yeniden düzenlenmeli ya da değiştirilmelidir.

Bir eğitim programının işe yararlığı ve sağlamlığı, en genel manada başarılı olup olmadığı, o programda yer alan öğrencilerin programla hedeflenen hedef davranışların öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığına bakmakla değerlendirilebilir. Aynı zamanda eğitim programları belli bir zaman kullanıldıktan sonra işlerliğini kaybedebilir ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayamaz duruma da gelebilir. Öğretim sürecinin üçüncü öğesi, öğretimi değerlendirmedir. Sözlük anlamı olarak değerlendirme kavramı, bir şeyin değerini saptama, değer biçme anlamına gelmektedir (Webster's World Dictionary, 2013). Genel anlamda değerlendirme, ölçme sonuçlarını bir ölçütle kıyaslayarak ölçülen nitelik hakkında bir karara varma sürecidir (Turgut, 1987). Değerlendirme, değerlendirilen şeyin (her ne değerlendiriliyorsa) değerinin veya yararlılığının saptanmasıdır. Diğer bir deyişle değerlendirme, ölçütlerin belirlenmesi, ilgili bilgilerin toplanması, elde edilen bilgilerin ölçütlerle kıyaslanarak programın değer, kalitesi, faydalılığı, etkililiği (verimliliği) ya da önemi hakkında karar verilmesi süreçlerini kapsar (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997: 5). Değerlendirme bireyde eğitim yoluyla gerçekleşmesi beklenen davranış değişimlerinin daha önce saptanan ölçütler doğrultusunda oluşup oluşmadığını ortaya çıkarma sürecidir (Bilen, 1996: 8) Kısaca değerlendirme, ölçümler sonucu elde edilen verilerin anlamlandırılması sürecidir. Öğrenciye kazandırılmak istenen davranışın ne derece kazandırıldığıının öğrenilmesi değerlendirmeyle elde edilir.

Ölçme sonucunu bir ölçüt ile karşılaştırma ve bu yolla, ölçme sonucuyla belirlenmiş olan özellik hakkında bir karara varma işlemine değerlendirme denir. (Erden, 1998: 12). Değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Demirel, 2007: 176). Değerlendirme, ölçülmek istenen özelliğe ilişkin

kararlar almak için bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanabilir (Ornstein ve Hunkins, 1988; Özçelik, 1992; Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997). Ertürk, değerlendirmeyi, yetişek geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır (Ertürk, 1998: 107). Bu bağlamda eğitim programı açısından değerlendirme, programın sağlam olup olmadığını ve etkililiğini, öğrenmelerin düzeyini ve öğrenci başarısını ortaya koyabilmek amacıyla yapılır.

Öğretimi değerlendirme; yapılan öğretim planının ve uygulanan öğretim etkinliklerinin hedef davranışlara ne derece ulaşıldığının belirlenmesidir. Öğretimin değerlendirilmesi; öğrenmelerin gerçekleşmesini engelleyen öğelerin saptanması ve düzeltilmesi sonucunda öğretimin geliştirilmesi amacına hizmet etmektedir. Öğretimi değerlendirme öğrenciyi tanıma, izleme ve düzey belirleme amacıyla yapılabileceği gibi; öğrencilerin öğretim etkinlikleri ve kullanılan materyaller konusunda görüşlerinin alınması ve öğretme-öğrenme ortamında yapılan gözlemler yoluyla öğretim etkinliklerinin ve kullanılan materyallerin etkililiğini belirlemek amacıyla da yapılmaktadır (Senemoğlu, 2005).

Dolayısıyla, programın uygulanması sonucunda öğrencilere hedeflenen davranışların kazandırılıp kazandırılmadığını saptamak için programın değerlendirilmesi gerekir. Aynı şekilde, eğitim programlarının güncelliğini korumasının yolu da eğitim programının değerlendirilmesi yoluyla gerçekleştirilebilir. Programın etkililiği hakkında bilgi toplandıktan sonra programın devamlılığına, yapılacak değişiklik ve düzeltmelere ya da programın artık kullanılmamasına karar verilir. Yani değerlendirme, uygulanan programın öğelerinin doğru çalışıp çalışmadığı hakkında, programın öğelerinin eksiklikleri hakkında dönüt vererek, var olan eksikliklerin giderilmesine yardımcı olur.

1.7.3. Program Değerlendirme

Ornstein ve Hunkins'e (1988) göre eğitim programının değişen tanımıyla birlikte program değerlendirmenin de tanımı değişmektedir. Program değerlendirme, program hakkında bir karara varma işi olarak yorumlanabilir. Worthen ve Sanders (1987: 22) eğitimde program değerlendirmeyi "bir programın, ürünün, projenin, sürecin, hedefin veya öğretim programının kalitesi, etkililiği veya değerinin saptanması" şeklinde tanımlamaktadırlar. Program değerlendirme, değerlendirilen

olgunun değerini ya da çizgisini belirlemektir. Yani program değerlendirme, eğitim programının değerinin saptanmasıdır.

Baykul (2000) program değerlendirmeyi programın sağlamlığına karar verme işi olarak tanımlamaktadır. Erden (1998: 10) ise program değerlendirmeyi “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci” olarak tanımlar. Ertürk (1998) program değerlendirmeyi; “programın, istendik davranışı meydana getirme bakımından işgörürlük derecesinin belirlenmesi” olarak ifade eder. Demirel (2007) ise, değerlendirmenin, “programın etkililiği hakkında karar vermek için veri toplama, verileri ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın niteliği hakkında karar verme işi” olduğunu belirtmektedir. Değerlendirme, genellikle ya bir eğitim programını, ya da bir ders kitabını kabul etmek, değiştirmek ve uygulanmasına veya uygulanmamasına karar verebilmek amacıyla bilgi toplamak için uygulanan süreç veya süreçlerdir (Ornstein ve Hunkins,1988: 250).

Program değerlendirme, bir eğitim programı hakkında karar vermeye yönelik bilgi toplama ve kullanma olarak tanımlanmaktadır (Worthen ve Sanders, 1987). Program değerlendirme, programın uygulanmadan önceki kuvvetli ve zayıf yönlerini ve uygulamadan sonraki sonucun verimliliğini teşhis etmeye hizmet eder. Programın kuvvetli ve zayıf yönleri ile ilgili veri toplamak, programın gözden geçirilmesine, karşılaştırılmasına, sürdürülmesine ya da bitirilmesine karar vermeye olanak sağlamaktır (Ornstein ve Hunkins, 1988: 250). Bu tanımlardan yola çıkarak eğitimde program değerlendirme, çeşitli ölçme araçları ile programın etkililiği hakkında bilgi toplamak, yorumlamak ve program hakkında bir yargıya varmak şeklinde tanımlanabilir.

Bir eğitim programının başarılı olabilmesi için tüm öğrencilerin programda amaçlanan hedeflere ulaşmış olması gerekir, ancak bu her zaman gerçekteşmeyebilir. Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2007: 177).

Program değerlendirmede ürün değerlendirme ve süreç değerlendirme, uygulanan programın özelliğine göre tek başına ya da birlikte uygulanabilir. Ürüne dönük değerlendirme yapılırken ağırlık daima öğrenci davranışındaki değişmelerde olacağı için öğrenci davranışlarının biri öğretim sürecinin başında yani programa girişte, diğeri de öğretim sürecinin sonunda yani programdan çıkışta olmak üzere en az iki kez gözlenmesine ihtiyaç vardır. Girişteki davranışlarla çıkıştaki davranışların birbirleriyle ve hedeflerdeki davranışlarla karşılaştırılması program hakkında bilgi verecektir (Ertürk, 1998).

Aslında Ertürk'ün "Ürüne ve Yan Ürünlere Bakarak Değerlendirme" yaklaşımı incelendiğinde, bu yaklaşımın sadece hedeflere ulaşılma düzeylerini ele almadığı aynı zamanda maliyet-fayda analizleri de dâhil diğer tüm değerlendirme yaklaşımlarını kapsadığı görölmektedir. Ürün değerlendirme programın etkililiğine odaklanır. Program değerlendirme ile öğrenciler istenen hedeflere ulaştı mı?, Öğrenciler okulun eğitim standartlarına uygun bir eğitim gördü mü?, Öğretmenler eğitim standartlarına uygun eğitim verdi mi?, Program başarılı çalıştı mı? türünden sorularla programın tek tek öğeleri değil, tamamı hakkında yargıda bulunulmasına olanak sağlar (Ornstein ve Hunkins, 1988). Ertürk'ün yaklaşımından farklı olarak Ornstein ve Hunkins'in öne sürdüğü ürün değerlendirmenin ise sadece başarıyla sınırlı olduğu görölmektedir.

Sadece ürüne bakarak programdaki aksaklık ve eksikliklerin belirlenmesi mümkün değildir. Bazı durumlarda bir program ve ürününde programda kazandırılmak istenilen tüm davranışlar gözlenirse bile program toplumun ve bireyin ihtiyaçlarından uzak olabilir. Bu durumda programın etkili olduğunu söylemek oldukça güçtür. Kapsamlı bir program geliştirme çalışmasında programın tüm öğelerinin ve uygulama sürecinin incelenmesi gerekmektedir (Erden, 1998: 22). Bu durumda süreç değerlendirme önem kazanmaktadır. Süreç değerlendirme, program geliştirme sürecinde ve programın uygulanması esnasında yapılır. Süreç değerlendirme, programın uygulanmasına başlamadan önce programın geliştirilmesi sürecinde programın aksaklıklarının giderilmesine katkı sağlar. Süreç değerlendirme öğretme-öğrenme sürecinde de yer alarak hem öğretmene hem de öğrenciye odaklanarak öğretmenlerin programı uygulamadaki etkililiği ve öğretim yaklaşımları hakkında da bilgi sağlamış olur (Ornstein ve Hunkins, 1988).

Eğitim programındaki hedef ve davranışların ulaşılabilir olup olmadıkları ve birbirleri ile tutarlılığı da önemlidir. Bir eğitim programının sağlam olup olmadığını anlamak için hedef davranışların ulaşılabilir olmasına bakılması gerekmektedir. Bir davranışın öğrenciler yönünden ulaşılabilir olması, öğrencilerin bu davranışı yoklayan yeterli geçerlik ve güvenilirlik derecesindeki soruları öğrencilerin 0.75 veya daha çoğu tarafından doğru cevaplanabilir olmasıdır (Baykul, 2000).

1.7.4. Program Değerlendirme Yaklaşım ve Modelleri

Program değerlendirmek amacıyla birçok yaklaşım ve model geliştirilmiştir. Nitel ve nicel yöntemlere ağırlık veren çeşitli değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Program geliştirmedeki çeşitlilik nedeniyle program değerlendirme için tek bir model önermek mümkün değildir. Program değerlendirme çalışmalarında uzmanlar, araştırmalarının amaçlarına en uygun modeli seçebilir ya da bu modellerden yararlanarak yeni bir model geliştirebilirler (Erden, 1998: 11).

Eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin farklı yaklaşımlar öne sürülmüştür. Herhangi bir program değerlendirilirken hangi yaklaşımın seçileceği konusunda kararı, değerlendirmeden elde edilecek sonuçların hangi amaçla kullanılacağı belirler. Öne sürülen değerlendirme yaklaşımları içinde genelde en çok tercih edileni, hem sürece hem de ürüne ağırlık veren değerlendirme yaklaşımıdır (Demirel, 2007). Farklı değerlendirme yaklaşımlarını sınıflandırmak üzere birçok girişimde bulunulmuştur. Örneğin Ertürk (1998: 114-115) program değerlendirme yaklaşımlarını ve bunların sınırlılıklarını aşığıdaki gibi altı grupta toplayarak ele almaktadır:

1.7.4.1. Program (Yetişek) Tasarısına Bakarak Değerlendirme

Program tasarımının gerekli ilkelere uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığını saptar. Bize ancak tasarlanmış yetişeğin, yetişek geliştirme esaslarına uyularak yapıp yapılmadığını göstereceğinden eksik/yetersiz kalır. Sadece bir “tasarı” değerlendirmesidir.

1.7.4.2. Ortama Bakarak Değerlendirme

Eğitim işlemlerinin gözlenmesi ve betimlenmesi yoluyla yapılmaktadır. Sadece ortam değerlendirilir. Muhtemel uyarıcılarla gerçek uyarıcılar aynı olmayabilir ve öğrenci farkları göz ardı edilmemelidir. Oluşturulan ortam, sürece katılan her

öğrenci için farklı anlam kazanacağından ortamın etkililiği tek başına programın etkililiğine karar vermede yetersiz kalır. Sadece bir “ortam değerlendirmesi” olur.

1.7.4.3. Başarıya Bakarak Değerlendirme

Sene ve dönem sonunda verilen öğrenme düzeyini belirlemeye dönük değerlendirmeye göre sistem hakkında bir yargıya varmaktır. Kriter olan sene sonu sınavındaki başarının sene içindeki öğrenme yaşantılarıyla mı yoksa başka yollarla mı edinildiği belirlenemediği için bu ölçme sadece öğrenci başarılarını ölçer. Yaklaşımın en önemli sınırlılığı, öğrencinin öğretim dışı etkinliklerle kazandığı bilgi ve becerilerin kontrol altına alınmasındaki güçlüktür. Bitirme sınavlarındaki başarıyı sağlayan davranışların, değerlendirmeye konu olan yetişekte geliştiği bilinemeyeceği için yetişek hakkında yargı dayanağı olarak yetersiz kalır. Sadece bir “öğrenci değerlendirmesi” olur.

1.7.4.4. Erişiyeye Bakarak Değerlendirme

Yetişeğe girişteki davranışlarla yetişekten çıkıştaki davranışlar arasındaki hedeflerle tutarlı farkın değerlendirilmesidir. Bu yöntem daha uygun olmakla birlikte yetişeği tam değerlendirmemektedir. Programın etkililiğine karar verirken erişiyeye bakmak, en makul yoldur. Ancak sadece erişiyeye bakmak da eserin tümünü teşkil etmediği için yetersiz kalır. Bu nedenle öğrenmeye de bakmak gerekir.

1.7.4.5. Öğrenmeye Bakarak Değerlendirme

Erişiyeye ilaveten istenmedik yan ürünleri ve beklenmedik, fakat istendik öğrenmeleri de kapsayarak yetişek hakkında değer yargısına varmada dayanak olmaktadır. İstenilen öğrenmeler ile istenmeden gelen öğrenmeler de olacağı için bizim tam değerlendirme yapmamızı engeller. Burada programın etkili olup olmadığını belirlemekten çok öğrencilerin ne kadar öğrendiğine bakılmaktadır. Ancak burada da öğrenme kaynağının program mı yoksa program dışı kaynaklar mı olduğu konusundaki kanıtlara ulaşma zorluğu, bu değerlendirmenin sınırlılığıdır.

1.7.4.6. Ürüne ve Yan Ürünlere Bakarak Değerlendirme

Erişiyeye ağırlık verilerek ürün betimlenmekte, hangi davranışlarda tam öğrenmenin sağlandığı, hangi davranışlara erişilemediği, hangi davranışlarda ters gelişmelerin olduğu, hangi istenmedik yan ürünlerin oluştuğu, hangi beklenmedik istendik ürünlerin meydana geldiği ortaya konulmaktadır. Öğrenci-öğretmen davranışları ve

hatta ortamdaki başka değişkenler de hesaba katıldığı için daha mantıklıdır. Diğer yaklaşımların bir karmasıdır. Temelde, öğrenme ürünlerini ortaya koymayı amaçlayan bu yaklaşım, program tasarısı, öğrenme ortamı ve öğrenmelerin belirlenmesiyle birlikte ele alındığında programın etkililiğine ilişkin yargıya varmayı kolaylaştırır. Erişkiye ağırlık vererek ürüne bakılırken hangi noktalarda yanlış ve eksik öğrenmeler olduğu, hangi noktalarda istenmedik ürünün olduğu belirlenerek betimleme yapılır.

Özetle, Ertürk'ün program değerlendirme yaklaşımlarında eğitim programı tasarısına bakılarak yapılan değerlendirmede, tasarıda program geliştirme ilkelerine uyulup uyulmadığına bakılır. Eğitim ortamına bakılarak yapılacak değerlendirmede, gizli ve olası uyarıcılar ile gerçek durumdaki uyarıcılar arasındaki özdeşlik olup olmadığı ölçülür. Öğrenci başarısına bakılarak yapılan değerlendirmede ise öğrencileri bitirme sınavlarındaki başarıları göz önüne alınır. Erişkiye bakılarak yapılan değerlendirmede öğrencilerin programa giriş ve çıkıştaki davranışları arasındaki farka bakılır. Öğrenmeye bakılarak yapılacak değerlendirmede erişinin yanı sıra eğitim programının öngörmediği halde ortaya çıkan öğrenmelere de bakılır. Ürüne bakılarak yapılan değerlendirmede, öğrenci davranışında programın amaçları çerçevesinde ortaya çıkacak davranış değişikliklerinin yanı sıra diğer öğrenciler, ortam ve öğretmen davranışındaki değişiklikler de kapsama alınır.

Yukarıda Ertürk'ün belirttiği değerlendirme yaklaşımlarına ek olarak son yıllarda alanyazında ortaya atılan farklı program değerlendirme yaklaşım ve modelleri de bulunmaktadır. Worthen, Sanders ve Fitzpatrick (1997) farklı değerlendirme yaklaşımlarını altı kategoriye ayırmışlardır. Worthen ve arkadaşları, bu yaklaşımlardan her birinin diğerinden daha iyi olduğunu söylemenin zor olduğunu, her birinin güçlü ve zayıf yönlerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim programlarını değerlendirmede kullanılan altı farklı program değerlendirme yaklaşımı ve bu yaklaşımların ayırt edici özellikleri aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997; Worthen ve Sanders, 1987):

1- Hedef Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları: Ölçülebilen hedefleri belirler; veri toplamak için nesnel araçlar kullanır; hedefler ve performans arasındaki farklılıklara bakar. Hedef yönelimli değerlendirme yaklaşımının ayırt edici özelliği,

eğitim etkinliklerinde hedeflerin belirlenmesi ve bunun sonucunda değerlendirme ile bu hedeflere ne dereceye kadar ulaşıldığına odaklanmasıdır.

2- Yönetici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları: Yönetimle ilgili rasyonel bir kararın oluşmasına katkı sağlar; program geliştirmenin her aşamasında değerlendirme yapar. Yönetim odaklı değerlendirme yaklaşımı, yönetsel karar verici liderlerin bilgi ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiştir. Değerlendirmecilerin mesleki yetersizlikleri ve pahalı değerlendirme süreci bu yaklaşımın sınırlılıklarındandır.

3- Tüketici Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları: Belirli ölçütü olan kontrol listeleriyle sonucu analiz eder; ürün testleri yapar ve müşteriye bilgilendirir. Tüketici odaklı değerlendirme yaklaşımı, genel olarak resmi devlet kurumları, ürün yeterliliği için bilgi toplayan tüketici hakları savunucuları tarafından kullanılır.

4- Uzman Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları: Kişisel bilgi ve deneyimi temel alır; görüş birliğini esas alır; ekip ziyaretleri yapar. Kalite hakkında profesyonel yargıda bulunmayı sağlar. Diğer değerlendirme yaklaşımlarına göre kısmen de olsa öznel değerlendirme olmasına rağmen, bu yaklaşım temel değerlendirme stratejisi olarak doğrudan ve açık bir şekilde profesyonel uzmanlığa odaklandığından dolayı diğer yaklaşımlardan farklıdır.

5- Rakip Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları: Lehinde veya aleyhinde olmak üzere farklı değerlendirme uzmanlarının görüşleri, değerlendirme işleminin odak noktasıdır.

6- Katılımcı Odaklı Değerlendirme Yaklaşımları: Çok sayıda gerçeği yansıtır; tümevarım akıl yürütmesini ve keşfetmeyi kullanır; alanda ilk elden bilgi alır; katılımcılarla ilgilenir; katılımcıları eğitir. Bu yaklaşımında, katılımcıların da program değerlendirme sürecine dâhil olmaları çok önemli görölmektedir.

Yukarıda değinilen farklı program değerlendirme yaklaşımlarına ek olarak veya bu program değerlendirme yaklaşımları içinde değerlendirilebilecek olan birçok farklı program değerlendirme modeli de geliştirilmiştir. Aşağıda program değerlendirmede kullanılabilecek farklı program değerlendirme modelleri sunulmuştur.

1.7.4.7. Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

Ralph Tyler tarafından geliştirilen bu modele aynı zamanda “ürün odaklı model” de denilmektedir. Bu model programın öngördüğü amaçların ne ölçüde elde edildiğini saptamak amacıyla tasarlanmıştır (Fitzpatrick, Worthen ve Sanders, 2004: 85). 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model, günümüzde halen geçerliğini korumaktadır. Tyler’ın değerlendirme modeli, program geliştirme modeline dayalıdır. Tyler’a göre bir programın üç ögesi vardır: hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme. Değerlendirme sürecinde hem hedeflerin hem de öğretme-öğrenme yaşantılarının etkililiğine bakılır. Tyler modeline göre, belirtilen bu üç öge sürekli etkileşim içerisindedir (Demirel, 2007: 179; Erden, 1998: 11).

Hedefe dayalı değerlendirme sürecinde aşağıdaki aşamalara yer verilmesi gerekir (Demirel, 2007: 180; Erden, 1998; Fitzpatrick, Worthen ve Sanders, 2004: 72; Worthen ve Sanders, 1987: 63):

1. Programın genel amaç ve hedeflerini belirleme,
2. Amaç ve hedefleri, kazandırılmak istenilen özelliğe göre sınıflama,
3. Hedefleri, davranış cinsinden ifade etme,
4. Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumu saptama,
5. Ölçme tekniklerini geliştirme ya da seçme,
6. Öğrencilerin davranış yeterlilikleri ile ilgili veri toplama,
7. Elde edilen verilerle, belirlenen hedefleri karşılaştırma.

Tyler’ın değerlendirme modelinde, öğrenci davranışları öğretimin başında ve sonunda ölçülür. Ayrıca programın bitiminden sonra kalıcılığın kontrol edilmesi de program değerlendirmede önemli görülmektedir (Demirel, 2007: 180). Bundan dolayı, hedef dayanaklı değerlendirme modeli deneysel araştırma yöntemlerine daha uygundur (Demirel, 2007; Erden, 1998: 11). Tyler’ın değerlendirme modelinin ayırt edici özelliği bazı etkinliklerin amaçlarının belirlenmiş olması ve değerlendirmenin bu belirlenmiş amaçların başarılmış olma derecesine odaklanmasıdır (Worthen, Sanders ve Fitzpatrick, 1997). Bu modelde değerlendirme esas olarak düzey belirleyici türdedir ve öğrencilerin başarısını ölçmeye dayalıdır. Model süreci göz ardı etmekte, daha çok test sonuçlarına ve ürüne ağırlık vermektedir (Worthen ve Sanders, 1987).

Tyler'ın modelinde, program değerlendirmenin amacı, programla hedeflenen amaçların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini ve programda belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını saptamaktır. Eğer programdaki amaçlar gerçekleştirilmediyse, programın amaçlarına ulaşmada bir sorun var demektir. Eğer amaçlara ulaşılmışsa, program amaçları karşılamada başarılı olmuş demektir (Brown, 1995: 220).

1.7.4.8. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael tarafından geliştirilen bu modelde eğitimin içindeki tüm bireylerin doğrudan veya dolaylı olarak değerlendirmeye katılmaları sağlanır ve genelden özele doğru hedeflerin değerler dizisi geliştirilir. Oluşan özel hedefler uygulanabilir şekle dönüştürülerek buna uygun ölçme araçları geliştirilir ve süreç üzerinde gözlemler yapıldıktan sonra toplanan bilgiler analiz edilir. Programla ilgili standartlar açıklanır ve programın ileriye yönelik uygulanabilirliği konusunda öneriler geliştirilir (Demirel, 2004).

Metfessel ve Michael de ürüne dayalı yaklaşımı temel almaktadırlar fakat onlar değerlendirme sürecini sekiz adımda açıklamışlardır. Değerlendirme uzmanları:

1. Eğitim topluluğunu oluşturan öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin dolaylı ya da doğrudan programın değerlendirilmesine katılımcı ya da yardımcı olarak yer almasını sağlamalı,
2. Genelden özele doğru aşamalı olarak sıralanan hedeflerin yoğun değerler dizisini geliştirmeli,
3. İkinci maddede oluşturulan özel hedefleri programda uygulanabilir bir biçime dönüştürmeli,
4. Belirlenen hedeflerin ışığında programın etkililiğini bireyler üzerinden ölçebilecek ölçme araçları geliştirmeli,
5. Program uygulandığı sürece, test ve diğer uygun ölçme araçları kullanarak düzenli gözlemler yapmalı,
6. Uygun istatistiksel yöntemler kullanarak toplanan bilgileri analiz etmeli,
7. Programı felsefi anlamda değerlendirebilmede kullanılacak standartları ve değerleri açıklamalıdır.

8. Toplanan bilgilere dayalı olarak programın ileriye dönük uygulanabilirliği, yapılabilecek değişiklikler ve genel amaç ve özel hedeflerin tekrar gözden geçirilmesi konusunda öneriler geliştirmelidir (Brown, 1995: 220; Demirel, 2007: 180-181; Michael ve Metfessel, 1967; Ornstein ve Hunkins, 1988: 256-257; Worthen ve Sanders, 1987: 65-66; Worthen, Sanders ve Fitzpatrick 1997: 84-85).

1.7.4.9. Provus'un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model, sistem yönetimi kuramına dayalıdır ve karar verme sürecine yardımcı bulunmayı amaçlamaktadır. Provus program değerlendirmeyi dört bileşen ve beş aşamaya ayırır. Provus, "hedefler" yerine "standartlar" kavramını kullanmaktadır. (Demirel, 2007: 181; Ornstein ve Hunkins, 1988: 257; Worthen ve Sanders, 1987: 68). Bu dört bileşen;

1. Program standartlarını (hedeflerini) belirleme,
2. Program performansını (edimini) belirleme,
3. Performansla standartları karşılaştırma,
4. Performans ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir.

Performans ile standartlar arasındaki farklılıklardan elde edilecek bilgiler karar vermek zorunda olanlara her aşamada açıklanır. Bu durumda karar verecekler için karar seçenekleri şunlardır:

1. Bir sonraki aşamaya gitmek,
2. Önceki aşamayı yeniden kullanılacak hale getirmek,
3. Programı yeniden başlatmak,
4. Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı bitirmek.

Performans ile standartlar arasında farklılıklar var olduğunda karar vericiler karar vermede anahtar kişilerdir. Provus'un modelinde beş aşama vardır. Bu aşamalardan beşinci aşama seçmeli, yani isteğe bağlı aşamadır. Bu aşamalarda programın yeterliliği, belirlenen program standartlarıyla karşılaştırılır. Bu beş aşama aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. **Tasarım (Tanımlama):** Programın hedefleri, öğrenciler, personel ve diğer kaynaklar ile bu kazanımları sağlayacağı tahmin edilen öğretim etkinlikleri yer alır. Daha önce hazırlanan ölçütler ya da standartlar yönünden program tasarımının karşılaştırılmasını içerir. Tasarlanan standartlarla program tasarımı arasında fark varsa, programın kabul edilip edilmeyeceğine veya programın geliştirilip geliştirilmeyeceğine karar verebilmeleri için bu farklar karar vericilere bildirilir.
2. **Oluşturma (Uygulama):** Programın karşılaştırıldığı standartlar sunulur ve sonrasında programı sonlandırmak, programa devam etmek ya da standartları değiştirmek yönünde karar seçenekleri ortaya çıkar. Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri bu aşamada değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki farklar yine bu aşamada rapor edilir.
3. **Süreçler (Ayarlama):** Bu aşamada hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği sorusuna yanıt aranır. Diğer bir anlatımla, örneğin öğrencilerin davranışlarında beklenen değişimlerin olup olmadığına karar verilir. Hedeflerin gerçekleşmesine olanak sağlayan etkinlikler gözden geçirilir veya yeniden tanımlanır. Öğrenci ve personel etkinlikleri, işlevleri, ilişkileri bakımından değerlendirme yapılır. Uyumsuzluk varsa rapor edilir.
4. **Ürün-Sonuç (Amaç Gerçekleştirme-Analiz):** Orijinal hedefler göz önünde bulundurularak programın genel değerlendirilmesi yapılır. Programın nihai amacına ulaşmış ulaşmadığı sorusuna yanıt aranır. Ürün değerlendirmeye okul-toplum ilişkisi açısından bakılır.
5. **Maliyet-Yarar:** Programın çıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet-yarar analizleri yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının sonuçlarının, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır (Brown, 1995: 224; Demirel, 2007: 181-182; Ornstein ve Hunkins, 1988: 258-259; Worthen ve Sanders, 1987: 68-69).

1.7.4.10. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Robert Stake tarafından geliştirilen bu modelde Stake, program değerlendirmede düzenli ve düzensiz değerlendirmeyi birbirinden ayırmaktadır. Stake'e göre programı değerlendirenler ve eğitimciler, değerlendirme yaparken sezgisel

normları ve görelî yargıyı değerlendirme dışında tutarak dñzenli değerlendirmenin temel ilkelerini oluşturmalıdır. Çünkü dñzenli değerlendirme sñreleri eğitimcileri veya değerlendirmecileri nesnel sonuçlara gñtñrñr (Ornstein ve Hunkins, 1988: 259).

Değerlendirme uzmanlarının çoğu, yerel birimlerin program değerlendirmeye ilişkin gñrñřlerinin alınmasının önemini vurgulamaktadır. Stake, bir yargıya varmanın çok zor olduğunu, fakat profesyonel bir değerlendirme uzmanının gñrevinin yargıya varmak olduğunu açıklamaktadır. Stake, değerlendirmeye dayalı bilgilerin ù boyutta dñzenlenebileceęini ifade etmektedir.

1. **Girdi:** Girdiler (ęretme-öğrenme sñreci öncesi var olanlar) ıktıyı etkiler.
2. **Sñre:** Etkileşim sñz konusudur (ęretmen-ęrenci, ęrenci-ęrenci, ęrenci-kaynak kişi). Sınıf ortamı, zaman ayarlamaları, boş zaman dñzenlemeleri, iletişim ve sñreteki kişilerin karşılıklı etkileşim içinde olmaları değerlendirmede dikkate alınır. Öğretme-ęrenme sñreci olarak adlandırılabilir.
3. **ıktı (rñn):** Akademik başarı, tutum ve beceri dñzeyinde değerlendirme sñz konusudur. Yeni programı, bu programı uygulayan ęretmen ve yñneticilerin değerlendirmesi gerekir. Stake'in modelinde tasarlanan ve gerçekleşen çıktının uygunluğuna bakılır (Demirel, 2004; Demirel, 2007: 183; Ornstein ve Hunkins, 1988: 260).

Bu modele gñre programı değerlendirecek olan kişi; a) programın mantığı, gerekçesi ve geçmişi hakkında tanımlama yapar, b) istenilen ncñlleri (girdiler, kaynaklar, var olan durumlar), işlemleri (etkinlikler, sñreler) ve ıktıları listeler, c) gñzlenen ncñlleri, işlemleri ve ıktıları kaydeder, standartları (lñtler, beklentiler, karşılaştırılabilir programların başarılarını) açıkça ifade eder ve e) nceki durumlar, işlemler ve çıktılar hakkında yapılan yargıları kayıt altına alır (Fitzpatrick, Worthen ve Sanders, 2004: 134-135; Worthen ve Sanders, 1987: 130).

1.7.4.11. Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Sñre ve rñn Modeli

1960'larda Daniel L. Stufflebeam tarafından geliştirilen CIPP modeli, **C**ontext, (bağlam), **I**nput (girdi), **P**rocess (sñre) ve **P**roduct (rñn) kelimelerinin bař harflerinden oluşur. Bu modelde değerlendirme, devam eden bir sñre olarak gñrñlmektedir, yani sñrekli bir işlemdir. Bu sñre, ù basamaktan oluşmaktadır.

Bunlar; gerekli bilgiyi açıklama, bilgiyi elde etme, bilgi sağlama. Stufflebeam'e göre değerlendirmenin amacı, program hakkında karar verme yetkisine sahip olan kişilere bilgi vermektir. Dolayısıyla program geliştirme sürecinde yetkililerin programla ilgili, dört alanda karar vermesi gerekir (Demirel, 2007: 183-184; Erden, 1998; Ornstein ve Hunkins, 1988: 261, Worthen ve Sanders, 1987: 78-79):

1. Planlama ile ilgili kararlar verme; bağlam değerlendirmesinden sonra yapılır.
2. Yapılandırma ile ilgili kararlar verme; girdi değerlendirmesinden sonra yapılır.
3. Uygulama ile ilgili kararlar verme; süreç değerlendirmesini izler.
4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar verme; ürün değerlendirmesinden sonra yapılır.

Bu kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi söz konusudur. Bunlar; bağlam (çevre), girdi, süreç ve üründür. CIPP modeline göre değerlendirme yapanlar öncelikle sorunlara dikkat etmeli, çevre, girdi, süreç ve ürünlerini ele alarak bir sonuca ulaşmalıdır (Brown, 1995: 223; Demirel, 2007: 183-184; Erden, 1998; Ornstein ve Hunkins, 1988; Stufflebeam, 2003: 2-3; Stufflebeam, 2000; Stufflebeam, 1983; Stufflebeam, 1971; Worthen ve Sanders, 1987):

1. **Bağlamın Değerlendirilmesi:** Bağlamın değerlendirilmesi sırasında programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bağlam değerlendirmenin amacı, ilgili çevreyi tanımlamak, bu çevreyle ilgili istenen ve gerçek durumun neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu aşamanın amacı, hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığının belirlenmesi üzerinde durulur. Bu değerlendirme, karar vericiler tarafından amaçları ve öncelikleri belirlemede kullanılır.
2. **Girdinin Değerlendirilmesi:** Burada, programın amaçlarına ulaşılabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi toplanır. Girdinin değerlendirilmesinde, bağlamın değerlendirilmesinin aksine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Girdi analizi sırasında, amaçlar mevcut duruma uygun olarak belirlenmiş mi? Hedefler,

okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? İçerik, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı mı? v.b. programın çeşitli öğeleri ile ilgili sorulara yanıt aranır. Girdi değerlendirmede, alternatif yaklaşımların, farklı aksiyon planların, personel planlarının ve bütçelerin hedeflenen gereksinimleri karşılamadaki yeterliliği ve mali açıdan etkililiği değerlendirilir.

3. **Sürecin Değerlendirilmesi:** Bu aşama, programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için gereklidir. Bu aşamada, programın uygulanması esnasında gerçekleştirilen ve planlanan ile gerçek etkinlikler arasındaki uyuma bakılır. Bu aşama, üç stratejiyi içerir. Bunlardan birincisi, uygulamadaki eksiklikleri tahmin etme ve fark etme, ikincisi karar için gerekli olan bilgiyi sağlama, üçüncüsü uygulanan yöntemleri kayıt etme. Süreç değerlendirmede, çalışanlara yardımcı olmak için ve kullanıcıların programın performansı hakkında yargıda bulunması amacıyla planların uygulanması değerlendirilir.
4. **Ürünün Değerlendirilmesi:** Bu aşamada, programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürün değerlendirme ile uygulanan programın devam edip etmeyeceği ya da programda nasıl bir değişiklik yapılması gerektiği hakkında bilgiler verilir. Ürün değerlendirmede, çalışanların önemli ve gerekli ürünler üzerine odaklanmasına ve programdan yararlananların hedeflenen gereksinimlerinin başarısı için çalışmalarına yardımcı olmak amacıyla istenilen olan ya da olmayan, kısa vadeli veya uzun vadeli ürünler değerlendirilir.

1.7.4.12. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

1975 yılında Elliot Eisner tarafından geliştirilen (Erden, 1998) bu yaklaşım iki ana esasa dayanmaktadır. Bunlar eğitsel uzmanlık ve eğitsel eleştiridir. Eisner eğitsel uzmanlığı "eğitim açısından anlam taşıyan değerlendirme sanatı" olarak tanımlamaktadır. Eisner, değerlendirme uzmanlarının okulda neler olduğuna dair elde ettikleri bilgileri veli, toplum ve devlet kuruluşlarına iletmelerine izin verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Ornstein ve Hunkins, 1988: 264; Worthen ve Sanders, 1987: 105-106).

Eisner'in modelinin birbiriyle ilişkili üç aşaması vardır. Bu aşamalar aşağıdaki gibi özetlenebilir (Demirel, 2007: 185; Erden, 1998: 14):

1. **Betimleme:** Bu aşamada, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır. Betimleme sırasında ortaya çıkan değişiklikler, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara cevap aranmaktadır.
2. **Yorumlama:** Bu aşamada ise program sonucunda meydana gelen olayların sonuçları tahmin edilir ve yorumlanır. Sınıfa özgü şeylere anlam yüklenir.
3. **Değerlendirme:** Bu aşamada betimleme ve yorumlama sonuçlarına dayalı olarak programın değeri hakkında yargıda bulunulur. Değerlendirmecinin deneyimlerine yön veren olayların niteliklerinin değerlendirilmesidir.

Eisner (1985: 168) program değerlendirmenin beş amacının olduğunu ifade etmektedir: 1) program hakkında bilgi vermek, programı tanımlamak, 2) programı yeniden gözden geçirmek, 3) programı karşılaştırabilmek, 4) eğitimsel ihtiyaçları tahmin etmek ve 5) hedeflere ulaşıp ulaşılmadığına karar vermek.

Hem program değerlendirme hem de eğitim programı alanında birçok farklı tanım, yaklaşım ve metotlar bulunmaktadır. Örneğin Stufflebeam (2000), program değerlendirmede kullanılabilecek 22 farklı yaklaşımı listelemektedir. Yukarıdaki değerlendirme yaklaşım ve modellerinden sadece birini kullanarak yetişenin etkililiğini değerlendirmek yeterli değildir. Ancak ürüne ve yan ürünlere bakarak değerlendirme, diğer modellerin bir karması niteliğindedir (Ertürk, 1998).

Herhangi bir programı değerlendirirken, yukarıda kısaca bahsedilen program değerlendirme yaklaşım ve modellerinden hangisinin kullanılacağına ilişkin karar vermede temel ölçüt, değerlendirmenin hangi amaçla yapıldığıdır. Bir programı değerlendirirken, değerlendirme amacına uygun yaklaşım ve modellerin bir sentezinin kullanılması daha mantıklı olacaktır. Böylece farklı değerlendirme yaklaşım ve modellerinin güçlü yönlerinden yararlanılarak zayıf yönleri giderilmiş olacaktır. Eklektik yaklaşım, farklı değerlendirme yaklaşım ve modellerinin, değerlendirme amacına uygun bir biçimde birleştirilmesidir.

Hedef davranışların önceden belirlenmesi, eğitim durumlarının gözlenmesi için geçerli ve nesnel ölçme araçlarının sağlanması şartıyla bir yetişenin hem sürece hem de ürüne bakarak değerlendirilmesi daha sağlıklı bir yaklaşımdır. Bu

araştırmada ürün değerlendirme yaklaşımını temele alan bir değerlendirme modeli benimsenmiştir. Ürün değerlendirme ile belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ölçülmektedir. Bu bağlamda Polis Meslek Yüksek Okullarında uygulanmakta olan Polis Etiği dersi öğretim programına katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada özelde Ertürk'ün "Erişiyeye Bakarak Değerlendirme" modeli ve Tyler'ın "Hedefe Dayalı Değerlendirme" modeli temel alınmakla birlikte diğer modellerden de yararlanılarak eklettik bir yaklaşım takip edilmiştir.

Yukarıda herhangi bir eğitim programını değerlendirirken kullanılabilecek farklı program değerlendirme ve yaklaşımları öz bir şekilde ele alınmıştır. Bundan sonraki başlıklarda ise etik, etik eğitimi ve Polis Etiği dersi öğretim programı konularıyla ilgili alanyazın çalışmalarına yer verilecektir.

1.7.5. Etik, Ahlak, Etik ve Ahlak, Etik ve Hukuk

Diğer kavramlarda olduğu gibi etik kavramının da tanım ve içeriği hakkında çok çeşitli görüşler bulunmaktadır. Daha doğrusu etik kavramı üzerinde görüş birliğine varılmış tek bir tanımı yoktur. Etik sözcüğü, Yunanca "karakter, töre, görenek, alışkanlık" anlamına gelen "ethos" sözcüğünden türetilmiştir (Arda ve Pelin, 1995; Aydın, 2002; Pieper, 1999; Tepe, 2007). Fakat TDK güncel Türkçe sözlüğünde etik için Fransızca kökenli bir sözcük olan "éthique" belirtilmiş ve Arapça kökenli "ahlak" sözcüğü ile aynı anlamda kullanılmıştır (TDK, 2013). Etiğin sözlük anlamı "ahlak felsefesi"dir. Etik ya da ahlak felsefesi ahlak üzerine derinliğine düşünme ve ahlak üzerine felsefe yapmaktır. Yani etik, bir felsefe dalıdır.

Türkçede "etik" sözcüğüne karşılık olarak, Arapça "huy", "mizaç", "karakter" anlamına gelen ve "hulk" veya "huluk" sözcüğünden türeyen "ahlak" sözcüğü kullanılmaktadır (Cevizci, 2002: 3; Ekici, 2012: 4; Karaman, 2000: 11). Latin kökenli dillerde "moral" sözcüğü, etik ile eş anlamlı olarak yaygın olarak kullanılmaktadır. "Moral", kökünü Latince mos kelimesinden alır. "Moral" kelimesinin karşılığı olarak Türkçede kullanılan "ahlak" sözcüğü Arapça "hulk" kökünden gelmektedir. "Ethos" da, "mos" da, "hulk" da töre, gelenek, görenek, alışkanlık, yerleşik hale gelmiş duygululuk hali karakter, huy, mizaç anlamlarına gelmektedir. Buna göre "etik", "moral" ve "ahlak" sözcükleri, nüansları göz ardı edildiğinde etimolojik olarak her dilde hemen hemen aynı anlama sahip sözcüklerdir. Yani etimolojik açıdan etik ile ahlak arasında bir anlam farkı

bulunmamaktadır (Aktan, 2001; Aydın, 2002: 5-6; Ekici, 2012: 3; İpbüker, Deniz ve Göksel, 2005; Kılıçbay, 2007: 94; Özlem, 2004; Tepe, 2007: 12).

Etik kısaca, “ahlaken doğru ve yanlışın ne olduğu hakkındaki inanış ve kurallar” şeklinde tanımlanabilir (Webster’s World Dictionary, 2013). TDK sözlüğünde etik, “törebilimi, çeşitli meslek kolları arasında tarafların uyması veya kaçınması gereken davranışlar bütünü, etik bilimi, ahlak bilimi ve sıfat anlamı ise ahlaki, ahlakla ilgili” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2013). Aynı sözlükte ahlak ise, “bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2013). Birçok dilde (Yunanca: ethics, İngilizce: ethics, Fransızca: éthique, Almanca: ethisch) kullanılan etik kelimesinin günümüzdeki anlamı; insan tutum ve davranışlarının iyi ya da kötü yönden değerlendirilmesidir (Aydın, 2000: 4; Aydın ve Aydın, 2000: 10; Ceylan, 2007: 79). Etik, bireylerin toplumda ve birbirleriyle kurmuş oldukları ilişkiler sonucu ortaya çıkan, ahlaki görevler ve zorunluluklarla ilgili olarak; neyin doğru, neyin yanlış, neyin iyi, neyin kötü olduğuna ilişkin değerleri araştıran ve bunlarla ilgilenen bir disiplin dalına denmektedir (Cerrah ve Semiz, 2000; Ceylan, 2007: 79). Bu tanımlardan yola çıkarak etiği bireyin izlemesi gereken ahlaki kurallar veya bireyin doğru bir şekilde nasıl davranacağını açıklayan ilkeler şeklinde tanımlayabiliriz.

Etik, insanların kurduğu bireysel ve toplumsal ilişkilerin temelini oluşturan değerleri, normları, kuralları, doğru-yanlış ya da iyi-kötü gibi olguları ahlaksal açıdan araştıran bir felsefe disiplini (İnal, 1996: 43). Etik, felsefi anlamda değerlerin özünü ve temellerini araştıran, insanın bireysel ve toplumsal yaşamdaki değer ilişkileri ile ilgili sorunları inceleyen bir dal olarak tanımlanmaktadır (Akarsu, 1998: 62). Etik, ahlakilik kavramını temellendirmek üzere insan pratiğini, mevcut ahlakilik koşulları açısından araştırır. Felsefenin bir disiplini olan etik, kendini ahlaki eylemin bilimi olarak anlar. Etik ahlak üretmez, ahlak üzerine konuşur (Pieper, 1999: 22).

Günlük hayatta etik kelimesi “ahlak” veya “ahlakilik” ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Ancak, etiğin temel konusu birey davranışlarını ahlaki bakımdan değerli kılan “iyi” yi ortaya koymaktır (Tepe, 2000: 3). Topçu, ahlak felsefesini (ethics) sistematik ahlak araştırmaları olarak tanımlar (Karaman, 2000: 11). Yani etik, ahlakın felsefesidir. Özetle, “ahlakın temellerinin felsefi açıdan sorgulanmasına, ahlak üzerine felsefi kavram ve yöntemlerle düşünülmesine,

ahlakın felsefi açıdan incelenmesine ve bunlar neticesinde ortaya çıkan ürüne 'ahlak felsefesi' veya 'etik' denir" (Yaran, 2012: 14).

En genel anlamda etik; insan ilişkilerinde, toplumsal, kültürel, siyasi, ekonomik, hukuki, bilimsel, teknolojik vb. tüm alanlarda insanın tutum, davranış, eylem ve kararlarında belirleyici olan, hiç kimsenin dışında kalamayacağı, kaçınamayacağı ilke ve değerler bütünüdür (TMMOB, 2003; TMMOB, 2004). Diğer bir anlatımla etik, insan ilişkilerinin temelini oluşturan normları, değerleri ve kuralları ahlaki yönden araştıran bir felsefe disiplini. Etik, insanların birbirleriyle ve kurumlarla ilişkilerinde ve kurumlar içindeki davranışlarında iyi, doğru, kötü veya yanlış olarak adlandırdıkları değer yargılarının bütününe ifade eder (Eryılmaz, 2008). Polislik mesleğinde etik sözcüğü, iş ahlakı ya da meslek ahlakı anlamlarında kullanılmaktadır. Etik davranış ilkeleri ile halka karşı doğru, dürüst, adaletli, şeffaf, açık ve düzgün işleyen bir polislik hizmeti sunulmasının amaçlandığı söylenebilir.

Genel olarak ahlak, kültürel değerler ve ideallerle ilgili doğru ve yanlışları ve bunlara uygun olarak nasıl davranılması gerektiğini belirler. Ahlak geniş tabanlı ve nasıl davranılması gerektiğine ilişkin yazılı olmayan standartları içerir (Aydın, 2002: 6). Ahlak; bir toplumsal bilinç, davranış ve ideolojik ilişki biçimi; bir toplumsal oluşuma, sınıfa, kesime özgü, tarihsel ve somut olarak belirlenmiş, bunların belli bir topluluğa, sınıfa, devlete ya da tümüyle topluma olan tutumları kural haline getiren törel görüşler, değerler, normlar, ilkeler, ilişki ve davranış biçimlerinin bütünüdür (Çalışlar, 1983: 10).

İngilizcede ahlak kelimesinin karşılığı hem 'ethics' hem de 'morals' olduğundan, ahlak kelimesinin günümüz Türkçesinde geniş bir anlam içerdiği görülmektedir (Arda ve Pelin, 1995: 324). Türkçede ahlak üç anlamda kullanılmakta; bunlardan sadece biri etikle örtüşmektedir. Bu üç anlam genelde şu şekilde belirtilir: Ahlakın ilk anlamı ve kullanımı insanlar arası ilişkilerde kişilerin uymaları beklenen davranışlardır. Yani yapılması ve yapılmaması gereken davranışlardır. Örneğin, "ahlak bozuldu", "meslek ahlakı" kullanımlarında ahlak, bu anlamda kullanılır. Ahlakın ikinci anlamı "ahlaklılık" anlamıdır. Bu anlamda "ahlaklılık", "sözünde durmak gerekir", "insanlara eşit muamele yapmak gerekir" gibi doğrudan ya da dolaylı bir şekilde" insanın değerinin bilgisinden çıkarılan bir şeydir. Ahlakın üçüncü anlamı ve kullanımı ise "etik"tir. Birinci ve ikinci anlamdaki kullanımın, "etik" kullanımından ayrılması gerekir. Etik, norm koyan, normlara göre değerlendirmeler

sunan bir alan değildir. Etik, ahlakın ve normların temellendirilmesidir. Bunun için etiğin diğer adı “ahlak felsefesi”dir (Kılıç, 2012: 2-3; Kuçuradi, 2003; Kuçuradi, 2002; Kuçuradi, 1988; Tepe, 2007: 12-14).

Gündelik dilde çoğu zaman birbirlerinin yerine kullanılan ahlak ve etik kavramları arasında anlaşılabilir farklılıklar vardır. Alanyazındaki birçok kaynakta etiğin benzer tanımlarına yer verilmektedir. Yapılan bu tanımlar dikkatle incelendiğinde etik kavramı ile ahlak kavramının birebir örtüşmediği görülmektedir. Bununla birlikte günlük hayatta ise etik kavramı, ahlak kavramı ile özdeş olarak kullanılmaktadır. Etik ve ahlak kavramları arasındaki farkı daha açık bir şekilde anlayabilmek için etik ve ahlakın karşılaştırmalı tanımlarının sunulması yerinde olacaktır.

Batıda “ethics” olarak kullanılan ve felsefenin bir alt dalı olan bu disiplin, Türkçede yakın zamanlara kadar ahlak ya da ahlak bilimi olarak adlandırılmıştır. Çoğu zaman etik sözcüğü ile eş anlamlı olarak kullanılan ahlak, Arapça yaradılış kökeninden gelmesi nedeniyle, yaratılıştan getirilen huy biçiminde değerlendirilmişse de; zamanla anlamı değişmiş ve “bireyin sosyal değerleri” olarak, Türkçede kullanılmaya başlanılmıştır (Bal ve Beren, 2007: 8; TÜSİAD, 2005). Etik, geçmiş ve bu güne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerinin anlatımı, ahlak ise bir toplumun değerleri, normları ve ilkeleri ile ilgili davranış biçiminin bütünüdür (Pehlivan, 2002: 3). Bir diğer anlatımla ahlak, insanlar arası ilişkilerde uyulması gereken manevi ilke ve kuralları içermektedir. Günümüzde etik kavramı, daha çok iş hayatındaki davranış biçimlerini açıklayan, düzenleyen bir disiplin olarak görülmektedir. Ahlak ise, bireylerin sosyal yaşamdaki ilişkilerini düzenleyen bir disiplin olarak görülmektedir.

Etik, Yunanca *ethos* sözcüğünden, moral (ahlak) ise, Latince *mos* sözcüğünden gelmektedir. Her iki sözcük de gelenek, görenek ve alışkanlık anlamlarında kullanılmaktadır. ‘Moral’in karşılığı olarak kullanılan ve “huy” anlamına gelen ‘ahlak’ sözcüğü de Arapça ‘hulk’ veya “huluk” kökünden gelmekte (Kandemir, 2008: 15; Karaman, 2000: 11), bu sözcük de yine gelenek, görenek, alışkanlık, vb. anlamlarına gelmektedir. Bu nedenle etimolojik olarak bakıldığında etik ve ahlak arasında bir anlam farkı yoktur (Aktan, 2001; Aydın, 2002: 5-6; Ekici, 2012: 3; İpbüker, Deniz ve Göksel, 2005; Kılıçbay, 2007: 94; Özlem, 2004; Tepe, 2007: 12). Ama sözcüklerin kullanım bağlamlarına bakıldığında, onların farklı şeyleri nitелеmek için kullanıldığını görürüz. Ahlak sözcüğünün temelde felsefenin bir dalı

olan etikten ayrıldığı iki ayrı anlamda kullanımı vardır. Bu kullanışların ilki, kişiler arası ilişkilerde davranışlara ilişkin geçerli çeşitli değer yargıları sistemleri anlamında, ikincisi ise belirli bir ahlaktan bağımsız olarak ahlaklılık anlamında kullanılmaktadır (Tepe, 2007: 12). Etimolojik açıdan bakıldığında, etik ve ahlak aynı anlamı ifade edip “töre”, “gelenek”, “görenek”, “alışkanlık” vb. anlamları çağrıştırmaktadır. Etik daha çok meslek ile ilgili kullanılırken, ahlak daha çok bireylerle alakalıdır. Diğer bir anlatımla, mesleğin etiği, mesleği icra edenin ise ahlakından söz edebiliriz.

Delius (1997: 336) etik ve ahlak kavramları arasındaki ayrım hakkında şunları ifade etmektedir: “Ahlak olgusal ve tarihsel olarak yaşanan bir şey olmasına karşılık, etik bu olguya yönelen felsefe disiplininin adıdır. Bu nedenle, günlük dilde alışkanlıkla bir ahlaksal problemden söz edildiğinde, aslında bunu etik’e ait bir problem, bir etik problemi olarak anlamak gerekir”. Pieper’a (1999: 18) göre “felsefenin bir disiplini olan etik, kendini ahlaki davranışın bilimi olarak anlar. Etik ahlak üretmez, ahlak üzerine konuşur, düşünür”. Etik; iyi ya da kötü davranışın nelerin oluşturduğunun analizi ve çalışmasını gösterir, ahlak ise iyi ya da kötü davranış olarak nitelendirilen şeyler demektir (İçli, 2002).

