

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TUTUM VE DEĞERLER KAPSAMINDA
POLİS MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRTÜK PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

Köksal BOZTAŞ

Balıkesir, 2015

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TUTUM VE DEĞERLER KAPSAMINDA
POLİS MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRTÜK PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

Köksal BOZTAŞ

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Balıkesir, 2015

TC.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 200912510001 numaralı Köksal BOZTAŞ'ın hazırladığı "Tutum ve Değerler Kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu Örtük Programı" konulu DOKTORA tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 22/ 05 /2015 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile karar verilmiştir.

Prof. Dr. Nevin SAYLAN

Başkan

Prof. Dr. Mehmet GÜROL

Üye

Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

Üye(Danışman)

Doç. Dr. Cihad DEMİRLİ

Üye

Doç. Dr. Serkan PERKMEN

Üye

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylıyorum.

18/04/2015

Enstitü Müdürü

Doç. Dr. Halil İbrahim ŞAHİN
Müdür

ÖNSÖZ

İnsanlık tarihi boyunca yeni yetişen kuşaklara neyin nasıl öğretileceği önemli bir konu olmuştur ve insan yaşamı devam ettikçe de bu konunun önemi sürecektir. Üstelik günlük yaşamda kullanılan bilginin giderek artması ile birlikte bu alandaki gereklilikler de daha karmaşık hale gelmektedir. Artık günümüzde, yeni kuşaklara neyi nasıl öğretelim sorusunun çok ötesinde araştırmalar yapılmakta ve bir çalışma alanı olarak bulunmaktadır. Bu çalışma alanı eğitim programıdır ve sistematik olarak yüz yıllık geçmişi olmakla birlikte ilgi alanı insanlık tarihi kadar eskidir.

İçinde bulunulan yüzyılda gelişmeler baş döndürücü bir hızla ilerlemekte, her alanda olduğu gibi eğitim programlarında da gereksinimler hızlı dönüşüm geçirmektedir. Günün gereksinimlerine cevap verecek bir eğitim reformu denildiğinde akla ilk gelen ve hatta gelmesi gereken alan da eğitim programlarıdır. Günümüze kadar yapılan çalışmalardan da anlaşılacağı gibi, artık program geliştirme sürecinde önemi ve etkisi nedeniyle zorunlu olarak çalışılması gereken dinamiklerden bir tanesi de örtük programdır.

İlk olarak 1968 yılında “Sınıfta Yaşam” adlı çalışmasıyla Philip Jackson örtük programı kavramsallaştırmıştır. Bu güne kadar yurtdışında çalışmalar yapılmış olmasına karşın ülkemizde yeterince çalışma yapılmamıştır. Son yıllarda örtük programın ülkemizde ilgi görmesi ve yayınların artması sevindiricidir. Bu çalışmalar arttıkça toplumlar arasında karşılaştırma yapma imkânı da doğacaktır. Nitekim batılı toplumların kültürel ve sosyal yapılarının dayandığı dinamikler diğer toplumlardan farklıdır. Böyle olunca farklı toplumların eğitim ortamlarında etkili olan örtük programların dinamikleri de farklı olacaktır.

Bilimin amaçları arasında bir olguyu açıklamak ve bilimsel bilgiden yararlanmak vardır. Örtük program kavramını tam olarak açıklayabilmek ve yararlanabilmek için incelenmesi gereken bir başka boyut mesleki eğitim boyutudur. Yani genel eğitimin yanı sıra meslek eğitimlerinde de örtük programın betimlenmesi bize yararlı bilgiler sunacaktır. Bu çalışma ile hem

Ülkemizde rtk program literatürüne katkı sağlanmış, hem de daha önce çalışılmamış olan polis meslek eğitiminde örtük programa ışık tutulmuş olacaktır.

Bu araştırmanın yapılmasında pek çok kişinin katkısı olmuştur. Araştırma nerisinin hazırlanmasından başlayarak her aşamasında yardımını esirgemeyen, dinlenme zamanında bile bu araştırmaya katkıda bulunan kıymetli hocam Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ'ye içten teşekkürü bir borç bilirim.

Eğitim Bilimleri A.B.D. Başkanı Sayın Prof. Dr. Nevin SAYLAN'ın doktora öğrenciliğimin başlamasından itibaren her aşamada desteğini gördüğüm gibi bir büyüğüm olarak da hep kendisinden yardım aldım, teşekkür ederim. Necatibey Eğitim Fakültesi'nin her bir hocasını, hatta her bir bireyini gerektiğinde kapısı alınabilecek bir dost olarak tanıdım, bu nsz vesilesiyle anmak isterim.

Çalıştığım kurum içinde lme araçlarına içtenlikle yanıt veren ve gerektiğinde yardım eden ğrenci ve iş arkadaşlarıma teşekkür ederim. Kendilerine ayırmam gereken zamanda yaptığım bu çalışma için desteklerini esirgemeyen eşime ve çocuklarıma teşekkür ederim. Bütün emeği geçenleri burada anmak olanaklı olmasa da emeği geçen herkese teşekkür ederim.

Bu araştırma sürecinde sadece çalışırken değil, çalışmadığım zamanlarda da zihnim hep tezle meşgul oldu, ilgi alanımda tezim vardı, dinlenme zamanlarında aklım tezde idi. Yani aileme ayırmam gereken zamanlarda da ben tez çalışmasını düşünüyordum. Akademik alanda danışman hocamın, akademik alan dışında ise eşim Hatice Hanım'ın, ocuklarım Alperen ve Elif Rana'nın fedakrlıkları bulunmaktadır, teşekkür ederim.

Köksal BOZTAş

Balıkesir, 2015

ÖZET

TUTUM VE DEĞERLER KAPSAMINDA POLİS MESLEK YÜKSEKOKULU ÖRTÜK PROGRAMI

BOZTAŞ, Köksal

Doktora, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Erdoğan TEZCİ

2015, 195 Sayfa

Bu çalışmanın amacı Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu'nda (Balıkesir PMYO) uygulanmakta olan resmi program dışında örtük programın kapsamının ne olduğunu açığa çıkarmaktır. Durum çalışması desenine göre tasarlanan, nicel ve nitel yöntemlere başvurulmuş bu araştırmanın çalışma grubunu belirlerken iki aşamalı bir süreç izlenmiş ve üç tane çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci aşamada, Balıkesir PMYO'da 2013–2014 eğitim ve öğretim döneminde öğrenim gören 574 öğrenciye yönelik okula, mesleğe ve polis özel harekât branşına yönelik tutum ölçekleri uygulanmış ve öğrencilerin tutum ölçeklerinden aldıkları puanlarına göre sınıflandırma yapılmıştır. İkinci aşamada ise tutum ölçeklerinden elde edilen ölçümlerden yola çıkılarak, öğrencilerle görüşme yapmak için amaçlı örnekleme yapılmıştır. Uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen puanlardan en yüksek puan alan 8, en düşük puan alan 8 öğrenci olmak üzere toplam on altı öğrenci belirlenmiştir. Üçüncü çalışma grubu olarak ise Balıkesir PMYO' da 2013–2014 eğitim ve öğretim döneminde görev yapan öğretim görevlilerinden geldikleri kaynaklarına göre amaçlı örnekleme yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak mesleğe, okula ve polis özel harekât branşına yönelik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla 5'li Likert tutum ölçekleri, öğrenci görüşme formu ve öğretim görevlisi görüşme formu ile öğrencilere yazdırılan kompozisyon kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde ortalama ve standart sapma, korelasyon analizi, görüşmelerle elde edilen nitel veriler üzerinde ise içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda Balıkesir PMYO'da öğrenim gören öğrencilerin, öğrenim gördükleri okul, polislik mesleği ve polis özel harekât branşlarına yönelik tutumları yüksek bulunmuştur. Balıkesir PMYO'nun örtük programı kapsamında öğretim görevlileri resmi programda eksiklik görmekte, bu eksikliği tamamlamak ya da ders içeriklerinde yer alan kuramsal bilginin nasıl uygulanacağını öğrencilere açıklamak istemektedirler. Bu amaçla öğretim görevlilerinin en çok tecrübe paylaşımı yaptıkları ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine önem verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerden elde edilen bulgu, öğretim görevlilerinden elde edilen bulguyla tutarlıdır. Öğretim görevlilerinin oluşturduğu kültürde öncelikle kendi yöntemlerine başvurdukları ve sorunlar karşısında mevzuattaki prosedürlerden önce kendi çözüm yollarını işlettikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, kurala değil ilişkiye dayanan bir kültürü işletmektedirler. Öğrencilerin perspektifinden kendilerine ilk sırada kazandırılan değer, insana ve topluma önem değeri, ardından eşit oranda saygı ve sevgi ile doğruluk ve dürüstlük değerleridir. Okuldaki yaşantının sosyalleşme açısından da öğrencilere değer kattığı görülmektedir. Öğretim görevlileri, programdaki mevcut değerler haricinde öğrencilere kazandırılması gereken değer olarak sosyal olmayı tüm diğer değerlerin önünde görmektedirler. Öğrenciler, öğretim görevlileri ile idari görevliler arasında davranış farkına işaret etmektedirler. Öğretim görevlilerinin oluşturdukları havanın daha sevecen, cana yakın, müşfik ve esnek tavırlarına karşın idari görevlilerin daha katı ve kuralcı davrandıklarına ilişkin algı oluşmuştur. Okulda oluşan hava, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta, önemli olduğu duygusunu ve kendilerine güven aşıladığını göstermektedir. Öğrencilere değerli ve özel bir branş seçtiklerine ilişkin değer aşılarmakta, öğrenciler okul kültürünü benimsemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Örtük Program, Resmi Program, Değer, Polis Meslek Yüksekokulu, Polis Özel Harekât Branşı.

ABSTRACT

THE HIDDEN CURRICULUM OF POLICE VOCATIONAL SCHOOL OF HIGHER EDUCATION IN THE FIELD OF ATTITUDE AND VALUES

BOZTAŞ, Köksal

PhD Dissertation, Department of Educational Sciences

Advisor: Associate Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ

2015, 195 pages

The purpose of this study is to find out what kind of hidden curriculum Balıkesir Police Vocational School of Higher Education (PMYO) has except for official curriculum. Both qualitative and quantitative methods are conducted in this research and designed as a case study. Population was selected at two levels as cadets and lecturers. First, attitude questionnaires on school, profession and branch were conducted to 574 cadets of Balıkesir PMYO and these questionnaires' values were classified. Second, purposive sample was selected by choosing the highest 8 and the lowest 8 cadets, in total 16 cadets according the values of questionnaires. As a third purposive sample, lecturers were selected according to the type of their deployments. Data collection tools include Likert-scale type questionnaires which were developed by the researcher about school, profession and branch, letters written by cadets and interview papers for cadets and lecturers. Mean, standard deviation, and correlation analysis were utilized to analyze the quantitative data and content analysis was utilized to analyze the qualitative data.

Therefore, this study indicated that cadets of Balıkesir PMYO marked high scores at the questionnaires on school, profession and branch. By the means of hidden curriculum of Balıkesir PMYO, lecturers think there are gaps in the official curriculum so they want to fulfill these gaps or explain how to realize the theoretical knowledge. For this reason lecturers share experiences and attach importance to self-expression. Findings gathered

from cadets are consistent with their lecturers. In the culture of lecturers, initially they apply their own procedures before legal procedures, in other words, the culture based on relations is effectual rather than the culture based on rules. In cadets' perceptions the most important internalized values are respect to humans and society. Then, respect and compassion and also integrity are other important internalized values. The life at the school supports the socialization process. Besides official curriculum, lecturers think that the most important value for cadets is to be social. Cadets point the deep difference of behaviors between lecturers and other staff. Lecturers cause compassionate and sincere atmosphere while the other staff cause official and rigid atmosphere according to the cadets. As a result of school atmosphere, cadets feel themselves dignified, so give them confidence. Cadets are prompted that they have chosen a very special and important branch and they adopt the school culture.

Keywords: Hidden curriculum, official curriculum, value, Police Vocational School of Higher Education, Police special operations branch.

İTHAF

Kendi hakları olan vakitlerini, bu alışmaya ayırmama severek izin veren sevgili eşim Hatice Hanım'a ve ocuklarım Alp Eren ile Elif Rana'ya ...

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İTHAF.....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	6
1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri.....	6
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	10
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.7. Tanımlar.....	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1 Program ve Türleri.....	12
2.1.1. Program.....	13
2.1.2. Eğitim Programı.....	13
2.1.3. Öğretim Programı.....	14
2.1.4. Ders Programı.....	15
2.1.5. Program Türleri Arasındaki İlişki.....	15
2.2. Örtük Program.....	18
2.2.1. Örtük Program Kapsamı.....	23
2.2.1.1. Değerler.....	26
2.2.1.2. İnançlar ve Tutumlar.....	27
2.2.2. Örtük Programın İşlevleri.....	29
2.3. Örtük Programa İlişkin Yaklaşımlar.....	32
2.3.1. İşlevsel (Yapısal-Fonksiyonalist) Yaklaşım.....	32
2.3.2. Marksist Yaklaşım.....	34
2.3.3. Direnç Kuramı.....	36
2.4. Polis Eğitim Programı.....	37
2.4.1. PMYO Örtük Programı.....	42
2.5. İlgili Araştırmalar.....	44
2.5.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	44
2.5.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar.....	48
3. YÖNTEM.....	53
3.1 Araştırma Deseni.....	53
3.2 Çalışma Grubu.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.3.1. Tutum Ölçeklerinin Hazırlanması.....	60
3.3.2. Görüşme Formlarının Hazırlanması.....	66
3.3.2.1. Öğrenci Görüşme Formunun Hazırlanması.....	66
3.3.2.2. Öğretim Görevlisi Görüşme Formunun Hazırlanması.....	67
3.3.2.3. Öğrenci Kompozisyonları.....	68
3.3.2.4. Verilerin Analizi.....	68
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	73
4.1. Balıkesir PMYO öğrencilerinin okula, polislik mesleğine ve Özel Harekât branşına yönelik tutumlarının düzeyi nedir?.....	73
4.2. Balıkesir PMYO öğrencilerinin polislik mesleğine, okula ve özel harekât branşına yönelik tutum puanları arasında ilişki var mıdır?.....	77

4.3. Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında öğretim görevlilerince ortaya konulan öğrenme yaşantıları nelerdir?.....	78
4.4. Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğretim görevlilerince geliştirilmeye çalışılan değerler nelerdir?.....	91
4.5. Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında, öğrenci perspektifinden, öğrencilere kazandırılan değerler nelerdir?.....	95
4.6. Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğrencilerin perspektifinden kendilerine sağlanan öğrenme yaşantıları nelerdir?.....	111
4.7. Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğretim görevlilerinin algıları açısından öğrencilere kazandırmaları beklenen örtük değerler nelerdir?.....	142
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	149
5.1. Sonuçlar ve Tartışma.....	149
5.2. Öneriler.....	168
5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	168
5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	170
KAYNAKÇA	172
EKLER	184
Ek 1. Araştırma İzin Yazısı.....	184
Ek 2. Balıkesir PMYO, Polislik Mesleği ve Polis Özel Harekât Branşı Tutum Ölçeği Deneme Formu.....	186
Ek 3. Balıkesir PMYO, Polislik Mesleği ve Polis Özel Harekât Branşı Tutum Ölçeği Uygulama Formu.....	189
Ek 4. Öğrenci Görüşme Formu.....	191
Ek 5. Öğretim Görevlisi Görüşme Formu.....	193
Ek 6. Öğrenci Kompozisyon Kâğıdı.....	195

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1.	PMYO'larda 2013–2014 Eğitim Öğretim Döneminde Okutulan Dersler, Haftalık Saatleri ve AKTS Karşılıkları.....	40
Çizelge 2.	Araştırmanın Birinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenciler ve Sayıları.....	55
Çizelge 3.	Araştırmanın İkinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenciler ve Ölçek Puanları.....	57
Çizelge 4.	Araştırmanın Üçüncü Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Görevlileri.....	58
Çizelge 5.	Balıkesir PMYO'ya Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri.....	63
Çizelge 6.	Polislik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri.....	64
Çizelge 7.	Polis Özel Harekât Branşına Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri.....	65
Çizelge 8.	Okula Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Dağılımı.....	73
Çizelge 9.	Polislik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Dağılımı.....	74
Çizelge 10.	Özel Harekât Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Dağılımı.....	76
Çizelge 11.	Öğrenci Tutum Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi.....	77
Çizelge 12.	Öğretim Görevlilerinin Ortaya Koydukları Öğrenme Yaşantıları.....	80
Çizelge 13.	Kurallara Uymayan Öğrenciye Verilen Tepkiler.....	87
Çizelge 14.	Öğretim Görevlilerinin Öğrenciyle İletişiminde Dikkat Ettikleri.....	88
Çizelge 15.	Öğretim Görevlilerinin Geliştirmeye Çalıştıkları Değerler.....	92
Çizelge 16.	Polis Memuru Olmanın Yanında Öğrenciden Beklenen Değerler.....	96
Çizelge 17.	Derslerde Öğrenilenlerin Dışında Polis Olarak Beklenen Değerler	100
Çizelge 18.	Öğrencinin Okuldaki Mevcut Kültürle Etkileşimi.....	105
Çizelge 19.	Ders Başarısı Dışında Öğrenciden Beklentiler.....	111
Çizelge 20.	Derslerin Dışında Yapılan Aktivite Türleri.....	116
Çizelge 21.	Öğretim Görevlilerinin Algıları Açısından Öğrencilere Kazandırmaları Beklenen Örtük Değerler.....	143

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	Eğitim Programı Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler.....	16
Şekil 2.	Program Hiyerarşisinin Şematik Görünümü.....	17
Şekil 3.	Açık ve Örtük Program.....	20
Şekil 4.	İnançlar, Tutumlar, Kararlar ve Eylemler Piramidi.....	28
Şekil 5.	Öğretim Görevlilerinin Ders Anlatma Yöntemleri.....	84
Şekil 6.	Öğretim Görevlilerinin Öğrencilere Model Olma Hakkına Düşünceleri.....	85
Şekil 7.	Öğretim Görevlilerinin Sınıf İçi Kuralları.....	86
Şekil 8.	Sınıf İçerisinde Yazılı Olan Kurallar Dışındaki Kurallar.....	120
Şekil 9.	Öğretim Görevlileri Hakkında Öğrencilerin Düşünceleri.....	123
Şekil 10.	Öğrenciye Hitap Etme Şekli.....	130
Şekil 11.	Derste Başarılı Olmak İçin Gereken Özellikler.....	132
Şekil 12.	Öğrencinin Kendisini Algılama Türü.....	134
Şekil 13.	Öğretim Görevlisinin Kaygı Yaşatan Davranışları.....	138
Şekil 14.	Öğretim Görevlisinin Güven Veren Davranışları.....	141

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlere, sayıtlara, sınırlılıklara, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun geleceği olan yeni kuşaklara, okullarda nelerin öğretilceğini ele alan çalışma alanı eğitim programıdır. Eğitim programının başarıya ulaşması demek, aslında bütün unsurlarıyla eğitim faaliyetinin de başarıya ulaşması anlamına gelmektedir. Bu yüzden eğitimde reform hareketi programdan başlar, bir anlamda eğitim reformlarının başarılı olabilmesi eğitim programlarının başarılı olmasıyla mümkündür denilebilir.

Eğitim programı yerine “yetişek” kavramını kullanan Ertürk (1975, 14), “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü” olarak tanımlamaktadır. Bir başka tanıma göre ise eğitim programı, “öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir” (Demirel, 2009: 4). Eğitim programı kavramı ile ilgili literatürde çokça tanım yer almaktadır. Ancak eğitim bilim alanında genel bir eğitim programı tanımı üzerinde konsensüs sağlanamamış olmakla birlikte, bu tanımlarda okulun iş görüşünü yansıtan çalışma, öğrenciye sağlanan öğrenme yaşantıları, kılavuz, planlı öğrenme yaşantıları düzeni gibi kavramların öne çıktığı görülmektedir (Doğan, 1974; Hızal, 1976; Pratt, 1980; Saylan, 1995; Varış, 1996).

Eğitim bilimciler program ve öğretimi iki ayrı alan olarak ele almakta ve tanımlamaktadırlar. Öğretim programı, “belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve plânlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır” (Varış, 1996: 14). Ders programı ise,

“bir dersin amacı, içeriği, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programdır” (Büyükkaragöz, 1997: 3). Başka bir deyişle, “bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır” (Demirel, 2009: 6).

Eğitim, öğretim ve ders programı dışında planlı olmayan ama uygulamada ortaya çıkan program ya da programlar da vardır. Bu program örtük program olarak isimlendirilmektedir (Posner, akt. Demirel, 2009). Skelton (1997: 188) örtük programı, “öğrenenlerin eğitim süreci boyunca karşılaştıkları bilgi, değerler, davranış normları ve tutumlara ilişkin gizil (implicit) mesajlar seti” olarak tanımlamaktadır. V. Sönmez’e (2008: 99) göre örtük program, “resmi programın dışında, genellikle onun gizil hedeflerini gerçekleştirmek için el altından işletilen, bu arada farklı hedeflerin de kazanılmasını sağlayan programdır”.

Okullarda nasıl öğretim yapıldığı konusu örtük program kapsamında ele alınacak bir konudur. Eisner (1979) örtük programın varlığına ilişkin açıklamalar yaparken Amerikan üniversiteleri arasındaki farklılıkları sorgulamaktadır. ABD’de üniversitelerin resmi programları birbirine çok benzer olduğu halde farklılığın (örtük program bağlamında) üniversitedeki yaşam şekli, standartların düzeyi, öğrencilerin ait buldukları sosyal sınıflar ve ulaşılan akademik başarıdan kaynaklandığını düşünmektedir.

Örtük program, resmi program gibi açık ve belirgin değildir. Üzerinde araştırma yapmak oldukça zor ve zahmetli bir iş olduğundan bu alanda yapılan çalışma sayısı da oldukça azdır (Yüksel, 2007). İlk olarak Jackson tarafından kavramsallaştırılan (Wren, 1999) örtük programın işleyişinin tam olarak tanımlanması güçtür, nedenleri ve etkileri hâlâ tartışılmaktadır ve okul yaşamının açıklanmasında büyük önem taşıyan bir kavramdır (Sarı, 2007). Tezcan (2003), örtük programı “gizli müfredat” olarak adlandırarak, öğrencilerin günlük okul yaşamı içerisinde benimsedikleri anlam, inanç ve doğruları ifade ettiğini ve gizli müfredatın, okul ve sınıf içindeki ilişkilerde görülmesinden başka, formal bir ortamda aktarıldığını, okullarda programda belirtilen bilgi ve değerlerden daha fazla şeyler öğretildiğini belirtmektedir.

Örtük programın bilinçli olmayan eylemlerden oluştuğunu düşünen yazarlar olduğu gibi (örneğin; Doğanay ve Sarı, 2004; Townsend, 1995; Wren, 1999), bilinçli bir takım eylemleri içerdiğini (örneğin: V. Sönmez, 2008) ve de hem bilinçli hem de bilinçsiz olarak düzenlendiğini (örneğin Livesey, 2005; Hannay, 1985) düşünen yazarlara rastlanmaktadır. Kelly (2009), planlanmış program ya da resmi program ile gerçekleşen program arasındaki farkın bilinçli ya da bilinçsiz olabileceğini vurgulamaktadır. Resmi programla örtük programın birbirinden ayrılamaz olarak ele alındığını düşünen yazarlar da bulunmaktadır (Hamilton ve Weiner, 2003).

Örtük programın kapsamı oldukça geniştir. Sosyolojik niteliği daha fazladır ve okuldaki yaşamın daha çok sosyal yönlerine işaret eder. Okulun toplumsallaştırma fonksiyonu olarak da bakılabilir (Kentli, 2009; Sarı, 2007). Jackson (1968'den akt. Marsh, 1997: 33), öğrencileri çok güçlü yollarla toplumsallaştıran eğitimin psikolojik yönleri üzerinde odaklanmış ve örtük programla ilgili üç unsuru vurgulamıştır:

- ✚ Sınıfın kalabalık doğası: Çocuklar isteklerinin geciktirilmesi, yok sayılması ve sosyal açıdan önemsenmeme ile başa çıkmak zorundadır.
- ✚ Hem öğretmene hem de akranlara duyulması beklenen çelişkili bağımlılık.
- ✚ Öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki eşit olmayan güç ilişkileri

Örtük program, programların, bir başka ifadeyle program uygulanırken yaşananların resmiyette görünmeyen kısmıdır, bu özelliği literatürde Mariani (2001) tarafından buzdağı metaforu ile ortaya konmuştur. Ait olduğu kurumda kültürü ve günlük yaşantıları düzenlemekte, okullarda var olan kültürün ne olduğu hakkında ayrıntılı bilgi sunmakta ve insanların davranışlarını yönlendirmektedir. Örtük program özellikle sınıf içerisinde öğretmen davranışlarından ortaya çıkmakta, öğrenciler üzerinde etkili olması da buradan gelmektedir. Okulun kültürü üzerinde okul müdürünün ve öğrencilerin davranışları gibi daha birçok değişken etkili olmaktadır. Ancak, örtük program kapsamında sınıf içerisinde en önemli etkenin öğretmen davranışlarının olduğu söylenebilir.

Bugün artık örtük programın bütün eğitim kurumlarında ve düzeyi farklı olsa da bütün okullarda bulunduğu, hatta uzaktan eğitimde de bulunduğu bilinmektedir (Anderson, 2001; Tuncel, 2008; Yüksel, 2004). Bir eğitim kurumundan söz edildiği durumda bu kurumun eğitim faaliyetlerini düzenleyen resmi programın varlığının yanı sıra bu kurumda resmi programın dışında da bir örtük programdan söz edilebilir. Polis Meslek Yüksek Okulları da birer eğitim kurumudurlar. Bu bağlamda polis meslek yüksek okullarında eğitim-öğretim faaliyetlerini kılavuzlayan resmi programın yanı sıra diğer eğitim kurumlarında olduğu gibi örtük programın varlığı yadsınamaz.

Hizmet öncesi polis eğitimi mesleki bir eğitimidir. Dolayısıyla genel eğitimden farklı olarak kendine özgü nitelikler taşımaktadır. Türkiye’de diğer ülkelerde olduğu gibi genel eğitimden ayrı olarak yürütülmektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2003; GEAR, 2010; PEMUS, 2011).

Emniyet Teşkilatı’nın polis memuru ihtiyacını karşılayan Polis Okulları 2001 tarihinde 4652 sayılı Polis Yüksek Öğretim Kanunu ile Polis Akademisi Başkanlığı bünyesinde Polis Meslek Yüksek Okullarına (PMYO) dönüştürülmüştür (Polis Yüksek Öğretim Kanunu, 2001, Sayı: 4652) ve 2001–2002 eğitim-öğretim yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. Bir eğitim kurumu olarak PMYO’ların resmi programı yanında örtük programı da vardır. Sınıf içerisinde örtük programı şekillendiren eğitimci olarak, PMYO’larda kadrolu ve misafir sivil eğitimciler ile birlikte meslek mensubu rütbeli polisler de eğitimci olarak görev yapabilmektedirler. Polis eğitim kurumlarına dönük birçok çalışma yapılmıştır, bu çalışmaların bir kısmı PMYO’larda eğitim veren eğitimciler üzerine (örneğin: Bakioğlu ve Özcan, 2003; GEAR, 2010; N. Sönmez, 2012), bir kısmı ise PMYO’ların eğitim programları üzerinedir (örneğin: Akın, 2011; Çöloğlu, 2006; Güçlü, 2006; Karaman, 2012; Kıvrak, 2008).

Polis meslek yüksek okulları ile ilgili yapılan araştırmalarda (Çöloğlu, 2006; Kıvrak, 2008) PMYO’ların hem eğitim programlarının yetersizliği, hem de eğitimcilerinin idari nedenlerle beklentiyi karşılayamadığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde polis eğitiminin farklı

boyutlarıyla incelenerek sorunların ve çözüm önerilerinin gerek bireysel araştırmacılar tarafından (örneğin: Alaç, 2010; Bakioğlu ve Özcan, 2003; Balcı, Çelik ve Kara, 2012; Küçükoğlu, Özgüler ve Kaya, 2011; Şen ve Muş, 2012; N. Sönmez, 2009; N. Sönmez, 2012; Sözen, 2004; Zengin, 2012), gerekse bu alanda yetkili ve PMYO'ların bağlı olduğu üst kurum olan Polis Akademisi Başkanlığı tarafından (GEAR, 2010; PEMUS, 2011) ortaya konduğu ve tartişıldığı görölmektedir. Ancak tartişılmayan alan, resmi programın uygulanması sırasında PMYO'larda örtük programın ne olduğu ve nasıl bir etkiye sahip olduğudur. Resmi programla istenen polis memuru nitelikleri karşılanamıyorsa (GEAR'ın geniş alanlı araştırması bu sonuca ulaşmıştır) resmi program ile birlikte örtük programın da gözden geçirilmesi gereklidir. Polis eğitim kurumlarında idareci, eğitimci ve öğrencilerin örtük program bağlamında ne öğrettiklerinin ve öğrendiklerinin de araştırılması gerekmektedir. Bir başka ifadeyle, örtük programın resmi programa kattıkları yanında resmi programı destekleyici ve engelleyici yönlerinin de betimlenmesi gerekmektedir. Her ne kadar yukarıda örnekleri verilen polis eğitim programları hakkında araştırmalar yapılmışsa da, polis eğitim kurumlarının örtük programı üzerine bir çalışmaya rastlanmamıştır, dolayısıyla bu araştırma, konu üzerinde yapılacak ilk çalışma özelliğine sahip olacaktır. Bu çalışma ile hem alana ve araştırmacılara, hem de bundan sonra yapılacak olan polis eğitim programlarının geliştirilmesine ve uygulayıcılara katkıda bulunacağı düşünölmektedir. Bu bağlamda, eğitimci ve öğrenci algıları çerçevesinde PMYO'larda yürütölmekte olan resmi program dışında ortaya çıkan örtük program anlayışını açıklığa kavuşturmak amaçlanmıştır.

Yukarıda yapılan açıklamaların işığı altında örtük programın resmi programın uygulanması üzerinde ve öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Polis Meslek Yüksekokullarında (PMYO) resmi programın dışında nasıl bir örtük program vardır? Uygulanmakta olan resmi program ile örtük program arasında nasıl bir ilişki vardır? Söz konusu örtük program resmi programı desteklemekte midir, yoksa çelişmekte midir? Bu ve beraberinde gelebilecek sorulara cevap bulma bağlamında araştırmanın amacı ve problemleri aşağıda belirtilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu'nda (Balıkesir PMYO) uygulanmakta olan resmi programın dışındaki örtük programın kapsamını belirlemek amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Problemi ve Alt Problemleri

Araştırmada iki temel probleme ve bu problemlere yönelik sorulara cevap aranmıştır. Balıkesir PMYO'da öğrenim gören polis adaylarının, mesleğe, okula ve polis özel harekât branşına yönelik tutum düzeyleri ve Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan resmi program dışında örtük programın kapsamı nedir? Bu problem çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Balıkesir PMYO öğrencilerinin okula, polislik mesleğine ve özel harekât branşına yönelik tutumlarının düzeyi nedir?
2. Balıkesir PMYO öğrencilerinin polislik mesleğine, okula ve özel harekât branşına yönelik tutum puanları arasında ilişki var mıdır?
3. Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında öğretim görevlilerince ortaya konulan öğrenme yaşantıları nelerdir?
4. Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğretim görevlilerince geliştirilmeye çalışılan değerler nelerdir?
5. Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında öğrenci perspektifinden, öğrencilere kazandırılan değerler nelerdir?
6. Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğrencilerin perspektifinden kendilerine sağlanan öğrenme yaşantıları nelerdir?
7. Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğretim görevlilerinin algıları açısından öğrencilere kazandırmaları beklenen örtük değerler nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde eğitim programlarının bilimsel araştırma yaklaşımı ile ele alınmasına 1960'lı yıllara doğru başlanmış, öncesinde daha çok biçimsel değişimler yapılmıştır (Varış, 1996). Bu tarihten sonra yapılan araştırmalar genellikle resmî programların uygulanması sonucunda edinilen öğrenmeleri ortaya çıkarmaya yönelik olmuş, örtük programla ilgili araştırmaların sayısı oldukça sınırlı kalmıştır (Veznedaroğlu, 2007; Yangın ve Dindar, 2010).

İlgili literatürde daha çok ilk ve ortaöğretim düzeyinde ele alınan örtük programın taşıdığı değer, son yıllarda tüm kademeler için kabul edilmiş ve yüksek eğitim düzeyinde de büyük önem taşıdığı eğitimciler tarafından vurgulanmıştır (Ahola, 2000; Margolis, Soldatenko, Acker, ve Gair, 2001; Sarı, 2007; Townsend, 1995). Aynı şekilde ülkemizde yapılan araştırmalar da ilköğretim düzeyinde olduğu kadar (örneğin: Başar, 2011; Kuş, 2009; Sarı, 2007; Veznedaroğlu, 2007), yükseköğretim düzeyinde de (Tuncel, 2008; Yüksel, 2007) incelenmiştir. Her ne kadar örtük programın önemi tüm kademeler için benimsense de, maalesef ülkemizde örtük program konusunda yapılan araştırmalar sınırlı kalmıştır (Sarı, 2007). Polis temel eğitiminin örtük program unsurları ise hiç çalışılmamıştır. Ülkemizde polis temel eğitiminin örtük program unsurlarını belirleme çalışmasına yönelik olarak yapılan bu çalışmanın ilk olması araştırmaya özel bir önem kazandırmaktadır.

Bu araştırma, hem eğitim bilimlerine örtük program konusunda katkı sağlayabilir, hem de polis eğitime yeni bir bakış açısı kazandırabilir. Örtük program tüm kademeler için önemli olduğundan yüksek eğitim düzeyinde de çalışılmaktadır. Ancak mesleki eğitim veren eğitim örgütlerinde henüz yeterince çalışılmamıştır. Bu araştırma mesleki eğitim bakımından da literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca PMYO'da yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öğrencilerin mesleğe hazırlama etkisini ortaya koyabilir.

Literatürde örtük program konusu gibi polis eğitimi de geçmişte yeterince çalışılmamış ve günümüzde de güncelliğini devam ettirmektedir. Yapılan araştırmalar ve yayınlar dikkatle incelenecek olursa, polis eğitimi bir

kamu yönetimi disiplini çerçevesinde ele alınmakta, ne yazık ki eğitim biliminin disiplinlerinden uzak kalmaktadır. Örneğin polis temel eğitimindeki program geliştirme çalışmalarının yetersizliği çokça tartışılır durumdadır (Alaç, 2010: 82). Bu araştırmanın Eğitimde Program Geliştirme ve Öğretim disiplinine olan katkısının yanı sıra polis eğitimi alanına da katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca eğitim bilimleri alanının polis eğitimi alanına da katkıları olacağı düşünülmektedir. Çünkü polis eğitimi için geliştirilecek programın yanı sıra sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanmasında da eğitim bilimleri alanının bulgularında yararlanılması kaçınılmazdır.

Araştırmanın bir başka önemi, resmî programların uygulanması sürecinde gerçekte neler olup bittiğini, öğrencilerin resmî programlarda belirtilenler dışında hangi öğrenmelere sahip olduklarını ve bunların hangi etkileşimler sonucunda oluştuğunu belirlemeye çalışmasıdır. Resmî programların, uygulama sürecinde hangi nedenlerle ne tür değişimlere uğradığının saptanması, gelecekte hazırlanacak programlara ışık tutabilir. Böylece Tezcan'ın (2003) da belirttiği gibi program geliştirme uzmanları, örtük programı, eğitim programının bir parçası durumuna getirebilirler. Ayrıca öğrencilerin ders dışı konulardan bilgi edinmeleri ve kendilerini geliştirmeleri de sağlanabilir.

Örtük program resmi programı destekleyebileceği gibi desteklemiyor da olabilir. Program geliştirme uzmanları örtük programın resmi programı destekleyici veya engelleyici unsurları hakkında bilgi sahibi olurlarsa, eğitim programının uygulanması sırasında nerelerde sorun çıkabileceği hakkında öngörüye de sahip olabilirler. Bu araştırmanın sağlayacağı öngörü sayesinde, program geliştirme uzmanları eğitim programını daha gerçekçi hazırlayabilirler ve gerekirse program tasarısının elemanlarında yeniden düzenleme yapabilirler.

Şişman (2002), yöneticilerin kurumda egemen olan değerleri tanımlarının, onlara çok yönlü yararlar sağlayabileceğine vurgu yapmaktadır. Örneğin öğretmenin kişisel değerleriyle okulun kurumsal değerleri arasında bütünlük sağlanamazsa, okul yaşamı bir anlam ifade etmemektedir (Çelik, 2002). PMYO'larda söz konusu bütünlüğün

sağlanabilmesi için değerlerin belirlenmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında Balıkesir PMYO'da örtük program kapsamında değerlerin neler olduğunu açığa çıkarmak araştırmanın önemine katkıda bulunabilir.

Bu araştırma, Balıkesir PMYO'da nasıl bir kültürün ve atmosferin oluştuğuna dair fikir verebilir. Kültür ve davranış arasında bir etkileşim vardır, örgütsel kültür insan davranışını derinden etkilemektedir (Drucker, 1994). Bu araştırma örgütsel kültür konusunda ipuçları sunacağı için öğrencilerin davranışlarına ve öğrenmelerine de açıklamalar getirebilir. Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen önemli faktörlerden birisinin açıklanması sayesinde uygulayıcılar, öğrenme ortamını olumsuz etkileyen faktörleri ortadan kaldıracak ve zenginleştirebilirler.

Diğer taraftan örtük programlar, öğrencilerin sosyalleşmesinde önemli bir yere sahiptir (Demirel, 2009; Livesey, 2005). Kurumsal davranış normlarının öğrenilmesi, mesleğin içselleştirilmesi, kurumsal yazılı olmayan kültürel değerlerin edinilmesinde örtük programların etkisinin önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçları, polis meslek yüksekokullarında öğrencilerin polislik mesleğine ilişkin algılarının oluşmasında da örtük programların rolünün ortaya çıkarılmasına katkı sağlayabilir. Acaba Balıkesir PMYO'nun örtük programı öğrencilerin polislik mesleğine yönelik sosyalleşmeyi sağlıyor mu? Gerek sosyalleşme, gerek başka boyutlarda okulda gelişen anlayışı anlamada bu araştırma önemli bilgiler ortaya çıkarabilir.

Araştırmanın bir diğer katkısı da polis temel eğitim kurumlarında oluşan örtük program unsurlarını belirleyebilmek amacıyla bir kavramsal çerçeve geliştirmesi ve yöntem ortaya koyması olduğu söylenebilir. Örtük program konusunda çalışacak araştırmacılar, geliştirilen kavramsal çerçeve ve yöntemden yararlanabilirler. Ayrıca geliştirilen kavramsal çerçeve ve yöntem, örtük programla ilgili çalışmaların çeşitlenmesine ve sayısının artmasına yardımcı olabilir. Birçok etkenle ilişkili bir kavram olduğundan, örtük programın her yönünü bir araştırmayla ve tek bir araştırmacıyla ortaya koymak oldukça zordur. Bunun yerine, her bir araştırmada farklı boyutlarının

ele alınarak, derinlemesine incelenmesi, daha sağlıklı verilere ulaşılmasını sağlayabilir (Sarı, 2007).

1.5. Araştırmanın Sayıltıları

- 1) Öğrenciler tutum ölçeklerini içtenlikle doldurmuşlardır.
- 2) Öğretim görevlisi ve öğrenciler, kendileriyle yapılan görüşmelerde sorulan soruları içtenlikle yanıtlamışlardır.
- 3) Öğrenciler, kendilerinden istenen kompozisyonu içtenlikle yazmışlardır.
- 4) Öğrencilerin doldurdukları tutum ölçekleri ile öğretim görevlisi ve öğrencilerle yapılan görüşmeler Balıkesir PMYO'da oluşan örtük programın kapsamını belirlemek için yeterlidir.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma, 2013–2014 öğretim yılında Balıkesir PMYO'dan toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Balıkesir PMYO'da örtük programın kapsamı öğrenme yaşantıları ve değerlerle sınırlıdır.
3. Örtük program kapsamında ele alınan öğrenme yaşantıları ve değerler Balıkesir PMYO'da yapılan görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.
4. Sınıf olarak ikinci sınıf ile sınırlıdır.
5. Örtük program kapsamında öğrenme yaşantıları ve değerler ele alınırken, derslerdeki eğitim ve öğretim etkinlikleri dışındaki Balıkesir PMYO idaresinin idari faaliyetleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

1.7. Tanımlar

Program: “İnsanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarını belirlemek

amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır” (Saylan, 1995: 12).

Öğretim programı: “Belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve plânlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır” (Varış, 1996: 14).

Resmi program (Açık Program): “Bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler” (Varış, 1996: 14).

Örtük program: “Öğrenenlerin eğitim süreci boyunca karşılaştıkları bilgi, değerler, davranış normları ve tutumlara ilişkin gizil (implicit) mesajlar setidir” (Skelton,1997: 188).

PMYO: “Emniyet Teşkilâtının polis memuru ihtiyacını karşılamak üzere ön lisans düzeyinde eğitim-öğretim ve uygulama yapan yüksek öğretim kurumudur” (4652 s. Polis Yüksek Öğretim Kanunu Madde 2).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın dayandığı kuramsal temeller, temel kavramlar ve araştırma problemi ile ilgili literatüre yer verilmiştir. Kuramsal çerçeve iki ana bölüm olarak tasarlanmıştır. Birinci ana bölümde çalışmanın dayandığı kuramsal temeller, temel kavramlar, araştırma konusu ile ilgili literatürde yer alan bilgiler, tartışmalar ve değerlendirmeler; ikinci ana bölümde ise yurt içinde ve yurt dışında yapılan ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1 Program ve Türleri

Toplumların varlıklarını devam ettirebilmeleri, yeni kuşakların toplumun gereksinim duyduğu özelliklere sahip olarak yetiştirilebilmeleri ile mümkündür. Her toplum, çocuklarına ve gençlerine istedikleri özellikleri kazandırabilmek için eğitim kurumunu işe koşmaktadır. Genel çizgilerle “eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda davranış biçimleri edindiği süreçler toplamıdır” (Varış, 1996: 13). En geçerli tanımıyla eğitim, “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1975: 12). Bu tanımda “bireyin davranışında değişme meydana getirme süreci”nin iki önemli boyutu dikkat çekmektedir. Birinci boyutta, öğrenen bakımından belirleyici nokta, bireyin kendi yaşantısıdır. İkinci boyutta ise öğretene bakımından “kasıtlı ve istendik” olma özellikleridir. “Öğreten” kavramı içerisinde öğretmenden, Milli Eğitim Bakanlığı’na kadar uzanan ve büyük bir sistem içerisinde rol alanlar bulunmaktadır. Eğitim süreci içerisinde rol alanların kasıtlı ve istendik faaliyetlerini belirleyen, programdır. Bir başka anlatımla eğitim sürecini şekillendiren en önemli çalışma alanlarından biri programdır.

2.1.1. Program

Büyük Türkçe Sözlükte program kavramının dilimize Fransızcadan geldiği belirtilerek, diğer tanımların yanında eğitim ile ilgili olarak “yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı, yetişek” olarak tanımlanmıştır (TDK, 2014). Ayverdi ve Topaloğlu'nun (2006: 2528) Misalli Büyük Türkçe Sözlüğünde ise kelimenin kaynağının “önceden yazılan şey” anlamında Yunanca olduğu belirtildikten sonra “yapılması tasarlanan bir işin yürütülme düzenini zamana bağlı olarak gösteren maddelerin bütünü” olarak tanımlanmıştır. Genel olarak ele alındığında program, çalışma çizelgesi olarak tanımlanabilir (Kısakürek, 1983: 217).

Varış'a (1998: 339) göre program, herhangi bir sektörde saptanan politikayı uygulamaya dönüştürecek rehberdir. Büyükkaragöz (1997), yapılacak işin bir programa bağlanmasını önemli işlerin üstesinden gelebilmenin temel şartlarından birisi olarak görmektedir. Bu noktada yönetim biliminin planlama için ifade ettiği rolü eğitimde de program için ifade edebiliriz. Başarılı bir yönetimin temeli ve önkoşulu olan planlama, çalışmalarda birliği, kaynakların etkili kullanılmasını ve kurumun yönetiminde devamlılığı ve eğitim-öğretim faaliyetlerine yön vererek birlik ve bütünlük sağlamaktadır (Boztaş, 2006). Kişiler değişse bile yapılacakları, bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı sayesinde eğitimin devamlılığı sağlamaktadır.

2.1.2. Eğitim Programı

Eğitim programı çok çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Doğan (1974: 361), eğitim programını “öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamıştır. Ertürk (1975: 14), “belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü”nü yetişek (eğitim programı) olarak tanımlamaktadır. Hızal (1976: 168), sadece program kavramı kullanarak eğitim programına “öğrenciye kazandırılacak içeriğin belirli bir sistematığe göre düzenlendiği plan” demiştir. Varış'a (1996: 14) göre eğitim programı, “bir eğitim kurumunun, çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetlerdir”. Bir başka

tanımla eğitim programı, “insanoğlunu bireysel veya grup halinde mümkün olduğu kadar çabuk, ekonomik ve yeterli bir şekilde eğitime yollarını belirlemek amacıyla planların seçilmesi, düzenlenmesi ve kanıtlanmasıyla ilgili bir çalışma alanıdır” (Saylan 1995: 12).

Yukarıdaki örneklerde de görüldüğü gibi, eğitim bilimciler eğitim programını birbirlerinden değişik tanımlamışlar, ortak bir tanım getirememişlerdir. Ortak bir tanım üzerinde bir uzlaşma olmayışının en büyük nedenleri ise bir disiplin olarak hâlâ gelişim döneminde olması ve alanın genişliğidir. Kelly (2009: 7) eğitim programını “öğrencinin, yürütülen etkinliklerin sonucu olarak edindiği yaşantıların toplamı” olarak tanımlamıştır.

2.1.3. Öğretim Programı

Birçok eğitim bilimci, program ve öğretimi iki ayrı alan olarak ele almış ve programı öğretimden ayırarak açıklamaya çalışmışlardır (Saylan, 1995). Öğretim programı, “okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir” (Demirel, 2009: 6). Diğer bir ifadeyle, “belli bir öğretim basamağındaki çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konuları, bunların amaçlarını, her dersin sınıflara göre haftada kaç saat okutulacağını ve öğretim metotlarını, tekniklerini gösteren kılavuzdur” (Büyükkaragöz, 1997: 2). Bir başka tanıma göre, “eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri, tutum ve davranışların ders kümeleri olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir” (Gürkan, 2005: 9).

Öğretim programı, öğretim etkinlikleriyle ilgili bir programdır. Belli bir eğitim kademesinde öğretimi yapılacak konuları kapsamaktadır. Öğretim programı eğitim programı kapsamında yer almaktadır. Eğitim programına göre daha ayrıntılı ama kapsamı ona göre daha dar program türüdür. Örneğin eğitim programı okuldaki sağlık hizmetleri, rehberlik hizmetleri gibi ders dışı aktiviteleri de kapsarken öğretim programı bu türden ders dışı aktiviteleri kapsamaz. Öğretim programı, eğitim programı çerçevesinde öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri, değer, tutum gibi özelliklerin ders kümeleri olarak düzenlenmesini içeren bir programdır.

2.1.4. Ders Programı

Ders programı ise, “öğretim programlarında yer alan ‘bilgi kategorilerinin disiplinlerin’ ve faaliyet alanlarının, eğitim amaçları ile ilişkili olan özel amaçlarını gerçekleştirmeleri için öğretim ilkelerini konuların alt kategorilerini ve değerlendirme esaslarını içeren ve eğitim öğretim programlarındaki esasları öğrenci davranışına dönüştüren programdır” (Varış, 1996: 14). Yani, bir disiplinin (dersin) amacı, muhtevası (içerik), öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programdır (Büyükkaragöz, 1997: 3). Başka bir deyişle, “bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır” (Demirel, 2009: 6).

2.1.5. Program Türleri Arasındaki İlişki

Varış’ a (1996: 13) göre “bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler eğitim programı kapsamına girmektedir”. Bu tespitten de anlaşılacağı gibi eğitim programının kapsamı oldukça geniştir. Kapsam geniş olunca doğal olarak eğitim programı kavramının tanımları da çok çeşitlenmiştir. Ornstein ve Hunkins’e göre (1993) eğitim programının tanımlamalarının çeşitlenmesi karmaşaya neden olmuştur. Tanımsal tartışmalar geniş problem ve konulardan zaman ve enerji çalmaktadır. Programcılar eğitim programının ne olduğu konusunda anlaşamadığı için ortak terimleri bulamamakta ve aralarında iletişim kurmakta zorlanmaktadırlar.

Eğitim bilimciler arasında eğitim programının ne olduğu üzerine tanımlama çalışmaları ve tartışmaları devam etmekteyken, yapılan yeni araştırmalar alana olumlu katkılar sağlayacaktır. Örneğin, Gültekin’in (2013) ilköğretim öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin kullandıkları metaforları ortaya koymak amacıyla yaptığı nitel çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin ürettikleri metaforlar Şekil 1’de görüldüğü gibi kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, “kilometre taşı”, “sistemli bir bütün”, “geniş bir yelpaze”, “gelişmeye açık bir olgu”, “rehber”,

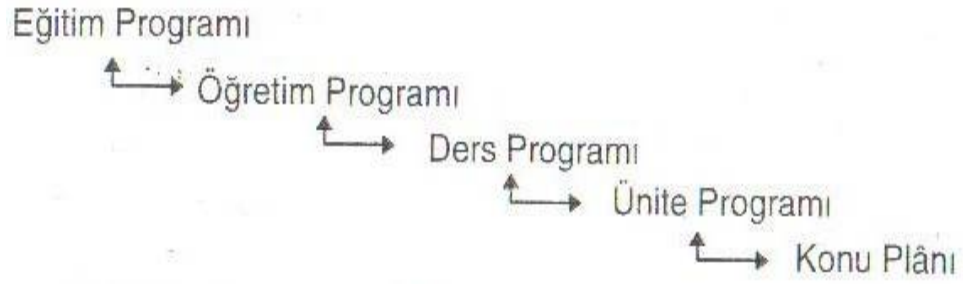
“şekillendirici” ve “sorun yaratan karmaşık bir yapı” kategorileridir. Bu ve benzeri çalışmalar göstermektedir ki, bir yandan programcılar arasında eğitim programını tanımlama çabaları sürerken, diğer yanda eğitim programını uygulayanlar ve uygulayacak olanlar arasında da anlamlandırma/tanımlama farklılıkları geniş bir yelpaze oluşturmaktadır.