Etik ve ahlak birbirinden ayrı kavramlardır. Ama çoğu yazar bu iki kavramı aynı anlamda kullanmış ve çoğunlukla etik kavramı yerine ahlak kavramını kullanmayı tercih etmişlerdir. Etik ve ahlakın aynı anlamda olmamasının sebebi, etiğin ahlak felsefesi; ahlakın ise etiğin araştırma konusu olmasındandır (Aydın, 2002: 6; Ekici, 2012: 17). Birbirine yakın anlamlara sahip olan etik ve ahlak, aslında aralarında fazla olmasa da büyük farklar bulunan kavramları ifade etmek için kullanılmaktadır. Kısaca, ‘morality’ ‘ahlak’ anlamında, ‘ethics’ ise ‘ahlak felsefesi’ anlamında kullanılmaktadır. Ethic ahlak felsefesidir; ahlaksa toplum içinde bir arada yaşama sorunlarını düzenleyen kurallardan, değerlerden ... oluşur (İnam, 2000: 172; İnam, 2007: 97). Ahlak ve etik kavramları akademik çevre dışında çoğu kez birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Oysaki ahlak, daha çok “var olan” sosyolojik bir olguyu incelerken; etik, ilişkilerde ahlaki değerlere uygun ölçütlerin ve onlara rehberlik edecek davranış kurallarının “neler olması” gerektiğini inceleyerek “istenilir iyilere” odaklanmaktadır. Bu bakımdan ahlak, toplum ve zaman boyutunda uyulması gereken davranış kuralları itibarıyla farklılık gösterebilirken; etik, genel geçer evrensel kuralları içermektedir (TÜSİAD, 2009: 31).

İnam'a (2000: 173) göre "ahlak 'nasıl yaşamalı' sorusuna verilecek olası cevaplarla ilgilidir. Ayrıca ahlak, bu cevaplardan kaynaklanan soruları da kapsar. Bu soru etrafında dolanan herhangi bir felsefi konu, etiğin konusu olarak ele alınabilir. 'İyi bir yaşam sürmek', bu ana soruya verildiği düşünülen kimi cevaplarla kavramsal bir bağlantı içinde olduğundan, bu ifade hakiki bir etik kavramdır". Ahlak, insanların nasıl davranmaları gerektiği konusu üzerinde dururken, etik daha soyut ve kuramsal bir bakış açısını gerektirir. Ayrıca etik, bireylerin isteklerinden bazılarına yalnızca bireysel değil, evrensel bir önem verilmesini de gerektirmektedir (Aydın, 2002). Bu bağlamda, ahlaki ilkelerden ziyade etik ilkelerden söz etmek, etik değil de ahlaki davranışlardan söz etmek daha doğru olacaktır. Etik kavramının, ahlaktan farklı olduğunu düşünenler, etiğin ahlaka kıyasla daha evrensel olduğunu ortaya atmaktadırlar. Yani ahlakın göreceliğine rağmen, etik evrensel doğruları ifade eder. Bunlara göre ahlakın, toplumdan topluma hatta aynı ülke içerisindeki yöreden yöreye değiştiği ve göreceli değerleri içerdiği; etiğin ise bütün toplumlar için geçerli evrensel gerçekleri kapsadığı ifade edilmektedir (Aydın, 2002; Aydın ve Aydın, 2000; Cerrah, 2011; Cerrah ve Eryılmaz, 2001). Aslında daha etik yokken bile ahlak hep vardı ve hep var olacaktır. Ayrıca insanın doğası ve yaratılıştan sahip olduğu özellikler onun sosyalleşmesi ile sonradan elde edeceği özelliklere göre daha evrenseldir (Cerrah, 2011; Karaman, 2000: 12).

Ahlak, nasıl davranılmasına ilişkin, yazılı olmayan standartları içerir, etik ise daha soyut kavramlara dayalıdır ve bu kavramlardan neler çıkarılabileceğine çalışır. Ahlak kavramında, aynı eylem için farklı gruplardan farklı değerlendirmeler içermesi, hatta aynı grupta bile zamandan zamana göre farklı yorumlara yer verilmesi söz konusudur. Fakat meslek etiğine ilişkin ilkelerin evrensel olma arayışı vardır ve kolay kolay değişmemektedir (Aydın, 2002). Etik ile ahlakın farklı olmasının nedeni, etiğin ahlak felsefesi olması, ahlakın ise etiğin araştırma konusu olmasındandır (Çalışlar, 1983: 135). Bununla birlikte etik kavramı, halk arasında genellikle "ahlak" ya da "ahlakilik" anlamları yüklenerek kullanılmaktadır. Akademik makalelerde ve tartışmalarda bile "etik", bazen "töre" ile aynı anlamda kullanılabilir. Toplum fertlerinin kendi aralarındaki ilişkileri ve davranış kurallarını içermesi, etik ve ahlak kavramlarının ortak yönüdür (Jandarma Etiği, 2002: 3-4; Mahmutoğlu, 2009: 225). Kleinig (1996: 279) ahlaki ve etik kural

arasında bazı durumlarda farklılık gösterilmesine rağmen, etik ve ahlak arasında kesin bir ayırım yapmamayı tercih etmektedir.

Ahlak, ideallerle ilgili, kültürel değerlerle ilgili yanlış ve doğruları, buradan hareketle toplumsal anlamda nasıl davranılması gerektiğini açıklamaya çalışır. Ancak etik, özellikle meslek etiğine ilişkin ilkeler evrenseldir ve farklılık göstermezler. Etik, ahlaki olanla ilişkili olan tüm sorunları çok genel ve ilkesel olarak ele almaktadır. Dolayısıyla, hangi somut amaçların iyi ve herkes için ulaşılmaya değer olduğunu ortaya koymamaktadır. Daha çok ölçütleri belirler ve bu ölçütlere göre öncelikle hangi amacın iyi amaç olarak kabul edilmesinin bağlayıcı olabileceğini göstermektedir. Bu anlamda etik, iyi olana değil, bir şeyin iyi olduğu hükmüne nasıl varılacağını göstermektedir (Pieper, 1999: 28). Genellikle etik, doğru ve yanlış davranış teorisidir. Ahlak ise, onun pratiğidir. Bu nedenle ahlaki değil de etik ilkelerden; etik değil de ahlaki bir davranıştan söz etmek daha doğrudur. Etik, bir kişinin belli bir durumda ifade etmek istediği değerlerle ilgilidir. Ahlak ise, bunu yaşama geçirme tarzıdır (Billington, 1997: 45). Genel olarak farklı anlamları içeren etik ve ahlak kavramlarının ortak tarafı ise bireylerin birbirlerine karşı davranış kurallarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini düzenleyen davranış ilkelerini içermesidir.

Etik ve ahlak, anlamları bakımından birbirine çok yakın olduğundan dolayı sık sık birbiri yerine kullanılabilir. Fakat buna rağmen ahlak, bireyin kendi özel hayatında uyması gereken kuralları anlatırken, etik, bireyin meslek hayatında uyması gereken ilke ve kuralları anlatmaktadır. Bu iki kavram, her ne kadar birbiriyle ilişkili ise de etik kavramı daha evrensel bir mana ifade etmektedir. Etik ve ahlak kavramları arasındaki bu çelişkiyi Kuçuradi (2003; 2002: 47-49) üç ayrı tanım yaparak ifade etmektedir. Bunlardan birincisi, yazılı olmayan normları içeren etik değerler (ahlak kuralları); ikincisi, belirli amaçlarla bazıları tarafından oluşturulan, bazı yazılı norm sistemleri ya da norm kodları anlamında kullanılan etik değerler (meslek etikleri); üçüncüsü ise felsefenin bir disiplini olan etik değerlerdir. Cerrah (2011) 'ahlaki' (*morality*) değerler ile 'etik' (*ethics*) değerler arasında bir ilişki ve etkileşimin olduğunu ve ahlak ve ondan üretilen etik değerlerin kaynağının insanın yaradılışı olduğunu ifade etmektedir.

“Avrupa Polis Etik Kuralları'nın (APEK) giriş kısmında 'etik' (ethics) kavramının 'ahlak' (moral) kavramından farklı olduğu özellikle belirtilmiştir. Ancak yine aynı bölümde 'etik' ve 'ahlak' kelimeleri arasında var olan ilişkiye de değinilmiştir. Etiğin, günlük hayatta kullanılan ahlak kavramının profesyonel polislik uygulamalarına bir tür yansıması olduğu belirtilmiştir. Diğer bir anlatımla, daha çok bir bireyin değerlerini ilgilendiren bir kavram

olarak ele alınan ahlak kavramının, profesyonelce ifa edilen bir mesleğe yansımaya etik (meslek ahlakı) denildiği ifade edilmiştir” (Cerrah, 2011: 34; Cerrah, 2003).

Benzer şekilde Bıçak (2002: 270) da, Avrupa Polis Etiği Sözleşmesinde etik kavramının günlük hayattaki etik kavramından (yani ahlak) ayrı bir olgu olmadığını, ahlaktan kaynaklanan, ahlakın sadece özel bir türü olduğunu söylemektedir. Yani bu sözleşmede etiğin anlamı, günlük yaşamın ahlaki kurallarının bir teşkilatın yani polisin özel sorunlarına ve taleplerine uygulanmasıdır. Diğer yandan ahlakla etik arasında genişlik-darlık, kuram ve uygulama açılarından bir farklılık vardır. Ahlak bir disiplin olarak etiğin günlük yaşam pratiğine yansıyan kurallar bütünüdür. Toplumda var olan ve davranış, tutum ve inançları yönlendiren bir değerler sistemidir. Ahlak günlük yaşam içinde bireylerin nasıl yaşamaları gerektiğini ince ayrıntılar içinde pratik açıdan düşünürken, etik daha soyut, kuramsal ve evrensel bir bakış açısını gerektirir (İnal, 1996: 43). Etik ile ahlak her ne kadar birebir örtüşen kelime olmasa da, ‘ethics’ kelimesinin Türkçeye ‘etik’ olarak geçmemesini savunan yazarlara göre; ‘ethics’ kelimesi Türkçede ‘ahlakbilim’ ya da ‘ahlak felsefesi’ olarak kullanılmalıdır (Akarsu, 1998).

Tüm bu açıklamalara dayanarak etik ve ahlak arasındaki farklar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Etik, ahlaki kapsayan bir kavramdır. Ahlak iyi ve kötü davranışları birbirinden ayırt edip bunların konularını araştırırken; etik, ahlakla ilgili terimleri analiz edip yargılar.
2. Aynı toplum içerisinde bile farklı olabilen ahlak kavramının aksine etik, zamanla değişmeyen, evrensel kabul gören ve ilgili ilkelerin yayılması için çaba sarf eden bir kavramdır.
3. Ahlak, iyi ve kötüyü belirlerken etik, insanları iyi davranışlara yönlendirme görevini üstlenmiştir.
4. Ahlak, çeşitli kültürlerin farklı değerlerini birleştirmeye çalışmaz. Etik, geçmişe nazaran önem kazanarak insanları ortak bir noktada toplamayı amaçlamaktadır.
5. İnsanlar kendi davranışlarını vicdanlarında iyi veya kötü olarak belirlerken, aynı davranışı etik açıdan ele aldığı anda ise, evrensel kabul görmüş kriterleri kullanırlar.

6. Ahlaktan daha geniş bir içeriği olan etiğin bilimsel ve felsefi hükümlere varması bazı ahlak kuralları ile çatışabilmektedir.
7. Ahlaki değerlere karşı gelmenin sonucu, ayıplama ve kınama şeklinde ortaya çıkarken, etik değerlere karşı gelmek, meslekten ve gruptan dışlanmakla cezalandırılabilir (Jandarma Etiği, 2002: 28-31; Mahmutoğlu, 2009: 244-246).

Eğer yasalar varken hala etiğe neden gerek vardır? sorusu hala geçerliliğini sürdürmektedir. Bu bağlamda etik ile yasa arasındaki ilişki, benzerlik ve farklılıkları da açıklamak yerinde olacaktır. Bir eylemin etik olup olmaması tartışılırken, yasalar yerine temel değerler referans alınır ve felsefenin yöntemleri kullanılır. Bu tartışmalardan elde edilen sonuçlar, yasanın öngördüğü düzenlemeyle kimi zaman bağdaşır kimi zaman çelişirler. Yasalarda bir düzenleme olmaması halinde ise, etik ilkeler yasama gücü için bir öneri niteliğini taşırlar. Bu bağlamda pozitif hukukun etik tartışmalar üzerinden oluşturulması ona daha yüksek bir saygınlık ve geçerlilik kazandırır (Pribilla, 2000; akt., Yıldırım ve Kadioğlu, 2007). Bu açıdan bakıldığında yasaların zaman ve mekân içinde sınırlı bir geçerliliği olduğu, etik ilkelerin ise evrensel olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte yasal düzenlemelerin genellikle etik tartışmalardan sonra oluşturulduğu da bir gerçektir.

Özlem (2004: 205) ahlak ve hukuk arasındaki benzer yönleri aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

1. Ahlak ve hukuk, herkesin istediğini yaptığı yerde ortaya çıkacak olan kargaşayı önlemek gibi bir pratik zorunluluğun ürünleridir;
2. Ahlak ve hukuk, bir kurallar bütünü olarak karşımıza çıkarlar;
3. Ahlak ve hukuk, normatiftirler; yani “olması gereken” tasarımından hareketle oluşur veya oluşturulurlar;
4. Ahlak ve hukuk birer toplumsal fenomen olarak, tarih içerisinde değişebilirlik özelliği taşırlar.

Toplumsal yaşamda vazgeçilmez olan hukuk ve ahlak kuralları arasında yakın ilişkiler bulunmakla birlikte, bu iki kavram arasında bazı farklılıklar da bulunmaktadır. Pek çok ahlak kuralının zamanla hukuki metinler şekline dönüştüğü ve toplumsal yaşamı yönlendirdiği görülmektedir. Toplumu düzenleyen

ve devletin yaptırım gücünü belirleyen yasaların bütünü olarak tanımlanan hukuk, insan davranışlarını ve insanlar arası ilişkileri düzenler ve bir takım sınırlamalar getirir. Ahlak kuralları da insan davranışlarını ve insanlar arası ilişkileri düzenleyerek, bir takım sınırlamalar getirmektedir. Ancak, hukuk kurallarının yaptırımı devlet tarafından sağlanmasına karşın, ahlak kurallarının devlet tarafından uygulanan bir yaptırımı yoktur. Hukuk kuralları, devlet tarafından oluşturulur. Etik kuralları ise, devletin yanı sıra diğer organizasyonlar tarafından da oluşturulabilir. Ayrıca hukuk kuralları yazılı olmasına rağmen, genellikle ahlak kuralları yazılı değildir. Yasaların suç saydığı eylemlerin büyük çoğunluğu etik açıdan da yanlış eylemlerdir. Yasa ve etik arasındaki fark, yaptırım biçiminden kaynaklanır. Hukukta yaptırım, maddidir. Suç işleyen cezalandırılır. Geleneksel olarak etikte ise, yaptırım vicdanidir. Diğer bir anlatımla, yasaların ‘cezai yaptırımları’ ama etik kuralların ise daha çok meslekî ve ‘vicdanî yaptırımı’ vardır. (Aktan, 1999; Cerrah, 2003; Kleinig, 1996; TÜSİAD, 2005).

Hukuk ilkeleri ya da yasalar, eylemleri doğru ya da yanlış şeklinde sınıflandırırken; etik ilkeler hangi eylemlerin iyi (ya da daha iyi) olduğunu söyler. Hukuk, yasalar çerçevesinde ne yapılabileceğini, etik ise ne yapılması gerektiğini belirtir (İrvan, 2003). Topakkaya (2007: 75), hukuk ve ahlakın daha açık anlaşılabilmesi için aşağıda gibi bir kıyaslama yapmıştır.

Tablo 1.1: Hukuk – Ahlak Karşılaştırması

<i>Hukuk</i>	<i>Ahlak</i>
Yasanın dıştan konması	Yasanın içten konması
Eylem	Eylemin maksimi
Dar mükellefiyet	Geniş mükellefiyet
Dış zorlam	İç zorlama

Kaynak: Topakkaya, A. (2007). Kant'ın Ahlak(iliğ)in Metafiziği Adlı Yapıtında Etiğin Temellendirilmesi. *Doğu Batı: Etik* (4. Baskı), 1/4, 69-78.

Avrupa Polis Etik Kuralları (APEK) ve Türk Polis Etik Kuralları (TÜPEK) belgelerinde yer alan maddelerin neredeyse hepsinin hep ‘etik ihlal’ hem de ‘yasal ihlal’ olduğu görülmektedir. Her yasal ihlal aynı zamanda bir etik ihlal olmakla beraber her etik ihlal bir yasal ihlal olmayabilir (Cerrah, 2011). Sökmen ve Tarakçıoğlu’na (2013: 24) göre ise “bazı zamanlar hukuksal olmayan bir davranış, ahlaksal ve/veya etiğe uygun olarak kabul görebilir”. Diğer yandan Topakkaya’ya

(2007) göre hukuk, ahlakiliğin minimum şartı olarak anlaşılabilir. Etik ve hukuk ilişkisi aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Şekil 1.2. Etik ve Hukuk İlişkisi



Şekil 1.2. Etik ve Hukuk İlişkisi (Hoffman ve Frederick, 1995, akt., TÜSiAD, 2009).

1.7.6. Evrensel Etik İlkeler ve Etik Dışı Davranışlar

Kuçuradi'ye göre (2006: 70-73) sosyal yaşamda insanın değerini korumak için nelerin yapılması veya yapılmaması gerektiğine ilişkin düşünceler veya çıkarımlar etik ilkeleri ortaya çıkarır. Bir toplumda ya da meslek grubunda o toplum bireylerinin veya çalışanların uymaları beklenen etik davranışlar ve terk etmeleri istenilen etik dışı davranışlar mevcuttur. Dolayısıyla etik ilkeler yıllarca süren tartışmalar sonunda ortaya çıkar. Bir toplumdaki diğerine çok büyük değişiklik göstermeyen temel ve üst etik değerlerin ve ilkelerin adalet, doğruluk-dürüstlük, tarafsızlık, sorumluluk olmak üzere dört başlıkta toplanması mümkündür (Küçüköğlü, 2012).

Etik ilkelerin geliştirilmesinde genellikle hakkaniyet, insan hakları, faydacılık, bireysellik v.b ilkeler temel alınır. Hakkaniyet ilkesine göre bütün kurallar tutarlı, tarafsız ve gerçeklere dayalı olmalıdır. İnsan hakları ilkesi ise bireylerin varlığı, bütünlüğü ve temel insan hakları üzerinde durmaktadır. Faydacılık ilkesinin temelinde herkes için en iyi olacak kararın verilmesi önem taşımaktadır. Bireysellik ilkesinde ise, bireylerin temel amaçlarının uzun dönemli olarak kişisel kazançlarını artırmak olduğu vurgulanmaktadır (Lamberton ve Minor, 1995, akt., Aydın, 2002).

Birçok uluslararası kuruluş etik kuralların oluşturulması ve bu kültürün yerleştirilmesi için çeşitli faaliyetlerde bulunmaktadır. Bu konudaki faaliyetler bir takım uluslar arası belgelerde kendini göstermektedir. Kamu görevlilerinin belirlenen etik kurallar çerçevesinde şeffaf hareket etmelerini sağlamak amacıyla “Yolsuzluğa Karşı Eylem ve Kamu Görevlileri İçin Uluslararası Davranış Kuralları” isimli bildiri Birleşmiş Milletler tarafından, 1996 yılında kabul edilmiştir. Üye ülkelerin kamu hizmetlerinde etik davranış ilkelerini hayata geçirmesi, bu çerçevede kurumsal yapılar oluşturması ve gereken tedbirleri alması hususlarını içeren “Kamu Yönetiminde Etik İlkeler” isimli 1998 yılında OECD tarafından yayımlanan tavsiye kararı da bu konudaki önemli uluslararası belgelerdendir.

Avrupa Ombudsman Enstitüsü, iyi bir yönetim için gereken etik davranış kurallarını içeren “İyi Yönetim İçin Davranış Kodu” isimli belgeyi 1999 tarihinde kabul etmiştir. Avrupa Konseyi ise tüm kamu görevlilerince uyulması gereken temel etik davranış kurallarını belirleyen “Kamu Görevlileri İçin Davranış Kuralları” isimli belgeyi 2000 yılında kabul etmiştir. Türkiye’de ise “Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik” ile 5176 sayılı Kanunun 3’üncü maddesinden kaynaklanan yetkiye istinaden kamu görevlilerinin görevlerini yürütürken uymaları gereken “etik davranış ilkeleri” belirlenmiştir.

Polisler için etik kuralları içeren “Kolluk Kuvvetleri için Kılavuz Yönetmeliği”, Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 1979 yılında kabul edilmiştir. Avrupa Konseyi Bakanlar Kurulu, polislerin uyması gereken etik ilkeleri belirleyen “Avrupa Polis Etiği Yönetmeliği”ni 2001 yılında kabul etmiştir (Crawshaw, 2002; Council of Europe, 2001). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi ve Avrupa Konseyi Kolluk Etik İlkeleri Rehberi referans alınarak hazırlanan “Kolluk Etik İlkeleri” ise 2007 yılında onaylanmıştır.

Yukarıdaki belgelerde bahsedilen başlıca evrensel etik ilkeler; adalet, eşitlik, dürüstlük ve doğruluk, yasallık, güvenilirlik, tarafsızlık, sorumluluk, insan hakları, hümanizm, hukukun üstünlüğü, sevgi, hoşgörü, mesleğe bağlılık, karşılıklı saygı, tutumluluk, demokrasi, laiklik, şeffaflık, hesap verebilirlik, olumlu insan ilişkileri, hizmet standartlarının yükseltilmesi, açıklık, hak ve özgürlükler, emeğin hakkını verme, yasa dışı emirlere karşı direnme v.b. olarak sayılabilir (Ataberk, 2003; Aydın, 2002: 46-59, Ekici, 2012: 68-79; Maliye Bakanlığı, 2010; Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2013: 90-91; Şen, 2012). Türk polis teşkilatında meslek etiği ile ilgili

olarak kabul edilen birçok temel ilke bulunmaktadır. Mesleki sorumluluk, mesleki profesyonellik, örnek kişi olmak, insan ilişkileri ve eleştirilere açık olmak, eşitlik ve adalet, dürüstlük ve doğruluk ilkeleri bunlardan bazılarıdır (Bal ve Eryılmaz, 2002). Etik ilkeler; hukukun ve yasaların üstünlüğüne inanmak, insan hak ve özgürlüklerine saygılı ve koruyucu olmak, doğruluk ve dürüstlük, saygı ve sevgiye önem vermek, doğruluk ve dürüstlük, adalet, laik davranış, sorumluluk ve çalışkanlık, objektiflik, yurt halk meslek ve aile sevgisi, eşitlik ve tarafsızlık, halkla ilişkiler ve açıklık, demokrasi, nezaket, gizlilik, yasa dışı emir ve baskılara karşı duyarlı ve bilinçli bir şekilde hareket etme, tahriklere kapılmamak olarak da sıralanabilir (Karababa ve Gökçegöz; 2002: 324-329).

Çeşitli meslek dallarında o mesleğe özgü bir takım etik ilkeler vardır. Bu ilkeler aynı mesleği icra eden herkes için geçerlidir. Bu bağlamda Aydın (2002b) polis meslek etiği ilkeleri olarak şu etik ilkeleri sıralamıştır: mesleki sorumluluk, yasalara aykırı emri yerine getirmeme, görevin ihmal edilmemesi, işkence ve şiddetten kaçınma, yurttaşlık sorumluluğu, mesleki profesyonellik, güven, mesleki etkinlik, kendini geliştirme, sevgi, hoşgörü, tutumluluk, bağlılık ve takım çalışması, yaranma ve dalkavukluk yapmamak, iş ilişkilerine politika karıştırmamak, örnek kişi olmak, kötü alışkanlıklardan uzak durmak, dedikodu yapmamak, dogmatik davranmamak, yobaz bağınaz olmamak, bencil olmamak, insan ilişkileri ve eleştirilere açık olmak, insana saygı, hakarete bulunmamak, şiddet-baskı-saldırganlık göstermemek, özel hayata saygı, sır saklama, hak ve özgürlüklerin korunması, eşitlik ilkesi, hukukun üstünlüğü, tarafsızlık, ayrımcılık yapmamak, kayırmacılık yapmamak, dürüstlük-doğruluk, rüşvet ve hediye kabul etmemek, yolsuzluklara karışmamak ve göz yummamak, zimmekten kaçınmak, sömürü ve istismardan kaçınmak (Aydın, 2002b: 105-132).

Bu etik ilkelerin yanı sıra bazı evrensel etik dışı davranışlar da söz konusudur. Bunlar; ayrımcılık, kayırma, rüşvet, psikolojik yıldırma (mobbing), ihmal, sömürü (istismar), bencillik, yolsuzluk, şiddet-baskı-saldırganlık, iş ilişkilerine politika karıştırma, hakaret ve küfür, bedensel ve cinsel taciz, görev ve yetkinin kötüye kullanımı, dedikodu, zimmet, v.b. olarak sayılabilir. Polislerin görevlerini yerine getirirken verdikleri kararlarında, uygulamalarında ve insanlarla ilişkilerinde kaçınması gereken ayrımcılık, kayırma, rüşvet, yıldırma-kışkırtma, ihmal, sömürü, bencillik, yolsuzluk, işkence, yaranma-dalkavukluk, şiddet, baskı, saldırganlık,

ilişkilerine politika karıştırma, hakaret ve küfür, bedensel ve cinsel taciz, kötü alışkanlıklar, görev ve yetkinin kötüye kullanımı, dedikodu, zimmet, dogmatik davranış, yobazlık-bağnazlık gibi kurallar etik dışı davranışlar olarak görülmektedir (Ataberk, 2003; Aydın, 2002: 60-69, Aydın, 2002b: 105-132; Ekici, 2012: 80-85; Karababa ve Gökçeğöz; 2002: 329-330; Maliye Bakanlığı, 2010; Sökmen ve Tarakçıoğlu, 2013: 75-82; Şen, 2012).

1.7.7. Meslek Etiği ve Polis Meslek Etiği

TDK (2013) sözlüğünde meslek; belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş, bir kimsenin geçimini sağlamak için sürekli yaptığı; bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Meslek kavramı, genel olarak bir kimsenin geçimini sağlamak üzere, profesyonel olarak yaptığı iş olarak tanımlanabilir (Ekici, 2012). Herhangi bir iş ya da uğraşın meslek sayılabilmesi için, o iş ve uğraşın en azından belli bir tekniği ve kurumsallaşmış bir değerler manzumesine sahip olması gerekir (Ertekin, 1988: 36, akt., Bal ve Beren, 2007: 26). Gerek alanyazında gerekse uygulamada “meslek etiği, meslek ahlakı veya iş etiği, iş ahlakı” kavramları birbiri yerine kullanılmaktadır. Aslında etiğin somut olarak ortaya çıkışı üç biçimde olmaktadır:

1. Toplumsal yaşamda insanların birbirleriyle ilişkilerinde neleri yapmaları ve nelerden kaçınmaları gerektiğiyle ilgili bir kurallar kümesi; yani genel ahlak,
2. Felsefenin bir ana alanı olarak etik, davranışlar bağlamında iyinin ne olduğu ve nelerin iyi olduğu konusunu ele almakta; insanın ideal davranışlarını formüle etmeyi amaçlamaktadır, kısaca etik yani ahlak felsefesi.
3. Belli bir alanda etkinlik gösteren kişilerin uymaları gereken kuralların belirlendiği ve o alana özgü uygulamalardaki istenen davranışların irdelendiği meslek etikleri (Kılıç, 2012: 2-3; Kuçuradi, 2003; Yıldırım ve Kadioğlu, 2007).

‘Etik’ kelimesinin Türkçede halk arasında ve gündelik kullanımlarda ‘ahlak’ kelimesiyle eşdeğer bir anlam taşıdığı gerçektir. Bununla birlikte, ‘ahlak’ kelimesinin Türkçedeki kullanımı, bir kişinin görevini yaparken uyması gereken kural ve ilkelerden daha çok özel yaşamında uyması beklenen ilkeleri ifade

etmektedir (Cerrah, 2000: 120). Dolayısıyla bu araştırmada, alanyazında, uygulamada ve gündelik hayatta etik ile ahlak kavramları karıştırıldığı için “ahlak” yerine “etik” kavramının kullanımı tercih edilmiştir. Bunun nedeni iç güvenlik alanında etkinlik gösteren polislerin uymaları gereken kuralların belirlendiği ve polisliğe özgü uygulamalarda istenen davranışların irdelendiği meslek kuralları “ahlak” kelimesi ile değil “etik” kelimesi ile ifade edilmektedir. Diğer bir anlatımla, “Etik” kavramı ile yukarıda Kuçuradi’nin (2003) belirttiği üçüncü anlam, yani meslek etikleri kastedilmektedir.

Toplumsal yaşamda insan ilişkilerinde ve çeşitli iş alanlarında bir arada çalışan bireyler arasında karşılaşılan etik sorunların bir sonucu olarak ‘meslek etikleri’ ortaya çıkmıştır. Böylece yapılan etik çalışmalar sonucunda farklı disiplinlerde etik ilkeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Örneğin, “Tıp Etiği”, “Sanat Etiği”, “Siyaset Etiği”, “Yargı Etiği”, “Çevre Etiği”, “Medya Etiği”, “Kolluk Etiği”, “Polis Etiği” v.b. Bu disiplinlerde bazı ortak etik kurallar olmakla birlikte, daha çok bu alanların kendilerine özgü bir takım etik kuralları da vardır. Etiğin bir alt dalı olarak “meslek etiği”, çeşitli mesleklerin “ahlâk”larını konu edinir” (Kuçuradi, 2002: Özlem, 2004; Tepe, 2002).

Meslek etiği; “belirli bir meslek grubunun, mesleğe ilişkin olarak oluşturup koruduğu, meslek üyelerini belirli bir şekilde davranmaya zorlayan, kişisel eğilimlerini sınırlayan, yetersiz ve ilkesiz üyeleri meslekten dışlayan, mesleki rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan mesleki ilkeler bütünlüğü” olarak tanımlanabilmektedir (Aydın, 2002: 4; Aydın, 2002b: 105). Meslek etiği, özellikle doğrudan doğruya insanla ilgili mesleklerde uyulması gereken davranış kuralları olarak tanımlanabilir. Meslek etiğinin en önemli yanlarından biri, dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranarak çalışmasını sağlamasıdır (Kuçuradi, 1988: 21). Özetle, herhangi bir meslekte o mesleğe ilişkin davranışları yönlendiren ve belirli davranışlara rehberlik eden etik ilke ve standartlara “mesleki etik” denilebilir.

Meslek etiğinin önemli olan yanı, aynı meslek grubunda olan bireylerin nerde olursa olsun bu davranış kurallarına uygun davranmak zorunda olmalarıdır. Aynı meslek bünyesinde bulunan bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerinde belirli davranışlara uymaları meslek etiğinin bir gereğidir. Mesleki etik, oluşacak bütün

ilişkilerde tabiata ve insana saygılı olmak, hak unsuruna dayanarak davranmak ve haksızlık karşısında hakkı savunmak, dürüstlük ve sözünde durmak gibi davranışlar sergilemeyi gerektirir (Aydın, 2002). Genel anlamdaki etik yaklaşımlarının, meslek alanlarında somutlaşan biçimlerine de, meslek etiği denilebilmektedir. Meslek etiğinin en önemli özelliği dünyanın neresinde olursa olsun, aynı meslekte çalışan bireylerin bu davranış kurallarına uygun davranarak çalışmasını sağlamasıdır (Kuçuradi, 1998: 2).

Meslek etiğinin yukarıdaki tanımlamalarından yola çıkılarak, polis meslek etiği; “bir meslek grubu olarak polislerin mesleğe ilişkin olarak oluşturup, geliştirdiği, polisleri görevleri esnasında belirli bir şekilde davranmaya zorlayan, güvenlik hizmetlerinin sunulması sırasında kişisel eğilimleri sınırlayan, polislik için yetersiz ve ilkesiz olduğu belirlenen meslek üyelerini eğiten ya da meslekten dışlayan, meslek içi rekabeti düzenleyen ve hizmet ideallerini korumayı amaçlayan polislik mesleğine ilişkin ilkeler bütünü” olarak tanımlanabilir (Beren, 2003: 6; Beren, 2002: 292).

Polis meslek etiğini; “polislikle ilgili etik değerler bütünü” olarak tanımlamak mümkündür. Nasıl ki insanlar toplum yaşamında huzurun temini için bazı ahlaki değerlere uygun davranmak zorunda iseler, güvenlik organizasyonlarının en önemli öğelerinden biri olan polisler de mesleğin gerektirdiği etik kurallara uygun davranmalıdırlar. Polis meslek etiğini oluşturan kuralların çoğu teşkilatın kuruluş ve işleyişini düzenleyen metinlerde yer almaktadır. Ancak, yasaların koyduğu kurallar ile etik kurallar her zaman örtüşmeyebilir. Ya da etik kurallar, yasada henüz yer almamış olabilir. Çünkü yasalar, genellikle etik tartışmalardan sonra gerçekleşebilir. Görüleceği üzere meslek etik ilkelerinin işlevlerinde, çalışanların kalitesine göre başarılı çalışanlar ile başarısız çalışanları ayırmak ve sunulan ürünün kalitesini yükseltmek amaçlanmaktadır (Bal ve Beren, 2007: 26). Bir meslek dalı olarak polislik mesleğinde de bazı etik ilkeler ve değerler oluşturulup meslek mensuplarınca benimsenmelidir.

Polisin, meslek etiğine uygun davranışlar göstermesi, aynı zamanda halkın da güven ve desteğini sağlayacaktır. Halkın güven ve desteğinin sağlanmasıyla birlikte suçla mücadeledeki başarı oranı da yükselecektir (Kara, 2005). Bu nedenle polis meslek etiğine önem vermek gerekmektedir. Polis meslek etiğinin önemi şuradan kaynaklanmaktadır; bu üniformayı giyen polis, belli nitelikler kazanır. Başarılı, dürüst yardımsever bir insanın bu üniformayı giymesiyle polis, başarılı,

dürüst ve yardımsever olur. Acımasız, adaletsiz, hileci bir insanın bu üniformayı giymesiyle de polis acımasız, adaletsiz ve hileci olur (Beren, 2001: 76).

Etik kurallar mesleğini yaparken karşılaştığı özellikli durumlarda nasıl bir hareket tarzı içerisinde olunduğunu belirleyen, meslek mensuplarının ortak değerlerini yansıtan, profesyonel davranış ilkelerini belirleyen bir rehber niteliği taşıyan kurallardır. Bu açıdan bir mesleğin yürütülmesi ve meslek mensubunun sunduğu hizmetlerin tam olarak yerine ulaşmasının sağlanması amacıyla bu kurallar tespit edilmeli ve bu kuralların uygulamada etkin kılınması sağlanmalıdır. Meslek etiğini günlük yaşamda işlevsel hale getirebilmenin aşamaları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Acar, 2000: 52): Birinci aşama, polislik uygulamalarında meslek etiğinin yaşama geçirilebilmesi için, öncelikle uygulanacak etik programın doğrudan tepe yönetici tarafından desteklenmesi gerekir. İkinci aşama, birimde (merkez ya da taşra) yönetim kurulu seviyesinde bir 'etik komitesi' oluşturulmalıdır. Üçüncü aşama, 'etik yönetim' kurulu oluşturmaktır. Dördüncü aşama, birim içinde 'etik uzmanı' yetiştirmek ve bu işle ilgili görevlendirmek. Son aşama ise, 'şikayet takipçisi' (ombudsman) atamaktır.

1.7.8. Avrupa Polis Etik Kuralları ve Türk Polis Etik Kuralları

Diğer meslek etiklerinde olduğu gibi ve etiğin yapısı gereği, polislik mesleğinin de yazılı etik kuralları olmalıdır. Bu amaçla, 1998-2001 yılları arasında Avrupa Konseyi bünyesinde, 40'ı aşkın ülkenin katılımıyla polis etiği çalışmaları yürütülmüş ve Avrupa Polis Etik Kuralları (APEK) hazırlanmıştır. Bu çalışma sürecinde hukukçu, akademisyen ve sivil toplum örgütleri üyelerinin yanı sıra Avrupa ülkelerinde uzun yıllar üst düzey emniyet mensubu olarak görev yapan polisler de yer almıştır. APEK, üye ülkelere tavsiye niteliğinde sunulmuştur. Üye ülkelerden bu tavsiye dokümanı yerel ihtiyaçları ile yeniden düzenleyerek kendilerine mal etmeleri önerilmiştir. APEK sadece polislerin davranışlarını etik duyarlılık açısından sorgulayan etik ilkeler içermemektedir. APEK içinde polislerin devlete ve vatandaşlara karşı görev ve sorumlulukları kadar aynı zamanda polislerin kendilerinin sahip oldukları hakları içeren maddeler de bulunmaktadır. Türk Polis Etik Kuralları (TÜPEK) ile Avrupa Polis Etik Kuralları (APEK) birçoğu birbiriyle benzerlik gösteren etik ilkeler içermektedir. Diğer bir anlatımla, Türk Polis Teşkilâtı mensupları tarafından hazırlanan TÜPEK, APEK'in Türkiye'ye

yansımasıdır (Bal ve Eryılmaz, 2002: Cerrah, 2011; Cerrah ve Eryılmaz, 2001; Cerrah, 2008; Cerrah, 2002; Council of Europe, 2001).

APEK aşağıdaki gibi 6 kısımdan oluşmaktadır.

1. Polisin Amaçları,
2. Hukuk Devletinde Polisin Hukuki Alt Yapısı,
3. Polis ve Ceza Adalet Sistemi,
4. Polisin Kurumsal Yapısı (Polisin Nitelikleri, Eğitimi ve Meslekte Tutulması, Polisin Hakları vb.),
5. Polis Uygulama ve Müdahaleleri İçin Kılavuz (Genel Prensipler, Belirli Durumlar, Polis Soruşturmaları, Özgürlüğün Polis Tarafından Kısıtlanması, Yakalama v.b),
6. Sorumluluk ve Polisin Kontrol Edilmesi (Bıçak, 2002: 271-277; Cerrah; 2011; Council of Europe, 2001; Richards, 2002: 258-259).

Türk Polis Teşkilatında polis işareti olarak bilinen 8 köşeli polis yıldızı, resmi üniforma giyen polisler tarafından göğüste ve şapkada yer almaktadır. Bu yıldızın 8 köşesinde ve bu köşelerin arasında yer alan uçlarda Türk polisinin kişisel etik değerlerini gösteren bir takım özellikler yer almaktadır. Yıldızda yer alan, 8 ana ilke yani Atatürkçü, Cumhuriyetçi, Tarafsız, Bilgili, Yurt Sevgisi, Ulus Sevgisi, Bayrağa Saygılı, Üniformaya Saygılı ve 48 ara ilke yani Sorumluluk Sahibi, Sebatkâr, Uyumlu, Terbiyeli, Temiz ve Sıhhatli, Vicdan Temizliği, Allah Korkusu, Saygılı, Namuslu, Disiplinli, Aile Sevgisi, Görev Sevgisi, Meslektaş Sevgisi, Çalışkan, Ketum, Başkalarını Düşünen, Kültürlü, Yardımsever, Yasaya Saygılı, Azimli, Adil, Düzenli, Fedakâr, Özverili, Ağırbaşlı, Güçlü, Soğukkanlı, Temkinli, Cesur, Mert, Alçak Gönüllü, Doğru, Sabırlı, Haysiyetli, Nezaketli, Faziletli, İyi Ahlaklı olmak üzere 54 ilke Türk Polisinin şu ana kadar benimsediği ilkeler ola gelmiştir. Bu yıldızda sayılan ilkeler polislik mesleğinin ne kadar çok etik değere sahip olduğunu veya olması gerektiğini ve etik değerlerin polislerce benimsenmesinin önemini ortaya koymaktadır (Bal ve Beren, 2007: 107; Karababa ve Gökçegöz; 2002: 323; Yılmaz, 2002: 82).

1.7.9. Eğitim ve Etik Eğitimi

Yirminci yüzyılda eğitimciler eğitim kavramını değişik biçimlerde tanımlamıştır. Örneğin, Ertürk (1998) eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme oluşturma süreci olarak tanımlamaktadır. Bir disiplin olarak etik, ahlaki kıstaslardan yararlanılarak insan davranışlarına yön verme bilimi ve insan davranışlarına yönelik kabul edilmiş değerler ve standartlar olarak ahlak bilimi şeklinde tanımlanabilir. Etik eğitimi ise, insanlara davranışlarında, verecekleri kararlarda ve mesleki faaliyetlerinde etik bir boyut olduğunu kavratmaya; bireylerin kişisel, örgütsel ve başkalarına ait değerleri anlamalarını sağlamaya; meslek alanında yaşanan etik sorunlara ilişkin duyarlılığı geliştirmeye; etik davranışlar sergilemenin önemi ve etik sorunların çözümü konusunda beceri kazandırmaya yönelik yapılan faaliyetleri kapsayan süreç şeklinde tanımlanabilir (Göksel ve İpbüker, 2009).

Etik ve eğitim birbirlerini karşılıklı tamamladıklarından, etiğin eğitimle özel bir yakınlığı vardır. Sokrates için etik ve eğitim, ayrılmaz bir bütün oluşturur ve etik bilgiler eğitim anlayışını yönlendirir. Buna göre, gerçek erdem öğrencinin içindedir, öğretmene düşen rol ise, bu erdemi meydana çıkaracak şekilde öğrenci eylem ve davranış potansiyelini yönlendirmektir (Pieper, 1999: 119). İnsanların etik değerleri koruyarak yaşayabilmesi ve yaptığı meslekleri etik değerleri koruyarak yapabilmeleri için, normlardan ziyade etik değerlerin ve etik değerlerin felsefî bilgisine dayanan felsefî bir eğitime ihtiyaç vardır. Platon'un diyaloglarındaki Sokrates'in "hiç kimse isteyerek kötü olmaz" kabulüne ve erdem ile erdemlerin bilgisine olan ihtiyacı ısrarla vurgulaması genel olarak eğitimde ve meslekî eğitimde felsefî etik eğitime daha önemli bir yer vermemiz gerektiği anlamına gelir (Kuçuradi, 2003). Aslında eğitimin kendisi etik bir çabadan ibarettir. Etik eğitimi, ilk olarak ailede başlamalı, örgün ve yaygın eğitim kurumlarında ve meslek hayatında hayat boyu devam ettirilmelidir.

Etkili bir etik sisteminin en önemli unsurlarından biridir eğitimidir. Eğitim yoluyla, etik davranış kodları ve davranış kuralları işlevsel hale getirilebilir. Toplumun tümünün etik bilincinin geliştirilmesi ve bir ülkede kamu görevlilerine etik bilincin aşılması için yapılması gereken çalışmaların başında eğitim gelmektedir (TÜSİAD, 2005). Eğitimin etik davranışlara olan pozitif etkisi tartışma götürmez bir gerçektir. Yayımlanan araştırmalar etik eğitimin etiksel tutumu geliştirdiğini

göstermektedir Etik eğitimini ayrı bir ders olarak mı yoksa diğer öğretim programları içinde bütünleştirilmiş bir şekilde mi verilmesi gerektiği uzun zamandır tartışılmaktadır. Her ikisi de değerli olmakla birlikte genelde öğrenciler ayrı bir etik dersi tercih ederken biz etik tartışmaların öğretim programlarına yayılmasını ve etik öğretimin tüm dersler içinde bütünleştirilerek en iyi yapılacağını düşünüyoruz (Ryan ve Bisson, 2011: 45).

Ergüden (2003) Sokrates'in "kendini tanı" ifadesine dayanarak insanların etik soruları olan "Ne yapmalıyım? Nasıl yapmalıyım?" sorularına cevap aramaları gerektiğini vurgu yapıp eğitimi, yaşam boyunca süren "etik bir kendini tanıma süreci" olarak tanımlamıştır (akt., Aydın, 2002: 45). İyi bir insan olabilmek için insanın nasıl yaşaması gerektiğini söyleyen ahlaki, normatif etik anlayış, öğrenimin ve verilme biçiminin seçilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim, insan davranışların dolayısıyla da kişiliğinin oluşturulmasına yardım eder. Doğru-yanlış, sorumluluk, ödev, adalet, iyi-kötü gibi etik kavramlar davranışları değerlendirmek, onaylamak veya onaylamamak için de temel değer ölçütleridir. Dolayısıyla eğitimle ilgili değerlendirmelerde etik bir yaklaşımın temele alınması daha sağlıklı değerlendirmelerin yapılmasına zemin hazırlayacaktır. Çünkü etik, her zaman insanların yaşam gerçekliğinde 'nasıl yapmalı' konusunda yön verme özelliğine sahiptir (Pieper, 1999: 125).

İnsanlar doğduklarında ahlaksal bir yapıya sahip değillerdir ve bunun için bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekir. Bundan dolayı eğitim ve ahlaki yaşam daima karşılıklı bir ilişki içerisinde olmuştur. Aslında eğitim, özünde ahlaksal bir etkinliktir. Diğer bir anlatımla eğitim, değerli ve gerekli olduğu kabul gören birtakım değerleri insanlara kazandırmayı amaçlayarak insanları olgunlaştırmayı, mükemmelliğe yaklaştırmayı amaçlayan bir etkinlik olarak kabul edilebilir (Haynes, 2002: 19; Özlem, 2004: 17). Eğitim ve etik arasında zorunlu bir ilişki vardır. Eğitim, yaşam boyunca süren etik bir kendini tanıma sürecidir. Aynı zamanda öğretmenlik ve etik de birbirine çok yakın kavramlardır. Bunlar birbirinden ayrı düşünülemez. İdeal bir öğretmen, yalnız kusursuz öğretme yetenekleri ile değil, aynı zamanda yaşama biçimi ile de örnek alınacak ahlaki bir modele dönüşür. Yani bu anlamda öğretmen, öğrettiklerini örnek olarak yaşayan ideal biridir (Pieper, 1999: 118).

Kuçuradi' ye göre (1988: 35-36) eğitim, insana insan olma bilgisinin etik değerler yoluyla öğretmenler tarafından sunulmasıdır. Dolayısıyla ilk önce öğretmenlerin

etik değerlerin bilincinde olması, meslek etiğine uygun davranışlar göstermesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü öğretmenlik, sadece bilgi aktarma değil, genç nesillere yüksek toplumsal ve evrensel değerleri tanımaları, benimsemeleri ve hatta geliştirme yeterliği kazandırmayı amaçlayan kutsal bir meslektir (Aydın, 2006). Bu bağlamda polis eğitiminin amacı, polise gerekli bilgi ve beceriyi kazandırma yanında, mesleki etik ve sorumluluk kazandırmak ve bunların meslek mensuplarınca uygulanmasını sağlamaktır. Bu eğitimde temel olan; önce iyi bir insan sonra iyi bir polis yetiştirmektir. Etik eğitiminin amaçları kısaca aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. İnsan davranışlarının ahlaki boyutlarını ön plana çıkarabilme,
2. İnsanlara etik düşünme ve etik karar verebilme yetisi kazandırabilme,
3. İnsanı sevmeyi öğretebilme,
4. İyi niyetli insanlar yetiştirebilme (Pieper, 1999: 18).

Socrates'e göre eğitim etik üzerine kurulu bir öğrenim sürecidir. Kişiyi ahlaki eylemin anlam bilimselliği etik aracılığı ile olur. Etik eğitiminin amacı, bireyin içinde yaşadığı toplumun norm ve kurallarının ötesinde akıl yürüterek ideal bir toplumun hangi tür ilkeler üstüne kurulabileceği konularıdır. Platon'un da belirttiği gibi; eğitilmek varmak değil, farklı bir görüşle yola devam etmektir. Farkı anlayacak sınırlayıcı gözlüklerin çıkartılması sürecidir. Öğrenmenin asıl sonucu öğrenilecek ne kadar çok şeyin kaldığını fark etmektir. Önemli etik değerler (dürüstlük/doğruluk, hukukilik, sorumluluk, güvenilirlik ve başkalarına saygılı olma) hakkında düşünme pratiğinin gelişimidir. Düşünmeyi öğrenimdir (Pieper, 1999: 108). Etik değerler ve bu değerlerden türetilen ahlak ilkeleri ancak davranışlarda somutlaştığı zaman bir anlam ifade ederler. Başka bir deyişle, sadece sözde kalan, yaşantıya, eyleme yansımayan etik değerler pratikte bir anlam ifade etmezler. Dolayısıyla etik değerler ancak eylemde karşılık buldukları zaman güç kazanırlar. Etik değerlerin eylemde somutlaştırılmasının temel şartı da günlük yaşam durumlarının analizi, kavranması ve yorumlanmasının yanında iyi bir eğitim imkânına dayanmaktadır (Richard, 1998; akt., Yayla, 2004).

Pieper'e (1999: 116-117) göre, ahlakilik ve eğitim iç içe kavramlar olduğu ve birbirlerini tamamladıkları için etiğin pedagojiyle özel bir ilişkisi vardır. İnsan doğası gereği ahlaki bir varlık değildir ve dolayısıyla ahlaki açıdan eğitilmesi gerekir.

Ahlakiliği amaç olarak yalnızca eğitilecek olanın önüne koymakla yetinemeyiz; ahlaki kategorileri öğretmen de eğitim faaliyeti bakımından hedefleyip göz önünde bulundurmalıdır. Ahlakilik ile eğitimin ilişkisini bir yandan öğretmenin ahlaki açısından, öte yandan öğrencinin süreç içinde öğrenecekleri açısından incelememizi sağlayan bu iki yan, etik ile pedagojinin birbirleri aracılığıyla iletildiğini gösterir. Aydın (2002) etiğin bir eğitim sorunu olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin amaçlarına ulaşmak için etik dışı yollara başvurmalarının en önemli etmenlerden biri de bilgisizliktir. Bu nedenle iyi düzenlenmiş eğitim çalışmaları ile bireylerin etik değerler ve ilkeler konusunda bilgilendirilmesi önem taşımaktadır.

Etik ilke ve değerlere sahip bir örgüt kültürü oluşturmanın önemli ön koşullarından birisi de etik eğitimidir. Örgütlerde etik eğitimi tüm çalışanlara ve yöneticileri kapsayacak şekilde düzenlenmelidir. Etik eğitimi aşırı sıklıkta olmamak kaydıyla, belli bir süreklilik göstermeli ve ortak bir programın ötesinde, değişik kademelerdeki ve pozisyonlardaki çalışanlar için farklı programlar oluşturulmalıdır. Etiğin önemi, gerekliliği ve yararı hakkında bilgilendirme yapılması, eğitimin üst kademelerden başlatılıp, tüm kademelerdeki personeli kapsamı ve değişik kademelerde ve pozisyonlarda çalışanlar için farklı etik programlar (içerik, yöntem, eğitmen bakımlarından) uygulanması gerektiği vurgulanmaktadır (TÜSİAD, 2009: 106). Özellikle yöneticilerin etik dışı davranışları diğer çalışanların da bu tür davranışlar içine girmelerini özendirir. Bu nedenle tüm kademedeki yöneticilerin, birer rol modeli olarak etik boyutu da içeren çok iyi bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir (Aydın, 2002: 171).

TÜSİAD raporunda etik eğitimi ile ilgili aşağıdaki çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilmektedir:

1. *İşe alma eğitim programları düzenlenmelidir.*
2. *Sürekli eğitim programları düzenlenmelidir.*
3. *Yönetici ve liderler etik ilkelere bağlı davranışlarıyla çalışanlara örnek oluşturmalarıdır.*
4. *Kamu görevlilerinin ve toplumun bütününe kamu yönetiminde etikle ilgili bilinçlendirilmesi için seminerler düzenlenmelidir.*
5. *Uzman kişiler kamu kurum ve kuruluşlarında etik davranış kuralları ve uygulamaları hakkında konferanslar vermelidir.*
6. *Eğitim çalışmaları için el kitapçıkları ve broşürler hazırlanmalıdır.*
7. *Etikle ilgili çeşitli eğitici dokümanların, makalelerin ve de projelerin yer aldığı resmi bir internet sitesi kurulmalıdır (TÜSİAD, 2005: 279).*

Türk Polis Etik Kurallarının (TÜPEK) polisin eğitimi ile ilgili maddeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. *Eğitim, kolluk personelinin meslek hayatı boyunca devam etmesi gereken kesintisiz bir süreçtir. Bu süreç içerisinde temel eğitim, hizmet içi eğitim ve uzmanlık eğitimleri, toplumdaki değişim ve gelişime paralel olarak ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde teorik ve uygulamalı olarak verilir.*
2. *Eğitim, mesleğe hazırlamanın yanında kolluk personelinin kültürel ve sosyal açıdan gelişimini de sağlar.*
3. *Kolluk personelinin eğitimi, görev ve sorumlulukları esas alınarak, hizmetin amaçlarına odaklanacak şekilde yerine getirilir.*
4. *Kolluk personeline, demokrasinin temel değerleri ve ilkeleri, hukukun üstünlüğü, insan haklarına saygı ve bireyin temel hak ve özgürlüklerinin korunması ve kolluk etik ilkeleri konularında eğitim verilir.*

Avrupa Polis Etiği Yönetmeliğinin (APEK) polisin eğitimiyle ilgili maddeleri ise aşağıdaki şekildedir:

1. *Çoğulcu demokrasinin temel değerleri, hukuk devleti ve insan haklarının korunması prensiplerine dayanan polis eğitimi, polisin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik bir program uygulamalıdır.*
2. *Genel polis eğitimi halka olabildiğince açık olmalıdır*
3. *Genel eğitimi, düzenli aralıklarla staj eğitimi ve gerektiğinde, uzmanlık, yönetim ve liderlik eğitimi takip etmelidir.*
4. *Kuvvet kullanma ile ilgili polis eğitimi ile temel insan hakları prensiplerinin sınırları, özellikle AİHS ve içtihat hukuku, bütün seviyelerdeki polis eğitimine dâhil edilmelidir.*
5. *Polis eğitimi ırkçılık ve yabancı düşmanlığıyla mücadele etmenin tüm gereklerini yerine getirmeyi içermelidir.*

Hizmet sunduğu insanlara, ülkesine ve içinde yaşadığı topluma karşı sorumluluklarının bilincine varmış polislerin yetiştirilmesi ve bireylerin en temel ihtiyaçlarından bir olan güvenliklerinin sağlanması için bilinçli polislerin yetiştirilmesi de eğitimle mümkün olmaktadır. Polisler güvenlik hizmeti sunarken evrensel hukuk kuralları çerçevesinde ve etik ilkelere uygun hareket etmekte yükümlüdürler. Polisler bu hizmeti sunarken halkla ilişkilerinde olsun, meslektaşlarıyla ilişkilerinde olsun sık sık “ne yapmalıyım?”, “nasıl yapmalıyım”, “bu doğru mu, yanlış mı olur?” gibi etik soruları ve ikilemleri ile karşı karşıya kalabilmektedir. Dolayısıyla polislerin bu etik ikilemleri başarıyla çözebilmeleri için gerek örgün eğitim ve gerekse hizmet içi eğitim yoluyla etik bilgi ve bilinçlerinin hayat boyu geliştirilmesi gerekmektedir.

Polis eğitimi, polisin mesleki bilgi, görgü ve kültürünü arttırmak ve ileriye bakışını geliştirme çabasıdır. İnsan haklarının evrensel bir nitelik ve duyarlılık kazandığı çağımızda polis eğitimi ayrı bir önem kazanmıştır. Demokratik ülkelerdeki polis

eğitiminin felsefesi ve eğitimde üzerinde durdukları kavramlar giderek değişmekte ve gelişmektedir. Güvenlik uygulamalarında “demokratik olma”, “hizmet yaklaşımı”, “profesyonellik” ve “meslek etiği” gibi kavramlar giderek daha fazla işlenmeye başlamıştır. Polis eğitiminde amaç, aday öğrencilere sadece polislik mesleği ile ilgili bilgi ve becerileri kazandırmak değil, kendisinin de üniformalı bir vatandaş olduğunun ve içinden çıktığı toplumun bir ferdi olarak, insan haklarına saygılı olması gerektiğinin bilincine vardırılmasıdır (Fındıklı, 2001: 17). Kuçuradi'ye (2002: 51) göre polisin, mesleğini insan haklarına zarar vermeden yapmasını istiyorsak, polislerimize sadece normlar öğretmekten ziyade, hizmet öncesi eğitimde, hem genel olarak, hem de mesleğiyle ilgili olarak, birbiri üzerine dayalı, değerlendirme eğitimi, etik eğitimi ve insan hakları eğitimi görmesini sağlamak ve insan olarak olgunlaşmasına yardımcı olmak; mesleğiyle ilgili normları da bu temel üzerinde öğrenmesini sağlamak gerekir.

Bıçak (2002: 265), polisin eğitimi sürecinde etik kurallara yer verilmesi gerektiğini, etik değerlerin zaten bilindiği ve benimsendiğinin varsayılmaması gerektiğini ifade etmektedir. Polislerin eğitiminde etik eğitime yer vermenin amacı, etik konularda polis adaylarını ikna etmek değil, onların polislik mesleği uygulamalarında karşılaştıkları veya karşılaşılabilecekleri etik sorunların farkında olmalarını, etik dışı davranışlar hakkındaki hassasiyetlerini ve etik çatışma ve ikilemleri çözebilme becerisini geliştirmelerini sağlamaktır. 1997 yılından bu yana kadar birçok farklı rütbedeki emniyet mensubuna hizmet-içi eğitim kurslarında etik eğitimi verilmiştir. Bu kurslara katılanların tamamına yakını etik eğitiminin polisler için gerekli olduğunu ve buna ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir (Cerrah, 2002: 286).

Emniyet örgütü 81 il ve 717 ilçede yapılanmasını tamamlamış büyük ve önemli bir güvenlik örgütüdür. Güvenlik ve asayiş gibi çok önemli bir görevi yerine getirmektedir. Bu amaçla yapmış olduğu davranışların etik ilkelere uygun olması ve etik dışı davranışlardan kaçınılması ancak örgüt personelinin bir program dâhilinde eğitilmesi ile olanaklı olacaktır. Örgüt verimliliğinin artırılmasında, personeli ve halkıyla barışık bir örgütün oluşturulmasında etik ilkelere göre hareket etmek çok önemlidir. Bunun yolu ise etik eğitiminden geçmektedir. (Karababa ve Gökçegöz, 2002: 334). Meslek yaşamında değerlerin korunarak hayatın devam ettirilmesi içinse, etik değerlerin ve değerlerin bilgisine dayanan felsefe eğitimi gereklidir (Kuçuradi, 2002).

Kleinig'e (2002) göre, polis etik eğitiminin birçok avantajları arasından birincisi polis hakkında varsayılan moral duyarlılık yetersizliğini ortadan kaldırır. İkincisi, bu eğitimin profesyonellik etiği eğitimi olarak algılanması, polisleri daha sorumlu düşünmeye ve dıştan zorlama ile değil de isteyerek etik ilkeleri uygulamaya sevk edecektir. Üçüncüsü ise, bu eğitim polisleri kendi kendilerine etkili bir polis hizmeti sunmaları için kültürel temel oluşturmaktadır (Kleinig, 2002: 182-183). Bu bağlamda polisler için meslek hayatlarında uygulanabilir etik davranış kuralları oluşturmak gerekir. Bu bağlamda, Kleinig (2002) profesyonellik etiği eğitiminde ana konular olarak poliste, takdir yetkisi, kişisel hesap verebilirlik ve rol bilinci duygularının geliştirilmesi gerektiğini önermektedir.

İyi eğitim almış bir polis insan haklarını ihlal etmemeye özen gösterirken, bir başkası rahatlıkla haddi aşan güç kullanımına sebep olacak davranışlar sergileyebilmektedir. Ancak, hizmet öncesi eğitim kurumlarında verilen eğitimler de zaman zaman yeterli olamamaktadır. Çünkü eğitim kurumlarından idealist olarak yetişen ve mezun olan yeni polisler, zaman içerisinde, kendilerinden önce mezun olan ve tecrübeleriyle örnek alınacak kişi olarak lanse edilen kıdemli meslektaşlarının yanlış yönlendirmelerinden etkilenerek, aldıkları eğitimin tersine davranışlar gösterip hukuk dışı yollara müracaat edebilmektedirler. Eğer sık sık düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarıyla polisler iyi bir eğitimden geçirilebilirlerse, bu tür etik dışı davranışları sergilemeleri veya usta-çırak ilişkisiyle öğrenilen etik dışı davranışların etkisinde kalmaları engellenebilir. Yapılacak bir başka çalışma ise, söz konusu eğitimi rütbeli personele en iyi biçimde vermek olacaktır. Toplumla daha çok karşı karşıya gelen ve etik dışı davrandıkları yönünde şikâyetlerin odağı olan alt rütbe ya da memur sınıfı personelin üzerindeki hiyerarşik etkisi de düşünülecek olursa, rütbeli personele verilecek olan etik eğitiminin etkisi daha iyi anlaşılacaktır (Cerrah ve Semiz, 2001: 876).

Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, etik değerlerin öğrenilmesi açısından son derece önemlidir. Bu dönemlerde özellikle hizmet öncesi eğitim döneminde her polisin algılayacak olduğu değerler yeni şeyler öğrenmekte olan bir çocuğunki gibi kalıcı olacaktır. Mesleki bilgi ve becerilerin yanında mesleki değerlerin de polisleri aşılması oldukça önemli ve gereklidir. Polisteki etik ilke ve değerler bir defada söylenerek geçirilecek ya da ezberlenmesi istenilecek şeyler değil, özümmlenecek ve yaşam biçimi haline getirilecek şeylerdir. Bu özümleme, mevcut ilke ve kuralları

tekrar tekrar inceleme, analiz etme ve yaşam biçimi haline getirmeyle mümkündür (Aydın, 2002: 102). Etik eğitimi ile bir takım normların öğretilbileceği fakat bu normlara uygun davranılmasının her zaman sağlanamayacağı da unutulmamalıdır.

Etik eğitimi konusunda cevaplanması gereken sorular; Etik öğretilbilir mi? Eğer bu mümkünse, özel bir eğitim mi gereklidir, yoksa etik bir ortamda çalışan kişilerin kuralları kendiliğinden benimseyecekleri mi varsayılmalıdır? Etik eğitimini kimler vermelidir? Kurumdaki personel mi, kurum dışından danışmanlar mı? (Derek, 1976; akt., TÜSİAD, 2005; TÜSİAD, 2003: 52). Polis örgütlerinin değişimlere cevap verebilmeleri ve arzu edilen çağdaş polis davranışlarının ortaya konulabilmesinin en etkin yöntemi; personelde etik bilincin oluşturulması ve etik ağırlıklı polis uygulamalarının her kademedede yaygınlaştırılmasıdır. Bu nedenle etik ağırlıklı profesyonel bir polis yönetiminin oluşturulabilmesi için aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulmalıdır:

1. *Meslek etiği eğitime, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarında zorunlu olarak yer verilmeli, vatandaşa ilişkide bulunan ve göz önünde olan personelden başlamak üzere her kademedeki personel etik konusunda eğitilmelidir.*
2. *Mesleki etik değerler, polis eğitim programlarında işlenmelidir.*
3. *Meslek etiği eğitiminin zorluğu göz önüne alınarak, nitelik ve nicelik bakımından yeterli eğitici personel yetiştirilmelidir.*
4. *Polis yöneticileri ve akademisyenlerden kurulacak bir çalışma grubunca etik eğitim programları hazırlanmalıdır.*
5. *Mesleki etik ilkeleri hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurumlarının sınıf duvarlarını aşarak gerçek yaşam içerisine oturtulmalıdır. Bu amaçla, etik kuralları personelin devamlı görebileceği yerler ile çalışma bürolarına asılarak etik bilinç oluşturulmalı ve planlı denetim programlarına etik uygulamaları alınmalıdır.*
6. *Polis yöneticileri kendi davranışları alt rütbede görev yapan personele örnek olmaları ve etik değerlerinin güçlenmesi için yöneticiler bir eğitim programı çerçevesinde etik eğitiminden geçirilmelidirler.*
7. *Etik eğitim programlarının amacına uygunluğunun denetimi ve programların sürekli geliştirilmesi için etik izleme komitesi oluşturulmalıdır (Erdoğan, 2005).*

Polis Meslek Yüksek Okullarında ve Polis Akademisinde verilen etik eğitime devam edilmelidir. Ancak bu eğitim, polis örgütünün etik davranışlar sergilemesi için yeterli olmayacaktır. Bunun için etik davranışların personele kazandırılması ve bu konudan hiç haberi olmayan özellikle eski yıllarda mesleğe girmiş, her kademedeki personele hizmetiçi eğitimler yoluyla etik eğitimi verilmelidir. Bunun için üç aşamalı etik eğitimi planlaması yapılmalıdır:

1. Üst düzey polis yöneticileri ve Emniyet Müdürü rütbesindeki personel hizmetiçi eğitime alınarak etik eğitiminin geçirilmeli.

2. Orta ve alt düzeyde yöneticilik yapan Emniyet Müdürü, Emniyet Amiri ve Komiser sınıfı personel etik eğitimine alınmalı.
3. Aktif olarak polislik yapan ve sürekli halkla iletişim halinde olan polis memurları etik eğitimden geçirilmelidir. Uzun vadede ise, tüm teşkilat mensupları etik eğitiminden geçirilmelidir (Doğancı, 2004).

Tüm bu açıklamalardan yola çıkarak Polis Meslek Yüksek Okullarında verilen etik eğitiminin özetle 4 hedefi olması gerektiği söylenebilir:

1. Polislerde etik bilinç ve duyarlılığı arttırmak,
2. Polislik uygulamaları ile ilgili standart etik bilgilerin öğrenilmesini sağlamak,
3. Polislerde etik kararlar alma ve vermeyi geliştirmek,
4. Polislerde etik davranma isteği geliştirmek.

1.7.10. Yurtdışında Polis Eğitiminde Etik Eğitimi

Alman polisine, toplam seksen iki saat mesleki etik eğitimi verilmektedir. Etik eğitime büyük önem verilmekle birlikte, bu derslere konusunda uzman, sivil öğretmenler girmektedir. Etik derslerine öğretmenlerin yanı sıra Katolik ve Protestan rahipler de katılarak, ahlak konularında ders vermektedirler. Derslerde teoriden, yazılı metin bilgisinden ziyade pratik ve uygulamaya yer verilmektedir. Eğitim esnasında örgencilere roller verilmek suretiyle, bu rolleri oynamaları sağlanmaktadır. Bu roller, videoya çekildikten sonra öğrencilere seyrettirilip, yapılan hatalar düzeltilmektedir (Soysal, Doğan ve Akbulut, 2005). İtalya'da, etik eğitimi deontoloji ve profesyonellik derslerinde verilmektedir. Bu derslerde, polis meslek etiğine ilişkin temel esaslar ders olarak okutulmakla birlikte, her dersin içeriğine etik ve insan hakları konuları da bütünleşik bir şekilde yerleştirilmektedir. Polis etiği konusunda özellikle empati kavramı üzerinde durulmakta olup, karakola gelen vatandaş "senin annen ve baban olabilir" örneği sürekli tekrarlanmaktadır. Avrupa Polis Etiği Yönetmeliği, detaylı olarak etik derslerinde incelenmektedir (Sönmez, Tekin ve Beren, 2005).

Hollanda'nın kolluk meslek etiğine bakış açısı, diğer Avrupa ülkelerinden biraz daha farklıdır. Kolluğun yapması ve uyması gereken (yazılı veya yazılı olmayan) bütün kurallara, etik kurallar adı verilmiştir. Bu bağlamda polis etiği; polisin davranışlarını yönlendiren normlar olarak tanımlanmaktadır. Doksanlı yıllarda etik

eğitimi ayrı bir ders olarak verilirken, günümüzde diğer derslerin içerisinde uygulamalı olarak gösterilmektedir (zer, Ekşi ve Topdemir, 2005). İspanya polisine özgü 8 veya 10 etik değerlerinin olduğu ve Polis Akademisi ğretim programlarının bu etik temeller üzerine oturtulduğu ifade edilmiştir. İspanya kolluk kuvvetlerinde, insan hakları ve etik konusunda yirmi yedi saat süreli dersler işlenmektedir. Okulda eğitimi, okul idaresinin belirlediği üniversiteden gelen öğretmenler vermektedir. Ayrıca, polis okulunda çalışmayıp meslekleri içinde rütbeli ve tecrübeli olan dedektifler derslere girmektedir. Bunun yanında sınıfların başında rehberlik hizmeti veren ve öğrencilere mesleki davranış kavrayışı kazandıran Mossos ve Belediye Polisleri mevcuttur. İspanyollar, kolluk kuvveti yetiştiren bu okullarda, öğrencilere serbest düşünme özgürlüğü kazandırarak, öğrendiğini uygulamaya dkebilen öğrenciler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Kolluk kuvvetleri farklı etnik gruplara etik dışı davranışlar sergilememelidir. Bu nedenle, bu okullarda farklı etnik kökenlerden öğretmenler de gelip ders vermektedirler (Dağ, Batmaz ve Sevinç, 2004; Güngör, Uğur ve Maytar, 2004).

ABD'de Huntsville Polisi, polis eğitiminde üç kademeli bir etik eğitim modeli geliştirmiştir:

1. Hizmet ncesi Eğitim Programlarında Etik Eğitimi: Mesleğe yeni başlayacak olan polisleri etik konusunda eğitmek, nitelikli güvenlik hizmeti sunmanın en önemli öğesini oluşturmaktadır. Polislik mesleğindeki profesyonellik anlayışı, yeni memurların temel etik kuralları okulda öğrenmelerini gerekli kılmaktadır. Öğrenciler gruplara ayrılır ve yaşanılan örnek olaylar üzerinde çözümler üretilir. "Tüm polis teşkilatı personeli etik kurallarına uygun olarak davrandığında, polislik neye benzeyecektir?" sorusu öğrencilere sorulmalı ve cevapları alınmalıdır. Profesyonel polislik anlayışı öğrencilerde geliştirilmelidir.

2. Hizmetiçi Eğitim Programlarında Etik Eğitimi: Dürüst polisliğin kurumsallaşması, her rütbedeki tüm polis görevlilerinin etik eğitimini gerekli kılmaktadır. Devriye polisleri, sorgulamada çalışanlar ve istihbarat personeli gibi deneyimli polis görevlileri de etik eğitimine alınmalıdır. Eğitimler, doğru karar almayı, şiddete karşı tedbirler veya ağdaş devriye görevleri ve istihbarat hizmetlerinde ahlaki davranış konularını içermelidir. Hizmet içi eğitimlerde birkaç değişik özelliğin dışında hizmet öncesi eğitimlerdeki temel format kullanılmaktadır. Eğitim programı harici denetimlerin polis davranışları üzerindeki sınırlamaları

konusundaki bir tartışma ile başlamaktadır. Örneğin, hukuk kuralları polise güç kullanma uygulamaları ile ilgili yol göstermesine rağmen, önleme görevlerinde yol göstermemektedir. Böyle durumlarda polis, kendi takdir yetkisini kullanmak zorundadır. Polisin karşılaşacağı değişik durumlarda, takdir yetkisini nasıl kullanacağı tartışılmaktadır. Adil, doğru ve dürüst olmak gibi etiksel ana değerlerin tartışılması bu eğitim programının en önemli anahtarını oluşturmaktadır.

3. Polis Yöneticileri ve Denetçileri Etik Eğitimi: Huntsville Polisi, etik davranışların polis teşkilatında kurumsallaşmasında çok önemli rolü olan, polis yöneticileri ve müfettişleri için etik eğitim programı oluşturmuştur. Bu eğitim programında, polis yöneticilerine değerler vasıtasıyla yönetim bilinci verilmektedir. Hizmet öncesi eğitim programlarında olduğu gibi, polisin şu anki rolü konusundaki tartışma ile başlamaktadır. Etik dışı davranışa yönelten sayısız cazip fırsatlar, etik kuralları çiğneyenleri koruyan bir polis alt kültürünün varlığı, takdir yetkisinin kapsamlı kullanımı gibi görüşler ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Toplum destekli polislik anlayışı, profesyonel polislik, etik karar alma prensipleri, etiğin kurumsallaşmasında yönetici ve deneticilerin rolü ve vatandaş güvenilirliği gibi konular da detaylı ele alınmaktadır (Jhons, Owens ve Smith, 1995: 22-26, akt., Erdoğan, 2005).

1.7.11. Polis Meslek Yüksek Okullarında Etik Eğitimi

1937 ve 1980 yılları arasında İstanbul, İzmir, Kayseri, İstanbul Kemalettin Eröge, Ankara Yusuf Kahraman ve İstanbul Haydarpaşa Polis Okulları faaliyet göstermiştir. Daha sonra Emniyet Teşkilatının polis ihtiyacı uzun yıllar liseden sonra 9 aylık eğitim, öğretim ve uygulama yapan Polis Okulları tarafından karşılanmıştır. 1980-2001 yılları arasında Türkiye’de toplam 28 polis okulu faaliyet göstermiştir. Polis Okullarının 25.04.2001 tarih ve 4652 sayılı Polis Yüksek Öğretim Kanunu ile polis meslek yüksek okulları haline dönüştürülmesiyle birlikte teşkilatın polis ihtiyacı ön lisans düzeyinde eğitim, öğretim ve uygulama yapan bu yüksek öğretim kurumlarınca karşılanmaya başlanmıştır (Şahin, 2001). Polis Akademisi’ne bağlı Polis Meslek Yüksek Okullarının kuruluş amacı; verilen hukuki, mesleki, sosyal, kültürel dersler ve faaliyetlerle hukuka, insan haklarına saygılı Atatürk İlke ve İnkılâplarına ve Atatürk Milliyetçiliğine bağlı, Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, polis olmanın şeref, gurur ve şuuruna olan, polis üniformasının gerektirdiği saygınlığı yaratabilen, beden, zihin,

ahlak ve duygu bakımından dengeli, sağlıklı şekilde gelişmiş polis memurları yetiştirmektedir (pa.edu.tr, 2013).

1923-1937 yılları arasında polis okullarında özellikle İstanbul ve Selanik Polis Okulunda polis etiği ile ilgili olarak “Meslek Terbiyesi” dersinin okutulduğu görülmektedir. İstanbul Polis Mektebinin mezunlarından Selanikli Mehmet Efendi'nin 1939 tarihli diplomasına bakıldığında da polis etiği dersinin, o günkü adı ile ‘polis meslek terbiyesi’ olarak var olduğu ve okutulduğu görülmektedir (Bal ve Beren, 2007: 3; Beren, 2002: 293-295; Şahin, 2001). Polis etiği dersinin daha sonra bir şekilde kesintiye uğradığı görülmektedir. 1995 yılından itibaren Emniyet Genel Müdürlüğü'ne bağlı bazı daire başkanlıklarının bünyesinde açılan çeşitli hizmet içi eğitim kurslarında, ilk önce polis alt-kültürü ismi altında, daha sonra da ayrı bir ders olarak ‘polis meslek etiği’ adı altında verilmeye başlanmıştır (Cerrah, 2002).

Türkiye’de polis etiği alanında yapılan ilk çalışma Selanik ve İstanbul Polis Okullarında Öğretmen Emniyet Müdürü olarak görev yapan İbrahim Feridun tarafından 1910 yılında hazırlanmış olan ve o yıllarda Polis Okullarında ders kitabı olarak okutulan “Polis Efendilere Mahsus Terbiye ve Malumat-ı Meslekiye” isimli meslek ahlakı kitabıdır (Şahin, 2001: 32). Yine 1938 yılında İstanbul Polis Okulundan mezun olan Selanikli Mehmet Ören’e ait mezuniyet diplomasında, bugün ‘polis etiği’ olarak bilinen dersin o zamanlar “Meslek Terbiyesi” adı ile okutulduğu anlaşılmaktadır (Beren, 2001). Bu belgeler, Türkiye’de polis etiği çalışmalarının ve etiğin polis eğitime yansımalarının çok eskilere dayandığını göstermektedir.

Polis Etiği dersi 2001 ile 2010 yılları arasında Polisin Görev ve Yetkileri ve Meslek Etiği adı altında ders olarak okutulmaya başlanmış ve fakat 2010 yılında Polis Etiği adı altında ayrı bir ders olarak verilmeye başlanmıştır. Bu çerçevede 2. sınıflarda 2 saat Polis Etiği dersi okutulmaktadır. 2. sınıflar için hazırlanan Polis Etiği öğretim programı 2010 yılında uygulamaya konmuştur. Emniyet teşkilatına personel yetiştiren eğitim-öğretim kurumlarında polis meslek etiği dersi, Polis Akademisi Güvenlik Bilimleri Fakültesinde zorunlu lisans dersi, fakülteye bağlı Polis Meslek Yüksek Okullarında da, eğitim programına eklenerek zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Polis etiği eğitimi Polis Akademisine bağlı Güvenlik Bilimleri Fakültesinde ve Polis Meslek Yüksek Okullarında 2005 yılından beri 14 haftalık tek

dönem zorunlu ders olarak verilmektedir. Öğretim üyeleri ve eğitimciler derslerinde mevcut akademik materyalleri kullanmaktadırlar. Avrupa Polis Etiği Yönetmeliği de ek ders malzemesi olarak kullanılmaktadır. Bütün bu resmi polis etik eğitiminin bütün teşkilata yaygınlaştırılması gerekir. Aksi takdirde polis eğitim kurumlarında verilen eğitim, küçük yolsuzluğu çok önemsemeyen bir polis alt kültüründen kaynaklanan çok güçlü örgütsel dirence karşı duramayacak ve eriyip gidecektir. Nitekim araştırma sonucunda katılımcılar tarafından ele alınan ilk konunun eğitim olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada çalışanların gerek hizmet içi gerekse hizmet öncesi etik eğitiminin yeterli olmadığı görülmüştür (Cerrah vd., 2009).

1.7.12. Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği Dersi Öğretim Programı

Polis Akademisi, Polis Meslek Yüksek Okulları (PMYO) ve Polis Meslek Eğitim Merkezleri (POMEM) gibi eğitim kurumlarında okutulmak üzere polis etiği alan uzmanları, polis etiği dersine giren öğretim elemanları ve akademisyenler tarafından hazırlanan Polis Etiği öğretim programı 2010 yılında uygulamaya konmuştur. Programda, etik eğitiminde öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma geçildiği vurgulanmıştır. Bu programda, yaşanmış olaylara, etik sorunların sadece felsefî ve akademik tartışmalar ile sınırlı olmayıp, bir polisin gerçek hayatta karşılaşılabileceği ve onun davranış ve uygulamalarını etkileyebileceğini göstermek için yer verilmiştir. Özellikle programda, yaşanmış örnek olaylara yer verilmiştir. Bu öğretim programında, güvenlik mensuplarının meslek hayatlarında karşılaşmaları muhtemel etik çelişkiler veya sergilemeleri muhtemel etik dışı davranışlar üzerinde durulmuştur.

Etik sorunların daha iyi kavranılması için bunların bireysel ve kurumsal nedenleri ile bu ihlallerin memurların görevleri üzerine doğurması muhtemel olumsuz sonuçlarına da değinilmiştir. Polis etiği dersi öğretim programının genel amacı, iç güvenlik sektöründe görev alan personelde bir 'etik duyarlılık' ve 'farkındalık' bilinci uyandırmaktır. Etik duyarlılığın artırılması çabaları, tıpkı 'koruyucu hekimlik' gibi, bireyleri daha büyük yanlış ve suçlardan uzak tutacaktır. Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği öğretim programının genel hedefleri aşağıdaki şekilde açıklanmaktadır:

- “Etik” ve “ahlak” kavramı arasındaki ilişkiyi ayırt etme,
- Polis etiğinin geçmişi ve bugünkü durumunu bilme,

- Polis etik sorunların sosyal, kurumsal ve bireysel nedenlerini anlama,
- Poliste mesleki yozlaşma sürecini tanıma,
- Polislik mesleğinin mensuplarına sunmuş olduğu cazibeleri tanıma,
- Personeline etik liderlik yapmanın gereğini ve önemini kavrama,
- Mesleki saygınlığın hizmet kalitesi üzerine etkisini bilme.

Bu programda polisler için 'görev hayatında başarılması imkânsız' gibi görünen bazı etik nasihatler sıralamak yerine, emniyet mensuplarının gerçek hayatta karşılaşması muhtemel etik sorunların neden ve sonuçları ile muhtemel çözüm önerileri yer almaktadır. Bir polisin 'yapması' veya 'yapmaması' gereken uygulamaların büyük bir kısmı ilgili mevzuatta açıkça belirtilmiştir. Ancak, bir de 'yapılıp-yapılmaması' açıkça belli olan davranış ve uygulamaların arasında kalan ve nasıl davranılacağına her zaman kolayca belirlenemeyeceği durumlar da vardır. Bu program, doğru olup olmadığı 'siyah-beyaz' kadar açıkça belli olan uygulamaların arasında kalan 'gri' (şüpheli) alanları ele almaktadır. Bir polisin bireysel ve kurumsal 'itibarını' (integrity) koruyabilmesi, ancak bu tür şüpheli durumlar karşısında duyarlı olması ve 'polis etiği' (meslek ahlâkı) ilkelerine titizlikle uymasıyla mümkündür. Polis Etiği öğretim programında öğrencilerin aşağıdaki hedefleri kazanmaları beklenmektedir:

- Meslek etiği, delil üretme, delil karartma vb. polis etiği ile ilgili temel terimleri yazma/söyleme,
- Polis meslek etiğinin neden gerekli olduğunu açıklama,
- Etik değerlerin kaynağını açıklama,
- Yasal (Hukuk) ve Etik ihlal ilişkisini açıklama ve ayırt etme,
- Yozlaşmanın ve yolsuzluğun ne olduğunu açıklama ve örneklerle karşılaştırma,
- Yozlaşmaya etki eden dış faktörleri listeleme ve yozlaşma türlerini sınıflama,
- APEK ve TÜPEK arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklama,
- Polisin idari görevlerindeki etik sorunları örneklerle açıklama,

- Mesleki sosyalleşmeyi kendi cümleleri ile ifade etme,
- Polis karamsarlığını besleyen unsurları açıklama,
- Polisin adli görevlerdeki etik sorunları örneklerle açıklama,
- Ekonomik çıkar içeren yozlaşma ve yüce amaç yozlaşmasını karşılaştırma,
- Ekonomik yozlaşma türlerini sıralama ve örneklerle açıklama,
- Profesyonel polisliği ve Etik liderliği örneklerle açıklama,
- Uygulamalı etik önerilerinde bulunma ve çıkarım yapma,
- Ekonomik yozlaşmanın genel kategorilerini bilme ve örneklerle açıklama.

Konuların işlenişinde; öğretimi pekiştirmek ve kolaylaştırmak amacıyla etik konularla ilgili video/film, slâytlar, vb. eğitim araç ve gereçler ve APEK ve TÜPEK kullanılabilir. Bu programa göre hazırlanmış polis etiği ders kitabı ve diğer etik kitaplar kullanılabilir. Polis Etiği dersinin genel amaçları ve bu amaçlara ulaşılabilmesi için uygulamada dikkat edilmesi gerekli görülen hususlar incelendiğinde, derste bilişsel yönün yanı sıra duyuşsal yönün de ele alındığı görülmektedir. Etik eğitimi yoluyla öğrencilerde gerekli bilgilerin yanı sıra olumlu duyuşsal özellikler de geliştirilmek istenmektedir. Bunun yanı sıra, dersin öğrenci merkezli olarak işlenmesi, öğrenciye polis meslek etiği konusunda öğrendiklerini günlük yaşamına aktarabilme yollarının da gösterilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Polis Meslek Yüksek Okulları polis adaylarını polis etiğine yönelik olumlu ya da olumsuz duyuşsal özellikler geliştirebilecekleri ilk yerdir. Öğrencilerin bu süreçteki başarılarının ve polis etiğine yönelik sahip olabilecekleri olumlu ya da olumsuz duyuşsal özellikler daha sonraki meslek yaşantılarını etkileyebileceği göz önünde tutulmalıdır. Bu açıdan Polis Etiği dersi öğretim programının, öğrencilerin bilişsel özelliklerine ve polis etiği dersine yönelik duyuşsal özelliklerine etkisini ortaya koyması bakımından değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın, etkili bir etik öğretim programının hazırlanması ya da mevcut programın aksayan yönlerinin iyileştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ilgili alanyazında araştırmayla ilgili olduğu düşünülen çalışmalara ve Polis Meslek Yüksek Okullarında program değerlendirme alanında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiş, tarih bakımından en eskiden en yeniye doğru olacak şekilde sunulmuştur.

2.1. Program Değerlendirme ile İlgili Çalışmalar

Altay (2004), polis meslek yüksek okullarındaki eğitimin niteliğine ilişkin polis meslek yüksek okulu öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada tarama modeli kullanmış ve 80 sorudan oluşan bir ölçek geliştirmiştir. Ölçek, İstanbul Şükrü Balcı, Samsun 19 Mayıs, Yozgat ve İzmir Rüştü Ünsal Polis Meslek Yüksek Okullarında öğrenim görmekte olan 980 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; polis meslek yüksek okulu öğrencilerinin algılarının en düşük düzeyde olduğu boyut uygulamalı eğitim boyutudur. Öğrenciler aldıkları uygulamalı eğitimleri yeterli bulmamaktadırlar. Öğrencilerin öğretim görevlilerinin mesleki yeterliliğine ilişkin algıları yüksek olmasına rağmen, öğretim görevlilerinin kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin yeterli olduğuna ilişkin algıları düşük çıkmıştır. Öğrenciler, problem çözme yeteneği kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaların yeterli olmadığını düşünmektedirler.

Çöloğlu (2006) polis meslek yüksek okullarının eğitim programlarının yeterliğini programın öğeleri olan hedefler, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından öğrenci, yönetici ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirmiştir. Bu amaçla araştırma evrenini oluşturan 26 polis meslek yüksek okulundan 5 tanesi (Kayseri, Yozgat, Samsun, Aksaray ve Malatya Polis Meslek Yüksek Okulları) örneklem olarak seçilmiş ve seçilen bu okullarda eğitim gören 1044 2. sınıf öğrencisi ve bu okullarda görev yapan 107 yönetici ve öğretim elemanı araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın sonucunda PMYO eğitim programının öğelerinden hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin yeterli olduğu, fakat içerik öğesinin istenen düzeyde yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır. Eğitim programının öğeleri içinde en yeterli görülen öğe değerlendirme öğesidir. Öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler eğitim programına yeni

derslerin eklenmesi, eğitim programından bazı derslerin çıkarılması ve eğitim programındaki bazı derslerin okutulmasında öncelik sırasının değiştirilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca bu çalışmada PMYO'ların eğitim programının yüklü olduğu ve PMYO'larda yeterli düzeyde program değerlendirme ve program geliştirme çalışmalarının yapılmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticilere göre derslerin hedefleri öğrencilerin seviyesine uygundur. Öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler derslerin hedeflerinin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesinde birtakım problemler olduğu fakat derslerin hedeflerinin birbirlerini destekleyecek şekilde düzenlendiği görüşündedirler. Öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticilere göre eğitim programının içeriği öğrencilerin seviyesine uygundur. Öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler programdaki derslerin konularının basitten karmaşığa doğru olacak şekilde düzenlenmediğine büyük ölçüde inanmaktadırlar. Öğrenciler, programdaki bazı derslerin içeriklerinde gereksiz tekrarların olduğunu belirtmektedirler. Öğretim elemanları ve yöneticiler ise bu görüşü kısmen desteklemektedirler. Hem öğrenciler hem de öğretim elemanları ve yöneticiler derslerin içeriklerinin öğrencilerde yeterince ilgi ve merak uyandırmadığını ve ders kitaplarında yeterli seviyede akıcı ve anlaşılır bir dil kullanılmadığını düşünmektedirler. Öğrencilere göre ders kitaplarının içerikleri öğrencileri ezbere yönlendirmektedir. Öğretim elemanları, yöneticiler ve öğrenciler ders kitaplarının öğrencilerin konuları anlamasını kolaylaştırıcı yeterli sayıda örneklerle desteklenmediği ve derslerin içeriğinin de öğrencilerin meslek hayatlarında ihtiyaç duyacakları becerileri yeterince içermediği görüşündedirler. Öğrencilere göre derslerin işlenişinde çoğunlukla 'düz anlatım' yöntemi kullanılmaktadır. Öğretim elemanlarına ve yöneticilere göre derslerde ders kitabı dışındaki diğer kaynak kitaplardan yararlanılmaktadır. Fakat öğrencilere göre derslerde ders kitabı dışındaki diğer kaynak kitaplardan yeterince yararlanılmamaktadır. Hem öğrencilere hem de öğretim elemanları ve yöneticilere göre derslerde uygulamaya dönük öğretim faaliyetlerine yeterince yer verilmemektedir. Bu görüş öğrencilerde öğretim elemanları ve yöneticilere oranla çok daha güçlü bir şekilde dile getirilmiştir. Öğrencilere göre derslerde ihtiyaç duyulan öğretim materyalleri yeterince temin edilememektedir. Öğretim elemanları ve yöneticilere göre ise derslerde ihtiyaç duyulan öğretim materyallerinin temininde problem yoktur. Gerek öğrenciler gerekse öğretim elemanları ve yöneticiler öğrencilerin sürekli olarak

öğrenmeye güdülenmediğini ve ders süresince motivasyonlarının yeterince canlı tutulmadığını belirtmektedirler. PMYO'larda eğitim ve öğretim vermek üzere uzmanlaşmış veya akademik unvana sahip kadrolu öğretim elemanı sayısı oldukça yetersizdir.

Durmuş (2006), AB Sürecinde Demokratik Kişilik Eğitimi: Polis Akademisi Örneği adlı çalışmasında; demokratik kişilik sahibi polis amirlerinin yetiştirilmesinin son derece önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda Avrupa polis eğitimi standartlarının yakalanmasının; görevi gereği toplumun her kesiminden insanla muhatap olabilen Emniyet Teşkilatının üst düzey yöneticileri konumundaki polis amirlerinin demokratik tutum ve davranış kazanımında ne denli önemli olduğunu vurgulamış, bu çerçevede AB polisi eğitim uygulamaları ile Türkiye Polis Akademisi eğitim uygulamalarını karşılaştırmıştır. Polis Akademisinde ve ders programlarında AB süreciyle başlayan bir yenileşmenin ve değişimin yaşandığı görülmektedir. Ders türlerine bakıldığında demokratik kişiliği geliştirici önemli adımların atıldığı ve farklı derslerin konulduğu anlaşılmaktadır. Bu derslerin bir yansıması olarak da, hem polis amirlerine demokratik yaklaşım, demokratik davranış ve tutum kazandırılmakta, hem de AB'ye giriş sürecinde, yasa ve yönetmeliklerine uyum sağlama aşamasında, demokratik ülke polisine uygun bir çalışma sisteminin uygulanmaya başlandığı görülmektedir. Bazı Avrupa ülkelerindeki polis eğitimiyle Türkiye'deki polis eğitim ve programları karşılaştırıldığında, Türkiye'nin bu yolda geçmişe oranla önemli bir mesafe kat ettiği görülmüştür. Fakat bu sistemin tam olarak çalışması için belli bir zamana ihtiyaç vardır. Önemli olan demokratik kişilik gibi, insan hakları ve meslek etiği gibi konulardaki duyarlılığın ve çalışmaların devam etmesi gerekmektedir. Demokratik toplumun demokratik memurlara ve de polislere ihtiyacı vardır ve bu giderildiği takdirde toplumsal düzen ve huzura daha da kavuşulmuş olacaktır. Bu çalışmada, AB uyum yasa ve yönetmeliklerinin uygulayıcısı olan Emniyet Teşkilatı mensuplarının, özellikle üst düzey yönetici konumundaki polis amirlerinin, AB polis eğitimi standartları doğrultusunda anti-yetkeci, demokrasi ve insan haklarını ön planda tutan bir eğitim almalarıyla demokratik birey ve örgüt sisteminin oluşmasına önemli katkılar yapacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan (2006), tarama modeli kullandığı ve örneklem olarak Balıkesir Polis Meslek Yüksek Okulundaki 333 öğrenci, 34 öğretim görevlisi ve 20 amirle çalıştığı

araştırmada, Polis Meslek Yüksek Okullarında uygulanan insan hakları dersi ğretim programını bağlam, girdi, süreç ve ürünleri açısından değerlendirmiştir. Bağlam boyutunda 4652 sayılı Polis Yüksek ğretim Kanunu ile Polis Meslek Yüksek Okullarının kuruluş amacı ve eğitim ilkeleri, ğrenci kabul şartları, eğitim ğretim süresi, vs. açıkça olarak belirtilmektedir. Söz konusu kanuna dayanarak oluşturulan komisyon ile Polis Meslek Yüksek Okullarında okutulan insan hakları dersinin programının; ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik değişme ve gelişmeler neticesinde ortaya çıkan yeni ihtiyaçlara uygun olarak tasarlandığı grlmektedir. Hazırlanan bu yeni programda insan hakları dersinin tanımı yapılmakta ve amaçları net olarak açıklanmaktadır. Girdi boyutuna ilişkin olarak Balıkesir Polis Meslek Yüksek Okulunda insan hakları dersini vermekle görevli yeterli sayıda ğretim elemanı bulunmadığı grlmektedir. Bu açık, ilde bulunan üniversiteden gelen ğretim elemanlarıyla giderilmektedir. Okulun fiziki imknlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak kapasitede olduğu grlmektedir. Okulda etkin bir ğretim gerçekleştirmek için gerekli eğitim-ğretim materyallerinin var olduğu ğretim elemanlarınca % 80'lere varan bir oranla, öğrenciler içinse %90'ları aşan bir oranla belirtilmektedir ancak bu materyallerin etkin kullanıldığı söylenemez. Süreç boyutunda program uygulanırken gerçekleşen etkinliklere bakılmıştır. Dersin ilk gününde ğretim elemanlarının dersin amacını, kapsamını, kullanılacak eğitim-ğretim materyallerini ve dersin nasıl değerlendirileceğini açıkladıkları yüzdelere açısından bakıldığında ğretim elemanları için %90'ları aşan bir oranla, öğrenciler içinse %90'lara varan bir oranla belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının dersi işlerken dikkatleri çekici etkinliklerde bulunması, dersin amaçlarından ve bu amaçlara nasıl ulaşılacağından öğrenciyi haberdar etmesi, konuyla ğrenci ihtiyacı arasında ve yeni ile eski bilgiler arasında bağ kurması aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde ğretim elemanlarının ve öğrencilerin büyük oranda katılımıyla belirtilmektedir. Öğretim elemanlarının bilgiyi sunarken dersi mantıklı bir sırayla anlatması, uygun örnekler vermesi, uygun eğitim-ğretim materyalleri ve ğretim yöntemleri kullanması, öğrencinin derse etkin katılımını sağlaması aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde her iki zümrenin büyük oranda katılımıyla belirtilmektedir. Ayrıca bilgilerin kullanılması için uygun fırsatların oluşturulması, uygulamaların yakından izlenmesi, eksikler hakkında ipuçları verilmesi, iyi öğrenmelerin pekiştirilmesi yine aritmetik ortalamalar açısından

değerlendirildiğinde her iki zümrenin katılımıyla belirtilmektedir. Sınavların geçerli ve güvenilir olduğu her iki zümrenin büyük oranda katılımıyla gözlemlenmektedir. Ders kitaplarının resim grafik ve şemalarla desteklenmediği, fiziksel görünümünün ilgi çekici olmadığı ve metinlerin yazım kurallarına uygun olmadığı, konu başlıklarının ilgi çekici olmadığı, metinlerin üniversite düzeyine uygun olmadığı, metinlerin öğrencilerin ilgi ve yaşamlarına uygun olmadığı, sade bir dille yazılmadığı öğretim elemanlarının ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda gözlemlenmektedir. Ürün boyutunda anketi cevaplayan idarecilerin görüşleri doğrultusunda bu dersin öğrencilerin iş hayatlarında uygulayabilecekleri teknik ve metotlar sağladığı, bu dersi alan öğrencilerin bireylerin hak ve özgürlüklerine karşı müdahalede bulunma konusunda yetkilerini kötüye kullanmadığı, bu dersi alan öğrencilerin insanlar arasında hiçbir ayırım gözetmeden onların yaşam ve mallarını gözetme konusunda hassas davrandığı ankete katılanların tamamının katılımıyla gözlemlenmektedir. Sonuç olarak, bağlam boyutu kapsamında Balıkesir Polis Meslek Yüksek Okulunda uygulanan insan hakları ders programının çağdaş bilgi, beceri ve davranışları kazandıracak ve öğrencileri görevlerine hazırlayacak şekilde tasarlandığı ve hukuki dayanağının sağlam olduğu söylenebilir. Girdi boyutu kapsamında önemli bir eksiğin yeterli miktarda kadrolu öğretim elemanının bulunmaması olduğu söylenebilir. Süreç boyutu kapsamında ders kitaplarının yeniden ele alınması gerekliliği söylenebilir. Ürün boyutu kapsamında idarecilerin programı başarılı buldukları söylenebilir. Erdoğan'a göre polisin insan hakları eğitiminin niteliğini artırmak için yeni eğitim-öğretim teknikleri uygulanmalı ve geliştirilmelidir. Özellikle eğitim teknolojilerindeki gelişmeler takip edilmeli ve uygulanmalıdır. Ders kitapları bilimsel standartlara uydurulmalıdır.

Nalbantoğlu (2007), 25 polis okulunda görevli yönetici personel ile 181 kadrolu eğitici personelle yaptığı araştırmasında, genel tarama modelini kullanmış ve verileri anket yoluyla toplamıştır. Polis Meslek Yüksek Okullarındaki eğitim ortamlarını, bu okullarda görev yapan kadrolu eğitici personelin görüşlerine dayalı olarak değerlendirdiği araştırmada, eğitici personelin dersliklerdeki öğretim araç ve gereçlerden yeteri kadar yararlanamadıklarını tespit etmiştir. Eğitici personelin öğretim araç ve gereçleri içerisinde dersliklerde diğerlerine göre en çok yararlandıkları ders kitabı ve ders notudur. Bilgisayar derslikleri, spor salonları ve atış poligonlarında öğretim araç ve gereçlerinin eğitici personelce etkin şekilde

kullanılmadığı görülmüştür. Polis Meslek Yüksek Okullarındaki eğitsel birimlerin öğretim araç ve gereci yönünden yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitici personelin eğitsel birimlerdeki öğretim araç ve gereçlerini kullanmama nedenleri arasında 'okulda bulunmama' ve 'sayıca yetersiz olma' başlıca nedenler arasında yer almaktadır. Polis eğitim kurumlarında eğitici olarak görev alacak personelin, mutlaka eğitim formasyonuna sahip kişilerden seçilmesine özen gösterilmesi vurgulanmıştır.

Gündoğdu (2009), meslek analiz çalışmaları, Avrupa Konseyi ile birlikte yapılan Türk polisi eğitim ihtiyaçları fizibilite çalışmaları, alanda yapılan diğer çalışma sonuçları, üniversiteden alan uzmanları ile polis uzmanlarının değerlendirilmesi neticesinde;

1. Polis temel eğitim programlarında teori ile pratik arasında bağlantı olmadığı,
2. Eğitimlerin teorik ağırlıklı olduğu ancak teorik ağırlıklı bir eğitimin, yasal, teknik, taktik ve davranışsal olarak dört bölümden oluştuğu ve bu bölümlerden yasal ve teknik bölümlerinin kısmen verildiği, taktik ve davranışsal bölümlerinin ise verilemediği,
3. Eğitim programlarında eğitim teknolojilerinin yeterince kullanılmadığı,
4. Mevcut ders öğretim programları ve kitaplarının polis görevlilerince hazırlandığı, ancak insan odaklı polisliğin polis şablonu ile yetiştirilen polislerle gerçekleştirilemeyeceği, bilimsel çevrelerle ortaklaşa bir çalışmanın günümüz polisinin yetiştirilmesinde gerekli olduğu,
5. Eğitim programlarının beceri/davranış kazandırma eğitiminden uzak, klasik olduğu gibi gerçekler ortaya çıkmıştır.

Gündoğdu (2009), uygulamalı eğitime gereken önem verilmesini gerektiğini söylemektedir. Eğitim kurumları arasında bir plan ve program bütünlüğü yoktur. Sözelimi, polis okulları öğretim programlarıyla akademide okutulan dersler arasında hiç bir ilişki bulunmamaktadır. Öğretmen Emniyet Müdürleri ikinci sınıf emniyet müdürü rütbesinde ve polis teşkilatındaki plansız rütbe terfi sisteminden dolayı, bir üst rütbeye kadrosuzluk sebebiyle terfi edemeyen kişilere yer açmak için oluşturulmuş bir kadrodur. Buraya atanan kişilerin, eğitici yetenek ve kabiliyetlerine bakılmadan ve herhangi bir elemeye tabi tutulmadan bu işi yapmaya gönüllü olup olmadığına bakılmadan polis okullarına atanmaktadırlar (Karaman,

2002: 353) Polis okullarında öğretmen emniyet müdürü sıfatı ile görevli bulunan personel ekseriyetle isteği dışında bu göreve getirildiğinden verimli olamamaktadır. Gündoğdu'ya (2009) göre Polis okullarının (2001 yılı itibariyle polis meslek yüksek okulu) öğretim elemanı kadrosunun ayrılması ve öğretmen emniyet müdürlerinin, eğitimcilik uygulamasının tamamen kaldırılması gerekir.

2.2. Etik ile İlgili Çalışmalar

Altıok (1994), ahlak eğitiminde psikomotor davranış gelişimini ele aldığı çalışmasında; Din Kültürü Ahlak Bilgisi öğretiminin ortaöğretim öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini dersin amaçları doğrultusunda incelemiştir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin, dini ve ahlaki bilgilerin yanında birçok tutum, alışkanlık ve değerlerle ilgili davranışları da kazandırmayı amaçladığını, ancak ders programının amaçlarının gözlenebilecek, ölçme-değerlendirmeye tabi tutulabilecek öğrenci davranışları olarak belirlenmemiş olması sebebiyle amaçların öğrenci davranışına dönüşmesinin oldukça zor olduğunu ifade etmektedir. Dersin bilişsel amaçlarının gerçekleştiği ve ölçülebilir olmasa da davranışsal amaçlarının kısmen de olsa gözlemlenebildiği yapılan alan araştırması ile teyit edilmiştir.

Deniz, İpbüker ve Göksel (2005), yaptıkları çalışmada etik eğitimi ile ilgili örnek bir uygulamaya yer vermişlerdir. Mühendislik etiği dersi verilirken sınıfta, öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak bir tartışma ortamı yaratılması gerektiğini söylemektedirler. Derse iki öğretim üyesi birlikte girmekte, kendi aralarında başlattıkları beyin fırtınasını öğrencilerin sürdürmesine gayret etmektedirler. Öğrencilerin sessizce oturup sadece verilmeye çalışılanla yetinmesine değil, ders süresince sınıfta anlatılanları duyması, görmesi, konuşması, okuması, yazması, çözümlemesi, katılması, paylaşmasına çaba gösterilmelidir. Ayrıca, tartışılan konu hakkında öğrenciyi, ek bir araştırmaya yönlendirecek bir istek ve merak uyandırılmalıdır. Ders notları elektronik ortamda hazırlanmış, bilgisayar ve veri yansıtıcı ile birlikte görsel olarak sunulmaktadır. Bu görsel etki ile vurgulanmaya çalışılan ana metin parçalarının akılda kalıcılığı pekiştirilmektedir. Dersin başarı değerlendirmesinde uygulanan bu yöntem de etik bir amaç taşımaktadır. Yöntem bir anlamda öğretilenlerin bizzat yaşatılarak sınanması şeklinde de açıklanabilir. Öğrencilerin birbirlerini notla değerlendirirken üzerlerine yüklenen sorumluluğu fark etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Konu etik olunca, dersin başarı değerlendirmesinde bazı noktalara hassasiyet gösterilmelidir. Etik dersinde

inançlara not vermekten kesinlikle kaçınılmalıdır. Önemli olan öğrencinin bilgiye, akla ve mantığa nesnel yaklaşımıdır, öğrencinin bilgilenme ve davranışlarını ayarlama konusundaki erginliği yakalayıp yakalamadığıdır. Öğrenciye not verirken bilgiyi edinip saklaması, uygulaması, önyargılara teslim olmaması, başka bakış açılarını anlaması, çok yönlü düşünebilmesi, incelikler koyabilmesi, gerekçeli açıklama yapabilmesi, neyin mümkün ve uygun olduğunu hissedebilmesi dikkate alınmalıdır. Öğrencinin etik sorunlar karşısında kendi yargılarını argümanlarla ne ölçüde destekleyebildiğine bakarak not verilmiş dolayısıyla onun bilgi yeteneği ölçülmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda sonuç itibarıyla birbirleri ile tezat teşkil eden cevaplar üretmiş olan iki öğrencinin aynı notu alması, öğrencilerin değerlendirme yöntemini algılamaları bakımından etkili olmuştur. Eğiticinin dersin genel yönetimine yönelik yargılarında etik değerleri önemsemesi, beklentilerini açıklıkla dile getirmesi, sınıf ortamında karşılaştığı her türlü problemi etik yargılamaya tabi tutması öğrencilerin etik değerlere olan saygısını ve motivasyonunu artıracaktır. Ancak etik öğretmenin bir yarıyılla sınırlı olan dersindeki kısa vadeli görevi, sadece iyi kavrayışını vermekle sınırlı kalmalı, ahlaki kavrayışın eyleme yansıyacağı umudu ile yetinilmelidir. Etik eğitiminin bu anlamda bir farkındalık yaratacağı ve öğrencilik döneminde benimsenen davranış ilkelerinin ileriki meslek yaşantılarında yol gösterici bir etken olacağı belirtilmiştir.