Şekil 1. Eğitim Programı Kavramına İlişkin Oluşturulan Kategoriler

Kaynak: Gültekin, Mehmet. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükledikleri Metaforlar. *Education*, 38(169), s.132.

Eğitim programı, belirlenen hedefler doğrultusunda planlanan tüm eğitim etkinliklerini kapsamaktadır. Öğretim programı ise bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsamaktadır. Ders programı da bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsamaktadır (Demirel, 2009: 6). Eğitim programı ve öğretimi, eğitim adını verebileceğimiz büyük bir sistemin alt sistemleri ya da alt boyutları olarak görebiliriz (Oliva, 1982). Varış (1996: 15), uygulamada, üç program tanımının genelden özele doğru iç içe bir görünüm gösterdiğini belirterek bu durumu Şekil 2'deki gibi açıklamaktadır:



Şekil 2. Program Hiyerarşisinin Şematik Görünümü

Kaynak: Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Teknikler. (6. Baskı). Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık, s.15.

Oliva (1982) eğitim programı ile öğretimin iki ayrı bütün olduğunu, ancak siyam ikizleri örneğini vererek, biri olmadan diğerinin işlemeyeceğini belirtmektedir. Posner ve Rudnitsky (1982) öğretimin öğrenme sonuçlarına götüren eylemler serisini içeren bir süreç olduğunu vurgulamaktadırlar. Onlara göre öğretim aktiviteler yapmayı, açık ya da örtük içerik ya da konu alanını aktarmayı içermektedir. Oysa eğitim programı bir süreç değildir, tam doğru bir bakış açısıyla okulda ne öğretileceği ya da neyin öğrenilmesinin istendiğidir. Okullarda neyin yapıldığı ya da öğrenme sürecinde neyin gerçekleştiğine ilişkin değildir. “Eğitim programı” bir takım niyetleri, bir takım istenen öğrenme sonuçlarını temsil etmektedir. Bu yönleriyle eğitim programı bir yapının mimari tasarımına, öğretim programı ise inşa takvimine benzetilebilir, birincisi yeni bir evin tasarımı gibiyken ikincisi bu tasarımın uygulama adımları gibidir ve birbirlerinden bu yönleriyle ayrılmaktadırlar.

Eğitim programı çeşitli şekillerde tanımlandığı gibi kendi içinde çeşitli şekillerde de sınıflandırmalar yapılmıştır. Alanın genişliği beraberinde eğitim programının sınıflandırmasını da doğal olarak getirmektedir. Örneğin Posner programı, işlevine göre kendi içinde beş farklı şekilde tanımlamaktadır (Demirel, 2009: 4):

- 🚩 Resmi eğitim programı
- 🚩 İşevuruk eğitim programı
- 🚩 Örtük eğitim programı
- 🚩 Öğretisiz eğitim programı
- 🚩 Destekleyici eğitim programı

Livesey (2005: 1), sadece “nelerin niçin öğretildiğinin tartışılmasının yeterli olmadığını, daha önemli olanın okullarda nasıl öğretildiğinin de gündeme alınması gerektiğini” vurgulamaktadır. Okullarda nasıl öğretim yapıldığı resmi programın konusu olmakla birlikte gerçekte neler yaşandığı daha çok örtük program kapsamında ele alınacak bir konudur.

2.2. Örtük Program

Örtük program, resmi program gibi belirgin değildir. Gair ve Mullins (2001), örtük programın en problemlili boyutlarından birisi olarak da kendi adı içinde geçen “örtük (hidden)” kavramı olduğunu belirtmektedir. Portelli (1993) kavramın mantıksal analizini yaparak “örtük” olduğunu, “örten/kapatan” olmadığını ve bu kavramsal analizden hareketle programın kendisi değil başkası tarafından örtük hale getirildiği ya da bilinçli olmayarak programın örtük olduğunu vurgulamaktadır.

Örtük program kavramı 1932’de Willard Waller’ın *The Sociology of Teaching* adlı kitabında ele alınmasına rağmen 1960’lara kadar ayrıntılı çalışılmamış (Eisner, 1979) ve ilk defa Jackson tarafından kavramsallaştırılmıştır (Margolis, 2001; Tezcan, 2003; Wren, 1999). Uluslararası literatürde örtük program kavramı karşılığı olarak genellikle “hidden curriculum” biçiminde adlandırılmakla birlikte “unstudied curriculum”, “implicit curriculum”, “invisible curriculum”, “unwritten curriculum”, “covert curriculum”, “latent curriculum”, ‘the by-products of schooling’, ‘what schooling does to people’ ve “silent curriculum” kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir (Portelli, 1993; Tuncel, 2008). Vallance (1983’den akt. Veznedaroğlu, 2007: 8), örtük program kavramına karşılık olarak “açıkça belirtilmemiş program”, “gizli program”, “okullaşmanın akademik olmayan çıktıları” ve “okullaşmanın insana yaptıkları” ifadelerinin de kullanıldığını belirtmiştir. Blumberg ve Blumberg’e (1994’den akt. Sarı, 2007: 18) göre de yazılı olmayan program “okulda gençlerin günlük yaşamlarının bir parçası olan informal ve planlı olmayan programdır”. Tezcan (2003) “gizli ya da örtük müfredat” kavramlarını kullanmıştır.

Örtük program kavramı birçok anlamı içerebildiğinden, herkesin üzerinde anlaştığı bir tanımı da yapılamamıştır (Keskin, 2008; Tuncel, 2008). Bir nesneden çok bir yaklaşım olarak eğitimin önemli bir parçası olarak kabul edilen örtük programın analiz edilmesinde şu soruların sorulması gerekmektedir (Sarı, 2007: 20):

- ✚ Örtük program niçin gereklidir?
- ✚ Örtük program niçin farklı şekillerde işlemektedir?
- ✚ Örtük program nasıl gelişti?
- ✚ Örtük program ile kimin beklentilerine yanıt verilmektedir?

Anderson'a (2001: 30) göre eğitimciler tarihsel gelişimi içerisinde örtük program kavramını üç farklı anlamda kullanmışlardır:

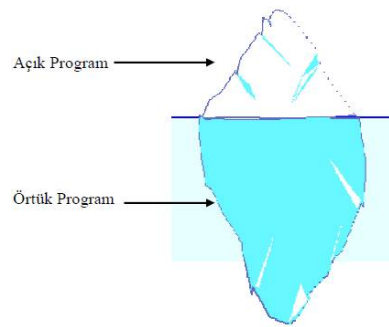
1. Sosyal ayrıcalıkları koruma çabasına yönelik bir tür aşılama (indoctrination) ya da resmî programla birlikte yürütülen bazı gizli (esoteric) bilgi ya da uygulamalar,
2. Eğitimin sürdürüldüğü ortamın öğrenciler üzerinde resmî programlarda belirtilmeyen (subtle) etkileri,
3. Okulda başarılı olmak için uyulması gereken "açıkça belirtilmemiş" kurallar.

Portelli (1993: 345) örtük program tanımlarını dört grupta toplamıştır:

- ✚ Resmi olmayan beklentiler ya da açıkça belirtilmemiş, fakat öğrencilerin ulaşmalarının beklendiği mesajlar
- ✚ Amaçlanmayan öğrenme sonuçları ya da verilen mesajlar
- ✚ Eğitim sisteminin yapısı nedeniyle ortaya çıkan ve açık olmayan mesajlar
- ✚ Öğrenciler tarafından ortaya konulan faaliyetler

Mariani (1999, 2001), program çalışmalarındaki temel konunun çocukları bazı yeterliliklerle donatmak olduğunu belirtmekte, genel olarak programın Şekil 3'te görüldüğü gibi bir "buz dağı" gibi olduğunu ve günümüzde programla ilgili tartışmalarda daha çok, "amaçlar, konular, zaman düzenlemeleri, yöntemler vb. hakkında konuşulduğunu" belirtmektedir. O'na göre, bunlar, buz dağının sadece gördüğümüz, duyduğumuz, hakkında konuştuğumuz ve "açık (overt)" olarak adlandırdığımız suyun üstündeki kısmını oluşturmaktadır. Ancak, buz dağının görmediğimiz tarafı olan, bize öğretmen, öğrenci, aile ve yöneticilerin inançları, tutumları, beklentileri ve motivasyonları doğrultusunda programa ne kattıklarını gösteren ve "örtük program (covert)" olarak adlandırdığımız kısım en az bunlar kadar, belki daha

fazla önemlidir. Suyun altında kalan bu program, büyük oranda bilinmemekte, üzerinde konuşulmamakta ve genellikle gözden kaçırılmaktadır. Bu düzeyde ürünlerden, sonuçlardan ve performanslardan değil, daha çok bu ürünleri ve sonuçları ulaşılabilir kılanlar hakkında konuşulması gerektiğini belirtmektedir (Mariani buna süreç [process] der). Mariani'ye göre programın (buzdağının) en alt tabakasında inançlar, tutumlar ve motivasyon, ikinci tabakasında bireysel tarzlar, zekalar ve yetenekler (aptitudes), üçüncü tabakasında öğrenme süreci, dördüncü tabakasında stratejiler ve suyun yüzeyinde kalan beşinci tabakasında ise yeterlilikler bulunur (Mariani, 2001).



Şekil 3. Açık ve Örtük Program

Kaynak: Mariani, Luciano. (18–20 March 1999). Probing The Hidden Curriculum: Teachers' Students' Beliefs and Attitudes, Paper Given at the British Council 18th National Conference for Teachers of English. Palermo, s.1.

McNeil (1996'dan akt. Tuncel, 2008), örtük programın bilinçli olmayan ve tanımlanmayan fonksiyonlardan oluştuğunu belirterek, bir programın örtük olarak tabir edilmesi için bilinçli olarak gizli hale getirilmesine gerek olmadığını belirtmektedir. Örtük programın bilinçli olmayan eylemlerden oluştuğunu düşünen başka yazarlara da rastlanmaktadır (örneğin: Doğanay ve Sarı, 2004; Townsend, 1995; Wren, 1999).

Oysa V. Sönmez'e (2008: 99) göre, örtük program, "resmi programın dışında, genellikle onun gizil hedeflerini gerçekleştirmek için örtük olarak işletilen, aynı zamanda farklı hedeflerin de kazanılmasını sağlayan programdır". Bu tanımlamaya göre örtük program, bilinçli bir takım eylemleri içermektedir. Livesey (2005) ise örtük programın hem bilinçli hem de bilinçsiz

olarak düzenlendiğini düşünmektedir. Sarı (2007), örtük program kavramının altında, çocukların açık programda yer almayan şeyler öğrendikleri fikrinin yattığını, dolayısıyla bilinçli ya da bilmeden organize edilen öğrenme durumlarına işaret ettiğini belirtmektedir. Öğrenmenin gizli formları (bilinçli olmayan düzenlemeleri), planlanmamış öğrenmelerin önlenemeyişi ve de kontrol edilemeyen öğrenmeler dolayısıyla bazı eğitim teorisyenleri, örneğin Ivan Illich (1971'den akt. Oliva, 1982; Kelly, 2009) okulsuz toplumu önermişlerdir.

Örtük programın etkileri zararlı mıdır yoksa yararlı mıdır? Seddon'a (1983'den akt. Marsh, 1997: 34) göre örtük program, çoğu zaman tutumların, normların, inançların, değerlerin ve varsayımların öğrenilmesini içermektedir. Bunlar nadiren sorgulanmaktadır ve hafife alınmaktadır. Örtük programın olumlu ya da olumsuz olarak ele alınmasında kişinin sahip olduğu değerler bütünü önemli rol oynamaktadır. Dewey (Akt. Yüksel, 2004: 8), öğrencilerin davranışlarını, okulların örtük biçimde etkilediğini ve bu etkilerin hem olumlu, hem de olumsuz olabileceğini savunmuştur. Martin (1976) ise örtük programı bulduğumuzda ne yapacağız sorusunu şöyle cevaplar; soruyu anlamlı kılan noktanın, bulduğumuz örtük programın niteliklerinin yol açtığı işlevdir. Yani örtük program eğer zararsız ise onunla ne yapacağımızın pek önemi yoktur. Ancak eğer zararlıysa ve istenmeyen inançlar, tutumlar, değerler ile davranış biçimleri aşıyorsa, ne yapacağımız sorusu aciliyet kazanmaktadır. Bulduğumuz örtük program zararlı öğrenmeler içeriyorsa, şüphesiz ortadan kaldırılması gerekmektedir.

İlk kapsamlı çalışmayı yapan Jackson (1968), resmi program ile örtük programı birbirlerine zıt görmektedir. Yazarların kimi bu görüşe katılarak örtük program ile resmi programın çelişki/çatışma halinde olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin Schimmel (2003'den akt. Veznedaroğlu, 2007: 9), okullarda uygulanan resmî programla örtük program arasında çelişki olduğunu belirtmiştir. Ahola'ya göre (2000), yapılan gözlemler, okuldaki değerlerin, normların ve toplumsallaşma sürecinin resmi (açık) programda yazılı olan ya da ima edilenlerle sürekli çatışma halinde olduklarını göstermektedir. Örtük programın, eğitim sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları

bilgi, değer, davranış normları ve tutumlarla ilgili mesajlar seti olduğunu düşünen Skelton (1997), bu mesajların doğrusal olmayabileceğini ve birbiriyle çatışabileceğini ileri sürmektedir.

Resmi programı hem destekleyen, hem de desteklemeyen öğeler örtük programda yer alabilir. Örtük program, resmi programın dışında planlı olmayan öğrencilerin kazandıklarının tümü olarak ele alınabilir (V. Sönmez, 2008). Varış'ın (1996) yukarıda geçen eğitim programı tanımında "milli eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler", örtük program kapsamında bazı öğelere (törenler ve sosyal etkinlikler gibi) atıfta bulunmaktadır.

Literatürde genel olarak örtük program hakkında sosyolojik açıdan ele alan makro düzeyde tanımlamalara ve okuldaki uygulamaları eğitimsel açıdan ele alan mikro düzeyde tanımlamalara yer verilmektedir. Makro düzeyde tanımlamaların okul-toplum ilişkisine odaklandığı ve bu ilişkileri bir bütün olarak ele aldığı, mikro düzeyde tanımlamaların ise resmi programı önemsemediği ve resmi program ile okullarda gerçekte yaşananlar arasındaki ayrıma odaklandığı görülmektedir (Sarı, 2007; Tuncel, 2008).

Makro düzeyde sosyal kuramcılar örtük programı, büyük oranda, özgür eğitim felsefesi idealleri ve zorlayıcı bir sosyal mekanizma (coercive societal mechanism) olarak eğitim-öğretim süreci üzerindeki zararlı etkileri (detrimental effects) bakımından tanımlamaktadırlar. Makro tanımlamalar işlevselcilerin ve Marksist yaklaşımların "sosyal sistem" anlayışlarının bir parçasıdır. Makro analizde örtük program, hem gerekli ve yararlı hem de aynı zamanda kötü niyetli ve zararlı olarak görülmektedir (Sambell ve McDowell, 1998; Sarı, 2007). Örtük programı sosyolojik açıdan ele alan tanımlarda okulların (Tuncel, 2008: 7-8);

- ✚ kapitalist sistemin korunmasında,
- ✚ toplumun baskın kültürel değerlerinin aktarılmasında,
- ✚ sosyalleşme sürecinde ve
- ✚ toplumdaki sınıf farklılıklarının oluşmasında önemli rol oynadığı anlaşılmaktadır.

Mikro düzeyde örtük program, “uygulanmak istenen” resmi program ile öğretmen ve öğrencilerin gerçekte yaptıkları ve yaşadıkları, yani uygulanan eğitim programı (de facto curriculum) arasındaki ayırım açısından ifade edilmektedir (Sambell ve McDowell, 1998). Mikro yaklaşımlarda örtük programın sosyal ilişkiler açısından ele alınması ve normların öğretilmesi ile ilişkilendirilmesi eleştirilmekte, resmi program önemsenmemekte ve okul, çeşitli güç düzeylerine sahip aktörlerin (öğretmen ve öğrencilerin), etkileşim halinde oldukları bir örgüt olarak görülmektedir (Sarı, 2007; Tuncel, 2008). Sonuç olarak, okuldaki uygulamaları eğitimsel açıdan ele alan mikro düzeyde tanımlamalar incelendiğinde örtük programın (Tuncel, 2008: 12):

- ✚ Eğitim (okulların) yapısının ortaya çıkardığı gizli mesajlar,
- ✚ Resmi olmayan beklentiler,
- ✚ Öğrenenlerin açık bir biçimde haberdar olmadığı amaçlı öğrenme durumları,
- ✚ Amaçlanmamış öğrenme sonuçları ya da mesajlar,
- ✚ Öğrencilerin resmi programa verdikleri tepkiler olarak ele alındığı görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalar göstermektedir ki, eğitim kurumlarında, var olan yazılı normların meydana getirmiş olduğu yazılı olmayan davranış biçimleri söz konusudur. Meydana gelen ve yazılı olmayan bu davranış biçimleri insanlar arası etkileşimlerden de büyük ölçüde etkilenmektedir. Matematik bilimine ait “payda” kavramıyla ifade edilecek olursa, eğitim kurumlarının örtük programlarında ortak payda yazılı normlar, yani resmi program ise, benzer kurumlar arasındaki farklılıklara yol açan ise insanlar arasındaki etkileşimlerdir denilebilir. Bu konunun daha iyi anlaşılması için örtük programın kapsamına bakmak gerekmektedir.

2.2.1. Örtük Programın Kapsamı

Bu kavramın içeriği ders dışı etkinlikleri de içine alacak şekilde çok geniştir ve en belirgin özelliği yazılı olmamasıdır. Bu nedenle kavramın sosyolojik niteliği daha fazladır (Tezcan, 2003). Örtük program yüzeysel bir çalışmayla kolayca betimlenemez, ortaya çıkarmak için uygulamaların, prosedürlerin, kuralların, ilişkilerin, fiziksel özelliklerin, yapıların ve düzenlemelerin öğrenenler bakımından sonuçları bulunmaktadır (Tuncel, 2008). Örtük program okulda başarılı olmak için gerekli olan, fakat resmi

programda açıkça ifade edilmemiş bilgi, fikir, uygulama ve beklentiler ile sınıfta oluşturulan öğretmen - öğrenci ilişkileri, disiplin anlayışı, öğretmenin davranışları, okuldaki yaşam, okul kurallarını kapsamaktadır (Doğanay ve Sarı, 2004; Ercan, Yüksel ve diğerleri, 2009).

Skelton'a (1997: 188) göre örtük program, öğrenenlerin eğitim süreci boyunca karşılaştıkları bilgi, değerler, davranış normları ve tutumlara ilişkin gizil (implicit) mesajlar setidir. Sarı'ya (2007: 34) göre örtük programın öğeleri, değerler, inançlar, tutumlar, norm ve kurallar, tören ve ritüeller ve kişilerarası iletişimin niteliğidir. Örtük program, öğrenme sürecinin birer parçası olan ve çoğu zaman farkına varılmayan veya bilerek düzenlenmeyen bütün bilgi, değer ve inançları kapsamaktadır (Horn, 2003'den akt. Yangın ve Dindar, 2010). V. Sönmez'e (2008: 99) göre örtük program, "resmi programın dışında, genellikle onun gizil hedeflerini gerçekleştirmek için el altından işletilen, bu arada farklı hedeflerin de kazanılmasını sağlayan programdır". Bu geniş içeriğe şu yönler girmektedir (Tezcan, 2003: 54):

Okul içinde görev yapan öğretmen ve yöneticilerin davranışları, yaklaşımları, inançları, değer yargıları, okul atmosferinin niteliği, değerleri, okul içi ortamın öğrencilere sağladığı etkileşim örüntüsü, okul içi yazılı olmayan kuralları, rutinleri, disiplini, otoriteye itaat etme gibi kültürel tutumlar ve daha birçok kültürel etken.

Yüksel (2004: 57–78), konu ile ilgili literatür incelendiğinde genelde öğrencilerin resmi program dışında üç temel kaynaktan öğrendiklerini ve öğrencilere sunulan bu kaynakların her birinin örtük programın kapsamını oluşturduğunu belirterek kaynakları şöyle listelemektedir:

1. Okulun idari ve sembolik araç ve düzenlemeleri
 - a. Okulun kuralları
 - b. Okul binasının mimarisi ve dekorasyonu
 - c. Sınıfların oluşturulması
 - d. Zaman
 - e. Ders dışı faaliyetler
2. Okul – çevre arasındaki etkileşimler
 - a. Toplumsal norm ve değerler
 - b. İdeoloji
 - c. Ders kitapları
3. Sınıf iklimi
 - a. Öğretmenlerin görüş ve beklentileri
 - b. Öğretmenlerin önyargıları
 - c. Sınıf kuralları

- d. Öğretmen davranışları
- e. Öğrenci özellikleri
- f. Sınav ve öğrenci başarısı

Yukarıda sıralanan her bir madde ve alt maddesi bir araştırma konusunu teşkil edecek kadar açılabilir niteliktedir. Gerek yurt dışında gerekse yurt içinde yapılan araştırmalarda da yukarıdaki maddelerden birinin veya birkaçının araştırma konusu olarak ele alındığı görülmektedir. Örneğin Costello (2001), “Mesleki Okul Düzeninde Sosyal Tabakalaşmanın Yeniden Üretimi” adlı çalışmada, yukarıda “okul binasının mimarisi ve dekorasyonu” olarak ifade edilen boyutu açmıştır. İnsanların içinde yaşadıkları fiziksel ortamdan etkilendiklerini, daha doğru ifadeyle eğitim kurumlarının fiziksel özelliklerinin örtük programın bir parçası olduğunu iki farklı eğitim kurumundaki düzenlemeleri sosyal eşitsizlikler bağlamında betimlemiştir. Eisner (1979) de okul mimarisi ve dizaynının örtük programın bir parçası olduğunu örneklerle ortaya koymaktadır.

Sınavların da örtük program kapsamında ele alınması gerekmektedir (Yüksel, 2004). Livesey (2005), örtük program içeriğinde sınavları bir canavar metaforu olarak ele almakta ve okulda öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişkileri yaraladığını belirtmektedir. Marsh (1997: 36), her ne kadar sınavların temel amacının öğrencinin performansını ölçmek olsa da şu alanlarda önemli etkileri olduğunu belirtmektedir:

- ✚ Öğretim yöntemi
- ✚ Öğrencilerin güdülenme düzeyleri
- ✚ Belirli sınıflara tecrübeli öğretmenlerin verilmesi
- ✚ Öğretmen ve öğrenciler arasında etkileşimler.

Ahola (2000), Finlandiya Turku Üniversitesi'nin örtük programını belirlemek için yaptığı çalışmada “öğrenmeyi öğrenme”, “mesleği öğrenme”, “uzman olmayı öğrenme” ve “oyunu öğrenme” faktörlerini kullanmıştır. Örtük programın öğeleri Sarı'ya (2007: 34) göre, okuldaki bireylerin sahip oldukları değerler, inançlar, tutumlar ile okuldaki işleyişin önemli birer parçası olan norm ve kurallar, tören ve ritüeller ve kişilerarası iletişimin niteliğidir. Literatürde genel kabul gören ve davranışları doğrudan etkileyen örtük program öğeleri aşağıda başlıklar altında ele alınmıştır:

2.2.1.1. Değerler

Değerlerin ortaklaşa kabul gören bir tanımından söz etmek güçtür. Her bilim ve disiplin dalı olgulara kendi bakış açısıyla baktığı için aynı olguya farklı yaklaşımlar sergilemesi ve farklı tanımlamalar getirmesi kaçınılmaz olmaktadır. Değer kavramına da farklı disiplinler farklı tanımlamalar getirmektedir. Güncel Türkçe Sözlük'te (TDK, 2013: 1) değer kavramı için konuyla ilgili şu açıklamalar verilmektedir:

“Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet. (...) Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü”.

Değerler, bir grup insan arasında gezinen ve böylece onları bir araya getirip düzene koyan olgulardır (Blanchard ve O'Connor, 1998). Değerler, bir okulda değerli olarak kabul edilen şeylerin neler olduğunu belirleyen ölçütlerdir. Okulda ana temaları temsil eden değerler, davranışların şekillendirilmesinde ve etkinliklerin düzenlenmesinde önemli etkiye sahiptirler (Yıldırım, 2005: 226). Değerler, kültürel olarak tanımlanmış toplumsal standartlardır ve neyin nasıl olması gerektiğini göstermektedir (Bahar, 2012).

Blanchard ve O'Connor (1998: 38) ana değerleri “ahlaklı olmak, sorumluluk taşımak ve kârlı olmak” şeklinde belirtmiştir. Başaran (1991: 243–244), değerler sistemini iki boyutta ele almaktadır. Birinci boyutta maddi değerler ve manevi değerler, ikinci boyutta ise güçlülük derecesine göre öz, özel, seçimlik ve geçici değerler yer almaktadır. Bu ayrıma göre:

Maddi Değerler: Kültürün alt yapı değerleridir. Üretimin kaynaklarına ve araçlarına ilişkindir ve somuttur. Dolayısıyla maddi değerler, üretim ilişkilerinin tümünü kapsar. Maddi değerleri yaşayış biçimi, kullanılan teknikler (teknoloji), güzel sanatlar ve bilim gibi alanlardaki değerler oluşturur.

Manevi Değerler: Dile, törenlere, inançlara, temel görüşlere, geleneklere, kökene, tarihe vb. ilişkin soyut değerlerdir.

İkinci boyutta değerlerin ayrımı şöyledir (Başaran, 1991: 245–246):

Öz Değerler: Kültürün çalışmaya, üretime, yönetime ilişkin çekirdek değerleridir. Adil davranma, emeğin hakkını verme, üste saygı gibi.

Özel Değerler: Örgüt, özel değerlerin oluştuğu yerdir. Özel değerler ile örgütler toplumdan ve diğer örgütlerden farklılaşırlar.

Seçimlik Değerler: Örgütte seçimlik değerler genellikle bireyler ve kümelerce geliştirilen değerlerdir. İşgören ya da bir grup, örgütün öz ve özel değerlerinden ayrık olarak kendine özgü ilkeler, törel kurallar, teknikler vb. geliştirdiğinde seçimlik değerler geliştirmiş olur.

Geçici Değerler: Bir kesimce bir süre benimsenen ancak sonunda genelce benimsenmediğinde ortadan kalkan değerlerdir. Yok olsalar bile izlerini bırakırlar.

Değerler, bireyin kişiliğinin temelinde rol almakla kalmamakta, aynı zamanda çevresini algılamasında da rol oynamaktadır (Bahar, 2012). Davranışları kültürel değerler yönlendirmekte ve kültürel değerlerdeki küçük farklılıklar bile, davranışlara yansımaktadır (Sargut, 2001). Öğretmenlerin değer sisteminin okul kültürüne ve dolayısıyla örtük programa önemli düzeyde etki edeceği beklenen bir durumdur.

Değerler genellikle resmi yollarla iletilmemekte, çoğu zaman hikâyeler, törenler ve mitler gibi yumuşak araçlarla yayılmaktadır (Çelik, 2002). Yüksel'e göre, (2005) değerlerin öğretildiği süreçte örtük program resmi programdan daha etkilidir. Welton ve Mallan (1999'dan akt. Ulusoy, 2007)'a göre değerler, okulda örtük programı uygulamanın en güçlü aracıdır. Kuş (2009) çalışmasında, örtük programın özellikle kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında resmi programın önüne geçtiğini tespit etmiştir. Öğrencilere göre değerlerin kazanılmasında, örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

2.2.1.2. İnançlar ve Tutumlar

Örtük program kapsamında insanların davranışlarının nedenlerini açıklamada, inançlar ve tutumlar en önemli değişkenler arasındadır. Tutum, "bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok çeşitli durumlara karşı bireysel etkinliklerdeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum" olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2009: 418). Tutumlar normalde bireysel olmasına karşın grupların, milletlerin ortak tutumundan da söz edilebilir (Göksu, 2011: 129). Türk Dil Kurumu'nun Büyük Türkçe Sözlüğü (TDK, 2014- inanç)'nde "inanç" kavramına, İngilizce "belief" kavramının karşılığı olarak şu tanımlar verilmiştir:

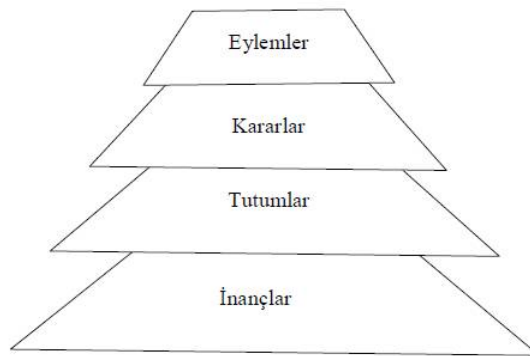
Bir şeyi güvenle doğru sayma tutumu. Bu anlamda:

1. Yeterince gerekçesi bulunmayan, kesin olmayan bir şeyi doğru sayma; us yoluyla genel geçer bir doğrulama yapmadan, başkasının tanıklığı üzerine kurulmuş kanıtları, hiç bir kuşku duymaksızın onaylama.

2. Öznel olarak yeterli olan, ama nesnel olarak yeterli olmayan gerekçelerden ötürü bir şeyi doğru sayma. // Bu: a. usa uygun, b. duygulara uygun, c. istemeye uygun bir kanı ve onaylama olabilir. (vd.)

İnançlar ve tutumlar ile davranış arasındaki ilişkiyi çalışanlardan birisi olarak Mariani'nin (1999, 2001) programı açıklarken kullandığı buzdağı metaforunun en alt tabakasında (örtük programda) inançlar ve tutumlar yer almaktadır. Bir birey ve öğrenen kişi olarak davranışlarımızı şekillendirmede önemli rol oynayan inançlar ve tutumlar “niçin” sorusunun cevabını içermektedir. İnançlar, çevrede yaşananları yorumlarken kullanılan mercek gibidir. Aynı olayı, değişik kişiler değişik inanç sistemleri nedeniyle tamamen farklı yorumlayabilmektedirler.

İnanç sisteminin çalışmasını Mariani (1999) Şekil 4'te gösterilen piramitle açıklamaktadır. Buna göre inanç sistemi aracılığıyla yaşantılar yorumlanmaktadır. Bu algılar ve yorumlamalar genellikle duyguları ve tepkileri uyarmakta, beğenme ya da beğenmeme, kabul ya da reddetmeye yol açmaktadır. Bu duygular çoğunlukla bazı değerlendirmeler ve kararlarla birlikte kişisel tutumları biçimlendirmektedir. Bilindiği gibi tutumlar niyetleri ve kararları ve nihayetinde davranışları etkilemektedirler. Dolayısıyla sınıf içerisinde öğretmen ve öğrencilerin sergiledikleri davranışların arka planında tutumlar ve tutumları biçimlendiren inançlar bulunmaktadır.



Şekil 4. İnançlar, Tutumlar, Kararlar ve Eylemler Piramidi

Kaynak: Mariani, L. (18–20 March 1999). Probing The Hidden Curriculum: Teachers' Students' Beliefs and Attitudes, Paper Given at the British Council 18th National Conference for Teachers of English. Palermo, s.4.

Yukarıda, genel kabul gören örtük program öğelerinden birkaçı ayrı başlıklar halinde verilmiştir. Değerler, inançlar ve tutumların ayrı başlık halinde verilmelerinin nedeni, bir toplumun tamamında etkili olmalarındandır. Örtük programın daha birçok ögesi vardır ancak bunlar toplum içerisinde bulunan her okulu etkilememektedir. Şöyle ki, bir okulun mimarisi o okulun örtük programında etken iken, başka bir okulun örtük programında kendi mimarisi etkendir. Oysa toplumda egemen olan değerler, inançlar ve “ortak tutumlar” bir ilköğretim okulunda olduğu gibi yüksek öğretim kurumunda da, bir polis eğitim kurumunda da aynı formattıyla önemli etkendir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, ortak olan değerler, inançlar ve tutumlar bir sınıf içinde ya da okulda farklı etki gücünde olsa bile aynı formatta bulunmaktadır.

Örtük programın öğeleri olarak açıklananlar, birbiri içerisine geçmiş ve birbirleriyle yakından ilişkili kavramlardır. Örneğin bir kurumun kültürel değerleri, hem kurumdaki inançlar ve tutumlar gibi kurum içi unsurlara, hem de kurumun bulunduğu dış çevrenin özelliklerine ve kurumun tarihine bağlı olarak gelişmektedir (Erdem ve İşbaşı, 2001). Çelik (2002) de kurumsal değerlerin kaynağının toplumun inançları olduğunu belirtmektedir. Bu örneklerin de gösterdiği gibi, örtük programın öğeleri için bir bütünün birbirleriyle bağlantılı parçaları denilebilir.

2.2.2. Örtük Programın İşlevleri

Buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi örtük program, eğitim programının görünmeyen kısmıdır, resmi program işe koşulurken resmi programda yer almayan öğrenmeleri sağladığı gibi resmi programda yer alan öğrenmelerin önem derecelerini de etkilemektedir. Üstelik örtük program, resmi programı destekleyebileceği gibi, engelleyici etkilere de sahip olabilir. Bu yönüyle örtük programın çok önemli işlevleri olduğu söylenebilir.

Örtük programın en önemli işlevlerinden bir tanesi kişinin sosyalleşme becerisine katkı sağlamasıdır. Bu konuda ilk gözlemi yapan ve örtük programı kavramsallaştıran Jackson'dan bu güne kadar yapılan çalışmalarda sosyalleştirme işlevi doğrudan ya da dolaylı olarak ifade edilmiştir. Nitekim

Çobanoğlu ve Engin Demir (2014)'in uluslararası ve ulusal literatürde örtük program üzerine yapılmış çalışmaların bulgularını sentezlenmesiyle, örtük programın eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerin geliştirilmesinden ziyade, daha çok mevcut düzene uyum sağlayabilen bireylerin ortaya çıkmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Resmi programlarda her ne kadar sorgulama ve araştırma becerileri vurgulanıyor olsa da, örtük programlarda mevcut düzene uyum sağlayabilen bireylerin ortaya çıkmasına katkı sağlama özelliği sosyalleşmenin bu yönde olduğunu göstermektedir. Geliştirilen kuramsal yaklaşımlarda da aslında temel hareket noktası, örtük programın sosyalleştirme işlevidir (bu işlevin derecesi, nedenleri, etkileri ve gösterilen tepki boyutlarıdır). Bu konuda detaylı tartışmalar ve farklı boyutlar “Örtük Programa İlişkin Yaklaşımlar” başlığı altında verilmiştir.

Örtük programın bir diğer temel işlevi, değerlerin kazandırılmasıdır. Örtük program resmi programı desteklediğinde ortaya çıkan bir takım değerler vardır. Nitekim bu boyutta Kuş'un (2009) yaptığı araştırmada, değerlerin kazanılmasında örtük programın etkisine ilişkin bulgular bunu desteklemektedir. Araştırma sonucunda, örtük programın, özellikle kişisel-evrensel değerlerin kazanılmasında resmi programın önüne geçtiği görülmüştür. Değerlerin kazanılmasında öğrencilere göre örtük programın resmi programdan daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Örtük programın temel bazı işlevlerine yukarıda değinilmiştir. Literatür incelendiğinde hem yukarıdaki işlevlere atıfta bulunan, hem de örtük programın birçok değişkenle ilişkili olduğunu ve neden olacağı etkileri açıklayan pek çok yayına rastlanmaktadır. Bu araştırmalar ve inceledikleri konular:

Değerler eğitiminde (Kurtdebe-Fidan, 2013), temel demokratik değerlerin kazanılmasında (Doğanay ve Sarı, 2004), ahlâki değerlerin ve kişisel etiğin oluşmasında (Anderson, Major ve Mitchell, 1995'den akt. Tuncel, 2008), ahlâki eğitimde (Yüksel, 2005), halk anlatılarının mesaj aktarma ve kültürlemede (Cemiloğlu, 2006), topluma ait değerlerin taşınması ve çoğaltılmasında (Ahwee ve diğerleri, 2004'den akt. Tuncel, 2008), çok kültürlü eğitimde (Mistik, 2000), karakter eğitiminde (Çubukçu,

2012), toplumsal adaletsizliklerde (Pinar, 2003), bir ülkenin baskın ideolojisiyle ilişkilerinde (Yüksel, 2004), eğitim alanında karşılaşılan sorunların giderilmesi için değişiklik yapılmasında (Yüksel, 2002), öğrencilerin ceza almasında (Yüksel, 2004), Estonya ve diğer pek çok sosyalizm sonrası ülkelerde İngilizce öğretiminde (Laanemets, 2003), uzaktan eğitim alanında (Anderson, 2001), öğrencilerin eğitim sürecinde yüksek düzeyde kaygı yaşamalarını önlemede (Ercan ve diğerleri, 2009), tıp eğitimi içerisinde etik öğretiminde (Hafferty ve Franks, 1994), son sınıf tıp eğitiminde dönüşüm yapmada (Lempp ve Seale, 2004), bir tıp fakültesinin yetiştirdiği hekimlerin kalitesini artırmasında (Ercan ve diğerleri, 2009), tıp eğitiminde (Demirören ve diğerleri, 2015), öğretmen adaylarına pedagoji ile ilgili bazı mesajlar öğretilmesinde (Yüksel, 2007), hizmet öncesi öğretmen eğitiminde (Doğanay, 2009), öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin çağdaşlaşmaya ve tarihsel düşünme becerilerine yönelik olarak hizmet öncesi eğitim aşamasında donatılmalarında (Çelik ve diğerleri, 2013), çağdaşlaşma tarihinin daha etkin ve bütünsel kavranabilmesinde (Çelik ve diğerleri, 2013), öğrencilerin sahip olması gereken duyuşsal özelliklerin kazandırılmasında (Tuncel, 2008), üniversitede yapılan tüm uygulamalara yön vermede (Yüksel, 2002), üniversitelerde benzer programlar uygulanmasına rağmen aralarında farkın oluşmasında (Eisner, 1994'den akt. Yüksel, 2002: 364), yüksek öğretim doktora programlarında (Townsend, 1995), üniversitede tutunabilmek ve başarılı olabilmeye (Ahola, 2000), sosyal – bilişsel öğrenme kuramının okuldaki yansımada (Sarı, 2007), öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre sunulan eğitim hizmetinin kalitesinde (Anyon, 1983'den akt. Veznedaroğlu, 2007), üniversitelerin eğitim- öğretim faaliyetlerini şekillendirmede (Yüksel, 2002), okulda şiddeti doğal görme öğretisini körüklemeye (Taşpınar, 2010), bilim eğitimindeki kadın katılımının düşüklüğünde (Marion ve Coladarcı, 1993), beden eğitiminde ve beden eğitiminde feminist yaklaşımlarda (Bain, 1985), okullarda cinsiyet kavramının ele alınmasında (Hernández ve diğerleri, 2013), politik eğitimde (Osborne, 1984), okuldaki politik yaşamda (Ehman ve Gillespie, 1974), etkili demokrasi ve insan hakları eğitimini gerçekleştirebilmede (Gündoğdu, 2004).

2.3. Örtük Programa İlişkin Yaklaşımlar

Literatürde örtük program konusunda farklı yaklaşımların olduğu görülmektedir. Giroux, (1983'den akt. Margolis ve diğerleri, 2001; Yüksel, 2004), örtük program kavramı ile ilgili olarak "geleneksel", "liberal", "radikal" ve "diyalektik eleştiri" olmak üzere dört yaklaşım tanımlamaktadır. Diyalektik eleştiri, direnç kuramı olarak da bilinir. Skelton (1997), işlevsel, liberal, eleştirel ve postmodern şeklinde bir ayırım yapmaktadır. Lynch (1989'dan akt. Yüksel, 2004) ise işlevsel ve neo-marksist olmak üzere ikili bir ayrımı tercih etmektedir. Neo-marksist yaklaşımı benimseyen yazarlar bu başlık altında örtük programa ilişkin liberal, radikal ve diyalektik eleştiri yaklaşımlarını birleştirerek ele almışlardır (Tuncel, 2008).

Aşağıda örtük program üzerine geliştirilen farklı yaklaşımlar başlıklar altında sunulmuştur.

2.3.1. İşlevsel (Yapısal-Fonksiyonalist) Yaklaşım

Konu üzerinde ilk çalışmaları yapanlar sosyal düzeninin sağlanmasında ve istikrarın korunmasında okulların üzerine düşen rolü nasıl yerine getirdiği sorusuna cevap aramışlardır (Skelton, 1997). Bu çalışmalar işlevselci görüşü yansıtmaktadır. İşlevselciler örtük programı, sosyal yeniden üretimin önemli bir unsuru, bütünleştirici işlevi olarak ve öğrencilere arzu edilen sosyal değerleri telkin eden bir etken olarak vurgulamaktadırlar (Gair ve Mullins, 2001).

İşlevselciler, mevcut sosyal sistemin öğelerinin birbiriyle bağlantılı olduğunu, toplumun işlevlerini sürdürebilmesi için uzlaşma ve anlaşmanın olması gerektiğini, topluma yeni katılan bireylerin farklı özelliklerinin sosyal sisteme uyumlu hale getirilmesi gerektiğini ve bu sürecin örtük program sayesinde olduğunu düşünmektedirler (Yüksel, 2004). İşlevsel yaklaşımı benimseyenler (örneğin: Dreeben, 1968; Jackson, 1968; Parsons, 1959'dan akt. Skelton, 1997) okulu, öğrencilerin toplumda gereksinim duyacakları toplumsal normları, değerleri ve yetenekleri aktaran bir araç olarak görmektedirler.

Örtük programı *Sınıflarda Yaşam* (Life in Classrooms) adlı çalışmasıyla ilk defa kavramsallaştıran kişi olan Jackson, sınıf içerisinde gözlemler yapmıştır. Böylece okulda uygulanan program ve sosyal ilişkiler sonucunda oluşan sınıftaki yaşamı çeşitli yönleriyle inceleyerek örtük programı tanımlamıştır (Yüksel, 2004). Jackson, okulda öğrencilere yönelik değer ve beklentiler olduğunu gözlemiş ve bunlar aracılığıyla öğrencilerin kendilerinden beklenenleri öğrenmelerinin örtük programın bir özelliği olduğunu belirtmiştir. O'na göre, öğrenciler örtük programla sessizce beklemeyi, kendini geri çekmeyi, bir işi tamamlamayı, çalışmayı sürdürmeyi, işbirliğini, arkadaşlarına ve öğretmenlerine sadık olmayı, düzenli ve dakik olmayı, başkalarına kibar davranmayı vb. öğrenmektedirler (Sarı, 2007). Okullar yaratıcılıktan ziyade uyumu öğretmektedir, çünkü uyum okul yaşamında iyi iletişimi sağlamaktadır (Tuncel, 2008).

Dreeben'e (1967; 1968'den akt. Margolis ve diğerleri, 2001: 5) göre, aile yaşamının yapısı tek başına çocuğu yetişkinlerin dünyasına hazırlamakta yetersizdir. Dreeben, okul kültürünün normlarını incelemiş ve bunların çocuklara "geçici sosyal ilişkiler kurmayı, kişiliğini çoğunlukla bastırmayı ve katı uygulamaların yasallığını benimsemeyi" öğrettiği sonucuna ulaşmıştır. Okul kurumu bu fikirleri öğrencilere aktarmaktadır. Dreeben'e göre okul yaşantısı sadece resmi programı değil, dolaylı olarak yetişkinlik hayatında kendilerine gerekli olan bağımsızlık ve başarı gibi değerleri de aktarmaktadır.

Jackson ve daha sonra Dreeben okulun çocuğun sosyalleşmesini sağlayan önemli bir kurum olduğunu belirtmişlerdir (Margolis, 2001; Sarı, 2007; Tuncel, 2008). İşlevsel görüş açısıyla ilgili yukarıda belirtilenlere dayanarak örtük programın işlevleri şu şekilde toplanabilir (Veznedaroğlu, 2007: 14–15):

Toplumda kabul görmüş görüş, inanç, norm ve değerlerin yeni nesillere benimsetilmesini sağlar. Böylece bireyi toplumla bütünleştirmek, toplumu birleştirmek ve ahlâki değerleri güçlendirmek gibi işlevleri yerine getirir.

Toplumun üyeleri arasında ortak değerler, inanış ve düşünüş biçimleri oluşturulmasına yardımcı olur.

Öğrencilerin toplumda var olan mevcut sisteme uyma, otoriteye itaat etme, uyumlu olma gibi özellikleri kazanmalarını sağlar.

Siyasi, kültürel, ekonomik ve toplumsallaşmayla ilgili bilgi, beceri, görüş, inanç, değer ve normların kazanılmasını sağlar. Bu anlamda örtük program; siyasi, ekonomik, kültürel ve toplumsal kurumların beklentilerine uygun insan yetiştirmede devreye girer.

Toplumsal denetimi ve kontrolü sağlar.

Toplumsal değer ve düşünceleri değiştirmede ya da istenmeyen düşünce ve değerleri ortadan kaldırmada rol oynar.

Bir çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte eğitimi de başlamakta, ancak belli bir yaşa geldikten sonra aile içerisindeki eğitim yetersiz kalmaktadır. Çocuğun hem akranlarıyla sosyalleşmesi, hem de içinde bulunduğu toplumla uyumlu bir birey olması en çok okul kurumu ile sağlanmaktadır. Okulun bu işlevleri yerine getirirken resmi program dışında öğrettiklerini, yani örtük programı fark eden, tanımlayan ve kavramsallaştıran işlevselciler alana çok büyük katkı getirmişlerdir. Bir alanda öncü olmanın özelliği, yolu açmak ve ilk çalışmalara imza atmaktır. Sonrakiler devam edecek ve başlangıç noktasından ilerleyeceklerdir. Nitekim örtük program alanında da işlevsel yaklaşımın açıklamaları yetersiz görülmüş ve birçok yeni kuramsal açıklamalar yapılmıştır.

2.3.2. Marksist Yaklaşım

Marksizm, toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel tüm yapıları Komünizme dönüştürmeyi ana hedef olarak benimsemiş ideolojik, siyasal ve ekonomik bir sistemdir (İnal, 1992). Marxizm'e göre eğitim "insanı çok yönlü eğitime, doğayı denetleyerek onu değiştirecek ve üretimde bulunacak biçimde yetiştirme sürecidir" (Kaygısız, 1997: 5). Marks, eğitimin bilimsel Sosyalizm ilkelerine dayanması ve eğitim sürecinde işçi sınıfının zihnindeki yanlış düşüncelerin temizlenmesi gerektiğine inanmıştır. Bu yanlış düşünceler alt sınıfın egemen üst sınıfın ideolojisini kabullenmesiyle ortaya çıkmıştır (Guttek, 2001; İnal, 1992). Marksist eğitim kuramına göre eğitimle bireylere, materyalist bilinçlenme kazandırılmalıdır (Guttek, 2001) ve okullar, çocuklara Marksizmin ilkelerine sadakati öğretmelidirler (Tezcan, 1985).

Marks' a göre çocuklar resmî ve parasız bir eğitimden geçirilmeli, zihinsel, psikolojik ve bedensel gelişim yanında üretim süreçleri konusunda gençleri bilinçlendirecek bir teknolojik ya da politeknik içerikli eğitime de

önem verilmelidir, çünkü eğitim, üretim içindir ve ekonomik üretim bir sosyal değişim aracıdır (Kaygısız, 1997; Gutek, 2001). Marksizm'e göre eğitimin hedefleri, diyalektik akıl yürütmeye, toplumsal yararın ön planda olmasına, ekonominin tüm toplumsal, siyasal, kültürel olguların açıklanmasında temel değişken olduğunun bilinmesine, doğayı değiştirip ona egemen olmaya, üretimde bulunmaya, kuram ve uygulamayı iç içe yürütmeye bağlıdır (İnal, 1992; Kaygısız, 1997; Ocak, 2004).

Marksist yaklaşım birçok bilim dalı ve alt disiplinlerine yeni bakış açıları getirmiştir. Eğitim bilimi ve eğitim bilimine bağlı disiplinler üzerine de Marksist yazarlar çalışmalar yürütmüşlerdir. Durkheim, Parsons, Jackson ve Dreeben'in bazen uzlaş (concensus) kuramı başlığı altında toplanabilecek temel çalışmaları, toplumsallaşma sürecinin okuldaki kısmı olan ancak resmi programın içeriğinde var olmayan örtük programın tanımı açısından da bir temel oluşturmuştur (Margolis ve diğerleri, 2001).

Bowles ve Gintis'e (1976) göre eğitim sisteminde güç, yönetimden öğrenciye doğru dikey biçimde organize edilmiştir, mesleklerin parçalanmış doğası yansıtılmaktadır. Okullar eşitsizliği meşrulaştırmaya yardım etmekte ve sınıf ortamı uysal işçileri ve aynı zamanda uyumsuz ve asi tipleri de yetiştirmektedir. Örtük programın varlığı tüm öğrencileri etkilese de, etkisi tüm öğrenciler için aynı değil, farklı düzeydedir. Kız-erkek, zengin-yoksul vb. farklı statülü öğrencilere okullar farklı davranmaktadır. Taşra okulları, işçi sınıfının okulları, getto okulları ve elit sınıfının okulları da farklı ödül ve ceza uygulamaları yapmaktadırlar. Eşitsizliğin örtük program eliyle devam ettirildiğini düşünen Lynch (1989'dan akt. Marsh, 1997) bu sürecin okullardaki evrensellik (universalistic) ve partikülarist (particularistic) boyutlar aracılığıyla sağlandığını ileri sürmektedir.

Apple (1979, 1982, 1986'dan akt. Marsh, 1997; Yüksel, 2004) yapmış olduğu çalışmalarda farklı boyutları ele almıştır. O'na göre yüksek statülü ve düşük statülü program bilgisi vardır. Öğrencilere verilen bilgiler ve uygulamalar, onların ailelerinin ekonomik statülerine göre değişmektedir. Toplumun yoksul kesimleri ve azınlıklar yüksek statülü (teknik) bilgiden dışlanmakta ve bu durum ekonomik katmanlaşma için bir filtreleme görevi

görmektedir. Okulları kültürün üretildiği örgütler olarak gören Apple'a göre okullarda yeniden üretim kabul edilmekte ya da (toplumun alt sınıflarınca) direnç gösterilmekte ve mücadele edilmektedir. Statü farkları konusunda Bowles ve Gintis ile Apple'ın görüşlerine paralel olarak Livesey (2005), İngiltere'de üniversiteler arasında belirgin statü farklılığı olduğunu düşünmektedir.