Bayraktaroğlu, Kutanis ve Özdemir (2005), yaptıkları çalışma sonucunda yüksek öğretim kurumlarının öğretim programlarında etik eğitime yeterince yer verilmediğini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, İşletme ve Kamu Yönetimi gibi programlarda etik konusunun görece daha yoğun olarak yer alması dikkat çekicidir. Etik eğitimi konusunun bu bölümlerde daha yoğun olarak yer almasının nedeni, özel sektörde ve kamu kurumlarında görev alacak olan kişilerin etik eğitimi almış olmasının, bu kişilerin meslek yaşamlarında etik standartlara daha uygun davranacağını düşünülmesidir. Etik eğitimi konusunda mesafe alınabilmesi için yapılması gereken, yüksek öğretim programlarında adında etik bulunan derslerin yaygınlaştırılmasının yanı sıra, etik konusunun farklı disiplinlere nasıl yansıdığının ve yansımaları gerektiğinin öğretilmeye çalışılmasıdır. Özel sektörün etik eğitimi konusunda teşvik ve aktif katılımının sağlanması; özellikle akademisyenlerin eğitimini verdikleri etik konusunda, bu çerçeveye uygun davranışlar sergilemeleri gerekmektedir. Bu noktada, etik eğitimi konusunda ilerleme kaydedilebilmesi

verilecek eğitimin uygulanabilir olmasıyla da yakından ilgilidir. Kısacası, etik eğitiminde ölçülebilir hedeflerin gerçekleştirilebilmesi, etikle ilgili temel konuların, uygun şekilde, farklı programların derslerine dâhil edilmesi ile mümkün olabilir.

Uysal (2006), yaptığı araştırmada Türkiye’de uygulanan ilköğretim programlarının insan varoluşunu çerçeveleyen etik koordinatları dıştan oluşturmacı bir yaklaşımla mı, yoksa proaktif bilinçteki doğal değerler göstergesini uyandırma tarzında mı kılavuzladığı ve her iki durumdaki amaç gerçekleştirme başarısını Diyarbakır örneğinde öğretmen görüşleri çerçevesinde betimlemeye çalışmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup, veriler anket yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın evrenini Diyarbakır il merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin, etik kavramının önemine ve kavramsal boyutuna bakışlarında “doğuştan masumiyet” yaklaşımına paralel bir perspektif ortaya koydukları görülmüştür. Etik bilincin uyandırılması konusunda ise, etik kavramında sağlanan fikir birliğinin sağlanamadığı, hatta çeliştiği söylenebilir. Etik bilincin uyandırılması sürecinde davranış kazandırma; bilişsel, psikomotor ve duyuşsal boyutta incelenmiştir. Öğretmenler, etik davranışların kazandırılmasında dışarıdan eğitime ihtiyaç olduğunu ifade ederek bilişsel dönüşüme gerek duyduklarını ortaya koymaktadırlar. Bilişsel öğrenmelerin ders dışı aktivitelerle desteklenmesi gerekliliğine katılmaları psikomotor davranışlara, etik davranışların kazandırılmasında model davranışların etkili olduğuna inanmaları ise duyuşsal öğrenmelere verdikleri önemin bir göstergesidir. Davranış kazandırmanın bu boyutlardan sadece biriyle mümkün olamayacağı konusundaki mutabakat da, öğretmenlerin eğitim konusunda yüksek bilinç düzeyine sahip olduklarına işaret etmektedir. Ancak İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma konusunda yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda; her ders için etik bilinci ortaya çıkarıcı amaçlar belirlenmesi, etik bilinç konusunda hizmetiçi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiği gibi öneriler sunulmuştur.

Şahin’in (2006) yaptığı çalışmanın genel amacı, ortaöğretim programlarının, insan varoluşunu çerçeveleyen etik koordinatları dıştan oluşturmacı bir yaklaşımla mı, yoksa proaktif bilinçteki doğal değerler ölçeğini uyandırma tarzında mı kılavuzladığını ve her iki durumdaki amaç gerçekleştirme başarısını, Adana ili örneğinde, öğretmen görüşleri çerçevesinde betimlemektir. Öğretmenlerin, etik

kavramına bakışları “doğuştan masumiyet” yaklaşımına paraleldir. Etik bilincin nasıl uyandırılacağı konusunda ise, etik kavramında sağlanan görüş birliğinin sağlanamadığı belirlenmiştir. Etik eğitimi ile davranış kazandırma veya davranışlarda değişiklik meydana getirme; bilişsel, psikomotor ve duyuşsal/törel ve toplam bilinç dönüşümü boyutunda ele alınmıştır. Öğretmenlerin, bilişsel düzeyin ders dışı aktivitelerle desteklenmesi gerekliliğine olan inançları psikomotor davranışlara, model olarak davranışlarının etik bilinç dönüşümüne katkısı olduğuna inanmaları ise duyuşsal öğrenmeye önem verdikleri şeklinde yorumlanmıştır. Etik bilincin oluşumu için, günümüz eğitim programlarının yetersiz kaldığı yönündeki görüşleri öğretmenlerin eğitim konusunda yüksek bilinç düzeyine sahip olduklarını göstermektedir.

Başterzi ve Gülöksüz (2009), psikiyatride etik eğitimi ilgili bir çalıma yapmışlardır. Etik eğitimi psikiyatri eğitiminin çekirdek bileşenlerinden biri olmasına karşın eğitim veren kurumların çoğunun eğitim programlarında yeterince yer almadığı ifade edilmiştir. Çoğu psikiyatri uzmanlık öğrencisinin gerek uzmanlık gerek tıp eğitimi içinde hiç etik eğitimi almadığı gösterilmiştir. Öngörülebildiği üzere psikiyatri uzmanlık öğrencilerinin yarısından çoğu, kendilerini hazır hissetmediği bir etik çıkmazla karşılaşmıştır ve neredeyse tamamı etik eğitiminin bu sorunu çözmede yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Psikiyatristler gizlilik, sınır ihlali, adalet, yarar sağlamak ve zarar vermemek gibi temel etik konuların yanı sıra çoğunlukla, değişen dünya düzeninden kaynak alan örtük etik çıkmazlarla başa çıkmayı da öğrenmek zorundadırlar. Uzmanlık eğitiminin iyi yapılandırılmış bir etik öğretim programı içermesi gerektiği apaçıktır. Öte yandan, bazıları halen etik ilkelerin öğretilemez olduğunu ve bunların kişinin erken ahlak gelişiminde şekillendiğine inanmaktadırlar. Araştırmacılar, etik öğretmenin zor olduğu gerçeğini kabul etse de, tıp eğitimi için geliştirilen yeni yöntemler aracılığıyla bunun giderek kolaylaştığına inanmaktadırlar. Bu yöntemler klinik süper vizyonlar, rol- modellik, olgu çalışmaları, oyunlaştırma, küçük grup tartışmaları, takım çalışmasına dayalı öğrenme ve etik öğretmek için özel yöntemler olan günlük hayattaki etik ikilemlerin tartışıldığı “hekimliği konuşalım” grupları ve C.A.R.E (Temel inançlar, Eylemler, Nedenler, Deneyimler) dir.

Görmez ve arkadaşlarının (2009) yaptığı çalışmada etik ilkelerin kazanılmasında birincil rolün aile, okul ve toplum birimleri olduğu belirlenmiştir. Medya, çalışılan

kurum ve sivil toplum kuruluşlarının etik ilkelerin kazanılmasında ikincil bir role sahip olduğu tespit edilmiştir. Etik ilkelerin kazanılmasında eğitimin önemli rolü olduğu düşüncesine çok yüksek bir oranda katılım olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanlar kamuda yolsuzluğun önlenmesi için etik ilkelerin bireylere kazandırılmasında eğitimin ve okulun çok önemli rolünün olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmada dikkat çeken sonuç “Aile, toplum veya eğitim programları ile kazandırılmaya çalışılan etik değerler, öğrencilere yasaklama ve cezalandırma veya korkutma yöntemleri ile kazandırılmamalıdır” sorusuna katılmama oranının yüksek olmasıdır. Buradan etik eğitiminde cezalandırma yöntemlerinin kullanılması gerektiğine olan inancın yüksek olduğu sonucuna varılabilir. Öğrencilerin etik ilkelerin kazanımında nerelerden ve kimlerden etkilendikleri ile ilgili olarak yapılan analizde tüm boyutlarda birinci sırada ailenin geldiği görülmektedir. Daha sonra sırasıyla okul, yakın çevre ve son olarak da iletişim kanallarının etkili olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre kamu yönetimi etik bilincin oluşturulması için yapılacak olan çalışmalarda ailelerin eğitimine daha fazla önem verilmeli daha sonra öğrencilerin kendileri için rol model benimsedikleri öğretmenlere bu konuyla ilgili bilinç kazandırılmalıdır. Bu çalışmada toplum ve öğrenci araştırmaları, eğitim açısından farklı sonuçlar sergilemiştir. Toplum araştırmasında eğitim düzeyi artarken etik ilkeleri benimseme düzeyi de artmış ancak öğrenci araştırmasında tam tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Bu veriden mevcut eğitim sisteminin etik ilkelerin oluşmasında ve benimsenmesinde yeterli olmadığı sonucu çıkarılabilir. Bu çerçevede Türkiye’deki pozitivist olmayan ve ezberci olmayan, bilgilendirmeye ağırlık veren eğitim politikalarının desteklenmesi gerekmektedir. Görmez ve arkadaşları (2009) etik eğitimi için aşağıdakilerin yapılması gerektiğini ifade etmektedirler:

- Etik bilincin kazandırılmasında anne baba eğitimi verilerek okul ve aile arasında istikrar sağlanmalı,
- Etik ilkeler Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Vatandaşlık Bilgisi derslerinin öğretim programlarına yansıtılmalı,
- Konular, sadece teorik olarak anlatılmamalıdır. Öğrencinin etik ilkelerin uygulamasını kavrayabilmesi için derslerde örnek olaylar anlatılmalı,

- Etik eğitimlerin etkinliğini artırmak için etik ilkeleri benimseme düzeyi düşük iller, yaş gruplarına ayrıca önem verilmelidir. Yine bu eğitimlerin etkinliğini artırmak için periyodik olarak ölçme ve değerlendirme yapılmalıdır.

Erk (2009), etik değer açısından ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın eleştirel olarak değerlendirmesini yapmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Erk'e göre etik eğitimi sadece okulun öğrenciye kazandıracağı bir konu değildir. Türk ailesi de eğitim sürecine katılmalı ve bu süreçte aktif rol almalıdır. Her bireyin etik ilkeler konusunda eğitim görmesi gereklidir. Etik eğitiminden beklenen sonuçların alınabilmesi için öncelikle eğitimin bir insana kazandırılması gereken nitelikleri belirlenmelidir. Bu doğrultuda nasıl bir eğitim ve bu eğitim düzeni içerisinde nasıl bir etik eğitimi sorusuna cevap aranması gerekmektedir. Eğitim özgürleştirici doğrultuda olmalıdır. Kendini toplumun dışında görmeyen, insanın ancak toplum içinde var olabileceği bilincine ulaşmış, sorgulayan, şüpheli, ön yargılardan arınmış, özgürlük potansiyeli olan sorumluluklarının bilincinde, kendini eğitmesini, kendini bilgi ve kültürce zenginleştirmesini bilen, özerk insanlar yetiştirmek amaçlanmalıdır. Etik dersi, bir dönem okutulacak ders olarak görülmemeli, somut örneklemelere dayalı olarak öğrencilere ciddi bir biçimde verilmelidir. Etik dersinden kalan öğrencinin sınıfı geçmemesi ve başarısız sayılması sağlanmalıdır. Etiğin kavranma ölçütleri yapılacak sınavlarla belirlenmelidir. Etik eğitimi meslek içi eğitim kapsamında, üyelerin toplumsallaşma ve kültür düzeylerini geliştirmeye yönelik programların hazırlanması gerekmektedir. Düzenlenen meslek içi eğitim kurslarında etik, insanlar arası ilişkiler boyutu olarak kursların bünyesinde bulunmalıdır. Bu uygulama sayesinde, her ne yaşta olursa olsun kişilerin etik eğitimi almaları sağlanmalıdır. Etik eğitiminde, kişiliğin, özerkliğini özgürce geliştirmesine, kültürce zenginleşmesine olanak verecek programlar ön plana alınmalıdır. Sosyal Bilgiler programı yeniden ele alınmalı, amaç, içerik ve değerlendirme süreçlerine etik davranışların kazandırılması eklenmeli, bunu yaparken aktif eğitim sistemi oluşturulmalı ve etkin bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmalıdır. Bunu yaparken dünyadan bîhaber değil milli etik ile uluslararası etiği bütünleştiren bir sistem ortaya konmalıdır.

Şakar (2010), yaptığı araştırma sonucunda; eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek etiğini ve etik eğitimini konu alan bir dersin zorunlu olarak konması,

öğretmenlere yönelik yapılan hizmetiçi eğitimlere meslek etiği ve etik eğitimi konularının eklenmesi, ilköğretim programında bulunan değerlerin yüzyılın ve toplumun ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenmesi gerektiği gibi öneriler sunmuştur. Demir'in (2007) yapmış olduğu araştırmada ise öğretmenler Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'nın öğrencilere etik davranma becerisini kazandıracak nitelikte olduğunu belirtmiştir. Yaman, Çetinkaya-Mermer ve Mutlugil (2009) ve Kılınç (2010) yapmış oldukları çalışmaların sonucunda etik bilincin kazandırılmasına yönelik etik ile ilgili örnek olayların öğretim programlarında yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

2.3. İlgili Araştırmalar Özeti

Program değerlendirme alanında ve etik ile ilgili yapılmış olan yukarıda değinilen araştırmalara ait özet bilgiler aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 2.1: Program Değerlendirme Araştırmaları Özeti

<i>Araştırmacı ve Tarih</i>	<i>Araştırmanın Amacı</i>	<i>Kullanılan Yöntem</i>	<i>Araştırma Sonucu</i>
Altay (2004)	PMYO'daki eğitimin niteliğine ilişkin PMYO öğrencilerinin görüşlerini almak.	Tarama Modeli Anket	Uygulamalı eğitim, kullanılan öğretim yöntem ve teknikler ve problem çözme yeteneği kazandırmaya yönelik çalışmaların yeterli olmadığı saptanmıştır.
Çöloğlu (2006)	PMYO eğitim programlarının yeterliğini öğrenci, yönetici ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirmek.	Tarama Modeli Anket	Derslerde uygulamaya dönük öğretim faaliyetlerine yeterince yer verilmemektedir. Akademik unvana sahip kadrolu öğretim elemanı sayısı oldukça yetersizdir. Hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin yeterli olduğu, fakat içerik öğesinin istenen düzeyde yeterli olmadığı ortaya çıkmıştır.
Durmuş (2006)	Demokratik Kişilik Eğitimi Bağlamında AB polisi eğitim uygulamaları ile Türkiye Polis Akademisi eğitim uygulamalarını karşılaştırmak.	Literatür Taraması	Emniyet Teşkilatı mensuplarının, özellikle amirlerin, AB polis eğitimi standartları doğrultusunda bir eğitim almalarıyla demokratik birey ve örgüt sisteminin oluşmasına önemli katkılar yapacağı sonucuna ulaşılmıştır.
Erdoğan (2006)	PMYO insan hakları dersi öğretim programını değerlendirmek.	Tarama Modeli Anket	Programın bilgi, beceri ve davranışları kazandıracak ve öğrencileri görevlerine hazırlayacak şekilde tasarlandığı, yeterli miktarda kadrolu öğretim elemanının bulunmadığı, ders kitaplarının yeniden ele alınması gerekliliği ve idarecilerin programı başarılı buldukları ortaya çıkmıştır.
Nalbantoğlu (2007)	PMYO eğitim ortamlarını kadrolu öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirmek.	Tarama Modeli Anket	Öğretim araç ve gereçlerden yeteri kadar yararlanılmadığı, eğitici personelin mutlaka eğitim formasyonuna sahip kişilerden seçilmesi gerektiği tespit edilmiştir.
Gündoğdu (2009)	PMYO eğitim programlarını değerlendirmek.	Literatür Taraması	Programlarda teori ile pratik arasında bağlantı olmadığı, eğitim teknolojilerinin yeterince kullanılmadığı, beceri kazandırma eğitiminden uzak olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.1’de değişik araştırmacılar tarafından Polis Meslek Yüksek Okullarında yapılan program değerlendirme çalışmalarına bakıldığında, öncelikle şu ana kadar polis etiği dersi öğretim programının her hangi bir araştırmacı tarafından değerlendirilmediği görölmektedir. Bu açıdan yapılan bu araştırma polis etiği dersi programının değerlendirilmesi yönünden ilk çalışma olacağı için önemli görölmektedir. Polis okullarında yapılan program değerlendirme çalışmalarının ya çok genel olarak yapıldığı ya da farklı program değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılarak yapılmadığı gözlenmektedir. Araştırmalarda kullanılan yöntem, genelde tarama modeli ve literatür tarama şeklindeyir. Yapılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak sadece anket tekniğinden yararlanıldığı görölmektedir. Fakat bu araştırmada ise, ürüne ve sürece yönelik bir değerlendirme modeli kullanılarak Polis Meslek Yüksek Okulları Polis Etiği dersi öğretim programında belirlenen hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığı, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi ve programın öğelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri bağlamında çok yönlü bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca programın değerlendirilmesinde düzey belirleme testi, duyuşsal özellikler ölçeği, anket ve görüşme gibi çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır.

Tablo 2.2: Etik Araştırmalar Özeti

<i>Araştırmacı ve Tarih</i>	<i>Araştırmanın Amacı</i>	<i>Kullanılan Yöntem</i>	<i>Araştırma Sonucu</i>
Altıok (1994)	Din Kültürü Ahlak Bilgisi öğretimini öğrenci davranışları üzerindeki etkilerini incelemek.	Tarama Modeli Anket	Dersin bilişsel amaçlarının gerçekleştiği ve ölçülebilir olmasa da davranışsal amaçlarının kısmen de olsa gözlemlenebildiği görölmüştür.
Deniz vd. (2005)	Etik eğitimi ile ilgili örnek uygulama sunmak.	Örnek Sınıf alışması	Etik eğitiminin bir farkındalık yaratacağı ve öğrencilik döneminde benimsenen davranış ilkelerinin ileriki meslek yaşantılarında yol gösterici bir etken olacağı belirtilmiştir.
Uysal (2006)	İlköğretim programlarının etik bilinç uyarma konusunda öğretmen görüşleri çerçevesinde betimlemek.	Tarama Modeli Anket	İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma konusunda yetersiz kaldığı, her ders için etik bilinci ortaya çıkarıcı amaçlar belirlenmesi, etik bilinç konusunda hizmetiçi programların düzenlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Bayraktaroğlu vd. (2005)	Yükseköğretimde etik eğitiminde ne durumda bulunduğunu betimlemek.	Literatür Taraması	Yüksek öğretim kurumlarının öğretim programlarında etik eğitimine yeterince yer verilmediğini ortaya koymuşlardır.
şahin (2006)	Ortaöğretim programlarının etik bilinç oluşturup oluşturmadığını saptamak.	Tarama Modeli Anket	Öğretmenler, etik bilincin oluşumu için, günümüz eğitim programlarının yetersiz kaldığı yönündeki görüş belirlemişleridir.
Demir (2007)	İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Programını değerlendirmek.	Tarama Modeli Anket	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programının öğrencilere etik davranma becerisini kazandıracak nitelikte olduğu belirtilmiştir.

Yaman vd. (2009)	İlköğretim öğrencilerinin etik davranışa ilişkin görüşlerini değerlendirmek.	Nitel Gözlem ve Mülakat	Etik bilincin kazandırılmasına yönelik etik ile ilgili örnek olayların öğretim programlarında yer alması gerektiği sonucu çıkmıştır.
Başterzi ve Gülöksüz (2009)	Psikiyatride Etik Eğitimi	Literatür Taraması	Tıp eğitimi için geliştirilen yeni yöntemler aracılığıyla etik eğitiminin giderek kolaylaştığı öne sürülmüştür.
Görmez vd. (2009)	Etik, Kültür Ve Toplum: Yolsuzluğun Önlenmesi İçin Etik Projesi	Tarama Modeli Anket	Etik ilkelerin kazanılmasında birincil rolün aile, okul ve toplum birimleri olduğu belirlenmiştir.
Erk (2009)	Etik açıdan ilköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programını değerlendirmek.	Tarama Modeli Anket	Okulla birlikte aile de etik eğitim sürecine katılmalıdır.
Kılınç (2010)	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programını etik bilinç geliştirme açısından değerlendirmek.	Tarama Modeli Anket	Etik bilincin kazandırılmasına yönelik etik ile ilgili örnek olayların öğretim programlarında yer alması gerektiği sonucu çıkmıştır.
Şakar (2010)	İlköğretim sınıf öğretmenlerinin etik görüşlerini değerlendirilmek.	Tarama Modeli Anket	Eğitim fakültelerinde öğretmenlik meslek etiğini ve etik eğitimi konu alan bir dersin zorunlu olarak konması, öğretmenlere yönelik yapılan hizmetiçi eğitimlere meslek etiği ve etik eğitimi konularının eklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2.2’de değişik araştırmacılar tarafından etik konusyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, öncelikle şu ana kadar polis etiği dersi ile ilgili her hangi bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu açıdan yapılan bu araştırma, polis etiği dersi bağlamında yapılan ilk çalışma olacağı için önemli görülmektedir. Benzer şekilde etik ile ilgili yapılan araştırmalarda da kullanılan yöntem, genelde tarama modeli ve literatür tarama şeklindedir. Yapılan araştırmalarda veri toplama aracı olarak ise çoğunlukla anket tekniğinden yararlanıldığı görülmektedir. Fakat bu araştırmada ise, ürüne ve sürece yönelik bir değerlendirme modeli kullanılarak programda belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi ve programın öğelerine ilişkin alan öğretim elemanları ve öğrenci görüşleri bağlamında çok yönlü bir değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca bu araştırmada düzey belirleme testi, duyuşsal özellikler ölçeği, anket ve görüşme gibi çok çeşitli veri toplama araçları kullanılmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma; PMYO Polis Etiği dersi öğretim programında belirtilen hedeflere öğrencilerin ulaşma düzeyi, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi ve programın öğelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Polis Etiği öğretim programında hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklerine etkisi ve programın öğelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri bağlamında çok yönlü bir değerlendirme yapılmıştır. Bu bağlamda bu çalışmada betimsel nitelikli tarama modeli kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Türkiye’de 28 Polis Meslek Yüksek Okulunda 7770 öğrenci 2. sınıfa devam etmektedir. Polis Etiği dersi öğretim programı, tüm Polis Meslek Yüksek Okullarında uygulanmakta olup bütün okullara aynı kitap, eğitim materyalleri, polis etiği ile ilgili filmler, kısa videolar ve sunumlar gönderilmektedir. Araştırma evreni, Türkiye’deki tüm Polis Meslek Yüksek Okulları ve bu okullarda görev yapan Polis Etiği dersi öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, Türkiye’nin 4 coğrafi bölgesinden seçkisiz yöntemle belirlenmiş, her biri bir bölgeden olmak üzere (Kayseri PMYO-İç Anadolu, İzmir Rüştü Ünsal PMYO-Ege, Trabzon PMYO-Karadeniz, Adana K.Serhadlı PMYO-Akdeniz) 4 Polis Meslek Yüksek Okulundan 767 öğrenci ve 28 polis okulunda Polis Etiği dersine giren 39 öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Okulların seçiminde örneklemin evreni temsil edebilmesi ve okulların erişilebilirlik özelliği dikkate alınmıştır. Çalışmanın örneklemine ait sayısal veriler tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Araştırma Örneklemine Ait Sayısal Veriler

<i>Okul</i>	<i>Öğrenci</i>	<i>Öğretim Görevlisi</i>
A PMYO	198	2
B PMYO	190	2
C PMYO	183	1
D PMYO	196	2
Diğer Polis Meslek Yüksek Okulları		32
Toplam	767	39

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama amacıyla Düzey Belirleme Testi, Duyuşsal Özellikler Ölçeği, Anket Formu ve Görüşme Formu olmak üzere dört araç kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Düzey Belirleme Testi

Polis Etiği dersi öğretim programında belirtilen hedeflere öğrencilerin ulaşma düzeylerini belirlemeye yönelik olarak Düzey Belirleme Testi (DBT) geliştirilmiştir. Öncelikle, Polis Etiği dersi öğretim programı içeriğinde yer alan ünitelerden ölçülebilir nitelikte hedefler belirlenmiştir.

Polis Etiği dersi öğretim programında belirtilen hedeflere öğrencilerin ulaşma düzeylerini belirlemede kullanılacak aracı geliştirme sürecinde program kapsamında yer alan ölçülebilir nitelikteki hedef davranışlarla ilgili en az üçer soru maddesi hazırlanmıştır. Belirtke Tablosu ve Polis Etiği taslak başarı testi EK- 1’de sunulmuştur. Düzey belirleme testinin kapsam geçerliği için 2 Polis etiği uzmanı, 3 polis etiği öğretim elemanı ve 3 program geliştirme uzmanının görüşleri alınmış ve dönütleri sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşlerine başvuru uzmanların arasındaki uyumun yüksek olduğu görülmüştür. Deneme uygulaması öncesinde ölçme aracında yer alan maddelerin anlaşılabilirliğini ve düzeye uygunluğunu saptamak amacıyla polis etiği dersini almış 5 öğrenciye ve 2 öğretim görevlisine düzey belirleme testi okutulmuş ve alınan dönütler çerçevesinde gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmıştır. Düzey belirleme testi, deneme uygulaması kapsamındaki 2 Polis Meslek Yüksek Okulunda polis etiği dersini almış 160 öğrenciye uygulanmıştır. Düzey belirleme testinin geliştirilmesi sürecindeki deneme gruplarına ilişkin sayısal veriler tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3.2: Düzey Belirleme Testi Deneme Grupları

Okul Adı	Öğrenci Sayısı	
	Uygulanan	Değerlendirilen
Malatya Polis Meslek Yüksek Okulu	82	80
Elazığ Polis Meslek Yüksek Okulu	78	70
Toplam	160	150

Deneme uygulamasından elde edilen veriler Windows Excel paket programında analiz edilerek soru maddelerinin güçlük indeksleri ve ayırıcılık gücü indeksleri

hesaplanmıştır. Maddenin ayırt etme gücü 0,40 ve daha büyük olan maddeler, ayırt etme gücü yüksek maddelerdir. 0,30-0,39 arasında ayırt etme gücüne sahip olan maddelerin ayırt etme gücü oldukça iyi, 0,20-0,29 arasında ayırt etme gücüne sahip olan maddelerin ayırt etme gücü iyi, 0,19 ve daha küçük ayırt etme gücüne sahip olan maddelerin ayırt etme gücü ise düşüktür (Baykul, 2000; Tekin, 1994: 253). Polis Etiği düzey belirleme testi hazırlanırken orta güçlükteki maddelerin ve madde ayırt edicilik gücü 0,20 ve üstünde olan maddelerin seçimine dikkat edilmiştir. Bu ölçütlere göre aynı davranışı ölçen farklı soru maddelerinden en iyisi seçilerek 40 maddelik nihai test formu (EK 2) elde edilmiştir. Düzey belirleme testinin madde sayısı ve güvenilirlik katsayıları (KR-20) tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3.3: Düzey Belirleme Testi Tanıtım Tablosu

<i>Testin Adı</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Güvenirlik Katsayısı</i>
Polis Etiği DBT	40	.73

Güvenirlik katsayısı 0,70 ve üstü olarak hesaplanan ölçekler güvenilir ölçeklerdir. Güvenirlik katsayısının 0,80 ve daha büyük çıkması durumundaki ölçekler ise yüksek derecede güvenilir ölçekler olarak kabul edilmektedir (Özdamar, 1999). Tablo 3.3'te görüldüğü gibi Polis Etiği düzey belirleme testine ilişkin elde edilen değer, DBT'nin araştırmada güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

3.3.2. Duyuşsal Özellikler Ölçeği

Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin Polis Etiği dersine yönelik ilgi, akademik özgüven ve tutum düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Polis Etiği Dersi Duyuşsal Özellikler Ölçeği (DÖÖ) geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme çalışmaları bir kaç aşamadan oluşmuştur.

Ölçeğin geliştirilmesinin birinci aşamasında çalışma grubu dışındaki Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinden Polis Etiği dersine, öğretimine ve uygulamalarına ilişkin duygu ve düşüncelerini anlatan kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlarda belirtilmiş olan duyuşsal özellikler öğeleri ve alanyazın taraması sonucunda ölçekte yer alabilecek 46 ölçek maddesi yazılmıştır. Ölçek maddeleri dil ve anlaşılabilirlik yönünden Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından gözden geçirilmiştir. Araştırmacının yanı sıra biri Polis Etiği alanında, diğerleri eğitimde program geliştirme ve öğretim alanında uzman 5 kişi ölçek maddelerini incelemiş ve uzman görüşlerine göre ölçek maddelerinde çeşitli değişiklikler ve düzeltmeler

yapılmıştır. Bu inceleme sonrasında gelen dönütler doğrultusunda birbiri ile örtüşen ve anlaşılmasında güçlük olan önermeler çıkarılmış ve 44 maddelik taslak ölçek hazırlanmıştır.

Ölçek formu, cevaplamaı etkileyecek özellikleri açısından düzenlenmiştir. Ölçekte denk sayıda olan olumlu ve olumsuz maddeler eşit olasılıklı olarak sıralanmıştır. Yönergede; ölçeğin amacı, ölçekteki madde sayısı ve cevaplama biçimi açıklanmıştır. Araştırmada, duyarlı ve kullanışlı olması için 5 dereceli Likert tipinde bir ölçek hazırlanmasına karar verilmiştir. Cevaplayıcılardan ölçekte yer alan her bir duyuşsal özellik ifadesini; (1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum gibi beş kategoriden biriyle sınıflamaları istenmiştir. Her cevaplayıcı için toplam puanın elde edilebilmesi için, en olumlu kategoriye 5 puan, en olumsuz kategoriye 1 puan verilerek toplanan cevaplar 1-5 arasında puanlanmıştır.

Polis Etiği Dersi Duyuşsal Özellikler Ölçeği, deneme uygulama kapsamındaki 3 Polis Meslek Yüksek Okulundaki polis etiği dersini almış 221 öğrenciye uygulanmıştır. Polis Etiği Dersi Duyuşsal Özellikler Ölçeğinin geliştirilmesi sürecindeki deneme gruplarına ilişkin sayısal veriler tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4: Duyuşsal Özellikler Ölçeği Deneme Grupları

<i>Okul Adı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>	
	<i>Uygulanan</i>	<i>Değerlendirilen</i>
Malatya Polis Meslek Yüksek Okulu	62	60
Elazığ Polis Meslek Yüksek Okulu	86	82
Aksaray Polis Meslek Yüksek Okulu	73	58
Toplam	221	200

Deneme uygulamasından elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach-Alfa Katsayısı ile hesaplanmıştır. Yapı geçerliği için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizler sonucunda 42 maddelik nihai ölçek elde edilmiştir.

Her bir madde puanı ve ölçek puanları için tanımlayıcı istatistikler hesaplanmıştır. Bu çalışmada maddelerin ayırt ediciliğini belirlemek üzere korelasyonlara dayalı madde analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için elde edilen Cronbach-Alfa Katsayısı .96'dır. Ölçeğe madde seçiminde ilk olarak her bireyin tek tek her

maddeye verdiği puan ile maddelerin tümüne verdiği cevaplardan elde edilen toplam puan arasındaki korelasyon hesaplanarak madde-ölçek tutarlılığına bakılmıştır. Bu aşamada madde ayırt edicilik değerleri 0,30'un altında olan maddeler (Madde 22 – 31) çıkarılmıştır. Sonrasında maddelerin, madde-ölçek korelasyonlarına dayalı kestirilen madde ayırt edicilik değerlerinin 0,33 ile 0,76 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen katsayıların 0,30'un üzerinde olması, bütün maddelerin ölçeğin bütünüyle istenen özelliği ölçtüğü biçiminde yorumlanmıştır.

Öncelikle, verilerin açıklayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı incelenmiştir. Bunun için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığı araştırılmıştır. Örneklemin büyüklüğünü test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı hesaplanmıştır. Temel Bileşenler Analizinde KMO değeri 0,944 bulunmuştur. Bunun KMO değerine bağlı olarak örneklem büyüklüğü hakkında şu yorumlar yapılır: 0.50-0.60 arası "kötü", 0.60-0.70 arası "zayıf", 0.70-0.80 arası "orta", 0.80-0.90 arası "iyi", 0.90 üzeri "mükemmel". KMO değerinin 0.50'den düşük çıkması durumunda, daha fazla anketi işleme katmak gerekir (Büyüköztürk, 2010). KMO değeri, 0,944 bulunduğu için, örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bartlett testi ise, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediğini belirlemede kullanılır. Bu test, X^2 (Ki-Kare) değerini verir. X^2 testindeki gibi anlamlılık değerine bakılır. Anlamlılık değeri, 0.05'ten küçük ise verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği söylenir ve analize devam edilir (Büyüköztürk, 2010). Bartlett testi sonucu da 6377,8 ($p < ,01$) faktör analizinin değişkenler için uygun olduğu sonucunu vermiştir.

Ölçeğin faktör yapısını ortaya koymak için döndürülmemiş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin döndürülmemiş temel bileşenler analizi sonucunda maddelerin faktör yük değerlerinin 0,35 (madde 9) ile 0,79 (madde 10) arasında değiştiği görülmüştür. Analize alınan 42 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 3 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans % 56,3'dur. Sosyal bilimlerde çok faktörlü desenler için açıklanan varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterlidir (Büyüköztürk, 2010).

Nihai ölçekte (EK 3) yer alan maddelerden 21'i olumlu, 21'i olumsuzdur. Ölçekteki maddelerin hepsinin 3 boyutta toplandığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçları,

geliştirilen ölçeğin öğrencilerin Polis Etiği dersine ilişkin duyuşsal özellikleri ölçmede yeterli, geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

3.3.3. Anket Formu

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla anket formu hazırlanmıştır. Anket formunun hazırlanmasında özellikle Ertürk (1998), Demirel (2007), Senemoğlu (2005) ve alanyazındaki program değerlendirmeye ilişkin ölçütlerden yararlanılmıştır.

Anket üç bölümden oluşmuştur. Anketin birinci bölümünde ankete katılanlara ilişkin tanıtıcı bilgileri belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır. Anketin ikinci bölümü hedefler, içerik, programda önerilen araç ve gereçler, etkinlikler ve ölçme ve değerlendirme olarak birbirinden bağımsız alt başlıklardan oluşmuştur. Bu bölümde toplam 40 madde bulunmaktadır. Sorular beşli Likert; (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum biçimindedir. Anketin üçüncü bölümünde ise, öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşlerini belirlemek ve önerilerini saptamak amacıyla açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Anketin kapsam geçerliğini sağlamak üzere 2 Polis Etiği alan uzmanı, 3 alan öğretim elemanı ve 3 program geliştirme uzmanının görüşleri ve dönütleri alınmış ve sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Elde edilen form deneme uygulaması kapsamında yer alan Elazığ ve Malatya PMYO'da polis etiği dersine girmiş/giren 3 öğretim elemanına ve polis etiği dersini almış 10 öğrenciye sesli olarak okutularak eksiklikler giderilmiştir. Anket 2012-2013 öğretim yılı 2. dönemin sonunda araştırmacı tarafından polis etiği dersini alan 166 kişilik öğrenci grubuna ve 3 öğretim görevlisine uygulanmıştır. Anketin geliştirilmesi sürecindeki deneme gruplarına ilişkin sayısal veriler tablo 3.5'de sunulmuştur.

Tablo 3.5: Anket Formu Deneme Grupları

<i>Okul Adı</i>	<i>Öğrenci Sayısı</i>		<i>Öğretim Görevlisi</i>
	<i>Uygulanan</i>	<i>Değerlendirilen</i>	<i>Değerlendirilen</i>
Malatya Polis Meslek Yüksek Okulu	70	61	2
Elazığ Polis Meslek Yüksek Okulu	96	91	1
Toplam	166	152	3

Deneme uygulamasından elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliği (Cronbach-Alfa) .96 olarak hesaplanmıştır. Anketin güvenilirliğine ilişkin elde edilen bu değer veri toplama aracının (EK 4) araştırmada kullanılabilirliğini göstermektedir. Anket formunun madde sayısı ve güvenilirlik katsayısı Tablo 3.6'da sunulmuştur.

Tablo 3.6: Anket Formu Tanıtım Tablosu

<i>Ölçme Aracı</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Güvenirlik Katsayısı</i>
Anket Formu	40	.96

3.3.4. Görüşme Formu

Bu çalışmada, programın uygulayıcısı olan öğretim görevlilerinin Polis Etiği Öğretim Programına ilişkin görüşlerini belirlemek ve önerilerini saptamak amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında programın boyutlarına dönük değerlendirme ölçütleri (Ertürk, 1998; Demirel, 2007; Senemoğlu, 2005) ve görüşme formunun hazırlanmasındaki ilkeler (Yıldırım ve Şimşek, 2006) temel alınmıştır. Formu hazırlama sürecinde öğretim görevlilerine sorulabilecek soruların listesi oluşturulmuş ve araştırmacının alt problemlerini en iyi açıklayacak sorular seçilmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formu, 3 program geliştirme ve 2 Polis Etiği alan uzmanının görüşleri ve dönütleri doğrultusunda düzeltilmiştir. Taslak form, araştırma kapsamı dışında yer alan öğretim görevlileriyle soruların anlaşılabilirliği ve işlevliliği test edilerek kullanılabilir nitelikte bir görüşme formu (EK 5) elde edilmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçlarının Uygulanışı

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programının etkililiğini belirlemek amacıyla hazırlanan "Düzyer Belirleme Testi", 2013-2014 öğretim yılı başında ve sonunda araştırma kapsamında yer alan 4 Polis Meslek Yüksek Okulunda araştırmacı ve öğretim elemanları tarafından uygulanmıştır.

Öğrencilerin Polis Etiği dersine ilişkin duyuşsal özelliklerini belirlemek amacıyla "Polis Etiği Duyuşsal Özellikler Ölçeği", 2013-2014 öğretim yılı başında ve sonunda araştırma kapsamında yer alan 4 Polis Meslek Yüksek Okulunda araştırmacı ve öğretim elemanları tarafından uygulanmıştır.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen anket formu, belirlenen

örneklem grubundaki öğretim elemanlarına 2013-2014 öğretim yılında 1. dönemin sonunda uygulanmıştır. Anketlerin öğretim elemanlarına dağıtılması ve toplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Polis Etiği dersi öğretim programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen “Görüşme Formu”, araştırma kapsamında yer alan Polis Meslek Yüksek Okullarında polis etiği dersine giren 6 kişiye uygulanmıştır. Görüşmeler, 2013-2014 öğretim yılının ikinci yarısında belirlenen tarihlerde gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlemesi

Birinci alt probleme ilişkin olarak, Polis Etiği dersi öğretim programındaki hedeflerin ulaşılma düzeyini belirlemek için, test maddelerinin doğru cevaplandırılma yüzdeleri (madde güçlük indeksleri) hesaplanmıştır. Hedeflenen davranışların ulaşılma düzeyi olarak 0.75 ölçüt kabul edilmiştir. Çünkü “Bir davranışa öğrenci tarafından ulaşılması, öğrencilerin bu davranışı yoklayan yeterli geçerlik ve güvenilirlik derecesindeki soruyu doğru cevaplayabilmesi ve davranışların öğrencilerin %75’i tarafından kazanılabilir nitelikte olması” anlamına gelmektedir (Baykul, 2000; Özçelik, 1991). Her bir hedefin ulaşılma düzeylerine ilişkin elde edilen yüzdeler ve ön test ve son testte elde edilen yüzdeler arasındaki farkı gösteren değerler sunulmuştur. Polis Etiği düzey belirleme testinden elde edilen ön-test ortalamaları ile son-test ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla bağımlı gruplar için t testi uygulanmıştır.

İkinci alt probleme ilişkin olarak, Polis Etiği dersi öğretim programındaki hedeflerin ulaşılma düzeyleri açısından farklı illerdeki Polis Meslek Yüksekokulları öğrencilerinin düzey belirleme testinden aldıkları puanların ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ön testlere göre düzeltilmiş son test puanları kullanılmış ve ANCOVA analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek için de Bonferroni testi yapılmıştır.

Üçüncü alt probleme ilişkin olarak, Polis Meslek Yüksek Okulları öğrencilerinin Polis Etiği dersine ilişkin duyuşsal özelliklerini belirlemek amacıyla, “Polis Etiği Dersi Duyuşsal Özellikler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin analizinde, iki uygulama arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla öncelikle veriler,

Excel programı yardımıyla 1'den 5'e kadar rakam verilerek kaydedilmiştir. Daha sonra ölçekte yer alan olumsuz maddelerin dönüşümleri gerçekleştirilmiş ve veri analize hazır hale getirilmiştir.

	<u>Olumlu İfade Puanı</u>	<u>Olumsuz İfade Puanı</u>
Hiç Katılmıyorum	1	5
Katılmıyorum	2	4
Kararsızım	3	3
Katılıyorum	4	2
Tamamen Katılıyorum	5	1

Ölçeğin öğretim süreci başında uygulanmasından elde edilen verilere göre Polis Meslek Yüksek Okulları öğrencilerinin Polis Etiği dersine ilişkin ön duyuşsal özellikleri bakımından farklı illerdeki okullar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA (tek yönlü varyans) analizi yapılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek için de Scheffe testi yapılmıştır.

Dördüncü alt probleme ilişkin, Polis Meslek Yüksek Okulları öğrencilerinin Polis Etiği dersine ilişkin son duyuşsal özellikleri bakımından farklı illerdeki okullar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA (tek yönlü varyans) analizi yapılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek için de Scheffe testi yapılmıştır.

Beşinci alt problemle ilgili olarak, öğretim elemanlarının programa ilişkin anket yoluyla alınan görüşlerinin ortalamaları hesaplanmış ve belirlenen değer sınır aralıkları ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Kullanılan ölçek 5 dereceli ve 4 aralıklı olduğundan ($4/5=0.8$) sınır aralıkları 1'den başlayarak 5'e kadar 0.8 aralığında derecelendirilmiştir (1-1.8 "Hiç Katılmıyorum", 1.8-2.6 "Katılmıyorum", 2.6-3.4 "Kısmen Katılıyorum", 3.4-4.2 "Katılıyorum" ve 4.2-5.0 "Tamamen Katılıyorum"). Anketin ikinci bölümünde yer alan her bir maddeye verilen cevapların ortalaması ve standart sapması, anketin üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Öğretim elemanlarının programa ilişkin önerileri frekans değerleri esas alınarak en çok kabul görenden en az kabul görene doğru sıralanarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Görüşme ile elde edilen verilerin analizinde betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla görüşmeden elde edilen veriler, araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde belirlenen temalar doğrultusunda yorumlanmıştır. Yorumlamada, öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme ile elde edilen verilerin yorumları ile anket yoluyla elde edilen verilerin yorumları ilişkilendirilerek, araştırmanın alt problemlerine yönelik farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tutarlılığı da ortaya konmuştur.

3.6. Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Geçerliliği, iç ve dış geçerlik olarak incelemek mümkündür. Aşağıda bu araştırmanın iç ve dış geçerliliğine değinilmiştir.

3.6.1. Araştırmanın İç Geçerliliği

İç geçerlilik, bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği, bir başka özellikle karıştırmadan doğru olarak ölçebilme derecesidir. Bu çalışmada veri toplama sürecinde uygulayıcı olarak görev alan öğretim görevlileri ve diğer kişilere yönelik araştırma konusuyla ilgili olarak gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Veri toplama süreci, 4 PMYO'da belirlenen yer ve zamanda tüm öğrencilerin aynı anda katılımıyla yürütülmüştür. Böylece veri toplama ortamında katılımcıların cevaplarını etkileyebilecek dış unsurlar belli düzeyde engellenmiştir. Araştırmada katılımcıların kimlik bilgilerini ortaya çıkaracak bilgiler, katılımcıların görüşlerini doğru bir şekilde belirtmelerini sağlamak amacıyla istenmemiştir. Tüm katılımcıların veri toplama aracını eksiksiz doldurmasına özen gösterilmiş, iç geçerliliği sağlamak açısından tüm katılımcılardan benzer ortamlarda veri toplanmıştır.

3.6.2. Araştırmanın Dış Geçerliliği

Dış geçerlik ise araştırma sonuçlarının genellenip genellenemeyeceği meselesidir. Bulunan, tanımlanan ve ölçülen sonuç, gelişme ya da farkın gerçekte bir anlamı olup olmaması, varsa bunun seviyesi ve diğer durumlara genellenebilme olasılığı dış geçerliliğin derecesini göstermektedir. Bu araştırmanın genellenebilirliği açısından kısıtlamalar söz konusudur. Çalışmanın örnekleme, 4 Polis Meslek Yüksek Okulundan 767 öğrenci ve 28 polis okulunda Polis Etiği dersine giren öğretim görevlilerinden oluşmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, sadece benzer özellikleri gösteren gruplar için genellenebilir.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

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

4.1. Polis Etiği Dersi Öğretim Programında Hedeflenen Davranışlara Ulaşılma Düzeyi

Araştırmada ele alınan birinci alt problem, Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programında hedeflerin ulaşılma düzeylerini saptamaya yöneliktir. Bu amaçla araştırma örnekleminde yer alan PMYO'larda, hedeflenen davranışlara ulaşılma düzeyini belirlemek için geliştirilen Polis Etiği Düzey Belirleme Testi, öğretim yılının başında ve sonunda 4 PMYO'da uygulanmıştır. Düzey belirleme testinden elde edilen cevaplardan maddelerin doğru cevaplandırılma yüzdeleri (madde güçlük indeksleri) hesaplanmış, bu değerler hedeflenen davranışların ulaşılma düzeyleri olarak kullanılmıştır. Hedeflenen davranışların ulaşılma ölçütü 0.75 alınmıştır.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programında yer alan hedeflere, A PMYO'da ulaşılma düzeylerine ilişkin elde edilen yüzdeler ve yüzdeler arasındaki farkı gösteren değerler tablo 4.1'de sunulmuştur.

Tablo 4.1: A PMYO'da Polis Etiği Dersi Hedeflerine Ulaşılma Düzeyi*

<i>Hedefler</i>	<i>A PMYO</i>		
	<i>Ön Test</i>	<i>Son Test</i>	<i>Fark</i>
	<i>(Pj)</i>	<i>(Pj)</i>	<i>(Pj)</i>
1. Meslek Etiği, Delil Üretme, Delil Karartma vb. Polis Etiği ile ilgili temel terimleri yazar/söyler.	0,59	0,94	0,59
2. Polis meslek etiğinin neden gerekli olduğunu açıklar.	0,47	0,92	0,96
3. Etik değerlerin kaynağını açıklar.	0,73	0,98	0,34
4. Ahlak ve Etik ilişkisini ayırt eder.	0,72	0,96	0,33
5. Yasal (Hukuk) ve Etik İhlal ilişkisini açıklar ve ayırt eder.	0,60	0,95	0,58
6. Yozlaşmanın ve yolsuzluğun ne olduğunu açıklar ve örneklerle karşılaştırır.	0,71	0,96	0,35
7. Yozlaşmaya etki eden dış faktörleri listeler ve yozlaşma türlerini sınıflar.	0,81	0,99	0,22
8. APEK ve TÜPEK arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklar.	0,46	0,95	1,07
9. Polisin idari görevlerindeki etik sorunları örneklerle açıklar	0,71	0,94	0,32
10. Mesleki sosyalleşmeyi kendi cümleleri ile ifade eder.	0,41	0,81	0,98
11. Polis karamsarlığını besleyen unsurları açıklar.	0,63	0,95	0,51

12. Polisin adli görevlerdeki etik sorunları örneklerle açıklar.	0,69	0,98	0,42
13. Ekonomik çıkar içeren yozlaşma ve yüce amaç yozlaşmasını karşılaştırır.	0,51	0,91	0,78
14. Ekonomik yozlaşma türlerini sıralar ve örneklerle açıklar.	0,32	0,83	1,59
15. Profesyonel polisliği ve Etik liderliği örneklerle açıklar.	0,46	0,73	0,59
16. Uygulamalı etik önerilerinde bulunur ve çıkarım yapar.	0,56	0,86	0,54
17. Ekonomik yozlaşmanın genel kategorilerini bilir ve örneklerle açıklar.	0,05	0,82	15,4
Erişi	0,56	0,91	0,65

* Hedeflere ulaşma düzeyi 0.75 alınmıştır.

Tablo 4.1'deki veriler incelendiğinde, ön test sonuçlarına göre A PMYO'daki öğrencilerin, Polis Etiği dersi kapsamındaki hedeflerden sadece 7 numaralı hedefe öğretim süreci başında 0.75 düzeyinde sahip oldukları görülmektedir. Son test puanları incelendiğinde ise A PMYO'da, öğretim süreci sonunda 15 numaralı hedef hariç tüm hedeflere 0.75 veya üzeri düzeyde ulaşılma sağlandığı görülmektedir. Bulgular A PMYO'daki öğrencilerin, Polis Etiği dersi kapsamındaki 17 hedefin 1'ine öğretim sürecinin başında, 15 hedefe gerçekleşen öğretim süreci sonunda 0.75 ve daha üst düzeyde sahip olduklarını ve sadece 1 hedefe 0.75 düzeyinde ulaşılmadığını ortaya koymaktadır. Tablo 4.1'deki yüzdeler arasındaki farkı gösteren değerler ve Tablo 4.6'daki verilere bakıldığında, A PMYO'daki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki farklar incelendiğinde, Polis Etiği dersindeki bütün hedeflere ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programında yer alan hedeflere, B PMYO'da ulaşılma düzeylerine ilişkin elde edilen yüzdeler ve yüzdeler arasındaki farkı gösteren değerler tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2: B PMYO'da Polis Etiği Dersi Hedeflerine Ulaşılma Düzeyi*

<i>Hedefler</i>	<i>B PMYO</i>		
	<i>Ön Test</i>	<i>Son Test</i>	<i>Fark</i>
	<i>(Pj)</i>	<i>(Pj)</i>	<i>(Pj)</i>
1. Meslek Etiği, Delil Üretme, Delil Karartma vb. Polis Etiği ile ilgili temel terimleri yazar/söyler.	0,57	0,78	0,37
2. Polis meslek etiğinin neden gerekli olduğunu açıklar.	0,48	0,88	0,83
3. Etik değerlerin kaynağını açıklar.	0,60	0,89	0,48
4. Ahlak ve Etik ilişkisini ayırt eder.	0,53	0,91	0,72
5. Yasal (Hukuk) ve Etik İhlal ilişkisini açıklar ve ayırt eder.	0,47	0,87	0,85
6. Yozlaşmanın ve yolsuzluğun ne olduğunu açıklar ve örneklerle karşılaştırır.	0,58	0,90	0,55
7. Yozlaşmaya etki eden dış faktörleri listeler ve yozlaşma türlerini sınıflar.	0,64	0,84	0,31
8. APEK ve TÜPEK arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklar.	0,41	0,93	1,27

9. Polisin idari görevlerindeki etik sorunları örneklerle açıklar	0,58	0,84	0,45
10. Mesleki sosyalleşmeyi kendi cümleleri ile ifade eder.	0,35	0,67	0,91
11. Polis karamsarlığını besleyen unsurları açıklar.	0,47	0,90	0,91
12. Polisin adli görevlerdeki etik sorunları örneklerle açıklar.	0,59	0,93	0,58
13. Ekonomik çıkar içeren yozlaşma ve yüce amaç yozlaşmasını karşılaştırır.	0,45	0,79	0,76
14. Ekonomik yozlaşma türlerini sıralar ve örneklerle açıklar.	0,14	0,35	1,50
15. Profesyonel polisliği ve Etik liderliği örneklerle açıklar.	0,35	0,69	0,97
16. Uygulamalı etik önerilerinde bulunur ve çıkarım yapar.	0,44	0,75	0,70
17. Ekonomik yozlaşmanın genel kategorilerini bilir ve örneklerle açıklar.	0,09	0,35	2,89
Erişi	0,46	0,79	0,74

* Hedeflere ulaşma düzeyi 0.75 alınmıştır.

Tablo 4.2'deki veriler incelendiğinde, ön test sonuçlarına göre B PMYO'daki öğrencilerin, Polis Etiği dersi kapsamındaki hiçbir hedefe öğretim süreci başında 0.75 düzeyinde sahip olmadıkları görülmektedir. Son test puanları incelendiğinde ise B PMYO'da, öğretim süreci sonunda 10, 14, 15 ve 17 numaralı hedeflere 0.75 düzeyinde ulaşamadığı, geri kalan hedeflere ise 0.75 veya üzeri düzeyde ulaşılma sağlandığı görülmektedir. Bulgular B PMYO'daki öğrencilerin, Polis Etiği dersi kapsamındaki hiçbir hedefe öğretim sürecinin başında sahip olmadıklarını, 13 hedefe gerçekleşen öğretim süreci sonunda 0.75 ve daha üst düzeyde sahip olduklarını ve 4 hedefe 0.75 düzeyinde ulaşamadığını ortaya koymaktadır. Tablo 4.2'deki yüzdeler arasındaki farkı gösteren değerler ve Tablo 4.6'daki verilere bakıldığında, B PMYO'daki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki farklar incelendiğinde, Polis Etiği dersindeki bütün hedeflere ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir. B PMYO'daki öğrencilerin hedeflere ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen, son test puanları, 4 hedefe öğretim süreci sonunda 0.75 düzeyinde ulaşamadığını göstermektedir.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programında yer alan hedeflere, C PMYO'da ulaşılma düzeylerine ilişkin elde edilen yüzdeler ve yüzdeler arasındaki farkı gösteren değerler tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3: C PMYO’da Polis Etiği Dersi Hedeflerine Ulaşılma Düzeyi*

<i>Hedefler</i>	<i>C PMYO</i>		
	<i>Ön Test</i>	<i>Son Test</i>	<i>Fark</i>
	<i>(Pj)</i>	<i>(Pj)</i>	<i>(Pj)</i>
1. Meslek Etiği, Delil Üretme, Delil Karartma vb. Polis Etiği ile ilgili temel terimleri yazar/söyler.	0,70	0,85	0,21
2. Polis meslek etiğinin neden gerekli olduğunu açıklar.	0,82	0,98	0,20
3. Etik değerlerin kaynağını açıklar.	0,87	0,99	0,14
4. Ahlak ve Etik ilişkisini ayırt eder.	0,82	0,99	0,21
5. Yasal (Hukuk) ve Etik İhlal ilişkisini açıklar ve ayırt eder.	0,77	0,95	0,23
6. Yozlaşmanın ve yolsuzluğun ne olduğunu açıklar ve örneklerle karşılaştırır.	0,82	0,88	0,07
7. Yozlaşmaya etki eden dış faktörleri listeler ve yozlaşma türlerini sınıflar.	0,83	0,96	0,16
8. APEK ve TÜPEK arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklar.	0,62	0,93	0,50
9. Polisin idari görevlerindeki etik sorunları örneklerle açıklar	0,82	0,85	0,04
10. Mesleki sosyalleşmeyi kendi cümleleri ile ifade eder.	0,51	0,80	0,57
11. Polis karamsarlığını besleyen unsurları açıklar.	0,82	0,97	0,18
12. Polisin adli görevlerdeki etik sorunları örneklerle açıklar.	0,84	0,98	0,17
13. Ekonomik çıkar içeren yozlaşma ve yüce amaç yozlaşmasını karşılaştırır.	0,62	0,96	0,55
14. Ekonomik yozlaşma türlerini sıralar ve örneklerle açıklar.	0,38	0,77	1,03
15. Profesyonel polisliği ve Etik liderliği örneklerle açıklar.	0,57	0,77	0,35
16. Uygulamalı etik önerilerinde bulunur ve çıkarım yapar.	0,61	0,88	0,44
17. Ekonomik yozlaşmanın genel kategorilerini bilir ve örneklerle açıklar.	0,08	0,73	8,13
Erişi	0,68	0,90	0,33

* Hedeflere ulaşılma düzeyi 0.75 alınmıştır.

Tablo 4.3’deki veriler incelendiğinde, ön test sonuçlarına göre C PMYO’daki öğrencilerin, Polis Etiği dersi kapsamındaki hedeflerden 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11 ve 12 numaralı hedeflere öğretim süreci başında 0.75 düzeyinde sahip oldukları görülmektedir. Son test puanları incelendiğinde ise C PMYO’da, öğretim süreci sonunda 17 numaralı hedef hariç tüm hedeflere 0.75 veya üzeri düzeyde ulaşılma sağlandığı görülmektedir. Bulgular C PMYO’daki öğrencilerin, Polis Etiği dersi kapsamındaki 17 hedefin 9’una öğretim sürecinin başında, 7 hedefe gerçekleşen öğretim süreci sonunda 0.75 ve daha üst düzeyde sahip olduklarını ve sadece 1 hedefe 0.75 düzeyinde ulaşılmadığını ortaya koymaktadır. Tablo 4.3’deki yüzdeler arasındaki farkı gösteren değerler ve Tablo 4.6’daki verilere bakıldığında, C PMYO’daki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki farklar incelendiğinde, Polis Etiği dersindeki bütün hedeflere ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programında yer alan hedeflere, D PMYO'da ulaşılma düzeylerine ilişkin elde edilen yüzdeler ve yüzdeler arasındaki farkı gösteren değerler tablo 4.4'de sunulmuştur.

Tablo 4.4: D PMYO'da Polis Etiği Dersi Hedeflerine Ulaşılma Düzeyi*

<i>Hedefler</i>	<i>D PMYO</i>		
	<i>Ön Test</i>	<i>Son Test</i>	<i>Fark</i>
	<i>(Pj)</i>	<i>(Pj)</i>	<i>(Pj)</i>
1. Meslek Etiği, Delil Üretme, Delil Karartma vb. Polis Etiği ile ilgili temel terimleri yazar/söyler.	0,57	0,80	0,40
2. Polis meslek etiğinin neden gerekli olduğunu açıklar.	0,90	0,96	0,07
3. Etik değerlerin kaynağını açıklar.	0,87	0,97	0,11
4. Ahlak ve Etik ilişkisini ayırt eder.	0,87	0,98	0,13
5. Yasal (Hukuk) ve Etik İhlal ilişkisini açıklar ve ayırt eder.	0,85	0,98	0,15
6. Yozlaşmanın ve yolsuzluğun ne olduğunu açıklar ve örneklerle karşılaştırır.	0,85	0,95	0,12
7. Yozlaşmaya etki eden dış faktörleri listeler ve yozlaşma türlerini sınıflar.	0,86	0,97	0,13
8. APEK ve TÜPEK arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklar.	0,64	0,87	0,36
9. Polisin idari görevlerindeki etik sorunları örneklerle açıklar	0,86	0,88	0,02
10. Mesleki sosyalleşmeyi kendi cümleleri ile ifade eder.	0,51	0,76	0,49
11. Polis karamsarlığını besleyen unsurları açıklar.	0,87	0,98	0,13
12. Polisin adli görevlerdeki etik sorunları örneklerle açıklar.	0,89	0,98	0,10
13. Ekonomik çıkar içeren yozlaşma ve yüce amaç yozlaşmasını karşılaştırır.	0,70	0,89	0,27
14. Ekonomik yozlaşma türlerini sıralar ve örneklerle açıklar.	0,42	0,70	0,67
15. Profesyonel polisliği ve Etik liderliği örneklerle açıklar.	0,70	0,76	0,09
16. Uygulamalı etik önerilerinde bulunur ve çıkarım yapar.	0,71	0,84	0,18
17. Ekonomik yozlaşmanın genel kategorilerini bilir ve örneklerle açıklar.	0,01	0,69	68,00
Erişi	0,71	0,88	0,24

* Hedeflere ulaşılma düzeyi 0.75 alınmıştır.

Tablo 4.4'deki veriler incelendiğinde, ön test sonuçlarına göre D PMYO'daki öğrencilerin, Polis Etiği dersi kapsamındaki hedeflerden 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11 ve 12 numaralı hedeflere öğretim süreci başında 0.75 düzeyinde sahip oldukları görülmektedir. Son test puanları incelendiğinde ise D PMYO'da, öğretim süreci sonunda 14 ve 17 numaralı hedefler hariç tüm hedeflere 0.75 veya üzeri düzeyde ulaşılma sağlandığı görülmektedir. Bulgular D PMYO'daki öğrencilerin, Polis Etiği dersi kapsamındaki 17 hedefin 9'una öğretim sürecinin başında, 6 hedefe gerçekleşen öğretim süreci sonunda 0.75 ve daha üst düzeyde sahip olduklarını ve 2 hedefe 0.75 düzeyinde ulaşılmadığını ortaya koymaktadır. Tablo 4.4'deki yüzdeler arasındaki farkı gösteren değerler ve Tablo 4.6'daki verilere bakıldığında, D PMYO'daki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasındaki farklar

incelendiğinde, Polis Etiği dersindeki bütün hedeflere ilişkin ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programında yer alan hedeflere, tüm PMYO'larında ulaşılma düzeylerine ilişkin elde edilen yüzdeleri gösteren değerler tablo 4.5'de sunulmuştur.

Tablo 4.5: Tüm PMYO'larda Polis Etiği Dersi Hedeflerine Ulaşılma Düzeyi*

Hedefler	A PMYO		B PMYO		C PMYO		D PMYO		Tüm PMYO	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
	(Pj)	(Pj)	(Pj)	(Pj)	(Pj)	(Pj)	(Pj)	(Pj)	(Pj)	(Pj)
1. Meslek Etiği, Delil Üretme, Delil Karartma vb. Polis Etiği ile ilgili temel terimleri yazar/söyler.	0,59	0,94	0,57	0,78	0,70	0,85	0,57	0,80	0,61	0,84
2. Polis meslek etiğinin neden gerekli olduğunu açıklar.	0,47	0,92	0,48	0,88	0,82	0,98	0,90	0,96	0,67	0,94
3. Etik değerlerin kaynağını açıklar.	0,73	0,98	0,60	0,89	0,87	0,99	0,87	0,97	0,77	0,96
4. Ahlak ve Etik ilişkisini ayırt eder.	0,72	0,96	0,53	0,91	0,82	0,99	0,87	0,98	0,74	0,96
5. Yasal (Hukuk) ve Etik İhlal ilişkisini açıklar ve ayırt eder.	0,60	0,95	0,47	0,87	0,77	0,95	0,85	0,98	0,67	0,94
6. Yozlaşmanın ve yolsuzluğun ne olduğunu açıklar ve örneklerle karşılaştırır.	0,71	0,96	0,58	0,90	0,82	0,88	0,85	0,95	0,74	0,92
7. Yozlaşmaya etki eden dış faktörleri listeler ve yozlaşma türlerini sınıflar.	0,81	0,99	0,64	0,84	0,83	0,96	0,86	0,97	0,79	0,94
8. APEK ve TÜPEK arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklar.	0,46	0,95	0,41	0,93	0,62	0,93	0,64	0,87	0,53	0,92
9. Polisin idari görevlerindeki etik sorunları örneklerle açıklar	0,71	0,94	0,58	0,84	0,82	0,85	0,86	0,88	0,74	0,88
10. Mesleki sosyalleşmeyi kendi cümleleri ile ifade eder.	0,41	0,81	0,35	0,67	0,51	0,80	0,51	0,76	0,45	0,76
11. Polis karamsarlığını besleyen unsurları açıklar.	0,63	0,95	0,47	0,90	0,82	0,97	0,87	0,98	0,70	0,95
12. Polisin adli görevlerdeki etik sorunları örneklerle açıklar.	0,69	0,98	0,59	0,93	0,84	0,98	0,89	0,98	0,75	0,97
13. Ekonomik çıkar içeren yozlaşma ve yüce amaç yozlaşmasını karşılaştırır.	0,51	0,91	0,45	0,79	0,62	0,96	0,70	0,89	0,57	0,89
14. Ekonomik yozlaşma türlerini sıralar ve örneklerle açıklar.	0,32	0,83	0,14	0,35	0,38	0,77	0,42	0,70	0,32	0,66
15. Profesyonel polisliği ve Etik liderliği örneklerle açıklar.	0,46	0,73	0,35	0,69	0,57	0,77	0,70	0,76	0,52	0,74
16. Uygulamalı etik önerilerinde bulunur ve çıkarım yapar.	0,56	0,86	0,44	0,75	0,61	0,88	0,71	0,84	0,58	0,83
17. Ekonomik yozlaşmanın genel kategorilerini bilir ve örneklerle açıklar.	0,05	0,82	0,09	0,35	0,08	0,73	0,01	0,69	0,06	0,65
Erişi	0,56	0,91	0,46	0,79	0,68	0,9	0,71	0,88	0,60	0,87

* Hedeflere ulaşılma düzeyi 0.75 alınmıştır.

Tablo 4.5'e göre öğretim süreci sonunda 0.75 düzeyinde ulaşılabilen hedef sayısı farklı illerdeki okullar açısından değerlendirildiğinde, polis etiği dersine ilişkin A PMYO'da 16, B PMYO'da 13, C PMYO'da 16 ve D PMYO'da 15 hedefe öğretim süreci sonunda 0.75 düzeyinde ulaşıldığı görülmektedir. Tablo 4.5'deki veriler tüm PMYO'lar açısından genel olarak incelendiğinde, ön test sonuçlarına göre tüm PMYO'daki öğrencilerin, Polis Etiği dersi kapsamındaki hedeflerden 3, 7 ve 12 numaralı hedeflere öğretim süreci başında 0.75 düzeyinde sahip oldukları görülmektedir. Son test puanları incelendiğinde ise tüm PMYO'da, öğretim süreci sonunda 14, 15 ve 17 numaralı hedefler hariç tüm hedeflere 0.75 veya üzeri düzeyde ulaşılma sağlandığı görülmektedir. Bulgular tüm PMYO'daki öğrencilerin, Polis Etiği dersi kapsamındaki 17 hedefin 3'üne öğretim sürecinin başında, 11 hedefe gerçekleşen öğretim süreci sonunda 0.75 ve daha üst düzeyde sahip olduklarını ve 3 hedefe ise 0.75 düzeyinde ulaşılmadığını ortaya koymaktadır.

Ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olması açısından okullara ait ulaşılan hedef sayıları incelendiğinde 4 PMYO arasında önemli bir fark görülmemektedir. Ön test ve son test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasına rağmen bazı hedeflerin 0.75 düzeyinde ulaşılamamasının nedeni, (özellikle B PMYO için) ön test puanlarının çok düşük olmasından kaynaklanabilir. Elde edilen bulgulardan hareketle öğretim süreci başında ve sonunda polis etiği dersi kapsamındaki hedeflere 0.75 düzeyinde ulaşabilen okulların A / C PMYO, D PMYO ve B PMYO olarak sıralandığı görülmektedir. Yukarıdaki veriler, polis etiği dersi kapsamındaki hedeflerin 0.75 düzeyinde ulaşılabilirlik oranının yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Tüm okullar açısından değerlendirildiğinde, ulaşılamayan üç hedeften hareketle öğretim etkinliklerinin işe yaradığı ve öğrenmeler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmada da öğretim sürecinin sırasıyla üst, orta ve alt grupta etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Polis etiği dersi kapsamındaki hedeflere ilişkin ön test ve son test arasındaki puan farkları bütün okullar açısından incelendiğinde, polis etiği dersi kapsamındaki tüm hedeflere ait ön test ve son test puanları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olmasına rağmen, gerçekleşen öğretim sürecinin ders kapsamındaki hedeflerin sadece üçünde 0.75 düzeyinde ulaşılabilirliğin sağlanmadığı diğer tüm hedeflerde ise 0.75 veya üzeri düzeyde ulaşılma sağlandığı görülmektedir. Bu

bulgulardan hareketle, polis etiği dersi kapsamında gerçekleşen öğretim sürecinin hedeflerin 0.75 düzeyinde ulaşılabilirliğini sağlamada beklenen düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Bu sonuç, polis etiği dersi kapsamındaki hedeflenen davranışların ulaşılma düzeylerinin, öğrencilerin öğretim sürecine gelirken sahip olduğu ön öğrenmelerinden (özellikle C ve D PMYO için) ve/veya programın uygulandığı öğrenme ortamlarının niteliğinden etkilendiğinin göstergesi olarak yorumlanabilir.

Senemoğlu (1989) da, öğrenci giriş nitelikleri ve öğretme-öğrenme süreci özellikleri birlikte ele alındığında aşamalı bir dizinin başında yer alan derslerde öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısının, derse devam süresi; aşamalı bir dizinin sonlarında yer alan derslerde ise öğrenme düzeyinin en güçlü yordayıcısının dersle ilgili bilişsel giriş davranışları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bloom'a göre de (1995) bir öğrenme ünitesini sadece ünite için gerekli ön öğrenmelere sahip olan öğrenciler istenilen düzeyde öğrenebilir. Öğrencinin öğrenme düzeyini belirleyen öğrenci niteliklerinden biri bilişsel giriş davranışları, diğeri ise öğretim hizmetinin niteliğidir (Senemoğlu, 2005).

Şahan (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmış, öğretimin etkililiğinde ön öğrenmelerin ve öğrencilerin sahip olduğu bilişsel giriş niteliklerinin önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır. Elde edilen bulgular, bu araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu araştırmada da öğrencilerin sahip olduğu ön öğrenmelerin hedeflerin ulaşılabilirlik düzeyine olan etkilerine ilişkin bulguların elde edilmesi araştırma sonuçları arasındaki tutarlılığı göstermektedir.

Tüm Polis Meslek Yüksek Okullarında öğretim yılı başında ve sonunda uygulanan polis etiği dersi düzey belirleme testine (DBT) ait ön test ve son test puanlarının karşılaştırmalarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Tüm PMYO'lar İçin Ön Test ve Son Test t Testi Sonuçları

<i>Okul</i>	<i>DBT</i>	<i>n</i>	\bar{X}	<i>s</i>	<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i>
A PMYO	ÖNTEST	198	57,81	16,656	-25,711	197	,000*
	SONTEST	198	90,86	6,099			
B PMYO	ÖNTEST	190	48,80	17,235	-26,716	189	,000*
	SONTEST	190	83,57	6,389			
C PMYO	ÖNTEST	183	68,70	13,802	-18,191	182	,000*
	SONTEST	183	89,32	6,091			

D PMYO	ÖNTEST	196	72,58	8,777	-19,926	195	,000*
	SONTEST	196	88,06	5,84			
Tüm PMYO	ÖNTEST	767	61,95	17,224	-40,494	766	,000*
	SONTEST	767	87,97	6,674			

*p < 0.05

Yapılan t testi sonucunda, tüm PMYO'da öğrenim gören toplam 767 öğrencinin Polis Etiği düzey belirleme testine ait ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur, $t_{(766)} = -40,494$, $p < 0.05$. Ortalamalar incelendiğinde, son test puanlarının ($\bar{x} = 87,97$) ön test puanlarına ($\bar{x} = 61,95$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Tüm öğrencilerin erişti düzeylerine ilişkin puanların ortalamaları arasında son test lehine 26,02 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu fark öğrencilerin dersin hedef davranışlarını kazanmış olduklarını gösterebilir. Bu bulgudan hareketle verilen Polis Etiği eğitiminin, tüm PMYO öğrencilerinin Polis Etiğine ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa neden olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulguya dayalı olarak öğrencilerin polis etiği dersini almadan önce belirli bir ön bilgi ile derse başladıklarını fakat bununla birlikte gerçekleştirilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları üzerinde anlamlı bir fark yarattığını söylemek mümkündür. Öğrenciler ders öncesinde zaten etik konularla ilgili belirli bir bilgiye sahiptirler ama gerçekleştirilen öğretme-öğrenme etkinliklerinin de öğrencilerin polis etiği konusunda bilgi düzeylerinde bir artış sağladığı görülmektedir. Okulda öğrenmeyi etkileyen birçok faktörden birisi de öğrencilerin dersle ilgili ön öğrenmeleridir (Senemoğlu, 2005). Bu durumu öğretim elemanları aşağıdaki gibi dile getirmişler ancak hedefleri davranış haline getirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

“...Polis etiği programı hukuk/etik bilinç, duyarlılık ve farkındalık oluşmasına katkı sağlıyor...”

“...Program daha çok etik bilgilendirme yapmakta, fakat etik ilkelerin nasıl davranışa dönüştürüleceğine ve mesleki hayatta nasıl uygulanacağına dair bir şey yok...”

“...Derste öğrenilen-öğretilenler ve kadro farklı. Öğrenci örneğin çöpü çöpe atmak lazım diye yazıyor ama çöpe atmıyor. Yani davranışa dönüştürmede zorluk çekiyoruz...”

Şahan (2007), Uyangör (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da öğrencilerin ön öğrenmelerinin ve sahip olduğu giriş davranışlarının hedeflerin ulaşılabilirlik düzeyine olan etkilerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Benzer

bulgulara ulaşılmış olması, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca Uyangör (2007) ve Gündoğdu (2009) tarafından yapılan araştırmada, dersin hedeflerinin bilgi düzeyinde gerçekleşme derecesinin yüksek olduğu fakat hedefleri davranış haline dönüştürmekte zorlanıldığı bulunmuştur.

4.2. Polis Etiği Dersi Öğretim Programında Hedeflen Davranışlara Ulaşma Düzeyi Açısından Okullar Arası Farklılaşma Durumu

Araştırmada ele alınan ikinci alt problem, Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programında hedeflerin ulaşılma düzeyleri açısından farklı illerdeki okullar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamaya yöneliktir. Farklı illerdeki Polis Meslek Yüksek Okulları öğrencilerinin Polis Etiği dersi düzey belirleme testinden aldıkları puanların ortalamalarının birbirinden anlamlı derecede farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla ön testlere göre düzeltilmiş son test puanları kullanılmıştır. Bu amaçla ANCOVA analizinden yararlanılmış ve anlamlılık düzeyi $p \leq .05$ olarak alınmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek için de Bonferroni testi yapılmıştır.

Polis Etiği öğretim programında hedeflerin ulaşılma düzeyleri açısından okullar arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamalarına ilişkin istatistikler tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7: Öğrencilerin Gerçek Son Test Puanları ve Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Son Test Puanları

OKUL	Son Test		Düzeltilmiş Son Test	
	\bar{X}	s.hata	\bar{X}	s.hata
A PMYO	90,86	6,099	90,831a	0,439
B PMYO	83,57	6,389	83,478a	0,486
C PMYO	89,32	6,091	89,362a	0,463
D PMYO	88,06	5,84	88,132a	0,466

Tablo 4.7'ye göre öğrencilerin gerçek son test puan ortalamaları A PMYO için 90,86; B PMYO için 83,57, C PMYO için 89,32 ve D PMYO için 88,06 olarak hesaplanmıştır. Okulların ön test puanları kontrol edildiğinde okulların düzeltilmiş son test puan ortalamalarında çok fazla değişim olmadığı görülmüştür: A PMYO için 90,83; B PMYO için 83,47; C PMYO için 89,36 ve D PMYO için 88,13 olarak hesaplanmıştır. Polis Etiği dersi öğretim programındaki hedeflerin ulaşılma düzeyleri açısından farklı illerdeki okullar arasındaki farkı ortaya koymak amacıyla

ANCOVA analizi yapılmıştır. Öğrencilerin düzeltilmiş son test puan ortalamalarına göre okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları tablo 4.8'de sunulmuştur.

Tablo 4.8: DBT Son Test Puan Ortalamalarına Göre ANCOVA Testi Sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Düzeltilmiş Model	5678,294a	4	1419,574	38,035	,000
Sınır Kısmı	309386,725	1	309386,725	8289,407	,000
ÖNTEST	7,115	1	7,115	,191	,663
OKUL	5287,430	3	1762,477	47,222	,000
Hata	28440,236	762	37,323		
Toplam	5969631,250	767			
Düzeltilmiş Toplam	34118,530	766			

a. R Squared = ,166 (Adjusted R Squared = ,162)

Tablo 4.8'de görüldüğü üzere ANCOVA sonuçlarına göre farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerinin ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(3, 762) = 47,222$, $p < .05$. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin öğrenim gördükleri okul ile sınav başarıları ilişkilidir. Buna bağlı olarak okulların düzeltilmiş son test puanları arasında farkın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Bonferroni testine ilişkin sonuçlar tablo 4.9.'da sunulmuştur.

Tablo 4.9: Okulların Düzeltilmiş Son Test Puanlarına Göre Bonferroni Testi

<i>OKUL</i>	<i>OKUL</i>	<i>Ortalamalar arası fark</i>	<i>s. hata</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı (Bonferroni)</i>
A PMYO	B PMYO	7,353*	,635	,000*	A > B
	C PMYO	1,469	,648	,142	A > D
	D PMYO	2,699*	,655	,000*	C > B
B PMYO	A PMYO	-7,353*	,635	,000*	D > B
	C PMYO	-5,884*	,702	,000*	
	D PMYO	-4,654*	,720	,000*	
C PMYO	A PMYO	-1,469	,648	,142	
	B PMYO	5,884*	,702	,000*	
	D PMYO	1,230	,631	,309	
D PMYO	A PMYO	-2,699*	,655	,000*	
	B PMYO	4,654*	,720	,000*	
	C PMYO	-1,230	,631	,309	

*p < 0.05

Tablo 4.9 incelendiğinde yapılan Bonferroni karşılaştırma testine göre A PMYO öğrencilerinin son test puanları ($\bar{x}=90,831$), B PMYO ($\bar{x}=83,478$) ve D PMYO ($\bar{x}=88,132$) öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksektir. Diğer taraftan C PMYO öğrencilerinin ortalamalarının ($\bar{x}=89,362$), B PMYO ($\bar{x}=83,478$) öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Son olarak D PMYO ($\bar{x}=88,132$) öğrencilerinin son test puanları, B PMYO ($\bar{x}=83,478$) öğrencilerinin son test puanlarından daha yüksektir. Buna göre son test puanları itibariyle en başarılı okulun A PMYO, en düşük puana sahip okulun ise B PMYO olduğu söylenebilir. B PMYO öğrencilerinin son test puanlarının ($\bar{x}=83,478$) diğer üç PMYO öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlar, polis etiği dersi kapsamındaki hedeflenen davranışların ulaşılma düzeylerinin, öğrencilerin polis etiği ile ilgili ön öğrenmelerinden, öğretim sürecine gelirken sahip olduğu giriş davranışlarından ve/veya programın uygulandığı öğrenme ortamlarının niteliğinden etkilendiğinin kanıtları olarak yorumlanabilir. Her okuldan elde edilen ön test ve son test değerleri, 0.75 ulaşılabilirlik ölçütü ile karşılaştırıldığında, polis etiği dersindeki hedeflere 0.75 düzeyinde ulaşılabilirlik oranı açısından okullar arasındaki farkın temelde öğrencilerin polis etiği ile ilgili ön öğrenmelerinden kaynaklanmış olduğu söylenebilir. Okullar ön test puan ortalamaları açısından değerlendirildiğinde, B PMYO öğrencilerinin ön test puanlarının ($\bar{x}=48,80$), diğer PMYO'lara göre en düşük ortalama olduğu görülmektedir. B PMYO öğrencilerinin son test puanlarının ($\bar{x}=83,478$) da diğer üç PMYO öğrencilerinden anlamlı düzeyde daha düşük olması, öğrencilerin polis etiği ile ilgili ön öğrenmelerinin veya öğretim sürecine gelirken sahip olduğu giriş davranışlarının etkisinin kanıtı olarak yorumlanabilir.

Polis etiği dersi kapsamında hedeflenen davranışların gerçekleşme düzeyleri açısından okullar arasında ön testte göre düzeltilmiş son test ortalamaları arasındaki farkın .05 düzeyinde anlamlı olduğu, bu farkların da, A, B ve D PMYO arasında A PMYO lehine, C ve B PMYO arasında C PMYO lehine, D ve B PMYO arasında ise D PMYO lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu sonuçlar hedeflerin gerçekleşme düzeyleri bağlamında öğrencilerin sahip olduğu ön öğrenme düzeylerinin etkisini gösterir niteliktedir.

Şahan (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmış, öğretimin etkililiğinde öğrencilerin sahip olduğu ön öğrenmelerin ve duyuşsal giriş niteliklerinin önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır. Elde edilen bulgular, bu araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir. Bu araştırmada da öğrencilerin polis etiği ile ilgili ön öğrenmelerinin polis etiği dersindeki hedef davranışların ulaşılabilirlik düzeyine olan etkilerine ilişkin bulguların elde edilmesi, araştırma sonuçları arasındaki tutarlılığı göstermektedir.

Okulda öğrenmeyi etkileyen birçok faktörden bazıları, öğrencilerin dersle ilgili ön öğrenmeleri, ilgisi, tutumu, başarılı olabileceğine olan inancı, öğretim hizmetinin niteliği gibi okullardaki öğretme-öğrenme süreciyle değiştirilebilir değişkenlerdir (Senemoğlu, 2005). Bu araştırmada da, PMYO öğrencilerinin etikle ilgili ön öğrenmelerinin, öğretimin etkililiğinde önemli bir rol oynadığı ve öğrencilerin başarısına katkıda bulunduğu görülmüştür.

4.3. Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Duyuşsal Özelliklere Etkisi

Araştırmada ele alınan üçüncü alt problem, Polis Etiği dersi öğretim programının duyuşsal özelliklere etkisini saptamaya yöneliktir. Bu amaçla, araştırmacı tarafından geliştirilen Polis Etiği Duyuşsal Özellikler Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğretim yılının başında ve sonunda örneklem grubunda yer alan 4 PMYO'da uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanmasından elde edilen verilere göre PMYO öğrencilerinin, Polis Etiği dersine ilişkin ön duyuşsal özellikleri bakımından farklı illerdeki okullar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ANOVA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek için de Scheffe testi yapılmıştır. PMYO öğrencilerin duyuşsal özellikler ölçeğinden elde ettikleri ön test puan ortalamaları ve standart sapmalara ilişkin istatistikler tablo 4.10'da sunulmuştur.

Tablo 4.10: Öğrencilerin Duyuşsal Özellikler Ölçeğinden Aldıkları Ön Test Puanları

<i>Duyuşsal Özelliklerin Boyutları</i>	<i>Okul</i>	<i>n</i>	\bar{X}^*	<i>ss</i>
TUTUM	A PMYO	198	74,303	11,2737
	B PMYO	190	70,137	12,3901
	C PMYO	183	70,246	14,6790
	D PMYO	196	76,357	10,8937
	Total	767	72,828	12,6138
	A PMYO	198	39,045	5,8460

AKADEMİK ÖZGÜVEN	B PMYO	190	37,468	5,9900
	C PMYO	183	34,661	6,9737
	D PMYO	196	39,398	5,9807
	Total	767	37,699	6,4597
İLGİ	A PMYO	198	49,879	9,1931
	B PMYO	190	46,737	9,0708
	C PMYO	183	45,934	11,0675
	D PMYO	196	50,704	8,2334
	Total	767	48,370	9,6155
TOPLAM	A PMYO	198	163,227	24,0514
	B PMYO	190	154,342	25,0012
	C PMYO	183	150,842	30,6322
	D PMYO	196	166,459	22,6976
	Total	767	158,897	26,4049

*Elde edilebilecek en yüksek değerler= Tutum: 95; Akademik Özgüven: 50; İlgı: 65; Toplam: 210

Tablo 4.10 incelendiğinde, A ve D PMYO'daki ve B ve C PMYO'daki öğrencilerin ön tutum puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Benzer durum öğrencilerin ön ilgi puanlarında da görülmektedir. A ve D PMYO'daki öğrencilerin ön akademik öz güven ortalamaları da birbirine yakındır. Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin, Polis Etiği dersine ilişkin ön duyuşsal özellikleri bakımından farklı illerdeki okullar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları ise tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11: Ön Duyuşsal Özelliklere İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

<i>Duyuşsal Özellikler</i>	<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Sd</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>f</i>	<i>p</i>	<i>Farkın Kaynağı (Scheffe)</i>
TUTUM	Gruplar arası	5468,088	3	1822,696	11,947	,000*	D > B
	Gruplar içi	116409,195	763	152,568			D > C
	Toplam	121877,283	766				A > B A > C
AKADEMİK ÖZGÜVEN	Gruplar arası	2623,574	3	874,525	22,743	,000*	D > B
	Gruplar içi	29339,855	763	38,453			D > C
	Toplam	31963,429	766				A > C B > C
İLGİ	Gruplar arası	3110,859	3	1036,953	11,685	,000*	D > B
	Gruplar içi	67711,983	763	88,744			D > C
	Toplam	70822,842	766				A > B A > C
TOPLAM	Gruplar arası	30738,249	3	10246,083	15,532	,000*	D > B
	Gruplar içi	503332,614	763	659,676			D > C
	Toplam	534070,863	766				A > B A > C

*p < 0.05

Tablo 4.11 incelendiğinde, tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin ön tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(3, 763) = 11,947$, $p < .05$. Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, D PMYO öğrencilerinin ön tutum puanları ($\bar{x} = 76,357$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 70,137$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 70,246$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde A PMYO öğrencilerinin ön tutum puanları da ($\bar{x} = 74,303$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 70,137$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 70,246$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin ön akademik özgüven puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(3, 763) = 22,743$, $p < .05$. Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, D PMYO öğrencilerinin ön akademik özgüven puanları ($\bar{x} = 39,398$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 37,468$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 34,661$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde A PMYO öğrencilerinin ön akademik özgüven puanları da ($\bar{x} = 39,045$), C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 34,661$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son olarak, B PMYO öğrencilerin ön akademik özgüven puanları ($\bar{x} = 37,468$), C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 34,661$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerinin ön ilgi puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(3, 763) = 11,685$, $p < .05$. Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, D PMYO öğrencilerinin ön ilgi puanları ($\bar{x} = 50,704$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 46,737$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 45,934$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde A PMYO öğrencilerinin ön ilgi puanları da ($\bar{x} = 49,879$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 46,737$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 45,934$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 4.11 incelendiğinde, tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin ön duyuşsal özellikler ölçeğinden aldıkları toplam puan

ortalamları arasında da anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(3, 763) = 15,532$, $p < .05$. Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, D PMYO öğrencilerinin ön duyuşsal özellik puanları ($\bar{x} = 166,459$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 154,342$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 150,842$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Benzer şekilde A PMYO öğrencilerinin ön duyuşsal özellik puanları da ($\bar{x} = 163,227$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 154,342$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 150,842$) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

4.4. Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Duyuşsal Özelliklere Etkisi Bakımından Okullar Arası Farklılaşma Durumu

Araştırmada ele alınan dördüncü alt problem, Polis Meslek Yüksek Okulları öğrencilerinin Polis Etiği dersine ilişkin duyuşsal özellikleri bakımından farklı illerdeki okullar arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemeye yöneliktir. Okullar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla ANOVA (tek yönlü varyans) analizi yapılmış ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan farklılığın hangi okullar arasında olduğunu belirlemek için ise Scheffe testi yapılmıştır. Polis Meslek Yüksek Okullarındaki öğrencilerin duyuşsal özellikler ölçeğinden elde ettikleri son test puan ortalamaları ve standart sapmalara ilişkin betimsel istatistikler tablo 4.12'de sunulmuştur.

Tablo 4.12: Öğrencilerin Duyuşsal Özellikler Ölçeğinden Aldıkları Son Test Puanları

<i>Duyuşsal Özelliklerin Boyutları</i>	<i>Okul</i>	<i>n</i>	\bar{x}^*	<i>ss</i>
TUTUM	A PMYO	198	72,0253	12,93696
	B PMYO	190	58,6579	14,29522
	C PMYO	183	72,7432	13,83476
	D PMYO	196	77,6122	12,40937
	Toplam	767	70,3129	15,08769
AKADEMİK ÖZGÜVEN	A PMYO	198	38,7677	6,00309
	B PMYO	190	33,5105	6,13580
	C PMYO	183	36,5628	7,03095
	D PMYO	196	41,2449	5,98984
	Toplam	767	37,5724	6,89872
İLGİ	A PMYO	198	48,2172	8,67977
	B PMYO	190	39,5105	10,22433
	C PMYO	183	48,2732	10,05598
	D PMYO	196	51,6837	9,28312
	Toplam	767	46,9596	10,55594

TOPLAM	A PMYO	198	159,0101	25,44886
	B PMYO	190	131,6789	27,65925
	C PMYO	183	157,5792	29,10710
	D PMYO	196	170,5408	25,66697
	Toplam	767	154,8449	30,44261

*Elde edilebilecek en yüksek değerler= Tutum: 95; Akademik Özgüven: 50; İlgı: 65; Toplam: 210

ANOVA (tek yönlü varyans analizi) sonuçları ise tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13: Son Duyuşsal Özelliklere İlişkin ANOVA Testi Sonuçları

Duyuşsal Özellikler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	f	p	Farkın Kaynağı (Scheffe)
TUTUM	Gruplar arası	37913,806	3	12637,935	70,665	,000*	D > A
	Gruplar içi	136457,096	763	178,843			D > B
							D > C
	Toplam	174370,902	766				A > B
							C > B
AKADEMİK ÖZGÜVEN	Gruplar arası	6247,67	3	2082,557	52,602	,000*	D > A
	Gruplar içi	30208,064	763	39,591			D > B
							D > C
	Toplam	36455,734	766				A > B
							A > C
							C > B
İLGİ	Gruplar arası	15545,88	3	5181,96	56,639	,000*	D > A
	Gruplar içi	69807,867	763	91,491			D > B
							D > C
	Toplam	85353,747	766				A > B
							C > B
TOPLAM	Gruplar arası	155055,867	3	51685,289	71,077	,000*	D > A
	Gruplar içi	554836,67	763	727,178			D > B
							D > C
	Toplam	709892,537	766				A > B
							C > B

*p < 0.05

Tablo 4.13 incelendiğinde, tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin son tutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(3, 763) = 70,665$, $p < .05$. Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, D PMYO öğrencilerinin son tutum puanları ($\bar{x} = 77,6122$), A PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 72,0253$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 58,6579$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 72,7432$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. A PMYO öğrencilerinin son tutum puanları ise ($\bar{x} = 72,0253$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 58,6579$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son olarak C PMYO öğrencilerinin son tutum puanları

($\bar{x} = 72,7432$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 58,6579$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.13 incelendiğinde, tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin son akademik özgüven puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(3, 763) = 52,602$, $p < .05$. Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, D PMYO öğrencilerinin son akademik özgüven puanları ($\bar{x} = 41,2449$), A PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 38,7677$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 33,5105$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 36,5628$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. A PMYO öğrencilerinin son akademik özgüven puanları ise ($\bar{x} = 38,7677$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 33,5105$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 36,5628$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son olarak, C PMYO öğrencilerinin son akademik özgüven puanları ($\bar{x} = 36,5628$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 33,5105$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.13 incelendiğinde, tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin son ilgi puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(3, 763) = 56,639$, $p < .05$. Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, D PMYO öğrencilerinin son ilgi puanları ($\bar{x} = 51,6837$), A PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 48,2172$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 39,5105$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 48,2732$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. A PMYO öğrencilerinin son ilgi puanları ise ($\bar{x} = 48,2172$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 39,5105$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son olarak C PMYO öğrencilerinin son ilgi puanları ($\bar{x} = 48,2732$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 39,5105$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 4.13 incelendiğinde, tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin son duyuşsal özellikler ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında da anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur, $F(3, 763) = 71,077$, $p < .05$. Farkın hangi okullar arasında olduğunu bulmak için yapılan Scheffe testi sonucuna göre, D PMYO öğrencilerinin son duyuşsal özellik puanları ($\bar{x} = 170,5408$), A PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 159,0101$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 131,6789$) ve C PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x} = 157,5792$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. A PMYO öğrencilerinin son duyuşsal özellik

puanları ise ($\bar{x}=159,0101$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x}=131,6789$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Son olarak C PMYO öğrencilerinin son duyuşsal özellik puanları ($\bar{x}=157,5792$), B PMYO öğrencilerinkinden ($\bar{x}=131,6789$) anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Polis Meslek Yüksek Okullarının duyuşsal özellikler ölçeğinden elde ettikleri ön test ve son test puan ortalamaları ve standart sapmalara ilişkin betimsel istatistikler tablo 4.14'te sunulmuştur.

Tablo 4.14: Duyuşsal Özellikler Ölçeği Ön – Son Teste İlişkin Betimsel İstatistikler

Duyuşsal Özelliklerin Boyutları	Okul	n	Ön Test		Son Test	
			\bar{X}^*	ss	\bar{X}^*	ss
TUTUM	A PMYO	198	74,303	11,274	72,025	12,937
	B PMYO	190	70,137	12,390	58,658	14,295
	C PMYO	183	70,246	14,679	72,743	13,835
	D PMYO	196	76,357	10,894	77,612	12,409
	Toplam	767	72,828	12,614	70,313	15,088
AKADEMİK ÖZGÜVEN	A PMYO	198	39,045	5,846	38,768	6,003
	B PMYO	190	37,468	5,990	33,511	6,136
	C PMYO	183	34,661	6,974	36,563	7,031
	D PMYO	196	39,398	5,981	41,245	5,990
	Toplam	767	37,699	6,460	37,572	6,899
İLGİ	A PMYO	198	49,879	9,193	48,217	8,680
	B PMYO	190	46,737	9,071	39,511	10,224
	C PMYO	183	45,934	11,068	48,273	10,056
	D PMYO	196	50,704	8,233	51,684	9,283
	Toplam	767	48,370	9,616	46,960	10,556
TOPLAM	A PMYO	198	163,227	24,051	159,010	25,449
	B PMYO	190	154,342	25,001	131,679	27,659
	C PMYO	183	150,842	30,632	157,579	29,107
	D PMYO	196	166,459	22,698	170,541	25,667
	Toplam	767	158,897	26,405	154,845	30,443

*Elde edilebilecek en yüksek değerler= Tutum: 95; Akademik Özgüven: 50; İlgı: 65; Toplam: 210

Tablo 4.14'teki farklı okullardaki öğrencilerin duyuşsal özelliklerine ait ön test ve son test toplam puan ortalamaları incelendiğine, A PMYO'daki öğrencilerin duyuşsal özellikler ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamasının 163.227'den 159.010'a; B PMYO'da 154.342'den 131.679'a düştüğü; C PMYO'da 150.842'den 157.579'a ve D PMYO'da ise 166.459'dan 170.541'e yükseldiği görülmektedir. Diğer bir anlatımla, A ve B PMYO'larında son test puanlarının ön test puanlarına

göre daha düşük olduğu görülmektedir. C ve D PMYO'larında ise son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulguya dayalı olarak, Polis Etiği dersi Öğretim Programı uygulamalarının derse yönelik duyuşsal özellikler üzerinde A ve B PMYO'larında etkili olmadığı fakat C ve D PMYO'larında etkili olduğu söylenebilir. A ve B PMYO'larında son test puanlarının ön test puanlarına göre daha düşük olması, Polis Etiği dersi Öğretim Programı uygulamalarının A ve B PMYO'larındaki öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir. A PMYO' daki öğrencilerle yapılan görüşmelerde derslerde hep etik konulardan bahsedildiğini belirtmeleri ve B PMYO' daki öğrencilerin ise sınav kaygısı (kalma korkusu) yaşatıldığını ifade etmeleri öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir. Bu bulgular, düzenlenen öğretim hizmetinin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde etkili olmadığına göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca ön duyuşsal özellik puanlarının, son duyuşsal özellik puanlarından yüksek olması nedeni ile A ve B PMYO'larındaki öğrencilerin duyuşsal özellikler açısından gerilediklerini de söylemek mümkündür. Burada elde edilen bulguya benzer sonuca öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler sonucunda da ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarından bir kısmı, hep aynı konuların tekrar tekrar anlatıldığını, derste hep benzer konulardan dolayı öğrencilerin sıkıldıklarını ve farklı konular işlenerek dersin daha ilgi çekici bir hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Bununla birlikte, elde edilen bulguya dayalı olarak Polis Etiği dersi Öğretim Programı uygulamalarının derse yönelik duyuşsal özellikler üzerinde C ve D PMYO'larında etkili olduğu söylenebilir. C ve D PMYO'larında son test puanlarının ön test puanlarına göre daha yüksek olması, Polis Etiği dersi Öğretim Programı uygulamalarının C ve D PMYO'larındaki öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, düzenlenen öğretim hizmetinin öğrencilerin duyuşsal özellikleri üzerinde etkili olduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca son duyuşsal özellik puanlarının ön duyuşsal özellik puanlarından yüksek olması nedeni ile C ve D PMYO'larındaki öğrencilerin duyuşsal özellikler açısından ilerlediklerini de söylemek mümkündür.

Uyangör (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmış, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Öğretim Programı uygulamalarının üst grupta

yer alan öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmedeği gibi daha da geriletteği fakat alt grupta yer alan okullardaki öğrenciler üzerinde Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programı uygulamalarının öğrencilerin tutumları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Seçkin (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının üst, orta ve alt düzey okul gruplarında yer alan öğrencilerin akademik özgüvenlerine olumlu etki yaptığını fakat programın alt düzey okul grubundaki öğrencilerin bilişsel özellikleri üzerinde etki sağlayamadığı sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulgular, bu araştırma sonuçlarını da destekler niteliktedir. Ayrıca Şahan (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim 3. sınıf matematik dersi öğretim programının üst, orta ve alt grup öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde etkili olduğu, yani öğrencilerin derse ait akademik özgüvenlerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim süreci sonunda, polis etiği duyuşsal özellikler ölçeğinin uygulanmasından elde edilen puanlar farklı okullara göre sıralandığında, D PMYO'nun en yüksek puan ortalamasına (170,541) sahip olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla A PMYO (159.010), C PMYO (157.579) ve B PMYO (131.679) puan ortalaması ile D PMYO'nu izledikleri görülmektedir. Diğer yandan, Polis Etiği düzey belirleme testi son test puanları itibariyle en başarılı okulun A PMYO (90,831), onu takiben C PMYO (89,362) ve D PMYO (88,132) olduğu görülmektedir. B PMYO öğrencilerinin son test puanlarının (83,478) ise diğer üç PMYO öğrencilerinden daha düşük olduğu görülmüştür. B PMYO öğrencilerinin hem son test puanlarının hem de duyuşsal özellikler ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının diğer üç PMYO öğrencilerinden daha düşük olması duyuşsal özelliklerle başarı arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Yapılan bir çok araştırma da ilgi, tutum, motivasyon ve kendine güven gibi duyuşsal özelliklerin bireyin öğrenme sürecindeki başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Crosswhite, 1972; Dolan, 1974; akt., Senemoğlu, 1989). Okul ve dersle ilgili duyuşsal özelliklerin genellenmiş hali akademik özgüvendir (Senemoğlu, 2005). Bu bağlamda, başarının akademik benlik kavramı üstünde önemli etkiye sahip olduğu, akademik benlik kavramının da başarıyı belirleme gücünün yüksek olduğu görülmektedir (Senemoğlu, 1989; Senemoğlu, 2005). Bu çalışmada elde edilen bulgular da bu durumu destekler niteliktedir.

Bununla birlikte elde edilen bulgular incelendiğinde, A PMYO'daki öğrencilerin erişilerinde son test lehine anlamlı bir fark olmasına rağmen duyuşsal

özelliklerinden elde ettikleri puan ortalamasında bir düşme söz konusudur. Bir anlamda öğrenciler polis etiği dersini bir ders olarak görmekte, öğrenmeleri gereken konuları öğrenip daha iyi bir yere atanabilmek için polis etiği vb. dersin sınavlarında başarılı olmak istemekte ve bir an önce mezun olmak istemektedirler. Ama bununla birlikte öğretim hizmetinin niteliği, yatılı okulun bazı dezavantajları, öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımı vb. farklı nedenlerden dolayı öğrencilerin polis etiği dersine ilişkin duyuşsal özelliklerinde de bir gerileme görölmektedir.

4.5. Polis Etiği Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretim Elemanlarının

Araştırmada ele alınan beşinci alt problem, Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Öğretim elemanlarının görüşlerinin belirlenmesinde, anket ve görüşme formuyla elde edilen veriler kullanılmıştır. Anket 5 dereceli ve 4 aralıklı olduğundan ($4/5=0.8$) sınır aralıkları 1'den başlayarak 5'e kadar derecelendirilmiştir (1-1.8 "Hiç Katılmıyorum", 1.8-2.6 "Katılmıyorum", 2.6-3.4 "Kısmen Katılıyorum", 3.4-4.2 "Katılıyorum" ve 4.2-5.0 "Tamamen Katılıyorum").

Anketle elde edilen veriler, anketin her bir alt başlığına ilişkin olarak tablolarda sunulmuş ve öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşlerini yansıtan puanlar belirlenen değerler sınır aralıkları ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Anketin ikinci bölümünde yer alan her bir maddeye verilen cevapların ortalaması ve standart sapması, anketin üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri hesaplanmıştır. Öğretim elemanlarının programa ilişkin önerileri frekans değerleri esas alınarak en çok kabul görenden en az kabul görene doğru sıralanarak tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

Görüşme ile elde edilen verilerin analizinde betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Bu amaçla görüşmeden elde edilen veriler, araştırmanın beşinci alt problemi çerçevesinde belirlenen temalar doğrultusunda yorumlanmıştır. Yorumlamada, öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Görüşme ile elde edilen verilerin yorumları ile anket yoluyla elde edilen verilerin yorumları ilişkilendirilerek,

araştırmanın alt problemlerine yönelik farklı veri toplama araçlarından elde edilen verilerin tutarlılığı da ortaya konmuştur.

4.5.1. Öğretim Elemanlarının Anketle Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Öğretim elemanlarının Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla elde edilen veriler ankette yer alan alt başlıklar çerçevesinde sunulmuştur. Polis Etiği dersi öğretim programı hedeflerine yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin değerler tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.15: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programındaki Hedeflere Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim Elemanı (n=39)							
Hedefler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{x}
		f	f	f	f	f	
1. Polis Etiği programının genel amaçları ile tutarlıdır.	f	1	2	9	13	14	3,95
	%	0,03	0,05	0,23	0,33	0,36	
2. Açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	f	0	4	12	14	9	3,72
	%	0,00	0,10	0,31	0,36	0,23	
3. Gerçekleştirilebilir niteliktedir.	f	0	6	7	18	8	3,72
	%	0,00	0,15	0,18	0,46	0,21	
4. Günlük yaşamla ilişkilendirilmiştir.	f	0	6	5	17	11	3,85
	%	0,00	0,15	0,13	0,44	0,28	
5. Öğrencinin gelişim ve öğrenme düzeyine uygundur.	f	0	8	5	16	10	3,72
	%	0,00	0,21	0,13	0,41	0,26	
6. Kendi içerisinde tutarlı bir sıra izlemektedir.	f	1	3	18	11	6	3,46
	%	0,03	0,08	0,46	0,28	0,15	
7. Polis Etiğine yönelik olumlu duyuşsal özellikleri kapsamaktadır.	f	1	2	8	17	11	3,90
	%	0,03	0,05	0,21	0,44	0,28	
8. Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	f	1	2	14	16	6	3,62
	%	0,03	0,05	0,36	0,41	0,15	
4,2-5,0: Tamamen Katılıyorum				3,4-4,2: Katılıyorum			
1-1,8: Hiç Katılmıyorum		2,6-3,4: Kararsızım		1,8-2,6: Katılmıyorum			

Öğretim elemanlarının Polis Etiği dersi öğretim programının hedeflerine yönelik görüşlerini yansıtan tablo 4.15 incelendiğinde, öğretim elemanlarının hedeflere ilişkin tüm maddelere "Katılıyorum" şeklinde görüş belirttikleri gözlemlenmektedir.

Elde edilen veriler öğretim elemanlarının programdaki hedeflenen davranışların sahip olması gereken niteliklere sahip olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde öğretim elemanlarının görüşme yoluyla alınan görüşleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının genel olarak programdaki hedeflenen davranışlar konusunda olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanlarından bazılarının dersin hedeflerinin davranışa dönüştürülebilir nitelikte olmadığını vurguladıkları görülmüştür.

Şahan (2007) tarafından yapılan araştırmada da üst ve orta düzey okullarda görevli öğretmenlerin programdaki hedeflenen davranışların sahip olması gereken niteliklere sahip olduğunu, alt düzey okullarda görevli öğretmenlerin ise hedeflenen davranışların bu niteliklere kısmen sahip olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Seçkin (2010) ise, öğretmenlerin hedeflenen davranışların sahip olması gereken niteliklere kısmen sahip olduğunu düşündüklerini bulmuştur.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programının içeriğine yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin değerler tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının İçeriğine Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim Elemanı (n=39)											
İçerik	f	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}				
		%	%	%	%	%					
9.Hedeflerle tutarlıdır.	2	0,05	5	0,13	7	0,18	16	0,41	9	0,23	3,64
10. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.	0	0,00	4	0,10	15	0,38	16	0,41	4	0,10	3,51
11. Öğrencinin gelişim özelliklerine uygundur.	0	0,00	7	0,18	10	0,26	16	0,41	6	0,15	3,54
12. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene öğretim ilkelerine uygun niteliktedir.	2	0,05	7	0,18	13	0,33	13	0,33	4	0,10	3,26
13. Konular yeri ve zamanı geldikçe tekrar edilerek pekiştirilmektedir.	0	0,00	4	0,10	8	0,21	18	0,46	9	0,23	3,82
14. Günlük hayatta kullanılabilir bilgiler içermektedir.	1	0,03	4	0,10	6	0,15	15	0,38	13	0,33	3,90
15. Programda yer alan hedeflere	1		2		11		18		7		

ulaşılmasını sağlayıcı niteliktedir.	%	0,03	0,05	0,28	0,46	0,18	3,72
16. Kendi içinde tutarlıdır.	f	1	1	10	18	9	3,85
	%	0,03	0,03	0,26	0,46	0,23	
4,2–5,0: Tamamen Katılıyorum						3,4–4,2: Katılıyorum	
1–1,8: Hiç Katılmıyorum			2,6–3,4: Kararsızım			1,8–2,6: Katılmıyorum	

Öğretim elemanlarının Polis Etiği dersi öğretim programının içeriğine yönelik görüşlerini yansıtan tablo 4.16 incelendiğinde, öğretim elemanlarının içeriğe ilişkin “Basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene öğretim ilkelerine uygun niteliktedir” maddesi (madde 12) dışındaki bütün maddelere “Katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri gözlemlenmektedir.