2.3.3. Direnç Kuramı

Sarı (2007) ve Yüksel'in (2004) aktardığına göre direnç kuramcıları benzerlik (correspondence) kuramı ve işlevsel yaklaşımı yetersiz bulmuşlardır. Çünkü bu yaklaşımlar, okulu sadece yeniden üretim (reproduction) açısından ele almışlardır. Oysa okullar, çocukların sadece eğitildikleri ve baskın grupların istemleri doğrultusunda kontrol edildikleri yerler olarak ele alınmamalıdır. Onlara göre öğrenciler, okulun normlarına ve düzene uymaları beklenen, ancak bunlara genellikle karşı koyan bireylerdir. Dolayısıyla eğitimi anlamak için, çatışma, uzlaşma ve mücadele konularının anlaşılması gerekmektedir. Direnç kuramcıları, eğitim sisteminin, işlevsel yaklaşımla yorumlanmasına karşı çıkmışlar, sermayenin mantığıyla ve kapitalizmin bir yansıması olarak görmemişlerdir. Onlara göre okullar, baskı ve mücadelenin hâkim olduğu yerlerdir ve öğrenciler değişik şekillerde direniş göstermektedirler. Apple, örtük programın farklı ilgileri, kültürel formları, mücadeleleri, fikir birliklerini ve uzlaşmaları kapsadığını vurgulamıştır. Örtük program, eğitim sürecinde birçok durum ve yerde ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte, açık ve örtük programın güç ve baskı yapısını nasıl yeniden ürettiği görülebilir. Örtük programı, sürekli yeniden yapılandırılan sembolik bir materyal ve sosyal bir ortam olarak görmek gerekir. Michael W. Apple, Henry A. Giroux ve Paul Willis gibi önde gelen direnç kuramcıları, direncin doğası konusuna şüpheyle yaklaşmışlardır.

Bu kuramda öğrencilerin her karşı koymasının direnç olup olmadığı tartışılmıştır. Öğrenciler okulun verdiklerini müzakere edebilir, yerleştirebilir, reddedebilir ya da başka yöne çekebilirler. Apple, karşı koyuşun çelişkili olabileceğini fark etmiştir. Direnç süreci, eninde sonunda yeniden üretime eğilim gösterebilecek çelişkili yollara sapabilir. Weiler adlı araştırmacı ise,

öğrencilerin karşı koyuşunda sınıf, ırk ve cinsiyet gibi diğer etkenlerin de bulunduğunu gözlemlemiştir (Margolis ve diğerleri, 2001; Yüksel, 2004).

Direnç kuramcıları, önceki kuramlardan direnç kavramı ekseninde ayrışma göstermesine karşın direnç kavramına ortak bir tanımlama getirememişler ve diğer değişkenlerden ayırt edici sınırları belirleyememişlerdir. Bu durum diğer yaklaşımlarda olduğu gibi direnç kuramının da henüz bilimsel olarak ispatlanamadığını göstermektedir. Ancak örtük programın işleyişi sürecinde öğrencinin verilen her şeyi almadığı, kimi durumlarda direnç gösterdiği ve gösterebileceği bu kuramla birlikte anlaşılmıştır.

Örtük programa ilişkin yaklaşımlarda, değişik bakış açıları ile yaklaşmış, ancak görüşlerini ispatlayacak ve somutlaştıracak yeterli araştırmalar yapılmamıştır. Bu nedenledir ki tartışmalar devam etmiş ve bilimsel olarak somutlaştırılmamıştır (Yüksel, 2004). Ayrıca ileri sürülmüş olan bu görüşleri ispatlayacak ve somutlaştıracak yeterli araştırmalar bir toplumda yapılsa bile, kültürler arasında da araştırmaların yapılması, ileri sürülen görüşün bilimsel ve evrensel niteliğini artıracaktır.

2.4. Polis Eğitim Programı

Polis eğitimi, genel eğitimin bir parçası olmanın yanında, mesleki bir eğitimidir, dolayısıyla genel eğitimden ayrılan yönleri vardır ve kendine özgü nitelikler taşımaktadır. Önemi ve mesleğin özelliği dolayısıyla polis eğitimi dünyada olduğu gibi ülkemizde de genel eğitimden ayrı olarak yürütülmektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2003). Polis mesleği de kendine özgü eğitim gerektiren bir meslek olduğundan, önce işin ne olduğunun tanımlanması ve hangi niteliklere sahip bireye ihtiyaç duyulduğu belirlenmelidir (Güloğlu, 2003; Budak, 2009).

Emniyet teşkilatının polis memuru ihtiyacını karşılamak için kurulan Polis Okulları 2001 yılına kadar varlıklarını sürdürmüşlerdir. Polis Okullarında öğrenciler dokuz aylık eğitimin ardından aday polis memuru olarak göreve başlamaktaydılar. 9.5.2001 tarih ve 24397 sayılı Resmi Gazetede

yayımlanan 4652 sayılı Polis Yüksek Öğretim Kanunu ile Polis Akademisi Başkanlığı, bünyesinde Güvenlik Bilimleri Fakültesi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü ve Polis Meslek Yüksek Okulları bulunan bir yükseköğretim kurumu haline gelmiştir (Polis Yüksek Öğretim Kanunu, 2001, Sayı: 4652) ve 2001–2002 eğitim-öğretim yılında eğitim ve öğretime başlamıştır. 4652 sayılı Polis Yüksek Öğretim Kanunu büyük bir atılım niteliğindedir (Güloğlu, 2003). Bu Kanunla, var olan Polis Okullarının yapısında ve içeriğinde köklü değişiklikler yapılmıştır.

Bugünkü haliyle Polis Meslek Yüksekokulları, Polis Akademisine bağlı, 2 yıl süre ile ön lisans düzeyinde, parasız yatılı, üniformalı, beslenme, barınma ve sağlık giderlerinin devletçe karşılandığı mesleki eğitim-öğretim ve uygulama yapan eğitim kurumlarıdır (Polis Akademisi, 2014). 2014 yılında eğitim ve öğretime devam eden yirmi yedi adet PMYO bulunmaktadır.

Yüksekokulların amacı öğrencileri (Polis Akademisi, 2014):

- ✚ Atatürk İlke ve İnkılapları doğrultusunda Atatürk milliyetçiliği, demokratik ve laik sosyal hukuk devleti ilkelerine bağlı,
- ✚ Devletin Ülkesi ve Milleti ile bölünmez bütünlüğüne duyarlı,
- ✚ Türkiye Cumhuriyeti Devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getiren,
- ✚ Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan,
- ✚ Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan,
- ✚ Toplum yararını şahsi menfaatinin üstünde tutan, aile, ülke ve millet sevgisiyle dolu,
- ✚ Emniyet Teşkilatının ilerlemesine yardımcı olabilecek nitelikte ilmi, mesleki, teknik bilgi ve beceri sahibi,
- ✚ Polis olmanın şeref, gurur, şuurunu ve polis üniformasının gerektirdiği saygınlığı taşıyan,
- ✚ Hizmet esnasında karşılaşacağı meseleleri, T.C. Anayasasında belirlenen Cumhuriyetin nitelikleri doğrultusunda çözme ve takip kabiliyeti gelişmiş,
- ✚ Mesleki kültürün ortak maddi ve manevi değerlerini benimseyen,
- ✚ Beden, zihin, ruh, ahlak ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş,
- ✚ Hizmetin kanunlara uygun olarak yapılması ve arzu edilen neticeye ulaşılması için gerekli olan inanç ve şuur ile meslek disiplininin gerektirdiği tavır ve davranışları gösteren,

- ✚ Sorumluluklarını yüklenilme Őuuruna ve başarılı görevler yapabilme yeteneğine sahip, kişi ve meslek mensubu olarak yetiştirmektedir.

PMYO'larda eğitim-öğretim sınıf geçmeye dayalı ve yarıyıl esasına göre yapılmaktadır. Eğitim-öğretim yılı, en az 14'er haftalık güz ve bahar yarıyıllarından oluşmakta, sınavlarda verilen süre katılmamaktadır. İki yarıyıl arasında en az iki hafta eğitim-öğretime ara verilmektedir. Birinci sınıfı bitiren yüksekokul öğrencileri yaz tatilinde en az bir ay süre ile İl Emniyet Müdürlükleri bünyesinde uygulamalı eğitime (staj) tabi tutulmaktadır (Eğitim Öğretim Yönetmeliği Madde 6)

Yüksekokullarda haftada en çok 28 saat ders yapılmaktadır. Ders süresi 45 dakika olup, her ders arasında 15 dakika dinlenme verilmektedir. Ders dışı zamanlar, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda, gününbirlik izin, araştırma, inceleme gezileri, konferans, seminer veya diğer eğitici çalışmalara ayrılmaktadır (Eğitim Öğretim Yönetmeliği Madde 8). Dersler, kredili ve katsayılı olarak ayrılmaktadır. Yüksekokullarda okutulacak dersler, mesleki ihtiyaç ve gelişmelere göre hazırlanıp, Eğitim-Öğretim Yüksek Kurulunun kararı, Polis Akademisi Başkanı'nın teklifi, Genel Müdürün onayı ile yürürlüğe girmektedir. Derslerin içeriği ise Eğitim-Öğretim Yüksek Kurulunun kararıyla belirlenir (Eğitim Öğretim Yönetmeliği Madde 18). Okutulan dersler, haftalık ders saatleri ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi'ndeki (AKTS) karşılıkları aşağıda Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1. PMYO'larda 2013–2014 Eğitim Öğretim Döneminde Okutulan Dersler, Haftalık Saatleri ve AKTS Karşılıkları

1. Sınıf Güz Dönemi - 1. Dönem

Ders Adı	Ders Saati	AKTS Kredisi
Polis için Temelleri	2	4
Temel Hukuk	3	4
Sosyoloji	3	4
Silah Bilgisi Ve Atış Teknikleri	4	4
Polis Savunma Ve Müdahale Taktikleri-1	4	4
Türk Dili-1	2	2
Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi-1	2	2
Yabancı Dil-1	2	4
Beden Eğitimi-1	2	2
Rahberlik Ve Uygulamaları-1	2	
Toplam	26	30

1. Sınıf Bahar Dönemi - 2. Dönem

Ders Adı	Ders Saati	AKTS Kredisi
Polis in Önleyici Görev Ve Yetkileri	2	3
Disiplin Hukuku	2	3
Ceza Hukuku(Genel)	2	3
Rasmi-Mesleki Yazışma Kuralları	3	3
Silah Ve Atış Uygulamaları-I	3	4
Polis Savunma Ve Müdahale Taktikleri-II	4	4
Türk Dili-II	2	2
Yabancı Dil-II	2	2
Atatürk İlkeleri Ve İnkılap Tarihi-II	2	2
Beden Eğitimi-II	2	2
Temel Bilgi Teknolojileri	2	2
Toplam	26	30

2. Sınıf Güz Dönemi - 3. Dönem

Ders Adı	Ders Saati	AKTS Kredisi
Adli Yazışma Ve Soruşturma Kuralları	3	4
Halkla İlişkiler Ve İletişim	3	4
İnsan Hakları	2	3
Ceza Hukuku (Özel)	2	3
Silah Ve Atış Uygulamaları-2	4	4
Polis Savunma Ve Müdahale Taktikleri-3	4	4
Mesleki Yabancı Dil	2	2
Mesleki Uygulamalar-1	4	4
Beden Eğitimi-3	2	2
Toplam	26	30

2. Sınıf Güz Dönemi - 4. Dönem

Ders Adı	Ders Saati	AKTS Kredisi
Sosyal Psikoloji	2	3
Ceza Muhakemesi Hukuku	3	4
Olay Yeri Koruma Ve Kriminalistik	2	3
Devletin İdari Yapısı Ve Güvenliği	2	3
Silah Ve Atış Uygulamaları-3	4	4
Polis Savunma Ve Müdahale Taktikleri-4	4	4
Trafik	2	2
Mesleki Uygulamalar-2	2	3
Beden Eğitimi-4	2	2
Adli Ve İdari İlişkiler	2	2
Rahberlik Uygulamaları-2	1	
Toplam	26	30

Kaynak: Polis Akademisi. (2015). Dersler ve İçerikleri, Web:

<http://www.pa.edu.tr/Default.aspx?page=EgitimBirimleri&GUID=fc6832bd-a967-46b2-946e-54f632b05d01&id=f05ee9d2-b169-4fde-ad0c-1797de5c9368> adresinden 24.04.2015 tarihinde alınmıştır.

Sınavlar; ara, yarıyıl sonu, not yükseltme, bütünleme, mazeret ve ek sınavlarıdır. Her ders için, her yarıyıl bir ara ve bir yarıyıl sonu sınavı yapılmaktadır. Sınavlar, uygulamalı, yazılı, test, ödev veya proje şeklinde yapılabilmektedir (Eğitim Öğretim Yönetmeliği Madde 13). Kredili derslerde öğrencilerin başarı notunun hesaplanmasında "bağlı değerlendirme sistemi" kullanılmaktadır. Katsayılı derslerde başarı notu, ara sınav notunun %40'ı ile

yarıyıl sonu sınav notunun % 60'ı toplanarak elde edilmektedir. Katsayılı derslerden başarılı olmak için bu şekilde hesaplanan notun en az 60 olması ve yarıyıl sonu sınavından da en az 60 alınması gerekmektedir (Eğitim Öğretim Yönetmeliği Madde 14). Yüksekokulların birinci sınıfını bitiren öğrenciler uygulamalı mesleki eğitim (staj) yapmaktadırlar. Staj eğitiminde amaç, okulda görmüş oldukları eğitimlerin uygulamalarını ve yapılan işlemleri öğrenmektir. Staj eğitiminin bir diğer amacı, öğrencilerin, memurluk vasıflarını kazanmalarını sağlamaktır. Bu amaçlarla birinci sınıfı bitiren öğrencilere illerdeki uygun görülen birimlerde, ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde yaz tatilinde staj eğitimleri yaptırılmaktadır (Eğitim Öğretim Yönetmeliği Madde 25).

Yukarıda açıklanan 2001'de hayata geçirilen yeni düzenlemenin istenilen düzeye gelemediği yönünde yaygın görüşler bulunmaktadır. Örneğin Güvenlik Eğitimi Araştırma Merkezi (GEAR) (2010) yayınladığı raporda, polis eğitim kurumlarından mezun olan polis adaylarının kendilerini mesleğe hazır hissetmediklerini ve polisliğin ve profesyonelliğin meslekte öğrenilmesi olgusunu ortaya çıkardığını belirtilmektedir. Polis temel eğitimindeki diğer sorunlarla birlikte program geliştirme çalışmalarının yetersizliği çokça tartışılır durumdadır (Alaç, 2010: 82).

4652 sayılı Polis Yüksek Öğretim Kanunu ile yüksek okullara dönüştürülen PMYO'ların istenilen düzeye gelemediğine ilişkin araştırma sadece üst kurum olan Polis Akademisi'nin araştırmalarıyla (GEAR, 2010; PEMUS, 2011) sınırlı değildir. Polis eğitime ve eğitim programlarına ilişkin yapılan diğer araştırmalar da karşılaşılan sorunları ortaya koymaktadır. Örneğin, Çöloğlu'nun (2006) PMYO'ların eğitim programının yeterliğini değerlendirmek amacıyla Kayseri, Aksaray, Yozgat, Niğde ve Malatya PMYO öğrencileri ile öğretim elemanları ve yöneticilerinden sağladığı görüşlerle yaptığı araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğrenciler, öğretim elemanları ve yöneticiler PMYO eğitim programının hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme ögesini yeterli bulmakta, ancak içerik ögesini büyük ölçüde yeterli görmemektedirler. Kıvrak (2008), İspanya ve İngiltere örnekleriyle yaptığı karşılaştırmalı araştırmada PMYO'da görev alan eğitimcilere önceden

eğitim formasyonu kazandırılmadığı, bu eğitimcilerin seğilmesinde eğitim kurumlarının hiç söz sahip olmadığı, ders iğeriklerinin hazırlayan kurullarda il emniyet m¼d¼rl¼klerinden temsilci bulunmadığı bulgularına ulaşmıştır.

2.4.1. PMYO ¼rt¼k Programı

Bir okulda g¼rev yapan ¼đretmenlerin tutumları, davranışları, yaklaşımları, inanęları, değer yargıları, g¼r¼řleri, beklentileri ve ¼nyargılarının ¼rt¼k programı ¼nemli ¼lę¼de etkilediği literat¼rde dile getirilmiştir (¼rneđin Mariani, 2001; Tezcan, 2003; Y¼ksel 2004). Aynı şekilde PMYO'ların ¼rt¼k programını şekillerden etkenlerden bir tanesi de ¼đretim g¼revlilerinin sınıf içerisinde ¼đrenciye y¼nelik tutumları ve yaklaşımlarıdır. PMYO'larda her t¼rl¼ idari işlemi y¼r¼tmekle ve ¼đrenci disiplinini sağlamakla g¼revli idari personelin bulunması, ¼đretim g¼revlilerini doğal olarak bu işlerden uzak tutmaktadır. B¼ylece ¼đrenci ile yakın ve dostęa iletişim kurmada olası bir engel ortadan kalkmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalar PMYO ¼đretim g¼revlilerinin ¼đrencilere eğitim s¼recinde olumlu, cesaretlendirici ve yapıcı tutum ve yaklaşımlarda buldukları ve informal iletişime ¼nem verdiklerini g¼stermektedir. ¼rneđin Altun (2007) yaptığı araştırmada İstanbul'da bulunan Arnavutk¼y, Adile Sadullah Mermerci ve S¼kr¼ Balcı PMYO'da bulunan ¼đretim g¼revlilerince "Sınıf içindeki tutumunuz aşağıdakilerden hangisine daha ęok benzemektedir" sorusu sorulmuştur. Anketin uygulandığı 100 kişiden 29'u "Bir arkadaşa" ifadesini, 26'sı "Bir babaya" ifadesini, 25'i "Bir ağabeye" ifadesini, 8'i "Hiğbirine " ifadesini kullanmıştır. şıklar arasında bulunan "Bir patrona (benzer)" ifadesi kullanılmamıştır.

Bıyık (2005) ise, ¼lke genelindeki PMYO'ların y¼netsel sorunlarını tespit etmek amacıyla hazırladığı anketi 26 PMYO'da (o tarihteki t¼m PMYO'larda) ęalıřan orta ve ¼st d¼zey y¼neticiler ¼zerinde uygulamıştır. Ankete katılan orta ve ¼st kademe y¼neticilerinin, PMYO'da ęalıřmaktan y¼ksek d¼zeyde memnun oldukları araştırma bulguları arasındadır. PMYO'larda ęalıřan orta ve ¼st d¼zey y¼neticiler aynı zamanda ¼đretim g¼revlileri olarak derslere girmektedirler. PMYO'larda ęalıřan orta ve ¼st d¼zey y¼neticiler işyerlerinden memnunsalrsa, ¼đretme s¼recinde girdikleri

dersleri ve öğrencileri memnuniyetlerinin önünde engel olarak görmedikleri gibi sonuç çıkarılabilir.

Her meslek için geçerli olan alt-kültür, üniforma giyen ve eğitimi, görevini, hatta görev dışı zamanını sivil yaşamın uzağında geçiren polislik ve askerlik mesleklerinde daha güçlü hissedilmektedir. Polislik mesleği içerisinde yaşanan sosyalleşme sonucu oluşan polis alt-kültürünün (Cerrah, 2000) Balıkesir PMYO'da çalışan polislerde de bulunması doğaldır. Üstelik konum olarak il merkezinden yaklaşık on beş kilometre uzakta olması ve görev olarak sivil yaşamdan ayrı olması, söz konusu polis alt-kültürünün normalden daha güçlü olmasına neden olabilir.

Balıkesir PMYO öğrencilerinin derslerine giren rütbeli polislerde bulunan polis alt-kültürü, derslerde bu öğretim görevlilerin tutumlarını ve davranışlarını etkileyeceğine göre örtük programa da etkide bulunması güçlü bir olasılıktır. Resmi programın amaçları doğrultusunda dersin hedeflerine ulaşmayı isteyen rütbeli bir polis öğretim görevlisi, sahip olduğu polis alt-kültürüne göre dersi anlatacak, mevzuatı öğretecek ve mesleği tanıtacaktır. Bu konuda daha derinlemesine çalışmalar yapılacak olsa, polis alt-kültürünün bir alt kolu olarak "polis öğretim görevlileri alt-kültürü" ile karşılaşılabilir.

Polis mesleğindeki polis öğretim görevlilerinin sahip olduğu alt-kültürün Balıkesir PMYO'nun örtük programına etki derecesinin, sivil kaynaklı öğretim görevlileri için geçerli olmayacağı açıktır. PMYO'larda Polis mesleğindeki polis öğretim görevlilerinin yanı sıra kadrolu ve sivil olan öğretim görevlileri (Türk Dili, Beden Eğitimi öğretim görevlileri gibi) ile uzmanlıklarına göre davet edilen sivil öğretim görevlileri vardır (Yöntem bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır). Bu öğretim görevlilerinin polis alt-kültürünün etkisiyle davranış sergilemeleri beklenemez.

Örtük program kapsamına ilişkin Yüksel'in (2004) yaptığı sınıflandırmada üç ana başlıktan birisi "sınıf iklimi", sınıf ikliminin alt maddelerinden birisi de "öğrenci özellikleri"dir. Balıkesir PMYO öğrenci özellikleri incelendiğinde bir çok bakımdan homojenlik arzettiği söylenebilir. Çünkü PMYO'lara öğrenci alımında aranan koşullar arasında, adaylarda belli

yaş aralığı, ÖSYM sınavlarından belli bir puan aralığı, adli kayıtlardan arınık olma (belli niteliklerde ve ağır cezayı gerektiren suçları işlememiş olma), belli fiziki özelliklere sahip olma (boy ve kilo aralığı) ve benzeri koşulların belirlendiği görülmektedir (PMYO Giriş Yönetmeliği, 2008). Sayılan bu koşullar, alınan öğrencilerin zekâ, yaş ve fiziksel özellikleri bakımından benzer olmalarını sağlamaktadır.

PMYO'larda görülen homojenliğe ek olarak bazı yönlerden Balıkesir PMYO öğrencileri, diğer PMYO öğrencilerinden daha fazla benzer nitelikler taşımaktadır. Bu araştırmanın yapıldığı ve sınırlılıklarda belirtildiği üzere Balıkesir PMYO öğrencileri, sadece Polis Özel Harekât branşını tercih eden öğrenciler arasından tekrar bir seçim sonrası belirlenmişlerdir. Böylece tutumlar, duyuşsal özellikler ve fiziki yeterlik bakımından benzer nitelikleri artmıştır. Ayrıca birinci sınıf öğrencileri ve kız öğrenciler, önceki ve sonraki yıllardan farklı olarak bulunmamaktadır.

“Örtük Programın Kapsamı” başlığı altında detaylı olarak incelendiği gibi çok çeşitli değişkenler bir okulun örtük programına etki etmektedir. Yukarıda Balıkesir PMYO'nun örtük programını da şekillendiren değişkenlerden, derslerdeki eğitim ve öğretim sürecinde baskın olanlar üzerinde durulmuştur. Sınırlılıklarda belirtildiği üzere Balıkesir PMYO idaresinin idari faaliyetleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

2.5. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu kısmında araştırma problemi ile ilgili literatürde yer alan araştırmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda ilgili yurt dışı ve yurt içinde yapılmış çalışmalar incelenmiştir.

2.5.1. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Literatür incelendiğinde örtük program alanındaki araştırmalarda daha çok nitel yönetime başvurulduğu ve örtük program sosyal açıdan ele alınarak sosyalleşme, kültür, değer ve demokratikleşme gibi konulara odaklanıldığı görülmektedir (Tuncel, 2008).

Hannay (1985), “Örtük Program Yoluyla Kültürel Yeniden Üretim” başlığını verdiği araştırmasında, çoğunlukla işçi sınıfının yaşadığı bölgede bulunan bir okulda görüşmeler ve beş ay süreli gözlemler yapmıştır. Araştırmacı, veri analizlerini yaparken, bulguların mevcut kuramlarla (benzerlik kuramı [Bowles ve Gintis, 1977], direnç kuramı [Willis, 1977], işlevsellik kuramı [Dreeben, 1968; Jackson, 1968]) uyuşmadığı kanaatiyle kültürel yeniden üretimin nasıl işlediğini açıklamak için yeni bir kavramsal çerçeve geliştirmiştir. Bu amaçla örümcek ağı metaforu kullanılmıştır. Buna göre okulda bir iç ağı, bir de dış ağı vardır. İçteki ağı “olağanlık” olarak adlandırılmıştır, bu iç ağı örtük programın öğrettiği gücün kabulü, otorite, sosyal sınıflandırma ve iş etiği gibi kavramları sembolize etmektedir. Dıştaki ağı ise okulun içinde bulunduğu toplumdan süzülüp gelen yapıları ve mitleri (örneğin Amerikan rüyası gibi) sembolize etmektedir. İçteki ağı incelendiğinde, okuldaki açık program, sosyal çevre ve etkileşimli örüntüler ağı oluşturan lifler gibi tanımlanmıştır.

Ahola (2000), Finlandiya Turku Üniversitesi'nin örtük programını belirlemek için yaptığı “Yükseköğretimde Örtük Program” adlı çalışmasında “öğrenmeyi öğrenme”, “mesleği öğrenme”, “uzman olmayı öğrenme” ve “oyunu öğrenme” boyutlarını kullanmıştır. Ön görüşmelerden sonra anket formu geliştirilerek tıp, eğitim ve sosyoloji bölümlerinden toplam 280 öğrenciye uygulamıştır. Araştırma sonucunda sembolik olarak duran ideal üniversite ile gerçek üniversite arasındaki ayırım ortaya çıkmıştır. Resmi program öğrenilemeyecek kadar çok detaylarla doludur ve gerçekte öğrenilen şey, fakültenin öğrenciden neyi öğrenmeyi istediği ile bunu sınavlarda ispatlaması gerektirir. Öğrenciler bölümlerin kararlarına, öğretime ve değerlendirme uygulamalarına etki edemeyeceklerini düşünmektedirler.

Dickerson (2007) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, kendi çalıştığı lise okulunda ve sınıf içinde örtük programın nasıl işlediği incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada, ölçme ve değerlendirme belgeleri, öğretmen kimliğiyle araştırmacının kendi hazırladığı eğitimsel dokümanlar ve diğer ilgili dokümanlar analiz edilmiş ve gözlem yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin sıklıkla etiketlendiği (labeled),

bu etiketlerin öğrencilerin kendileri tarafından sürdürülen bir kader (prophecy) haline geldiği ve bu öğrencilerin bu etiketlerle asla baş edemedikleri bulunmuştur. Bu etiketler altında ezilen öğrenciler bu durumdan kurtulmak için çabalamamaktadırlar.

Costello (2001), "Mesleki Okul Düzeninde Sosyal Tabakalaşmanın Yeniden Üretimi" adlı çalışmasında, iki farklı okulu, mimarisiyle, mefruşatıyla ve diğer fiziksel özellikleriyle karşılaştırmıştır. Karşılaştırma sonucunda, hukuk eğitimi veren okulun öğrencilerini ayrıcalıklı ve seçkin bireyler olarak hazırladığı ve sosyalleştirmesini otorite kullanan, güçlü ve ayrıcalıklı üst sınıfın kültürüne göre gerçekleştirdiğini gözlemlemiştir. Oysa gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının devam ettiği diğer okula girer girmez ilk edinilen izlenimin, ihtişamdaki düşüş olmaktadır. Ayrıntılı olarak ele alınan her bir çevresel özellik (mimari ve dekorasyon özellikleriyle) her iki okulun birbirine tezat örtük programlara sahip olduğu bu araştırmayla ortaya konmuştur.

Thornberg (2009), okul sisteminde iyi öğrencinin moral yapısını belirleyen okul kurallarını örtük program bağlamında incelemiştir. İki ilköğretim okulunda toplam 141 öğrenci ve 13 öğretmenin katılımıyla yürütülen çalışmada gözlem, ses kayıtları ve görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kurallar sisteminin, çocukları iyi bir öğrencinin moral yapısına alıştırdığı bulunmuştur. Bu durum iki boyutta gerçekleşmektedir; iyi bir arkadaş ve davranışlarıyla iyi bir öğrenci. Ayrıca, okulun örtük programında yer alan vatandaşlık eğitiminin kaynağını (1) başkalarını incitmeyen ve iyi davranan, (2) toplumla uyumlu olan ve hukuka uyan, (3) sorumluluk alan ve üstün çaba harcayan iyi bir vatandaş özelliklerinden aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Barrett, Solomon, Singer, Portelli ve Mujuwamariya (2009), Ontario öğretmen intibak programının örtük programını betimlemek ve eğitimcilerin görüşlerine göre örtük programın kritik demokratik duruşu ne kadar desteklediğini bulmak amacıyla çalışma yürütmüşlerdir. Bu amaçla 47 eğitimci ile görüşme yapmışlar ve kursiyer öğretmenlerin kendilerini istihdam eden sistemi eleştirmemeye yönlendirildiklerini, bunun sonucunda kritik demokratik duruşlarının azaldığını görmüşlerdir.

Curry (2001) tarafından Amerika'da bir teknik kolejde, yetişkin göçmenlerin bulunduğu sınıf içinde nitel yöntemle yapılan çalışmada örtük program betimlenmeye çalışılmıştır. Sınıf içerisinde uysallık, pasiflik ve düşük beklentiye dayalı bir örtük program ile birlikte şu özellikler de tespit edilmiştir: Kibarca dinleme, hiyerarşik farklılıkları devam ettirme, geleneksel cinsiyet rollerine uygun davranma, dilbilgisi hakkında soru sorma, yazı yazarken hoş konuları seçme, kendi görüşlerini ifadeden kaçınma. Gözlemlenen bir diğer olgu da öğrencilerin gösterdiği dirençtir, bu direnç çeşitli yollarla ve kursu bırakma yoluyla gösterilebildiği gibi kimi zaman sessiz kalarak da gösterilmiştir.

Fisher (2000), yüksek lisans tezinde eleştirel söylem analizi (critical discourse analysis) yöntemini kullanarak öğrenciler ve yetişkinler için uyuşmazlık çözümüne ilişkin kitapları (conflict resolution manuals) incelemiştir. Şiddet kültürünün egemen olduğu 21. yüzyılda, gençler ve yetişkinler için en iyi çatışma eğitiminin ne olduğunun ortaya çıkarılması için yürütülen araştırmada, eğitim materyallerinin ideolojik bakış açısıyla hazırlandığı, bu ideolojik yaklaşımın ise uzlaşma kuramı, birliktelik, uyum, işbirliği, pragmatizm ve bir tür psikolojik muhafazakârlık anlayışına dayandığı görülmüştür. Araştırmacı bu bulgudan hareketle, uyuşmazlık çözümüne ilişkin kitaplarda, kaliteli bir eğitimden daha çok "propaganda"ya yönelik bir örtük programın bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lempp ve Seale (2004), örtük program bağlamında, tıp öğrencilerinin aldıkları eğitimin kalitesi hakkında görüşlerini betimlemek amacıyla araştırma yapmışlardır. Araştırmanın verileri, İngiltere'de bir tıp eğitim kurumunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrenciler, birçok rol model örneklerinin bulunduğunu, öğretmenlerini etkili ve kolaylıkla yaklaşabilecek değerli kişiler olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Okulda hiyerarşik ve yarışmacı bir atmosferin bulunduğu, özellikle klinik eğitim süresince sistematik olmayan bir öğretimin ve öğretirken küçük düşürücü davranışların olduğu diğer bulgular arasındadır. Bu bulgulardan hareketle, araştırmacılar, son sınıf tıp eğitiminde dönüşüm yapabilmek için

açık programdaki reformların yanı sıra örtük programa da önem verilmesini önermişlerdir.

2.5.2. Yurt İçinde Yapılmış Çalışmalar

Veznedaroğlu (2007) doktora tez çalışmasında, öğrencilerin örtük program kapsamında hangi öğrenmeleri edindiklerini ve bunlara hangi uygulamalar ya da etkileşimler sonucunda sahip olduklarını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırma özel bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Okul ikliminde oluşan örtük programla ilgili olarak, öğrenciler kurallara uymanın akademik başarıyı arttırdığını, okulda kabul görüp rahat olmayı sağladığını, kurallara uymadıkları durumlarda ise kızma ve ceza verme gibi yazılı olmayan yaptırımların kendilerine uygulanabileceğini öğrenmişlerdir. Okulda kabul edilmek ve oyun oynamak baskın olmakla ilişkilendirilmekte, öğrenciler arasında lider ve baskın olmayı istemekten kaynaklanan olumsuz bir rekabet ortamı bulunmaktadır. Sınıf iklimiyle ilgili olarak öğrencilere öğretmenin üst, öğrencilerin ast olmadığı yönünde mesajlar verilmektedir. Öğretmenler sınıfta birer otorite ve güç kaynağı olarak bulunmaktadırlar. Öğrencilerden yazılı kurallarla birlikte yazılı olmayan bazı kurallara da uymaları beklenmektedir, kurallara uymadıkları durumlarda öğretmenlerin güç ve otoritelerini kullanarak kendilerine yazılı olmayan bazı yaptırımlar uygulayabileceklerini öğrenmişlerdir. Öğrenciler kendi bilgi ve düşüncelerini öğretmenlerin bilgi ve düşüncelerine göre daha değersiz bulmakta, sınavlarda kendi düşüncelerini değil, öğretmenlerin derslerde anlattıklarını yazmayı tercih etmektedirler. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçladıklarını belirtmelerine rağmen, öğretmenlerin sınıfta ve sınavlarda sordukları soruların çoğunluğu bilgi düzeyindedir.

Sarı (2007) doktora çalışmasında, Adana ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarının okul yaşam kalitesi düzeylerinin belirlenmesi ve okul yaşam kalitesi düzeyi düşük ve yüksek olan iki okulda temel demokratik değerlerden olan eşitlik, insan onuruna saygı ve çevreye saygı değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevini incelemiştir. “Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program” adlı araştırmasında nicel ve

nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Sonuç olarak, dozu farklı olmakla birlikte, her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı görülmüştür. Araştırmada ele alınan değişkenlerin çoğu bakımından, düşük okul yaşam kalitesi düzeyine sahip okuldaki örtük program daha antidemokratik özellikler taşımaktadır. Buna paralel olarak bu okuldaki öğrencilerin de antidemokratik davranışları daha sık sergilediklerinin belirlenmiş olması, okuldaki örtük programın öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları bakımından önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.

Tuncel (2008), “Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program” adlı doktora tez çalışmasında öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki sınıf içi örtük programın duyuşsal özelliklerin gelişimini nasıl etkilediğini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu araştırmada, durum çalışması nitel araştırma yöntemi olarak benimsenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlik meslek bilgisi derslerindeki fiziki ortam ve düzenlemelerden kaynaklanan örtük programın resmi programı desteklemediği, öğrencilerde genellikle olumsuz duyuşsal özelliklerin gelişimine neden olduğu görülmüştür. Öğrencilerin sahip olduğu hazır bilgi alma alışkanlığı, öğretme-öğrenme sürecinde öğretim elemanının beklentilerini gerçekleştirmesini olumsuz etkilemektedir. Öğretim elemanının söylediklerinden çok yaptıkları öğrenciler üzerinde daha etkili olmakta ve öğrencilerde model alma isteği uyandırmaktadır. Öğretme-öğrenme sürecinde verilen örneklerin, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirdiği ve eğitimle ilgili olaylara daha duyarlı hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Olumsuz durumları yansıtan örnekler ise öğrencilerin kaygı düzeyini artırmakta ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin değerlendirme sürecinde edindikleri deneyim, başarılı olmak için öğrenci katılımının ve çabasının önemli olmadığı ve ezbere dayalı öğrenmenin yeterli olduğu algısına neden olmaktadır. Öğrencilerin başarılı olmak için seçici davranma ve öğretim elemanının gözüne girme biçiminde taktikler geliştirdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başar (2011), öğrenme-öğretme sürecinde örtük programın sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarını nasıl etkilediğini iç içe geçmiş tek durum

deseni kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucuna göre, sınıflarda en çok görülen sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları iletişime yönelik davranışlardır. Sınıf öğretmenleri, şiddete ve sınıf arkadaşlarına yönelik sınıf içi istenmeyen davranışları fark ederken, kaygıdan kaynaklanan davranışları fark etmemektedirler. Sınıf öğretmenleri sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmede uyarı ve görmezden gelme yaklaşımını daha çok tercih etmekte, ceza verme yöntemini pek kullanmamaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili karar alma ve kural belirlemede en çok yarı demokratik bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sınıflarında alınan kararların kendilerine de danışılması öğrencilerde en çok değerli olma ve güven duygusunu hissettirmektedir. Öğretmenlerin en çok önemsedikleri eşitlik, adalet, sevgi, saygı değerleridir. Öğrencilere göre sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarının en önemli nedeni can sıkıntısı, can sıkıntısının en önemli nedeni ise öğretmenlerin monoton yöntemlerle ders işlemeleridir.

Yüksel (2007) tarafından, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Resim-İş ve Müzik öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik düşüncelerinde örtük programın etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir durum çalışması olarak yürütülen araştırmada ortaya çıkan bulgular göstermektedir ki, resmi programa rağmen anabilim dallarının örtük programı öğrencileri alan öğretmeni değil, alan uzmanı olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Alan derslerine giren öğretim elemanlarının sürekli anabilim dalında bulunması, buna karşılık öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanlarının ise anabilim dalı dışından olması ve sadece haftada bir gün derse gelmesi, alandaki öğretim elemanlarının daha etkili olmasına ve örtük programı daha çok etkilemelerine ve belirlemelerine yol açmaktadır. Öğrencilerin öğretmenlik mesleğinin önemli olduğunu kabul etmekle birlikte, genelde öğretmenliğe olumsuz baktıkları, alan derslerine daha fazla ilgi gösterdikleri, öğretmenlik meslek derslerine giren öğretim elemanlarıyla iletişim kurmada problem yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler alan ve öğretmenlik meslek derslerinin birbirinden tamamen kopuk olarak işlendiğini düşünmektedirler.

Yangın ve Dindar (2010) Siirt il merkezinde yer alan ilköğretim okulunda görevli öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örtük programın varlığını ve okullarda hangi yönde daha çok kendini gösterdiğini belirlemek için araştırma yapmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, okullarda bilgisayar laboratuvarları mevcut olmasına rağmen kullanımında okul yönetiminin tek yetkili olduğu, laboratuvarların sürekli kapalı konumda tutulduğu ve kullanılacak olursa anahtarının yetkili idareciden alınması gerektiği anlaşılmıştır. Öğrenci merkezli öğretimi benimseyen öğretim programına rağmen öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel, psikomotor durumlarını ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmadan dersleri işledikleri, bundan dolayı okullarda başarısı yüksek ve çok düşük öğrencileri geliştirici etkinlikler yapmadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin tanınmasında öğretmenlere göre belirleyici olan öge ders notlarıdır. Buna karşın öğretmenler tüm öğrencilerin aktif bir şekilde etkinliklere katılımını da beklemektedirler.

Karadolak (2009), Adana İli resmi ilköğretim okullarında mimari özellikleri farklı üç ilköğretim okulundaki öğrenci ve öğretmenlerin okullarının bina ve bahçeleri hakkındaki görüşleri ayrıntılı olarak incelenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Bina ve Bahçelerine Atfedilen Metaforlar Anketi" ile yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda okul bina ve bahçesinin genel görünümünün ve fiziki mekan uygunluğunun, eğitim-öğretim kalitesini etkilemede önemli bir faktör olduğu kullanıcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkmıştır. Okulun bina ve bahçesinin yeterli olarak kabul edildiği okullarda öğrenci ve öğretmenler daha çok olumlu anlamda görüş bildirirken, bina ve bahçenin yeterli olarak kabul edilmediği okullarda ise öğrenci ve öğretmenler daha çok olumsuz görüş bildirmişlerdir. Mimari özelliklerin düzeyi olumlu anlamda arttıkça öğretmen ve öğrencilerin okullarına karşı olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Bolat (2014), öğrenci görüşleri doğrultusunda Ankara İli Çubuk İlçesi sınırları içinde yer alan bir ilkokulun örtük programını belirlemeye çalışmıştır. Bu amaç çerçevesinde, örtük program kapsamında öğrenim görülen sınıfın sınıf iklimini oluşturan unsurlar dikkate alınmıştır. Araştırmacı tarafından

hazırlanan görüşme soruları, görüşme ortamında öğrencilere yöneltilmiş ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların içerik analizleri yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerinin kişilik özellikleri hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları, ancak öğretmenin bazen çok sinirli olduğu, öğretmen-öğrenci ilişkileri temasında “öğretmenin öğrencilerine bağırdığı” anlaşılmıştır. Öğretmenin ceza yanında ödüllere de yer verdiği görülmüştür. Manevi ve maddi ödüllerin kullanıldığı sınıfta en göze çarpan ödül testlerin hediye edilmesidir. Araştırmanın yapıldığı sınıfta notun bir ödül olarak kullanıldığı da görülmüştür. Öğretmenin uyguladığı cezalara bakıldığında puan kırmak en fazla uyguladığı ceza türü olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmanın yapıldığı sınıfın sınıf ortamı ile ilgili olarak da akran gruplarıyla ilgili bazı sorunlar olduğu görülmüştür, en önemli sorununun ise kavgaya ve küfür olduğu belirlenmiştir.

Fidan (2013), Bolu’da Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenleriyle yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında örtük programın sınıf iklimi öğelerinden olan öğretmen görüşleri, beklentileri, davranışları ve eleştirileri çerçevesinde örtük programı incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada araştırmacı tarafından hazırlanan “yarı yapılandırılmış gözlem formu” ile veriler toplanmıştır. Araştırmayla elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, öğrencilerden toplumsal ve ahlaki açıdan sanal ortam ile gerçek ortamı ayırt edebilmeleri, sanal ortamda konuşmalarının daha düzgün, saygılı ve dürüst olmaları yönünde yüksek düzeyde beklenti içerisinde oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin kişisel gelişim, ahlaki, toplumsal, ekonomik ve sosyal değerleri daha çok sözlü olarak örtük program kapsamında kazandırmaya çalıştığı görülmüştür. Sosyal olarak sportif faaliyetlere daha çok erkek öğrencileri yönlendirdikleri, önemsedikleri konuları daha yüksek performansta anlattıkları, önemsemedikleri konuları hiç anlatmadıkları veya yüzeysel geçtikleri tespit edilmiştir.

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmının problem ve alt problemlerinin yanıtlanmasında izlenen yöntem sunulmuştur. Bu bağlamda ilk olarak araştırma modeli ve niçin bu modelin seçildiği açıklanmıştır. İkinci olarak araştırmının çalışma grubu, veri toplama araçları ve analiz yöntemleri sunulmuştur.

3.1 Araştırma Deseni

Araştırmalar, yapıldıkları çevreye ya da araştırma ortamına göre laboratuvar ve saha araştırmaları; düzeylerine göre kuramsal ve uygulama araştırmaları; yöntem ya da zamana göre tarihi, betimleme ve deneysel araştırmalar olarak adlandırılabilir (Kaptan, 1998: 45). Bu araştırma; düzeyine göre uygulama, çevresine göre saha, yöntemine göre ise betimsel bir araştırma olarak nitelendirilebilir.

Bu araştırma karma araştırma desenlerinden nitel ağırlıklı nicel bir araştırma desenidir. Mevcut olan durumu anlamaya yöneliktir, Balıkesir PMYO'da uygulamada ortaya çıkan örtük programı anlamaya yöneliktir. Polis adaylarının, mesleğe, okula ve polis özel harekât branşına yönelik tutum düzeylerini ölçmesiyle nicel; örtük program bağlamında ortaya konulan öğrenme yaşantıları ve değerler ile Balıkesir PMYO'da örtük programın kapsamını derinlemesine ve çok boyutlu olarak incelenmesine yönelik nitel bir çalışmadır. Bir araştırmada nitel ya da nicel yöntemler kullanmaya karar vermeden önce neyin araştırılacağına karar verilmesi ve bu karara bağlı

olarak da hangi yöntemle araştırılacağına karar verilmesi gerekmektedir (Ekiz, 2004). Nicel araştırma anket gibi ölçme araçlarının kullanıldığı, çok sayıda insanın katıldığı ve verilerin istatistiksel olarak analiz edildiği nicelikler üzerine odaklanılan bir araştırma türüdür (Glesne, 2012: 382). Nitel araştırma ise, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Nicel araştırmacılar, nitel araştırmacıların aksine, deneysel tasarımlarla ve istatistiksel genellemelerle hipotezleri test ederler ve olguları anlamak isterler, nitel araştırmacılar ise doğal ortamlardan bilgi toplamada kendi yeteneklerine güvenirlere, olay incelemelerine değer verirler ve sözel betimlemeler aracılığıyla açıklama yaparlar (Suter, 2011).

Psikolojideki araştırmalar 1980'li yıllara kadar nicel paradigmaya dayanırken, sosyolojik (sosyoloji, antropoloji) araştırmaların çoğunluğu ise başlangıcından itibaren nitel paradigmaya dayanmaktadır (Ekiz, 2004: 427). Nitekim örtük programı ilk kez kavramsallaştıran Jackson (1968) da araştırmasında nitel yöntem ve veriler kullanmıştır. Örtük program araştırmacıları, nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte ve nitel yöntemin daha ağırlıklı kullanılmasını önermişler ve kullanmışlardır (Yüksel, 2004). Nitekim Tobin ve Fraser (1998'den akt. Fraser, 1998) de öğrenme ortamlarının araştırılmasında nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılmaya başladığını belirtmişlerdir. Holliday (1994'den akt. Sarı, 2007: 116), "suyun altında kalan özelliklerin en iyi şekilde nitel yöntemlerle incelenebileceğini" belirtmiştir.

Bu araştırmada Balıkesir PMYO'da öğrenim gören polis adaylarının, mesleğe, okula ve polis özel harekât branşına yönelik tutum düzeylerini ve Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan resmi program dışında örtük programın kapsamını açığa çıkarmak amaçlandığı için durum çalışması deseni benimsenmiştir. Çünkü durum çalışmaları nicel ya da nitel yaklaşımla yapılabilir ve nitel durum araştırmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler

bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada da yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Nicel yöntem olarak, aşağıda açıklandığı şekliyle tutum ölçekleri ve istatistiksel analizlere başvurulurken, nitel yöntem olarak görüşmeler yapılmış ve öğrencilere kompozisyon yazdırılmış ve ardından içerik analizi yapılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanlar bütünüdür (Karasar, 2012: 109). Ancak nitel araştırmada amaç genelleme değil, bütüncül bir resim elde etmektir. Nitel araştırma çalışılan konuyu derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaç edinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 107). Dolayısıyla bu araştırmanın nicel boyutunda evrenin tamamına ulaşılmış iken, nitel araştırma boyutunda belirli bir evren ve belirli bir evrene yapılmış olan sağlam genellemeler söz konusu değildir.

Nicel ve nitel yöntemlere başvuru bu araştırmanın çalışma grubunu belirlerken iki aşamalı bir süreç izlenmiş ve üç tane çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci aşamada, Balıkesir PMYO'da 2013–2014 eğitim ve öğretim döneminde öğrenim gören 574 öğrenciye yönelik okula, mesleğe ve polis özel harekât branşına yönelik tutum ölçekleri uygulanmış ve öğrencilerin tutum ölçeklerinden aldıkları puanlara göre sınıflandırma yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrenci sayıları Çizelge 2'de verilmiştir:

Çizelge 2. Araştırmanın Birinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenciler ve Sayıları

Şube	Öğrenci Sayısı	Cinsiyet
1	24	E
2	30	E
3	32	E
4	30	E
6	31	E

Çizelge 2- devam.

7	30	E
8	31	E
10	18	E
11	9	E
13	31	E
15	32	E
16	29	E
17	27	E
18	33	E
19	31	E
20	34	E
21	30	E
22	32	E
23	30	E
24	30	E
TOPLAM	574	

Araştırmanın yapıldığı 2013–2014 eğitim ve öğretim döneminde özel durumu nedeniyle Balıkesir PMYO’da birinci sınıf düzeyinde öğrenci bulunmayıp, ikinci sınıf düzeyinde 777 öğrenci bulunmaktadır. Evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir ancak araştırmanın pilot uygulaması için 198 öğrenciye ön deneme yapılmıştır. Bu nedenle aynı öğrencilere uygulama yapılmaması için söz konusu 198 öğrenci araştırma dışında tutulmuştur. Ayrıca hastalık, mazeret izni ve idari görevlendirmeler gibi nedenlerle ölçeklerin uygulandığı gün bulunmayan öğrenciler dolayısıyla toplam 574 öğrenciye ulaşılmıştır. Öğrencilerin tamamı erkek öğrencidir, önceki yıllardan farklı olarak kız öğrenciler bulunmamaktadır.

İkinci aşamada ise tutum ölçeklerinden elde edilen ölçümlerden yola çıkılarak, öğrencilerden görüşme yapmak için amaçlı örnekleme yapılmıştır. Uygulanan tutum ölçeğinden elde edilen puanlar, en az 4 farklı sınıf olmak üzere ve en yüksek puan alan 8, en düşük puan alan 8 öğrenci olmak üzere toplam on altı öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin tutum puanlarının sıralamasının yanı sıra farklı sınıflardan olması da önemli bir ölçüt olarak kabul edileceğinden çalışma grubu öğrencilerinin birkaç sınıf içinden oluşmamasına dikkat edilmiştir. Seçilen öğrencilerin şubelerine göre dağılımları ve ölçeklerden aldıkları puanlar Çizelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Araştırmanın İkinci Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrenciler ve Ölçek Puanları

	Öğrenci	Şube	Toplam Ölçek Puanı
En Yüksek Puan Alanlar	Ogr.1	22	4.95
	Ogr.7	4	4.93
	Ogr.13	24	4.93
	Ogr.11	2	4.91
	Ogr.9	13	4.9
	Ogr.2	1	4.89
	Ogr.3	1	4.89
	Ogr.14	1	4.89
En Düşük Puan Alanlar	Ogr.15	6	3.27
	Ogr.4	3	3.17
	Ogr.6	4	3.1
	Ogr.12	18	3.08
	Ogr.5	8	3.07
	Ogr.10	21	2.82
	Ogr.8	7	2.23
	Ogr.16	10	1.83

Çizelge 3 incelendiğinde öğrencilerin aldığı en yüksek tutum puanınının 4.95 ve en düşük tutum puanınının ise 1.83 puan olduğu görülmektedir. Belirlenen öğrencilerin sınıf şubelerine bakıldığında 13 farklı şubeden oldukları görülmektedir. Böylece birkaç şubede toplanma olmamış, yeterince dağılım sağlanmıştır.

Belirlenen öğrencilerden biri düşük tutum puanına, diğeri ise yüksek tutum puanına sahip iki öğrenci görüşme yapmak istemediğini beyan etmiştir. Görüşme yapan kişiye bir zararı olursa görüşebileceklerini, zarar vermeyecekse görüşmek istemediğini söylemesi üzerine hiçbir sıkıntı oluşturmayacağı kendilerine söylenmiştir. Söz konusu öğrencilerden düşük tutum puanına sahip olan öğrenci 2,69 puanla üçüncü sırada yer almaktadır. Oysa kendisinden daha düşük tutuma sahip 2.23 ve 1.83 puan ortalamalarıyla gelen iki öğrencinin hiçbir çekince göstermeksizin görüşmüş olması kayda değer bir nokta olarak ifade edilebilir. Görüşmeyi reddeden öğrencinin yerine 3.27 puan ortalaması ile dokuzuncu en düşük puana sahip öğrenci görüşmeye alınmıştır.