Elde edilen veriler öğretim elemanları açısından incelendiğinde, polis etiği dersi öğretim programının içerik yönünden sahip olması gereken niteliklere sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretim elemanları içeriğe ilişkin “Basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene öğretim ilkelerine uygun niteliktedir” maddesine kararsızım şeklinde görüş belirtmişlerdir. Görüşlerine başvuru alan öğretim elemanları, ders içeriğinin öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi ve zihinlerinde somutlaştırabilmeleri için örneklerle bilinenden bilinmeyene doğru zenginleştirilmesini önermektedirler.

Çöloğlu'nun (2006) yaptığı araştırma sonucuna göre de öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler programdaki derslerin konularının basitten karmaşığa doğru olacak şekilde düzenlenmediğine büyük ölçüde inanmaktadırlar. Şahan (2007) tarafından yapılan çalışmada üst ve orta düzey okullarda görevli öğretmenlerin içeriğin taşıması gereken niteliklere sahip olduğunu, alt düzey okullarda görevli öğretmenlerin ise içeriğin bu niteliklere kısmen sahip olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Seçkin (2010) ise, öğretmenlerin programın içeriğinin sahip olması gereken niteliklere kısmen sahip olduğunu düşündüklerini bulmuştur.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programında yer alan araç ve gereçlere yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin değerler tablo 4.17'de sunulmuştur.

Tablo 4.17: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Araç ve Gereçlerine Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim Elemanı (n=39)							
Araç / Gereç		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{X}
17. Öğrencinin düzeyine uygundur.	f	2	7	6	16	8	3,54
	%	0,05	0,18	0,15	0,41	0,21	
18. Hedeflere ulaşılmasını sağlayıcı niteliktedir.	f	1	7	7	18	6	3,54
	%	0,03	0,18	0,18	0,46	0,15	
19. Öğrencinin derse ilgisini artırıcı niteliktedir.	f	2	4	16	11	6	3,38
	%	0,05	0,10	0,41	0,28	0,15	
20. Öğrencinin derse etkin katılımını mümkün kılmaktadır.	f	2	6	15	11	5	3,28
	%	0,05	0,15	0,38	0,28	0,13	
21. Ders görevlilerine yeterince rehberlik etmektedir.	f	2	8	11	14	4	3,26
	%	0,05	0,21	0,28	0,36	0,10	
22. Öğrencinin öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerini sağlayıcı niteliktedir.	f	1	4	17	12	5	3,41
	%	0,03	0,10	0,44	0,31	0,13	
23. Programda önerilen görsel-işitsel öğretim araçları kolayca elde edilebilir niteliktedir.	f	4	11	9	11	4	3,00
	%	0,10	0,28	0,23	0,28	0,10	
4,2–5,0: Tamamen Katılıyorum					3,4–4,2: Katılıyorum		
1–1,8: Hiç Katılmıyorum		2,6–3,4: Kararsızım			1,8–2,6: Katılmıyorum		

Öğretim elemanlarının Polis Etiği dersi öğretim programında yer alan araç ve gereçlere yönelik görüşlerini yansıtan tablo 4.17 incelendiğinde, öğretim elemanlarının programda yer alan araç ve gereçlere ilişkin “Öğrencinin düzeyine uygundur” (Madde 17), “Hedeflere ulaşılmasını sağlayıcı niteliktedir” (Madde 18) ve “Öğrencinin öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerini sağlayıcı niteliktedir” (Madde 22) maddelerine “Katılıyorum” diğer maddelere (Madde 19-20-21-23) ise “Kararsızım” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Elde edilen verilerden hareketle öğretim elemanlarının araç-gereçlerin sahip olması gereken niteliklere kısmen sahip olduğunu düşündüklerini, öğrencilerin ise araç-gereçlerin bu niteliklere sahip olduğunu düşündüklerini söyleyebiliriz. Öğretim elemanları anketin araç-gereç boyutunda yer alan “Öğrencinin derse ilgisini artırıcı niteliktedir”, “Öğrencinin derse etkin katılımını mümkün kılmaktadır”, “Ders görevlilerine yeterince rehberlik etmektedir” ve “Programda önerilen görsel-işitsel

öğretim araçları kolayca elde edilebilir niteliktedir” maddelerine kararsızım şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının bu cevabı, programın araç-gereçlerine yönelik olumlu görüşlere sahip olmalarına karşın programın araç-gereç yönünden eksiklikleri bulunduğu yönünde düşüncelere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde görüşlerine başvurulmuş öğretim elemanları da programın araç ve gereçlerine ulaşmada güçlük çektiklerini, görsel materyallerle programın desteklenmesi gerektiğini ve ders kitabında yeterince gerçek yaşamdan örneğe yer verilmediğini dile getirmişlerdir. Öğretim elemanlarının öğrencilerin, programda yer alan araç ve gereçlerin öğrencinin derse ilgisini artırmada ve öğrencinin derse etkin katılımını sağlamada yetersiz kaldığını düşündükleri söylenebilir. Bu yetersizliği görüşlerine başvurulmuş öğretim elemanları da ifade etmişlerdir.

Şahan (2007) tarafından yapılan çalışmada da üst düzey okullarda görevli öğretmenlerin araç-gereçlerin sahip olması gereken niteliklere sahip olduğunu, orta ve alt düzey okullarda görevli öğretmenlerin ise araç-gereçlerin bu niteliklere kısmen sahip olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Seçkin (2010) ise, öğretmenlerin programın araç-gereçlerinin sahip olması gereken niteliklere kısmen sahip olduğunu düşündüklerini bulmuştur.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programının etkinliklerine yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin değerler tablo 4.18’de sunulmuştur.

Tablo 4.18: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Etkinliklerine Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

		Öğretim Elemanı (n=39)					
Etkinlikler		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum	\bar{X}
	24. Programda belirtilen hedeflere ulaşılmasını mümkün kılmaktadır.	f	1	10	11	13	4
	%	0,03	0,26	0,28	0,33	0,10	
25. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak niteliktedir.	f	1	8	13	10	7	3,36
	%	0,03	0,21	0,33	0,26	0,18	
26. Öğrencilerin araştırma	f	2	8	13	10	6	

becerilerini geliştirmelerine olarak sağlayacak niteliktedir.	%	0,05	0,21	0,33	0,26	0,15	3,26
27. Öğrenmelerin kalıcılığını sağlayıcı niteliktedir.	f	1	6	15	11	6	3,38
	%	0,03	0,15	0,38	0,28	0,15	
28. Öğrencinin düzeyine uygundur.	f	2	4	8	19	6	3,59
	%	0,05	0,10	0,21	0,49	0,15	
29. Öğrenciyi merkez alacak niteliktedir.	f	1	8	15	11	4	3,23
	%	0,03	0,21	0,38	0,28	0,10	
30. Etkinliklerin nasıl gerçeleştirileceği konusunda öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.	f	4	9	9	13	4	3,10
	%	0,10	0,23	0,23	0,33	0,10	
31. Meslek hayatında etik ikilemleri yansıtan yeterince örnekler içermektedir.	f	2	7	10	13	7	3,41
	%	0,05	0,18	0,26	0,33	0,18	
32. Öğrencinin derse etkin olarak katılımını sağlayıcı niteliktedir.	f	1	11	10	12	5	3,23
	%	0,03	0,28	0,26	0,31	0,13	
33. Sınıfta uygulanabilir niteliktedir.	f	3	4	14	14	4	3,31
	%	0,08	0,10	0,36	0,36	0,10	
34. Öğrencilerin problem çözüme becerilerini geliştirmelerine olarak sağlayacak niteliktedir.	f	2	7	14	13	3	3,21
	%	0,05	0,18	0,36	0,33	0,08	
4,2–5,0: Tamamen Katılıyorum				3,4–4,2: Katılıyorum			
1–1,8: Hiç Katılmıyorum		2,6–3,4: Kararsızım		1,8–2,6: Katılmıyorum			

Öğretim elemanlarının Polis Etiği dersi öğretim programının etkinliklerine yönelik görüşlerini yansıtan tablo 4.18 incelendiğinde, öğretim elemanlarının programın etkinliklerine ilişkin “Öğrencinin düzeyine uygundur” (Madde 28) ve “Meslek hayatında etik ikilemleri yansıtan yeterince örnekler içermektedir.” (Madde 31) maddelerine “Katılıyorum” diğer maddelere (Madde 24-25-26-27-29-30-32-33-34) ise “Kararsızım” şeklinde görüş belirttikleri görölmektedir.

Elde edilen veriler, öğretim elemanlarının programda önerilen etkinliklerin taşıması gereken niteliklere sahip olması bağlamında kararsız kaldıklarını, öğrencilerin ise programın etkinliklerinin bu niteliklere sahip olduğunu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Görüşleri alınan öğretim elemanları da, ders saatlerinin etkinliklerin gerçeleşmesinde yeterli olmadığı ve öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerektiği düşüncesini taşımaktadırlar. şahan (2007) ve Seçkin (2010) de öğretmenlerin programda önerilen etkinliklerin sahip olması gereken niteliklere kısmen sahip olduğunu düşündükleri bulunmuştur.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik öğretim elemanlarının görüşlerine ilişkin değerler tablo 4.19’da sunulmuştur.

Tablo 4.19: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Öğretim Elemanı (n=39)							
Ölçme / Değerlendirme		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	\bar{x}
		f	f	f	f	f	
35. Ölçme araçları polis etiği dersinde belirtilen hedefleri ölçecek niteliktedir.	f	2	10	13	10	4	3,10
	%	0,05	0,26	0,33	0,26	0,10	
36. Programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarının nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin açıklamalar yeterlidir.	f	4	11	12	8	4	2,92
	%	0,10	0,28	0,31	0,21	0,10	
37. Öğrencinin kendisini değerlendirmesini sağlayıcı niteliktedir.	f	1	9	13	12	4	3,23
	%	0,03	0,23	0,33	0,31	0,10	
38. Hedeflenen duyuşsal özelliklerin gözlenmesini/belirlenmesini sağlayacak niteliktedir.	f	2	5	14	12	6	3,38
	%	0,05	0,13	0,36	0,31	0,15	
39. Program, çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin yeterince örnekler içermektedir.	f	5	13	9	9	3	2,79
	%	0,13	0,33	0,23	0,23	0,08	
40. Programda önerilen ölçme araçları yeterli geçerlik ve güvenirlik düzeyine sahiptir.	f	4	11	10	10	4	2,97
	%	0,10	0,28	0,26	0,26	0,10	
4,2–5,0: Tamamen Katılıyorum					3,4–4,2: Katılıyorum		
1–1,8: Hiç Katılmıyorum		2,6–3,4: Kararsızım			1,8–2,6: Katılmıyorum		

Öğretim elemanlarının Polis Etiği dersi öğretim programının ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerini yansıtan tablo 4.19 incelendiğinde, öğretim elemanlarının programın ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin tüm maddelere “Kararsızım” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Elde edilen değerler, öğretim elemanlarının programda önerilen ölçme araçlarının taşınması gereken niteliklere sahip olması bağlamında kararsız kaldıklarını ortaya koymaktadır. Öğretim elemanları, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince açıklayıcı bilgi ve örneğe yer verilmediğini, açık kura sistemi olduğundan objektifliği sağlamak üzere genelde çoktan seçmeli testlerin tercih edildiğini ve daha farklı ölçme araçları kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Şahan (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin programda önerilen ölçme araçlarının sahip olması gereken niteliklere kısmen sahip olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Çöloğlu (2006) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise PMYO eğitim programının öğelerinden hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin yeterli olduğu, fakat içerik öğesinin istenen düzeyde yeterli olmadığı bulunmuştur. Ayrıca eğitim programının öğeleri içinde en yeterli görülen öğe değerlendirme öğesidir.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programının uygulanması aşamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo 4.20: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerle Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

<i>Programın Uygulanması Aşamasındaki Güçlükler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1. Öğretim programı ile polis etiği kitabı konu anlatım sırası birbirine uymamakta	11	28,2
2. Ders araç gereçlerinin (kaynaklar) yeterli olmaması	7	17,9
3. Ders saatinin yeterli olmaması	4	10,3
4. Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği	4	10,3
5. Programın uygulayıcısının etik alanında uzman olmaması	3	7,7
6. Programla kazanılan etik ilkelerin kadroda uygulanamaması (amir baskısı-polis alt kültürü)	3	7,7
7. Programa ilişkin gerekli bilgilendirmenin yapılmaması, dersin önemini anlatılmaması	2	5,1
8. Öğrencileri araştırmaya sevk etmemesi	2	5,1
9. Öğrencilerin “derse başlarken ben yeterince etik biriyim. Etik olmayanlara bu ders verilmeli”	1	2,6
10. Sürekli trafik polis ve başka birimlerden örnek verilmesi öğrencileri belli birimlerde çalışmamaya karşı ön yargı oluşturuyor	1	2,6
11. Hizmetiçi eğitimlerde rütbeli personelin katılım problemi	1	2,6
TOPLAM	39	100

Tablo 4.20 incelendiğinde, öğretim elemanlarının programın uygulanmasında karşılaşılan en önemli güçlük olarak “Öğretim programı ile polis etiği kitabı konu anlatım sırası birbirine uymamakta” (% 28,2) ve “Ders araç gereçlerinin (kaynaklar) yeterli olmaması” (% 17,9) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. “Ders saatinin yeterli olmaması” (% 10,3) ve “Öğrencilerdeki motivasyon eksikliği” (% 10,3) öğretim elemanlarına göre programın uygulanmasında karşılaşılan diğer önemli güçlüklerdir. Öğretim elemanları programın uygulamasındaki diğer güçlükleri “Programın uygulayıcısının etik alanında uzman olmaması” (% 7,7), “Programla kazanılan etik ilkelerin kadroda uygulanamaması (amir baskısı-polis alt kültürü)” (% 7,7), “Programa ilişkin gerekli bilgilendirmenin yapılmaması, dersin

öneminin anlatılmaması” (% 5,1), “Öğrencileri araştırmaya sevk etmemesi” (% 5,1), “Öğrencilerin “derse başlarken ben yeterince etik biriyim. Etik olmayanlara bu ders verilmeli” (% 2,6), “Sürekli trafik polis ve başka birimlerden örnek verilmesi öğrencileri belli birimlerde çalışmamaya karşı ön yargı oluşturuyor” (% 2,6) ve “Hizmetiçi eğitimlerde rütbeli personelin katılım problemi” (% 2,6) olarak sıralamaktadırlar.

Öğretim elemanları programın uygulanması aşamasında karşılaştıkları güçlükleri “Ders araç ve gereçlerin (kaynaklar), teknolojik olanakların yeterli olmaması”, “Programla kazanılan etik ilkelerin kadroda uygulanamaması”, “Ders saatinin yetersiz olması” ve “Programın uygulayıcısının etik alanında uzman olmaması” şeklinde sıralamaktadırlar. Benzer güçlükler, öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerde de dile getirilmiştir.

Şahan (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da programın uygulanmasında karşılaşılan güçlükler olarak “Mevcut okul olanaklarında ve araç-gereçte yetersizlik”, “Program ile ders kitapları arasındaki uyumsuzluk”, “Uygulamanın uzun süre gerektirmesi fakat ders saatini yetersiz olması” gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Küçükdoğru da (2001) yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmış, insan hakları dersi için ayrılan ders saatlerinin, ders kitabının yetersiz olduğunu ve farklı ve çeşitli materyal ve kaynak kitaplara ulaşılamadığını, dersi eğiticilerinin çoğunun pedagojik formasyonlarının bulunmadığını, eğitici kadronun yetersiz olduğunu ve polis eğitiminde uzmanlaşma-branşlaşmanın olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlar, bu araştırmada elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programının üstün yönlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo 4.21: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Üstün Yönlerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

<i>Programın Üstün Yönleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1. Hukuk/etik bilinç, duyarlılık ve farkındalık oluşmasına katkı sağlaması	8	30,8
2. Polis Etiği ilkelerini detaylı bir şekilde ele alması	8	30,8
3. Gerçek yaşamdan örnekler içermesi	4	15,4
4. Kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlaması	3	11,5
5. Öğrenciyi derste aktif kılması	1	3,8
6. Öğrenci merkezli olması	1	3,8

7. Sınıf içinde uygulanabilir olması	1	3,8
TOPLAM	26	100

Tablo 4.21 incelendiğinde, programının üstün yönlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin; “Hukuk/etik bilinç, duyarlılık ve farkındalık oluşmasına katkı sağlaması” (% 30,8), “Polis Etiği ilkelerini detaylı bir şekilde ele alması” (% 30,8), “Gerçek yaşamdan örnekler içermesi” (% 15,4), “Kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlaması” (% 11,5), “Öğrenciyi derste aktif kılması” (% 3,8), “Öğrenci merkezli olması” (% 3,8) ve “Sınıf içinde uygulanabilir olması” (% 3,8) olarak sıralandığı görülmektedir.

Öğretim elemanlarının programın üstün yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim elemanları programın üstünlüklerini “Hukuk/etik bilinç, duyarlılık ve farkındalık oluşmasına katkı sağlaması”, “Polis Etiği ilkelerini detaylı bir şekilde ele alması”, “Gerçek yaşamdan örnekler içermesi” ve “Kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlaması” şeklinde sıralamaktadırlar. Programın üstün yönlerine ilişkin görüşleri alınan öğretim elemanları da benzer düşünceleri dile getirmişlerdir.

Şahan (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da programın üstün yönlerine ilişkin olarak “Gerçek yaşamdan örnekler içermesi”, “Sınıf içinde uygulanabilir olması” ve “Öğrenciyi derste aktif kılması” gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, bu araştırmada elde edilen bulguları da destekler niteliktedir.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programının zayıf yönlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri tablo 4.22’te verilmiştir.

Tablo 4.22: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

<i>Programın Zayıf Yönleri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1. Teorik olması ve uygulamaya pek yer verilmemesi/etik bilgilendirmeden öteye geçememekte	5	25
2. Örnek olaylar açısından yetersiz olma	4	20
3. Etik ilkelerin kadroda uygulanıp uygulanamaması, ikilem oluşturması (okul-kadro)	3	15
4. Kendi etik değerlerimizden çok Avrupa ve ABD etik değerlerin ele alınması	2	10
5. Öğrencilerin aktif katılacağı etkinliklerin yetersiz olması	2	10
6. Ders anlatım sunumları ve konular arasındaki farklılıklar	2	10
7. Programdaki konularda fazlaca detaya girilmesi	1	5
8. Aynı konuların tekrar edilmesi	1	5
TOPLAM	20	100

Tablo 4.22 incelendiğinde, öğretim elemanlarının % 25'ine göre programın en zayıf yanı “Teorik olması ve uygulamaya pek yer verilmemesi/etik bilgilendirmeden öteye geçememekte” olarak ifade edilmektedir. Programın zayıf yönlerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerinin; “Örnek olaylar açısından yetersiz olma” (% 20), “Etik ilkelerin kadroda uygulanıp uygulanamaması, ikilem oluşturması (okul-kadro)” (% 15), “Kendi etik değerlerimizden çok Avrupa ve ABD etik değerlerin ele alınması” (% 10), “Öğrencilerin aktif katılacağı etkinliklerin yetersiz olması” (% 10), “Ders anlatım sunumları ve konular arasındaki farklılıklar” (% 10), “Programdaki konularda fazlaca detaya girilmesi” (% 5) ve “Aynı konuların tekrar edilmesi” (% 5) olarak sıralandığı görülmektedir.

Öğretim elemanları programın zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinde, programın zayıf yanlarını “Teorik olması ve uygulamaya pek yer verilmemesi”, “Etik ilkelerin kadroda uygulanıp uygulanamaması, ikilem oluşturması”, “Örnek olaylar açısından yetersiz olma” ve “Öğrencilerin aktif katılacağı etkinliklerin yetersiz olması” şeklinde sıralamaktadırlar. Programın zayıf yönlerine ilişkin görüşleri alınan öğretim elemanları da benzer düşünceleri dile getirmişlerdir.

Şahan (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda programın zayıf yönlerine ilişkin olarak “Örnek açısından yetersiz olma”, “Uygulanabilirliğinde sınırlı olma”, “Etkinliklerin yetersiz olması” ve “Programdaki konu sayısının fazla olması” gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Küçükdoğru (2011) tarafından yapılan araştırmada da insan haklarının korunması konusunda verilen eğitimin, sadece kitaplara bağlı kalarak, teorik bilgilere dayanarak kuramsal kaldığı, uygulamaya pek yer verilmediği ve davranışa dönüştürülemediği nedeniyle istenilen verimin elde edilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Altay'ın (2004) yaptığı araştırma sonucunda polis meslek yüksek okulu öğrencilerinin algılarının en düşük düzeyde olduğu boyut uygulamalı eğitim boyutudur. Öğrenciler aldıkları uygulamalı eğitimleri yeterli bulmamaktadırlar. Yukarıdaki sonuçlar, bu araştırmada elde edilen bulguları da destekler niteliktedir.

Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programının geliştirilmesine yönelik öğretim elemanlarının görüşleri tablo 4.23'te verilmiştir.

Tablo 4.23: PMYO Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Geliştirilmesine Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri

<i>Programın Geliştirilmesine Yönelik Öneriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
1. Görsel ve işitsel materyal kullanımlarının artırılması	11	19
2. Yaparak, yaşarak ve öğrencinin aktif olarak katıldığı uygulamaların daha çok yapılması	10	17,2
3. Ders anlatım sunumları ve konular arasında (kitap ve öğr. prog.) paralelliğin sağlanması	8	13,8
4. Ünite içeriklerinin (örnek olayların) güncel konulardan seçilmesi ve zenginleştirilmesi	6	10,3
5. Ders saatinin artırılması / her döneme yayılması	6	10,3
6. Daha çok farklı ve yaşanmış örnek olaylar üzerinden konuların işlenmesi	4	6,9
7. Dersin etik alanında uzman öğretim görevlileri tarafından verilmesi/iyi yetiştirilmeleri	3	5,2
8. Öğretmenler için kılavuz kitap ve kaynak kitap hazırlanmalı	3	5,2
9. Etik konusunda daha çok bilimsel çalışmaların yapılarak öğretim programına yansıtılması	3	5,2
10. Sadece polise değil herkese etik eğitimin verilmesi, meslekte de seminerler verilmesi	1	1,7
11. Ünite sayısının azaltılması	1	1,7
12. Hatıralarım ve Psikolojik Taciz (mobbing) eklenmeli	1	1,7
13. Her ünite sonunda o ünite ile ilgili değerlendirme soruları eklenmeli	1	1,7
TOPLAM	58	100

Tablo 4.23'te öğretim elemanlarının öğretim programının geliştirilmesine ilişkin önerileri incelendiğinde, en çok kabul gören üç önerinin “Görsel ve işitsel materyal kullanımlarının artırılması” (% 19), “Yaparak, yaşarak ve öğrencinin aktif olarak katıldığı uygulamaların daha çok yapılması” (% 17,2) ve “Ders anlatım sunumları ve konular arasında paralelliğin sağlanması” (% 13,8) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğretim programının geliştirilmesine ilişkin diğer önerileri ise, “Ünite içeriklerinin (örnek olayların) güncel konulardan seçilmesi ve zenginleştirilmesi”, “Ders saatinin artırılması / her döneme yayılması”, “Daha çok farklı ve yaşanmış örnek olaylar üzerinden konuların işlenmesi”, “Dersin etik alanında uzman öğretim görevlileri tarafından verilmesi/iyi yetiştirilmeleri”, “Öğretmenler için kılavuz kitap ve kaynak kitap hazırlanmalı”, “Etik konusunda daha çok bilimsel çalışmaların yapılarak öğretim programına yansıtılması”, “Sadece polise değil herkese etik eğitimin verilmesi, meslekte de seminerler verilmesi”, “Ünite sayısının azaltılması”, “Hatıralarım ve Psikolojik Taciz (mobbing) eklenmeli” ve “Her ünite sonunda o ünite ile ilgili değerlendirme soruları eklenmeli” şeklinde sıralanmaktadır.

Elde edilen verilerden hareketle, öğretim elemanları ve görüşme yapılan öğretim elemanları tarafından programın geliştirilmesine yönelik yapılan önerilerin daha çok görsel ve işitsel materyal kullanımlarının artırılması, öğrencinin aktif olarak

katıldığı uygulamaların daha çok yapılması, ders anlatım sunumları ve konular arasında paralelliliğin sağlanması, daha çok farklı ve yaşanmış örnek olaylar üzerinden konuların işlenmesi ve ders saatinin artırılması konularında yoğunlaştığı söylenebilir. Şahan (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da, öğretim programının geliştirilmesine ilişkin olarak bu araştırmada olduğu gibi benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

4.5.2. Öğretim Elemanlarının Görüşme Yoluyla Elde Edilen Görüşleri

Görüşmeden elde edilen veriler, araştırmanın alt problemleri bağlamında belirlenen temalar çerçevesinde betimlenerek yorumlanmıştır. Görüşme ile elde edilen verilerin analizinde betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır. Görüşme verileri, öğretim elemanlarının görüşlerini doğrudan yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Böylece görüşme yapılan öğretim elemanlarının düşünceleri arasındaki farklılıklar ve benzerlikler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

4.5.2.1. Programın Hedeflerine Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının programın hedeflerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel olarak programdaki hedeflenen davranışlar konusunda olumlu görüşlere sahip öğretim elemanlarının yanında, konuyla ilgili olumsuz düşünceye sahip öğretim elemanlarının da olduğu görülmektedir. Olumlu görüş bildiren öğretim elemanları, konuyla ilgili görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir;

“...Etik dersindeki hedefler günlük yaşamda ve mesleki hayatta kendilerine yarayacağından önemli...”

“...Dersin hedefleri öğrencilerin seviyesine uygun...”

“...Etik hedefler günlük yaşamla ilgili olduğu için daha iyi öğreniliyor ve kalıcı...”

Bununla birlikte öğretim elemanlarının çoğunluğunun dersin hedef-davranışlarının davranışa dönüştürülebilir nitelikte olmadığını ve öğrencilerde istedik davranış geliştirmekte zorlandıklarını vurguladıkları görülmektedir. Öğretim elemanları bu görüşlerini aşağıdaki şekilde dile getirmişlerdir.

“...Dersin hedef-davranışları, davranışa dönüştürülebilir nitelikte değil. Derste öğrenilen-öğretilenler farklı kadro farklı. Yani davranışa dönüştürmede zorluk çekiyoruz...”

“...Dersin hedefleri günlük yaşamdan ve yeni polis uygulamalarından uzak...”

“...Derste öğrenilen etik değerleri meslek hayatına geçirmede zorluk yaşıyor...”

“...Etik değerleri kazanmış olan öğrenciler için derste konular gereksiz ve sıkıcı...”

“...Hedefler daha çok bilgi düzeyinde ve bu nedenle de öğrencilerin derste sıkılıyorlar...”

Bulgulara dayalı olarak, öğretim elemanlarının polis etiği dersini çok önemstedikleri ve eğer öğrencilerin bu derste edindikleri etik değerleri günlük yaşamlarında ve mesleklerini icra ederken davranışa dönüştürdüklerinde çok yararlı olacağı düşüncesinde oldukları yorumu yapılabilir. Bununla birlikte, bazı öğretim elemanlarının, programdaki hedeflenen davranışlara ilişkin olumsuz görüşe sahip oldukları söylenebilir. Bu sıkıntı günlük yaşamdan daha çok örnekler sunularak ve daha çok uygulamaya yer verilerek aşılabılır.

Uyangör (2007) yaptığı araştırmada benzer sonuca ulaşmış, hedeflerin davranışa dönüştürülebilir nitelikte olmadığını ve öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarına aktarmada problem yaşadıklarını belirtmiştir. Şahan (2007) araştırmasında alt düzey okullarda görev yapan öğretmenlerin hedeflenen davranışların gerçekleşmesinde hem çevresel faktörlere hem de öğrenci özelliklere ilişkin engeller yaşandığını ortaya koymuştur. Küçükdoğru da (2011) araştırmasında, uygulama eksikliği nedeniyle polis adaylarının öğrendikleri bilgileri mezuniyet sonrası karşılaştıkları olaylarda nasıl hayata geçireceklerini bilemediklerini belirtmiştir. Bunun temel nedeni, öğrencilerin derste öğrendikleri ile günlük yaşamda veya meslekte karşısına çıkanlar arasında bir uyumun olmaması olabilir.

4.5.2.2. Programın İçeriğine Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının programın içeriğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel olarak içeriğin öğrenci düzeyine uygun ve günlük yaşamla ilişkili olduğunu fakat içerikteki örnek sayısının az olduğunu, konuların anlatımında ek materyale özellikle görsel araçlara ihtiyaç duyduklarını ve gereksiz tekrarların yapıldığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretim elemanları, içeriğin kendi içinde bir tutarlık gösterdiğini fakat içeriğin sürekli güncellenerek günlük yaşama ve polislik mesleğine uygun olarak hazırlanması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretim elemanlarının programın içeriğine ilişkin bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“...Günlük yaşam ve polislikle ilgili örnek sayısı daha fazla olmalı...”

“...Konularda çok fazla ayrıntı var ve gereksiz tekrarlar yapılıyor...”

“...Derste yer alan içeriğin neredeyse tamamı günlük yaşamlarında öğrencilerin işlerine yarayacak fakat kitapta yazanlarla kadro uygulamaları birbiriyle çelişiyor...”

“...Konuların anlatımında ek materyale görsel araçlara ihtiyaç duyuyoruz...”

“...Ders içeriği öğrencilerin daha iyi anlayabilmesi ve zihinlerinde somutlaştırabilmeleri için örneklerle zenginleştirilmelidir...”

“...Etik konular derste ve kitapta verildiği haliyle yeterince açık ve anlaşılabilir...”

“...İçerik sürekli güncellenerek günlük yaşama ve polislik mesleğine uygun olarak hazırlanmalıdır...”

“...Dersin içeriği kendi içinde bir tutarlık gösteriyor...”

İçerikle ilgili olarak öğretim elemanlarının en çok vurguladıkları nokta, örnek sayılarının az olması ve gereksiz tekrarların yapılmasıdır. Öğretim elemanları, daha fazla yaşanmış örnek olaylar sunularak ders içeriğinin zenginleştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Aynı zamanda öğretim elemanlarının bu içeriğin öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri açısından görsel materyallerle sunulması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Uyangör (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da içerikteki örnek sayısının az olduğu ve içeriğin daha fazla örneklerle zenginleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

4.5.2.3. Programda Yer Alan Araç ve Gereçlere Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının programda yer alan araç-gereçlere ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde, öğretim elemanları programın araç ve gereçlerine ulaşmada güçlük çektiklerini, görsel materyallerle programın desteklenmesi gerektiğini ve ders kitabında yeterince gerçek yaşamdan örneğe yer verilmediğini dile getirmişlerdir. Öğretim elemanlarının programın araç ve gereçlerine yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“...Ders kitapları içerik ve kullanılabilirlik yönünden iyileştirilmeli...”

“...Derslerde daha fazla teknolojiden (bilgisayar, DVD, projeksiyon) yararlanmak istiyoruz...”

“...Görsel ve işitsel kaynaklar geliştirilmeli...”

“...Programın araç ve gereçlerine ulaşmada güçlük çekiyoruz. Ayrıca görsel materyallerle programın desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum...”

“...Ders kitabında yeterince örneğe yer verilmemiş ve konular gerçek yaşama uygun olarak seçilmelidir...”

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğrenme ortamlarında araç-gereç bakımından yeterli desteğin olmadığını ortaya koymaktadır. Öğretim elemanlarının ders araç ve gereçlerine ulaşmada güçlük çektikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, görsel materyallerle programın desteklenmesi gerektiğine olan inanç ve yaşanmış örnek fazlalığına duyulan ihtiyaç öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırmayı sağlama yönünde girişimler olarak değerlendirilebilir. Şahan (2007), Nalbantoğlu (2007) ve Seçkin (2010)

tarafından yapılan araştırmalarda da öğrenme ortamlarında araç-gereç bakımından yeterli desteğin olmadığı ve görsel materyallere programın desteklenmesi gerektiğine yönelik bulgular elde edilmiştir.

4.5.2.4. Programda Önerilen Etkinliklere Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının programda önerilen etkinliklere ilişkin görüşleri genel olarak incelendiğinde, ders saatlerinin etkinliklerin gerçekteşmesinde yeterli olmadığı ve öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi gerektiği görülmektedir. Öğretim elemanları programın etkinliklerine yönelik görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir.

“...Dersin başında öğrencilere o derste neleri kazanacakları ile ilgili bir bilgi verilmiyor...”

“...Öğrencilerin kendilerinin yapacağı etkinlik sayısı artırılmalı...”

“...Dersin işlenişinde öğretmen sorular sorarak öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlamalı...”

“...Haftada iki saat olması ancak konuların çok fazla olması nedeniyle öğretmenler olarak konuları yetiştirme telaşı içerisine giriyoruz...”

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, programda önerilen etkinliklerin gerçekteşmesinde ders saatlerinin yeterli olmadığını ortaya koymaktadır. şahan (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da ders saatlerinin yeterli olmadığına ilişkin bulgular elde edilmiştir. Öğretim elemanlarının, aynı zamanda öğrencilerin derse aktif katılımları noktasında sıkıntı yaşadıkları söylenebilir. Bunun nedeni olarak öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlayacak etkinliklere programda yeterince yer verilmediği yorumu yapılabilir.

4.5.2.5. Programın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının programda önerilen ölçme ve değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim elemanları ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince açıklayıcı bilgi ve örneğe yer verilmediğini, açık kura sistemi olduğundan objektifliği sağlamak üzere genelde çoktan seçmeli testlerin tercih edildiğini ve daha farklı ölçme araçları kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretim elemanları programın ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir.

“...Daha farklı ve alternatif ölçme araçları kullanılmalı...”

“...Yazılı yoklama ve çoktan seçmeli testler tercih ediliyor (açık kura olduğu için test tercih ediliyor)...”

“...Öğrenciler genel olarak sınav olmayı bir sorun olarak algılamaktadırlar...”

“...Programda ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince açıklayıcı bilgi ve örneğe yer verilmemiş...”

Öğretim elemanları ile yapılan görüşmelerden elde edilen verilerden programda ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak yeterince açıklayıcı bilgi ve örneğe yer verilmediği sonucu çıkarılabilir. Ölçme aracı olarak sadece test tekniğinin kullanıldığı ve alternatif ölçme araçlarının kullanılmadığı görülmektedir.

Uyangör (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili önerileri yetersiz buldukları ortaya konmuştur. Benzer sonuçlara, Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmış ve programın ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik olarak bütün okul gruplarında yer alan öğretmenler ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince açıklayıcı bilgi ve örneğe yer verilmediğini belirtmişlerdir.

4.5.2.6. Programın Uygulanması Aşamasında Karşılaşılan Güçlüklere Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının programın uygulanması aşamasında karşılaşılan güçlüklere ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretim elemanlarının programın uygulanmasında karşılaştıkları en büyük güçlükler; programla ilgili bilgilendirme aşamasının hiç gerçekleşmediği ya da uzman kişiler tarafından yapılmadığı için yetersiz olduğu, konu sayısının fazla olduğu, ders saatinin yeterli olmadığı, teknolojik olanakların sınıflarda bulunmadığı, programla kazanılan etik ilkelerin kadroda uygulanmadığı ve programın sadece etik bilgilendirme yaptığı şeklinde sıralanmaktadır. Öğretim elemanlarının programın uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklere yönelik görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“...Programla ilgili bilgilendirme aşaması hiç gerçekleşmedi...”

“...Program hakkında bizi bilgilendiren kişileri yeterli görmüyorum...”

“...Ders kitabındaki konu sayısı fazla, ders araç gereçleri yeterli değil...”

“...Teknolojik olanaklar sınıflarda bulunmuyor...”

“...Programın uygulayıcısı olarak kendimin ve diğer bu derse giren öğretmenlerin etik alanında uzman olmadığımı düşünüyorum...”

“...Programla kazanılan etik ilkelerin gerçek hayatta ve kadroda uygulanmasında zorluklar yaşıyor...”

“...Hedeflerin dersin süresi göz önüne alındığında belirlenen sürede gerçekleştirilebilir nitelikte olmadığını düşünüyorum...”

“...Bazı hedefler Türk toplumuna uygun değil, hedefler öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılarına çıkan uygulamalarla çelişmekte, bu nedenle de öğrencinin bu hedeflere inanmakta zorlandığını görüyoruz...”

“...Dersin süresinin haftada iki saat olması nedeni ile yerine getirilmesi gereken pek çok etkinliği yerine getiremiyoruz...”

“...Öğrencilerin derse yeterince önem vermemeleri ve öğrencilerdeki motivasyon eksikliği nedeni ile derse olan ilginin az olduğunu bunun da eğitim durumlarına yansımalarını düşünüyorum...”

“...Program daha çok etik bilgilendirme yapmakta, fakat etik ilkelerin nasıl davranışa dönüştürüleceğine ve mesleki hayatta nasıl uygulanacağına dair bir şey yok...”

“...Program öğrencileri hiç araştırmaya sevk etmiyor...”

“...Ders kitabının akademik bir çalışma sonucu ortaya çıkmış bir eser olarak görüyor ve öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığını düşünüyorum...”

Programın uygulanması aşamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin elde edilen görüşme verilerine dayalı olarak; öğretim elemanlarını, yeni programla ilgili bilgilerinin yetersiz olduğu, konuların çok fazla olduğu fakat ders saatlerinin az oluşundan dolayı programı uygulamada güçlük çektikleri, sınıflarda teknolojik olanakların bulunmadığı ve programın etik bilgilendirmeden öteye geçemediği söylenebilir. Öğretim elemanlarının ders saatinin yetersiz olduğuna ilişkin görüşleri ve programın araç ve gereçlerine ulaşmada yaşadıkları zorlukları, Seçkin (2010), Gündoğdu (2009) ve Uyangör'ün (2007) yaptığı çalışmalarda elde edilen bulgularla da paralellik göstermektedir.

4.5.2.7. Programın Üstün Yönlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanlarının programın üstün yönlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, hukuk/etik bilinç, duyarlılık ve farkındalık oluşmasına katkı sağlaması, polis etiği ilkelerini detaylı bir şekilde ele alması, kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlaması ve gerçek yaşamdan örnekler içermesini programın üstün yönleri olarak sıraladıkları görülmektedir. Öğretim elemanları programın üstün yönlerine yönelik görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“...Program her ne kadar davranışlar üzerinde etkili olmasa da polis adaylarında hukuk ve aynı zamanda etik bilinç, duyarlılık ve farkındalık oluşmasına katkı sağlıyor...”

“...Polis Etiği ilkelerini detaylı bir şekilde ele almış, hatta fazlaca detaya girilmiş...”

“...Programın öğrencilerimizin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünüyorum...”

“...Yeterli ve güncel olmasa da program gerçek yaşamdan örnekler içeriyor ve bu öğrencilerin gerçekten daha çok ilgisini çekiyor...”

Öğretim elemanlarının polis etiği dersi öğretim programını, etik bilgilendirme ve öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunması bağlamında yeterli

gördükleri söylenebilir. Şahan (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da programın gerçek yaşamdan örnekler içermesi sonucu, bu araştırmada elde edilen bulguyu destekler niteliktedir.

4.5.2.8. Programın Zayıf Yönlerine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanları programın zayıf yanlarına yönelik görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir.

“...Program sadece teorik boyutta kalıyor ve uygulamaya dönük etkinliklere pek yer verilmemiş. Dolayısıyla etik bilgilendirmeden öteye geçemiyoruz. Davranışa dönüşmüyor...”

“...Programı örnek olaylar açısından yetersiz görüyorum...”

“...Öğrencilerde öğrendikleri etik ilkelerin kadroda uygulanıp uygulanamaması konusunda hep ikilem oluşuyor. Öğrenciler okul farklı kadro farklı diyorlar...”

“...Kendi etik değerlerimizden çok Avrupa ve ABD etik değerlerinin ele alındığını düşünüyorum...”

“...Programda öğrencilerin aktif katılacağı etkinlikler yetersiz...”

“...Ders anlatım sunumları ve konular arasındaki farklılıklar bulunuyor. Materyallerle konu her zaman bağdaşmıyor...”

“...Programdaki konularda fazlaca detaya girildiğini ve aynı konuların tekrar edildiğini düşünüyorum...”

Öğretim elemanlarının polis etiği dersi öğretim programını, öğrencilerde istenilen davranış geliştirme, yaşanmış güncel örnek olaylar ve öğrencilerin aktif katılacağı etkinlikler bağlamında yetersiz gördükleri söylenebilir. Şahan (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da programın zayıf yönlerine ilişkin olarak “Örnek açısından yetersiz olma”, “Etkinliklerin yetersiz olması” ve “Programdaki konu sayısının fazla olması” gibi benzer güçlüklerin ifade edilmesi, bu araştırmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Gündoğdu (2009) ve Çöloğlu'nun (2006) araştırma sonuçlarına göre ise, bu araştırmada olduğu gibi, eğitimlerin teorik ağırlıklı olduğu ve derslerde uygulamaya dönük öğretim faaliyetlerine yeterince yer verilmediği bulunmuştur.

4.5.2.9. Programın Geliştirilmesine Yönelik Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretim elemanları programın geliştirilmesine yönelik önerilerini görsel ve işitsel materyal kullanımlarının artırılması, öğrencinin aktif olarak katıldığı uygulamaların daha çok yapılması, ders anlatım sunumları ve konular arasında paralelliliğin sağlanması, daha çok farklı ve yaşanmış örnek olaylar üzerinden konuların işlenmesi ve ders saatinin artırılması şeklinde belirtmişlerdir. Öğretim

elemanlarının programın geliştirilmesine yönelik önerilerini yansıtan cümleler aşağıda sıralanmıştır.

“...Polis Etiği dersinin etik alanında uzman öğretim görevlileri tarafından verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca bu dersi verecek ders görevlileri iyi yetiştirilmeleri lazım...”

“...Dersi genelde biz anlatıyoruz öğrenciler de pasif şekilde dinliyorlar. Bu açıdan yaparak yaşarak ve öğrencinin aktif olarak katıldığı uygulamalara yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum...”

“...Ünite içeriklerinin özellikle örnek olayların güncel konulardan seçilmesi ve zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum...”

“...O kadar yoğun bir program ki yetiştiremiyoruz. Ders saatinin artırılması aslında mümkünse dersin her döneme yayılması gerektiğini öneriyorum...”

“...Teknoloji o kadar ilerledi ama biz hala kitap defterle...görsel ve işitsel materyal kullanımlarının artırılması, sınıfların da bunu kullanacak araçlarla donatılması gerektiğine inanıyorum...”

“...Ölçme ve değerlendirme ve özellikle de sınavların hazırlanması konusunda öğretmenlere destek verilmesi gerekiyor. Her ünite sonunda o ünite ile ilgili değerlendirme soruları yer alabilir örneğin...”

Öğretim elemanlarının programa ilişkin önerileri genel olarak incelendiğinde, daha önce programın zayıf yanlarına ve programın uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerden hareketle önerilerini sıraladıkları söylenebilir. Bu durum, öğretim elemanlarının görüşme formundaki farklı sorulara ilişkin cevapları arasında tutarlılığın göstergesi olarak yorumlanabilir. Şahan (2007) ve Seçkin (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da, öğretim programının geliştirilmesine ilişkin olarak bu araştırmada olduğu gibi benzer önerilerde bulunulmuştur.

Anket yoluyla elde edilen verilerde, öğretmenlerin polis etiği dersi programına ilişkin genel olarak olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Benzer şekilde, görüşme formuyla elde edilen veriler de genel olarak bu bulguları desteklemekle birlikte, programa ilişkin olumsuz görüşe sahip öğretim elemanlarının da olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle programın güçlü ve zayıf yanlarına ve programın geliştirilmesine ilişkin anket ve görüşme formuyla elde edilen veriler arasında önemli bir tutarlılık söz konusudur. Buradan hareketle, polis etiği dersi öğretim programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeye yönelik olarak kullanılan iki ayrı veri toplama aracı ile elde edilen verilerin birbirini destekler nitelikte olduğu belirtilebilir.

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgu ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçların özetine ve bu sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışma; Polis Meslek Yüksek Okulları Polis Etiği dersi öğretim programında belirtilen hedeflere öğrencilerin ulaşma düzeyi, programın öğrencilerin duyuşsal özelliklerine (ilgi, tutum, akademik özgüven) etkisi ve programın öğelerine ilişkin öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemeye yöneliktir. Araştırma sonunda temel problem ve alt problemlere yanıt aramak amacıyla elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Polis Meslek Yüksek Okulu polis etiği dersi öğretim programında hedeflenen davranışların ulaşılabilirlik düzeyine ilişkin bulgular farklı okullar açısından değerlendirildiğinde, A PMYO'da 16, B PMYO'da 13, C PMYO'da 16 ve D PMYO'da 15 hedefe öğretim süreci sonunda 0.75 düzeyinde ulaşılmıştır. Bulgular tüm PMYO'daki öğrenciler açısından incelendiğinde ise, Polis Etiği dersi kapsamındaki 17 hedefin 3'üne öğretim sürecinin başında, 11 hedefe gerçekleşen öğretim süreci sonunda 0.75 ve daha üst düzeyde ulaşılmış ve 3 hedefe ise 0.75 düzeyinde ulaşamamıştır. Polis etiği dersi kapsamındaki hedeflere ilişkin ön test ve son test arasındaki puan farkları bütün okullar açısından incelendiğinde, polis etiği dersi kapsamındaki tüm hedeflere ait ön test ve son test puanları arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlıdır. Tüm okullar açısından değerlendirildiğinde, ulaşılabilen üç hedef davranıştan hareketle öğretim etkinliklerinin işe yaradığı ve öğrenmeler üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Tüm öğrencilerin erişti düzeylerine ilişkin puanların ortalamaları arasında son test lehine 26,02 puanlık bir fark bulunmaktadır. Bu fark öğrencilerin dersin hedef davranışlarını kazanmış olduklarını gösterebilir. Buradan hareketle verilen Polis Etiği eğitiminin, tüm PMYO öğrencilerinin Polis Etiğine ilişkin bilgi düzeylerinde anlamlı bir artışa neden olduğu söylenebilir.

Okullar son test puanları itibariyle değerlendirildiğinde, A PMYO öğrencilerinin son test puanları, B PMYO ve D PMYO öğrencilerinden daha yüksektir. Diğer taraftan,

C PMYO öğrencilerinin son test puanları, B PMYO öğrencilerinden ve D PMYO öğrencilerinin son test puanları ise, B PMYO öğrencilerinin son test puanlarından daha yüksektir. Son test puanları itibariyle, en başarılı okulun A PMYO, en düşük puana sahip okulun ise B PMYO olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, polis etiği dersi kapsamındaki hedeflenen davranışların ulaşılma düzeylerinin, öğrencilerin polis etiği ile ilgili ön öğrenmelerinden, öğretim sürecine gelirken sahip olduğu giriş davranışlarından ve/veya programın uygulandığı öğrenme ortamlarının niteliğinden etkilendiğinin göstergesi olabilir.

Farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin ön duyuşsal özellikler ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır. Bu sonuca göre, D PMYO öğrencilerinin ön duyuşsal özellik puanları, B PMYO ve C PMYO öğrencilerinden daha yüksektir. Benzer şekilde A PMYO öğrencilerinin ön duyuşsal özellik puanları da, B PMYO ve C PMYO öğrencilerinden daha yüksektir. Farklı okullarda öğrenim gören öğrencilerin son duyuşsal özellikler ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları arasında da anlamlı bir fark vardır. Bu sonuca göre, D PMYO öğrencilerinin son duyuşsal özellik puanları, A PMYO, B PMYO ve C PMYO öğrencilerinkinden daha yüksektir. A PMYO öğrencilerinin son duyuşsal özellik puanları ise, B PMYO öğrencilerinkinden daha yüksektir. Son olarak C PMYO öğrencilerinin son duyuşsal özellik puanları, B PMYO öğrencilerinkinden daha yüksektir.

A ve B PMYO'larında son test duyuşsal özellik puanları, ön test puanlarına göre daha düşüktür. C ve D PMYO'larında ise son test duyuşsal özellik puanları, ön test puanlarına göre daha yüksektir. Buna dayalı olarak, Polis Etiği dersi Öğretim Programı uygulamalarının derse yönelik duyuşsal özellikler üzerinde A ve B PMYO'larında etkili olmadığı fakat C ve D PMYO'larında etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. A ve B PMYO'larında son test puanlarının ön test puanlarına göre daha düşük olması, Polis Etiği dersi Öğretim Programı uygulamalarının A ve B PMYO'larındaki öğrencilerin duyuşsal özelliklerini geliştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir. Ayrıca ön duyuşsal özellik puanlarının, son duyuşsal özellik puanlarından yüksek olması nedeni ile A ve B PMYO'larındaki öğrencilerin duyuşsal özellikler açısından gerilediklerini de söylemek mümkündür. Bununla birlikte, elde edilen sonuca dayalı olarak Polis Etiği dersi Öğretim Programı uygulamalarının derse yönelik duyuşsal özellikler üzerinde C ve D PMYO'larında

etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca son duyuşsal özellik puanlarının, ön duyuşsal özellik puanlarından yüksek olması nedeni ile C ve D PMYO'larındaki öğrencilerin duyuşsal özellikler açısından ilerlediklerini de söylemek mümkündür.

Öğretim süreci sonunda, polis etiği duyuşsal özellikler ölçeğinin uygulanmasından elde edilen puanlar farklı okullara göre sıralandığında, D PMYO'nun en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu, sonra sırasıyla A PMYO, C PMYO ve B PMYO'nun D PMYO'nu izledikleri görülmektedir. Diğer yandan, Polis Etiği düzey belirleme testi son test puanları itibariyle en başarılı okulun A PMYO, onu takiben C PMYO ve D PMYO olduğu görülmektedir. B PMYO öğrencilerinin son test puanlarının ise diğer üç PMYO öğrencilerinden daha düşük olduğu görülmüştür. B PMYO öğrencilerinin, hem son test puanlarının hem de duyuşsal özellikler ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının diğer üç PMYO öğrencilerinden daha düşük olması duyuşsal özellikle başarı arasındaki ilişkiyi gösterebilir.

Araştırmada anket yoluyla elde edilen veriler, öğretim elemanlarının programın boyutları taşıması gereken niteliklere belli ölçülerde sahip olduğu görüşünde olduklarını, bununla birlikte, boyutların gereken niteliklere sahip olma açısından bir takım eksikliklerinin de bulunduğu görüşünde olduklarını ortaya koymuştur.

Öğretim elemanları, programdaki hedeflenen davranışların sahip olması gereken niteliklere sahip olduğunu düşünmektedir. Ayrıca öğretim elemanları, polis etiği dersi öğretim programının içerik yönünden sahip olması gereken niteliklere sahip olduğu düşünmektedir.

Bununla birlikte, öğretim elemanları araç-gereçlerin sahip olması gereken niteliklere kısmen sahip olduğunu düşünürken, programda önerilen etkinliklerin taşıması gereken niteliklere sahip olması bağlamında kararsız kalmışlardır. Ayrıca öğretim elemanları, programda önerilen ölçme araçlarının taşıması gereken niteliklere sahip olması bağlamında da kararsız kalmışlardır.

Öğretim elemanları, programın uygulanması aşamasında karşılaştıkları güçlükleri "Ders araç ve gereçlerin (kaynaklar), teknolojik olanakların yeterli olmaması", "Programla kazanılan etik ilkelerin kadroda uygulanamaması", "Ders saatinin yetersiz olması" ve "Programın uygulayıcısının etik alanında uzman olmaması" şeklinde sıralamaktadırlar.

Öğretim elemanları, programın üstün yönlerine ilişkin görüşlerini “Hukuk/etik bilinç, duyarlılık ve farkındalık oluşmasına katkı sağlaması”, “Polis Etiği ilkelerini detaylı bir şekilde ele alması”, “Gerçek yaşamdan örnekler içermesi” ve “Kişisel ve mesleki gelişime katkı sağlaması” şeklinde sıralamaktadırlar.

Öğretim elemanları, programın zayıf yanlarını ise “Teorik olması ve uygulamaya pek yer verilmemesi”, “Etik ilkelerin kadroda uygulanıp uygulanmaması, ikilem oluşturması”, “Örnek olaylar açısından yetersiz olma” ve “Öğrencilerin aktif katılacağı etkinliklerin yetersiz olması” şeklinde sıralamaktadırlar.

Elde edilen verilerden hareketle, öğretim elemanları ve görüşme yapılan öğretim elemanları tarafından programın geliştirilmesine yönelik yapılan önerilerin daha çok görsel ve işitsel materyal kullanımlarının artırılması, öğrencinin aktif olarak katıldığı uygulamaların daha çok yapılması, ders anlatım sunumları ve konular arasında paralelliliğin sağlanması, daha çok farklı ve yaşanmış örnek olaylar üzerinden konuların işlenmesi ve ders saatinin artırılması konularında yoğunlaştığı söylenebilir.

Görüşme yoluyla elde edilen bulgular anket yoluyla elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Fakat görüşme yoluyla elde edilen veriler, daha çok programın zayıf yanlarına odaklanmıştır. Bu sonuç, programın öğelerinin eksik yönleri olduğu ve yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretim elemanları genel olarak programdaki hedeflenen davranışlar konusunda olumlu görüşlere sahiptir. Bununla birlikte öğretim elemanları hedeflerin, davranışa dönüştürülebilir nitelikte olmadığını ve öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarına aktarmada problem yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğretim elemanları genel olarak içeriğin öğrenci düzeyine uygun ve günlük yaşamla ilişkili olduğunu fakat içerikteki örnek sayısının az olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanları programın araç ve gereçlerine ulaşmada güçlük çektiklerini ve görsel materyallerle programın desteklenmesi gerektiğini düşünmektedir. Aynı zamanda öğretim elemanları programda önerilen etkinliklerin gerçekleşmesinde ders saatlerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Öğretim elemanları, ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince açıklayıcı bilgi ve örneğe yer verilmediğini düşünmektedir.

Öğretim elemanları polis etiği dersi öğretim programını, etik bilgilendirme ve öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunması bağlamında yeterli görmektedir. Bununla birlikte öğretim elemanları, polis etiği dersi öğretim programını öğrencilerde istendik davranış geliştirme, yaşanmış güncel örnek olaylar ve öğrencilerin aktif katılacağı etkinlikler bağlamında yetersiz görmektedir. Öğretim elemanlarının programın geliştirilmesine yönelik önerileri, anket yoluyla elde edilen verilerle hemen hemen aynıdır. Öğretim elemanlarının programın geliştirilmesine yönelik önerilerinin dikkate alınması öğrenme sürecinde ortaya çıkan eksikliklerin büyük oranda giderilmesini sağlayacaktır.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak elde edilen öneriler, gelecekte yapılacak olan araştırmalara yönelik öneriler ve uygulamaya yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmaya Dönük Öneriler

Bu araştırmada temel alınan program değerlendirme anlayışı ile farklı polis meslek yüksek okullarında da polis etiği dersi öğretim programı değerlendirilmelidir. Böylece elde edilen sonuçların bütünsel olarak ele alınmasıyla polis etiği öğretim programının geliştirilme sürecine katkı sağlanabilir.

Araştırmada temel alınan program değerlendirme anlayışı ile polis meslek yüksek okullarında uygulanmakta olan diğer programların da değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Polis etiği öğretim programı ile diğer ülkelerde uygulanan polis etiği öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırmalı olarak araştırılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Dönük Öneriler

Bulgular, Polis Meslek Yüksek Okulu polis etiği dersi öğretim programının hedefler, içerik, etkinlikler ve ölçme ve değerlendirme boyutlarında eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Programın, belirlenen bu eksiklikler doğrultusunda gözden geçirilmesi ve bu eksikliklerin tamamlanması gerekir.

Öncelikle programla hedeflenen davranışların ulaşılabilir ve gerçekleştirilebilir olup olmadığı tekrar gözden geçirilmelidir. Öğrencilerin derste öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarına aktarmalarına olanak sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.

Öğrencilerin derste öğrendikleri ile günlük yaşamda veya meslekte karşısına çıkanlar arasında bir uyum sağlanarak bu problem çözülebilir.

Öğretim süreci başında ve sonunda 0.75 düzeyinde ulaşılabilen veya ulaşılamayan hedeflere ilişkin elde edilen bulguya dayalı olarak, polis etiği dersi öğretim programında hedeflenen davranışlar öğrencilerin sahip olduğu ön öğrenme düzeyleri temel alınarak yeniden gözden geçirilmeli ya da öğretim süreci öncesinde önkoşul öğrenmelerdeki eksiklikler giderilmelidir.

Polis etiği öğretim programı içeriğindeki örnek sayısı arttırılmalı ve içerik sürekli güncellenerek günlük yaşama ve polislik mesleğine uygun olarak hazırlanmalıdır. Daha fazla yaşanmış örnek olaylar sunularak ders içeriğinin zenginleştirilmesi bir çözüm olabilir.

Öğrenme ortamlarında araç-gereç bakımından yeterli destek sağlanmalı ve görsel materyallerle polis etiği öğretim programı desteklenmelidir. Öğrencilerin öğrendikleri konularla ilgili görsel videolar hazırlanabilir.

Ders saatlerinin etkinliklerin gerçekleşmesinde yeterli olmadığı düşünüldüğünden ders saatleri arttırılmalı ve öğrencilerin derse aktif olarak katılımını sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir.

Öğretim elemanlarına ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince açıklayıcı bilgi ve örnek sunulmalıdır. Ölçme aracı olarak sadece test tekniği değil alternatif ölçme araçları kullanılmalıdır.

Derslerde uygulamaya dönük öğretim faaliyetlerine yeterince yer verilmelidir.

Öğretim programlarının etkililiğini belirleyecek olanlar, o programın uygulayıcıları olan öğretmenlerdir. Dolayısıyla Polis Etiği dersi, etik alanında uzman öğretim elemanları tarafından verilmelidir. Öğretim elemanlarına alanında uzman kişiler tarafından kapsamlı ve sistematik bir şekilde hizmet içi eğitim verilmelidir. Bu hizmet içi eğitim programlarında yenilenen polis etiği programının temel anlayışı ve felsefesi, programın gereksinim duyduğu öğrenme ortamı özellikleri ve öğretim yöntemleri ile ölçme ve değerlendirme boyutlarına öncelik verilmelidir.

Polis etiği ders kitabı ve hazırlanan dokümanlar yeniden gözden geçirilmeli, konuların işlenişinde mantıklı bir sıra izlenmeli ve öğretim programı, kitap ve ders sunumları arasındaki paralellik sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, A. G. (2000). *Etik değerlerin kurumsallaştırılması üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Savaş Yayınları.
- Aktan C. C. (1999). *Ahlak ve ahlak felsefesi*. İstanbul: ARI Düşünce ve Toplumsal Gelişim Derneği Yayını.
- Aktan C. C. (2001). Toplam ahlak yönetimi: Ahlakta kalite vurgusu. *Görüş*, Ocak 2001, 92-97.
- Aktan, C. C. (1999). *İş ahlakı ve sosyal sorumluluk kavramı*, [Çevrim-içi: <http://www.canaktan.org/din-ahlak/ahlak/meslek-ahlaki/isahlaki-kavram.htm>], Erişim tarihi: 18 Ekim 2013.
- Altay, R. (2004). *Polis meslek yüksek okullarındaki eğitimin niteliğine ilişkin öğrenci algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Altıok, R. (1994). *Din kültürü ahlak bilgisi öğretiminin ortaöğretim öğrenci davranışları üzerindeki etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Arda, B. ve Pelin S. Ş. (1995). Tıbbi etik: Tanımı, içeriği, yöntemi ve başlıca konuları. *A.Ü.T.F. Mecmuası*, 48, 323-336.
- Ataberk, M. (2003). Denetim etiği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 304, 6-9.
- Aydın, E. (2000). Polislik mesleği ve etik. *Halkla İlişkiler Yönetimi Geliştirme ve Oryantasyon Eğitimi Bölgesel Seminer Notları*. Emniyet Genel Müdürlüğü Eğitim Daire Başkanlığı Eğitim Serisi-2, Ankara, 101-114.
- Aydın, E. (2002). Polis meslek etiği duyarlılığının oluşturulması. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 97-104.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2002). *Yönetmelik mesleki ve örgütsel etik*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. (2002b). Polis meslek etiği ilkeleri. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 105-132.
- Aydın, İ. ve Aydın, E. (2000). *Polis meslek etiği*. Ankara: Emniyet Genel Müdürlüğü Eğitim Daire Başkanlığı, Yayın No:15.
- Bal, İ. (2002). Ulusal güvenlik, terörle mücadele ve polis etiği. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 239-253.
- Bal, İ. ve Beren, F. (2007). *Polis etiği*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.

- Bal, İ. ve Eryılmaz, M. B. (2002). *Polis meslek etiği*. Ankara: Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları.
- Başaran, E. İ. (1989). *Eğitime giriş*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başterzi, A. D. ve Gülöksüz, S. (2009). Psikiyatride etik eğitimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2009, 1(3), 229-239.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: Ösym Yayınları.
- Bayraktaroğlu, S., Kutanis, R. Ö. ve Özdemir, Y. (2005). *Etik eğitiminde neredeyiz?: İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri örneği*, II. Siyasette ve Yönetimde Etik Sempozyumu, 18-19 Kasım, 377-384, Sakarya. [Çevrim-içi: <http://www.etikturkiye.com/etik/kam1/4serkanbayraktaroglu.pdf>], Erişim tarihi: 16 Haziran 2013.
- Beren, F. (2001). Polis meslek etiği. *Polis Bilimleri Dergisi*, 3, (1), 75-98.
- Beren, F. (2002). Polis efendilere mahsus terbiye ve malumat-ı meslekiye isimli yazıya ilişkin bir değerlendirme. *Polis Meslek Etiği*, (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 289-300.
- Beren, F. (2003). *Eğiticilerin eğitimi kursu, Polis Etiği Ders Notları*. Emniyet Genel Müdürlüğü Eğitim Daire Başkanlığı.
- Bıçak, V. (2002). Demokratik toplumda polis etiği. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 263-278.
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. (4. Baskı). Ankara.
- Billington, R. (1997). *Felsefeyi yaşamak: Ahlak düşüncesine giriş*. (Çev. A. Yılmaz). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Bloom, B.S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Brown, J.D. (1995). *The Elements of language curriculum*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cerrah, İ. (2000). Güvenlik hizmetlerinde profesyonellik ve meslek etiği. *Halkla İlişkiler Yönetimi Geliştirme ve Oryantasyon Eğitimi Bölgesel Seminer Notları*. Emniyet Genel Müdürlüğü Eğitim Daire Başkanlığı Eğitim Serisi-2, Ankara, 115-142.
- Cerrah, İ. (2002). Türk polisinde etik çalışmaların tarihi gelişimi ve bugünkü durumu. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 279-287.
- Cerrah, İ. (2003). Bilişim teknolojileri ve etik: bilişim teknolojilerinin güvenlik hizmetlerinde kullanımının 'etik boyutu' ve 'sosyal' sonuçları'. *Uluslararası Polislik ve İçgüvenlik*. (Ed.: T. G. İçli ve F. Karaosmanoğlu). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 449-468.

- Cerrah, İ. (2008). *Avrupa polis etiği kuralları ve Türkiye’de güvenlik personelinde mesleki sosyalleşme*. Decaf-Tesev: Güvenlik Sektörü Çalışmaları Dizisi-3, İstanbul: Tesev Yayınları.
- Cerrah, İ. (2011). *Polis etiği*. Ankara: Polis Akademisi Yayınları.
- Cerrah, İ. ve Eryılmaz, M. B. (2001). *Avrupa polis etik yönetmeliği ve açıklayıcı notlar*. Ankara: Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Bilimleri Enstitüsü Yayınları No:1
- Cerrah, İ. ve Semiz, E. (2000). *Mesleki etiğin polis eğitimindeki yeri ve önemi*. 21.yüzyılda polisin eğitimi sempozyumu. Ankara: EGM Eğitim Daire Başkanlığı Yayınları.
- Cerrah, İ., Çevik, H. H., Göksu, T. ve Balcıoğlu, E. (2009). *Türkiye’de yolsuzluğun önlenmesi için etik projesi, akademik araştırma çalışması. Kolluk hizmetleri ve etik*. T.C. Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Ceylan, Y. (2007). Din ve ahlak. *Doğu Batı: Etik* (4. Baskı), 1/4, 79-86.
- Council of Europe. (2001). *The European code of police ethics*, Council of Europe Publishing.
- Crawshaw, R. (2002). İnsan kaynakları ve polis hizmeti. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 155-172.
- Çalışlar, A. (1983). *Ansiklopedik kültür sözlüğü*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Çöloğlu, M. (2006). *Polis meslek yüksek okulları eğitim programının yeterliğinin değerlendirilmesi (Kayseri, Yozgat, Samsun, Malatya, Aksaray Polis Meslek Yüksek Okulları Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Dağ, H., Batmaz, A. ve Sevinç, A. (2004). İspanya görev dönüş raporu. *Polis Dergisi*, Sayı: 42, Ankara.
- Delius, H. (1997). *Günümüzde felsefe disiplinleri*. (Çev. Ö. Doğan). Ankara: İnkılâp Yayınları.
- Demir, S. (2007). *İlköğretim okulu hayat bilgisi dersi programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. (7. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, R., İpbüker, C. ve Göksel, Ç. (2005). *Mühendislik etiği dersi niçin zorunlu olarak okutulmalıdır?* TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, 10. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı, 28 Mart-1 Nisan, Ankara.

- Doğan, H. (1975). Program geliştirmede sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*. Cilt: 7, Sayı 14, 361-386. [Çevrim-içi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/494/5842.pdf>], Erişim tarihi: 10 Mart 2013.
- Doğan, Ö. (2004). *Etik: Ahlak felsefesi*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Doğancı, H. (2004). Polis meslek etiği. *Çağın Polisi Dergisi*, 3/31, [Çevrim-içi: <http://www.caginpolisi.com.tr/eskisitemiz/31/38-39-40-41-42.htm>], Erişim tarihi: 18 Mart 2013.
- Durmuş, M. E. (2006). *AB sürecinde demokratik kişilik eğitimi (Polis Akademisi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Eisner, E. W. (1976). Educational connoisseurship and criticism: their form and functions in educational evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 3-4, 10, 335-347.
- Eisner, E. W. (1985). *The Educational Imagination on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan Publishing.
- Ekici, K. M. (2012). *Meslek etiği*. Ankara: Savaş Yayınevi.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, F. (2005). Güvenlik hizmetlerinde etik eğitimi ve önemi. *Polis Dergisi*, Sayı 34, Ankara.
- Erdoğan, M. A. (2006). *Polis meslek yüksek okullarında okutulan insan hakları ders programının değerlendirilmesi (Balıkesir örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erk, S. O. (2009). *Etik açıdan ilköğretim sosyal bilgiler eğitimi programının eleştirel olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eryılmaz, B. (2008). Etik kültürü geliştirmek. *Türk İdare Dergisi*, S. 459, Haziran 2008.
- Eryılmaz, B. (2008). Yolsuzluklarla mücadelede etik projesi. [Çevrim-içi: www.etik.gov.tr/duyurular/bilaleryilmazkonuşmametni/pdf], Erişim tarihi: 11 Nisan 2013.
- Fındıklı, R. (2001). *Mesleki kimlik olgusu ve polislik mesleğinin özellikleri*. Ankara: Fidan Yayınları.
- Fidan, E. ve Erden, M. (1993). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Repa Eğitim.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation, alternative approaches and practical guidelines*. Usa: Pearson.
- Görmez, K., Atan, M., Altan, ř., Sancak, H., Ö., Güleç, S., Eralp, A. ve Parlıtı, C. (2009). *Etik, kültür ve toplum. Yolsuzluğun önlenmesi için etik projesi akademik araştırma çalışması*. [Çevrim-içi: <http://www.etik.gov.tr/duyurular/digerleri/proje>]

2006etik/akademikarastirmakonf.ekim2009/etikkulturvetoplum.pdf], Erişim Tarihi: 21 Aralık 2012.

- Gündoğdu, Ş. (2009). *Türkiye’de polis temel eğitiminin tarihi gelişimi ve polis meslek eğitim merkezi, polis meslek yüksek okulu örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Gündüz, M. (2005). *Ahlak sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güngör, A., Uğur, N. ve Maytar, M. (2004). İspanya görev dönüş raporu. *Polis Dergisi*, Sayı: 42, Ankara.
- Haynes, F. (2002). *Eğitimde etik*. (Çev. S.K. Akbaş). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- İçli, T. G. (2002). Polis ve etik kurallar gereksinimi. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 65-76.
- İnal, K. (1996). Sosyalist etik. *Gelecek*, 1/3, Kasım-Aralık.
- İnam, A. (2000). Polanyi etiğine düşülmüş birkaç dipnot. *Doğu Batı: Doğu Ne? Batı Ne?*, 2, 169-183.
- İnam, A. (2007). Halsiz kalmış bir ahlakın cehenneminde: ahlakı hak saklasın bir yârim var içinde. *Doğu Batı: Etik* (4. Baskı), 1/4, 97-109.
- İpbüker, C., Deniz, R. ve Göksel, Ç. (2005). *Mühendislik etiği ders notları*. İstanbul. [Çevrim-içi: <http://www.yarbis.yildiz.edu.tr/common/uploads/97ac16d14c/muhen-disliketigidersnotlari.pdf>], Erişim Tarihi: 29 Aralık 2012.
- İrvan, S., Duran, R. ve İlkiz, F. (2003). *Medya, etik ve hukuk*. (Derleyen: S. Alankuş). İletişim Vakfı Yayınları, 57-58.
- Jandarma Okullar Komutanlığı (2002). *Jandarma etiği ders kitabı*. Jandarma Okullar Komutanlığı Öğretim Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2004). *Kanun ve ilgili düzenlemeler*, Ankara: Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu.
- Kamu Görevlileri Etik Kurulu (2009). *Kamu görevlileri etik rehberi*, Ankara: Başbakanlık Kamu Görevlileri Etik Kurulu.
- Kandemir, M. Y. (2008). *Örneklerle İslam ahlakı*. (11. Baskı). İstanbul: Nesil Yayınları.
- Kara, H. (2005). *Polis etiği ve polis sözü*. [Çevrim-içi: <http://www.egm.gov.tr/apk/dergi/34/yeni/web/huseyinkara.htm04.10.2005>], Erişim Tarihi: 15 Nisan 2013.
- Karababa, Y. ve Gökçegöz, F. (2002). Polis meslek etiği ve etik eğitimine ilişkin bir program. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 315-336.
- Karaman, H. (2000). *Nurettin Topçuda ahlak felsefesi*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Karaman, Ö. (2002). Polis eğitimi. *Türkiye’de devlet, toplum ve polis*. (Ed.: H. H. Çevik ve T. Göksu). Ankara: Seçkin Kitabevi, 343-363.
- Kılıç, R. (2012). *Ahlakın dini temeli* (7. Baskı). Ankara: TDV Yayınları / 85.

- Kılıçbay, M. A. (2007). *Economica'nın dublörü ethica. Doğu Batı: Etik* (4. Baskı), 1/4, 93-95.
- Kılınç, M. (2010). *Hayat bilgisi dersi öğretim programının etik bilinç geliştirme açısından öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kırış, N. (2003). *Bilişim teknolojisi ve güvenlik hizmetleri*. I. Polis Bilişim Sempozyumu Bildirisi, Ankara, 2003.
- Kleinig, J. (1996). *The Ethics of policing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleinig, J. (2002). Polis eğitiminde profesyonel etik. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 173-194
- Kuçuradi, İ. (1988). *Uludağ konuşmaları: Özgürlük, ahlak, kültür kavramları*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayını.
- Kuçuradi, İ. (2002). Etik kavramı. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 45-51.
- Kuçuradi, İ. (2003). Etik ve "Etikler". *TMH - Türkiye Mühendislik Haberleri*, 423, 2003/1.
- Kuçuradi, İ. (2006). *Etik*. Ankara: Türk Felsefe Kurumu
- Küçükdoğan, S. (2011). *Polislik mesleğinin ve polis meslek yüksek okullarında verilen insan hakları eğitiminin irdelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçüköğlü, M. T. (2012). Etik değerler ve etiğin kurumsallaşması. *Hukuk Ve İktisat Araştırmaları Dergisi*. Cilt 4, No 1, 2012. [Çevrim-içi: http://www.sobiad.org/eJOURNALS/dergiHIA/arsiv/2012/mubeyyen_tepekucukoglu.pdf], Erişim Tarihi: 10 Şubat 2013.
- Mahmutoğlu, A. (2009). Etik ve ahlak: Benzerlikler, farklılıklar ve ilişkiler. *Türk İdare Dergisi*, 81/463-464, 225-249.
- Maliye Bakanlığı. (2010). *Etik davranış eğitimi ders notu*. Maliye Yüksek Eğitim Merkezi Başkanlığı, Marmaris.
- Michael, W. B. & Metfessel, N. S. (1967). A Paradigm for developing valid measurable objectives in the evaluation of educational programs in colleges and universities. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 373- 383.
- Nalbantoğlu, H. C. (2007). *Polis meslek yüksek okullarındaki eğitim ortamlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. Prentice Hall: USA
- Özçelik, D. A. (1991). *Ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Ösym Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim yöntemi*. Ankara: Ösym Yayınları.

- Özdamar, K. (1999). *Modern bilimsel araştırma yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitapevi
- Özer, F., Ekşi, T. ve Topdemir, S. E. (2005). Hollanda görev dönüş raporu. *Polis Dergisi*, Sayı:44, Ankara.
- Özlem, D. (2004). *Etik - Ahlak felsefesi-, Bütün eserlerine doğru:12*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Pehlivan, İ. (2002). Polis meslek etiği ilkeleri. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 105.
- Pieper, A. (1999). *Etiğe giriş*. (Çev. V. Atayman ve G. Sezer). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Richards, N. (2002). Avrupa Konseyi Avrupa polis etiği kuralları. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 255-262.
- Ryan, T. G. & Bisson, J. (2011). Can ethics be taught? *International Journal of Business and Social Science*, 2,(12), 44-52.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1989). *Öğrenci giriş nitelikleri ile öğretme-öğrenme süreci özelliklerinin matematik derslerindeki öğrenme düzeyini yordama gücü*. Ankara: Araştırma Raporu.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (12. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sevinç, B. (2000). *Polis etiği, etik eğitimi ve polis etik program örneği*. 21. Yüzyılda Polisin Eğitimi Sempozyumu, Ankara: Eğitim Daire Başkanlığı Yayınları, 903-913.
- Soysal, M., Doğan, S. ve Akbulut, Ö.F. (2005). Almanya görev dönüş raporu. *Polis Dergisi*, Sayı: 43, Ankara.
- Sökmen, A. ve Tarakçıoğlu, S. (2013). *Mesleki etik (etik-yönetimsel etik-sosyal sorumluluk)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Sönmez, N., Tekin, A. ve Beren, F. (2005). İtalya ziyareti inceleme raporu. *Polis Dergisi*, Sayı:46, Ankara.
- Sönmez, V. (2005). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1967). The Countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*. April, 68, 7.
- Stufflebeam, D. L. (1971). *Educational evaluation and decision making*. Itasca, IL: F. E. Peacock.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G. F. Madaus, M. Scriven, & D. L. Stufflebeam, (Eds.), *Evaluation Models: Viewpoints On Educational And Human Services Evaluation*. (Pp. 117-141). Boston: Kluwer-Nijhoff.

- Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. *Evaluation Models* (2nd Ed.). Usa, Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. *Annual Conference of the Oregon Program Evaluators Network*. Portland, Oregon: Oregon Program Evaluators Network.
- Şahan, H. H. (2007). *İlköğretim 3. sınıf matematik dersi öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Şahin, E. (2001). *1907'den 2000'e polis okulları*. Ankara: E.G.M. Matbaası.
- Şahin, F. (2006). *Ortaöğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Adana Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Şakar, M. C. (2010). *İlköğretim öğretmenlerini etik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Şen, M. L. (2009). *Kamu görevlileri etik rehberi*. Yolsuzluğun önlenmesi için etik projesi. [Çevrim-içi: <http://www.etik.gov.tr/bilgibankasi/etikrehberi.pdf>], Erişim Tarihi: 10 Nisan 2013.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (Tarihsiz). Büyük Türkçe sözlük: *Güncel Türkçe Sözlük*. [Çevrim-içi: <http://www.tdk.gov.tr/index.php?>], Erişim tarihi: 22 Mayıs 2013.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (8. Baskı) Ankara: Yargı Yayınları.
- Tepe, H. (2000). *Etik ve meslek etikleri*. Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Tepe, H. (2002). Meslek etikleri: Temelleri ve sorunları. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 53-60.
- Tepe, H. (2007). Bir felsefe dalı olarak etik: "Etik" kavramı, tarihçesi ve günümüzde "Etik". *Doğu Batı: Etik* (4. Baskı), 1/4, 11-27.
- TMMOB (2003). *Etik, ahlak ve mesleki davranış ilkeleri: Tartışma metin taslağı*. TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Etik Komisyonu. Ankara
- TMMOB (2004). *Etik, ahlak ve mesleki ilkeleri*. TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası Yayını, Ankara: Şafak Organizasyon Matbaacılık Ltd. Şti.
- Topakkaya, A. (2007). Kant'ın ahlak(iliğ)in metafiziği adlı yapıtında etiğin temellendirilmesi. *Doğu Batı: Etik* (4. Baskı), 1/4, 69-78.
- Turgut, F. (1987). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. (5. Baskı). Ankara: Saydam Matbaacılık.
- TÜSİAD (2003). Kamu hizmetinde etik: Güncel konular ve uygulama. Yayın No. Tusiad-T/2003-9-363. [Çevrim-içi: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/24/35061342.pdf>], Erişim tarihi: 10 Mayıs 2013.

- TÜSİAD (2005). *Devlette etikten etik devlete: Kamu yönetiminde etik - kavramsal çerçeve ve uluslararası uygulamalar*. Devlette Etik Altyapı Dizisi No:1, Kasım, 2005.
- TÜSİAD (2009). *Dünyada ve Türkiye’de iş etiği ve etik yönetimi*. Yayın No: TÜSİAD/T-2009-06-492. İstanbul.
- Uyangör, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, R. (2006). *İlköğretim programlarının etik bilinci uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: teori ve teknikler*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Webster’s World Dictionary (Tarihsiz). [Çevrim-içi: <http://www.merriam-webster.com/dictionary>], Erişim tarihi: 6 Mayıs 2013.
- Worthen, B. R. & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R. & Fitzpatrick, J. L. (1997). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. U.S.A: Pearson Education Inc.
- www.pa.edu.tr
- Yaman, E., Çetinkaya-Mermer, E. ve Mutlugil, S. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin etik davranışa ilişkin görüşleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 93-108. [Çevrim-içi: <http://www.dem.org.tr/ded/17/ded17mak5.pdf>], Erişim tarihi: 6 Nisan 2013.
- Yaran, C. S. (2012). *İslam ahlak felsefesine giriş*. (2. Baskı). İstanbul: DEM Yayınları.
- Yayla, A. (2004). *Etik eğitim sorunsalına bir yaklaşım denemesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, G. ve Kadioğlu, S. (2007). Etik ve tıp etiği temel kavramları. *C.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi*, 29 (2): 7-12.
- Yılmaz, T. (2002). Polis meslek etiği Türkiye uygulaması. *Polis Meslek Etiği*. (Ed.: İ. Bal ve M.B. Eryılmaz). Polis Akademisi Başkanlığı Yayınları, Ankara, 77-84.

EKLER DİZİNİ

EK-1: Belirtke Tablosu ve Taslak Başarı Testi

POLİS ETİĞİ DERSİ HEDEFLERİ

1. Meslek Etiği, Delil Üretme, Delil Karartma vb. Polis Etiği ile ilgili temel terimleri yazar/söyler (HD.1-1A/S.2,4,6,34,37)
2. Polis meslek etiğinin neden gerekli olduğunu açıklar (HD.2-2B/S.5, 27,52)
3. Etik değerlerin kaynağını açıklar (HD.3-2B/S.7,9,19)
4. Ahlak ve Etik ilişkisini ayırt eder (HD.4-4C/S.10,22,53)
5. Yasal (Hukuk) ve Etik İhlal ilişkisini açıklar ve ayırt eder (HD.5-2B-4C/S.1,11,54)
6. Yozlaşmanın ve yolsuzluğun ne olduğunu açıklar ve örneklerle karşılaştırır (HD.6-2B-C/S.12,14,18,20)
7. Yozlaşmaya etki eden dış faktörleri listeler ve yozlaşma türlerini sınıflar (HD.7-2B/S.17,21, 47)
8. APEK ve TÜPEK arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları açıklar (HD.8-2B/S.16,40,55)
9. Polisin idari görevlerindeki etik sorunları örneklerle açıklar (HD.9-2C/S.15,23,24)
10. Mesleki sosyalleşmeyi kendi cümleleri ile ifade eder (HD.10-2C/S.31,33,56)
11. Polis karamsarlığını besleyen unsurları açıklar (HD.11.2B/S.42,46,57)
12. Polisin adli görevlerdeki etik sorunları örneklerle açıklar (HD.12-2C/S.38,39,41)
13. Ekonomik çıkar içeren yozlaşma ve yüce amaç yozlaşmasını karşılaştırır (HD.13-2C/S.13,28,35,)
14. Ekonomik yozlaşma türlerini sıralar ve örneklerle açıklar (HD.14-2B-C/S.44,45,58)
15. Profesyonel polisliği ve Etik liderliği örneklerle açıklar (HD.15-2B/S.48, 49,59)
16. Uygulamalı etik önerilerinde bulunur ve çıkarım yapar (HD.16-5C-6D/S.3,8,26,29,32,36,50,)
17. Ekonomik yozlaşmanın genel kategorilerini bilir ve örneklerle açıklar (HD.17-1B-2B/S.25,30,43,51)

Bilişsel Süreç Boyut	Bilgi Boyutu	1.Hatırlama	2.Kavrama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	6.Yaratma
A. Olgusal Bilgi		HD.1-1A/ S.2,4,6,34,37					
B. Kavramsal Bilgi		HD.17-1B-2B/ S.25,30,43,51	HD.2-2B/S.5, 27,52 HD.3-2B/S.7,9,19 HD.5-2B-4C/S.1,11,54 HD.6-2B-C/ S.12,13,18,20 HD.7-2B/S.17,21, 47 HD.8-2B/S.16,40,55 HD.11.2B/S.42,46,57 HD.15-2B/S.48, 49,59				

C. İşlemsel Bilgi		HD.6-2B-C/ S.12,13,18,20 HD.9-2C/S.15,23,24 HD.10-2C/S.31,33,56 HD.12-2C/S.38,39,41 HD.13-2C/S.14,28,35, HD.14-2B-C/S.44,45,58		HD.4- 4C/S.10,22,53 HD.5-2B- 4C/S.1,11,54	HD.16-5C-6D/ S.3,8,26,29,32,3 6,50,	
D. Üstbilişsel Bilgi						HD.16-5C-6D/ S.3,8,26,29,32 ,36,50,

Kodlama Örneği ve Açıklaması: HD.1-1A/S.1

HD= Hedef Davranışlar: 1-17

1= Bilişsel Süreç Boyut: 1.Hatırlama 2.Kavrama 3.Uygulama 4.Çözümleme 5.Değerlendirme 6.Yaratma

A= Bilgi Boyutu: A. Olgusal Bilgi, B. Kavramsal Bilgi, C. İşlemsel Bilgi, D. Üstbilişsel Bilgi

S= Taslak Başarı Testi Soruları: 1-59

POLİS ETİĞİ TASLAK BAŞARI TESTİ

1- “Her yasal ihlal aynı zamanda bir etik ihlal olmakla beraber her etik ihlal bir yasal ihlal olmayabilir.” cümlesi aşağıdaki hangi ikileme arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir?

- A) Etik İhlal – Ahlak İhlali
- B) Hukuk İhlali – Yasal İhlal
- C) Hukuk İhlali - Etik İhlal
- D) Demokratik İhlal – Etik İhlal
- E) Ahlak İhlali - İnsan Hakları İhlali

2- Aşağıdaki tanımlamalardan hangisi Polis Etiği'nin tanımıdır?

- A) Polisler meslek hayatı boyunca rehberlik yapacak, müeyyidesi ‘vicdanî’ ve ‘meslekî’ olan ilkeler bütünüdür.
- B) Polisler için gerekli olan toplumsal bilinç, değerler, normlar, ilkeler, ilişki ve davranış biçimlerinin bütünüdür.
- C) Geçmiş ve bu güne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerinin anlatımıdır.
- D) İnsanın/polislerin ürettiklerinin tümüdür veya bir toplumun tüm yaşam biçimidir.
- E) Polisler için önemli olan her türlü düşünce yapısı, obje veya etkinliktir.

3- Aşağıdakilerden hangisi etik bir güvenlik görevlisinde ‘meslekî’ anlamda bulunması gereken ‘ideal kişilik’ özelliklerinden biri değildir?

- A) Hukukun üstünlüğüne inanmak
- B) Kanunî yetkilerini bireysel çıkarları için kullanmamak
- C) Kamu kaynaklarını bireysel çıkarları için kullanmak
- D) Ayrımcılık ve adam kayırmacılık yapmamak
- E) Özel hayatın gizliliğine ve mahremiyete saygılı olmak

4- “Bireyin değerlerini ilgilendiren bir kavram olarak ele alınan ahlâk kavramının, profesyonelce ifa edilen bir mesleğe yansımaya” ne denir?

- A) Yaşam Ahlâkı
- B) Hukuk Ahlâkı
- C) Bireysel Ahlâk
- D) Meslek Ahlâkı
- E) Toplumsal Ahlâk

5- Aşağıdakilerden hangisi polislik mesleğinde polis etiğine ihtiyaç duyulmasını gerektiren nedenlerden biri değildir?

- A) Polislerin davranışlarını kontrol etmede sadece yasal düzenlemeler yeterli olmamaktadır.
- B) Polis etiği ilkelerine uyularak güvenlik hizmetleri daha sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilir.
- C) Polis etiği ilkeleri benimsenerek insan hakları ihlalleri en aza indirilebilir.
- D) Bu ilkeler polislerin mesleklerini daha profesyonel bir şekilde icra etmelerine yardımcı olur.
- E) Bu ilkelere uyulmasa bile polisin halk nezdinde reklamını yapmasına olanak sağlayabilir.

6- “Polisin görev uygulamalarıyla ilgili alanlarda neyin ‘doğru’ neyin ‘yanlış’ olduğu gibi konularda onların ‘vicdan’ ve ‘profesyonellik’ bilinçlerine hitap ederek davranışlarını yönlendirmeyi amaçlayan kurallara” ne denir?

- A) Yaşam Etiği
- B) Hukuk Etiği
- C) Mesleki Birlik
- D) Mesleki Yönetmelik
- E) Polis Etiği

7- “Etik değer ve kuralların kaynağının insanın çevresi ve ‘sosyalleşmesi’ değil de, “insanın doğası” olduğunu öne süren görüş etiğin kaynağının ne olduğunu ima eder?

- A) Yetiştirilme
- B) Toplum
- C) Yaradılış
- D) Polis
- E) Devlet

8- Aşağıdakilerden hangisi etik bir poliste “bireysel” anlamda bulunması gereken ‘ideal kişilik’ özelliklerinden biri değildir?

- A) İnsan sevgisi ve saygısı ile dolu olmak
- B) Mütevazı ve nezaket sahibi olmak
- C) Farklılıklara karşı saygı ve hoşgörülü olmak
- D) Ben merkezli / bencil olmak
- E) Demokratik değerleri benimsemek

9- Etik değer ve kuralların kaynağının ne olduğu başta felsefeciler olmak üzere sosyal bilimciler tarafından sürekli olarak tartışılan bir konudur. Bu soruya farklı cevap veren iki görüş vardır. Bu görüşlere göre etik değerlerin kaynağı aşağıdaki eşleştirmelerden hangisinde doğru verilmiştir?

- A) Yaradılış-Polis
- B) Polis-Yetiştirilme
- C) Yaradılış-Yetiştirilme
- D) Polis-Devlet
- E) Toplum-Hükümet

10- Aşağıdakilerden hangisi ahlak ve etik arasındaki ilişkiyi açıklayan ifadelerden biri değildir?

- A) Ahlak ve etik kavramları temelde birbirleriyle ile bağlantılıdır.
- B) Bazı sosyal bilimcilere göre ahlak yerel iken, etik değerler ise evrenseldir.
- C) Etik, ahlak kavramının profesyonelce ifa edilen bir mesleğe yansımasıdır.
- D) Ahlak ve etik kavramları aslında aynı şeye, ‘insanın yaradılışına’ işaret etmektedir.
- E) Ahlak ve etik kavramları tamamen bir birinden bağımsız, farklı şeyleri ifade etmektedir.

11- Aşağıdaki cümlelerden hangisi yasal (hukuk) ve etik ihlal arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde açıklamaktadır?

- A) Her yasal ihlal aynı zamanda bir etik ihlal değildir.
- B) Her yasal ihlal aynı zamanda bir etik ihlal olmakla beraber her etik ihlal bir yasal ihlal olmayabilir.
- C) Her etik ihlal aynı zamanda bir yasal ihlaldir.
- D) Yasal ve etik ihlal arasında herhangi bir ilişkiden söz etmek mümkün değildir.
- E) Yasal ve etik ihlaller kişiden kişiye ve kurumdan kuruma değişiklik gösterebilir.

12- “**Negatif anlamda değişimi ifade eden bir süreçtir ve kişinin zamanla kendi değerlerinden uzaklaşması, olması gerektiği gibi olmaması ve davranması gerektiği gibi davranmaması olarak düşünülebilir.**”

Yukarıda anlatılanlar aşağıdakilerden hangisini ifade etmektedir?

- A) Etik
- B) Yolsuzluk
- C) Yozlaşma
- D) Ahlak
- E) Kötüleşme

13- ‘1-’, bir kamu personelinin görevi gereği yapması gereken bazı davranışları yapmaması veya yapmaması gereken bazı davranışları yapması olarak tanımlanabilir. ‘2-.....’, bir kamu personelinin görev ve konumunu kullanarak elde ettiği ekonomik çıkarları içerir.

Yukarıdaki boşluklara gelecek kelimeler aşağıdakilerden hangisinde doğru bir şekilde verilmiştir?

- A) 1-Etik – 2-Etik İhlal
- B) 1- Etik İhlal – 2- Yozlaşma
- C) 1- Yozlaşma – 2- Yolsuzluk
- D) 1-Etik İhlal – 2-Etik
- E) 1- Yolsuzluk – 2- Yozlaşma

14- “**Vatan ve milletin âli menfaatlerini**” yüce amaçlar uğruna koruyorum iddiası ile yürürlükteki yasaları çiğnemek ne olarak **tanımlanır?**

- A) Suç B) Suç ve etik ihlal
C) Bir yanılığ D) Yanlış E) Hepsi

15- “**Doğu kökenli bir polis, otobanda Karadenizli bir sürücünün basit bir hata yaptığını görmüş, cezai işlem yerine sözlü uyarının kamu yararı açısından yeterli ve hatta daha isabetli olacağını, bundan her vatandaşın da yararlanabileceğini, yani Karadenizli bir vatandaşın da en az bir Doğulu vatandaş kadar iyi muameleyi ve bazen cezai işlem yerine sözlü ikaz ile affedilmeyi hak edeceğini düşünerek hareket etmiştir.**”

Polisin bu davranışı polislerin idari görevlerindeki bazı temel değerlerinden hangisine örnek olarak **verilebilir?**

- A) Kamu hizmet bilinci B) Ayrımcılık
C) Kayırmacılık D) Sosyal sınıf ayrımcılığı E) Dürüstlük ve tarafsızlık

16- “**Avrupa Konseyi bünyesinde oluşturulan ve aralarında Türkiye’nin de bulunduğu 40’ın üzerinde ülkeden katılımcılar tarafından 1998–2001 yıllarında hazırlanan ve tüm üye ülke polislerine bir ‘tavsiye’ belgesi**” olarak sunulan doküman aşağıdakilerden **hangisidir?**

- A) CMK B) TÜPEK C) PVSK D) APEK E) TCK

17- Aşağıdakilerden hangisi yozlaşmaya etki eden dış faktörlerden **biridir?**

- A) Aile bireylerinden kaynaklanan baskı
B) Meslektaş baskısı
C) Sanık ve suçlulardan kaynaklanan baskı
D) Dürüst vatandaşların yozlaştırma etkisi
E) Hepsi

18- Aşağıdakilerden hangisi kamu kurumlarında karşılaşılabilecek “yozlaşma” türlerine **örnek olarak verilemez?**

- A) Kamu görevlisinin sürekli olarak işine geç gelmesi
B) Kamu görevlisinin mesai saatlerini iyi değerlendirmemesi
C) Kamu görevlisinin hizmet ettiği insanlara ve meslektaşlarına iyi davranmaması
D) Kamu görevlisinin adam kayırması veya ayrımcılık yapması
E) Kamu görevlisinin araç-gereç ve maddi kaynakları kamu yararına kullanması

19- “**Etik değer ve kuralların kaynağının “insanın doğası” değil, insanın çevresi ve ‘sosyalleşmesi’** olduğunu öne süren görüş, etiğin kaynağının ne olduğunu **ima eder?**

- A) Yaradılış B) Yetiştirilme
C) Polis D) Devlet E) Hükümet

20- “**Bir güvenlik görevlisi Kızılayda kahvehane, lokanta, bar ve kafe gibi yerlere girmelerinde yaş sınırı olan kişilere göz yummakta ve bu işyerleri yasal kapanma saatlerinde kapanmamakta ve buna vakıf olan güvenlik görevlisi sürekli olarak buna göz yummaktadır ve karşılığında güvenlik görevlisi hiç istemediği ve talep etmediği halde bu işletmeler tarafından düzenli olarak polise ödeme yapılmaktadır.**”

Bu örnekteki olay evrensel polis etiği literatüründe hangi duruma **örnektir?**

- A) Yabancılaşma B) Yozlaşma
C) Yolunu bulma D) İşini bilme E) Etik davranma

21- “**“Eski memurların’ (seasoned officers) ‘çaylak’ (rokie) olarak gördükleri ‘yeni memurlara’; ‘Sen de yiyeceksin arkadaş!’..., ‘Sen de alacaksın arkadaş!’...‘Anca beraber, kanca beraber!’... ‘Trafığın akışına uy’”** şeklindeki sözler sarf etmeleri poliste yozlaşmaya etki eden dış faktörlerden hangisine **vurgu yapmaktadır?**

- A) Aile bireylerinden kaynaklanan baskı
B) Suçlulardan kaynaklanan baskı
C) Meslektaş baskısı
D) Dürüst vatandaşların yozlaştırma etkisi
E) Sanıklardan kaynaklanan baskı

22- Aşağıdakilerden hangisi ahlak ve etik arasındaki ilişkiyi açıklayan ifadelerden birdir?

- A) Ahlak ve etik kavramları sadece polisler için kullanılır.
- B) Ahlak ve etik değerler herkesin uyması gereken ilkeler değildir.
- C) Etik, ahlak kavramının profesyonelce ifa edilen bir mesleğe yansımadır.
- D) Ahlak ve etik devletlerin toplumlarına empoze ettikleri kavramlardır.
- E) Ahlak ve etik kavramları tamamen bir birinden bağımsız, farklı şeyleri ifade etmektedir.

23- “Şehir içinde işlek bir caddede çalışan bir trafik polisi pahalı araba kullanan iyi giyimli sürücülere karşı konuşma ve ikazlarda olumlu bir tutum takınırken, eski ve düşük model bir araba kullanan, kılık kıyafeti pek de düzgün olmayan bir sürücüye karşı kaba bir üslup kullanmaktadır.”

Polis memurunun etik olmayan bu davranışı aşağıdakilerden hangisine örnek olarak verilebilir?

- A) Cinsiyet ayrımcılığı
- B) Tarafsızlık
- C) Kayırmacılık
- D) Sosyal sınıf ayrımcılığı
- E) Dürüstlük

24- Aşağıdakilerden hangisi güvenlik görevlilerinin idari görevlerine giren muhtemel etik sorunlardan biri değildir.

- A) Mesai saatlerinin büyük bir kısmını özel işler için kullanma
- B) Görevliken ve özellikle de üniformalı olarak sigara içme
- C) Kamu araçlarını mesai saatleri içinde veya dışında şahsi çıkarları için kullanma
- D) Başka bir polis memurunu kendi şahsi ve özel hizmetlerinde çalıştırma
- E) Bilgisayar, telefon, yazıcı, kâğıt, kalem ve benzeri araç-gereç ve sarf malzemeleri sadece kamu yararına kullanma

25- “Resmi görevini yerine getirirken “vatandaşlar” tarafından kendilerine istemedikleri halde verilen ve ilk bakışta çok değerli gibi görünmeyen ancak sürekli olduğunda önemli yekûn teşkil eden maddi değeri haiz şeyleri kabul eden güvenlik mensupları” evrensel polis etiği literatüründe hangi kavram ile adlandırılır?

- A) Et yiyenler
- B) Hediyeciler
- C) Rüşvetçiler
- D) Ot yiyenler
- E) Beleşçiler

26- “Malatya’da 2012 yılı içinde bir kuyumcu dükkânından 50 kilogramın üzerinde altın çalınır. Olay çok profesyonel bir şekilde icra edilmiştir ve faileri bulmak neredeyse imkânsızdır. Kuyumcu da artık kaderine teslim olmak durumunda kalmış ve gerçekten de polisin elinden bir şey gelmeyeceğine inanmış ve her şeyden ümidini kesmiştir. Polis yaptığı 6 aylık titiz bir çalışmanın sonucunda, altınları çalanları yakalar ve çalınan altınların neredeyse hepsini ele geçirir. Altınlarının tamamını çaldırışken ve tamamen ümidini altınlardan kesmişken altınların neredeyse hepsine kavuştuğuna sevinen kuyumcu bunu başaran polislere: “İnanılmazı gerçekleştirdiniz. Sizin için ne yapabilirim?” demiştir. Böyle bir durumda etik davranan bir polis memuru size göre ne yapmalıdır?

- A) Karakolun yetersiz olan bina ihtiyacını karşılamak üzere karakolun önüne bir prefabrik nöbet kulübesi bağışlamasını isteyebilir.
- B) Karakolda çalışan durumu kötü olan bazı memurların yiyecek-içecek veya giyecek gibi bazı bireysel ihtiyaçlarını karşılamasını isteyebilir.
- C) Karakol yazın çalışılmayacak kadar çok sıcak olduğundan 1-2 klima bağışlamasını isteyebilir.
- D) Ay sonunu zor getiren ve ağır borç altında olan birkaç memurun üniversitede okuyan çocuklarına burs verebileceğini söyleyebilir.
- E) Biz görevimizi yaptık ve biz zaten bunun için maaş alıyoruz. Zaten yapmamız gereken bir görev karşılığında sizin, bizim için bir şey yapmanıza gerek yok diyebilir.

27- Aşağıdakilerden hangisi polislik mesleğinde polis etiğine ihtiyaç duyulmasını gerektiren nedenlerden birdir?

- A) Polis etiği ilkeleri benimsenerek insan hakları ihlalleri en aza indirilebilir.
- B) Bu ilkeler polislerin mesleklerini daha profesyonel bir şekilde icra etmelerine yardımcı olur.
- C) Polis etiği ilkelerine uyularak güvenlik hizmetleri daha sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilir.
- D) Polislerin davranışlarını kontrol etmede sadece yasal düzenlemeler yeterli olmamaktadır.
- E) Hepsi

28- Bir güvenlik mensubunun herhangi bir bireysel çıkar elde etmeksizin samimi olarak “Vatan ve milletini âli menfaatlerini” koruduğu düşüncesi ile yürürlükteki yasaları çiğnemesi ne olarak görülür?

- A) Masum bir hata B) Yararlı bir uygulama
C) Tehlikeli bir yanlış D) Gerekli bir uygulama E) Yaygınlaşması gereken bir yaklaşım

29- “Hiçbir şey bir devleti kendi yasalarını ihlal etmekten daha hızlı tahrip edemez” sözü aşağıdakilerden hangisi ile bağlantılıdır?

- A) Hukukun üstünlüğü ilkesine her zaman uyulamaz
B) Yasalara her zaman uyulmamalıdır
C) Bazı âli çıkarları korumak için yasalar çiğnenmelidir
D) Güvenlik güçlerinin yasaları çiğnemeleri en fazla devlete zarar verir
E) Hiçbirisi

30- “Resmi görevini yerine getirirken “vatandaşlar” tarafından kendilerine istemedikleri halde verilen küçük şeylerle yetinmeyip daha fazlasını isteyen güvenlik mensupları” evrensel polis etiği literatüründe hangi kavram ile tanımlanır?

- A) Et yiyenler* B) Hediyeciler
C) Rüşvetçiler D) Ot yiyenler E) Beleşçiler

31- “Gözden irak olan gönülden de irak olur” atasözü güvenlik hizmetlerindeki yoğun mesleki sosyalleşme bağlamında değerlendirildiğinde aşağıdaki şıklardan hangisini çağırır?

- A) Vatandaşlar ile mümkün olduğunca az görev dışı ilişki kurulmamalıdır
B) Toplumdan ‘soyutlanma’ her zaman yararlıdır
C) Toplumdan aşırı ‘soyutlanma’ bir tür ‘yabancılaşma’ doğurabilir
D) Toplumdan aşırı ‘soyutlanma’ topluma karşı olan sevgiyi artırır
E) Hepsi

32- “Kol kırılır yen içinde kalır” düşüncesi ile kurum içi yolsuzluk ve yozlaşmaların ört bas edilmesi hangi sonucu doğurabilir?

- A) Kurum içindeki yozlaşmayı yaygınlaştırır
B) Görevleri hukuku korumak olanlar hukuku çiğnemiş olurlar
C) Kurumun halk gözündeki saygınlığı ve meşruiyeti azalır
D) Devletin saygınlığı ve meşruiyeti sorgulanır
E) Hepsi

33- Aşağıdakilerden hangisi güvenlik hizmetleri mensuplarının arasındaki olumsuz mesleki dayanışmanın evrensel polis literatüründeki karşılığıdır?

- A) Mesleki dayanışma
B) Devrecilik
C) ‘Mavi sessizlik duvarı’
D) ‘Beyaz sessizlik duvarı’
E) Hiçbiri

34- “Bir güvenlik görevlisinin suçlu olduğuna kesin olarak inandığı bir kişi (şüpheli) hakkında delil toplarken bazı yasal prosedürlere uymadan ‘delil (uydurması) hazırlaması’” polis etiği açısından, ne olarak tanımlanır?

- A) İşini sağlam yapmak
B) İş şansına bırakmamak
C) ‘Delil üretmek’
D) Adaleti hızlandırmak
E) Mağdurun hakkını korumak

35- Bir emniyet görevlisi “vatan ve milletini âli menfaatlerini” korumak için aşağıdakilerden hangisini yapmalıdır?

- A) Gerekirse yasaları çiğnemelidir
B) Vatan için her şeyi yapabilmelidir
C) Yürürlükteki yasalar çerçevesinde görevini yapmalıdır
D) Yasaları kendine göre yorumlamalıdır

E) Hiçbiri

36- “**Ahlaki bir amaç için ahlak dışı işler yapma sözü**” aşağıdakilerden hangi şık ile **yakın anlamdadır?**

- A) ‘Amacın’ iyi olması her türlü ‘aracın’ kullanılmasını meşrulaştırmaz
- B) ‘Güzel amaçlara’ ulaşmak için ‘güzel araçlar’ kullanılmalıdır
- C) ‘Neticesi’ güzel olan bir şeyin ‘vesilesi’ de güzel olmalıdır
- D) Kötü ‘yollar’ ile güzel ‘sonlara’ ulaşılamaz
- E) Hepsi

37- “**Bir güvenlik görevlisinin suçlu olduğuna kesin olarak inandığı bir kişi (şüpheli) hakkında delil toplarken, sanığın daha ağır bir cezaya çarptırılabilmesi için sanığın lehine olabilecek bazı delilleri ‘yok etmesi’**”, polis etiği açısından ne olarak **tanımlanır?**

- A) ‘Delil üretme’
- B) Mağduru koruma
- C) Adalete hizmet etme
- D) ‘Delil karartma’
- E) İşini profesyonelce yapma

38- Aşağıdakilerden hangisi güvenlik görevlilerinin **adli görevlerindeki** muhtemel etik sorunlarına örnek olarak **verilebilir?**

- A) Kıymetli eşyaları çalınana mağdura: “Evde bu kadar kıymetli eşya bulundurulur mu, paranızı neden bankada bulundurmuyorsunuz?”
- B) Tecavüz mağduru birine: “Canım sen de böyle giyinmeyecektin!”
- C) Hırsızlık olayının mağduruna: “Sen bunun üzerine soğuk su iç, giden gitti geri gelmez!”
- D) Gasp mağduru birine: “Bu saatte dışarıda ne işin var. Bir çantana sahip çıkamıyorsun!”
- E) Hepsi

39- “**Olay yerine ulaşan bir güvenlik görevlisi, suçun mağdurunun çok yakın bir tanığı olduğunu görür. Suçun mağduruna duymuş olduğu duygusal yakınlıktan dolayı sanığın lehine olacağı ve dolayısıyla alacağı cezayı hafifleteceği düşüncesi ile bazı delilleri görmezden gelir veya bu delilleri yok etme yoluna başvurur.**”

Hem suç hem de etik ihlal olan güvenlik görevlisinin bu davranışı hangi duruma **örnek olarak verilebilir?**

- A) ‘Delil üretme’
- B) Mağduru koruma
- C) Adalete hizmet etme
- D) İşini profesyonelce yapma
- E) ‘Delil karartma’

40- “**Avrupa Polis Etiği Kuralları esas alınarak Türk Polis Teşkilatı tarafından 2007 yılında kendi polislerine özgü olarak hazırlanan ve halen yürürlükte olan etik belge**” aşağıdakilerden **hangisidir?**

- A) CMK
- B) TÜPEK
- C) PVSK
- D) APEK
- E) TCK

41- “**Bir güvenlik görevlisi X şahsın uyuşturucu ile uğraştığını kesin olarak bilmektedir ve gerçekten de öyledir. Fakat şahıs, evinde ve üzerinde hiç uyuşturucu ile yakalanmamış ve serbest bir şekilde gezmektedir. Güvenlik görevlileri tarafından şahsın evinde yapılan bir aramada X güvenlik görevlisi daha önceden hazırlamış olduğu uyuşturucuyu yastığının altına koyarak daha sonra bulmuş gibi davranmıştır.**”

Hem suç hem de etik ihlal olan X güvenlik görevlisinin bu davranışı hangi duruma **örnek olarak verilebilir?**

- A) Saniği koruma
- B) ‘Delil yerleştirme’
- C) Adalete hizmet etme
- D) İşini profesyonelce yapma
- E) ‘Delil karartma’

42- Aşağıdakilerden hangisi emniyet mensuplarının iç dünyalarında oluşan **güvensizlik ve mesleki karamsarlığı** besleyen unsurlardan **biridir?**

- A) Meslektaşlara karşı duyulan güven kaybı
- B) Üst düzey polislere yönelik güven kaybı
- C) Sivil idari amirlere ve topluma karşı duyulan güvensizlik
- D) Ceza Adalet Sistemine karşı güven kaybı
- E) Hepsi

43- “Örneğin bir güvenlik görevlisi görev alanı içerisindeki kahvehane ve lokanta gibi umuma açık yerlerde çay içmekte ve yemek yemektedir. Güvenlik görevlisi vermek istese de işyeri sahipleri tarafından ücret istenmemektedir. Yine trafik ekiplerinin taksi ve otobüs duraklarına yapmış oldukları ziyaretlerde kendilerine yapılan yiyecek içecek ikramları karşılığında da herhangi bir ücret talep edilmektedir.”