Yukarıda açıklanan duruma benzer bir durum belirlenen yüksek tutum puanına sahip sekiz öğrenciden bir tanesinde de yaşanmış ve görüşme yapmak istemediğini beyan etmiştir. Söz konusu öğrenci, en yüksek tutum puanına sahip öğrenciler arasında 4.91 puanla beşinci sırada yer almaktadır. Görüşmeyi reddeden öğrencinin yerine 4.89 puan ortalaması ile dokuzuncu en yüksek puana sahip öğrenci görüşmeye alınmıştır.

Üçüncü çalışma grubu olarak ise Balıkesir PMYO' da 2013–2014 eğitim ve öğretim döneminde görev yapan toplam 52 öğretim görevlisinden geldikleri kaynaklarına göre amaçlı örnekleme yapılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri, nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır ve olayların, ilişkilerin açıklanmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). PMYO'larda görev yapan öğretim görevlileri temel olarak öğretmen emniyet müdürleri, kadrolu öğretim görevlileri, idari kadroda yer alan ek ders görevlileridir. Bununla birlikte ihtiyaç duyulan derse göre üniversite, MEB ve diğer kurumlardan öğretim görevlisi olarak davet edilenler bulunmaktadır. Çalışmaya katılan öğretim elemanlarının dağılımı Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Araştırmanın Üçüncü Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretim Görevlileri

Geldiği Kaynak	Kariyeri/Rütbesi	Kişi Sayısı	Cinsiyeti
Üniversite	Yrd.Doç.Dr.	1	E
Baro	Avukat	1	K
PÖH	Komiser	1	E
Balıkesir PMYO	Emniyet Md. (Öğretmen)	2	E
Balıkesir PMYO	Emniyet Md. (İdari Kadro)	2	E
Balıkesir PMYO	Okutman	2	E
Toplam		9	

Çizelge 4 incelendiğinde öğretim görevlilerinin üniversiteden bir yardımcı doçent, barodan bir avukat, PÖH branşlı personelden bir komiser, iki öğretmen emniyet müdürü, iki kadrolu öğretim görevlisi ve idari kadroda yer alan iki emniyet müdürü olmak üzere toplam dokuz kişiden oluştuğu görülmektedir. İlk iki çalışma grubundan cinsiyet boyutuyla farklı olarak, üçüncü çalışma grubunda bir kadın bulunmaktadır. Yrd. Doç. Dr. ve avukat

öğretim görevlilerinin yanı sıra okutmanlar da sivildirler, bir başka anlatımla resmi elbiseli emniyet hizmetleri sınıfında bulunmamaktadırlar.

3.3. Veri Toplama Araçları

Glesne (2012), nitel araştırmada kavramların birçoğunun pozitivist gelenekten kaldığını hatırlatarak “veri toplama” yerine “veri kaydı” kavramının daha uygun olacağı yönünde görüşü benimsediğini söylemektedir. Ancak, henüz genel ve ortak kabul görmediği için bu çalışmada da “veri toplama” kavramı kullanılacaktır. Bu araştırmada veri toplama aracı olarak mesleğe, okula ve polis özel harekât branşına yönelik tutum düzeylerini ölçmek amacıyla 5’li Likert tutum ölçekleri, öğrenci görüşme formu ve öğretim görevlisi görüşme formu ile öğrencilere yazdırılan kompozisyon kullanılmıştır.

Tutum Ölçekleri bireyin, bir ya da birçok boyutta tutumunun yönünü ve yoğunluğunu belirlemek için uygulanan araçlardır (Demirel, 2009: 179). Bu araştırma kapsamında kullanılmış olan tutum ölçekleri Balıkesir PMYO’da öğrenim gören ikinci sınıf düzeyindeki öğrencilere uygulanmış olan ve öğrencilerin okula, mesleğe ve Polis Özel Harekât birimine yönelik tutumları ölçmeyi amaçlayan veri toplama araçlarıdır. Bu araçlar araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ayrıca bu ölçeklerden elde edilecek veriler, araştırmacının temel problemlerine cevap aramak için verilerin toplanacağı çalışma grubunun oluşturulmasında kullanılmıştır.

Bu nitel çalışmada kullanılmış bir başka veri toplama aracı görüşme formlarıdır. Durum çalışmasının en önemli kaynaklarından biri olan (Yin, 2009) ve sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olan görüşme, “bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yol olarak kullanılagelmiştir” (Karasar, 2012: 165–166). Bir araştırmada insanların herhangi bir konudaki görüşleri ve duyguları öğrenilmek isteniyorsa ya da kişinin davranışlarının nedenleri ortaya çıkarılmak isteniyorsa en uygun yöntem yine kişiye giderek ondan bilgi almaktır (Türnüklü, 2000). Glesne’ye (2012) göre araştırmacı görüşmede sorular sorar, katılımcılar ise güdülerini, değerlerini, ilgilerini ve gereksinimleri doğrultusunda eğilimlerini ifade ederler. Araştırmacılar

soruların ortaya çıkardığı ifadelerden bir anlam oluşturmak için bu eğilimleri çözmelidirler. Görüşme, nitel araştırmalarda en çok başvurulan yöntemlerden biridir ve bu yöntemle algılar, niyetler, yorumlar ve düşünceler gibi gözlemlenemeyen özellikler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme tekniğini destekleyecek başka tekniklere gereksinim vardır. Bu tekniklerden biri olarak öğrencilerden kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyon istenmesinin nedeni, görüşme sırasında sorulan sorulara içtenlikle cevap verilip verilmediğini kontrol etmek ve varsa söylemedikleri ya da söyleyemedikleri görüşleri tespit etmektir. Görüşme tekniğine kıyasla, öğrencilerin kendilerini daha çok güvende hissedecekleri düşünüldüğü için öğrencilerden okula, mesleğe, kendilerinden ne beklediğine yönelik bir kompozisyon yazmaları da istenmiştir. Böylece Glesne'nin (2012) de belirttiği gibi veri kaynağının çokluğu ile daha zengin veri ve daha bütüncül sonuçlar elde edilmeye çalışılmıştır. Yukarıda belirtilen veri toplama araçları aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

3.3.1. Tutum Ölçeklerinin Hazırlanması

Ölçeğin geliştirilmesi için öncelikle ilgili literatür incelenmiştir. Okul ve mesleğe ilişkin tutumları ölçmekte kullanılan veri toplama araçları incelenmiştir. Tutum ölçeği, öğrencilerin hem okula, hem de mesleğe ve polis özel harekât birimine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılacağı için sayılan üç bölüme ayrılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan madde havuzundaki maddeler Balıkesir Üniversitesi'nde çalışan uzmanlar ile Balıkesir PMYO'da idareci olarak görevli uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda madde çıkarma ve ekleme yapıldıktan sonra bir Türk Dili öğretim görevlisine dil bakımından inceleme yaptırılmıştır. Son şekli verilen aracın uygulanabilmesi için Polis Akademisi Başkanlığı'na başvurulmuş ve gerekli izin alınmıştır (izin belgesi Ek 1'de sunulmuştur). Uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilen ve son şekli verilen 57 maddelik likert tipi beş derecelendirmeli ölçme aracı (Ek 2'de sunulmuştur), yapı geçerliği ve güvenirlik katsayısı değerlerini belirlemek için

2013–2014 eğitim ve öğretim döneminde Balıkesir PMYO’da okuyan 198 öğrenciye pilot uygulama için uygulanmıştır.

Öğrenciler, eğer bir araştırmacıyı bir uzman veya otorite olarak algılayacak olursa açık sözlü olmaya cesaret edemeyebilirler (Glesne, 2012). Bu araştırma kapsamında öğrencilerin ölçek sorularına içten yanıt verebilmeleri için araştırmacının kimliği gizli tutulmuş, ölçeğin alt kısmına sadece “Araştırmacı” imzası atılmıştır. Tutum ölçeği uygulanırken, başka bir ilden resmi yazıyla gelmiş bir anketin/ölçeğin öğrenci boyutuyla uygulanma süreçleri bire bir takip edilmiş ve farklı hiçbir işlem uygulanmamıştır. Böylece hem ölçek metninde hem de uygulama adımlarında araştırmacının kimliği öğrenci bakımından gizli kalmıştır. Çünkü araştırmacı Balıkesir PMYO’da amir konumunda olup idari kimliğe sahiptir. Öğrencilerin gerek katılımları aşamasında, gerekse katılımları sona erdikten sonra kendilerini idari bakımdan güvende hissetmeleri sağlanmıştır.

Öğrencilerin ölçeği yanıtlamaları için yeterli süre tanınarak hiçbir zorlama ile karşılaşmamalarına özen gösterilmiştir. Ölçeğin uygulama tarihi de özenle seçilmiştir. Ölçek uygulandığında öğrenciler 2013–2014 eğitim-öğretim dönemine başlamışlar, (zorunlu) yatılı olan okul içinde akşam yoklama saatinde uygulamaya katılmışlar ve ölçme aracını yanıtlama konusunda herhangi bir üstten emir almamışlardır. Sınavların yakın bir tarihte olmaması, ölçek uygulamasını, ders çalışma önünde bir engel olarak algılamaktan uzak tutmuştur. Akşam yoklama saatinde yapılmış olması, dinlenme ve eğlenme önünde bir engel olarak algılanmasından uzak tutmuştur. Herhangi bir üstten emir almamış olmaları öğrencilerin sorulara içtenlikle yanıt vermelerini kolaylaştırmıştır. Eksik ya da hatalı doldurulan 3 deneme formu çıkarılmasından sonra kullanılabilir 195 deneme formu üzerinden analiz işlemleri yapılmıştır.

Balıkesir PMYO’da öğrenim gören polis adaylarının, mesleğe ve okula yönelik tutum düzeyleri ile Balıkesir PMYO’da uygulanmakta olan resmi program dışında örtük programın kapsamını açığa çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analiz, daha çok araştırmacının kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde

belirlendiği araştırmalarda kullanılmaktadır. Önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılması söz konusu olduğunda başvurulacak olan içerik analizidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 223). Örtük programın kavramsal yapısı önceden açık bir biçimde belirlendiği ve boyutların ortaya çıkarılması söz konusu olmadığı için betimsel analiz yapılmıştır.

195 kişilik öğrenci grubuna uygulanan 57 maddelik deneme formu üzerinde SPSS 16 programı kullanılarak okul, meslek ve PÖH ölçeklerine yönelik ayrı analizler yapılmıştır. PMYO'ya ilişkin tutuma ait deneme formunda yer alan 16 madde üzerinde grubun yeterliliğine ilişkin yapılan KMO- Bartlett Testi sonucu (.908 $p < .000$) anlamlı çıkmıştır. Elde edilen bu veriden hareketle 195 kişilik grubun yeterli olduğuna karar verilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu anlaşıldıktan sonra yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Balıkesir PMYO'ya yönelik tutum ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda bazı maddelerin birden fazla faktör altında yer aldığı belirlenmiştir. 10, 15, 11 nolu maddeler birden fazla faktör altında yer aldığından ölçekten çıkarılmıştır. Maddeler çıkarıldıktan sonra tekrar analize devam edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda bazı maddelerin de binişik olduğu belirlenmiştir. Binişik olan maddelerden 1, 2 ve 8 numaralı maddeler düşük yük değerine sahip oldukları için, bir başka ifadeyle varyansa olan katkıları düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçekte on tane madde kalmıştır. On maddenin tek bir faktör altında açıkladığı görölmüştür. Bu nedenle Varimax Rotasyonu (Dik Döndürme) yapılmamıştır. Maddelerin toplam açıkladığı varyans 50.988 olduğu belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddeler ve her bir maddenin faktör yük değeri izelge 5'de verilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizinde ölçeğin tamamının güvenilirlik katsayısı .89 bulunmuştur.

Çizelge 5. Balıkesir PMYO'ya Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri

Madde No	Maddeler	Faktör yükü
3	Okuldaki imkânlar bana, "iyi ki burayı tercih etmişim" dedirtiyor	.746
4	Bu okuldaki disiplin anlayışı beni rahatsız ediyor	.670
5	Bu okulda öğrenci olmaktan mutluyum	.806
6	Bu okulu başkalarına tavsiye etmem	.760
7	Okuldaki sosyal faaliyet alanları beni rahatlatıyor	.642
9	Bu okulun ortamı (atmosferi) bana huzur veriyor	.716
12	Bu okulun ortamı (atmosferi), beni bu okula geldiğime pişman ettiriyor	.791
13	Bu okul, kendimi değerli bir birey olarak algılamamı sağlıyor	.693
14	Bu okulda sorunlarımı anlatacak birini bulamam	.604
16	Keşke bu okula hiç başlamasaydım	.686

Bir diğer tutum ölçeği polis okulu öğrencilerinin polislik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Ölçeğe ait deneme formunda yer alan 21 madde üzerinde örneklem grubun faktör analizi yapmaya uygunluğunu belirlemek için KMO- Bartlett analizi yapılmıştır. KMO- Bartlett Testi sonucu (.887 $p < .000$) anlamlı çıkmıştır. Elde edilen bu veriden hareketle 195 kişilik grubun yeterli olduğuna karar verilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu anlaşıldıktan sonra yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Polislik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 20, 24, 36 numaralı maddeler herhangi bir faktör altında yer almamıştır. Bu nedenden dolayı ölçekten çıkarılmıştır. Varimax Rotasyonu ile devam edildiğinde 28 ve 18 numaralı maddeler binişik olduğundan ve faktör yük değerleri daha düşük olduğundan ve aynı zamanda birden fazla faktör altında yer aldıklarından dolayı ölçekten çıkarılmışlardır. Üç madde çıkarıldıktan sonra tekrar yapılan analiz sonucunda ölçeğin üç faktörlü olduğu belirlenmiştir. Birinci faktör altında 22, 32, 21, 19, 37 ve 29 numaralı maddeler, ikinci faktör altında 25, 17, 30, 31 ve 26 numaralı maddeler, üçüncü faktör altında ise 35, 33, 34, 27 ve 23 numaralı maddeler yer almıştır. Ölçek üç faktörlü bir ölçektir, toplam açıklanan varyans %57.647'dir. Birinci

faktörün açıkladığı toplam varyans %22.334'tür ve "mesleki uygunluk" olarak adlandırılmıştır, ikinci faktörün açıkladığı toplam varyans %20.378'dir ve mesleki değer" olarak adlandırılmıştır ve üçüncü faktörün açıkladığı toplam varyans %14.935 olduğu belirlenmiş ve "mesleki kararlılık" olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan maddeler ve her bir maddenin faktör yük değeri Çizelge 6'da verilmiştir. Yapılan güvenirlik analizinde birinci faktörün güvenirlik katsayısı .84, ikinci faktörün güvenirlik katsayısı .82, üçüncü faktörün güvenirlik katsayısı .76 ve ölçeğin tamamının güvenirlik katsayısı ise .89 bulunmuştur.

Çizelge 6. Polislik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri

Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü		
		1	2	3
22	Polislik mesleğini seçtiğime pişmanım	.795		
32	Bana göre polislik mesleğinin hiçbir cazip yanı yoktur	.757		
21	Polis olmayı kendime yakıştırıyorum	.709		
19	Polislik mesleği bana sıkıcı geliyor	.676		
37	Polislik mesleğini sevmiyorum	.633		
29	Meslek tercihinde bulunacak birine polislik mesleğini asla tavsiye etmem	.467		
25	Polislik her zaman hayallerimi süsleyen bir meslek olmuştur		.865	
17	Dünyaya bir daha gelsem tekrar polis olmayı tercih ederdim		.754	
30	Benim için en ideal meslek polisliktir		.727	
31	Polislik benim için bir tutkudur	.403	.713	
26	Polislik mesleğine toplumda verilen değer bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor		.479	
35	Polislikten alacağım manevi doyum bana huzur veriyor			.753
33	Polislik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleği daha çok seveceğime inanıyorum	.444		.671
34	Daha iyi bir meslek bulursam hemen vazgeçerim	.470		.619
27	Polislik mesleğinin disiplinli olmayı gerektirmesi beni rahatsız ediyor			.569
23	Hangi koşullar altında olursa olsun polislik yaparım			.434

Analiz sonucunda bazı maddelerin birden fazla faktör altında yer aldığı belirlenmiştir. Ancak birden fazla faktör altında yer alan maddelerin faktör yükleri arasında fark .100 üzerinde olduğundan yüksek yük değeri içinde yer alan faktöre atanmıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .40 üstünde olduğu belirlenmiştir.

Polis Özel Harekât branşına yönelik tutuma ait deneme formunda yer alan 20 madde üzerinde grubun yeterliliğine ilişkin yapılan KMO- Bartlett Testi sonucu (.899 $p < .000$) anlamlı çıkmıştır. Elde edilen bu veriden hareketle 195 kişilik grubun yeterli olduğuna karar verilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu anlaşıldıktan sonra yapı geçerliğini ortaya koymak amacıyla faktör analizi yapılmıştır.

Polis Özel Harekât branşına yönelik tutum ölçeğinin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi ile analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda 39, 47, 51, 57 numaralı maddeler herhangi bir faktör altında yer almadıkları için ölçekten çıkarılmışlardır. Analize devam edildiğinde 40, 53, 55, 42 numaralı maddelerin birden fazla faktör altında yer aldığı görülmüştür. 42 numaralı madde aynı zamanda binişik olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle anılan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Böylece tek faktörlü bir yapı ortaya çıkmış ve ölçek toplam on iki maddeden oluşmuştur. Toplam açıklanan varyans %44.061'dir. Ölçekte yer alan maddeler ve her bir maddenin faktör yük değeri Çizelge 7'de verilmiştir. Yapılan güvenilirlik analizinde güvenilirlik katsayısı .87'dir.

Çizelge 7. Polis Özel Harekât Branşına Yönelik Tutum Ölçeği Maddeleri ve Faktör Yük Değerleri

Madde No	Maddeler	Faktör Yüğü
44	Hangi koşullar altında olursa olsun PÖH branşında çalışırım	.808
43	PÖH branşının tam olarak kişiliğime uygun olduğunu düşünüyorum	.759
41	PÖH branşında çalışacağımı düşünmek beni mutlu ediyor	.743
38	Dünyaya tekrar gelseydim yine Polis Özel Harekâtı (PÖH) seçerdim	.727

Çizelge 7- devam.

54	PÖH çalışma koşulları diğerlerinden daha zevklidir	.712
46	PÖH branşını PMYO birinci sınıfta okuyan öğrencilere tavsiye ederim	.693
49	PÖH branşından aldığım manevi doyum bana huzur veriyor	.637
48	Benim için ideal olan PÖH branşıdır	.623
50	Başka bir branş seçmem mümkün olsaydı (istihbarat branşı gibi) PÖH branşını seçmezdim	.602
45	PÖH branşını seçtiğime pişmanım	.568
52	PÖH branşının kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum	.515
56	PÖH'ün zorlu eğitim biçimi ve düzeyi beni aşılıyor	.494

Bütün bu analizlerin sonucunda otuz sekiz maddelik tutum ölçeği oluşturulmuş ve Ek 3'te "Balıkesir PMYO, Polislik Mesleği ve Polis Özel Harekât Branşı Tutum Ölçeği Uygulama Formu" başlığı altında sunulmuştur.

3.3.2. Görüşme Formlarının Hazırlanması

3.3.2.1. Öğrenci Görüşme Formunun Hazırlanması

Bu araştırmada veri kaynakları olarak okula, polislik mesleğine ve özel harekât branşına yönelik uygulanan ölçeklerin yanı sıra öğrencilerle bire bir görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle görüşme yapmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmasına karar verilmiş ve taslak hazırlanarak Balıkesir Üniversitesi'nde uzmanlara gösterilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen öğrenci görüşme formu son olarak dil ve anlatım bakımından kontrol edilmesi için bir Türk Dili öğretim görevlisine inceletilmiş ve ön denemeye hazır hale getirilmiştir.

Dil ve anlaşılabilirlik açısından kontrol edilen görüşme formları, görüşmeyi yapacak uzmanlar ve kaynak kişilerle ön deneme yapılmıştır. Böylece hem görüşme yapanların istenilen nitelikte görüşme yapıp yapamadıkları belirlenmiş hem de öğrenci cevaplarının soru ile ortaya çıkarılması istenen düşünce ve görüşleri ortaya çıkarıp çıkarmadığı belirlenmiştir. Deneme uygulaması yapılan öğrenciler asil uygulama yapılan öğrenciler dışından seçilmiştir. Ön uygulamada kullanılan soruların yeterli olduğu anlaşılmış ve

görüşme yapacak uzman kişilerin görüşme için deneyimleri sağlanmıştır. Ayrıca soruların öğrenci perspektifinden örtük program çerçevesinde kendilerine kazandırılmak istenen değerleri yansıtabilmelerini sağlayacak yeterli kapsama sahip olup olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmacı, bu araştırmanın yürütüldüğü Balıkesir PMYO'da rütbeli bir idari personel olduğu için öğrencilerle görüşmeyi bizzat yapmamıştır. Araştırmacının kimliğinden dolayı öğrenciler sorulan sorulara içtenlikle cevap vermeyebilirlerdi. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşmeleri Balıkesir PMYO'da görev yapan lisans mezunu üç ve yüksek lisans mezunu bir polis memuru ile lisans mezunu ve kadrolu bir Türk Dili öğretim görevlisi olmak üzere toplam beş kişi yürütmüştür. Polis memurlarından üç tanesi aynı zamanda çeşitli alanlarda hizmet içi eğitimlerde eğitici olarak görev yapmaktadırlar.

Görüşülen öğrencilerin bilgisi ve izni ile bire bir görüşmelerin ses kayıtları yapılmış ve görüşmeler 9 – 32 dakika arasında sürmüştür. Ses kaydına itiraz eden ya da çekimser davranan katılımcı olmamıştır. Ses kaydı sayesinde, görüşme esnasında etkili iletişim gereklerinden olan göz teması kurulmuş ve dikkat, not tutma yerine konuşan kişiye yöneltilmiştir. Çözümü yapılan görüşme ses kayıtları üzerinde içerik analizleri yapılmıştır. Uygulama için hazırlanan Öğrenci Görüşme Formu Ek 4'te sunulmuştur.

3.3.2.2. Öğretim Görevlisi Görüşme Formunun Hazırlanması

Araştırmanın üçüncü çalışma grubunu oluşturan öğretim görevlileriyle görüşme yapılmasına ve bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmasına karar verilmiş, bu amaçla hazırlanan taslak Balıkesir Üniversitesi'nde uzmanlara gösterilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen öğretim görevlisi görüşme formu son olarak dil ve anlatım bakımından kontrol edilmesi için bir Türk Dili öğretim görevlisine incelenmiş ve kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Uzman görüşünden geçirilen öğretim görevlileri görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği, soruların istenen nitelik ve niceliğe sahip olup

olmadığının belirlenmesi için ön uygulama yapılmıştır. Bu amaçla üç farklı öğretim görevlisine sorular sorulmuş ve cevaplar alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğinin yanı sıra araştırma kapsamında ortaya çıkarılmak istenen öğretim görevlilerince resmi program dışında öğrencilere kazandırmayı hedefledikleri değerlerin ortaya çıkarıp çıkarmayacağı kontrol edilmiştir. Pilot uygulama yapılan kaynak öğretim elemanları asıl çalışma için belirlenen öğretim elemanlarının dışından seçilmiştir.

Görüşme yapılacak öğretim görevlilerinden ses kaydı yapmak için izin istenmiş, izin vermeleri üzerine bire bir görüşmelerin ses kayıtları yapılmış ve görüşmeler 17 – 42 dakika arasında sürmüştür. Ses kaydı sayesinde, görüşme esnasında etkili iletişim gereklerinden olan göz teması kurulmuş ve dikkat, not tutma yerine konuşan kişiye yöneltilmiştir. Çözümü yapılan görüşme ses kayıtları üzerinde içerik analizleri yapılmıştır. Uygulama için hazırlanan Öğretim Görevlisi Görüşme Formu Ek 5'te sunulmuştur.

3.3.2.3. Öğrenci Kompozisyonları

Görüşmesi tamamlanan öğrencilerden okula, mesleğe, kendilerinden ne beklendiğine yönelik bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Önce açıklama yapıp ardından sorular bulunan kâğıt kompozisyon yazmaları için verilmiştir. Öğrencilere verilen kompozisyon kâğıdına görüşme formunda bulunan sorular kısaltılarak yazılmıştır (Ek 6'da sunulmuştur). Kompozisyonlar incelendiğinde öğrencilerin soruları anladığı görülmüştür.

Öğrenci kompozisyonları, görüşmeden elde edilen verilerin doğruluğunun test edilmesinin yanı sıra, veri çeşitliliği sağlamaya yöneliktir. Bu, verilerin zenginleştirilmesini ve güvenilirliğini sağlamaktadır (Ekiz, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu sayede hem görüşme formundan elde edilen veriler hem de kompozisyonlar çaprazlama olarak çelişkili durumların olup olmadığını test etmeye hem de verilerde zenginleşmeyi sağlamaktadır.

3.3.2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada iki farklı veri türü elde edilmiştir. Bunlardan biri tutumların ölçümünden elde edilen nicel veriler, bir diğeri de görüşme ve yazılı

kayıtlardan elde edilen nitel verilerdir. Nicel verilerin analizinde nicel, nitel verilerin analizinde ise nitel analiz yaklaşımlarına başvurulmuştur.

Nicel Verilerin Analizi: Araştırmada polis meslek yüksek okulunda öğrenim gören polis özel harekât branşı öğrencilerinin okula, polislik mesleğine ve polis özel harekât branşına yönelik tutumlarının düzeyinin belirlenmesinde betimsel analiz yaklaşımından yararlanılmıştır. Öğrenci tutum puanlarının analizinde ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Aritmetik ortalamanın yorumlanmasında aşağıdaki puan aralıklarına göre değerlendirme yapılmıştır:

Puan Aralığı	Açıklama	Yorum
1.00-1.79	Kesinlikle Katılmıyorum	Olumsuz tutum
1.80- 2.59	Katılmıyorum	Olumsuz tutum
2.60-3.39	Kararsızım	Olumsuz tutum
3.40-4.19	Katılıyorum	Olumlu tutum
4.20-5.00	Kesinlikle Katılıyorum	Olumlu tutum

Araştırmanın ikinci problemi tutum puanları arasında ilişkinin olup olmadığının belirlenmesidir. Bu problem bağlamında polislik mesleğine yönelik tutum ölçeği geneli ve alt boyutları ile okula ve polis özel harekat branşına yönelik tutum puanları arasında ilişkinin olup olmadığı ve yönünü belirlemek için korelasyon analizi yapılmıştır.

Nitel Verilerin Analizi: Araştırmanın nitel verilerinin analizinde içerik analizi yaklaşımından yararlanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Bu amaçla görüşmelerin ses kayıtları çözümlenerek veri metinleri elde edilmiştir. Daha sonra bu veri metinleri birkaç kez okunmuş, zaman zaman görüşme yapılan kişinin ne demek istediğini tam belirleyebilmek için ses kayıtları tekrar dinlenmiştir. Kimi zaman metin üzerindeki ifadeye yüklenen anlamın, kişinin ses tonundaki vurguda saklı olduğu görülmüştür. Bu konuya özel önem verilmesinin nedeni, nitel araştırmanın en önemli özelliklerinden biri olarak, üzerinde araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla araştırma yapılan olay, olgu ve değerlerin

incelenmeye çalışılmasıdır (Ekiz, 2004). Veri metinleri oluşturulduktan sonra toplanan veriler kodlanmıştır, kodlama yapılırken araştırmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınmış ve bu kavramsal çerçeve bağlamında literatür tekrar gözden geçirilmiştir. Nitel araştırmada veri kodlaması temalar, örüntüler, süreçler oluşturmak, karşılaştırmalar yapmak ve kuramsal açıklamalar geliştirmek içindir (Glesne, 2012).

Kodlama amacıyla literatüre uygun olan kavramlar geliştirilmiştir, ancak esnek davranılarak literatürde yer almıyor düşüncesiyle anlamlı bölümler/örüntüler göz ardı edilmemiştir. Kendi içinde anlamlı olan bölümler literatürle ve araştırmanın çerçevesiyle uyumlu olarak kodlanmıştır. Kodlama işlemi sonunda kodlama listesi oluşturularak nitel verilerin düzenlenmesi sağlanmıştır. Kodlamada kullanılan kavramlar, anlamlı bütünü en doğru ifade edecek biçimde çoğunlukla literatürden, gerektiğinde ise araştırmacının kendisinden ve verinin içinden seçilmiştir. Yine kodlama biçimi olarak mevcut kavramsal çerçeveye göre kodlama yapılmış, ancak ortaya çıkan yeni kodlar da listeye alınmış, yani “genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama” (Strauss ve Corbin, 1990’dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011: 229, 232) seçilmiştir. Bu adımda da esneklik gösterilmiş, kodlama listesi, verilerin analiz sürecinde gerektiğinde değiştirilmiştir. Bu arada araştırma sorularının dışında kalan veriler kodlamaya dâhil edilmemiştir. Örnek olarak sınıf komiserlerinin idari karar ve işlemleri öğrenciler tarafından sıkça dile getirilmiş, ancak araştırmanın kapsamı dışında olduğu için kodlanmamıştır. Kodlamalar belirlendikten sonra iki farklı öğrenci ve öğretim görevlisine ait görüşme kayıtları ve öğrencilerin yazılı metinleri belirlenerek bağımsız uzmanların kodlaması sağlanmıştır. Uzmanlar ile araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış, yapılan karşılaştırmada uzmanların ifadelere yükledikleri anlamlar (kodlar) ile araştırmacının yaptığı kodlamaların uyumlu olduğu gözlenmiştir. Bu sayede araştırmacının yanlılığı önlenmiştir (Ekiz, 2004; Türnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Nitel verilerin analizinde ikinci aşamada kodlardan yola çıkarak verileri genel düzeyde açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 236) temalar belirlenmiştir. Bu amaçla öncelikle

kod listesindeki kodların birbirleriyle benzerlikleri tespit edilmiş ve böylece ilişkili olan kodlar bir araya getirilerek temalara ulaşılmıştır. Literatüre göre bazı temalar önceden belirlenmiş ve analiz sürecinde gerektiği durumlarda yeni temalar eklenmiştir. Temaların birbirleriyle ilişkilerinden ve ortak özelliklerinden yola çıkılarak bir üst düzey kodlama daha yapılmış ve böylece ana temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Tematik kodlama yapılırken iç tutarlılığa ve dış tutarlılığa yönelik sürekli kontroller yapılmıştır. Kodlamanın ve temaların hem literatürle uyumunu, hem de kendi içinde tutarlılığını kontrol edebilmek için yine iki farklı uzmandan ayrıca temaları ve ana temaları belirlemeleri istenmiştir. Uzmanlar ile araştırmacının yaptığı temalar ve ana temalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda gerekli düzenleme, ekleme ve çıkarma işlemlerinin ardından ana temaların ve alt temaların tutarlılığa sahip olduğu ve uyumlu olduğuna karar verilmiştir. Bundan sonra veriler tematik kodlamaya göre düzenlenmiş, tanımlama ve açıklama çalışması yapılmıştır. Ana temalar ve alt temaların neler olduğu ile alt temalara ait frekans ve yüzde değerleri bulgular bölümünde çizelgelerde verilmiştir. Kodlamalarda öğretim görevlileri ÖG1, ÖG2, ÖG3, ... şeklinde, öğrenciler ise Ö1,Ö2, Ö3... şeklinde gösterilmiştir.

Nitel verilerin analizi sürecinde araştırmacının yanlılığını önleyecek uzmandan yararlanma uygulamasına yer verilmiştir. Nitel verilerin güvenilirliğini sağlayacak bir başka yöntem, veri toplama araçlarının açıklandığı yerde belirtildiği üzere kompozisyonlardır. Öğrencilerin görüşme sırasında sorulan sorulara içtenlikle cevap verip veremediklerini kontrol etmek ve varsa söylemedikleri ya da söyleyemedikleri görüşleri tespit etmek amacıyla öğrencilerden kompozisyon yazmaları istenmiştir. Böylece veri çeşitliliğine gidilmiştir. Üstelik kompozisyon yazdıkları ortamı ve zaman dilimini öğrenciler kendileri belirlemiştir. Bu yaklaşım sayesinde öğrenciler kendileri üzerinde bir baskı hissetmemeleri sağlanmıştır. Öğrenciler tamamen özgür ortamda düşüncelerini yazmışlardır. Böylece görüşmede sorulan soruların yazılı olduğu kâğıtlara yazılan kompozisyonlarla, görüşmelerden elde edilen nitel veriler çapraz olarak karşılaştırılmıştır. Nitekim nitel verilerin analizi yapılırken, tüm verilerin birbiriyle tutarlı olduğu gözlemlenmiştir. Üstelik bulgular ve sonuç bölümlerinde ayrıntılı açıklanacağı üzere, öğretim

görevlilerinden elde edilen verilerle öğrencilerden elde edilen veriler de birbirleriyle tutarlı çıkmıştır. Üçüncü bir boyutuyla nitel verilerin güvenilirliği, nicel verilerle olan tutarlılığıdır. Yine bulgular ve sonuç bölümlerinde ayrıntılı olarak değinileceği gibi, tutum ölçeklerinden elde edilen puanlar, nitel verilerin analizinden elde edilen bulgularla tutarlıdır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemleri çerçevesinde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Balıkesir PMYO öğrencilerinin okula, polislik mesleğine ve Özel Harekât branşına yönelik tutumlarının düzeyi nedir?

Araştırmanın birinci alt problemi çerçevesinde Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerinin okula yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek amacıyla her bir maddeye ve ölçeğin geneline yönelik betimsel analiz yapılmıştır. Ortalama ve standart sapma değerlerine ilişkin analiz sonuçları Çizelge 8’de sunulmuştur.

Çizelge 8. Okula Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Dağılımı

Madde No		\bar{X}	SS
1	Okuldaki imkânlar bana, “iyi ki burayı tercih etmişim” dedirtiyor	4.36	.84
2	Bu okuldaki disiplin anlayışı beni rahatsız ediyor*	4.09	1.11
3	Bu okulda öğrenci olmaktan mutluyum	4.56	.84
4	Bu okulu başkalarına tavsiye etmem*	4.66	.86
5	Okuldaki sosyal faaliyet alanları beni rahatlatıyor	3.98	1.21
6	Bu okulun ortamı (atmosferi) bana huzur veriyor	4.12	1.04
7	Bu okulun ortamı (atmosferi), beni bu okula geldiğime pişman ettiriyor*	4.77	.63
8	Bu okul, kendimi değerli bir birey olarak algılamamı sağlıyor	4.17	1.15
9	Bu okulda sorunlarımı anlatacak birini bulamam*	4.12	1.26
10	Keşke bu okula hiç başlamasaydım*	4.89	.52
Genel Ortalama		4.37	.60

N=688; *Ters kodlanan maddeler

Analiz sonuçlarına göre polis meslek yüksek okulu öğrencilerinin öğrenim gördükleri okula yönelik tutumlarının genel ortalamasının yüksek olduğu ($\bar{X}=4.37$) belirlenmiştir. Ölçek maddelerine göre en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.89$) ile “Keşke bu okula hiç başlamasaydım”, en düşük ortalama

($\bar{X}=3.98$) ise “Okuldaki sosyal faaliyet alanları beni rahatlatıyor” maddesindedir. Ölçeğin tüm maddesine verilen cevaplar olumludur. Ölçeğin “Okuldaki sosyal faaliyet alanları beni rahatlatıyor” “Bu okuldaki disiplin anlayışı beni rahatsız ediyor”, “Bu okulun ortamı (atmosferi) bana huzur veriyor”, “Bu okulda sorunlarımı anlatacak birini bulamam”, “Bu okul, kendimi değerli bir birey olarak algılamamı sağlıyor” ifadelerine öğrenciler “katılıyorum” düzeyinde ($4.20 < \bar{X} > 3.20$) cevap vermişlerdir. Diğer maddelere ise öğrenciler “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde cevap vermişlerdir. “Katılıyorum” düzeyinde cevaplanan maddelerin standart sapması, “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde cevaplanan maddelerin standart sapmasından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, ortalamanın yüksek olduğu maddelerde öğrencilerin görüşleri arasında farkın düşük; ortalamanın düşük olduğu maddelerde ise standart sapmanın yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin okula yönelik tutumları bazı maddelerde farklı görüşler olmakla beraber olumlu olduğu söylenebilir.

Polis meslek yüksekokulu öğrencilerinin polislik mesleğine yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9. Polislik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının

Dağılımı

Madde No		\bar{X}	SS
15	Polislik mesleği bana sıkıcı geliyor*	4.70	.74
16	Polis olmayı kendime yakıştıyorum	4.69	.78
17	Polislik mesleğini seçtiğime pişmanım*	4.84	.59
23	Meslek tercihinde bulunacak birine polisliği asla tavsiye etmem*	4.67	.83
26	Bana göre polislik mesleğinin hiçbir cazip yanı yoktur*	4.81	.62
30	Polislik mesleğini sevmiyorum*	4.73	.91
13	Dünyaya bir daha gelsem tekrar polis olmayı tercih ederdim	4.29	1.04
19	Polislik her zaman hayallerimi süsleyen bir meslek olmuştur	4.23	1.04
20	Polislik mesleğine toplumda verilen değer bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor	3.44	1.34
24	Benim için en ideal meslek polisliktir	4.29	.97
25	Polislik benim için bir tutkudur	4.28	1.01

Çizelge 9- devam.

18	Hangi koşullar altında olursa olsun polislik yaparım	4.46	.98
21	Polislik mesleğinin disiplinli olmayı gerektirmesi beni rahatsız ediyor*	4.48	.87
27	Polislik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleği daha çok seveceğime inanıyorum	4.53	.86
28	Daha iyi bir meslek bulursam hemen vazgeçerim*	4.66	.80
29	Polislikten alacağım manevi doyum bana huzur veriyor	4.38	.92
Birinci Alt Boyut: Mesleki Uygunluk Ortalaması		4.73	.49
İkinci Alt Boyut: Mesleki Değer Ortalaması		4.11	.85
Üçüncü Alt Boyut: Mesleki Kararlılık Ortalaması		4.51	.64
Genel Ortalama		4.45	.60

N=688; *Ters kodlanan maddeler

Analiz sonuçları, öğrencilerin polislik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek olduğunu ($\bar{X}=4.45$) göstermektedir. Ölçeğin “Mesleki Uygunluk” ($\bar{X}=4.73$) ve Mesleki Kararlılık ($\bar{X}=4.51$) alt boyutlarında öğrenci görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum”, ($\bar{X}>4.19$) ikinci alt boyut olan “Mesleki Değer” alt boyutunda ($\bar{X}=4.11$) ise “katılıyorum” ($3.40<\bar{X}<4.19$) düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Hem ölçeğin genelinde hem de ölçeğin alt boyutlarında öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Ölçek maddeleri incelendiğinde en düşük ortalamanın ($\bar{X}=3.44$) “Polislik mesleğine toplumda verilen değer bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor” maddesindedir. Bu maddedeki öğrenci görüşleri “katılıyorum” düzeyindedir. Ayrıca bu maddede standart sapmanın diğer maddelere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu madde dışındaki tüm maddelerde ise öğrenci görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, polislik mesleğinin toplum tarafından çok yüksek düzeyde değer verilmediği yönünde algılandığını göstermektedir. En yüksek ortalamanın ($\bar{X}=4.84$) “Polislik mesleğini seçtiğime pişmanım” maddesinde “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu maddede standart sapmanın diğer ölçek maddelerindeki standart sapma daha düşüktür.

Ortalamanın yüksek olduğu maddelerde standart sapmanın düşük, ortalamanın düşük olduğu maddelerde standart sapmanın yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, ortalamanın yüksek olduğu maddelerde görüşlerin

homojen, ortalamasının düşük olduğu maddelerde heterojen olduğunu, başka bir ifade ile öğrenci görüşleri arasındaki farklılaşmanın yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin polislik mesleğine yönelik tutum düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Polis Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin tutumlarının incelendiği bir diğer tutum konusu polis özel harekât branşına yöneliktir. Öğrencilerin özel harekât branşına yönelik tutumlarının düzeyini belirlemek için puanların ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Yapılan betimsel analiz sonuçları Çizelge 10'da sunulmuştur.

Çizelge 10. Özel Harekât Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Dağılımı

Madde No		\bar{X}	SS
31	Dünyaya tekrar gelseydim yine Polis Özel Harekâtı (PÖH) seçerdim	4.81	.60
33	PÖH branşında çalışacağımı düşünmek beni mutlu ediyor	4.87	.54
35	PÖH branşının tam olarak kişiliğime uygun olduğunu düşünüyorum	4.79	.61
36	Hangi koşullar altında olursa olsun PÖH branşında çalışırım	4.75	.68
37	PÖH branşını seçtiğime pişmanım*	4.96	.33
38	PÖH branşını PMYO birinci sınıfta okuyan öğrencilere tavsiye ederim	4.76	.66
39	Benim için ideal olan PÖH branşıdır	4.84	.52
40	PÖH branşından aldığım manevi doyum bana huzur veriyor	4.82	.57
41	Başka bir branş seçmem mümkün olsaydı (istihbarat branşı gibi) PÖH branşını seçmezdim*	4.80	.67
42	PÖH branşının kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum*	4.81	.79
44	PÖH çalışma koşulları diğerlerinden daha zevklidir	4.79	.56
46	PÖH'ün zorlu eğitim biçimi ve düzeyi beni aşıyor*	4.88	.51
Özel Hareket Branşına Yönelik Tutum Geneli		4.82	.35

N=688; *Ters kodlanan maddeler

Analiz sonuçları öğrencilerin polis özel hareket branşına yönelik tutumlarının genel ortalamasının ($\bar{X}=4.82$) yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin özel hareket branşına yönelik tutumları “kesinlikle katılıyorum” düzeyindedir. Ölçek maddelerinde en düşük ortalama ($\bar{X}=4.75$) “Hangi koşullar altında olursa olsun PÖH branşında çalışırım” maddesinde; en yüksek ortalama ($\bar{X}=4.96$) “PÖH branşını seçtiğime pişmanım” maddesindedir. Ölçeğin tüm maddelerinde öğrenciler “kesinlikle katılıyorum” yönünde görüş belirtmişlerdir. Tüm maddelerin standart sapması düşüktür.

Bu durum, öğrenci görüşleri arasında farklılaşmanın az olduğunu göstermektedir. Bir başka ifade ile öğrencilerin genelinin polis özel hareket branşında tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Aslında bu durum beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğrenciler bu branşı istekli olarak seçmişlerdir. Öğrencilerin bu branşı isteyerek seçmiş olmaları nedeni ile tutumlarının da yüksek olması doğal bir sonuçtur.

Polis özel harekât branşını seçen ve PMYO'da öğrenim gören öğrencilerin, öğrenim gördükleri okul, polislik mesleği ve polis özel harekât branşlarına yönelik tutumları yüksek bulunmuştur. Polis özel harekât branşı öğrencileri ilk yıl farklı PMYO'larda öğrenim gördükten sonra isteğe bağlı olarak polis özel harekât branşına yönelmektedirler. Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu bu branşı isteyerek seçen öğrencilerden oluşmaktadır. Tutum puanlarının yüksek olmasında öğrencilerin bu okula ve branşa isteyerek gelmiş olmalarının bir sonucu olduğu söylenebilir. Özel harekât branşını isteyerek seçenler de kuşkusuz polislik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olacağı açıktır.

4.2. Balıkesir PMYO öğrencilerinin polislik mesleğine, okula ve özel harekât branşına yönelik tutum puanları arasında ilişki var mıdır?

Balıkesir PMYO'da öğrenim gören adayların okula, polislik mesleğine ve polis özel hareket branşına yönelik tutum puanları arasında ilişkin olup olmadığının belirlenmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11. Öğrenci Tutum Puanları Arasında Korelasyon Analizi

	1	2	3	4	5
1- Polislik Mesleğine Yönelik Tutum-Mesleki Uygunluk Boyutu	1				
2- Polislik Mesleğine Yönelik Tutum-Mesleki Değer	.531*				
3- Polislik Mesleğine Yönelik Tutum-Mesleki Karar	.616*	.690*			

Çizelge 11- devam.

4-Polislik Mesleğine Yönelik Tutum-Genel	.774*	.905*	.890*		
5-Okula Yönelik Tutum	.419*	.482*	.576*	.573*	
6- Özel Harekat Branşına Yönelik Tutum	.387*	.375*	.460*	.467*	.347*

*p<.001

Öğrencilerin polislik mesleğine yönelik tutum puanları alt boyutları ile geneli arasında yüksek düzeyde korelasyon belirlenmiştir. En yüksek korelasyon ($r=.905$) mesleki değer alt boyutudur. Bunu mesleki karar ($r=.890$) ve mesleki uygunluk ($r=.774$) izlemektedir. Polislik mesleğine yönelik genel tutum puanı ile alt boyutlar arasında yüksek düzeyde ilişki belirlenmiştir. Bu durumun ölçeğin iç tutarlılığının yüksek olmasından kaynaklandığı gibi, öğrencilerin mesleğe yönelik genel tutumu ile o mesleği kendilerine uygun görme, mesleki kararlık ve mesleğe değer vermeleri gibi tutumu oluşturan özellikler arasındaki doğal ilişkiden de kaynaklandığı söylenebilir.

Öğrencilerin okula, mesleğe ve branşa yönelik tutumları arasındaki en yüksek korelasyon ($r=.573$) okula yönelik tutum ile mesleğe yönelik tutum arasındadır. En düşük korelasyon ise ($r=.347$) özel harekat branşı ile okula yönelik tutum arasındadır. Tutum puanları arasında ilişki pozitif ve orta düzeydedir denebilir. Bu durum, öğrencilerin mesleğe yönelik tutumları ile branşa yönelik tutumları ve Balıkesir PMYO'ya ilişkin puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir.

4.3. Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında öğretim görevlilerince ortaya konulan öğrenme yaşantıları nelerdir?

Araştırmanın ikinci alt problemi “Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında öğretim görevlilerince ortaya konulan öğrenme yaşantıları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretim görevlilerince ortaya konulan öğrenme yaşantılarını belirlemek için Öğretim Görevlisi Görüşme Formu'nda yer alan birinci soru ve alt soruları sorulmuştur. Soru şu şekildedir:

Sizin tarafınızdan ortaya konulan öğrenme yaşantıları nelerdir?

- Sınıf içerisinde öğrencilerden başarının dışında öğrencilerin bilmelerini ve öğrenmelerini istediğiniz neler vardır (ne tür öğrenmeler söz konusudur)? Bir başka anlatımla, programda yer alan ve öğrencilerin bilmesi gereken bilgiler dışında ayrıca sizin kazandırmayı hedeflediğiniz bilgi ve beceriler nelerdir?

- Sınıf içerisinde öğrenme-öğretme sürecini nasıl gerçekleştiriyorsunuz? (espiri yapmak, örnek vermek-örnekleri nereden seçiyorsunuz-sıklıkla hangi yöntem ve tekniği kullanıyorsunuz? (sınıf içinde öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için ne tür yöntem ve tekniği seçiyorsunuz?)

- Öğrenci katılımını sağlıyor musunuz? Sağlıyorsanız nasıl sağlıyorsunuz? Bu katılımı sağlamak için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?

- Öğrencilere bir emniyet mensubu olarak (ağabey, amir, arkadaş vb) model olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bunu nasıl gösteriyorsunuz?

- Size özgü sınıf içi kurallarınız var mı? Varsa nelerdir? Nasıl belirliyorsunuz? Belirlediğiniz kurallara bir örnek verir misiniz? Sınıf kurallarınızı belirlemenize etki eden faktörler nelerdir? Bu kurallara uymayan öğrenci olursa nasıl tepki verirsiniz?

- Öğrencilerle iletişiminiz hakkında bilgi verir misiniz? Öğrencilerinizle iletişimde nelere dikkat edersiniz, onlara nasıl hitap edersiniz? (hangi sıfatlar, kelimeler, övgüler, yergiler vb.) İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında neler yaparsınız?

- Size göre okulda nasıl bir kültür var? Kurumunuzdaki mevcut kültür, sizin davranışlarınızı nasıl etkiliyor? Siz bu kültürü öğrencilerinize nasıl aktarıyorsunuz?

“Sizin tarafınızdan ortaya konulan öğrenme yaşantıları nelerdir?” sorusuna öğretim görevlilerinin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Çizelge 12’de verilmiştir.

Çizelge 12. Öğretim Görevlilerinin Ortaya Koydukları Öğrenme Yaşantıları

Resmi Programla İlişkisi	Ortaya Konulan Öğrenme Yaşantıları	Frekans	Yüzde
Destekleyen	Değerler		
	Adalet ve hakkını savunma	3	33
	Saygı ve sevgi	2	22
	İnsan ve topluma önem	2	22
	Doğruluk ve dürüstlük	2	22
	Yardımlaşma	1	11
	Dostluk	1	11
	Birbirlerine güven	1	11
	Gelenek görenek		
	Ayrım gözetmemek/Objektiflik		
	Ahlâk ve etik değer		
	Olgunluk/Ağırbaşlılık		
	Sabır		
	Çevre temizliği		
	Evensel değer		
	Açık sözlülük		
	Vatan millet sevgisi		
	Kendini gerçekleştirme		
	Kendini ifade edebilme	5	56
	Kişisel gelişim	3	33
	Kitap okuma	2	22
	Boş zamanlarını değerlendirme		
	Özgüven		
	Düzenli ve sağlıklı yaşam		
	Kişiliği ön plana çıkarma		
	Kültürel faaliyet		
	Özgür hissetme		
	Kendine saygı		
	Satranç		
	Sosyalleştirme		
	İletişim		
	(Akranlarıyla sınıf içi iletişim)	1	11
	(Gelecekte aile bireyleriyle iletişim)	1	11
	Sosyal olma		
	Mesleğini sevme ve geliştirme		
Yöresel yemekleri tanıma			

Çizelge 12- devam.