Güvenlik personelinde görülebilecek bu örnekler evrensel polis etiği literatüründe ekonomik yozlaşma kategorilerinden hangisine örnek olarak verilebilir?

- A) Et yiyenler B) Hediyeciler E) Beleşçiler
C) Rüşvetçiler D) Ot yiyenler

44- Aşağıdakilerden hangisi güvenlik görevlilerinde yaşanan ekonomik yozlaşma türlerinden **biridir?**

- A) Otorite Yozlaşması
B) Bahşış-Komisyon
C) Haraca Bağlama/Şantaj
D) Suçluların Korunup/Kollanması
E) Hepsi

45- “Bölge Trafik’te çalışan bir polis memuru, vatandaş tarafından işlenen bir trafik kural ihlalden dolayı ceza kesmek yerine cezadan daha az bir miktarda para karşılığında ceza yazmayarak işlenmiş olan bu ihlale göz yummuştur.”

Trafik polisinin bu davranışı, güvenlik görevlilerinde yaşanan ekonomik yozlaşma türlerinden hangisine örnek verilebilir?

- A) Otorite Yozlaşması
B) Bahşış-Komisyon
C) Haraca Bağlama/Şantaj
D) Suçluların Korunup/Kollanması
E) Trafik Suçunu Görmezden Gelme

46- “Vatandaşların zaman zaman polisin duygularını da okşayacak şekilde “Abi! siz o kadar uğraşp suçluları yakalıyorsunuz, ama savcılar hemen bırakıyor.’ veya ‘Polis görevini yapıyor, ama kanunlar yetersiz.’ gibi ifadeleri, emniyet mensuplarının mesleki karamsarlığını besleyen unsurlardan hangisine örnek olarak verilebilir?

- A) Meslektaşlara karşı duyulan güven kaybı
B) Üst düzey polislere yönelik güven kaybı
C) Sivil idari amirlere karşı duyulan güvensizlik
D) Ceza Adalet Sistemine karşı güven kaybı
E) Kendine karşı duyduğu güven kaybı

47- “Örneğin bir güvenlik görevlisi kendisince doğru olduğuna inandığı bazı idealler uğruna yasal olmayan bazı eylem ve uygulamalar yapabileceğini düşünmektedir. Kendine göre mevcut yasalar ülkeye hizmet etmeye izin vermemektedir, dolayısıyla ‘eğilip bükülebilir’ ve bazen tamamen ihlal de edilebilir. Sonuçta “her şey vatan içindir” ve söz konusu olan vatan ise yasalara harfiyen uymak teferruat olur düşüncesindedir.”

Güvenlik personelinde karşılaşılabilen bu durum hangi yozlaşma türüne örnek olarak verilebilir?

- A) Masum bir yozlaşma
B) Yararlı bir yozlaşma
C) Tehlikeli bir yanlış
D) Ekonomik çıkar yozlaşması
E) Yüce amaç yozlaşması

48- “İçgüvenlik hizmetlerinin ilgili ‘yüksek öğretim’ kurumlarından gerekli olan ‘bilgi ve uzmanlık’ eğitimi alındıktan sonra, mesleği icra ederken ‘bağımsız ve inisiyatif kullanma’ beceri ve yetkisine sahip, kurumsal anlamda ‘kendi kendini yönetebilen’ ve kendi ‘meslek etik kurallarına’ riayet ederek topluma ‘güvenlik hizmeti’ üretmeye” ne denir?

- A) Uygulamalı polislik B) Profesyonel polislik E) Etik liderlik
C) İyi polislik D) Mesleki Etik

49- “Bir kişinin kendi yaşam ve davranışları ile çevresindeki diğer insanları etkilemesi veya polis amir ve memurların birbirlerini etik davranışa teşvik etmeleri” ne olarak tanımlanır?

- A) Mesleki Etik
B) Uygulamalı polislik
C) Profesyonel polislik
D) Etik liderlik
E) İyi polislik

50- “Hak etmediği parayı alan bir memur bunu kendisine yapılan bir haksızlığın telafisi olarak görmektedir. Devlet ona yaptığı işin karşılığında hak ettiği bir maaşı vermediği için, o da hakkı olan bir şeyi bir başka şekilde almaktadır. Aynı parayı alan bir başka memur ise bunu çocuklarının daha iyi imkânlarla kavuşması, iyi bir eğitim alması ve sonuç da vatana ve millete yararlı bir insan olması için almaktadır.”

Size göre bu memurların davranışı nasıl değerlendirilebilir?

- A) Etik bir davranış
B) Etik olmayan bir davranış

51- “Örneğin bir güvenlik görevlisi Kaçakçılık ve Organize Suçlarla Mücadele biriminde çalışmaktadır. X örgütünün işlerini kolaylaştırmak ve sadece göz yummak karşılığında yüksek miktarda rüşvet almıştır.” Bu durum evrensel polis etiği literatüründe ekonomik yozlaşma kategorilerinden hangisine örnek olarak verilebilir?

- A) Et yiyenler*
B) Hediyeciler
C) Rüşvetçiler
D) Ot yiyenler
E) Beleşçiler

52- Aşağıdakilerden hangisi polislik mesleğinde polis etiğine ihtiyaç duyulmasını gerektiren nedenlerden birdir?

- A) Bu ilkelere uyulmasa bile polisin halk nezdinde reklamını yapmasına olanak sağlayabilir.
B) Polis etiği kuralları, polislerin vicdanlarına hitap ederek polislerin uygulama ve davranışlarını kontrol etmede önemli bir rol oynamaktadır.
C) Avrupa Birliği polis etiği kurallarına uyulmasını zorunlu kılmıştır.
D) Geçmiş hükümetler polis etiği kurallarının uygulamasını istemişlerdir.
E) Hiçbiri

53- “Aslında bu kavramlar temelde birbirleriyle ile bağlantılıdır. Bazı sosyal bilimcilere göre biri yerel iken, diğeri daha evrensel değerleri içerir. Bu kavramlar aslında aynı şeye yani ‘insanın yaratılışına’ işaret etmektedir.”

Yukarıdaki açıklamalar, aşağıdaki hangi iki kavram arasındaki ilişkiden bahsetmektedir?

- A) Et yiyenler - Ot yiyenler
B) Yolsuzluk - Yozlaşma
C) Hukuk - Etik
D) Etik – Ahlak
E) Delil Karartma - Delil Üretme

54- “Sanıkları temel insan hak ve özgürlüklerinden mahrum bırakmak, orantısız ve aşırı güç kullanımı, rüşvet alma ve çıkar temini” ve benzeri konular evrensel polis etiği literatüründe ne olarak görülür?

- A) Sadece etik ihlal
B) Normal bir uygulama
C) Sadece yasal ihlal
D) Hem etik hem yasal ihlal
E) Anormal bir uygulama

55- Aşağıdakilerden hangisi APEK ve TÜPEK arasındaki benzerliklerden biridir?

- A) Her iki belgede de “insan haklarına saygı” vurgulanmıştır.
B) Her iki belgede de “masumiyet karinesini” ön plana çıkarmaktadır.
C) Her iki belgede de “hukukun üstünlüğü ilkesi” vurgulanmıştır.
D) Her iki belgede de “kamuya hizmet bilinci” ön plandadır.
E) Hepsi

56- “Örneğin bir güvenlik görevlisi diğer bir meslektaşının işlemiş olduğu bazı suç ve etik ihlalleri, sözde “mesleğe sadakat” mazereti ile görmezlikten gelmekte ve aktif bir çaba ile bunları örtbas etmeye çalışmaktadır”. Güvenlik görevlisinin bu davranışı aşağıdakilerden hangisine **örnek olarak verilebilir?**

- A) Meslektaş dayanışması
- B) Mesleki sosyalleşme
- C) Kurumsal yozlaşma
- D) Kurumsal saygınlık
- E) Çarpık meslektaş dayanışması

57- Aşağıdakilerden hangisi emniyet mensuplarının mesleki karamsarlığını besleyen unsurlardan olan “Meslektaşlara karşı duyulan güven kaybına” **örnek olarak verilebilir?**

- A) Vatandaşların ‘Polis görevini yapıyor, ama kanunlar yetersiz.’ gibi ifadeler kullanması.
- B) Teşkilatta az çok haksızlık yapıp adam kayırılması, meslektaşlarının rüşvet alması, bireysel çıkarların önde planda olması.
- C) Üst rütbelere çıkıldıkça amir memur ilişkilerinin o oranda azalması ve başkalaşması.
- D) Siyasilerin sürekli güvenlik hizmetlerine müdahale etmesi.
- E) Yasaların topluma hizmet etmek için yeterli olmaması.

58-“Örneğin bir emniyet mensubu sahip olduğu polis kimliği ve üniformasını kullanarak ücretsiz yemek, içki içme, eğlence mekânlarına ücretsiz girme ve ücret ödemedi elbise temizleme ve araç tamir ettirme gibi hizmetlerden yararlanmaktadır.” Bu durum **ekonomik yozlaşma** türlerinden hangisine girmektedir?

- A) Otorite Yozlaşması
- B) Bahşiş-Komisyon
- C) Haraca Bağlama/Şantaj
- D) Suçluların Korunup/Kollanması
- E) Hepsi*

59- “Örneğin bir polis memuru kendi yaşam ve davranışları ile meslektaşlarını etkilemeye çalışmaktadır. Aynı şekilde bu memur, amirlerini de iyiye ve doğru olana yönlendirmekte ve amirlerini etik davranışa teşvik etmektedir.” Polis memurunun bu davranışı aşağıdakilerden hangisine **örnek olarak verilebilir?**

- A) Mesleki Etik
- B) Uygulamalı polislik
- C) İyi polislik
- D) Etik liderlik
- E) Hiçbir

EK-2: Düzey Belirleme Testi

POLİS ETİĞİ BAŞARI TESTİ

Ad/Soyadı : No: Sınıf: 2 /
OKUL : PMYO Süre: 60 Dakika

1- Aşağıdakilerden hangisi Polis Etiği'nin en doğru tanımıdır?

- A) Polisler meslek hayatı boyunca rehberlik yapacak, müeyyidesi 'vicdanî' ve 'meslekî' olan ilkeler bütünüdür.
- B) Polisler için gerekli olan toplumsal bilinç, değerler, normlar, ilkeler, ilişki ve davranış biçimlerinin bütünüdür.
- C) Geçmiş ve bu güne ilişkin doğru ve yanlış ölçülerinin anlatımıdır.
- D) İnsanın/polislerin ürettiklerinin tümüdür veya bir toplumun tüm yaşam biçimidir.
- E) Polisler için önemli olan her türlü düşünce yapısı, obje veya etkinliktir.

2- “Bireyin değerlerini ilgilendiren bir kavram olarak ele alınan ahlâk kavramının, profesyonelce ifa edilen bir mesleğe yansımaya” ne denir?

- A) Yaşam Ahlâkı
- B) Hukuk Ahlâkı
- C) Bireysel Ahlâk
- D) Meslek Ahlâkı
- E) Toplumsal Ahlâk

3- “Etik değer ve kuralların kaynağının insanın çevresi ve ‘sosyalleşmesi’ değil de, “insanın doğası” olduğunu öne süren görüş etiğin kaynağının ne olduğunu ima eder?

- A) Yetiştirilme
- B) Toplum
- C) Yaradılış
- D) Polis
- E) Devlet

4- Aşağıdakilerden hangisi ahlak ve etik arasındaki ilişkiyi açıklayan ifadelerden biri değildir?

- A) Ahlak ve etik kavramları temelde birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.
- B) Bazı sosyal bilimcilere göre ahlak yerel iken, etik değerler ise evrenselidir.
- C) Etik, ahlâk kavramının profesyonelce ifa edilen bir mesleğe yansımadır.
- D) Ahlak ve etik kavramları aslında aynı şeye, ‘insanın yaradılışına’ işaret etmektedir.
- E) Ahlak ve etik kavramları tamamen bir birinden bağımsız, farklı şeyleri ifade etmektedir.

5- Aşağıdaki cümlelerden hangisi hukuk ve etik ihlal arasındaki ilişkiyi doğru bir şekilde açıklamaktadır?

- A) Her yasal ihlal aynı zamanda bir etik ihlal değildir.
- B) Her yasal ihlal aynı zamanda bir etik ihlal olmakla beraber her etik ihlal bir yasal ihlal olmayabilir.
- C) Her etik ihlal aynı zamanda bir yasal ihlaldir.
- D) Yasal ve etik ihlal arasında herhangi bir ilişkiden söz etmek mümkün değildir.
- E) Yasal ve etik ihlaller kişiden kişiye ve kurumdan kuruma değişiklik gösterebilir.

6- “Negatif anlamda değişimi ifade eden bir süreçtir ve kişinin zamanla kendi değerlerinden uzaklaşması, olması gerektiği gibi olmaması ve davranması gerektiği gibi davranmaması olarak düşünülebilir.” Bu durum aşağıdakilerden hangisini ifade etmektedir?

- A) Etik
- B) Yolsuzluk
- C) Yozlaşma
- D) Ahlak
- E) Kötüleşme

7- “Doğu kökenli bir polis, otobanda Karadenizli bir sürücünün basit bir hata yaptığını görür, cezai işlem yerine sözlü uyarının kamu yararı açısından yeterli ve hatta daha isabetli olacağını, bundan her vatandaşın da yararlanabileceğini, yani Karadenizli bir vatandaşın da en az bir Doğulu vatandaş kadar iyi muameleyi ve bazen cezai işlem yerine sözlü ikaz ile affedilmeyi hak edeceğini düşünerek hareket eder.”

Polisin bu davranışı polislerin idari görevlerindeki bazı temel değerlerinden hangisine örnek olarak verilebilir?

- A) Kamu hizmet bilinci B) Ayrımcılık
C) Kayırmacılık D) Sosyal sınıf ayrımcılığı E) Dürüstlük ve tarafsızlık

8- '1-', bir kamu personelinin görevi gereği yapması gereken bazı davranışları yapmaması veya yapmaması gereken bazı davranışları yapması olarak tanımlanabilir. '2-.....', bir kamu personelinin görev ve konumunu kullanarak elde ettiği ekonomik çıkarları içerir.

Yukarıdaki boşluklara gelecek kelimeler aşağıdakilerden hangisinde **doğru bir şekilde verilmiştir?**

- A) 1-Etik – 2-Etik İhlal B) 1- Etik İhlal – 2- Yozlaşma
C) 1- Yozlaşma – 2- Yolsuzluk D) 1-Etik İhlal – 2-Etik E) 1- Yolsuzluk – 2- Yozlaşma

9- "Avrupa Polis Etiği Kuralları esas alınarak Türk Polis Teşkilatı tarafından 2007 yılında kendi polislerine özgü olarak hazırlanan ve halen yürürlükte olan etik belge" aşağıdakilerden hangisidir?

- A) CMK B) TÜPEK C) PYSK D) APEK E) TCK

10- Aşağıdakilerden hangisi yozlaşmaya etki eden dış faktörlerden biridir?

- A) Aile bireylerinden kaynaklanan baskı
B) Meslektaş baskısı
C) Sanık ve suçlulardan kaynaklanan baskı
D) Dürüst vatandaşların yozlaştırma etkisi
E) Hepsi

11- Aşağıdakilerden hangisi kamu kurumlarında karşılaşılabilecek "yozlaşma" türlerine örnek olarak verilemez?

- A) Kamu görevlisinin sürekli olarak işine geç gelmesi
B) Kamu görevlisinin mesai saatlerini iyi değerlendirmemesi
C) Kamu görevlisinin hizmet ettiği insanlara ve meslektaşlarına iyi davranmaması
D) Kamu görevlisinin adam kayırması veya ayrımcılık yapması
E) Kamu görevlisinin araç-gereç ve maddi kaynakları kamu yararına kullanması

12- Bir güvenlik mensubunun herhangi bir bireysel çıkar elde etmeksizin samimi olarak "**Vatan ve milletin âli menfaatlerini**" koruduğu düşüncesi ile yürürlükteki yasaları çiğnemesi ne olarak görülür?

- A) Masum bir hata B) Yararlı bir uygulama
C) Tehlikeli bir yanlış D) Gereklî bir uygulama E) Yaygınlaşması gereken bir yaklaşım

13- "Eski memurların' (seasoned officers) 'çaylak' (rokie) olarak gördükleri 'yeni memurlara'; 'Sen de yiyeceksin arkadaş!'..., 'Sen de alacaksın arkadaş!'... 'Anca beraber, kanca beraber!'... 'Trafığın akışına uy'" şeklindeki sözler sarf etmeleri poliste yozlaşmaya etki eden dış faktörlerden hangisine vurgu yapmaktadır?

- A) Aile bireylerinden kaynaklanan baskı
B) Suçlulardan kaynaklanan baskı
C) Meslektaş baskısı
D) Dürüst vatandaşların yozlaştırma etkisi
E) Sanıklardan kaynaklanan baskı

14- "Şehir içinde işlek bir caddede çalışan bir trafik polisi pahalı araba kullanan iyi giyimli sürücülere karşı **konusma ve ikazlarda olumlu bir tutum takınırken, eski ve düşük model bir araba kullanan, kılık kıyafeti pek de düzgün olmayan bir sürücüye karşı kaba bir üslup kullanmaktadır.**"

Polis memurunun etik olmayan bu davranışı aşağıdakilerden hangisine örnek olarak verilebilir?

- A) Cinsiyet ayrımcılığı B) Tarafsızlık
C) Kayırmacılık D) Sosyal sınıf ayrımcılığı E) Dürüstlük

15- Aşağıdakilerden hangisi güvenlik görevlilerinin idari görevlerine giren muhtemel etik sorunlardan biri değildir.

- A) Mesai saatlerinin büyük bir kısmını özel işler için kullanma
B) Görevliyken ve özellikle de üniformalı olarak sigara içme
C) Kamu araçlarını mesai saatleri içinde veya dışında şahsi çıkarları için kullanılma

- D) Başka bir polis memurunu kendi şahsi ve özel hizmetlerinde çalıştırma
E) Bilgisayar, telefon, yazıcı, kâğıt, kalem ve benzeri araç-gereç ve sarf malzemeleri sadece kamu yararına kullanma

16- “İstanbul’da 2012 yılı içinde bir kuyumcu dükkânından 50 kilogramın üzerinde altın çalınır. Olay çok profesyonel bir şekilde icra edilmiştir ve faileri bulmak neredeyse imkânsızdır. Kuyumcu da artık kaderine teslim olmak durumunda kalmış ve gerçekten de polisin elinden bir şey gelmeyeceğine inanmış ve bütün altınlardan ümidini kesmiştir. Polis yaptığı 6 aylık titiz bir çalışmanın sonucunda, altınları çalanları yakalar ve çalınan altınların neredeyse hepsini ele geçirir. Altınlarının tamamını çaldırışken ve tamamen ümidini altınlardan kesmişken altınların neredeyse hepsine kavuştuğuna sevinen kuyumcu bunu başaran polislere: “İnanılmazı gerçekleştirdiniz. Sizin için ne yapabilirim?” demiştir. Böyle bir durumda etik davranan bir polis memuru size göre ne **yapmalıdır**?

- A) Karakolun yetersiz olan bina ihtiyacını karşılamak üzere karakolun önüne bir prefabrik nöbet kulübesi bağışlamasını isteyebilir.
B) Karakolda çalışan durumu kötü olan bazı memurların yiyecek-içecek veya giyecek gibi bazı bireysel ihtiyaçlarını karşılamasını isteyebilir.
C) Karakol yazın çalışılmayacak kadar çok sıcak olduğundan 1-2 klima bağışlamasını isteyebilir.
D) Ay sonunu zor getiren ve ağır borç altında olan birkaç memurun üniversitede okuyan çocuklarına burs verebileceğini söyleyebilir.
E) Biz görevimizi yaptık ve biz zaten bunun için maaş alıyoruz. Zaten yapmamız gereken bir görev karşılığında sizin, bizim için bir şey yapmanıza gerek yok diyebilir.

17- “Hiçbir şey bir devleti kendi yasalarını ihlal etmekten daha hızlı tahrip edemez” sözü aşağıdakilerden hangisi ile **bağlantılıdır**?

- A) Hukukun üstünlüğü ilkesine her zaman uyulamaz
B) Yasalara her zaman uyulmamalıdır
C) Bazı âli çıkarları korumak için yasalar çiğnenmelidir
D) Güvenlik güçlerinin yasaları çiğnemeleri en fazla devlete zarar verir
E) Hiçbirisi

18- “Gözden irak olan gönülden de irak olur” atasözü güvenlik hizmetlerindeki yoğun mesleki sosyalleşme bağlamında değerlendirildiğinde aşağıdakilerden hangisini **çağırır**?

- A) Vatandaşlar ile mümkün olduğunca az görev dışı ilişki kurulmamalıdır
B) Toplumdan ‘soyutlanma’ her zaman yararlıdır
C) Toplumdan aşırı ‘soyutlanma’ bir tür ‘yabancılaşma’ doğurabilir
D) Toplumdan aşırı ‘soyutlanma’ topluma karşı olan sevgiyi artırır
E) Hepsi

19- “Etik değer ve kuralların kaynağının “insanın doğası” değil, insanın çevresi ve ‘sosyalleşmesi’ olduğunu öne süren görüş, etiğin kaynağının ne olduğunu **ima eder**?

- A) Yaradılış
B) Yetiştirilme
C) Polis
D) Devlet
E) Hükümet

20- “Kol kırılır yen içinde kalır” düşüncesi ile kurum içi yolsuzluğun ört bas edilmesi hangi **sonucu doğurabilir**?

- A) Kurum içindeki yozlaşmayı yaygınlaştırır
B) Görevleri hukuku korumak olanlar hukuku çiğnemiş olurlar
C) Kurumun halk gözündeki saygınlığı ve meşruiyeti azalır
D) Devletin saygınlığı ve meşruiyeti sorgulanır
E) Hepsi

21- Aşağıdakilerden hangisi güvenlik hizmetleri mensuplarının arasındaki olumsuz mesleki dayanışmanın evrensel polis literatüründeki **karşılığıdır**?

- A) Mesleki dayanışma
B) Devrecilik
C) ‘Mavi sessizlik duvarı’
D) ‘Beyaz sessizlik duvarı’
E) Hiçbiri

- 22- Bir emniyet görevlisi **'vatan ve milletin âli menfaatlerini'** korumak için aşağıdakilerden hangisini **yapmalıdır?**
- A) Gerekirse yasaları çiğnemelidir
 - B) Vatan için her şeyi yapabilmelidir
 - C) Yürürlükteki yasalar çerçevesinde görevini yapmalıdır
 - D) Yasaları kendine göre yorumlamalıdır
 - E) Hiçbiri

- 23- **"Ahlaki bir amaç için ahlak dışı işler yapma"** sözü aşağıdakilerden hangi şık ile **yakın anlamdadır?**
- A) 'Amaçın' iyi olması her türlü 'aracın' kullanılmasını meşrulaştırmaz
 - B) 'Güzel amaçlara' ulaşmak için 'güzel araçlar' kullanılmalıdır
 - C) 'Neticesi' güzel olan bir şeyin 'vesilesi' de güzel olmalıdır
 - D) Kötü 'yollar' ile güzel 'sonlara' ulaşılamaz
 - E) Hepsi

- 24- Aşağıdakilerden hangisi güvenlik görevlilerinin **adli görevlerindeki** muhtemel etik sorunlarına örnek olarak **verilebilir?**

- F) Kıymetli eşyaları çalınana mağdura: "Evde bu kadar kıymetli eşya bulundurulur mu, paranızı neden bankada bulundurmuyorsunuz?"
- G) Tecavüz mağduru birine: "Canım sen de böyle giyinmeyecektin!"
- H) Hırsızlık olayının mağduruna: "Sen bunun üzerine soğuk su iç, giden gitti geri gelmez!"
- İ) Gasp mağduru birine: "Bu saatte dışarıda ne işin var. Bir çantana sahip çıkamıyorsun!"
- J) Hepsi

- 25- **"Olay yerine ulaşan bir güvenlik görevlisi, suç mağdurunun çok yakın bir tanıdığı olduğunu görür. Suçun mağduruna duymuş olduğu duygusal yakınlıktan dolayı sanığın lehine olacağı ve dolayısıyla alacağı cezayı hafifleteceği düşüncesi ile bazı delilleri görmezden gelir veya bu delilleri yok etme yoluna başvurur."**

Hem suç hem de etik ihlal olan güvenlik görevlisinin bu davranışı hangi duruma **örnek olarak verilebilir?**

- A) 'Delil üretme'
- B) Mağduru koruma
- C) Adalete hizmet etme
- D) İşini profesyonelce yapma
- E) 'Delil karartma'

- 26- **"Bir güvenlik görevlisi X şahsın uyuşturucu ile uğraştığını kesin olarak bilmektedir ve gerçekten de öyledir. Fakat şahıs, evinde ve üzerinde hiç uyuşturucu ile yakalanmamış ve serbest bir şekilde gezmektedir. Güvenlik görevlileri tarafından şahsın evinde yapılan bir aramada X güvenlik görevlisi daha önceden hazırlamış olduğu uyuşturucuyu yastığın altına koyarak, daha sonra bulmuş gibi davranmıştır."**

Hem suç hem de etik ihlal olan X güvenlik görevlisinin bu davranışı hangi duruma **örnek olarak verilebilir?**

- A) Saniği koruma
- B) 'Delil yerleştirme'
- C) Adalete hizmet etme
- D) 'Delil karartma'
- E) İşini profesyonelce yapma

- 27- Aşağıdakilerden hangisi emniyet mensuplarının iç dünyalarında oluşan **güvensizlik ve mesleki karamsarlığı** besleyen unsurlardan **birdir?**

- A) Meslektaşlara karşı duyulan güven kaybı
- B) Üst düzey polisler için güven kaybı
- C) Sivil idari amirlere ve topluma karşı duyulan güvensizlik
- D) Ceza Adalet Sistemine karşı güven kaybı
- E) Hepsi

- 28- **"Örneğin bir güvenlik görevlisi görev alanı içerisindeki kahvehane ve lokanta gibi umuma açık yerlerde çay içmekte ve yemek yemektedir. Güvenlik görevlisi vermek istese de işyeri sahipleri tarafından ücret istenmemektedir. Yine trafik ekiplerinin taksi ve otobüs duraklarına yapmış oldukları ziyaretlerde kendilerine yapılan yiyecek içecek ikramları karşılığında da herhangi bir ücret talep edilmektedir."**

Yukarıdaki örnekler evrensel polis etiği literatüründe **ekonomik yozlaşma kategorilerinden** hangisine **örnek olarak verilebilir?**

- A) Et yiyenler
C) Rüşvetçiler
- B) Hediyeciler
D) Ot yiyenler
- E) Beleşçiler

29- “**Vatandaşların zaman zaman polisin duygularını da okşayacak şekilde “Abi! siz o kadar uğraşp suçluları yakalıyorsunuz, ama savcılar hemen bırakıyor.’ veya ‘Polis görevini yapıyor, ama kanunlar yetersiz.’** gibi ifadeleri, emniyet mensuplarının mesleki karamsarlığını besleyen unsurlardan hangisine **örnek olarak verilebilir?**

- A) Meslektaşlara karşı duyulan güven kaybı
B) Üst düzey polislere yönelik güven kaybı
C) Sivil idari amirlere karşı duyulan güvensizlik
D) Ceza Adalet Sistemine karşı güven kaybı
E) Kendine karşı duyduğu güven kaybı

30- “**İçgüvenlik hizmetlerinin ilgili ‘yüksek öğretim’ kurumlarından gerekli olan ‘bilgi ve uzmanlık’ eğitimi alındıktan sonra, mesleği icra ederken ‘bağımsız ve inisiyatif kullanma’ beceri ve yetkisine sahip, kurumsal anlamda ‘kendi kendini yönetebilen’ ve kendi ‘meslek etik kurallarına’ riayet ederek topluma ‘güvenlik hizmeti’ üretmeye**” ne denir?

- A) Uygulamalı polislik
C) İyi polislik
- B) Profesyonel polislik
D) Mesleki Etik
- E) Etik liderlik

31- “**Bir kişinin kendi yaşam ve davranışları ile çevresindeki diğer insanları etkilemesi veya polis amir ve memurların birbirlerini etik davranışa teşvik etmeleri**” ne olarak tanımlanır?

- A) Mesleki Etik
C) Profesyonel polislik
- B) Uygulamalı polislik
D) Etik liderlik
- E) İyi polislik

32- “**Örneğin bir güvenlik görevlisi Kaçakçılık ve Organize Suçlarla Mücadele biriminde çalışmaktadır. X örgütünün işlerini kolaylaştırmak ve sadece göz yummak karşılığında yüksek miktarda rüşvet almıştır.**”

Bu durum evrensel polis etiği literatüründe ekonomik yozlaşma kategorilerinden hangisine **örnek olarak verilebilir?**

- A) Et yiyenler
C) Rüşvetçiler
- B) Hediyeciler
D) Ot yiyenler
- E) Beleşçiler

33- Aşağıdakilerden hangisi polislik mesleğinde polis etiğine ihtiyaç duyulmasını gerektiren nedenlerden **birdir?**

- A) Bu ilkelere uyulmasa bile polisin halk nezdinde reklamını yapmasına olanak sağlayabilir.
B) Polis etiği kuralları, polislerin vicdanlarına hitap ederek polislerin uygulama ve davranışlarını kontrol etmede önemli bir rol oynamaktadır.
C) Avrupa Birliği polis etiği kurallarına uyulmasını zorunlu kılmıştır.
D) Geçmiş hükümetler polis etiği kurallarının uygulamasını istemişlerdir.
E) Hiçbiri

34- “**Aslında bu kavramlar temelde birbirleriyle ile bağlantılıdır. Bazı sosyal bilimcilere göre biri yerel iken, diğeri daha evrensel değerleri içerir. Bu kavramlar aslında aynı şeye yani ‘insanın yaradılışına’ işaret etmektedir.**”

Yukarıdaki açıklamalar, aşağıdaki hangi iki kavram arasındaki **ilişkiden bahsetmektedir?**

- A) Et yiyenler - Ot yiyenler
C) Hukuk – Etik
- B) Yolsuzluk – Yozlaşma
D) Etik – Ahlak
- E) Delil Karartma - Delil Üretme

35- “**Sanıkları temel insan hak ve özgürlüklerinden mahrum bırakmak, orantısız ve aşırı güç kullanımı, rüşvet alma ve çıkar temini**” ve benzeri konular evrensel polis etiği literatüründe ne olarak **görüür?**

- A) Sadece etik ihlal
C) Hem etik hem yasal ihlal
- B) Normal bir uygulama
D) Anormal bir uygulama
- E) Sadece yasal ihlal

36- Aşağıdakilerden hangisi APEK ve TÜPEK arasındaki **benzerliklerden birdir?**

- A) Her iki belgede de “insan haklarına saygı” vurgulanmıştır.

- B) Her iki belgede de “masumiyet karinesini” ön plana çıkılmaktadır.
- C) Her iki belgede de “hukukun üstünlüğü ilkesi” vurgulanmıştır.
- D) Her iki belgede de “kamuya hizmet bilinci” ön plandadır.
- E) Hepsi

37- “Örneğin bir güvenlik görevlisi diğer bir meslektaşının işlemiş olduğu bazı suç ve etik ihlalleri, sözde “mesleğe sadakat” mazereti ile görmezlikten gelmekte ve aktif bir çaba ile bunları örtbas etmeye çalışmaktadır”.

Güvenlik görevlisinin bu davranışı aşağıdakilerden hangisine **örnek olarak verilebilir?**

- A) Meslektaş dayanışması
- B) Mesleki sosyalleşme
- C) Kurumsal yozlaşma
- D) Kurumsal saygınlık
- E) Çarpık meslektaş dayanışması

38- Aşağıdakilerden hangisi emniyet mensuplarının mesleki karamsarlığını besleyen unsurlardan olan “Meslektaşlara karşı duyulan güven kaybına” **örnek olarak verilebilir?**

- A) Vatandaşların ‘Polis görevini yapıyor, ama kanunlar yetersiz.’ gibi ifadeler kullanması.
- B) Teşkilatta az çok haksızlık yapıp adam kayırılması, meslektaşlarının rüşvet alması, bireysel çıkarların önde planda olması.
- C) Üst rütbelere çıkıldıkça amir memur ilişkilerinin o oranda azalması ve başkalaşması.
- D) Siyasilere sürekli güvenlik hizmetlerine müdahale etmesi.
- E) Yasaların topluma hizmet etmek için yeterli olmaması.

39-“Örneğin bir emniyet mensubu sahip olduğu polis kimliği ve üniformasını kullanarak ücretsiz yemek, içki içme, eğlence mekânlarına ücretsiz girme ve ücret ödemedi elbise temizleme ve araç tamir ettirme v.b hizmetlerden yararlanmaktadır.”

Bu durum ekonomik yozlaşma türlerinden hangisine girmektedir?

- A) Suçların Korunup/Kollanması
- B) Bahşış-Komisyon
- C) Haraca Bağlama/Şantaj
- D) Otorite Yozlaşması
- E) Hepsi

40- “Örneğin bir polis memuru kendi yaşam ve davranışları ile meslektaşlarını etkilemeye çalışmaktadır. Aynı şekilde bu memur, amirlerini de iyiye ve doğru olana yönlendirmekte ve amirlerini etik davranışa teşvik etmektedir.”

Polis memurunun bu davranışı aşağıdakilerden hangisine **örnek olarak verilebilir?**

- A) Mesleki Etik
- B) Uygulamalı polislik
- C) İyi polislik
- D) Etik liderlik
- E) Hiçbiri

CEVAPLARINIZI KONTROL EDİNİZ....

EK-3: Duyuşsal Özellikler Ölçeği

POLİS ETİĞİ DERSİ DUYUŞSAL ÖZELLİKLER ÖLÇEĞİ

Değerli Öğrenci,

42 maddeden oluşan bu ölçek Polis Etiği dersine ilişkin görüş ve düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Polis Etiği dersi ile ilgili aşağıdaki önermelere vereceğiniz yanıtlarda **doğru** ya da **yanlış yoktur**. 1 “Hiç Katılmıyorum”, 2 “Katılmıyorum”, 3 “Kararsızım”, 4 “Katılıyorum”, 5 “Tamamen Katılıyorum” anlamındadır. Her bir önermeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra size göre en uygun seçeneği, sütununa (X) işareti koyarak belirtiniz. **Lütfen ÖNERME ATLAMAYINIZ ve her bir önerme için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.**

Araştırmaya gösterdiğiniz katkı için teşekkürlerimi sunarım.

<i>Aşağıdaki Önermeleri POLİS ETİĞİ DERSİNİ Düşünerek Yanıtlayınız</i>		1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Tamamen Katılıyorum
1	Polis Etiği dersinde işlenen konular polisler için önemlidir.	1	2	3	4	5
2	Zorunlu olmasa Polis Etiği derslerine girmezdim.	1	2	3	4	5
3	Polis Etiği dersini istekle çalışırım / çalışırken kendimi istekli kılabiliyorum.	1	2	3	4	5
4	Yetkim olsa Polis Etiği dersinin her dönem okutulmasını sağlarım.	1	2	3	4	5
5	Polis etiğinin adını bile duymak beni rahatsız ediyor.	1	2	3	4	5
6	Yetkim olsa Polis Etiği dersini Polis Meslek Yüksek Okullarından kaldırırım.	1	2	3	4	5
7	Polis Etiği dersinde hiç sıkılmam.	1	2	3	4	5
8	Polis Etiği ile ilgili tartışmaların yapıldığı ortamlarda bulunmaktan zevk alırım	1	2	3	4	5
9	Bundan başka polis etiği dersi almak istemiyorum.	1	2	3	4	5
10	Polis Etiği dersinde zaman, sıkıcı bir şekilde geçer.	1	2	3	4	5
11	Mümkün olsa Polis Etiği dersi yerine başka bir ders almak isterdim.	1	2	3	4	5
12	Meslek hayatımda Polis Etiğine ihtiyaç duyacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
13	Polis Etiği dersinde önerilen etik değerlerin polisler için anlamsız olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
14	Polis Etiği dersi benim için boşa zaman harcamaktır.	1	2	3	4	5
15	Polis Etiği dersinde zaman çok çabuk geçiyor.	1	2	3	4	5
16	Polis Etiği dersinden nefret ediyorum.	1	2	3	4	5
17	Polis Etiğini anlamanın insanın polislik mesleğini daha iyi icra etmesine katkıda bulunacağına inanıyorum.	1	2	3	4	5
18	Polis Etiği dersinin, polisler için önemli/gerekli bir ders olduğuna inanıyorum.	1	2	3	4	5
19	Polis Etiği dersinde öğrendiklerimi mesleğimde kullanacağıımı düşünmüyorum.	1	2	3	4	5

Aşağıdaki Önermeleri <u>POLİS ETİĞİ DERSİNİ</u> Düşünerek Yanıtlayınız		1 Hiç Katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kararsızım	4 Katılıyorum	5 Tamamen Katılıyorum
<u>Polis Etiği Dersine İlişkin Akademik Özgüven</u>						
20	Polis Etiği dersinde başarısız olmaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
21	Polis Etiği dersinde zihnim/aklım (ne yapacağını bilememek, şaşırarak, bocalamak) karışır.	1	2	3	4	5
22	Polis Etiği dersinde edindiğim bilgiler günlük yaşamımda ve davranışlarımda etkilidir	1	2	3	4	5
23	Polis Etiği dersinde iyi değilim.	1	2	3	4	5
24	Polis Etiği dersinde öğrendiğim konular mesleki açıdan kendime güvenimi artırıyor.	1	2	3	4	5
25	Polis Etiği dersinde çok başarılı olacağıma inanıyorum.	1	2	3	4	5
26	Polis Etiği dersinde etik ikilemleri çözdüğümde kendime olan güvenim artıyor.	1	2	3	4	5
27	Polis Etiği sınavından önce korku ve heyecan duyarım.	1	2	3	4	5
28	Polis Etiği dersinin, meslek hayatımda etik kararlar alabilmeyi kolaylaştıracağına inanıyorum.	1	2	3	4	5
29	Polis Etiği dersinin sınavında zihnim/aklım (ne yapacağını bilememek, şaşırarak, bocalamak) karışır.	1	2	3	4	5
<u>Polis Etiği Dersine Yönelik İlgi</u>						
30	Polis Etiği dersi ilgimi çekmez.	1	2	3	4	5
31	Polis Etiği sevdiğim bir derstir.	1	2	3	4	5
32	Polis Etiği dersinde işlenen konuları tartışmaktan hiç hoşlanmam.	1	2	3	4	5
33	Polis Etiği dersini ve etik konuları severim.	1	2	3	4	5
34	Polis Etiği ile ilgili ileri düzeyde bilgi edinmek isterim.	1	2	3	4	5
35	Polis Etiği ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
36	Polis Etiği dersine çalışmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
37	Polis Etiği konusunda uzmanlaşmak istiyorum.	1	2	3	4	5
38	Polis Etiği dersi, polisin halka daha kaliteli hizmet sunması açısından önemlidir.	1	2	3	4	5
39	Polis Etiğinin, polisler için önemli/gerekli bir ders olduğunu düşünmüyorum.	1	2	3	4	5
40	Polis Etiği dersi ve işlenen konular sıkıcıdır.	1	2	3	4	5
41	Polis Etiği çalışmanın teşvik edici hiçbir yönünün olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
42	Boş zamanlarımda Polis Etiği ile ilgili araştırma yapmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5

EK-4: Anket Formu

ANKET FORMU

Değerli Öğretim Görevlisi,

Bu çalışma Polis Meslek Yüksek Okulları (PMYO) **Polis Etiği dersi ÖĞRETİM PROGRAMINI** değerlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Cevaplarınızın doğru, içten ve samimi olması araştırma açısından ve Polis Etiği dersi öğretim programının geliştirilmesi yönünden çok önemlidir. Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra size göre en uygun seçeneği, sütununa (X) işareti koyarak belirtiniz. **Lütfen madde atlamayınız ve her bir madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz.** Cevaplarınızın saklı tutulacağından ve bu araştırma dışında hiçbir amaçla kullanılmayacağından emin olunuz. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Mehmet Murat PAYAM

Malatya Polis Meslek Yüksek Okulu

05053541244 / nikbaht@yahoo.com

I. Bölüm: Ankete katılanlara ilişkin tanıtıcı bilgiler: (X ile işaretleyiniz)

1 – Okulunuz:

() Adana PMYO

() Kayseri PMYO

() Trabzon PMYO

() İzmir PMYO

() PMYO

II. Bölüm: Bu bölümde, Polis Etiği dersi öğretim programına ilişkin maddeler yer almaktadır. Sütunlardaki rakamların anlamları;

(1) Hiç katılmıyorum (2) Katılmıyorum (3) Kısmen katılıyorum (4) Katılıyorum (5) Tamamen katılıyorum

		1 Hiç katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kısmen katılıyorum	4 Katılıyorum	5 Tamamen Katılıyorum
	<u>POLİS ETİĞİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN MADDELER</u>					
	<u>Polis Etiği dersi öğretim programında yer alan "HEDEFLER":</u>					
1	Polis Etiği programının genel amaçları ile tutarlıdır.	1	2	3	4	5
2	Açık ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmiştir.	1	2	3	4	5
3	Gerçekleştirilebilir niteliktedir.	1	2	3	4	5
4	Günlük yaşamla ilişkilendirilmiştir.	1	2	3	4	5
5	Öğrencinin gelişim ve öğrenme düzeyine uygundur.	1	2	3	4	5
6	Kendi içerisinde tutarlı bir sıra izlemektedir.	1	2	3	4	5
7	Polis Etiğine yönelik olumlu duyuşsal özellikleri (Polis etiğinin önemini farkında olma, ona yönelik olumlu tutum sahibi olma v.b.) kapsamaktadır.	1	2	3	4	5
8	Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyine uygundur.	1	2	3	4	5

POLİS ETİĞİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN MADDELER		1 Hiç katılmıyorum	2 Katılmıyorum	3 Kısmen katılmıyorum	4 Katılıyorum	5 Tamamen Katılıyorum
Polis Etiği dersi öğretim programının "İÇERİĞİ";						
9	Hedeflerle tutarlıdır (Hedeflere uygun olarak hazırlanmıştır).	1	2	3	4	5
10	Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.	1	2	3	4	5
11	Öğrencinin gelişim özelliklerine uygundur.	1	2	3	4	5
12	Basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene öğretim ilkelerine uygun niteliktedir.	1	2	3	4	5
13	Konular yeri ve zamanı geldikçe tekrar edilerek pekiştirilmektedir.	1	2	3	4	5
14	Günlük hayatta kullanılabilir bilgiler içermektedir.	1	2	3	4	5
15	Programda yer alan hedeflere ulaşılmasını sağlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
16	Kendi içinde tutarlıdır.	1	2	3	4	5
Polis Etiği dersi öğretim programında yer alan "ARAÇ VE GEREÇLER";						
17	Öğrencinin düzeyine uygundur.	1	2	3	4	5
18	Hedeflere ulaşılmasını sağlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
19	Öğrencinin derse ilgisini artırıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
20	Öğrencinin derse etkin katılımını mümkün kılmaktadır.	1	2	3	4	5
21	Ders görevlilerine yeterince rehberlik etmektedir.	1	2	3	4	5
22	Öğrencinin öğrendikleri bilgileri pekiştirmelerini sağlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
23	Programda önerilen görsel-işitsel öğretim araçları kolayca elde edilebilir niteliktedir.	1	2	3	4	5
Polis Etiği dersi öğretim programının "ETKİNLİKLERİ";						
24	Programda belirtilen hedeflere ulaşılmasını mümkün kılmaktadır.	1	2	3	4	5
25	Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
26	Öğrencilerin araştırma becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
27	Öğrenmelerin kalıcılığını sağlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
28	Öğrencinin düzeyine uygundur.	1	2	3	4	5
29	Öğrenciyi merkez alacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
30	Etkinliklerin nasıl gerçekleştirileceği konusunda öğretmenlere yeterince rehberlik etmektedir.	1	2	3	4	5
31	Meslek hayatında etik ikilemleri yansıtan yeterince örnekler içermektedir.	1	2	3	4	5
32	Öğrencinin derse etkin olarak katılımını sağlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
33	Sınıfta uygulanabilir niteliktedir.	1	2	3	4	5
34	Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5

Polis Etiği dersi öğretim programında “ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME”:						
35	Ölçme araçları polis etiği dersinde belirtilen hedefleri ölçecek niteliktedir.	1	2	3	4	5
36	Programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarının nasıl uygulanması gerektiğine ilişkin açıklamalar yeterlidir.	1	2	3	4	5
37	Öğrencinin kendisini değerlendirmesini sağlayıcı niteliktedir.	1	2	3	4	5
38	Hedeflenen duyuşsal özelliklerin (Polis etiğinin öneminin farkında olma, Polis etiğine yönelik olumlu tutum sahibi olma v.b.) gözlenmesini/belirlenmesini sağlayacak niteliktedir.	1	2	3	4	5
39	Program, çeşitli ölçme ve değerlendirme tekniklerinin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin yeterince örnekler içermektedir.	1	2	3	4	5
40	Programda önerilen ölçme araçları yeterli geçerlik ve güvenilirlik düzeyine sahiptir.	1	2	3	4	5

III. Bölüm: Bu bölümde açık uçlu sorular yer almaktadır.

<p>41. Programın uygulanması aşamasında karşılaşılan güçlükler nelerdir?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>42. Sizce programın üstün yönleri nelerdir?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>43. Sizce programın sınırlılıkları / zayıf yönleri nelerdir?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>44. Programın geliştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜRLER...

EK-5: Görüşme Soruları

Görüşme Formu

Merhaba, ismim, Mehmet Murat PAYAM. Malatya Polis Meslek Yüksek Okulunda öğretim görevlisi olarak çalışıyorum. Polis Meslek Yüksek Okulu Polis Etiği dersi öğretim programını değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapıyorum. Görüşlerinizin araştırmaya önemli katkılar sağlayacağını ve Polis Etiği dersi öğretim programının geliştirilmesi yönünden çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu bağlamda size Polis Etiği öğretim programı ile ilgili birkaç sorum olacak. Görüşmeye başlamadan önce, araştırma raporunda isminizin kesinlikle kullanılmayacağını belirtmek isterim. İzniniz olursa sorularıma başlamak istiyorum.

1. Polis Etiği Öğretim Programında yer alan “hedeflere” yönelik görüşleriniz nelerdir?
2. Programın “içeriğine” yönelik görüşleriniz nelerdir?
3. Programda yer alan “araç ve gereçlere” yönelik görüşleriniz nelerdir?
4. Programda önerilen “etkinlikler hakkında” görüşleriniz nelerdir?
5. Programın “ölçme ve değerlendirme” boyutuna yönelik görüşleriniz nelerdir?
6. Programın uygulanması aşamasında karşılaştığınız güçlükler nelerdir?
7. Sizce programın üstün yönleri nelerdir?
8. Sizce programın sınırlılıkları/zayıf yönleri nelerdir?
9. Programın geliştirilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?

EK-6: Etik Kurul Onay Bildirimi

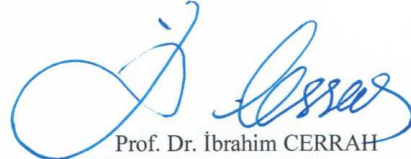
T.C.
EMNİYET GENEL MÜDÜRLÜĞÜ
Polis Akademisi Başkanlığı

Sayı :40843807-47481.(91244)-34
Konu :Bilimsel Arş. ve Yayın Etiği Kurulu
(2014/1) Kararı

23/01/2014

Polis Akademisi Başkanlığı Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 2014/01 sayılı toplantısında alınan kararlar ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.


Prof. Dr. İbrahim CERRAH
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurul Başkanı

KARAR 4 – Malatya Polis Meslek Yüksek Okulu öğretmeni Dr. Mehmet Murat PAYAM'ın “Polis Meslek Yüksek Okulları Polis Etiği Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tez çalışması ile ilgili polis etiği dersine giren ders görevlilerinin ve varsa daha önce polis etiği dersine girmiş ders görevlilerinin anket yoluyla polis etiği dersi müfredatı hakkında görüşlerine başvurma talebine ilişkin alt komisyon raporu incelenmiş, söz konusu çalışmanın bilimsel araştırma ve yayın etik ilke ve kuralları açısından herhangi bir sakınca bulunmadığına,

Oy birliği ile karar verilmiştir. 23 Ocak 2014



Prof. Dr. İbrahim CERRAH
Öğretim Üyesi
Kurul Başkanı



Prof. Dr. Ertan BEŞE
Güvenlik Bil. Fak. Dekanı
Kurul Başkan Yrd.

Katılmadı

Prof. Dr. Ali BİRİNCİ
Öğretim Üyesi
Üye



Prof. Dr. Veysel K. BİLGİÇ
Öğretim Üyesi
Üye

Katılmadı

Prof. Dr. Cengiz BAŞAK
GBF Ceza Adaleti Blm. Bşk. V.
Üye



Prof. Dr. Aytekin GELERİ
Araştırma Mrk. Bşk.
Üye



Prof. Dr. Mustafa ÇUFALI
Polis Akademisi Bşk. Yrd.
Üye

EK-7: Orijinallik Raporu

iThenticate Control Panel x

← → C https://app.ithenticate.com/en_us/folder/107687

Folders Settings Account Info

iThenticate
Professional Plagiarism Prevention



Uploaded 1 document successfully

Search Trash

My Folders

- My Folders
- My Documents**
- Trash

My Documents Documents Settings page 1 of 1

Title	Report	Author	Processed	Actions
POLİS MESLEK YÜKSEK OKULLARI POLİS ETİĞİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ	24%	Mehmet Murat PAYAM	February 5, 2015 9:12:30 AM EET	 

page 1 of 1

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı	Mehmet Murat PAYAM
Doğum Yeri	Adıyaman
Doğum Tarihi	1978

Eğitim Durumu

Lise	Anadolu Öğretmen Lisesi, Malatya	1996
Lisans	Marmara Üniversitesi, İstanbul	2001
Yüksek Lisans	Hacettepe Üniversitesi, Ankara	2005
Yabancı Dil	İngilizce: Okuma (Çok iyi), Yazma (İyi), Konuşma (İyi), Dinleme (İyi)	

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar	Akçadağ Anadolu Öğretmen Lisesi	2001-2003
	Ankara Polis Koleji	2003-2009
	Siirt Polis Meslek Yüksek Okulu	2009-2011
	Malatya Polis Meslek Yüksek Okulu	2011-

Akademik Çalışmalar

Yayınlar

1. The Effect of Morality/Ethics in Forming a More Secure Environment. <i>2nd International Symposium on Environment and Morality</i> , Adıyaman University, 24-26 Oct 2014.
2. Ankara Polis Koleji Öğrencilerinin Algılarına Göre İngilizce Konuşma Becerisi Sorunları. <i>Polis Bilimleri Dergisi</i> , Cilt: 15, Sayı: 2, 135-153, 2013.
3. Opinions of Preparatory Students, Graduates and Lecturers at Police College on their Foreign Language Needs. <i>Çankaya University, Journal of Arts and Sciences</i> , Issue: 6, December, 2006.

Sertifikalar

1. Teaching Knowledge Test, Band 4 in Module 1	Cambridge Univ. / ESOL Exam
2. Teaching Knowledge Test, Band 4 in Module 2	Cambridge Univ. / ESOL Exam
3. Teaching Knowledge Test, Band 4 in Module 3	Cambridge Univ. / ESOL Exam
4. Developing Oral Fluency in EFL Classes	IPC, Exeter, / İngiltere
5. Consumer Education	Headmark University College / Norveç

İletişim

e-Posta Adresi	nikbaht@yahoo.com
Jüri Tarihi	13 / 01 / 2015