Destekleyen	Vatan millet sevgisi		
	Kültürel öğeler		
	Ülke gündemi		
	Mesleğe Hazırlama		
	Halkla iyi ilişkiler ve iletişim		
	Görev bilinci		
	Disiplin		
	Tecrübe paylaşımı		
	Uyum ve dayanışma		
	Sorumluluk		
	Problem çözme becerisi		
	Emir komuta sistemi		
	Spor		
	Bilişsel Alan		
	Derse Katılmalı		
	Araştırma ve girişkenlik		
	Tecrübe	5	56
	Yaşayarak öğrenme/güncel bilgi	2	22
	Güç ve otorite		
	İtaat		
	Ekonomik boyut ve sosyal statü		
Diğer			
Derste çaba harcamalı			
Aileye önem			
Film izleme			
Parayı koruma			
Vakit yetmiyor			
Zamana uyum			
İnternet salonu			
Desteklemeyen	Konuşma şekli (şive)		
	Ahlâki düşünüş		
	Geliştirilen değer yok		
	Sıkıntı vermesi		
	Devrecilik		
	Bedavacılık		
	Otorite (baskı)		

Öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplara bakıldığında, programda yer alan ve öğrencilerin bilmesi gereken bilgiler dışında ayrıca kazandırmayı hedefledikleri bilgi, beceri ve değerler olarak en çok “tecrübe paylaşımı” ve “kendini ifade edebilme becerisi” değerlerini aynı düzeyde (f=5) belirtmişlerdir. İkinci sırada ise “kişisel gelişim” ile “adalet ve hakkını savunma” değerlerinin aynı düzeyde (f=3) ifade edildiği belirlenmiştir. Örtük program kapsamında öğretim görevlilerinin kazandırmayı hedefledikleri diğer bilgi, beceri ve değerler şunlardır: Saygı ve sevgi (f=2), insan ve topluma önem (f=2), doğruluk ve dürüstlük (f= 2), kitap okuma (f=2) ve yaşayarak öğrenme/güncel bilgi, yardımlaşma (f=1), dostluk (f= 1) ve birbirlerine güven (f=1) olarak sıralanmaktadır. İletişime vurgu yapılırken kendini ifade edebilme becerisinden farklı olarak akranlarıyla (f=1) ve gelecekte kuracakları aile üyeleriyle iletişim üzerinde durulduğu (f=1) belirlenmiştir.

Görüşme sırasında birinci soruya ilişkin öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplarda kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

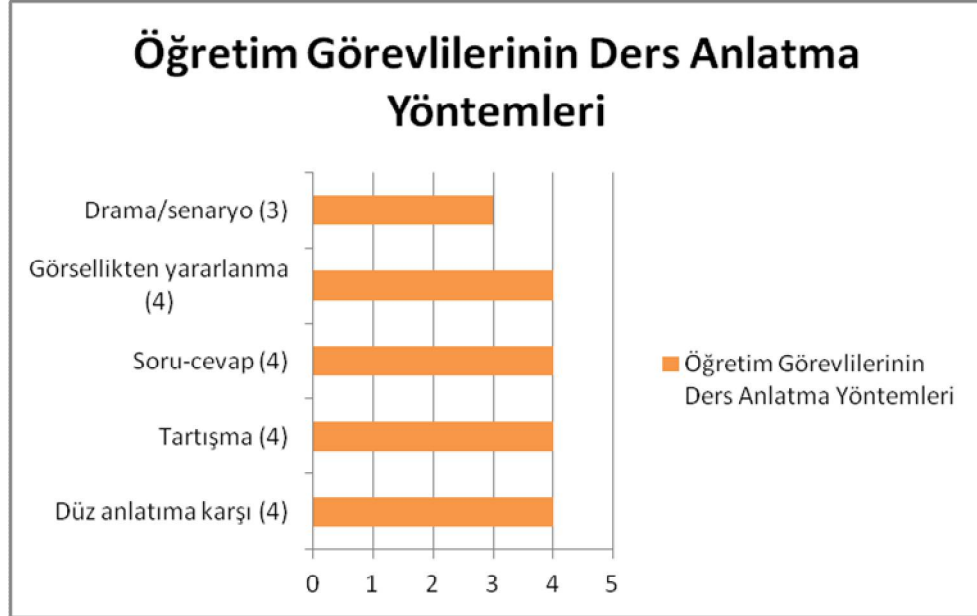
ÖG5: "Özellikle meslek içinde edindiğim tecrübelerden yola çıkarak bilgiler vermeye çalışıyorum. Öğrencilerde bu konulara zaten meyilli, bundan dolayı onlara tecrübelerimden örnekler vermek suretiyle bir şeyler anlatıyorum. Silah konusunda, kadroda karşılaşılan sorunlardan falan bahsediyorum. Onlara söylüyorum okul sadece temeldir, kişisel gelişim dediğimiz kendinizi geliştirin, okuyun, araştırın diyorum. Okumayı onlara sürekli tavsiye ediyorum, şunu örnek veriyorum, kadroda çalıştığınızda iyi bir mukayyit, yazıcı veya soruşturmacıya dikkat ettiğimde hepsi okuyan insanlar."

ÖG6: "Mesleğin yanında bütün polisler aynı zamanda birer insan, dolayısıyla kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini net bir şekilde ortaya koyma becerilerini geliştirme. Programda iletişim adı altında yer alıyor ama tam bu şekilde ifade edilmiyor, bunun dışında toplumdaki kişilerle iletişim kurarken ortaya çıkan sıkıntılar nelerdir; bunlar üzerinde duruyoruz. Derslerde en fazla üzerinde durduğumuz konulardan birisi programda yer almamasına rağmen kitap okuma alışkanlığını kazandırmak. Çünkü anlattığınız bu hedefe ulaşmanın birinci yolu da kitap okumaktır. Kitap okuma alışkanlığını kazandırdığımızda hem bilgi, donanım gibi pek çok şey

kazandırıyor, hem de bu iletişim becerisini geliştirmenizi sağlıyor. Bundan dolayı daha çok kitap okuma alışkanlığını kazandırmak için uğraşıyoruz.”

Öğretim görevlilerinin derslerde resmi program içeriği dışında en çok tecrübe paylaşımına yer vermelerini ve bu durumu da öğrencilerin memnuniyetle belirtmelerini polis eğitim programlarının yetersiz görülmesiyle açıklayabiliriz. Gerek Emniyet Teşkilatı içerisinde hazırlanan kurumsal raporlarda (GEAR, 2010; PEMUS, 2011), gerekse bilimsel çalışmalarda (Alaç, 2010; Alsancak, Balcı ve Yıldırım, 2012; Küçükoğlu ve diğerleri, 2011; Şen ve Muş, 2012) sıklıkla tekrarlanan bir sorun olarak polis eğitim programları yetersiz görülmüştür. Hatta polis temel eğitiminin iki yıl (PMYO) olmadan önce dokuz aylık polis okulu döneminde Bakioğlu ve Özcan (2003) tarafından yapılan araştırmada polis eğitimcilerinin dörtte üçünden çoğu polis eğitiminin çağdaş olmadığı tarzında bir görüşü paylaşmışlardır. Balıkesir PMYO'da görevli öğretim görevlileri de bu görüşten hareketle resmi programdaki eksikliği tamamlamak ya da ders içeriklerinde yer alan kuramsal bilginin nasıl uygulanacağını öğrencilere aktarabilmek için tecrübelerini anlatma yolunu seçmiş olabilirler.

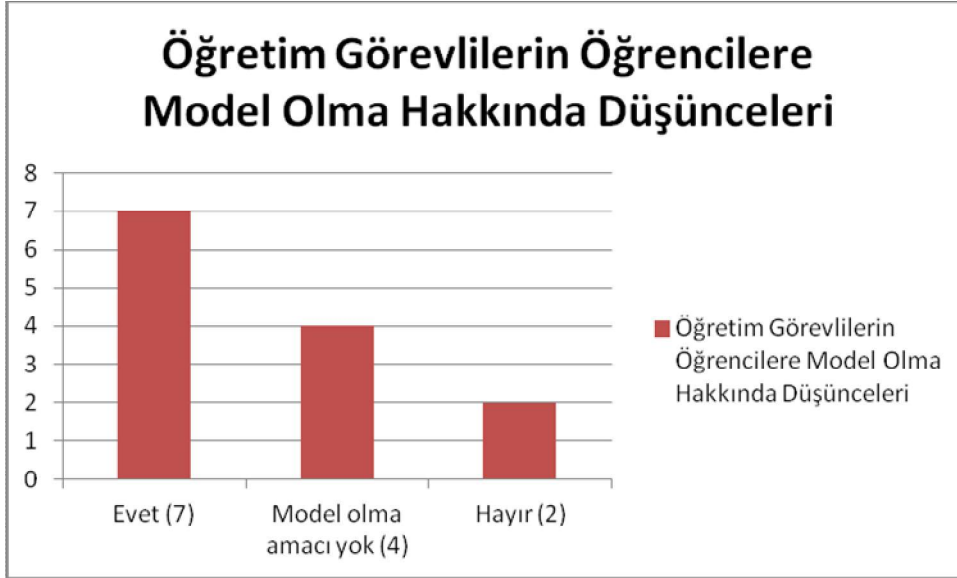
Öğretim görevlilerinin, programda yer alan ve öğrencilerin bilmesi gereken bilgiler dışında ayrıca kazandırmayı hedefledikleri bilgi ve becerileri nasıl gerçekleştirdikleri, sıklıkla hangi yöntem ve tekniği kullandıkları sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Şekil 5'te verilmiştir.



Şekil 5. Öğretim Görevlilerinin Ders Anlatma Yöntemleri

Şekil 5 incelendiğinde öğretim görevlilerinin düz anlatıma karşı oldukları (f=4), öğrencileri derste aktif hale getirebilmek için tartışma (f= 4), soru-cevap (f=4) ve drama/senaryo (f=3) yöntemlerine başvurdukları, görsellikten yararlandıkları (f=4) görülmektedir. Öğretim görevlilerine öğrenciyi derse katma yöntemleri sorulduğunda, yukarıdaki yöntemlere ek olarak ödev verme ve sunum yaptırmayı da belirtmişlerdir. Bu cevaplar, öğretim görevlilerinin en çok kazandırmayı hedefledikleri bilgi ve beceriler arasında saydıkları kendini ifade edebilme becerisi ve kişisel gelişim ile uyumlu özellikler taşımaktadır.

“Öğrencilere model olduğunuzu düşünüyor musunuz” alt sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans değerleri Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Öğretim Görevlilerinin Öğrencilere Model Olma Hakkına Düşünceleri

Şekil 6 incelendiğinde model olduğunu düşünen ve bu amacı taşımadığı halde öğrencilerin etkilendiğini düşünen öğretim görevlileri ağırlıklıdır (f=7) ve şekilde kısaca “evet” olarak adlandırılmıştır. Böyle bir amacı taşımadığını söyleyen (f=4) öğretim görevlilerinin yanı sıra yalnızca iki (f=2) öğretim görevlisi kendilerini hem model olarak görmemiş, hem de öğrencilerin model olarak algıladıklarına dair fikir belirtmemişlerdir ve şekilde kısaca “hayır” olarak adlandırılmışlardır. Verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

ÖG1:” Model olmak amacı taşımıyorum, öğrencilerimi etkileme amacını taşımıyorum ama tahmin ediyorum ilgi alanımdan dolayı etkilendiklerini düşünüyorum. Biraz tecrübeden de kaynaklanıyor, buraya gelmemiz de bir tecrübe kazandırıyor, öğrencilerde kişisel gelişim dersi alıyorlarmış gibi bir duygu oluyor, memnun oluyorlar. Eskiden bunu sağlamak çok zordu.”

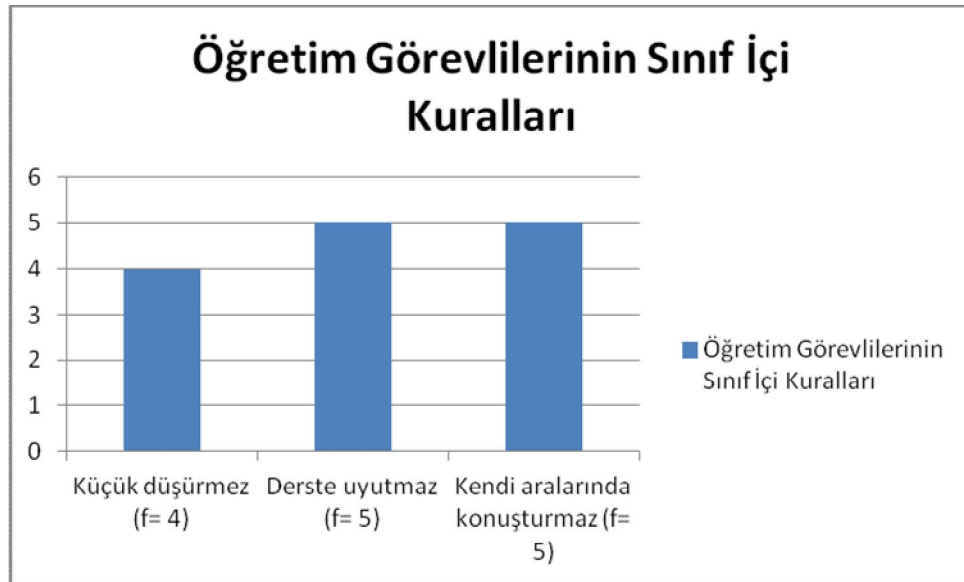
ÖG3: “(...) tıraş olmaktan tut giyimime kadar, arkadaşlarıma hitap tarzımdan tut konuşmama kadar. Her şeyiyle örnek olmaya çalışıyorum. Bir hoca olduğumuzdan öğrenci bizi model aldığını varsayıyoruz ve görüyoruz. Biz nasıl giyiniyorsak, silahı nasıl tutuyorsak onlar da aynısını yapıyor.

Hocasının yürüyüşünü bile taklit eden onu model alan öğrenciler var. Bundan dolayı onlara örnek olacak davranışlar sergilemeye çalışıyorum.”

ÖG7: “Belli değer yargılarını kazandırmak için belli davranışları sergilemek gerekir. Öğrencinin gözünden hiçbir şey kaçmaz. Kimin çabalayıp kimin geçiştirmeye çalıştığını insan beş yaşından itibaren anlar. Bunun için çaba gösteriyorum.”

ÖG8: “Öğrencilerin geri dönüşüne baktığın zaman disiplinli, mesafeli ama derdi anlatılabilecek bir kişi olarak görüyorlar. Laubalilik değil, mesleğe yakışan belli bir seviyede model olma, aynı zamanda onların sorunlarıyla ilgilenen bir kişiyim. Onlardan gelen bütün sorulara cevap vermeye çalışırım, ders içi-dışı yapılması gereken bir şey varsa ilgilenirim, olumlu ya da olumsuz dönüş yaparım. Bu sayede öğrencilerin güvenebileceği ama disiplinde aşırıya gitmeyeceği bir personel görüntüsü vermeye çalışırım.”

Öğretim görevlilerinin, kendilerine özgü sınıf içi kuralları olup olmadığı sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Öğretim Görevlilerinin Sınıf İçi Kuralları

Şekil 7 incelendiğinde öğretim görevlilerinin, öğrenciyi küçük düşürücü davranışlardan kaçındıklarını (f=4), derste uyunmasına (f=5) ve öğrencilerin

kendi aralarında konuşmalarına (f=5) izin vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretim görevlilerine ayrıca, kurallara uymayan öğrenci olursa nasıl tepki verdikleri sorulmuştur. Bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Çizelge 13'de verilmiştir.

Çizelge 13. Kurallara Uymayan Öğrenciye Verilen Tepkiler

Kurallara Uymayan Öğrenciye Verilen Tepki	Frekans	Yüzde
Uyuyan öğrenci için		
Yüzünü yıkamaya gönderme	3	33
Uykudan kaldırma	2	22
Tahtaya kaldırıp niye uyduğunu sorma	1	11
Genel olarak kurallara uymayan öğrenci için		
Küçük düşürmeden sözlü uyarı	2	22
Rapor edeceğini söyleme	1	11
Sınıftan çıkarma	1	11
Tahtaya kaldırıp soru sorma	1	11
Konuşanı kaldırıp gerekçesini sorma	1	11
Bir sonraki derse ödev verme	1	11

Çizelge 13'deki cevaplara bakıldığında uyuyan öğrenciyi yüzünü yıkamaya gönderme (f=3) uykudan kaldırma (f=2) ve tahtaya kaldırıp niye uyduğunu sorma (f=1) uyuyan öğrencilere verilen tepkiler arasındadır. Diğer cevaplar şunlardır (Genel olarak kurallara uymayan öğrenciye verilen tepkiler): Küçük düşürmeden sözlü uyarı (f=2), rapor edeceğini söyleme (f=1), sınıftan çıkarma (f= 1), tahtaya kaldırıp soru sorma (f=1), konuşuyorsa, kaldırıp konuşmasının gerekçesini sorma (f=1), bir sonraki derse ödev verme (f=1). Bunlarda öğretmenlerce algılanan olumsuz addedilen davranışlardır ve bu davranışlar için alınan tedbirlerin, bir kısmı ceza, bir kısmı azarlama, bir kısmı durumla yüzleşme, bir kısmı sanki küçük düşürme olarak görülmektedir.

Öğretim görevlilerinin, öğrencilerle iletişim konusunda iletişimde nelere dikkat edersiniz, onlara nasıl hitap edersiniz, istenmeyen öğrenci davranışları karşısında neler yaparsınız sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 14. Öğretim Görevlilerinin Öğrenciyle İletişiminde Dikkat Ettikleri

Öğretim Görevlilerinin Öğrenciyle İletişimi	Frekans	Yüzde
İlkeleri		
Küçük düşürmez	6	67
Rahat ortam sağlar	5	56
Hitap Şekilleri		
Arkadaş	4	44
Komando	2	22
Yavrum/oğlum	1	11
Genç	1	11
Adı	1	11
Memleketi	1	11
İstenmeyen Davranışa Tepki		
Sözlü uyarı	4	44
Ayağa kaldırıp neden sorma	2	22
Dersten çıkarma	2	22
Göz teması ile uyarı	1	11
Omzuna dokunarak uyarı	1	11

Çizelge 14 incelendiğinde öğretim görevlilerinin, öğrencileri küçük düşürücü davranışlardan kaçındıkları (f=6) ve öğrencilere rahat bir ortam sağlamaya çalıştıkları (f=5) görülmektedir. Hitap ederken “arkadaş” (f=4), “komando” (f=2), yavrum/oğlum (f=1), genç (f=1), adı (f=1) ve memleketi (f=1) ile hitap ettiklerini söylemişlerdir. İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında sözlü olarak uyarı (f=4), ayağa kaldırıp davranışın nedenini sorma (f=2), dersten çıkarma (f=2), göz teması ile uyarı (f=1) ve fiziksel temas ile uyarı (omzuna dokunma) (f=1) yöntemlerinin yöntemleri sayılmıştır.

Öğretim görevlilerine okulda nasıl bir kültür olduğu, davranışlarını nasıl etkilediği ve bu kültürü öğrencilere nasıl aktardıkları sorulmuştur. Verilen cevaplara bakıldığında, görüşlerin “olumlu” ve “geliştirilmesi gereken” olmak üzere iki ana tema etrafında toplandığı görülmektedir. Birinci tema altında okul kültürünün olumlu ve olgun olduğu, okul ilk açıldığında personelin davranış kalıbını bilmediği, şimdi ise oturmuş bir kültür olduğu, uygun ve

başarılı olduğu yönünde görüşler belirtilmiştir. İkinci tema (geliştirilmesi gereken) altında öğrencilerde yatılılıktan kaynaklanan yaşam karışıklığının olduğu, olumsuz davranışların bulaştığı, kuralların bıçak gibi sert keskin olmaması gerektiği ve biraz daha rahat davranabilmeleri gerektiği, diğer taraftan bir öğretim görevlisince öğrencilere mümkün olduğu kadar hiyerarşik yapıyı hissettirmeye çalıştığı ifade edilmiştir. İkinci tema altında personel bakımından herkesin kendi havasında olduğu, vurdum duymazlığın bulunduğu, idari personel ile eğitimci personel arasında bir uçurumun bulunduğu ifade edilmiştir. Yukarıda analiz edilen öğretim görevlilerinin görüşleri bir öğretim görevlisince görüşmede şu şekilde formüle edilmiştir:

ÖG6: “Okulda öğrencilerde gördüğüm iki kültür var. 1. Sınıf içi kültür, 2.si sınıf dışı kültür. Sınıf içi kültür ile sınıf dışı kültür farklı ve bu konuda çatışmalar yaşıyorlar. Sınıf dışında sınıf komiserleri var, idare var. Bunlara karşı çok farklı davranıyorlar, onların da öğrenciye davranışları farklı, bunu iyi ya da kötü anlamda söylemiyorum. Sınıf içinde bizimle birlikte oldukları ortam var, daha akademik bir ortam olduğunu düşünüyorum, öğrenciler daha rahat hareket ederken sınıf dışında daha mesleki, hiyerarşik, bazen daha kırıcı; bunu onlardan aldığım izlenimlere göre söylüyorum, bazen daha disiplinli bir ortam var. Bu ikisi arasında geçişler yaşıyorlar.”

Balıkesir PMYO’da uygulanmakta olan örtük program bağlamında öğretim görevlilerince ortaya konulan öğrenme yaşantılarını belirlemek amacıyla elde edilen bulgulara baktığımızda, öğretim görevlilerinin bir kısmının akademik öğrenme ağırlıklı hava oluşturduğunu görmekteyiz. Öğretim görevlilerinin öğrencilere kitap okumayı tavsiye etmeleri, istenmeyen öğrenci davranışı karşısında tahtaya kaldırıp soru sormaları veya bir sonraki derse ödev vermeleri öğrencilerin öğrenmelerini ve akademik başarıyı artırmak içindir.

Bu durumla bağlantılı olarak geleneksel yöntemlerden daha çok etkin öğrenme yaklaşımının benimsendiği söyleyebilir. Etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama yaklaşımıdır ve bunun için de tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının

verilmesi gerekir (Demirel, 2009). Nitekim bu araştırmanın bulguları arasında öğretim görevlilerinin düz anlatıma karşı oldukları, öğrencileri derste aktif hale getirebilmek için tartışma, soru-cevap ve drama/senaryo gibi yöntemlere başvurdukları görülmektedir. Bu yöntemlerin başarıya ulaşması için öğrencilerin düşüncelerini açıklayabilecekleri serbest ortam sağladıklarını belirten öğretim görevlileri vardır.

Öğretim görevlilerinin oluşturduğu kültürde öncelikle kendi yöntemlerine başvurdukları ve sorunlar karşısında disiplin kurallarından önce kendi çözüm yollarını işlettikleri görülmektedir. Örneğin istenmeyen öğrenci davranışı karşısında sınıftan çıkarma yöntemine başvuracağını ifade eden vardır. Derste öğrencilerin “uyumasına” izin vermediklerini ve bu amaçla çeşitli taktikler uyguladıkları görülmektedir. Bu durumda kişisel durumlara dayanan, bir başka deyimle kurala değil ilişkiye dayanan bir kültürden söz edilebilir. Kurallardan önce kişiler kendi çözümlerini uygulamakta, resmi kurallar ikinci sırada gelmektedir. Bursalıoğlu'nun (1999) belirttiği gibi, kişiler arası ilişkiler eğitim kurumlarında baskın karaktere sahiptir. Çünkü eğitim kurumları diğerlerine göre daha informal yapı ve kültüre dayalı olarak çalışırlar. Ancak bir kısım öğretim görevlileri ise rapor edeceğini söyleyerek resmi prosedürlere dayalı bir kültüre neden olmaktadır.

Balıkesir PMYO'nun örtük programı kapsamında bir dayanışma kültürünün oluşturulduğunu görmekteyiz. Saygı ve sevgi, tecrübe paylaşımı, kendini ifade edebilme becerisi, yardımlaşma, dostluk, birbirlerine güven gibi sağlanan öğrenme yaşantıları ile özelden kurum içerisinde genel olarak ise meslek içerisinde dayanışmayı geliştirmek, karşılaşılan durumları ilişki düzeyinde kendi imkânları ile çözüm bulmak amaçlanmaktadır. Balıkesir PMYO'nun örtük programı kapsamında bir dayanışma kültürünün oluşturulması, kültür alanında yapılan araştırmaların sonuçlarıyla uyumludur. Türkiye kültüründe bireycilik yerine dayanışmacılığın baskın olduğuna dair araştırmaları aktaran Şahin, Fırat ve Zoraoğlu'nun (2010) kendilerinin araştırmalarında da aynı sonuca ulaşmışlardır. Toker-Gökçe ve Oğuz'un (2015) öğretmenlere yönelik araştırmalarında da öğretmenlerin dayanışmacı

kültürel değere bireyci kültürel değerden daha yüksek oranda sahip oldukları görülmüştür.

Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında öğretim görevlilerince ortaya konulan öğrenme yaşantılarını belirlemek amacıyla sorulan sorulara verilen cevaplar arasında değerlerin de yer aldığı görülmüştür. Ancak cevapların asıllarına sadık kalmak amacıyla Çizelge 12'den çıkartılmamıştır. Örtük program bağlamında öğretim görevlilerince geliştirilmeye çalışılan değerler ayrı bir başlık altında ele alınmış ve aşağıda sunulmuştur.

4.4. Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğretim görevlilerince geliştirilmeye çalışılan değerler nelerdir?

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğretim görevlilerince geliştirilmeye çalışılan değerler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Öğretim görevlilerince geliştirilmeye çalışılan değerleri belirlemek için Öğretim Görevlisi Görüşme Formu'nda yer alan ikinci soru ve alt soruları sorulmuştur. Soru şu şekildedir:

Sizin geliştirmeye çalıştığınız değerler (sınıf içerisinde) nelerdir?

- Hangi değerlere sınıf içerisinde önem verirsiniz? Niçin?
- Öğrencilere hangi davranışları tavsiye edersiniz?
- Görmek istediğiniz öğrenci tipini tanımlayabilir misiniz?
- İyi ve kötü öğrenciyi nasıl tanımlayabilirsiniz?

"Sizin geliştirmeye çalıştığınız değerler (sınıf içerisinde) nelerdir?" sorusuna öğretim görevlilerinin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15. Öğretim Görevlilerinin Geliştirmeye Çalıştıkları Değerler

Resmi Programla İlişkisi	Geliştirilmeye Çalışılan Değerler	Frekans	Yüzde
Destekleyen	Değerler		
	Adalet ve hakkını savunma	2	22
	Saygı ve sevgi	4	44
	İnsan ve topluma önem	5	56
	Doğruluk ve dürüstlük		
	Yardımlaşma		
	Dostluk		
	Birbirlerine güven		
	Gelenek görenek		
	Ayırım gözetmemek/Objektiflik		
	Ahlâk ve etik değer		
	Olgunluk/Ağırbaşlılık		
	Sabır		
	Çevre temizliği		
	Evrensel değer		
	Açık sözlülük		
	Vatan millet sevgisi		
	Kendini gerçekleştirme		
	Kendini ifade edebilme		
	Kişisel gelişim		
	Kitap okuma	2	22
	Boş zamanlarını değerlendirme		
	Özgüven		
	Düzenli ve sağlıklı yaşam		
	Kişiliği ön plana çıkarma		
	Kültürel faaliyet		
Özgür hissetme			
Kendine saygı			
Satranç			
Sosyalleştirme			
İletişim			
(Akranlarıyla sınıf içi iletişim)			
(Gelecekte aile bireyleriyle iletişim)			
Sosyal olma	3	33	

Çizelge 15- devam.

Destekleyen	Mesleğini sevme ve geliştirme	2	22
	Yöresel yemekleri tanıma		
	Vatan millet sevgisi		
	Kültürel öğeler		
	Ülke gündemi		
	Mesleğe Hazırlama		
	Halkla iyi ilişkiler ve iletişim		
	Görev bilinci		
	Disiplin		
	Tecrübe paylaşımı		
	Uyum ve dayanışma		
	Sorumluluk		
	Problem çözme becerisi		
	Emir komuta sistemi		
	Spor		
	Bilişsel Alan		
	Derse Katılmalı	6	67
	Araştırma ve girişkenlik		
	Tecrübe		
	Yaşayarak öğrenme/güncel bilgi		
	Güç ve otorite		
	İtaat		
Ekonomik boyut ve sosyal statü			
Diğer			
Derste çaba harcamalı	2	22	
Aileye önem			
Film izleme			
Parayı koruma			
Vakit yetmiyor			
Zamana uyum			
İnternet salonu			
Desteklemeyen	Konuşma şekli (şive)		
	Ahlâki düşünüş		
	Geliştirilen değer yok		
	Sıkıntı vermesi		
	Devrecilik		
	Bedavacılık		
	Otorite (baskı)		

Öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplara bakıldığında, sınıf içerisinde geliştirmeye çalıştığı değerler sıralamasında ilk olarak gelen öğrencilerin derse katılma gerekliliğidir (f=6). İkinci sırada insan ve topluma önem verilmesidir (f=5). Örtük program kapsamında öğretim görevlilerinin sınıf içerisinde geliştirmeye çalıştığı diğer değerler şunlardır: Saygı ve sevgi (f=4), sosyal olma (f=3), adalet ve hakkını savunma (f=2), kitap okuma (f=2), mesleğini sevme ve geliştirme (f=2), derste çaba harcamalı (f=2). Görüşme sırasında ikinci soruya ilişkin öğretim görevlilerinin verdikleri kendi cevaplarından bazıları şöyledir:

ÖG1: “İyi öğrenci ilgili olacak, meraklı olacak, paylaşacak, empati yapabilecek. Derste benimde bir katkı olmalı demeli öğrenci, sorumluluk sahibi olmalı.”

ÖG2: “Saygı, adalet ve herkesin hakkını savunabilmesi. Örnek veriyorum: Ben birine bağırdığımda desin ki hocam bağırdınız tamam ama olay böyleydi desin, bana açıklama yapsın. Bana terbiyesizlik olarak adlandırmam, çünkü ben hak savunucusuysam onlar da savunsunlar.”

ÖG3: “Bizim için olmazsa olmaz arkadaşlık, dostluktur. Arkamda gelecek olanın kim olduğunu, gelip gelmeyeceğini iyi bilmem gerekiyor. Bu değerler üzerinde çok duruyoruz. Paylaşım da bulunmaları bizim için önemli. Biz sorarız yanındaki arkadaşının babasının adı, annesinin adı nedir, kaç kardeşlerdir sorarız. Bununla dostluğu, arkadaşlığı oluşturmaya çalışırız. Bizim öğretmeye çalıştığımız birinci şey arkadaşlık.”

Balıkesir PMYO’da uygulanmakta olan örtük program bağlamında öğretim görevlilerinin sınıf içerisinde geliştirmeye çalıştığı değerleri belirlemek amacıyla elde edilen bulgulara bakıldığında, bazı öğretim görevlilerince öğrencilerin hakkını savunması için cesaretlendirildikleri, bunun bir saygısızlık olmadığını, mesleği geliştirmek için gerekli olduğunun aşılınmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğretim görevlileri bir yandan öğrencileri hakkını savunması için cesaretlendirmekte, diğer yandan saygı ve sevgi iklimi oluşturmaya çalışmakta, sosyal olmaya teşvik etmektedirler.

Öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde kurallardan çok ilişki düzeyine önem verdikleri görülmektedir. ÖG3'ün "...Arkamda gelecek olanın kim olduğunu, gelip gelmeyeceğini iyi bilmem gerekiyor." sözleri güvene yapılan vurgudur, aynı öğretim görevlisinin arkadaşlık, dostluk ve paylaşım atıfta bulunması da güven duygusuyla bağlantılı görülebilir. Birbirine güven duygusu, polislik mesleğinde önemli olmakla birlikte, silah namluları kendilerine çevrilmişken görev yapan Polis Özel Harekât (PÖH) branşı için çok daha önem arz etmektedir. Nitekim ÖG3 de PÖH branşında olan ve aynı zamanda özel harekât eğitimcisi olan bir öğretim görevlisidir. Özel harekât branşını seçen öğrencilerin birbirlerine güven duymaları ve ekip ruhu ile hareket etmeleri "olmazsa olmaz" bir gereklilik olarak görülmektedir.

Öğretim görevlilerinin bir kısmının akademik öğrenme ağırlıklı hava oluşturduğunu görmekteyiz. Öğrencilerin derse katılma ve derste çaba harcama gerekliliğini vurgulayan öğretim görevlileri aynı zamanda onları kitap okumaya özendirilmektedirler. Öğrencileri, mesleğini sevme ve geliştirmeye teşvik ederken bunun öğrenme ile olacağını düşünüyor olabilirler. Öğretim görevlileri söz konusu değerleri kazandırmaya çalışırken, öğrencilerin algıları bakımından yaşanan durum bir sonraki bulguda sunulmuştur.

4.5. Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında, öğrenci perspektifinden, öğrencilere kazandırılan değerler nelerdir?

Araştırmanın dördüncü alt problemi, "Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında, öğrenci perspektifinden, öğrencilere kazandırılan değerler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Öğrenci perspektifinden, öğrencilere kazandırılan değerleri belirlemek için Öğrenci Görüşme Formu'nda yer alan dördüncü, beşinci ve altıncı sorular sorulmuştur. Öğrenci Görüşme Formu'nda yer alan dördüncü soru şu şekildedir:

Bir polis adayı olarak sizden beklenen değerler (geleneğe, göreneğe, ahlaka gibi) nelerdir? (Polis memuru olmanın yanında)

“Bir polis adayı olarak sizden beklenen değerler (gelenek, görenek, ahlak gibi) nelerdir?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Çizelge 16’te verilmiştir.

Çizelge 16. Polis Memuru Olmanın Yanında Öğrenciden Beklenen Değerler

Resmi Programla İlişkisi	Polis Memuru Olmanın Yanında Beklenen Değerler	Frekans	Yüzde
Destekleyen	Değerler		
	Adalet ve hakkını savunma		
	Saygı ve sevgi	5	31
	İnsan ve topluma önem	7	44
	Doğruluk ve dürüstlük	5	31
	Yardımlaşma		
	Dostluk		
	Birbirlerine güven		
	Gelenek görenek	2	13
	Ayırım gözetmemek/Objektiflik		
	Ahlâk ve etik değer	2	13
	Olgunluk/Ağırbaşlılık		
	Sabır		
	Çevre temizliği		
	Evrensel değer		
	Açık sözlülük		
	Vatan millet sevgisi		
	Kendini gerçekleştirme		
	Kendini ifade edebilme		
	Kişisel gelişim		
	Kitap okuma		
	Boş zamanlarını değerlendirme		
	Özgüven		
	Düzenli ve sağlıklı yaşam		
	Kişiliği ön plana çıkarma		
	Kültürel faaliyet		
	Özgür hissetme		
	Kendine saygı		
Satranç			

Çizelge 16- devam.

Destekleyen	Sosyalleştirme		
	İletişim		
	(Akranlarıyla sınıf içi iletişim)		
	(Gelecekte aile bireyleriyle iletişim)		
	Sosyal olma		
	Mesleğini sevme ve geliştirme		
	Yöresel yemekleri tanıma		
	Vatan millet sevgisi		
	Kültürel öğeler		
	Ülke gündemi		
	Mesleğe Hazırlama		
	Halkla iyi ilişkiler ve iletişim		
	Görev bilinci		
	Disiplin		
	Tecrübe paylaşımı		
	Uyum ve dayanışma		
	Sorumluluk		
	Problem çözme becerisi		
	Emir komuta sistemi		
	Spor		
	Bilişsel Alan		
	Derse Katılmalı		
	Araştırma ve girişkenlik		
	Tecrübe		
	Yaşayarak öğrenme/güncel bilgi		
	Güç ve otorite		
	İtaat		
	Ekonomik boyut ve sosyal statü		
Diğer			
Derste çaba harcamalı			
Aileye önem	1	6	
Film izleme			
Parayı koruma			
Vakit yetmiyor			
Zamana uyum			
İnternet salonu			

Çizelge 16- devam.

Desteklemeyen	Konuşma şekli (şive)		
	Ahlâki düşünüş	1	6
	Geliştirilen değer yok	1	6
	Sıkıntı vermesi		
	Devrecilik		
	Bedavacılık		
	Otorite (baskı)		

Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında, Polis memuru olmanın yanında bir polis adayı olarak öğrencilerden beklenen değerler (gelenek, görenek, ahlak gibi) arasında en çok insana ve topluma önem (f=7) gelmektedir. İkinci sırada “saygı ve sevgi” ve “doğruluk ve dürüstlük” ile ilgili değerleri aynı düzeyde (f=5) ifade etmişlerdir. Örtük program kapsamında öğrencilerden Polis memuru olmanın yanında bir polis adayı olarak beklenen diğer değerler şunlardır: Gelenek görenek (f=2), ahlâk ve etik değer (f=2), aileye önem (f=1). Bir öğrenci geliştirilen değer olmadığını düşünürken (f=1), bir öğrenci (f=1) ise örtük program kapsamında ahlâki düşünüş yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar incelendiğinde farklı bir durumla karşılaşılmamıştır.

Görüşme sırasında dördüncü soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplarda kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö1: *“Öncelikle topluma faydalı birey olma bilinci bize kazandırılıyor, ikinci olarak en önemlisi yapmış olduğumuz görev olan Polisliği en iyi şekilde icra etme. Onun dışında bir aile hayatının yani düzenli yaşam tarzının benimsenmesi, ilerde meslek içerisinde aile düzeni üzerine kurulu bir hayatımız olması, iyi bir eş seçimi. Genel toplum tarafından kabul edilmiş etik olmayan davranışları yapmamamız, değerlere önem vermemiz.”*

Ö8: *“Güvenilir olmak, Dürüst olmak, Ketum olmamız da lazım. Büyüklere saygı, küçüklere sevgi, bu bize çok şey kazandırır ... Polise karşı önyargıyı yıkmaya yardım eder. Polis herkesin anladığı dilden konuşmayı*

bilmeli, sert olmamalı, yine ağırlığını koymalı ama sürekli bağıran çağırın olmamalı, sadece bağırarak polislik olmaz.”

Ö14: “Öncelikle bir polis nerde ne yapması gerektiğini iyi bilir. Vatandaşla olan ilişkilerimiz var, devlete olan görev ve vazife var. Polis dediğin objektif olacak. Nerde ne yapması gerektiğini bilecek.”

Ö16: “Nasıl yani? Ya işte klasik bildik şeyler. İnsanlara hoşgörülü davranma, iyi diyalog kurma, suçlu da olsa onun bir insan olduğunu unutmama, empati yapma, olaylara daha içten, daha samimi, daha çözüm bulucu açıdan yaklaşmamızı istiyorlar.”

Öğrencilerden bir Polis adayı olarak beklenen değerler arasında ilk sırayı insana ve topluma önem verilmesini, eğitimin amaçlarına ilişkin kabul ile açıklanabilir. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda sayılan genel amaçları, özet ifadesiyle “iyi insan, iyi vatandaş” amacını kabul eden öğretim görevlilerinin, öğrencilerden bekledikleri değerler bakımından ilk sırayı insana ve topluma önem verilmesi, başka bir ifadeyle saygı duyulmasının alması doğaldır. Konuyla ilgili Küçük ve Polat (2013) tarafından yapılan araştırma, her ne kadar ilköğretim okul yöneticilerinin eğitime ve eğitimin amaçlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmış olsa da, ülkemizde eğitimcilerin eğitime ve eğitimin amaçlarına yönelik görüşlerine dair fikir vermektedir. Ayrıca Küçük ve Polat (2013)'ın araştırmalarında eğitimin amaçlarının neler olması gerektiği sorusuna araştırmaya katılan okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu ya “iyi vatandaş” ya da “iyi üretici” gibi kavramlarla açıklamışlardır.

Bir Polis adayı olarak öğrencilerden beklenen değerler arasında saygı ve sevginin yer alması, kültürler arası yapılan bir araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu unsurlar taşımaktadır: Türk-Smith (2006), Türklerin de arasında bulunduğu yedi farklı kültürde iyi insan tanımının hangi nitelikleri içerdiğini araştırmıştır. İyi insan tanımlarının içerik araştırması sonucunda, Türklerin iyi insan tanımlarının en başında saygılı olmak yer almıştır. Bulgular arasında, en yüksek frekansa sahip olan saygı davranışı araştırmacı tarafından

özellikle dikkat çekici bulunmuştur. Çünkü sadece Türkler’de ve Pasifik Okyanusunda küçük bir ada olan Palau’da bu niteliğe ilk sırada rastlanmıştır.

Türk-Smith (2006)’in bu araştırmayla uyumlu bir başka araştırma sonucu da doğruluk ve dürüstlikle ilgilidir. Türklerde dürüstlük, çalışkanlık ve içtenlik gibi nitelikleri içeren boyut, sevecenlik, sevgi gibi nitelikleri içeren boyutun önüne geçmiştir. Türkler hariç tüm kültürler birinci sıraya sevecenlik, sevgi gibi nitelikleri içeren boyutu (araştırmacı bu boyutu “insanlık” olarak adlandırmıştır) oturturken, Türklerde ikinci sırada yer almaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, öğrencilerden dürüstlük değerinin yüksek frekansla (f=5) beklenmesi, mesleki gerekliliğin yanı sıra kültürel özelliklerden de kaynaklanıyor olabilir.

Öğrenci Görüşme Formu’nda yer alan beşinci soru aşağıda verilmiştir. Soru şu şekildedir:

Derslerde öğrendiklerinizin dışında sizlerden bir polis olarak beklenen değerler var mı? Varsa nelerdir?

“Derslerde öğrendiklerinizin dışında sizlerden bir polis olarak beklenen değerler var mı? Varsa nelerdir?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Çizelge 17’de verilmiştir.

Çizelge 17. Derslerde Öğrenilenlerin Dışında Polis Olarak Beklenen Değerler

Resmi Programla İlişkisi	Derslerde Öğrenilenlerin Dışında Polis Olarak Beklenen Değerler	Frekans	Yüzde
Destekleyen	Değerler		
	Adalet ve hakkını savunma		
	Saygı ve sevgi	2	13
	İnsan ve topluma önem		
	Doğruluk ve dürüstlük	2	13
	Yardımlaşma		
	Dostluk		
	Birbirlerine güven		
	Gelenek görenek		

Çizelge 17- devam.

Ayırım gözetmemek/Objektiflik	2	13
Ahlâk ve etik değer		
Olgunluk/Ağırbaşlılık	1	6
Sabır		
Çevre temizliği		
Evrensel değer		
Açık sözlülük		
Vatan millet sevgisi		
Kendini gerçekleştirme		
Kendini ifade edebilme		
Kişisel gelişim		
Kitap okuma		
Boş zamanlarını değerlendirme		
Özgüven	1	6
Düzenli ve sağlıklı yaşam		
Kişiliği ön plana çıkarma		
Kültürel faaliyet		
Özgür hissetme		
Kendine saygı		
Satranç		
Sosyalleştirme		
İletişim		
(Akranlarıyla sınıf içi iletişim)		
(Gelecekte aile bireyleriyle iletişim)		
Sosyal olma		
Mesleğini sevme ve geliştirme		
Yöresel yemekleri tanıma		
Vatan millet sevgisi		
Kültürel öğeler		
Ülke gündemi		
Mesleğe Hazırlama		
Halkla iyi ilişkiler ve iletişim	10	63
Görev bilinci	6	38
Disiplin	1	6
Tecrübe paylaşımı		
Uyum ve dayanışma		
Sorumluluk		
Problem çözme becerisi		
Emir komuta sistemi		
Spor		

Destekleyen

Çizelge 17- devam.

	Bilişsel Alan
	Derse Katılmalı
	Araştırma ve girişkenlik
	Tecrübe
	Yaşayarak öğrenme/güncel bilgi
	Güç ve otorite
	İtaat
	Ekonomik boyut ve sosyal statü
	Diğer
	Derste çaba harcamalı
	Aileye önem
	Film izleme
	Parayı koruma
	Vakit yetmiyor
	Zamana uyum
	İnternet salonu
Desteklemeyen	Konuşma şekli (şive)
	Ahlâki düşünüş
	Geliştirilen değer yok
	Sıkıntı vermesi
	Devrecilik
	Bedavacılık
	Otorite (baskı)

Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında, derslerde öğrendikleri dışında bir polis olarak kendilerinden beklenen değerler arasında ilk sırada halkla iyi ilişkiler ve iletişimin beklendiğini belirtmişlerdir (f=10). İkinci sırada öğrencilerden en çok görev bilincinin beklendiği görülmektedir (f=6). Örtük program kapsamında derslerde öğrendikleri dışında bir polis olarak öğrencilerden beklenen diğer değerler şunlardır: Saygı ve sevgi (f=2), doğruluk ve dürüstlük (f=2), ayırım gözetmemek (f=2), olgunluk/ağırbaşlılık (f=1), özgüven (f=1), disiplin (f=1). Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar incelendiğinde farklı bir bulgu ile karşılaşılmamıştır.

Görüşme sırasında beşinci soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplarda kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö3: *“Sadece dersle polislik mesleğini bir kefeye koyamayız, çok geniş bir çapı var mesleğin, bu da birçok örnek çıkartır karşımıza. Kanun adamı olmak sadece soğuk suratla iş yapmak değildir, insanlarla ilişkilerde güler yüz bile önemli, sonuçta bu derslerde anlatılan bir şey değil.”*

Ö10: *“En başta tabii ki ayırım gözetmemek, herkese eşit davranmak, sonuçta ülkemizde çeşitli insanlar var, bunlara ayırım gözetmeden sabırlı bir şekilde kanunlar ne söylüyorsa o tarzda davranmak gerekir. Ben de böyle düşünüyorum zaten. Yani sabır önemli, kontrol edebilirsek kendimizi zaten her şeyi kitaba uygun yapabiliriz, ama kontrol edemezsek iş çığırından çıkıyor.”*

Ö14: *“Dediğim gibi objektif olacak, saygılı olacak, sivil yaşamda da örnek alınacak biri olacak, yaptığı hareketlerle yaptığı davranışlarla bulunduğu ortama örnek olmalı, ailede de öyle, oturduğu bölgede de.”*

Ö15: *“Biraz önce bahsettiğim gibi polis otoriter olmalı olayları çözmeli, etrafını kontrol edebilmelidir. İnsanlara yardımcı olabilmelidir.”*

Öğrencilerin derslerde öğrendikleri dışında bir polis olarak kendilerinden halkla iyi ilişkilerin, görev bilincinin, ayırım gözetmemek ve dürüstlük değerinin beklenmesi, bu alanda Polis Akademisi'nin yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla benzerlikler taşımaktadır. Polis Akademisi Başkanlığı'nca Türk vatandaşının Türk polisinden beklentilerinin neler olduğunu ortaya koymak ve hangi özelliklerde nasıl bir polise ihtiyaç duyduğunu belirlemek amacıyla Türkiye geneli alınan örnekleme Vatandaş Beklenti Anketi uygulanmıştır (GEAR, 2010). Vatandaş Beklenti Anketinde polislerin en beğendikleri yanları ve bir poliste olması gereken özellikler açık uçlu sorularla ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, vatandaşa göre polisin en önemli olan özellikleri dürüst, güvenilir ve tarafsız olması çıkmıştır. Bunun yanında polisin saygılı, yardımsever ve eğitilmiş olması ise ikinci sırada gelen önemli özellikleri arasında yer almıştır. Son olarak polisin adil, ahlaklı,

anlayışlı, görev bilincine sahip, güler yüzlü, hoşgörülü, sabırlı, nazik olması ve kılık-kıyafetinin düzgün olması vatandaşın poliste görmeyi arzuladığı özelliklerdir. Ayrıca aynı araştırma içerisinde vatandaşın gördüğü sorunların ciddiyetine göre çok azdan çok fazlaya doğru bir derecelendirme yapılması istenmiştir. Yapılan analizlere göre polisin iletişim eksikliği vatandaş tarafından poliste en çok görülen sorun olarak nitelendirilmiştir. Bunun yanında polisin kılık kıyafetine gerekli özeni göstermemesini de önemli sorun olarak nitelemişlerdir. Vatandaş poliste gördüğü en önemli problem olarak “kaba davranış” olduğunu belirtmiştir. Vatandaşın bir polisten beklentilerin ne olduğuyla ilgili Polis Akademisi Başkanlığı'nın araştırma bulguları (GEAR, 2010), bu çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Nitekim vatandaşların polisten bekledikleri ve şikâyet ettikleri aslında halkla iyi ilişkilerin gereklerindedir.

Babacan (2011) tarafından, polislik eğitimi alan öğrencilerin, bekledikleri polis-halk ilişkileri düzeyi ile aldıkları eğitimin polis-halk ilişkilerine olan etkilerinin belirlenmesi amacıyla, Gaziantep PMYO ile Hatay PMYO'da araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda, Polis adaylarının ilerdeki mesleklerinin ve halkla ilişkilerin önemini bilincinde oldukları, öğrencilerin not ortalamaları değerlendirildiğinde, halkla ilişkiler dersinde diğer derslerden daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir. Babacan (2011)'in çalışması ile Balıkesir PMYO'nun örtük programını betimlemeyi amaçlayan bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Nitekim Balıkesir PMYO'nun resmi programı (Halkla İlişkiler dersinin hedefleri) ile birlikte örtük programı da halkla ilişkilere önem atfetmekte, dolayısıyla Balıkesir PMYO öğrencilerinin halka, başka bir ifadeyle insan unsuruna saygılı olmasını beklemektedir.

Öğrenci Görüşme Formu'nda yer alan **altıncı soru** aşağıda verilmiştir. Soru şu şekildedir:

Okuldaki mevcut kültür sizi hangi yönlerden nasıl etkiliyor? (olumlu ya da olumsuz)

“Okuldaki mevcut kültür sizi hangi yönlerden nasıl etkiliyor? (olumlu ya da olumsuz)” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18. Öğrencinin Okuldaki Mevcut Kültürle Etkileşimi

Resmi Programla İlişkisi	Okuldaki Mevcut Kültür Hangi Yönlerden Nasıl Etkiler	Frekans	Yüzde
Destekleyen	Değerler		
	Adalet ve hakkını savunma		
	Saygı ve sevgi		
	İnsan ve topluma önem		
	Doğruluk ve dürüstlük		
	Yardımlaşma		
	Dostluk		
	Birbirlerine güven		
	Gelenek görenek		
	Ayrımcı davranışları önlemek/Objektiflik		
	Ahlâk ve etik değer		
	Olgunluk/Ağırbaşlılık	1	6
	Sabır	3	19
	Çevre temizliği	1	6
	Evrensel değer		
	Açık sözlülük		
	Vatan millet sevgisi	1	6
	Kendini gerçekleştirme		
	Kendini ifade edebilme		
	Kişisel gelişim	1	6
	Kitap okuma		
	Boş zamanlarını değerlendirme		
	Özgüven		
	Düzenli ve sağlıklı yaşam	3	19
	Kişiliği ön plana çıkarma		
	Kültürel faaliyet		
	Özgür hissetme		
Kendine saygı			
Satranç			
Sosyalleştirme			
İletişim			
(Akranlarıyla sınıf içi iletişim)			
(Gelecekte aile bireyleriyle iletişim)			

Çizelge 18- devam.

Destekleyen	Sosyal olma	11	69
	Mesleğini sevme ve geliştirme		
	Yöresel yemekleri tanıma	2	13
	Vatan millet sevgisi		
	Kültürel öğeler		
	Ülke gündemi		
	Mesleğe Hazırlama		
	Halkla iyi ilişkiler ve iletişim		
	Görev bilinci		
	Disiplin	3	19
	Tecrübe paylaşımı		
	Uyum ve dayanışma		
	Sorumluluk		
	Problem çözme becerisi		
	Emir komuta sistemi		
	Spor		
	Bilişsel Alan		
	Derse Katılmalı		
	Araştırma ve girişkenlik		
	Tecrübe		
	Yaşayarak öğrenme/güncel bilgi		
Güç ve otorite			
İtaat			
Ekonomik boyut ve sosyal statü			
Diğer			
Derste çaba harcamalı			
Aileye önem			
Film izleme			
Parayı koruma			
Vakit yetmiyor			
Zamana uyum			
İnternet salonu			
Desteklemeyen	Konuşma şekli (şive)	5	31
	Ahlâki düşünüş		
	Geliştirilen değer yok		
	Sıkıntı vermesi	1	6
	Devrecilik		
	Bedavacılık		
	Otorite (baskı)		

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin okuldaki mevcut kültürü ve kendilerini etkileme şeklini ifade ederken ilk sırada sosyal olmaya (f=11) ilişkin, ikinci sırada konuşma şekline (ağız) (f= 5) ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Ağız konusunda açıklamalar yaparken öğrenciler olumsuz yönde etkilendiklerini ifade ettikleri için resmi programı desteklemeyen boyutta değerlendirilmiştir. Örtük program kapsamında okuldaki mevcut kültürü ve öğrencilerin kendilerini etkileme şeklini ifade ettikleri özellikler şunlardır: Sabır (f=3), düzenli ve sağlıklı yaşam (f=3), disiplin (f=3), yöresel yemekleri tanıma (f=2), olgunluk/ağırbaşlılık (f=1), çevre temizliği (f=1), vatan millet sevgisi (f=1), kişisel gelişim (f=1). Bir öğrenci (f=1) ise okuldaki kültürün sıkıntı verdiğini düşünmektedir. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar incelendiğinde farklı bir tema ile karşılaşılmamıştır. Altıncı soruya ilişkin öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö1: “Kültür? Belli bir disiplin kuralları ve hiyerarşinin hâkim olduğu okul ortamı burası, hayatın bu okulda gerçekten belli bir sistem içerisinde devam ettirilebileceğini düşündüm. Gün içerisinde zamanı parçalayabiliyoruz, belli saatlerde belli görev ve sorumluluklarımızı yerine getiriyoruz, belli saatlerde kendimize ait işleri yapabiliyoruz. Düzenli ve sistemli bir hayatı öğrendik. Toplu yaşam tarzını öğrendik, olumlu tecrübe kazandık.”

Ö3: “Mevcut kültür derken kastınız, ülkenin dört bir yanından gelen arkadaşları mı diyorsunuz? Aksaray’dan gelen arkadaş var, ben Balıkesir Ayvalık’lıyım, Aksaray’ın yemeklerini öğrendim, Trabzon’un yemeklerini öğrendim, mıhlamasını öğrendim. Kültür harmanı oluyor Okulda, şivem kaçmaya başladı. Doğu kültürüne, hoşuma gidiyor, çevremdekiler, ailem telefonda konuşurken yadırgıyorlar. Mesleğe başladığımızda çok büyük faydası olur, gittiğim illerde nereleri gezip göreceğimi, ne yemekleri yiyeceğimi, insanların nasıl davranacağını az çok biliyorum.”

Ö5: “Okulda şu andaki kültür olumlu yönden etkiliyor, zarar verici şeyler pek yoktur, mesela sigara konusunda bizi sürekli uyarıyorlar, Sayın Müdürümüz de geçenlerde uyarmıştı. Başka illerin kültüründen de bize aktarıyorlar, (...) kültürümüzde çevreyi temiz tutma var, ondan da uyarıyorlar,

çevreyi temiz tutun gibisinden. Olumsuz etkilendiğim bir tek konuşma tarzları oluyor, bize göre çok değişik geliyor.”

Ö13: “Zaten ikinci sınıf olduğumuz için alışmış durumdayız. Okula girdiğimiz andan itibaren bize öğretilen ilk şey disiplin ve bu okulda sabırlı olabilmek, bunların ikisi bize en çok öğretilen şey. Polis okulunda neyi öğrendin derlerse birincisi disiplinli olmayı, ikincisi sabırlı olmayı öğrendim. Toplu halde yaşıyoruz, toplu halde yaşadığımız için de bazı kurallara uymamız lazım, bunun için de öncelikle disiplin lazım. Disiplin olmazsa böyle yerlerde düzen olmaz.”

ÖK6: “Okul eğitimi sosyal açıdan bizleri geliştiriyor, olgunlaştırıyor. İki yıllık eğitimi hem mesleki beceriler, hem de askerlik gibi görüyorum. Bu yüzden okuldan çıktığımızda kendimi direk göreve hazır hissediyorum. Okulumuzun hiyerarşi sistemi oluşu ve disiplini görev bilincini uyandırıyor. Sorumluluklarımızın farkına varıyoruz. Okulumuzun kültürünü geleneksel kültür olarak görüyorum. Buraya herkes farklı yerlerden geliyor ama iki senelik eğitim sonunda herkesin fikirleri birbiriyle tutarlı oluyor. Bu kadar kişinin aklına yatan bu fikirlerde iyi bir eğitimden geçtiğimizi kanıtlıyor.”

Balıkesir PMYO’da uygulanmakta olan örtük program bağlamında, öğrenci perspektifinden, öğrencilere kazandırılan değerleri belirlemek amacıyla elde edilen bulgulara genel olarak baktığımızda, bazı öğrencilerin polislik mesleğini yürütebilmek için sır tutmayı (ketum olmayı), düzenli olmayı öğrendiğini görüyoruz. Kimi öğrenci gücü vurgulamakta, kendisine öğretilenlerden, Polisi, gücü kontrol eden kişi olarak algılamaktadır. Aynı zamanda Polisin toplum içinde değerinin artırılmasına ilişkin değer aşılandığını da görmekteyiz. Sigara içme konusunda öğrencilerin uyarılması, bu konuda kültür oluşturma yönünde bir eylemsellik durumu olduğunu gösteriyor.

Okulda kurallara uyma yönünde bir anlayış sergilemek için disiplin ve sabrın öğretildiği, düzen sağlamak için disiplin geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Okuldaki yaşantının sosyalleşme açısından da öğrencilere değer kattığı, gerek kurallara uyma, gerek disiplin gibi öğrencilerin saydığı

birçok değer ve davranışın, örtük programların sosyalleşme yönündeki önemli bir işlevine (Livesey, 2005; Demirel, 2009; Çobanoğlu ve Engin Demir, 2014) vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu çabaların sonucunda öğrencinin okul kültürünü benimsediğini görmekteyiz. Öğrenciler okulda hiyerarşi hissediyor ve benimsiyorlar. Kimi öğrenciler okuldaki eğitimi askerlik gibi vatan borcu olarak algılamaktadır. Öğrencilerden bu mesleği askerlik gibi algılayanların bulunması, kendilerini mesleğe adadıklarını göstermektedir. Devlete ve vazifeye bağlılık ifadeleri de öğrencinin kendini mesleğe adadığını göstermektedir. Kuşkusuz okul, öğrencileri polislik mesleğine hazırlayan bir yerdir. Ancak bu iş, kimleri açısından bir “ekmek kapsı” kimisi için ise kendini adadığı bir meslek olarak algılanmaktadır.

Diğer öğrencilerin görüşünden keskin bir şekilde ayrılan bir öğrenci şöyle demiştir:

Ö12: “Okul kültürü bize sadece birlikte yaşamayı öğretiyor, geri kalan da insanlar sadece sıkıntı çekmek zorunda kalıyor.”

Yukarıdaki eleştiriyi yönelten öğrenci, tutum puanları düşük olan öğrencilerdendir ve görüşme sırasında aynı zamanda kendisi hakkında geçmişte ağır bir disiplin cezası uygulandığı bilgisini paylaşmıştır. Ö12 aslında kendisine haksızlık yapıldığını düşünmektedir. Öğrencinin kendisinin, kendiliğinden (sorulmadan) verdiği bu bilgi, öğrencinin okul kültürü hakkındaki düşünceleri ile birlikte değerlendirildiğinde neden böyle düşündüğü hakkında bir takım ipuçları taşımaktadır.

Öğrencilerin bazıları, okulda mevcut düzenin öğrenciler arasında benzeşiklik yarattığına işaret etmektedir. Bu durum, okul kural ve kültürünün, farklılıkları beslediğini değil, daha ziyade polislik kültürü altında bir araya getirerek düşüncede benzeşiklik meydana getirerek mesleki kültür oluşturduğunu göstermektedir. Mevcut kültür ve anlayış, meslektaşlık kültürü altında bir anlayış geliştirdiğini göstermektedir. Bu kültür, zoraki bir kültürleme olmadığını, bizzat bir kültürlenmenin meydana geldiğini göstermektedir.

Öğrenciler, insani değerlere ve örnek insana vurgu yapıldığını algılamışlardır. Hem aile, iş yaşamı hem de toplum içinde (çevrede) örnek, model insan özendirilmektedir. Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında, öğrencilerin ifadelerinden aynı zamanda birlikte yaşama kültürünü, kültürel çeşitliliği tanımayı ve benimsemeyi öğrendikleri görülmektedir. Farklı kültürleri tanıma yönünde bir eğitim anlayışı sürdürülmektedir. Bu farklılıkları anlama, benimseme yönünde bir anlayış sergilendiğini göstermektedir. Kimi öğrenciler olumsuzluk atfetmekle birlikte, ağız farklılıklarını öğrenmeye ve bunu benimsemeye başladıkları görülmektedir. Okulda ağız farklılıkları ile konuşmanın baskın olması polis adaylarına yapılan bir öğretim değildir. Ancak bu farklılıkları benimseme örtük program kapsamında görülebilir.

Öğrencilerin okuldaki mevcut kültürü ve kendilerini etkileme şeklini ifade ederken ilk sırada sosyal olmaya ve ikinci sırada konuşma şekline ilişkin açıklamalarda bulunmuş olmaları, örtük program konusunda literatürle uyum göstermektedir. Zira örtük program konusunda ilk çalışmaları yapan yazarlardan (fonksiyonalistler) başlayarak bu güne kadar devam eden süreçte birçok yazar, okulların sosyal düzeni devam ettirmedeki rolünü ve örtük programın bu roldeki payını değişik boyutlarıyla incelemişlerdir. Bu araştırma kapsamında yukarıda verilen altıncı sorunun cevapları arasında da, sosyalleşme fonksiyonu ilk sırada yer almaktadır

Sosyalleşmenin, genel tanımıyla topluma uygun hale gelme süreci olduğunu belirten Çağlar (2000), Emniyet Teşkilâtındaki sosyalleşme sürecinin ilk adımı olarak öğrencilik dönemindeki sosyalleşmeyi saymaktadır. Balıkesir PMYO'nun öğrenci algılarına göre örtük programında yer alan sosyalleşmenin, hem mesleki sosyalleşmeye, hem de toplumsal sosyalleşmeye yönelik olması, sosyalleşmenin sadece çocukluk, aile ve okulda gerçekleşen bir süreç değil, yaşam boyu devam ettiği yönündeki görüşü (Bahar, 2012) desteklemektedir. Ailelerinden ilk kez ayrılarak yatılı olan Balıkesir PMYO'da okuyan öğrenciler toplumsal sosyalleşme ile birlikte mesleki sosyalleşme süreci de yaşamaktadırlar.

4.6. Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğrencilerin perspektifinden kendilerine sağlanan öğrenme yaşantıları nelerdir?

Araştırmanın beşinci alt problemi “Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğrencilerin perspektifinden kendilerine sağlanan öğrenme yaşantıları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bunun için Öğrenci Görüşme Formu'nda yer alan birinci, ikinci ve üçüncü sorular sorulmuştur. Öğrenci Görüşme Formu'nda yer alan birinci soru şu şekildedir:

Okuldaki ders başarısının dışında sizden neler isteniyor/bekleniyor?

- Derslerde ders içerikleri haricinde neler öğretiliyor?
- Öğretim görevlilerinin sizlere kazandırmaya çalıştığı (ders çalışmak, yazılı kurallar dışında) değerler nelerdir?
- Hangi öğrenciler öğretim görevlilerince daha çok takdir edilip ödüllendirilir / cezalandırılır?
- Öğretim görevlilerince ödüllendirilen ve cezalandırılan veya kınanan (hoş görülme) davranışlar nelerdir? (Yukarıdaki soruya bağlı olarak)
- Sence Öğretim görevlilerine göre iyi / kötü bir öğrencinin özellikleri nelerdir?

“Okuldaki ders başarısının dışında sizden neler isteniyor/bekleniyor?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Çizelge 19'de verilmiştir.

Çizelge 19. Ders Başarısı Dışında Öğrenciden Beklentiler

Resmi Programla İlişkisi	Ders Başarısı Dışında Beklentiler	Frekans	Yüzde
Destekleyen	Değerler		
	Adalet ve hakkını savunma		
	Saygı ve sevgi	8	50
	İnsan ve topluma önem		
	Doğruluk ve dürüstlük		
	Yardımlaşma		
	Dostluk		
	Birbirlerine güven		
	Gelenek görenek		
	Ayırım gözetmemek/Objektiflik		
Ahlâk ve etik değer	7	44	

Çizelge 19- devam.

	Olgunluk/Ağırbaşlılık		
	Sabır	1	6
	Çevre temizliği		
	Evrensel değer		
	Açık sözlülük		
	Vatan millet sevgisi		
	Kendini gerçekleştirme		
	Kendini ifade edebilme		
	Kişisel gelişim		
	Kitap okuma		
	Boş zamanlarını değerlendirme		
	Özgüven		
	Düzenli ve sağlıklı yaşam		
	Kişiliği ön plana çıkarma	1	6
	Kültürel faaliyet		
	Özgür hissetme		
	Kendine saygı		
	Satranç		
	Sosyalleştirme		
	İletişim		
	(Akranlarıyla sınıf içi iletişim)		
	(Gelecekte aile bireyleriyle iletişim)		
	Sosyal olma		
	Mesleğini sevme ve geliştirme		
	Yöresel yemekleri tanıma		
	Vatan millet sevgisi	2	13
	Kültürel öğeler		
	Ülke gündemi	2	13
	Mesleğe Hazırlama		
	Halkla iyi ilişkiler ve iletişim	4	25
	Görev bilinci		
	Disiplin	11	69
	Tecrübe paylaşımı	15	94
	Uyum ve dayanışma	3	19
	Sorumluluk		
	Problem çözme becerisi		
	Emir komuta sistemi		
	Spor		
	Bilişsel Alan		
	Derse Katılmalı		
	Araştırma ve girişkenlik	2	13

Destekleyen

Çizelge 19- devam.

	Tecrübe		
	Yaşayarak öğrenme/güncel bilgi		
	Güç ve otorite		
	İtaat	3	19
	Ekonomik boyut ve sosyal statü		
	Diğer		
	Derste çaba harcamalı		
	Aileye önem	2	13
	Film izleme	1	6
	Parayı koruma	1	6
	Vakit yetmiyor		
	Zamana uyum		
	İnternet salonu		
Desteklemeyen	Konuşma şekli (şive)		
	Ahlâki düşünüş		
	Geliştirilen değer yok		
	Sıkıntı vermesi		
	Devrecilik		
	Bedavacılık		
	Otorite (baskı)	2	13

Öğrencilerin verdikleri cevapların dağılımı incelendiğinde okuldaki ders başarısı dışında öğretim görevlilerinin kendileriyle en çok tecrübe paylaşımı yaptıklarını belirtmişlerdir (f=15). İkinci sırada öğrencilerden en çok disiplinin beklendiği görülmektedir (f=11). Örtük program kapsamında okuldaki ders başarısı dışında öğrencilerden diğer istenilenler / beklenenler şunlardır: Saygı ve sevgi (f=8), ahlâk ve etik değer (f=7), halkla iyi ilişkiler ve iletişim (f=4), uyum ve dayanışma (f=3), itaat (f=3), vatan millet sevgisi (f=2), ülke gündemi (f=2), araştırma ve girişkenlik (f=2), aileye önem (f=2), sabır (f=1), kişiliği ön plana çıkarma (f=1), film izleniyor (f=1), parayı koruma (f=1). Resmi programı desteklemeyen boyutta ise olumsuz anlamda otorite (baskı) ifade edilmiştir (f=2).

Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar incelendiğinde yakın sonuçlar görülmüştür. Kompozisyonlarda, görüşmelerden farklı olarak ilk sırayı disiplin beklentisi (f=9), ikinci sırayı tecrübe paylaşımı (f=7) ve üçüncü sırayı ahlâklı davranma (f=6) almıştır. Saygı ve sevgi (f=3) ise dördüncü sırada yer almıştır.

Görüşme sırasında birinci soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri cevaplarda kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö1: *“Öğretim görevlisinin beklentisi ders başarısından çok saygı ve sevgi çerçevesinde bir iletişim kurmasıdır”.*

Ö8: *“Meslekteki öğretim görevlileri bir konu geçtiğinde başına gelen bir olayı anlatıyor, kitapta yeri olmayan bir şeyi anlatıyor, şöyle de yapabilirsiniz, şunlara dikkat edin diyorlar”.*

Ö11: *“Genelde meslek tecrübeleri var, meslek tecrübelerini anlatıyorlar. Mesela Olay Yeri İnceleme dersine giriyoruz, sadece teorik olarak bilgileri anlatıp geçmiyor, başından geçen olayları anlatıyor. Kendisi yanlış yapmışsa siz bunu yapmayın gibi şeyler söylüyorlar. Yani başından geçen olayları örneklendirerek tekrar tekrar anlatıyorlar. Daha iyi oluyor, kafada daha kalıcı oluyor.”*

Ö15: *“Disiplin bekleniyor. İçtimalar olsun giyim kuşam tarzımız, saç tıraşımız olsun belli bir disiplin istiyorlar. Onun haricinde saygı istiyorlar. Alt üst ilişkisini kavramamızı istiyorlar. Hocalarımız yaşam tecrübelerinden derse katkı yapıyorlar. Hukuk dersi olursa hocamız hukuksal olayları anlatıyor. Polisiye bir konu varsa bunla ilgili bir olay anlatıyor. Müdürlerimiz meslekte gördükleri sıkıntıları anlatıyorlar. Bunları bizim yapmamamızı istiyorlar. Gördükleri başarıları anlatıyorlar. Takdir gören öğrenciler genelde sesi çıkan, yorum yapan, derse katılanlardır. Cezalandırılanlar ise uyuyanlar, derse geç kalanlardır.”*

Okuldaki ders başarısının dışında öğrencilerden genel olarak tecrübe paylaşımı, disiplin ve saygı/sevgi beklendiğini söyleyebiliriz. Öğretmenlerin günlük yaşamdan örnekler vermeleri, onların, tecrübeyi paylaşmayı,

hatalardan öğrenmeyi öğretmeye çalıştıklarını ve hatalarla yüzleşmeyi öğrettiklerini göstermektedir. Öğrencilere yaşamdan örnek vermekte ve hatalardan ders çıkarmayı öğütlemektedirler. Bu durum, öğretim görevlilerinin Balıkesir PMYO’da verilen eğitimi “mesleki eğitim” olarak görmesiyle yorumlanabilir. Nitekim yapılan araştırmalar ve literatür taramasında da polis eğitiminin genel eğitimin bir parçası olmanın yanında mesleki eğitim olarak kabul gördüğünü, kendine özgü becerilere ulaşabilmek için kendine özgü ilke ve yöntemlerin bulunması gerektiği belirtilmektedir (Bakioğlu ve Özcan, 2003; Budak, 2009; GEAR, 2010; Güloğlu, 2003; PEMUS, 2011).

Öğrencilerin görüşme sırasında verdikleri ve yukarıda aktarılan cevaplarından, okulda akademik başarıdan önce saygı ve sevgi temeline dayalı bir davranış biçiminin daha önemli görüldüğü sonucu çıkarılabilir. Nitekim diğer bulgularda saygı beklendiğine dair durum doğrudan da ifade edilmiştir. Okuldaki ders başarısı dışında öğretim elemanlarının bu beklentilerinden başka ayrıca öğrencilerin konuşmaya, aktif katılıma, derse katkıda bulunmaya, kendini ifade etme ve sosyalleşmeye özendirildiği görülmektedir.

Öğretim görevlilerinin yukarıda açıklanan tutumlarını “mesleğe hazırlama düşüncesi” olarak yorumlayabiliriz. Bu düşüncenin altında yatan neden, öğrencilerin bilişsel öğrenmelerinin yanı sıra duyuşsal alanda da hazırlanması gerektiğine dair ön kabul olabilir. Bir başka neden ise, öğretim görevlilerinin çoğunlukla meslekten geliyor olması olabilir. Polislik mesleğinden olan öğretim görevlilerinin disiplin anlayışını yansıtmaları bakımından hâlâ yürürlükte bulunan “Polisin Disiplinine, Merasim ve Topluluklardaki Rolüne ve Polis Karakolları Teşkilatı ile Vazifelerine Dair Disiplin Talimatı”nı ele almaya değer. Bu talimatın ilk maddesinde “polis mesleğinde disiplin temeldir.” yazılıdır. Bu durum, açıkça programlarda yer almasa da, polislik mesleğinde resmi programın dışında örtük program unsurlarının öğrenci davranışlarındaki beklentileri etkilediği söylenebilir.

Öğrenci Görüşme Formu’nda yer alan ikinci soru ve alt soruları şu şekildedir:

Okulda derslerin dışında (planlı ve programlı faaliyetlerden başka) ne tür aktiviteler yapılır?

- Sınıf içerisinde yazılı olan kurallar dışında ne tür kurallar vardır? Bu kuralları kimler koymuştur?
- Öğretim görevlilerinin sizlerle iletişimini nasıl buluyorsunuz? Size sınıf içinde nasıl hitap ediliyor? Öğretim görevlilerinin tüm öğrencilere eşit davrandığını düşünüyor musunuz? (Hayır ise Neden?) (Evet ise nasıl açıklarsın?)
- Dersinize giren öğretim görevlileri, dönem başında ya da ders sürecinde sizden beklentilerine ilişkin ne tür açıklamalarda bulundu (Sınıfta uyulmasını istediği kurallar, derse katılma, ödevler, sınav konuları gibi)
- Öğretim görevlilerinin dönem başında ya da ders sürecinde söyledikleri ile çelişen durumlar ortaya çıktı mı? Neler?
- Size göre derste başarılı olmak için hangi özelliklere sahip olmak gerekir? Neden?

“Okulda derslerin dışında (planlı ve programlı faaliyetlerden başka) ne tür aktiviteler yapılır?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Çizelge 20’de verilmiştir.

Çizelge 20. Derslerin Dışında Yapılan Aktivite Türleri

Resmi Programla İlişkisi	Derslerin Dışında Yapılan Aktivite Türleri	Frekans	Yüzde
Destekleyen	Değerler		
	Adalet ve hakkını savunma		
	Saygı ve sevgi		
	İnsan ve topluma önem		
	Doğruluk ve dürüstlük		
	Yardımlaşma		
	Dostluk		
	Birbirlerine güven		
	Gelenek görenek		
	Ayrımcı davranışları önlemek/Objektiflik		
	Ahlâk ve etik değer		
	Olgunluk/Ağırbaşlılık		
	Sabır		
	Çevre temizliği		
	Evrensel değer		
	Açık sözlülük		
	Vatan millet sevgisi		
	Kendini gerçekleştirme		
	Kendini ifade edebilme		

Çizelge 20- devam.

Destekleyen	Kişisel gelişim		
	Kitap okuma	3	19
	Boş zamanlarını değerlendirme		
	Özgüven		
	Düzenli ve sağlıklı yaşam		
	Kişiliği ön plana çıkarma		
	Kültürel faaliyet	4	25
	Özgür hissetme		
	Kendine saygı		
	Satranç	2	13
	Sosyalleştirme		
	İletişim		
	(Akranlarıyla sınıf içi iletişim)		
	(Gelecekte aile bireyleriyle iletişim)		
	Sosyal olma	3	19
	Mesleğini sevme ve geliştirme		
	Yöresel yemekleri tanıma		
	Vatan millet sevgisi		
	Kültürel öğeler		
	Ülke gündemi		
	Mesleğe Hazırlama		
	Halkla iyi ilişkiler ve iletişim		
	Görev bilinci		
	Disiplin		
	Tecrübe paylaşımı		
	Uyum ve dayanışma		
	Sorumluluk		
	Problem çözme becerisi		
	Emir komuta sistemi		
Spor	13	81	
Bilişsel Alan			
Derse Katılmalı			
Araştırma ve girişkenlik			
Tecrübe			
Yaşayarak öğrenme/güncel bilgi			
Güç ve otorite			
İtaat			
Ekonomik boyut ve sosyal statü			

Çizelge 20- devam.

	Diğer		
	Derste çaba harcamalı		
	Aileye önem		
	Film izleme		
	Parayı koruma		
	Vakit yetmiyor	2	13
	Zamana uyum		
	İnternet salonu	1	6
Desteklemeyen	Konuşma şekli (şive)		
	Ahlâki düşünüş		
	Geliştirilen değer yok		
	Sıkıntı vermesi		
	Devrecilik		
	Bedavacılık		
	Otorite (baskı)		

Öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde okulda derslerin dışında yapılan aktivite türü olarak ilk sırada spor (f=13), ikinci sırada kültürel faaliyetler (f=4) yapıldığını belirtmişlerdir. Örtük program kapsamında öğrencilerin verdiği cevaplarda derslerin dışında yapılan diğer aktivite türü olarak şunlar belirtilmiştir: Kitap okuma (f=3), sosyal olma (f=3), satranç (f=2), internet salonu (f=1). İki öğrenci (f=2) vakit yetmediğini belirtmiştir. Öğrencilerin kompozisyonlarında da benzer sonuçlar görülmüştür. Kompozisyonlarda, görüşmelerden farklı olarak, kitap okuma ve satranç aynı frekansla (f=3) ikinci ve üçüncü sırada yer almışlardır. Kültürel faaliyetler (f=1) ise dördüncü sırada yer almıştır.

Görüşmelerde öğrencilerin kendi ifadelerinden ikinci soruya verdikleri bazı cevaplar şöyledir:

Ö8: “Akşamları kurslar oluyor, Bağlama kursları, İngilizce, Rusça, Arapça yabancı dil kursları oluyor. Dersin haricinde savunma kursu, müzik kursları oluyor. Dalgıçlık eğitimi var, yüzme kursu, ayrıca hocaların hazırladığı takımlar var. Zaten vakit yetersiz burada, ders bitiyor spora, spordan çıkıyorsun etüde, zaman çabuk geçiyor.”

Ö10: *“Spor en büyük etkinlik bizim için. Akşam etütten sonra 3–4 saat boş vaktimiz oluyor genellikle uzun bir süresini spora ayırıyoruz.”*

Ö11: *“Kitap okumayı etüt saatlerinde yapıyoruz, zorunlu kitap okuma saatinde yapıyoruz.”*

Ö13: *“Özellikle spor. Badi salonumuz var. Kendimde amatör futbolcu olduğum için, sporla ilgileniyorum.”*

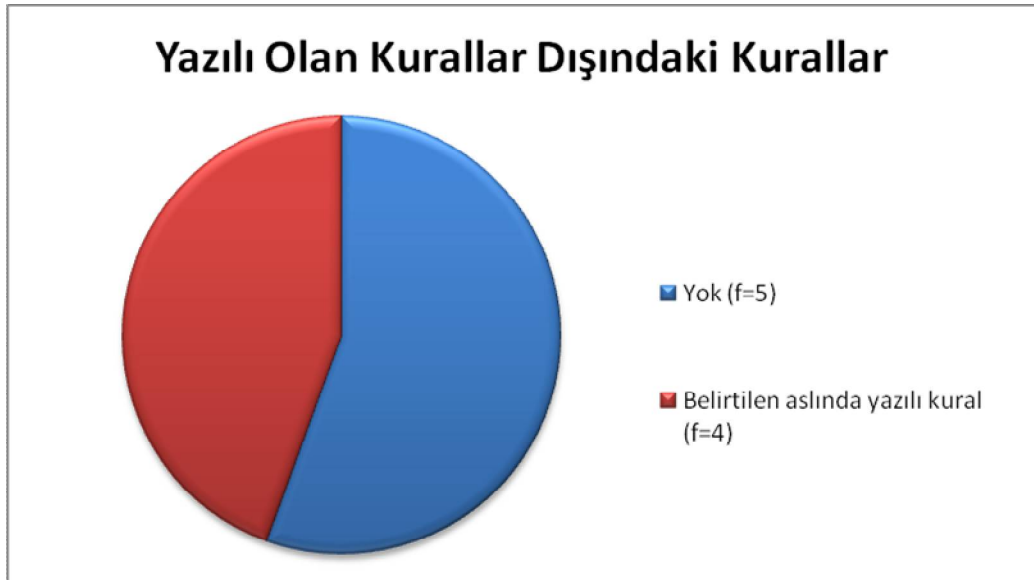
Okulda derslerin dışında (planlı ve programlı faaliyetlerden başka) sporun en çok yapılan aktivite türü olması, 2013–2014 eğitim ve öğretim döneminde Balıkesir PMYO’da sadece Özel Harekât branşını seçen ikinci sınıf öğrencilerin olmasıyla açıklanabilir. Özel Harekât branşını doğal olarak psikomotor alanda ilgisi ve yeteneği olan (bedensel zekâsı gelişmiş) kişilerin tercih etmesi beklenir. Bilindiği gibi, hukuken belli şartlarda zor kullanma yetkisi verilen polisler için fiziki yeterlik, görevlerini yerine getirirken önemli bir etkidir. Bu öneminden dolayı, polis eğitim kurumlarına öğrenci adayı olarak alınırken uygulanan sınavlardan birisi fiziki yeterlik sınavıdır. Alınan öğrencilerin PMYO’da bir ve ikinci sınıfta okudukları dersler arasında haftada iki saat beden eğitimi ve iki saat Polis yakın savunma dersi vardır. Üstelik Balıkesir PMYO’da normal eğitim dönemlerinde olmayan ve Özel Harekât branşını seçen öğrencilerin gelmesiyle başlayan spor eğitimleri derslerden sonra yapılmaktadır. Haftada üç gün, derslerden sonra saat 16.00 ile 18.00 saatleri arasında öğrenciler koşu ve kondisyon çalışmaları yaparlar. Bütün bu planlı ve programlı faaliyetlerden başka, öğrencilerin görüşmelerde ve kompozisyonlarda belirttikleri gibi öğrenciler açık ve kapalı spor salonlarını yoğun şekilde kullanmakta, dinlenme zamanlarında da gönüllü olarak spor yapmaktadır.

Becel’in (2013) Gaziantep PMYO’da kitap okuma durumlarını odak noktasına aldığı araştırmasında öğrencilerin en çok Yüksekokulda kitap okumaya elverişli ortamlarının bulunmamasından yakındıkları ve ders çalışmak ve kitap okumak üzere yapılan etütlerin amacına ulaşamadığı tespit edilmiştir. Balıkesir PMYO’nun örtük programını betimlemeyi amaçlayan bu araştırma, öğrencilerin kitap okuma durumlarını bir problem ve alt problem

olarak ele almasa bile, ikinci sorunun cevabında okulda derslerin dışında yapılan en çok aktivite türleri arasında kitap okuma ($f= 3$, %) belirtilmiştir. Bu bulgudan hareketle, Balıkesir PMYO öğrencilerinin birçoğunun kitap okumayı, spordan sonra tercih ettikleri, hatta etüt saatlerinde spor yapamayacakları ya da spor yorgunluğunu dinlenerek gideremeyecekleri için kitap okumaya ayırdıkları söylenebilir. Üstelik Balıkesir PMYO'da kitap okumaya elverişli bir kütüphane ve özel olarak tasarlanmış ve özel mobilyalarla donatılmış bir okuma salonu da bulunmaktadır. Bu yorumu destekleyecek bir öğrenci görüşü şöyledir:

Ö11: “Kitap okumayı etüt saatlerinde yapıyoruz, zorunlu kitap okuma saatinde yapıyoruz.”

İkinci sorunun alt sorulardan ilki, “Sınıf içerisinde yazılı olan kurallar dışında ne tür kurallar vardır? Bu kuralları kimler koymuştur?” sorusudur. Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans değerleri Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Sınıf İçerisinde Yazılı Olan Kurallar Dışındaki Kurallar

Bu soruya beş öğrenci ($f= 5$) doğrudan yazılı olan kurallar dışında herhangi bir kural yok cevabı vermiş, dört öğrenci ($f= 4$) ise aslında yazılı olan kurallardan yazılı olmayan kurallarmış gibi bahsetmişlerdir. Benzer

durum kompozisyonlarda da görülmektedir. Öğrencilerin konuyla ilgili cevaplarından bazıları şöyledir:

Ö5: *“Yazılı olan kurallar dışında pek kural yok, herhangi birisinin koyduğu kural yok. Sadece arkadaşlar birbirlerine saygılı oluyor. Öğrenciler birbirlerini sevdiğinden kavga etmez, birbirlerine bağırılmaz. Ortak yaşam kuralları geçerli.”*

Ö8: *“Bir anlaşmazlık olduğunda sınıf komiseri müdahale ediyor, kimse kimseye kırıcı davranmıyor.”*

ÖK2: *“Sınıfta yazılı olmayan kurallarımız vardır. Mesela, sınıfta kimse yüksek sesle konuşmaz, küfürlü ve argo kelimeler kullanmaz. Herkes birbiriyle saygı ve sevgi çerçevesinde sohbet ve muhabbet eder. Bu kurallar bizim örf ve âdetlerimizden gelen kurallardır.”*

Ö13: *“Her müdürün, öğretim görevlisinin kendine göre bir tarzı vardır. Mesela bazı öğretim görevlileri daha disiplinli, bazıları bize daha yakın, öğrenci gibi konuşanlar vardır, ona göre kendine bir rol biçersin. Disiplinli bir amirimize veya hocamıza karşı, derslerde ona göre hareket ederiz, bize daha yakın olan, bizimle sohbet etmeye çalışan, öğrenciyi anlamaya çalışan bir hocamızla da daha yakın olabiliyoruz. Ortama göre değiştiğini söyleyebilirim.”*

Yukarıdaki son iki örnekte de görülebileceği gibi, aslında yazılı kurallar arasında var olan durumlar soruya cevap olarak verilmiştir. Disipline dayalı ve devlet yatılı olan PMYO'larda Öğrenci Disiplin Yönetmeliğine göre sınıf içinde bağırarak konuşmak, argo konuşmak, sözlü ya da fiili sataşmada bulunmak disiplin suçlarıdır. Ayrıca sınıf komiseri, bir anlaşmazlık olmasa da disiplinsizlik gördüğünde müdahale edebilir/etmelidir. Dolayısıyla bu durumlar yazılı kurallar arasındadır. Aynı zamanda genel toplumsal kuralların ve görgü kurallarının işlevsel olduğu görülmektedir. Her ne kadar öğrenciler sınıf içerisinde yazılı olan kurallar dışında kural yok dese de, aslında sınıfta ve okulda, birbirine karşı nazik davranma, saygılı davranma gibi bir takım örtük kuralların işlediği söylenebilir. Bir öğrenci diğer öğrencilerden farklı bir cevap vermiştir:

Ö4: “Yazılı kuralların dışında herkesle iyi olacaksın, kötü olsa da iyi olacaksın. Üst devre olduğunda eziliyorsun ama burada üst devre yok. Buraya geldiğimizde korkutulduk, uymazsanız atılırsınız gibi. Buraya gelenler alt tabaka ve orta tabakadan gelen insanlar, illaki susmak zorunda, kaybetmemek için kurallara uyuyorlar.”

Öğrenci bu cevabıyla, bir anlaşmazlık dolayısıyla herhangi birisiyle sözlü ya da fiili sataşma ve kavganın kendisine disiplin sorunu çıkaracağını, yatılı okul içinde bir anlaşmazlığın kişi için etkisinin büyük olacağını vurguluyor olabilir. Gerçekten de öğrenci disiplin mevzuatı bakımından kavga ve sataşma ya da karşılık verme fiillerinin cezaları öğrenci bakımından oldukça ağırdır. Dolayısıyla öğrenci bir baskı kültürünü hissettiğini ifade etmektedir. Kuşkusuz kurallara uymasa ceza alabileceğini bilmektedir ancak okulda oluşan havada, kuralların işletilme biçiminin büyük rolü vardır.

Öğrencilerin doğrudan yazılı olan kurallar dışında herhangi bir kural yok cevabı vermesini ve aslında yazılı olan kurallardan yazılı olmayan kurallarmış gibi bahsetmelerini, Balıkesir PMYO’nun sahip olduğu kültürün kurumsallaşmasıyla yorumlayabiliriz. Nitekim öğretim görevlilerine sorulan “Size göre okulda nasıl bir kültür var?” sorusuna verilen cevaplara bakıldığında, Balıkesir PMYO’da uzun süredir ders veren öğretim görevlilerinin bu yorumu destekleyici içerikte ifadelerini görmekteyiz. Balıkesir Üniversitesi’nden gelen, Üniversite’de Örgütsel Davranış dersi veren ve Balıkesir PMYO’da öğretim görevliliğini 12 yıldır devam ettiren ÖG1’in kendi ifadesi şöyledir:

ÖG1: “Şu okul ilk açıldığı zaman kadrodan gelen, yeni mezun olup gelen davranış kalıbı bilmiyorlardı, eğitim kurumunda nasıl davranacağına ilişkin bir rol modelleri de yoktu, katı da davranıyorlardı, şimdi gayet uygun, olumlu. Önceden bu kültürel hava yoktu. (...) Biraz da kurumsallaşmadan da kaynaklanıyor.”

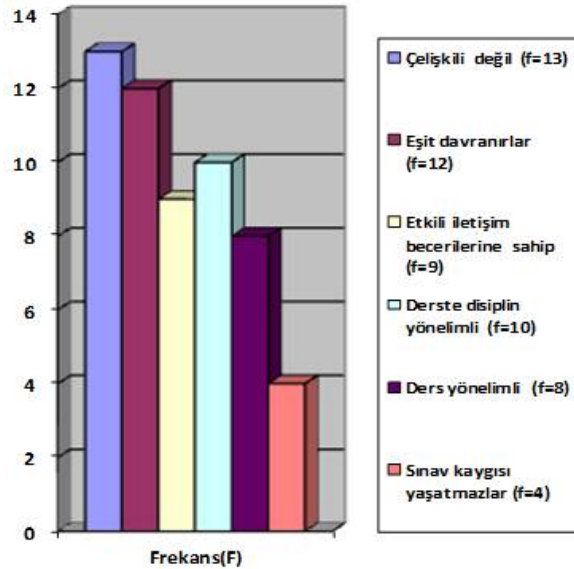
Balıkesir PMYO’da idari kadroda müdür rütbesinde bulunan öğretim görevliliğini 18 yıldır devam ettiren ÖG9’un kendi ifadesi şöyledir:

ÖG9: “Okulumuzun 1986’dan bu yana uzun bir geçmişi var, eğitim adına oturmuş bir kültürü var. Ülkenin hem büyüklük adına hem eğitim adına önde gelen okullarındandır. Vermiş olduğu Özel Harekât eğitimleriyle ön plana çıkmıştır. Başarılidir (...) Eğitim olarak mümkün merteye mevzuat çerçevesinde mevzuata uygun eğitim olduğuna inanıyorum. (...) Okulumuzda eğitimin olması gereken çerçevede verilmeye çalışıldığına inanıyorum.”

Öğrenci Görüşme Formu’nda yer alan ikinci sorunun alt sorularında öğretim görevlileri ile ilgili olanlar şu şekildedir:

- Öğretim görevlilerinin sizlerle iletişimini nasıl buluyorsunuz? Size sınıf içinde nasıl hitap ediliyor? Öğretim görevlilerinin tüm öğrencilere eşit davrandığını düşünüyor musunuz? (Hayır ise Neden?) (Evet ise nasıl açıklarsın?)
- Dersinize giren öğretim görevlileri, dönem başında ya da ders sürecinde sizden beklentilerine ilişkin ne tür açıklamalarda bulundu (Sınıfta uyulmasını istediği kurallar, derse katılma, ödevler, sınav konuları gibi)
- Öğretim görevlilerinin dönem başında ya da ders sürecinde söyledikleri ile çelişen durumlar ortaya çıktı mı? Neler?

Yukarıda yazılı öğretim görevlileri ile ilgili olan sorulara öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans değerleri Şekil 9’da verilmiştir.



Şekil 9. Öğretim Görevlileri Hakkında Öğrencilerin Düşünceleri

Öğrencilerin ikinci soruda yer alan öğretim görevlilerine ilişkin cevaplarına bakıldığında, öğretim görevlilerini çelişkili değil (f=13), eşit

davranır (f=12), etkili iletişim becerilerine sahip (f=9), ayrıca derste disiplin yönelimli (f=10), ders yönelimli (f=8) ve sınav kaygısı yaşatmıyor (f=4) olarak görenler şeklinde gruplandırılabilirler. Benzer sonuçlar öğrencilerin kompozisyonlarında da görülmüştür. Farklı düşünen ve eleştiri getiren öğrencilerin görüşleri ayrıca aşağıda verilmiştir.

Görüşme sırasında ikinci soruya ilişkin öğrencilerin verdikleri ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö2: *“Öğretim görevlilerimiz, hocalarımız, müdürlerimiz bize artık bir öğrenci değil bir polis memuru olarak yaklaşıyor, o olguluğu vermeye çalışıyor. Mesela hocalarımız derse geldiği zaman belli başlı kurallar koymuştur, dersi dinlerken, derse katılım olacak, derste başka şeyle uğraşılmayacak, telefonla uğraşmayın, uyumak yasak, olabildiğince herkes derse katılacak, bazen ödevler veriyor ve hazırlanıp sunu halinde sunulmasını isterler, böyle bazı kurallarımız var. Bazı hocalarımız demiştir bütün sene ders işleyeceğim, ama bazen kendisinin gelmediği olmuştur ya da o gün canı sıkılmıştır ders anlatmak istememiştir, böyle olağan şeyler olmuştur.”*

Ö3: *“Kesinlikle eşit davranıyorlar, bize yaklaşımları gayet hoş. Her öğretim görevlisinin kriteri var; kimisi konuşurken ayağa kalkılmasını ister, kimi rahat oturarak konuşmamızı istiyor. Kimi derse katılım istiyor, kimisi sadece kendi anlatınca yeterli olduğunu düşünüyor. Farklı faklı hocalarımız var, biz de hepsine ayak uydurmaya çalışıyoruz. Öyle bir durum ortaya çıkmadı, benim hatırladığım yok.”*

Ö4: *“Öğretim görevlileri hitap ederken “arkadaki”, “öndeki” gibi hitap eder. Kimse kimseye eşit davranamaz, sempatik geldiğinden böyle davranıyor olabilir, hemşericilik de var. Çelişki Oluyor, insan yapısı sonuçta, çelişiyor. Her öğretim görevlisinin bir takıntısı var, kimisinde maaş konusu, kimisinde başka, oraya dokundu mu konuşuyor gidiyor (ders saati gidiyor).*

Her öğretim görevlisinin dersle ilgilendiğini söyleyemem, kimisinin telefon takıntısı var, telefonu elinize almayın der, kimisi kendi arasında konuşulmasından rahatsız olur. Hepsinin farklı farklı tarzları var, genelde belirtmeye çalışıyorlar, kimisinin başka takıntısı var, uyumaya takan var. Ödev verildiği oluyor ama anlattırıyor mu okutturuyor mu belli değil, polis okulu sonuçta, burada kimsenin vakti de yok açıkçası. Biz de başından, ortasından, sonundan yazıyoruz, çıkıp tahtada onu okuyoruz.”

Ö12: “Derse giren hocalar genelde herkese eşit davranmaya çalışıyor. Mesela öğrenciye yardımcı olmaya çalışıyor, bütün konuları herkese veriyor, ayrımcılık yapmadan bize yardımcı olmak istiyor, herkese iyi davranıyor, bir tek hocanın hitap şekli bir tek onunki kötü, diğerlerinin emniyet müdürlerinin ve diğerlerinin hitapları dört dörtlük. Bazı hocalar ödev veriyor, o ödevleri yapacaksınız diyor, biz de o ödevleri yapıyoruz. Ama bazıları ödev vermiyor, daha çok konu anlatımına dayalı, bazıları ben sizi sınıfta bırakmayacağım diyor, dersi dinleyin, dersi dinlerseniz geçersiniz diyor. Zaten sınavlarda da çok zorlamıyorlar açıkçası. Genelde tutarlılar, müdürler aslında daha tutarlı, ama bazıları çok kolay filan diyorlar sonra en yüksek not alan 60 oluyor, bazı hocalar ters davranıyor ama genelde tutarlılar. Bazıları acımasız oluyorlar. Çalışmaya zorluyorlar, genel olarak iyiler. Okul yönetimi olarak iyi ama ... bizim problem okulun idari olarak bize davranışı (komiserler olarak).”

Ö14: “Onlar bize her zaman özel olduğumuzu söylüyorlar, siz özel harekâtçısınız, siz özelsiniz diyorlar. Bizimle samimi konuşuyorlar, hepimize eşit davranıyorlar. Hepimize tecrübelerini bilgilerini aktarıyorlar. Onlar için biz öğrenciden farklıyız. Bize telkinlerde bulundular. Biz de elimizden geldiğince onların isteklerini yerine getirmeye çalıştık. Dersleri yaptık, ödevleri yaptık. Zaten Özel Harekât işi disiplin işi. Hocalarımızın söylediklerinin hepsini yerine getirdik diyebilirim. Disiplinsiz bir harekette bulunmadık. Olmadı. Hocalardan fazla duran olmadı, ilk dönem girenler ikinci dönem girmediği için çok fazla hocalarla birlikte değildik, hocalarla fazla samimi de olmadık. Bir Özel Harekâtçıyla olduğu kadar samimi olmadık.

Ö16: “Tüm öğrencilere eşit davranıyorlar, kesinlikle duygusal yaklaşmıyorlar, objektif bakıyorlar olaylara. İletişimde ağabey kardeş gibiyiz,

birinci sınıfta biraz resmîydi, ikinci sınıfta daha samimi ve içten. Kendi kardeşlerine davrandıkları gibi davranıyorlar, “arkadaşım” diye genelde hitap ediyorlar. (...) derse katılma, istenen kurallara uyma, mevzuata uyan şeyleri yapma, uygun olmayanları yapmama, gereken davranışları zaten birinci sınıf tecrübemizden bildiğimiz için sıkıntı yaşanmıyor.”

Yukarıda genellikle beğeni durumları varsa da bazı beğeni olmayan durumlar da vardır. Örneğin öğretim elemanlarının dersi önemsemediklerine ilişkin yaptıkları uygulamalar, ders anlattırma, öğrencilerin anlattıklarının daha çok baştan savma olduğu yönündeki yargı, bazı alt düzey rütbelilerin aşırı kuralcı davranışları, yöresel söyleyiş biçimleri, hemşericilik gibi oluşan değerler bu olumsuzluklara örnektir. Aşağıda bu görüşlere örnekler verilmiştir:

Ö7: “Hatırladığım kadarıyla (çelişki) pek olmadı. Zaten söylediklerini hep biz uyguladık onlar da verdiği sözlerde durdular, sıkıntı olmadı. Biz de uyduğumuz için sıkıntı olmadı. Bir de ne olursa olsun öğrenci daima haksız durumda olduğu için zaten karşı gelme durumu olmuyor, hoca ne derse uygulanıyor.”

Ö9: “Eşitlik zaten kesinlikle bu okulda olmayan bir şey, polis okullarında değil de normal okullarda olan bir şey. Öğretim görevlilerinin teşkilattaki rütbelilere göre daha yakın davrandıkları kesin. Allah razı olsun hiçbiri şimdiye kadar sen şöylesin böylesin demedi (kötü davranmadı), zaten onlar hep dile getiriyorlar, biz sizin iyiliğiniz için uğraşyoruz diyorlar. Hatta sınavlarda bile yardım ediyorlar, kimse sınıfta kalmasın, herkes geçsin, işine baksın, hayatını devam ettirsin istiyorlar.”

Ö10: “Ben derslerde çok konuşan, soru soran birisiyim, teneffüs oluyor, arkadaşlar diyor bu hocayla fazla konuşma diyorlar, onun sertliğinden. Bir iki tane rahat olamadığımız, konuşamadığımız, suskun kaldığımız öğretim görevlisi çıkıyor. Zaten Derse fazla ilgi duyamıyoruz, İzin verseler yatacağız

derste, sonuna geldik artık, hocayla aramızda bağ olmadığı sürece dersle hiç bağımız olmuyor, aklımız başka yerde oluyor.”

Yukarıda ortaya konulan bulgulara dayalı olarak öğrencilere eşitlik ve adalet duygusu verme yönünde bir kültür oluşturma görülmektedir. Ancak öğrenciler arasında olumsuz bir değer olarak adam kayırmacılığın ifade edilmesi de söz konusudur. Bir öğrenci, okullarda eşitliğin olmadığını düşünüyor. Bu durumu da genellemekte ve kanıksamaktadır. Öğrenciye göre öğretmen davranışları, imtiyazlı bir sınıf ve anlayışın oluştuğunu göstermektedir.

Öğretim elemanlarının her yaptıkları şeyin kimi öğrencilerce doğru olarak algılandığı, haklı da olsa haksız olduklarına ilişkin inanç taşıdıkları görülmektedir. Bu durum, bu okulda öğretim elemanlarınca çizilen havanın daha ziyade baskın bir hoca, amir kültürü oluşturma olarak öğrenci tarafından algılandığını göstermektedir. Bu durum, sisteme eleman yetiştirme açısından olumlu değerlendirilebileceği gibi öğrencilerin yaratıcılıklarını engelleyebilmektedir. Bazı hocaların oluşturduğu atmosferin öğrencilerce olumsuz algılandığı görülmektedir. Açıkça ifade etmeseler de bazı hocaların zarar verebileceğine ilişkin bir algı oluşmaktadır.

Öğretim görevlilerinin bazılarının akademik başarı odaklı bir kültür oluşturma, bazılarının ise bu konuyu önemsemedikleri ile ilgili algı oluşturdıkları görülmektedir. Öğretim elemanlarının bir takım değerler aşılama çabaları görülüyor. Öğrenci bu durumu hoş algılamasa da öğretmenler, öğrencilerin derse katılmaları, dinlemelerini sağlamak için öğrencilerin ders dışı sık gözlenen durumlara ilişkin (uyuma, telefonla oynama, ders dışı konuşma gibi) tedbirler geliştirdikleri görülüyor. Derslerde en önemli sorun uyumak olarak gözlenmektedir. Öğrencilerin bu husus üzerinde önemle durdukları gözlemleniyor. Öğrencileri derse katmak için bir dizi farklı uygulama içinde yer aldığı, bu uygulamanın motive etmek değil daha çok yasaklar koymakla ilgili olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretim

görevlilerinin bir kısmının düz anlatıma karşı olduklarını söylemelerine rağmen bir kısmının düz anlatımla ders işledikleri söylenebilir.

Öğrencilerin bir kısmı, akademik anlamda bazı değerler konusunda ders içeriğinin önemsenmediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin akademik başarı odaklı bir kültür oluşturmadıklarına dair bir algının da olduğu gözlenmektedir. Okulda akademik bir başarı kültürü oluşmadığı, sınıf geçmenin zorlaştırılmadığını, derste öğrendiklerinin yeterli olduğu ekstra bir iş yüküne gerek duymadıklarını öğrencilerin bir kısmı ifade etmektedir. Buna göre okulda oluşan havanın, kimse kimseye dokunmasın, herkes zorlanmadan geçsin, gidip bir an önce mesleklerine başlasınlar şeklinde bir algı oluşturduğu gözlenmektedir.

Öğrenciler, öğretim görevlileri ile idari görevliler arasında davranış farkına işaret etmektedirler. Öğretim görevlilerinin oluşturdukları havanın daha sevecen, cana yakın, müşfik ve esnek tavırlarına karşın idari görevlilerin daha katı ve kuralcı davrandıklarına ilişkin algı oluşmuştur. Görüşmelerde bu durum sık sık yaşanmış ve okulun gerek idari düzenlemeleri, gerekse idari görevlileri eleştirilmiştir. Hatta bu soruda olduğu gibi, öğretim görevlileri ve dersler ile ilgili soruların cevaplarında idari görevlilere yönelik eleştiriler yöneltilmiştir. Sınırlılıklarda ifade edildiği gibi, okulun idari düzenlemeleri ve idari görevlileri bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Mezuniyet tarihi yaklaştıkça, öğrencilerden artık bir memur gibi davranmalarını ve işi ciddiye almalarını istediklerine ilişkin bir atmosfer oluşturulduğu anlaşılmaktadır. Öğrencinin perspektifinden öğretmenler ile iletişim ve diyalogun daha informal şekilde geliştiği, daha samimi ve içten bir hava oluştuğu, öğrencilere artık birer meslektaş gibi davrandıklarına yönelik bir algı oluşmuştur. Bu arada öğrenciler, hocalarını seviyorsa dersi dinlediklerini, ama sevmiyorsa ders yerine başka şeyle ilgilendiklerini ifade etmektedirler.

Yukarıda yer alan sonuçların Kayıkçı'nın (2009) yaptığı araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olduğu söylenebilir. Öğretmen-öğrenci arasındaki iletişim

ve motivasyon, sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla negatif ve anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Balıkesir PMYO öğretim görevlilerinin de sınıf içinde etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, eşit davranmaları, çelişkili olmamaları ve öğrencileri derse motive etmeleriyle yakınlık kurdukları, sınıf içinde istenmeyen öğrenci davranışlarının önüne geçtikleri ve böylece öğrencileri derslere ve mesleğe motive ettikleri şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilere değerli ve özel bir branş seçtiklerine ilişkin değer aşılamaktadırlar. Ayrıcalıklı bir sınıf olma duygusu verilmektedir. Öğrencilerin, özel harekât branşında olan öğretim görevlileri ile diğerlerinden çok daha yakın ve samimi bir ilişki kurdukları gözlenmektedir. Nitekim tutum düzeylerinin yüksek olması bunu açıkça göstermektedir. Ayrıca okulda oluşturulan atmosfer, öğrencilere mesleği sevdirmeye dayalı değerler aktardıklarını göstermektedir.

Kuşkusuz kurumlarda yöneticilerin çalışanlarına ve eğitim kurumlarında öğretmenlerin öğrencilerine desteği önemli bir faktördür. Demirhan, Kula ve Karagöz'ün (2014) yaptığı araştırma göstermiştir ki, PÖH birimleri için yönetici desteği faktörünün özel bir önemi vardır. Nitekim Demirhan vd.'nin (2014) yürüttüğü araştırmanın sonuçlarına göre, PÖH memurlarının iş memnuniyetleri, yönetici desteği ve örgütsel performansları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Üstelik değişkenler arasındaki en güçlü ilişki, personelin iş memnuniyeti ile yönetici desteği arasındaki pozitif ilişkide bulunmuştur. 2013–2014 öğretim yılında Balıkesir PMYO'da gerek öğretim görevlileri, gerekse Özel Harekât temel eğitimi alan öğrenciler bilinçli ya da bilinçsiz olarak anılan psikoloji ile hareket etmiş olabilirler.

İkinci sorunun alt sorularında öğretim görevlilerinin nasıl hitap ettiklerine dair soruya öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans değerleri Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Öğrenciye Hitap Etme Şekli

Şekil 10 incelendiğinde, öğretim görevlilerinin öğrencilere “arkadaşlar”, (f= 7), “kardeşim” (f= 2), “oğlum” (f= 1), “gençler” (f= 1), “arkadaki/öndeki” (f= 1) şeklinde hitap ettiklerine dair cevaplar alınmıştır. Bir öğrenci (f= 1), ise öğretim görevlilerinin isim ezberleme çabasını dile getirmiştir. Eleştiri getiren bir öğrenci (f= 1), genel olmasa da tek bir öğretim görevlisinin hitabından rahatsızlığını belirtmiştir.

Bu bulguyu, öğretim görevlilerinin sınıf içinde etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, eşit davranmaları, çelişkili olmamaları ve öğrencileri derse motive etmeleri sonucu öğrencilerle yakınlık kurmalarıyla yorumlanabilir. Hitaplara dikkate edilirse, duygu ve düşünce birlikteliği gerektiren “arkadaş”, hatta soy ve aile içinde kader birlikteliği gerektiren “kardeş” kavramlarının kullanıldığını görmekteyiz. Kolburan-Geçer (2002)’in doktora çalışmasında ulaştığı sonuçlara göre, öğretmen yakınlık davranışları ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğrenimde başarı ile düşük, tutum ve güdülenmeyle orta düzeyde ilişki gösterdiği gibi tutum ve güdüyü yordamaktadır. Buradan hareketle Balıkesir PMYO öğrencilerinden tutum ölçeklerinde yüksek puan alan öğrencilerin öğretim görevlilerinin yakınlık davranışlarından olumlu etkilenmiş

olabileceği söylenebilir. Tutum ölçeklerinden düşük puan almış öğrencilerin ise, daha çok okul idaresinin idari işlem ve eylemlerinden olumsuz etkilendikleri söylenebilir. Nitekim yukarıda öğrencilerin kendi ifadelerinden verilen örneklerde, düşük tutum puanına sahip Ö16 ve Ö12 öğretim görevlilerinin yakınlık davranışlarını belirtmişlerdir. Üstelik öğretim görevlilerine ilişkin olumlu görüş bildiren öğrencilerin sayısı, yöntem bölümünde açıklanan çalışma grubundaki yüksek tutum puanına sahip öğrenci sayısından (sekiz öğrenci) fazladır. Bu durum da göstermektedir ki, çalışma grubundaki düşük tutum puanına sahip öğrencilerin bir kısmı da öğretim görevlilerine yönelik olumlu görüşlere katılmışlardır.

Ayrıca, çalışma grubundaki düşük tutum puanına sahip öğrencilerin bir kısmının öğretim görevlilerine yönelik olumlu görüş belirtmeleri, Balıkesir PMYO örtük programının insan ilişkilerine odaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Nitekim Bursalıoğlu'na (1999) göre kişilerarası ilişkiler ve grup dinamiği eğitim örgütleri için daha çok önem taşır. Çünkü eğitim örgütleri diğerlerine göre daha informal yapı ve iklim içinde çalışırlar. Balıkesir PMYO örtük programının da bir eğitim kurumu olarak kişiler arası ilişkilere ve grup dinamiğine yönelimli olduğu, Balıkesir PMYO öğretim görevlilerinin bu sebeple çelişkili olmadığı, eşit davrandığı ve etkili iletişime önem verdiği söylenebilir.

Öğrenci Görüşme Formu'ndaki ikinci sorunun en son alt sorusu, "Size göre derste başarılı olmak için hangi özelliklere sahip olmak gerekir? Neden?" sorusudur. Bu soruya öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Şekil 11'de verilmiştir.



Şekil 11. Derste Başarılı Olmak İçin Gereken Özellikler

Şekil 11’de öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde okuldaki derste başarılı olmak için ilk sırada öğrenciler dersi dinlemek gerektiğini belirtmişlerdir (f=11). İkinci sırada öğrenciler çalışmak gerektiğini düşünmektedirler (f=7). Farklı olarak bir öğrenci zeki olmak gerektiğini, bir öğrenci ise sorumluluk gerektiğini belirtmişlerdir. Nitekim öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar incelendiğinde yakın sonuçlar görülmüştür.

Görüşmede ikinci soruya ilişkin öğrencilerin kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

Ö1: *“Öncelikle sorumluluk bilincinin olması gerektiğini düşünüyorum. Kişinin başarılı olabilmesi için sorumluluklarını, görevlerini iyi bilirse başarılı olacağını düşünüyorum. Nerede, ne zaman, nasıl bir sorumlulukla karşılaştığında, bu sorumluluklarını gerçekten bildiğinde başarı sağlayacağına inanıyorum. Ayrıca bence başarının en büyük etkeni, o işi severek, isteyerek yapmaktır.”*

Ö10: *“Oturup ders çalışmaya da gerek yok, ben bu dönem hiç ders çalışmadım, normal zekâ kapasitesinde bir adam hocanın dediklerini dinlese yeterli.”*

Ö12: *“Sadece çalışmak yeterli, üç gün çalışıyorsun tamam.”*

Ö13: *“Bazıları girişken olmamızı, derslere katılım sağlamamız gerektiğini, bazıları derslerde şamata, gır gır istemediğini söyledi, sessiz ortam ister. Derse katılmamız, çalışmamız bekleniyor. Sonuçta öğrenci olarak ilk görevimiz bu, derslerimizi verip mezun olabilmek.”*

Öğrenci algılarına göre, okuldaki derslerde başarılı olmak için dersi dinlemenin yeterli görülmesi (f= 11), öğretim görevlilerinin bilişsel alandan çok duyuşsal alana yoğunlaşmaları ile açıklanabilir. Yukarıda verilen bulgularda öğretim görevlilerinin yakınlık davranışları sergiledikleri, iletişime önem verdikleri ve bu bulgunun Bursalıoğlu'nun (1999) eğitim örgütlerinde kişiler arası ilişkilerin önemine dair açıklamalarıyla örtüştüğü açıklanmıştır. Eğitim örgütlerinin informal yapısının güçlü olmasından kaynaklanan bu olasılıkla beraber, öğretim görevlilerinin Balıkesir PMYO'da verilen eğitimi “mesleki eğitim” olarak görmesini de göz önünde bulundurabiliriz.

Başarının temel anahtarı çalışmaktır. Bununla birlikte ders geçmek için çalışmanın yanı sıra bir öğrencinin sorumlulukları yerine getirmekten söz etmesi, öğrencilerin ders geçmek için aynı zamanda sorumluluk, sevilme, sayılmanın önemli olduğuna vurgu yapıyor. Öğrencilerin algılarına göre sınıf geçmek için çok da çabaya gerek olmamasından, eğitim programının içerik ögesinin zorluk derecesinin oldukça düşük olduğu, ya da mevcut içerikten yola çıkılarak öğretim görevlilerinin sınavlarda kolay sorular sordukları sonucu çıkarılabilir. Bu durum akademik bir kültür oluşmadığına ilişkin öğrenci algısını güçlendirmektedir.

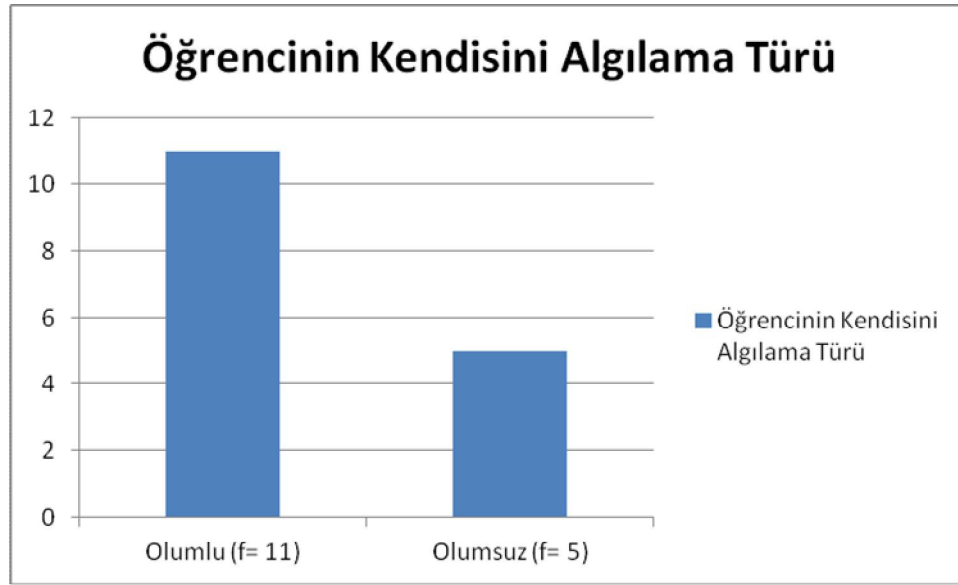
Ayrıca öğrencilerin Balıkesir PMYO'da derste başarılı olmak için dersi dinlemek (f=11) ve çalışmak (f=7) gerektiğini düşünmeleri, örtük program kapsamında yaşanabilecek sosyal statü, ekonomik düzey, herhangi siyasi, dini, bölgesel vb. aidiyet gibi kuramsal alanda karşılaşılmış ve olumsuz kabul edilebilecek bir durumun olmadığı şeklinde de yorumlanabilir. Geçmişte ülkemizde yaşanan pek çok toplumsal ayrışmalar ve çatışmalar da hatırlanacak olursa, Balıkesir PMYO'nun örtük programının anılan hukuk ve etik dışı ayrışmalardan arınık olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öğrenci Görüşme Formu'nda yer alan **üçüncü soru** şu şekildedir:

Bu okulda kendinizi nasıl hissediyorsunuz, bir öğrenci olarak size hangi gözle bakılıyor?

- Okulda öğretim görevlilerinin size kaygı yaşatan veya kendinizi güvende hissetmemenize neden olan davranışlar nelerdir?
- Okulda öğretim görevlilerinin size güven duygusu veren davranışları nelerdir?

“Bu okulda kendinizi nasıl hissediyorsunuz, bir öğrenci olarak size hangi gözle bakılıyor?” sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans değerleri Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Öğrencinin Kendisini Algılama Türü

Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında okulda kendilerini en çok olumlu yönde hissettiklerini belirtmişlerdir (f= 11). İkinci sırada, öğrenciler kendilerini olumsuz yönde hissetmektedirler (f= 5). Okulda kendilerini olumlu yönde hisseden öğrenciler, bu durumu “rahatım”, “memnunum”, “kendimi çok değerli hissediyorum” ve “huzurumuz var” kavramlarıyla ifade etmişlerdir. Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlarda da öğrencilerin olumlu algılarının olumsuz algılardan daha çok yazıldığı görülmüştür. Kendilerine hangi gözle bakıldığı konusunda üç öğrenci (f=3) “polis” olarak, bir öğrenci “arkadaş” (f= 1) olarak bakıldığını ifade etmiştir. Bir öğrenci (f= 1) ise, önceki PMYO’da kendilerinin “araç” olarak görüldüğünü, Balıkesir PMYO’da gerekli değer öğrencilere verildiğini belirtmiştir. Okulda kendilerini olumsuz yönde hisseden öğrenciler, bu durumu öğrenciye kötü bir gözle bakıldığı, ne memur, ne

öğrenci, ne de dışarıda vatandaş olduklarını, kendilerini biraz kısıtlanmış hissettiklerini, disiplin tüzüğüne uyulmazsa ceza alabileceklerini, aşağılayıcı bir gözle öğrenciye bakıldığını, en ufak şeyde ceza aldıklarını ve hapisanede gibi hissettiklerini belirterek açıklamışlardır.

Görüşmelerde öğrencilerin kendi ifadelerinden üçüncü soruya verdikleri bazı cevaplar şöyledir:

Ö7: *“Tam öğrenci gibi bakıyorlar. Eski okuluma göre kıyaslıyorum, eski okulumda zaten birinci sınıftık, ikinci sınıflar vardı, disiplin durumuyla daha çok sıkıyorlardı, ceza daha fazlaydı. Buraya gelince bir rahatlık verdi, spor yaptığımız için, fazla zorlamadıkları için rahat ediyoruz.”*

Ö14: *“Bu okulda kendimi çok değerli hissediyorum. Herkes bize özel olduğumuzu hissettiriyor. Okulda şikâyet eden pek yok, bizim için ellerinden geleni yapıyorlar, memnunuz. Biz de onlara layık olmaya çalışıyoruz.”*

Ö16: *“Kendimi rahat hissediyorum. Annemin yanında gibi hissediyorum. Kafam rahat.”*

Ö15: *“Bu okulda kendimi rahat hissediyorum. Geldiğim okulda bizi araç olarak görüyorlardı. Her türlü işte bizi kullanıyorlardı. Bu okul öğrencilere gerekli değeri veriyor.”*

ÖK9: *“Okulda kendimizi biraz kısıtlanmış hissediyoruz. 21.yy özgürce, kafamıza buyruk yaşanmış bir hayattan sonra kuralları ve cezaları olan bir yere gelmek, haliyle biraz isyankâr, biraz da korkak bir karaktere bürünmemize sebep oluyor. 20 gün sonra mezun olacağımıza rağmen hâlâ bazı amirlerimizin gözünde polis okuluna yeni girmiş, yol yordam bilmeyen öğrenci konumundayız.”*

Okulda oluşan havanın öğrencilere değerli bir kişi ve meslek arkadaşı gibi gözlerle bakıldığına dair öğrenci algıları, okulda mesleki bir kültür oluştuğuna ilişkin bir kanıt sunmaktadır. Okulda oluşan hava, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta, önemli olduğu duygusunu ve kendilerine güven aşıladığını göstermektedir.

Öğrenci Görüşme Formu'nda yer alan üçüncü soruya verilen cevaplarda da öğrencilere deneyimlerin aktarıldığı ve ayrıca öğrencilere tutumlu olma, savurgan davranmama konusunda nasihatte buldukları görülmektedir. Bu tavsiyeler öğretim görevlilerinin öğrencileri, arkadaş, kardeş, evlat, gibi gördüklerini, tecrübeden yoksun meslektaş olarak gördüklerini göstermektedir. Bu durum, okulda öğretmenler ile öğrenciler arasında samimi bir havanın olduğunu da göstermektedir. Aynı zamanda doğru olma kültürü, güven verici olma, görüldüğü gibi olma, doğru olma gibi moral değerlere dayalı davranışlar da kazandırdıklarını göstermektedir.

Ancak diğer taraftan okulda oluşan havanın bazı öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmesine neden olduğu ve biraz baskıya dayalı bir hava olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Öğretim görevlilerinin bazı davranışları korku kültürüne dayalı bir havanın varlığını hissettirmektedir. Sınavlar doğal olarak öğrencide kaygı oluşturması gereken bir durumdur. Biraz da olsa kaygı ve endişenin varlığı başarıyı artırır. Bununla beraber, öğretim elemanlarının, "... şöyle yapmazsanız bütünlemeye kalırsınız / mezun olamazsınız" gibi ifade kullanmaları, bir baskı ve korku kültürünün gelişmesine neden olabilir. Ya da en azından öğrencilerin ders çalışmaları için korku, gözdağı veya tehdit olarak mesaj sunduklarını göstermektedir.

Azarlandığında, rütbeden dolayı kendilerinin susmak zorunda olduğunu hisseden öğrenci bulunmaktadır. Çünkü öğretim görevlisi de olsa sonuçta onlar rütbeliler. Bu durum, bazı öğretim görevlilerinin, öğrencilerin yanlış davranışlarından dolayı doğrudan disiplin işlemlerine başvurmak yerine, sözlü olarak azarlamaya baş başvurduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin okulda kendilerini en çok olumlu yönde hissetmeleri, okul ikliminin ve alt boyutlarının etkisiyle açıklanabilir. Örtük program ile okul kültürü arasındaki ilişkiye literatür kısmında değinilmişti. Boztaş (2007) tarafından Malatya PMYO'nun örgüt iklimini betimlemek amacıyla yapılan tez çalışmasında da, öğrenci algılarına dayalı olarak Malatya PMYO'nun açık bir iklime sahip olduğu bulunmuştur. Kuşkusuz örtük program ile okul iklimi ve kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve Balıkesir PMYO'nun örgüt iklimini betimleyerek bu ilişkiyi somutlaştırmak başka araştırmaları gerektirir. Eldeki

bulgularla sadece, okula yönelik tutum ölçeklerinden düşük puan ortalamasına sahip öğrencilerin Balıkesir PMYO'dan memnuniyetlerini, okul ikliminin açık olmasıyla yorumlanabilir. Bu araştırma kapsamında görüşme yapılan toplam on altı öğrencinin yarısı en düşük, yarısı ise en yüksek tutum puanlarına sahip öğrencilerden seçilmişken, algılarını ifade ederken on bir öğrencinin memnuniyetlerini belirtmeleri, okul ikliminin açık/sıcak oluşundan kaynaklanabilir. Bu yorumu destekleyecek bir olgu, okula yönelik tutum ortalaması düşük olan dört tane öğrencinin (Ö5, Ö6, Ö15 ve Ö16), görüşmelerde okuldan memnuniyetlerini ifade etmeleridir. Okula yönelik tutum ortalaması yüksek olup görüşmelerde okuldan memnuniyetsizliğini ifade eden yalnızca bir öğrenci (Ö9) vardır.

Boztaş (2007) tarafından Malatya PMYO'nun örgüt iklimini betimlemek amacıyla yapılan tezin değişkenlerinden bir tanesi, Polislik mesleğini seçme nedenidir. Bu nedenlerden bir tanesi de "Vatana, millete hayırlı olmak için"dir. "vatana, millete hayırlı olmak için" polisliği seçenlerin, "vatana, millete hayırlı olmak için" polisliği seçmeyenlere oranla MPMYO'nun örgütsel iklimini daha açık buldukları ve alt boyutlar olarak daha fazla bağlı ve samimi öğrenci oldukları bulunmuştur. Birinci sınıfı başka PMYO'larda okuduktan sonra Özel Harekât birimine geçebilmek için Balıkesir PMYO'ya gelen öğrencilerin de vatanseverlik duygularının yüksek olması beklenir. Bu nedenle üçüncü soruyu cevaplarken vatana, millete hayırlı olmanın ilk adımı olarak Balıkesir PMYO örgütünü gördükleri için daha çok memnuniyetlerini ifade etmiş olabilirler.

Öğrenci Görüşme Formu'nda yer alan **üçüncü sorunun** ilk alt sorusu şu şekildedir:

- Okulda öğretim görevlilerinin size kaygı yaşatan veya kendinizi güvende hissetmemenize neden olan davranışlar nelerdir?

Yukarıda yazılı öğretim görevlilerinin kaygı yaşatan davranışları ile ilgili olan soruya öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans değerleri Şekil 13'te verilmiştir.



Şekil 13. Öğretim Görevlisinin Kaygı Yaşatan Davranışları

Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında en çok öğretim görevlilerinin kaygı yaşatan davranışları yok cevabı verilmiştir (f= 7). İkinci sırada öğrenciler en çok sınavla korkutulduklarını (f= 5) ifade etmişlerdir. Örtük program kapsamında öğretim görevlilerinin kaygı yaşatan davranışları ile ilgili öğrencilerin verdiği diğer cevaplar şunlardır: Mesleğin zor yanını anlatma (f= 2), azarlama (f= 1), para harcamaya dikkat çekme (f= 1). Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar incelendiğinde farklı bir durumla karşılaşılmamıştır.

Öğrencilerin konuyla ilgili cevaplarından bazıları kendi ifadeleriyle şöyledir:

Ö2: *“Derslerde korkutmaları, bütünlemeye kalmak gibi o şeyler oluyor. Bazı sert mizaçlı hocalarımız oluyor.”*

Ö5: *“Kaygı yaşatan sadece önümüzde finaller var. Şaka mı söylüyorlar bilmiyorum ama ister istemez kaygılandırıyor.”*

Ö9: *“Mesela bazı hocalar para konusunda çok duruyorlar, tutumlu olmamızı istiyorlar. Bunları dinleye dinleye para konusunda kaygıya düşüyoruz. Kimi hocamız mesleğin kötü yönlerini çok görmüş, şöyle olacak*

böyle olacak siz de yaşayacaksınız diyor. Bu şekilde psikolojik olarak etkileniyoruz.”

Ö4: “İnsan azarlandığında kendini güvende hissetmez, arada rütbe var, ne kadar öğretim görevlisi diye derse girse de aradaki rütbe belli, ona göre davranıyorsun.”

Öğrencilerin, öğretim görevlilerinin davranışları sonucunda kaygı yaşamamaları önceki bulgularla uyumlu bir nitelik taşımaktadır. Hatırlanacağı gibi, öğretim görevlilerinin sınıf içinde etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, eşit davranmaları, çelişkili olmamaları, öğrencilerle yakınlık kurmaları, insan ilişkilerine ve öğrencileri mesleğe hazırlamaya odaklanmaları diğer sorulardan elde edilen bulgular arasındadır. Bu koşullar altında öğrencilerin kaygı yaşamamaları doğaldır.

Ancak cevaplar arasında sınav kaygısının (f= 5) dile getirilmesi incelenmeye değerdir. Sınav kaygısı, öğrencilik yaşantısı boyunca değişmez bir psikolojidir (Gençdoğan, 2006). Sınav kaygısının, “kuruntu” ve “duyuşsallık” boyutlarından oluştuğunu ve kuruntunun, bireyin kendisi hakkındaki olumsuz değerlendirmeleri ve düşünceleri olduğunu belirten Güler ve Çakır (2013)’in yaptığı araştırma sonucunda, sınav kaygısının en güçlü yordayıcısının akılcı olmayan inançlar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırma kapsamında görüşme yapılan öğrencilerden sınav kaygısını dile öğrenciler (f= 5) de öğretim görevlilerinin derse yönelik davranışlarını ders çalışmak için değil de sınav kaygısı yaşamaya gerekçe yapmış olabilirler. Nitekim ikinci soruda geçen “Size göre derste başarılı olmak için hangi özelliklere sahip olmak gerekir?” sorusunun cevaplarına ilişkin bulgular ve konuya ilişkin bazı öğrencilerin kendi ifadeleriyle cevapları da bu yorumu destekler niteliktedir:

Ö15: “Pek fazla özelliğe gerek yok dersi derste dinleseک sonrada iki satır açıp okusak yeterli.”

Ö10: “Oturup ders çalışmaya da gerek yok, ben bu dönem hiç ders çalışmadım, normal zekâ kapasitesinde bir adam hocanın dediklerini dinlese yeterli.”

Yukarıdaki açıklamalarla birlikte öğretim görevlilerinin sınavlarla ve bütünlemelerle ilgili uyarı mesajları verdiği öğrencilerin görüşmelerdeki cevaplarından anlaşılmaktadır. Öğretim görevlilerinin sınavlarla ve bütünlemelerle ilgili uyarı mesajları vermesinin çeşitli nedenleri bulunabilir. Bilindiği gibi aşırı yüksek ya da düşük kaygı öğrenmeye olumsuz yönde etki eder. Orta düzeyde kaygı ise öğrenmeye olumlu yönde etki eder (Baltaş, 2009). Öğretim görevlileri de öğrencilerin öğrenme düzeylerini artırmak için sınavlarla ve bütünlemelerle ilgili uyarı mesajları veriyor olabilirler. Ayrıca bazı öğrencilerin akademik başarı konusunda düşük performans göstermeleri de aşırı düzeyde kaygı durumlarında etkili olabilir. Bu araştırmada öğrencilerin kaygı düzeyleri ölçülmediğinden, bu kaygı düzeyinin ne kadar yüksek olduğunu belirlemek mümkün değildir. Burada öğrencilerin sınav için kaygıları dile getirmeleri olumlu da olabilir.

Bir başka neden, boyun eğici davranışla ilgili olabilir. Gençdoğan (2006)'ın araştırması sonucunda, öğrencilerde sınav kaygısı arttıkça boyun eğiciliğin de arttığı tespit edilmiştir. Öğretim görevlileri de gerek sınıf içinde disiplini sağlama, gerekse öğrencileri mesleğe hazırlama adına öğrencilere dostane uyarı mesajları veriyor olabilirler. Uyarı mesajlarını dostane yöntemle verilme olasılığı, öğretim görevlilerinin informal iletişime açık olmaları ve yakınlık kurmaları bulgularına dayandırılarak kullanılmıştır. Bu olasılığı destekleyecek bir öğrencinin ifadesi yukarıda verildiği şekliyle şöyleydi: “...Şaka mı söylüyorlar bilmiyorum ama ister istemez kaygılandırıyor (Ö5).”

Öğrenci Görüşme Formu'nda yer alan **üçüncü sorunun** ikinci alt sorusu şu şekildedir:

- Okulda öğretim görevlilerinin size güven duygusu veren davranışları nelerdir?

Yukarıda yazılı öğretim görevlilerinin güven duygusu veren davranışları ile ilgili olan soruya öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans değerleri Şekil 14'te verilmiştir.



Şekil 14. Öğretim Görevlisinin Güven Veren Davranışları

Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında, öğretim görevlilerinin güven veren davranışları arasında en çok etkili iletişim (f= 4) gelmektedir. İkinci sırayı meslektaşız (polis oldunuz) mesajı (f= 3) almaktadır. Örtük program kapsamında öğretim görevlilerinin güven veren diğer davranışları şunlardır: Sözünde durmaları (f= 2), sınav kaygısını kaldırmaları (f= 2), tecrübelerini paylaşmaları (f= 2), liyakat vurgusu (f= 1). Öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar incelendiğinde farklı bir durumla karşılaşılmamıştır.

Öğrencilerin konuyla ilgili cevaplarından bazıları kendi ifadeleriyle şöyledir:

Ö1: “Öğretim görevlilerinin rütbelerinin yüksek olmasına rağmen abi kardeş, bir arkadaş gibi bizimle iletişim kurmaları, yeri geldiğinde bire bir iletişimlerinde herhangi bir zor durumda kaldığımızda her zaman yanımızda olduklarını belirtmeleri güven duygusunu gerçekten vermekteler.”

Ö5: “Okulda bize öğretim görevlilerinin güven veren davranışı verdiği sözün arkasında duruyor, ben şunu yaparım dediyse yapıyor, neyse o, görüldüğü gibi, daha değişik ikinci bir yüzü yok, nasıl görünüyorsa öyle, hepsi öyle, bizim dersimize girenler öyle en azından, diğer arkadaşların dersine girenleri bilemem.”

Ö13: “Bazı Öğretim görevlileri güzel yerlerde çalışmışlar yıllarca, iyi yerlerde görev yapmışlar, bize tecrübelerini aktardıklarında bize de onlara karşı bir sempati, güven illa ki oluyor, bunlar da bizi hoşnut ediyor.”

Ö16: “Siz sıradan bir vatandaş değilsiniz, siz kanunun uygulama memurlarısınız, siz Ahmet Mehmet değil siz Polissiniz diyorlar bizi bir kanun adamı olarak görüyorlar, bu da özgüven aşıyor bize.”

Öğretim görevlilerinin öğrencilere meslektaşız (polis oldunuz) mesajı vermelerini, öğretim görevlilerinin vizyon geliştirme çabasından kaynaklanıyor olabilir. Öğrencilere meslektaşız (polis oldunuz) mesajı verilerek bir yandan derslerde öğrencilerin dikkatleri çekilmek, diğer yandan öğrencileri öğrenmeye motive etmek amaçlanmış olabilir. Ayrıca meslektaşız (polis oldunuz) mesajı, öğretim görevlileri ile öğrenciler arasında etkili iletişimin de bir parçası olabilir. Balıkesir PMYO öğretim görevlilerinin sınıf içinde etkili iletişim becerilerine sahip olduğu, öğrencileri derse motive ettiği bulgusu ile yakınlık kurduklarına dair bulgu, öğrenci görüşme formunun ikinci sorusuna ilişkin açıklamalarda verilmişti. Balıkesir PMYO öğretim görevlilerinin öğrencilerle etkili iletişim ve yakınlık kurmaları öğrencilerde güven duygusuna yol açtığı söylenebilir.

4.7. Balıkesir PMYO’da örtük program bağlamında öğretim görevlilerinin algıları açısından öğrencilere kazandırmaları beklenen örtük değerler nelerdir?

Araştırmanın altıncı alt problemi “Balıkesir PMYO’da örtük program bağlamında öğretim görevlilerinin algıları açısından öğrencilere kazandırmaları beklenen örtük değerler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğretim görevlilerinin algıları açısından öğrencilere kazandırmaları beklenen örtük değerleri belirlemek için Öğretim Görevlileri Görüşme Formu’nda yer alan üçüncü soru sorulmuştur. Soru şu şekildedir:

Sizce öğrencilere kazandırılması gereken değerler (programdaki mevcut değerler haricinde) neler olmalıydı?

- Eğitim programında üzerinde durulmamış ama size göre kazandırılması gereken değerler nelerdir?

- Eğitim programında size ters düşen / önemsiz gördüğünüz değerler varsa nelerdir?
- Programda mevcut olan ama yetersiz gördüğünüz dolayısıyla geliştirilmesi gereken bilgi, beceri ve değerler nelerdir?

“Sizce öğrencilere kazandırılması gereken değerler (programdaki mevcut değerler haricinde) neler olmalıydı?” sorusuna öğretim görevlilerinin verdiği cevaplara ilişkin temalar ve bunlara ait frekans ile yüzde değerleri Çizelge 21’de verilmiştir.

Çizelge 21. Öğretim Görevlilerinin Algıları Açısından Öğrencilere Kazandırmaları Beklenen Örtük Değerler

Resmi Programla İlişkisi	Mevcut Değerler Haricinde Kazandırılması Gereken Değerler	Frekans	Yüzde
Destekleyen	Değerler		
	Adalet ve hakkını savunma		
	Saygı ve sevgi		
	İnsan ve topluma önem		
	Doğruluk ve dürüstlük	1	6
	Yardımlaşma		
	Dostluk		
	Birbirlerine güven		
	Gelenek görenek		
	Ayrım gözetmemek/Objektiflik		
	Ahlâk ve etik değer	2	13
	Olgunluk/Ağırbaşlılık		
	Sabır		
	Çevre temizliği		
	Evrensel değer	1	6
	Açık sözlülük	1	6
	Vatan millet sevgisi		
	Kendini gerçekleştirme		
	Kendini ifade edebilme		
	Kişisel gelişim		
Kitap okuma			
Boş zamanlarını değerlendirme			
Özgüven	4	25	
Düzenli ve sağlıklı yaşam			
Kişiliği ön plana çıkarma			

Çizelge 21- devam.

Kültürel faaliyet		
Özgür hissetme	1	6
Kendine saygı	2	13
Satranç		
Sosyalleştirme		
İletişim		
(Akranlarıyla sınıf içi iletişim)		
(Gelecekte aile bireyleriyle iletişim)		
Sosyal olma	5	31
Mesleğini sevme ve geliştirme		
Yöresel yemekleri tanıma		
Vatan millet sevgisi		
Kültürel öğeler	1	6
Ülke gündemi		
Mesleğe Hazırlama		
Halkla iyi ilişkiler ve iletişim		
Görev bilinci		
Disiplin		
Tecrübe paylaşımı		
Uyum ve dayanışma		
Sorumluluk	1	6
Problem çözme becerisi	1	6
Emir komuta sistemi	1	6
Spor		
Bilişsel Alan		
Derse Katılmalı		
Araştırma ve girişkenlik		
Tecrübe		
Yaşayarak öğrenme/güncel bilgi		
Güç ve otorite		
İtaat		
Ekonomik boyut ve sosyal statü		
Diğer		
Derste çaba harcamalı		
Aileye önem		
Film izleme		
Parayı koruma		

Destekleyen

Çizelge 21- devam.

	Vakit yetmiyor		
	Zamana uyum	1	6
	İnternet salonu		
Desteklemeyen	Konuşma şekli (şive)		
	Ahlâki düşünüş		
	Geliştirilen değer yok		
	Sıkıntı vermesi		
	Devrecilik	1	6
	Bedavacılık	1	6
	Otorite (baskı)		

Öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde, programdaki mevcut değerler haricinde öğrencilere kazandırılması gereken ilk örtük değer olarak sosyal olma gelmektedir (f= 5). İkinci sırada özgüven (f= 4) görülmektedir. Örtük program kapsamında öğretim görevlilerine göre, programdaki mevcut değerler haricinde öğrencilere kazandırılması gereken diğer değerler şunlardır: ahlak ve etik değer (f= 2), kendine saygı (f= 2), doğruluk ve dürüstlük (f= 1), evrensel değer (f= 1), açık sözlülük (f= 1), özgür hissetme (f= 1), kültürel öğeler (f= 1), sorumluluk (f= 1), problem çözme becerisi (f= 1), emir komuta sistemi (f= 1), zamana uyum (f= 1). Ancak resmi programı desteklemeyen boyutta ise devrecilik (f= 1) ve bedavacılık (f= 1) değerleri ifade edilmiştir.

Görüşme sırasında üçüncü soruya ilişkin öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplarda kendi ifadelerinden bazıları şöyledir:

ÖG4: "Müfredatta o derslerin olması lazım. Müfredatın içinde de anlatan insanın anlattığının ciddiyetini anlaması lazım, inanması lazım, anlatılanın ciddiyetinin de anlaşılması lazım. Biz burada sadece polis yetiştirmiyoruz, insan yetiştiriyoruz. Çevresindeki insanlarla iletişime geçecek. Meselenin bu tarafı hep es geçiliyor. Toplumun içinde bu adam nasıl birisi olması lazım, ailenin içinde nasıl olması lazım. Bunun dert edinilmesi lazım çünkü bu insanlar ne tel örgünün içinde, ne de cam fanusun içinde

yaşayacak, toplumun içinde yaşayacak. Bu toplumun içinde toplumun değer yargılarıyla çatışacak mı, uyacak mı, toplumun değer yargılarına katkıda mı bulunacak, yoksa altında mı ezilecek: Bunların burada öğretilmesi gerekiyor. Buradan ayrılan çocuk, toplumdan ayrı, kopuk bir birey değil. Polislik yapmakla beraber bu toplumun içinde yaşayacak. Toplumun içerisinde nasıl yer alacak konusunda bir şey verilmiyor. Etik kitabında sosyalleşmeyle ilgili bölüm olmasına rağmen poliste yozlaşma anlatılıyor, baştan sona poliste yozlaşma anlatılıyor. Aksine sosyalleşme anlatılması gerekiyor.”

ÖG3: “Genel olarak saygı öğrenci okula başladığı zaman birçok ders öğretilir, mesleki dersler olsun, ceza muhakemesi olsun, diğer dersler öğretilir. Ama farklı kültürlerden geldikleri için birlik beraberliğin, dayanışma duygusunun, arkadaşlık duygusunun olmazsa olmaz şekilde kesinlikle verilmesi gerekiyor. Sorumluluk duygusunun verilmesi gerekiyor. Burada var mı, veriliyor mu, biz burada aldıkları eğitim sırasında vermeye çalışıyoruz. Bana ters düşen değerler konusunda cevap veremeyeceğim. Burada her şey belli bir düzende olduğu için ters düşen bir değer yok. Sadece şunu söyleyebilirim; askerlik polislik ayrımının burada iyi yapılması gerekiyor. (...) Burada selam vermeyi öğretiyoruz, yürüyüş yaptırıyoruz. Bunlar askerlikte de olan şeyler. Bizde selam var, selam vermeyi öğrensin, hatta selam vermede kendine öz güveni dahi yok, bir angarya görüp selam vermeden geçiyor, daha önce geçtiği gibi mesleki saygı. Bunları angaryaya götüren asker mantığıdır. Günlerce yürüyüş çalıştırıyoruz, peki nerede kullanıyoruz?”

Öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplar arasında okulun işlevi sorgulanmakta, okulun işlevinin, sadece polislik meslek bilgisi ile ilgili bilgilerin öğretimi olmaması gerektiğine işaret eden cevaplar bulunmaktadır. Sosyalleşmiş bir polis yetiştirmenin esas olması gerektiğine vurgu yapılmakta, sorumluluk, insani değerler, polislik rolleri, birlik ve beraberlik gibi değerlere önem verilmektedir. Mesleki saygı ve saygınlık, formal görevlerin dışında insanı değerlerin, ahlaki ve etik değerlerinin ve ayrıca toplumun değerlerinin de aşılması gerektiğine işaret etmektedirler. Bir polis olmanın yanında farklı roller yerine getirecek olmalarından dolayı (eş, baba gibi) bunların da öğretilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Okul bu bağlamda öğrencilere sosyal yaşamı da geliştirmeye sosyal yaşama aktif katılım

sağlayacak değer ve beceriler de geliştirmeye de odaklandıklarını göstermektedir. Bu durum biraz da öğretmenlerin öğrencileri meslektaş olarak görme, mesleki dayanışma anlayışı temeline dayalı bir kültürün oluştuğunu göstermektedir.

Örtük program bağlamında, öğretim görevlilerinin algıları açısından, öğrencilere kazandırmaları beklenen örtük değerler arasında sosyal olmanın ilk sırada gelmesi, literatürle uyumluluk göstermektedir denilebilir. Kuramsal çerçevede üzerinde ayrıntılı olarak durulduğu gibi, örtük programın en önemli işlevlerinden bir tanesi kişinin sosyalleşme becerisine katkı sağlaması idi. Çobanoğlu ve Engin Demir (2014)'in, uluslararası ve ulusal literatürde örtük program üzerine yapılmış çalışmaların bulgularını sentezlenmesiyle de, örtük programın daha çok mevcut düzene uyum sağlayabilen bireylerin ortaya çıkmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştı. Balıkesir PMYO öğretim görevlileri de, öğrencilerin sosyalleşmesini, öğrencilere kazandırılması gerekli ilk özellik olarak görmektedirler. Ancak buradaki olgunun genel literatürden ayrılan bir özelliği, meslek boyutu denilebilir. Nitekim Çağlar (2000), Türk Polis'indeki mesleki sosyalleşmeyi dörde ayırmış, ilk kısmını ise yatılı okuldan gelen “öğrencilik dönemindeki sosyalleşme” olarak adlandırmıştır. Çağlar (2000)'a göre Polisin mesleki sosyalleşmesi, “öğrencilik dönemindeki sosyalleşme” ile başlamaktadır. Ayrıca öğretim görevlilerinin bu soruya verdikleri cevapları incelendiğinde, bir birey olarak toplumla sosyalleşmeden çok, polis olarak görev yapacak bireyin içinde çalışacağı toplumla uyum sağlayabilmesi ifade edilmiştir. Başka bir ifadeyle, öğretim görevlilerinin sosyalleşmeden bekledikleri, öğrencilerin, toplumla uyumsuzluk nedeniyle polislik mesleğine ve kendisine sorun getirmemesi olabilir.

Öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplar arasında ikinci sırada yer alan “özgüven”, öğrencilerin Polislik mesleğini yerine getirebilmeleri ve başarılı olabilmeleri için öğretim görevlilerince bir ön şart olarak görülüyor olabilir. Öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde bu durum daha net görülmektedir. Örneğin ÖG1 şöyle demiştir:

“Kendilerini özgür hissetmeleri, bu değer duygusuyla ilişkili, öğrencilerin özsaygılarını geliştirmek gerekiyor. Bir taraftan emir-komuta var,

itaat şart, bir taraftan da inisiyatif kullanması çelişkili gibi ama bence inisiyatif kullanabilecek kişiler yetiştirmek lazım.”

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan resmi program dışında örtük programın kapsamının ne olduğunu açığa çıkarma amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları verilmiş ve bu sonuçlara dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci sorusu, "Balıkesir PMYO öğrencilerinin okula, polislik mesleğine ve Özel Harekât branşına yönelik tutumlarının düzeyi nedir?" şeklinde düzenlenmiştir. Polis özel harekât branşını seçen ve Balıkesir PMYO'da öğrenim gören öğrencilerin, öğrenim gördükleri okul, polislik mesleği ve polis özel harekât branşlarına yönelik tutumları yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin tutumlarının yüksek bulunması, adayların öğrenim gördükleri okulu, polislik mesleğini ve polis özel harekât branşını benimsediklerini göstermektedir. Bu da polislik mesleğinde ve polis özel harekât branşında başarılı olmak açısından önemli bir göstergedir. Öğrencilerin tutumlarının olumlu olmasında, tabi ki örtük program bakış açılarını etkileyen önemli bir faktördür. Bu sonuç, Sarı'nın (2007) ve Tuncel'in (2008) araştırmalarının sonuçlarıyla uyumludur. Kuramsal açıklamalar bölümünde ayrıntılı verilen Mariani'nin (1999, 2001) buzdağı metaforu ve tutumlar ile örtük program ilişkisi burada hatırlanabilir. Ayrıca hem okula hem genel olarak polislik mesleğine hem de özel harekât branşına yönelik tutumların olumlu olması öğrencilerin gelecekte meslekte başarıları açısından

olumludur. Ayrıca bu olumlu tutum okulda uygulanmakta olan gerek resmi program ve gerekse örtük programın öğrencilerin bu tutumlarının olumlu olmasında etken olabilir. Çünkü örtük program, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Çubukçu, 2012; Tuncel, 2008).

Sarı (2007), doktora tezinde, okul yaşam kalitesi düzeylerini ve belirlediği temel demokratik değerlerinin kazanılması sürecinde örtük programın işlevini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, öğretmenlerine göre okullarındaki yaşam kalitesini daha olumlu algıladıkları görülmüştür. Boztaş (2007) yüksek lisans tezinde, Malatya PMYO'nun örgütsel iklimini öğrencilerin ders görevlileri ve amirlerine oranla daha fazla açık buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bulgular bölümünde tartışıldığı gibi örtük program ile okul iklimi ve kültürü arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve Balıkesir PMYO'nun örgüt iklimini betimleyerek bu ilişkiyi somutlaştırmak başka araştırmaları gerektirir. Ancak örtük program ile örgüt ikliminin ortak paydalarının kültür olduğu (bu araştırma bağlamında okul kültürü) bilinmektedir. Yukarıdaki iki araştırmadan da anlaşılmaktadır ki, incelenen okulların örtük programı, öğrencilerin bakış açılarını etkilemekte, okullarındaki yaşam kalitesini ve iklimini öğretmenlerinden daha olumlu algılamaktadırlar.

Öğrencilerin polis özel harekât branşına yönelik tutumları (Genel ortalama = 4.82) okula ve polislik mesleğine yönelik tutumlarından daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, bu öğrencilerin aslında polislik mesleğini daha çok özel harekât branşını öncelikle seçtiklerini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Balıkesir PMYO öğrencilerinin polislik mesleğine, okula ve özel harekât branşına yönelik tutum puanları arasında ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Yapılan analizde öğrenci puanları arasında orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. En yüksek korelasyon okula yönelik tutum ile polislik mesleğine yönelik tutum puanları arasındadır. Polis özel harekât branşı ile okula yönelik tutum puanları arasında ise ilişki pozitif ve anlamlı olmakla beraber düşüktür. Öğrencilerin polis özel harekât branşı puanlarının da yüksek olduğu dikkate alındığında öğrencilerin branşa yönelik tutumlarının okuldan ziyade bu alana yönelik tercihlerinden kaynaklandığı

söylenbilir. Öğrencilerin polislik mesleğine yönelik tutumları ile özel harekât branşına yönelik tutum puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişkinin olması, öğrencilerin zaten bu branşı isteyerek seçmiş olmalarından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Çünkü özel harekât branşı öncelikle gönüllü olarak seçilenlerden belirlenmektedir. Bu alana yönelik tutum puanlarının yüksek olması bu tercihlerin doğal bir sonucu olarak açıklanabilir. Ayrıca bu branşta sonuçta polislik mesleğinin bir alanıdır. Doğal olarak pozitif anlamlı ilişkinin olması beklenen bir durumdur.

Gerek tutum puanlarının yüksek olması gerekse tutumlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkinin bulunması, öğrencilerin gelecekte mesleki başarılarında olumlu etkiye sahip olacağını göstermektedir. Diğer taraftan araştırmanın nicel bulguları öğrencilerin örtük program kapsamında geçirdikleri öğrenme yaşantıları ve kendilerine kazandırılan değerleri benimsediklerinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü tutumun yüksek olması hem okul, hem meslek hem de branşa yönelik tutumlar arasında pozitif orta düzeyde de olsa anlamlı ilişkinin olması öğrenim süreçlerinde olumlu bir yaşantı geçirdiklerini de düşündürmektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu, “Balıkesir PMYO’da uygulanmakta olan örtük program bağlamında öğretim görevlilerince ortaya konulan öğrenme yaşantıları nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu soru bağlamında, öğretim görevlilerinin eşit derecede en çok tecrübe paylaşımı yaptıkları ve öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine önem verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki öğretim görevlileri resmi programda eksiklik görmekte, bu eksikliği tamamlamak ya da ders içeriklerinde yer alan kuramsal bilginin nasıl uygulanacağını öğrencilere açıklamak istemektedirler. Bu konuda öğretim görevlilerinin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin mevcut programla yetiştirilmelerinin eksiklik olacağına dikkat çekmişlerdir. Bu eksikliği gidermek için yaşamdan örnekler vermenin önemine işaret etmişlerdir. Bu durum, programların öğrencilere yaşamla ilgili tecrübe kazandırmada eksik olduğuna yönelik düşüncelerinin geliştiğini göstermektedir. Polis eğitim programlarının eksik ve yetersiz görülmesi hem Emniyet Teşkilatı içerisinde hazırlanan kurumsal raporlarda

(GEAR, 2010; PEMUS, 2011), hem de bilimsel çalışmalarda (Alaç, 2010; Küçükoğlu ve diğerleri, 2011; Alsancak, ve diğerleri, 2012; Şen ve Muş, 2012) sıklıkla dile getirilen bir sorundur.

Ayrıca öğrencilerin ifade becerilerinin geliştirilmesi, mezun olduklarında kışlada değil toplum içinde ve insanlarla iç içe görev yapacakları için mesleki başarının şartlarından biri olarak görülüyor olabilir. Kendini ifade edebilme becerisi önemli bir gereksinimdir (Alıç, 1995; Şimşek ve Tanaydın, 2002). Bu öneminden dolayı, eğitim sürecinde bu beceriyi geliştirebilmek adına drama yönteminin kullanılması (Karadağ ve Çalışkan, 2006), spor yapmaları (Kırımoğlu, Kepoğlu, Dereceli, Parlak ve Tozoğlu, 2009), ilköğretim 1. sınıf öğretmenlerinin, okul öncesi öğretmenlerinden, ön hazırlık yapmalarını istedikleri kazanımlardan birisi olarak (Yapıcı ve Ulu, 2010) literatürde çalışılmış konulardan birisidir.

Ayrıca öğretim görevlilerinin bir kısmının akademik öğrenme ağırlıklı hava oluşturduğu görülmektedir. Öğretim görevlilerinin öğrencilere kitap okumayı tavsiye etmeleri, istenmeyen öğrenci davranışı karşısında tahtaya kaldırıp soru sormaları veya bir sonraki derse ödev vermeleri öğrencilerin öğrenmelerini ve akademik başarıyı artırmak içindir. Akademik hava oluşturma çabası ile bağlantılı olarak da etkin öğrenme yaklaşımının daha çok benimsendiği görülmektedir. Etkin öğrenme, bireyin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlama yaklaşımıdır ve bunun için de tartışma, geçmiş yaşantılarla bağ kurma, edindiği bilgileri günlük yaşamda uygulama ve problem çözme işlemlerini kendi kendilerine yapma olanağının verilmesi gerekir (Demirel, 2009). Bu yaklaşım sayesinde öğrenenler, bilgilerini tekrarlayarak genişletmekte ve şemalarını güncellemektedirler (Erdem, 2012).

İkinci sırada öğretim görevlilerince ortaya konulan öğrenme yaşantısı olarak, kişisel gelişime ve adalet ve hakkını savunmaya yine eşit oranda değinmek olmuştur. Kişisel gelişime gereksinim olduğunu düşünen ve resmi programda bu gereksinimin karşılanmadığını düşünen öğretim görevlilerince öğrenme yaşantısı olarak ortaya konulmuştur. Kendini ifade edebilme becerisi ve kişisel gelişim ile uyumlu olarak, öğretim görevlilerinin düz

anlatıma karşı oldukları, öğrencileri derste aktif hale getirebilecek yöntemlere başvurdukları ve bu yöntemlerin başarıya ulaşması için öğrencilerin düşüncelerini açıklayabilecekleri serbest/demokratik ortam sağladıklarını belirtmişlerdir. Nitekim Demirel'in (2009) açıkladığı etkin öğrenme yaklaşımı da bu sağlanan şartlarda gerçekleştirilebilir. Balıkesir PMYO öğretim görevlileri adını koymaksızın etkin öğrenme yaklaşımına uygun yöntemleri benimsemişlerdir.

Öğretim görevlilerinin oluşturduğu kültürde öncelikle kendi yöntemlerine başvurdukları ve sorunlar karşısında mevzuattaki prosedürlerden önce kendi çözüm yollarını işlettikleri görülmektedir. Başka bir deyişle, kurala değil ilişkiye dayanan bir kültürden söz edilebilir, kurallardan önce kişiler kendi çözümlerini uygulamakta, resmi kurallar ikinci sırada gelmektedir. Benzer biçimde Başar'ın (2011) örtük program üzerine yaptığı araştırmasında da, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi istenmeyen davranışları yönetmede uyarı ve görmezden gelme yaklaşımını tercih ettikleri, bir başka deyimle kurala değil ilişkiye dayalı bir hava oluşturdukları görülmüştür. Bursalıoğlu'nun (1999) belirttiği gibi, eğitim kurumlarında kişiler arası ilişkiler baskın karaktere sahiptir ve eğitim kurumları diğerlerine göre daha informal yapı ve kültüre dayalı olarak çalışırlar. Eğitimin doğası da bu durumu destekler niteliktedir.

Öğretim görevlilerinin ilişkiye dayanan bir kültür oluşturmasıyla bağlantılı ve orantılı olarak Balıkesir PMYO'nun örtük programı kapsamında bir dayanışma kültürünün oluşturulduğu görülmektedir. Balıkesir PMYO'nun örtük programı kapsamında bir dayanışma kültürünün oluşturulması, Türk kültürü üzerine yapılan araştırmaların sonuçlarıyla uyumludur. Türk kültüründe bireycilik yerine dayanışmacılığın baskın olduğuna dair araştırmaları aktaran Şahin vd. (2010)'nin kendi araştırmasında da aynı sonuca ulaşmıştır. Toker-Gökçe ve Oğuz (2015)'un öğretmenlere yönelik araştırmasında da, öğretmenlerin dayanışmacı kültürel değere, bireyci kültürel değerden daha yüksek oranda sahip oldukları görülmüştür. Türk kültüründe beklenen bu duruma karşılık, Batı kültüründe bireyciliğin ve kurala dayalı kültürün baskın olması beklenen bir durumdur. Nitekim Lempp ve

Seale (2004), araştırma yaptıkları İngiltere’de bir tıp eğitim kurumunda hiyerarşik ve yarışmacı bir atmosferin bulunduğu, özellikle klinik eğitim süresince sistematik olmayan bir öğretimin ve öğretirken küçük düşürücü davranışların olduğu bulgularına ulaşmışlardır. Ancak Lempp ve Seale’in (2004) araştırmasıyla karşıt, bu tez çalışmasıyla benzer bulgulara yine benzer çalışma alanında Fisher (2000) ulaşmıştır. Fisher’in (2000), öğrenciler ve yetişkinler için uyumsuzluk çözümüne ilişkin kitapları incelediği araştırmasında, eğitim materyallerinin ideolojik yaklaşımının, birliktelik, uyum ve işbirliği anlayışını kapsadığı görülmüştür.

Öğretim görevlilerinin, okulda mevcut olan kültür hakkındaki görüşlerinin “olumlu” ve “geliştirilmesi gereken” olmak üzere iki ana tema etrafında toplandığı görülmektedir. Birinci tema altında okulda olumlu ve oturmuş bir kültür olduğu, ikinci tema (geliştirilmesi gereken) altında öğrencilerde yatılılıktan kaynaklanan yaşam karışıklığının olduğu, olumsuz davranışların bulaştığı, kuralların bıçak gibi sert ve keskin olmaması gerektiği ve biraz daha rahat davranabilmeleri gerektiği ifade edilmiştir. İkinci tema altında personel bakımından herkesin kendi havasında olduğu, vurdumduymazlığın bulunduğu, idari personel ile eğitimci personel arasında bir uçurumun bulunduğu ifade edilmiştir. Bu sonuçlar göstermektedir ki eksik ya da olumsuz görülen durumlar, kurumun bağlı olduğu idari düzenlemelere ve idari personelle olan ilişkilere yönelmektedir. Bu sonuçtan hareketle, öğretim görevlilerinin, örtük program bağlamında Balıkesir PMYO’nun idari ve sembolik araç ve düzenlemelerini olumsuz bir etken olarak gördükleri söylenebilir. Benzer bir sonuç olarak, Boztaş’ın (2007) Malatya PMYO’nun örgütsel iklimine yönelik araştırmasında da öğretim ve idari görevlileri okulun açıklık endeksini orta düzeyde algılamışlar, bir başka deyimle okulun idari ve sembolik araç ve düzenlemelerini olumlu görmemişlerdir. Bu durumda, Yüksel’in (2004) sınıflandırmasına göre “okul – çevre arasındaki etkileşimler” ve “sınıf iklimi” boyutlarında ise öğretim görevlilerinin bir olumsuzluk beyan etmedikleri görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu, “Balıkesir PMYO’da örtük program bağlamında öğretim görevlilerince geliştirilmeye çalışılan değerler nelerdir?”

şeklinde düzenlenmiştir. Öğretim görevlilerinin bir kısmının akademik öğrenme ağırlıklı hava oluşturmakta ve örtük program bağlamında öğrencilerin derse katılmalarına önem vermekte olduğu görülmektedir. Benzer bir sonuca, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda örtük programın varlığını ve okullarda hangi yönde daha çok kendini gösterdiğini belirlemek için araştırma yapan Yangın ve Dindar (2010) ulaşmışlardır. Buna göre öğretmenler, tüm öğrencilerin aktif bir şekilde etkinliklere katılımını beklemektedirler. Oysa Curry (2001), sınıf içerisinde uysallık, pasiflik, kendi görüşlerini ifadeden kaçınma ve düşük beklentiye dayalı bir örtük program tespit etmiştir. Bilindiği gibi öğrencinin derse katılımı, öğretim hizmetinin niteliğini artırmada önemli değişkinlerden biridir ve daha kalıcı izli öğrenme yaşantılarına yardımcı olmaktadır (Demirel, 2009; Erdem, 2012). PMYO'lardan mezun olan polis memurları üzerinde yapılan araştırma (GEAR, 2010) sonuçları göstermiştir ki, PMYO öğrenciliği süresince derslerde derse katılım ve motivasyon düşük seyretmiştir. Bunun başlıca nedenleri ise bazı derslerde gereksiz bilgi verilmesi veya meslekte bilginin nasıl kullanılacağına bilinmemesi olarak gösterilmiştir. Balıkesir PMYO öğretim görevlileri, anılan bu nedenlerle örtük program bağlamında öğrencilerin derse katılmalarına önem vermektedirler. Üstelik mezun polislerin özlemine duyduğu “meslekte bilginin nasıl kullanılacağına bilinmesi” amacıyla, tecrübe paylaşımı da en çok ortaya konulan öğrenme yaşantısıdır.

Öğretim görevlileri, öğrencileri etkin kılabilmek için çaba sarf etmekte, bir yandan derse katılmalarını istemekte, diğer yandan bazı öğretim görevlilerince hakkını savunması için cesaretlendirilmektedir. Bunun bir saygısızlık olmadığına, mesleği geliştirmek için gerekli olduğunun aşılana çalışıldığı görülmektedir. Bu bulgu kayda değer önemli bir bulgudur. Çünkü örtük programı kavramsallaştıran ve ilk çalışmayı yapan Jackson ve Anyon ve Dreeben gibi klasik sayılabilecek araştırmaları yapan araştırmacıların yanında, yeni araştırmalarda da “yeniden üretim” kavramı ile formüle edilebilecek sonuçlara ulaşılmıştır. Örnek olarak Hannay (1985), örtük programın öğrettiği gücün kabulü, Ahola (2000), bölümlerin kararlarına, öğretime ve değerlendirme uygulamalarına etki edemeyecekleri bilgisi, Curry (2001), sınıf içerisinde uysallık, pasiflik, kendi görüşlerini ifadeden kaçınma

ve düşük beklentiye dayalı bir örtük programın varlığı ve Dickerson (2007), öğrencilerin sıklıkla etiketlendiği ve bu öğrencilerin bu etiketlerle asla baş edemedikleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Literatürle uyumlu olarak bu araştırmada da saygı, disiplin tavsiyesi ve görev bilinci gibi öğretim görevlilerinin beklentileri bulunmaktadır. Ancak klasik örtük program araştırmalarından farklı olarak öğrenciler hakkını savunması için cesaretlendirilmektedirler.

İkinci sırada önemli görülen değer ise insan ve topluma önem verilmesidir. Örtük program kapsamında insana ve topluma verilen önem bulgusu, aşağıda öğrenci perspektifinden kazandırılan değerler başlığı altında incelenmiştir. Elde edilen bu sonuç, araştırmanın dördüncü alt problemi çerçevesinde öğrencilerden elde edilen sonuçlarla tutarlıdır. Örtük program bağlamında geliştirilen değerlere ilişkin öğretim görevlileri ile öğrencilerden elde edilen sonuçların tutarlı olması manidar bulunmuştur. Çünkü öğretim görevlileri ideal olanı anlatarak kendi yaptıkları hakkında olumlu değerlendirme yaparken, öğrenci perspektifinden, öğretim görevlileri olumsuz algılanabilirdi. Nitekim bir gurup hakkındaki değerlendirmeler, gurubun kendisi ile guruptan etkilenen başka bir gurubun bakış açısına göre değişebilmektedir. Örneğin Doğanay ve Sarı (2004)'nın, temel demokratik değerlerin kazandırılma düzeyi ve bu değerlerin kazandırılması sürecinde açık ve örtük programın etkilerinin karşılaştırılması amacıyla yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki görüşleriyle, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Temel demokratik değerlerin kazanımı konusunda öğrenciler, öğretmenlerinden farklı olarak, kendilerini oldukça iyi bir konumda görmüşlerdir. Balıkesir PMYO'da örtük programın kapsamının ne olduğunu açığa çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, öğrencilerden ve öğretim görevlilerinden elde edilen ve birbirleriyle tutarlı olan birden fazla sonuç vardır. Burada değinilen insan ve topluma önem verme değerinden başka, örtük program bağlamında öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantısı olarak tecrübe paylaşımı sonucunda da tutarlılık görülmüştür.

Araştırmanın beşinci alt problemi, “Balıkesir PMYO’da uygulanmakta olan örtük program bağlamında, öğrenci perspektifinden, öğrencilere kazandırılan değerler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin perspektifinden kendilerine ilk sırada kazandırılan değer, insana ve topluma önem verme değeri, ardından eşit oranda saygı ve sevgi ile doğruluk ve dürüstlük değerleridir. Öğrencilerin derslerde öğrendikleri dışında bir polis olarak kendilerinden beklenen değerler arasında ilk sırada halkla iyi ilişkiler, ikinci sırada ise görev bilinci beklenmektedir. Öğrenciler, okuldaki mevcut kültürü ve kendilerini etkileme şeklini ifade ederken ilk sırada sosyalleşmeye, ikinci sırada konuşma şekline ilişkin açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu iki sonuç da örtük programın işlevini göstermektedir. Örtük programlar, öğrencilerin özellikle sosyalleşmesine katkıda bulunmaktadır (Livesey, 2005; Demirel, 2009; Çobanoğlu ve Engin Demir, 2014). Öğretim elemanlarının hal ve hareketleri gibi özellikler öğrencilerce model alınmaktadır. Bu durumda mesleki sosyalleşmeye katkıda bulunmaktadır.

Öğrencilerin perspektifinden, kendilerine kazandırılan değer olarak ilk sırada insana ve topluma önem verilmesi göstermektedir ki, öğretim görevlileri insana ve insanların bir araya gelerek oluşturduğu topluma saygıyı her şeyin önünde görmektedirler. Aynı zamanda Polisin toplum içinde değerinin artırılmasına ilişkin değerin aşıldığı da görülmektedir. Öğrencilerden, derslerde öğrendikleri dışında bir polis olarak kendilerinden beklenen değerler arasında ilk sırada halkla iyi ilişkilerin ve iletişimin beklenmesi de aslında insana ve topluma önemden kaynaklanmaktadır. İki farklı soru ile elde edilen bulgular birbirleriyle tutarlıdır. Nitekim yukarıda da belirtildiği gibi öğretim görevlilerinin kendi beyanları ile de bu durum tutarlılık göstermektedir. Bu durum aynı zamanda 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda sayılan genel amaçların ve 2559 sayılı Polis Vazife Salâhiyetleri Kanunu’nun ilk maddesinde anılan Polisin temel görevinin benimsendiğinin de göstergesidir. Milli Eğitim Temel Kanunu’nda sayılan genel amaçlar, özet olarak “iyi insan iyi vatandaş” yetiştirmeye yöneliktir.

Bu alanda yapılan ve eğitimin amaçlarının neler olması gerektiğini sorgulayan Küçük ve Polat’ın (2013) çalışmasında okul yöneticilerinin büyük

çoğunluğu eğitimin amaçlarını “iyi vatandaş” ya da “iyi üretici” gibi kavramlarla açıklamışlardır. Milli eğitim mevzuatında karşılaşılan bu durum Polisin mevzuatında da görülmektedir. 2559 sayılı Polis Vazife Salâhiyetleri Kanunu’nun ilk maddesinde Polise, halkın ırz, can ve malını koruma görevi verilmiştir. Benzer şekilde Thornberg (2009), araştırmasında kurallar sisteminin, çocukları iyi bir öğrencinin moral yapısına alıştırdığını ve bu durumun iki boyutta gerçekleştiğini sonucuna varmıştır; iyi bir arkadaş ve davranışlarıyla iyi bir öğrenci. Ayrıca, okulun örtük programında yer alan vatandaşlık eğitiminin kaynağını (1) başkalarını incitmeyen ve iyi davranan, (2) toplumla uyumlu olan ve hukuka uyan, (3) sorumluluk alan ve üstün çaba harcayan iyi bir vatandaş özelliklerinden aldığı bulgusuna ulaşmıştır.

2013–2014 öğretim yılında Balıkesir PMYO’dan toplanan verilerle yapılan bu araştırma, aynı zamanda 2000’li yıllarda Türkiye’de yürütülen insan haklarını iyileştirme ve Avrupa Birliği uyum süreci alanındaki çalışmaların sonuçlarına da ışık tutacak niteliktedir. Gerek öğretim görevlilerinin, gerekse öğrencilerin en çok vurguladıkları değer, insana saygı değeridir. Dikkat edilecek olursa Devletin korunması için güç kullanılması değil, Devletin yaşaması için insana saygı ön plana çıkarılmaktadır. Buradan hareketle, insan haklarını iyileştirme çabalarının ve Avrupa Birliği uyum süreci kapsamında yapılan faaliyetlerin Balıkesir PMYO’nun örtük programı bağlamında amacına ulaştığı söylenebilir. Öğrenciler, insani değerlere ve örnek insana vurgu yapıldığını algılamışlardır. Hem aile, iş yaşamı hem de toplum içinde (çevrede) örnek, model insan özendirilmektedir.

Öğrenci algılarına göre ikinci sırada kazandırılan değer saygı ve sevgidir. Balıkesir PMYO’nun örtük programı kapsamında saygı değerine önem verilmesi Türk kültürü ile uyumlu bir niteliktir. Nitekim Türk-Smith (2006), Türklerin de arasında bulunduğu yedi farklı kültürde iyi insan tanımının hangi nitelikleri içerdiğini araştırmıştır. Türklerin iyi insan tanımlarının en başında saygılı olmak yer almıştır. Ayrıca Türklerde dürüstlük niteliğini içeren boyut (diğer nitelikler çalışkanlık ve içtenlik gibi niteliklerdir), sevecenlik, sevgi gibi nitelikleri içeren boyutun önüne geçmiştir. Yine bir başka araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Başbakanlık Aile ve Sosyal

Araştırmalar Genel Müdürlüğü Türk toplumundaki aileyle ilgili değerlerin neler olduğunu ortaya koymayı amaçlayan ve “Türkiye’de Aile Değerleri” başlığını taşıyan bir araştırma yürütmüştür (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 2010). Araştırma sonucunda ailelerin, çocuklarının aile büyüklerine saygılı olmalarını, bağımsız düşünebilme ve üniversite mezunu olma gibi diğer amaçları geçerek en yüksek oranda (%99,7) önemsedikleri görülmüştür. Öğrencilere saygı ve sevgi ile dürüstlük değerlerinin kazandırılmaya çalışılması, görüldüğü gibi söz konusu araştırmaların sonuçları ile benzerlikler taşımaktadır. Balıkesir PMYO da bir eğitim kurumu olarak içinde bulunduğu toplumdan ve toplum kültüründen bağımsız düşünülemez. Dolayısıyla toplumsal kültürde var olan değerlerden ve bu değerlerin önem derecesinden de etkilenmesi kaçınılmazdır. Nitekim vatandaşların da poliste olmasını istediği nitelikler araştırıldığında, polisin (1) dürüst, (2) saygılı ve (3) görev bilincine sahip, güler yüzlü, hoşgörülü, sabırlı, nazik olması ve kılık-kıyafetinin düzgün olması vatandaşın poliste görmeyi arzuladığı özellikler olarak bulunmuştur (GEAR, 2010). Kişilerin mesleğini yaparken polis meslek etiğinin gerektirdiği saygılı ve dürüst olma davranışına resmi programda var olmasına rağmen örtük programda da önem verilmekte ve öğrencilere aşılanmaktadır. Bu durum toplumsal kültür ile resmi program uyumlu olduğunda hem hedeflere ulaşmada başarının yakalandığını, hem de öğrencilerin tutumlarının yüksek olmasına yol açtığını göstermektedir.

Okuldaki yaşantının sosyalleşme açısından da öğrencilere değer kattığı, gerek kurallara uyma, gerek disiplin gibi öğrencilerin saydığı birçok değer ve davranışın, örtük programların sosyalleşme yönündeki önemli bir işlevine (Demirel, 2009; Çobanoğlu ve Engin Demir, 2014) vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu çabaların sonucunda öğrencinin okul kültürünü benimsedi anlaşılmaktadır. Öğrenciler okulda hiyerarşi hissediyor ve benimsiyorlar. Aynı zamanda öğrencilerden bu mesleği askerlik gibi algılayanların bulunması, kendilerini mesleğe adadıklarını göstermektedir. Devlete ve vazifeye bağlılık ifadeleri de öğrencinin kendini mesleğe adadığını göstermektedir. Kuşkusuz okul, öğrencileri polislik mesleğine hazırlayan bir yerdir. Polislerin meslekî sosyalleşmesinin en önemli basamağını polis eğitimleri oluşturmaktadır (N. Sönmez, 2009). Bu açıdan bakıldığında hem resmi program hem de okuldaki

örtük program öğrencileri mesleğe hazırlamada duyuşsal özellikler bakımından hazırlama işlevini yerine getirdiğini göstermektedir. Okullarda öğrencilere kazandırılan bilişsel özellikler bu çalışmanın kapsamı dışında olduğu için ele alınmamıştır. Ancak duyuşsal özellikler bağlamında örtük programın resmi programı destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Tuncel'in (2008) "Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program" adlı doktora tez çalışmasında elde ettiği bulgular da, öğrencilerin mesleklerine duyuşsal olarak hazırlanmalarında alt boyutları ele almıştır ve bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Öğrencilerin bazıları, okulda mevcut düzenin öğrenciler arasında benzeşiklik yarattığına işaret etmektedir. Nitekim Çağlar (2000) ve N. Sönmez'in (2009) çalışmaları da aynı yönde sonuca ulaşmıştır. Bu durum, okul kural ve kültürünün, farklılıkları beslediğini değil, daha ziyade polislik kültürü altında bir araya getirerek düşüncede benzeşiklik meydana getirerek mesleki kültür oluşturduğunu göstermektedir. Mevcut kültür ve anlayış, meslektaşlık kültürü altında bir anlayış geliştirdiğini göstermektedir. Bu kültür, zoraki bir kültürleme olmadığını, bizzat bir kültürlenmenin meydana geldiğini göstermektedir.

Balıkesir PMYO'da uygulanmakta olan örtük program bağlamında, öğrencilerin ifadelerinden aynı zamanda birlikte yaşama kültürünü, kültürel çeşitliliği tanımayı ve benimsemeyi öğrendikleri görülmektedir. Farklı kültürleri tanıma yönünde bir eğitim anlayışı sürdürülmektedir. Kimi öğrenciler olumsuzluk atfetmekle birlikte, ağız farklılıklarını benimsemeye başlamaktadırlar. Okulda ağız farklılıkları ile konuşmanın baskın olması, polis adaylarına yapılan bir öğretim değil. Ancak bu farklılıkları benimseme örtük program kapsamında görülebilir. Örtük programın en önemli işlevlerinden birisi olan ve kuramsal tartışmalarda değinilen sosyalleşme işlevinin bir sonucu olarak farklılıklar benimsenmektedir denilebilir. Bu durumun öğrenciler arasındaki etkileşim sonucunda ortaya çıktığı söylenebilir. Kuşkusuz öğrencilerin birbirlerini veya dersine giren öğretim elemanını model almaları söz konusu olabilmektedir.

Öğrenci perspektifinden öğrencilere kazandırılan değerler araştırılırken aynı zamanda resmi programı desteklemeyen bulgular saptanmıştır. Bir öğrenci geliştirilen değer olmadığını düşünürken, bir öğrenci örtük program kapsamında ahlâki düşünüş yaşandığını belirtmiştir. Balıkesir PMYO’da geliştirilen değer olmadığını düşünen öğrenci, aileden alınması gereken değerlerin yaş itibarıyla Balıkesir PMYO’da verilemeyeceğini düşünmektedir. Öğrenciler, okulda bir ast üst ilişkisinin yanı sıra, amirlerini ağabey, büyük biri olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Derse giren hocaların kendilerinden büyük olduğunu bu nedenle saygı gösterilmesi gerektiğini bunun da Türk kültürünün bir değeri olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum, okulda her ne kadar öğretmen-öğrenci, öğrenci-amir, ast-üst ilişkisi olduğu gerçeğini örtmese de öğrencilerden bazılarının “büyüklere saygı” gösterme gerektiğini, bunun resmi ilişkiye göre daha baskın olarak hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Öyleyse ailenin ilk olması yanında en önemli sosyalleşme kurumu olduğu gerçeği (Ergün, 1987; Koştaş, 1999; Okumuş, 2014; Süzer ve Sağlam, 2014), bu araştırma kapsamında bir kez daha doğrulanmaktadır denilebilir.

Balıkesir PMYO’da ahlâki düşünüş yaşandığını belirten öğrencinin bütün görüşme kaydı tekrar baştan incelenmiştir. Öğrenci genelde idari konulardan, özelde ise sınıf komiserlerinden şikâyetlerini dile getirmiş, ahlâki düşünüşten bahsettiği yerde sınıf komiserlerinden örnekler vermiştir. Dolayısıyla öğrencinin, öğretim görevlileri ve derslerdeki eğitim ve öğretim etkinliklerini değil, araştırma kapsamı dışında kalan Balıkesir PMYO idaresinin idari faaliyetlerini odağa alarak bu görüşü dile getirdiği söylenebilir. Öğrencinin bu düşüncelere sahip olmasına etki edebilecek bir bilgiyi yine kendisi görüşmede vermiştir. Görüşme tarihinden bir yıl önce kendisinin disiplin cezasına çarptırıldığını söyleyen öğrenci, aslında kendisinin haklı olduğunu düşünmektedir. Bu durum sosyal psikolojideki yükleme teorisi (attribution theory) çerçevesinde düşünülebilir. Yani, öğrenci, nedeni kendinde değil de dışsal nedenlerde arıyor olabilir. Yükleme teorisi, insanların belirli hareketlerine yüklediğimiz anlamlara dayanarak, onları nasıl farklı yargıladığımız konusunda açıklamalar geliştirir ve bireyin davranışları, tutumları nasıl ilişkilendirdiği ve olayları nasıl yorumladığı ile ilgilenmektedir

(Robbins, 1994; Duman, 2004). Bireyin yaşadığı bazı olumsuzlukları genelleştirebilme davranışına girmesi mümkün olabilmektedir. Böylesi durumlar literatürde bilişsel çarpıtma/hata, akılcı olmayan inanç gibi adlarla çalışılmaktadır (Keser ve Voltan-Acar, 2013).

Araştırmanın altıncı alt problemi, “Balıkesir PMYO’da örtük program bağlamında öğrencilerin perspektifinden kendilerine sağlanan öğrenme yaşantıları nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplara bakıldığında okuldaki ders başarısı dışında kendileriyle en çok tecrübe paylaşımı yapıldığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğretim görevlilerinin yaşamdan örnek vermekte olduklarını, hatalardan öğrenmeyi öğretmeye çalıştıklarını ve hatalarla yüzleşmeyi öğrettiklerini göstermektedir. Öğrencilerden elde edilen bu bulgu, öğretim görevlilerinden elde edilen bulguyla tutarlıdır. Bu sonuçlar göstermektedir ki, öğretim görevlileri Balıkesir PMYO’daki eğitimi “mesleki eğitim” olarak görmekte ve resmi programı eksik bulmaktadırlar.

İkinci sırada öğrencilere sağlanan öğrenme yaşantısı disiplindir. Oysa öğrencilerin verdikleri cevaplardan, öğretim görevlilerinin kendileriyle aynı zamanda yakın ve samimi bir iletişim kurdukları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin kimi “ağabey, kardeş gibi”, kimi “bir aile gibi”, kimi ise “arkadaşça” bulmaktadır. Öğretim görevlilerinin sınıf içinde etkili iletişim becerilerine sahip olduğu, eşit davrandığı, çelişkili olmadığı, öğrencileri derse motive ettiği ve sınav kaygısı yaşatmadığı bulgusu ile öğrencilere hitap ederken yakınlık kurduklarına dair bulgular da elde edilmiştir. Öğrencilerin birinci soruya verdikleri cevaplarda ise, öğretim görevlilerinin disiplin ve itaat beklentisini ifade edilmiştir. Üstelik kompozisyonlarda ilk sırayı disiplin beklentisi almıştır. Birbirine zıt görülen bu iki olguyu, öğretim görevlilerinin öğrencileri mesleğe hazırlama adına disiplin ve itaati tavsiye etmeleri, ayrıca okul içinde dersten çıktuktan sonra ve mesleğe başladıklarında üstlerine karşı disiplinli olmaya özendirmeleri, ancak kendilerinin ise samimi ve informal iletişime açık olmaları ile yorumlanabilir. Öğrencinin perspektifinden öğretim görevlileri ile iletişim ve diyalogun daha informal şekilde geliştiği, daha samimi ve içten bir hava oluştuğu, öğrencilere artık birer meslektaş gibi davrandıklarına yönelik

bir algı oluşmuştur. Nitekim Bursalıoğlu'na (1999) göre kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği eğitim örgütleri için daha çok önem taşımaktadır. Çünkü eğitim örgütleri diğerlerine göre daha informal yapı ve iklim içinde çalışmaktadırlar. İnfomal yapı içerisindeki eğitim örgütlerinde birey ile grup iletişimi çok güçlüdür. Öğretim görevlileri de okulun idari görevlilerinden farklı olarak Bursalıoğlu'nun (1999) sözünü ettiği şekliyle kişilerarası ilişkilere önem vermektedirler.

Öğrenciler, öğretim görevlileri ile idari görevliler arasında davranış farkına işaret etmektedirler. Öğretim görevlilerinin oluşturdukları havanın daha sevecen, cana yakın, müşfik ve esnek tavırlarına karşın idari görevlilerin daha katı ve kuralcı davrandıklarına ilişkin algı oluşmuştur. Genellikle beğeni durumları varsa da öğretim görevlilerine yönelik bazı beğeni olmayan durumlarda vardır. Örneğin öğrencilere eşitlik ve adalet duygusu verme yönünde bir kültür oluşturma görülmektedir. Ancak öğrenciler arasında olumsuz bir değer olarak adam kayırmacılığın ifade edilmesi de söz konusudur. Bir başka örnek, okulda öğretim elemanlarınca çizilen havanın daha ziyade baskın bir hoca, amir kültürü oluşturma olarak algılayan öğrencilerin bulunmasıdır. Öğrencilerin, idari görevlilerle karşılaştırıldığında öğretim görevlilerinin davranışlarını daha sevecen ve cana yakın bulmaları, ayrıca öğretim görevlilerinin olumlu yönlerini olumsuz yönlerinden daha baskın görmeleri, gerek polis eğitimi alanında gerek örtük program üzerine yapılan benzer araştırmaların sonuçlarıyla uyumludur (Altun, 2007; Bıyık, 2005; Veznedaroğlu, 2007; Tuncel, 2008)

Öğrenciler, okulda derslerin dışında yapılan aktivite türü olarak ilk sırada spor, ikinci sırada kültürel faaliyetler yapıldığını belirtmişlerdir. Ders saatleri dışında, üstelik ders çalışmaları gereken etüt saatlerinde bile öğrencilerden ders çalıştıklarını söyleyen çıkmamıştır. Bu durum göstermektedir ki, öğrenciler örtük program etkisiyle derslerine odaklanmak yerine dersler dışında bilgi ve becerilerle mesleğe hazırlanmayı tercih etmektedirler. Öğretim görevlilerinin bir kısmının akademik başarı odaklı bir kültür oluşturmadıklarına dair bir algı oluşmuştur. Okulda akademik bir başarı kültürü oluşmadığını, sınıf geçmenin zorlaştırılmadığını, derste

öğrendiklerinin yeterli olduğunu, ekstra bir iş yüküne gerek duymadıklarını öğrencilerin bir kısmı ifade etmiştir. Genelde polis eğitim programları, özelde ise polis eğitiminin uygulamaya dayalı olmayışı öylesine müzmin bir konudur ki, alanda çalışma yapıp da bu konuya değinmeyen yok gibidir. Bu araştırma kapsamında da ele alınan çalışmalara yukarıda yer verilmiştir. PMYO'larda akademik bir başarı kültürü oluşmadığı ya da akademik bir başarı kültürü yerine uygulamaya dönük bir beceri kültürünün oluşması gerektiğini savunan çalışmaların bir kısmı şunlardır: Yurdaer, 2000; Çöloğlu, 2006; N. Sönmez, 2009; Alaç, 2010; Küçükoğlu ve diğerleri, 2011; Şen ve Muş, 2012; Alsancak ve diğerleri, 2012; GEAR, 2010; PEMUS, 2011.

Öğretim görevlilerinin bazılarının akademik başarı odaklı kültürü önemsemezken bazılarının ise akademik başarı odaklı bir kültür oluşturma ile ilgili algı oluşturdukları görülmektedir. Öğretim elemanlarının bir takım değerler aşılama çalışmaları görülmektedir, öğrencilerin derse katılmaları, dinlemelerini sağlamak için öğrencilerin ders dışı sık gözlenen durumlara ilişkin (uyuma, telefonla oynama, ders dışı konuşma gibi) tedbirler geliştirdikleri görülmektedir. Derslerde en önemli sorun uyumak, öğrencileri derse katmak için bir dizi farklı uygulama yapıldığı, bu uygulamanın motive etmek değil daha çok yasaklar koymakla ilgili olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretim görevlilerinin tamamının etkin öğrenme yöntemlerini (bu araştırmanın bulguları arasındaki düz anlatıma karşı olma, tartışma, soru-cevap ve drama/senaryo gibi yöntemleri) uygulamadıkları söylenebilir. Çünkü öğrenciler derste uyuma, telefonla oynama, ders dışı konuşma gibi istenmeyen davranışları sergiliyorlarsa, kimi derslerin düz anlatım gibi monoton bir yöntemle işlendiği şeklinde yorumlanabilir.

Bu arada öğrenciler, hocalarını seviyorsa dersi dinlediklerini, ama sevmiyorsa ders yerine başka şeyle ilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Ders geçmek için çalışmanın yanı sıra bir öğrencinin sorumlulukları yerine getirmekten söz etmesi, öğrencilerin ders geçmek için aynı zamanda sorumluluk, sevilme, sayılmanın önemli olduğuna vurgu yapmaktadır. Öğrencilerin bazıları öğretmenlerce sevilme, tanınma ve sayılma gibi durumlarda başarılı olarak addedileceklerini düşünmektedirler. Ders geçmek

için çalışmanın yanı sıra öğrencinin sorumlulukları yerine getirmesi gerektiği bulgusuna Veznedaroğlu (2007) da ulaşmıştır.

Okulda oluşan hava, öğrencilerin kendilerini değerli hissetmelerini sağlamakta, önemli olduğu duygusunu ve kendilerine güven aşıladığını göstermektedir. Öğrencilere değerli ve özel bir branş seçtiklerine ilişkin değer aşılanmaktadır. Ayrıcalıklı bir sınıf olma duygusu verilmektedir. Öğrencilerin, özel harekât branşında olan öğretim görevlileri ile diğerlerinden çok daha yakın ve samimi bir ilişki kurdukları gözlenmektedir. Nitekim tutum düzeylerinin yüksek olması bunu açıkça göstermektedir. Demirhan vd.'nin (2014) özel harekât branşında yönetici desteğinin önemli olduğunu ortaya koyan araştırması bu sonuçla uyumludur. Ayrıca okulda oluşturulan atmosfer, öğrencilerin mesleğini sevdirmeye dayalı değerler aktardıklarını göstermektedir. Ancak diğer taraftan okulda oluşan havanın bazı öğrencilerin kendilerini değersiz hissetmesine neden olduğu ve biraz baskıya dayalı bir hava olarak algılandığı anlaşılmaktadır. Öğretim görevlilerinin bazı davranışları korku kültürüne dayalı bir havanın varlığını hissettirmektedir. Costello'nun (2001) karşılaştırmalı örtük program araştırmasında, hukuk eğitimi veren okulun öğrencilerini ayrıcalıklı ve seçkin bireyler olarak hazırladığı, oysa gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarının devam ettiği diğer okulun ise tam zıddı bir örtük programa sahip olduğu bulunmuştur. Dickerson (2007) ise, öğrencilerin sıklıkla etiklendiği ve bu öğrencilerin bu etiketlerle asla baş edemedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırmanın yedinci alt problemi "Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında öğretim görevlilerinin algıları açısından öğrencilere kazandırmaları beklenen örtük değerler nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar göstermektedir ki öğretim görevlileri, programdaki mevcut değerler haricinde öğrencilere kazandırılması gereken değer olarak sosyal olmayı tüm diğer değerlerin önünde görmektedirler. Öğretim görevlilerinin verdikleri cevaplar arasında okulun işlevi sorgulanmakta, okulun işlevinin, sadece polislik meslek bilgisi ile ilgili bilgilerin öğretimi olmaması gerektiğine işaret eden cevaplar bulunmaktadır. Sosyalleşmiş bir polis yetiştirmenin esas olması gerektiğine vurgu yapılmakta, sorumluluk, insani

değerler, polislik rolleri, birlik ve beraberlik gibi değerlere önem verilmektedir. Çobanoğlu ve Engin Demir (2014), uluslararası ve ulusal literatürde örtük program üzerine yapılmış çalışmaları sentezlediğinde, örtük programın daha çok mevcut düzene uyum sağlayabilen bireylerin ortaya çıkmasına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Balıkesir PMYO öğretim görevlileri de, öğrencilerin sosyalleşmesini ve böylece içinde görev yapacakları mevcut düzene uyum sağlamayı, öğrencilere kazandırılması gerekli ilk özellik olarak görmektedirler. Ayrıca Polisin mesleki sosyalleşme sürecinin ilk adımı, Çağlar'ın (2000) belirttiği gibi öğrencilik dönemindeki sosyalleşmedir.

Programdaki mevcut değerler haricinde, öğrencilere kazandırılması gerekli görülen ikinci sıradaki değer özgüven duygusudur. Kişilerin mesleğinde polis gibi davranabilmeleri için özgüvene sahip olmaları, resmi programda var olmasına rağmen bunun da ötesine geçerek daha fazla önem verildiğinin ve bunun örtük program bağlamında da alttan alta öğrencilere aşılandığı görülmektedir. Bu durum göstermektedir ki kurumsal kültür bazen resmi programın da önüne geçebilmektedir. Aynı şekilde toplumsal kültürün bir yansıması olarak, Türkiye'de ailelerin, çocuklarının özgüvenli olmasını yüksek bir oranda (%99,6) istedikleri görülmüştür (Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, 2010).

Gerek araştırmanın nicel bulguları gerekse nitel bulguları, öğrencilerin okulda, polislik mesleğine ve özel harekât branşına yönelik olarak geçirdikleri öğrenme yaşantılarını olumlu olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Öğrencilere kazandırılan örtük program kapsamındaki öğrenme yaşantılarının öğrenciler tarafından genel itibariyle olumlu olarak algılandığı belirlenmiştir. Bu durum mesleği sevmelerinde ayrıca okula yönelik olumlu duygular geliştirmelerinde önemli bir etkidir. Çünkü öğrencilerin tutum puanlarının yüksek olması bu durumun açık göstergesi olarak değerlendirilebilir. Hem nicel hem de nitel bulgular öğrencilerin kazandıkları en önemli değerden birinin mesleki sosyalleşme olduğu göstermektedir. Kişisel gelişim ile ilgili değerlerin de yine kazandırılan değerler arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca mesleki sosyalleşmenin yanı sıra bireyin sosyal

yaşama uyumunda etkili olan değerlerin de örtük program bağlamında kazandırılmaya çalışıldığı gözlenmektedir.

Öğretim elemanlarının okul resmi programlarını yetersiz gördükleri, bu yetersizliği gidermek için kendi algıları çerçevesinde gerek uygulamalar ve gerekse sözel uyarıcılarla öğrencilere değerleri aktarmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu değerler, öğrencilerin ileriki mesleki yaşamlarında daha başarılı olmalarını sağlayacak bir destek olarak düşündüklerini göstermektedir. Bu durum örtük programın resmi programı destekleyecek bir özellik taşıdığını göstermektedir. Tutum puanlarının da yüksek olması bu uygulamaların bekli bir ölçüde amaca ulaştığını gösterdiğinin kanıtı olarak değerlendirilebilir.

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, örtük programa yönelik kuramsal yaklaşımlardan işlevsel yaklaşımın savları ile daha çok bağdaşıklık gösterdiği anlaşılmaktadır. Balıkesir PMYO'nun örtük programı kapsamında öğrencilerin sosyalleşme becerilerine katkı sağlandığı, mesleki yönden sosyalleşmenin özendirildiği görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin haklarını savunmak için cesaretlendirilmeleri ve kişisel gelişime önem verilmesi gibi örtük programın etkileri olarak belirlenmiştir. Örtük program teorileri bağlamında ele alındığında araştırmanın bulguları işlevsel yaklaşımı daha çok fazla desteklemekle birlikte direnç kuramı ve Marksist teorik yaklaşımlarına dayalı bulgulara da rastlamak mümkündür. Örneğin ast üst ilişkisinin kanun ve normlar yerine "ağabey", "büyüğüm" gibi değerlendirilmesi bu çerçevede de düşünülebilir. Araştırmanın bulgularının sadece bir tek teorik yaklaşıma değil birden fazla teorik yaklaşımla açıklanması örtük programın kapsamının geniş ve insan davranışlarının karmaşık ve kompleks olmasından kaynaklanması ile açıklanabilir. Araştırmanın hem nicel verilerini oluşturan tutum puanlarına ilişkin bulgular hem de nitel bulgular birlikte ele alındığında sonuçların birbirini desteklediği görülmektedir. Örtük programın önemli özelliklerinden biri olan tutum, değer, inanç gibi özelliklerin kazandırılmasında etkili olan örtük programın bu özellikleri kazandırdığı nitel araştırma verileri ile de ortaya konduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Balıkesir PMYO öğretim görevlileri okuldaki eğitimi “mesleki eğitim” olarak görmekte ve resmi programı eksik bulmaktadırlar. Bu araştırma kapsamında betimlenen ve Balıkesir PMYO’da uygulanmakta olan resmi program dışındaki örtük program resmi programı çoğunlukla desteklemekte, tamamlayıcı bir rol üstlenmektedir. Öğrenciler, kendilerine verilen eğitimi benimsemekte, okulda kendilerini değerli olarak algılamaktadırlar. Okuldaki örtük program, öğrencilerin mesleğe hazırlanmasında duyuşsal özellikler bakımından işlevini yerine getirdiği söylenebilir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak hem resmi hem de örtük programların kurumda daha etkili olarak uygulamaya konulmasını sağlamak için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1-Resmi programda yer alan derslerde yaşanmış tecrübeler yer verilebilir. Bu amaçla resmi programlarda örnek olaylar isimli bir ders konulabilir. Her ders bağlamında uygulamalardan ortaya çıkan örnek olayların konuların içerisine yerleştirilmesi öğrencilerin tecrübelerinin gelişmesine, teori ile uygulamanın bütünleştirilmesine katkı sağlayabilir.

2-PMYO müdürlükleri öğrencilere yönelik düzenledikleri konferans ve panellerin arasında polislik mesleği içinden gelmiş kişilere yaşanmış ve dikkat çekici tecrübelerini anlattırabilirler.

3-Öğretim görevlilerince ortaya konulan öğrenme yaşantılarından bir tanesi de kişisel gelişimdir. Öğrencilere yönelik olarak kişisel gelişim seminerleri düzenlenebilir. Hatta bu seminerleri kesintisiz devam ettirebilmek adına bir öğretim görevlisinin ya da idari kadrodan bir görevlinin kişisel gelişim uzmanı olması sağlanabilir.

4-Öğretim görevlilerinin, okulda mevcut olan kültür hakkındaki görüşlerinin bir kısmı “olumlu” iken bir kısmı “geliştirilmesi gereken” olmak

üzere iki ana tema etrafında toplanmaktadır. Örtük program bağlamında, Balıkesir PMYO'nun idari ve sembolik araç ve düzenlemelerini öğretim görevlileri olumsuz bir etken olarak gördüklerine göre, okuldaki kurum kültürünün ve okul ikliminin geliştirilmesi adına çalışmalar yapılabilir. Okulun idari personeli ile öğretim görevlilerini bir araya getirebilmek amacıyla bir dizi sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler düzenlenebilir. Bu etkinliklerle daha olumlu kılınmaya çalışılan okul iklimi ve kültürü sayesinde örtük programın bir kişiler arası iletişimin ve okul atmosferinin niteliği (Sarı, 2007; Tezcan, 2003) daha da geliştirilebilir.

5-Öğrencileri derse daha çok katabilmek için öğretim görevlilerine öğretim yöntemleri üzerine eğitimler verdirilebilir. Bu amaçla üniversitelerin eğitim fakülteleri ile işbirliğine gidilebilir. Özellikle öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı, etkili sınıf yönetimi davranışları konusunda eğitimler sağlanabilir.

6-Programdaki mevcut değerler haricinde, öğrencilere kazandırılması gerekli görülen değerler arasında özgüven duygusu ikinci sırada gelmiştir. Öğretim görevlilerinin çok önem verdiği bu duyguyu kazandırabilmek için okul yönetimi psikolojik danışma ve rehberlik birimi ile işbirliği yaparak etkinlikler düzenleyebilir. Mesleki uygulamalar ile ilgili özgüven duygusunun öğrencilik döneminde gelişmesi için, teori ile pratiğin bütünleştirilmesi sağlanabilir ve uygulamalı eğitimlerle öğrencilere sunulabilir.

7-Programdaki mevcut değerler haricinde, öğrencilere kazandırılması gerekli görülen değerler arasında özgüven duygusunu geliştirebilmek için resmi programın içerisinde yer verilebilir.

8-Öğretim görevlilerine yönelik örtük program konusunda eğitimler düzenlenerek farkındalık düzeyleri artırılabilir.

9-PMYO müdürleri ve diğer yöneticilerine yönelik örtük program konusunda eğitimler düzenlenerek farkındalık oluşturulabilir.

10-PMYO resmi programları geliştirilirken örtük program dikkate alınmalı ve araştırma sonuçlarına dayalı olarak betimlenen örtük program

özellikleri de değerlendirilmelidir. Böylece polis eğitiminde hangi beklentilerin olduğu ve gerçekte hangi öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği saptanabilir ve resmi programla örtük programın örtüşmesi sağlanabilir.

11-Öğrenciler, okuldaki mevcut kültürü ve kendilerini etkileme şeklini ifade ederken arkadaşlarının konuşma şeklinden olumsuz etkilendiklerine dair açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğrencilerin okula ilk geldiği yıldan başlayarak diksiyon dersleri düzenlenebilir.

5.2.2. Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1- Balıkesir PMYO'da örtük program bağlamında insana ve topluma önem verme değeri önemli bir yer tutmaktadır. Ancak ülke içerisinde zaman zaman polisin insan haklarını ihlal ettiği yönünde medyada eleştiriler yöneltilmektedir. Bu durumda araştırmacılar diğer polis eğitim kurumlarının örtük programını inceleyerek insana ve topluma ne ölçüde önem verildiğini araştırabilirler.

2- Meslek içerisinde görev yapmakta olan polislerin insana ve topluma ne kadar önem verdikleri araştırılabilir. Böylece polis eğitim kurumlarında eğitim almakta olan polis adayları ile görev başındaki polislerden elde edilen bulguları karşılaştırma olanağına ulaşılabilir.

3- Farklı PMYO'lardaki örtük programların kapsamının ne olduğu açığa çıkarılabilir. Hizmet öncesi polis eğitimi veren diğer kurumların (örneğin Polis Meslek Eğitim Merkezleri) örtük programların kapsamının ne olduğu açığa çıkarılabilir.

4- Polis amiri yetiştiren polis eğitim kurumlarının örtük programlarının kapsamının ne olduğu açığa çıkarılabilir. Böylece polis memuru yetiştiren polis eğitim kurumlarının örtük programları ile karşılaştırma yapılabilir.

5- Yürütülen bu araştırmada Balıkesir PMYO'da örtük programın kapsamı öğrenme yaşantıları ve değerlerle sınırlı olup, derslerdeki eğitim ve öğretim etkinlikleri dışındaki Balıkesir PMYO idaresinin idari faaliyetleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Başka araştırmalarda PMYO

idaresinin idari faaliyetleri araştırma kapsamına dâhil edilerek karşılaştırma yapılabilir. İdari görevlilerin yürüttükleri idari faaliyetlerin örtük programa etkileri ortaya konulabilir.

6- Balıkesir PMYO'da öğrenci-öğrenci etkileşiminden kaynaklanan ve olumsuz olarak nitelendirilebilecek değerlerin olup olmadığı araştırılabilir.

7- Bu araştırmanın araştırmacısı, kurum içerisinde hem idari görevi olan hem de ders veren bir görevlisidir. Kurum içerisinden bir birey olmanın getirdiği avantajlar bu çalışmada kullanılmıştır. Benzer araştırmalar kurum dışından araştırmacılar tarafından yapılacak olursa, bu sefer diğer avantajlar kullanılabilirdiği gibi karşılaştırma yapmak da mümkün olacaktır.

8- Araştırmacılar tarafından, bilimsel veriler ışığında bir polis eğitim model önerisi geliştirilebilir.

9- Araştırmacılar tarafından ihtiyaç analizinden başlayarak bilimsel süreçlere uygun örtük program bağlamında oluşan kültürel değerler dikkate alınarak PMYO eğitim programı geliştirilmelidir.

10- Araştırmada öğrenci ve öğretim elemanları perspektifinden örtük program bağlamında öğrenme yaşantıları öğrencilere kazandırılmak istenen değerler ele alınmıştır. Yapılacak çalışmada kurumdaki kültürün oluşumunda örtük programın etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ahola, S. (30.08 – 02.09.2000). *Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?*. Paper presented at the Innovations in Higher Education 2000 Conference. Helsinki. Web: <http://ruse.utu.fi> adresinden 01.11.2012 tarihinde alınmıştır
- Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü. (2010). *Türkiye’de Aile Değerleri*. Ankara, Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü.
- Akın, G. (2011). Polis Akademisi Öğrencileri İçin Andragojik İlkelere Göre Geliştirilmiş Problem Temelli Mesleki İngilizce Eğitimi Programının Etkililiği. *Polis Bilimleri Dergisi*, 13(1), 115–136.
- Alaç, A. E. (2010). Türk Polis Teşkilatında İnsan Kaynakları Yönetiminde İş Analizlerinin İşe Alma Ve Eğitim Müfredatlarının Oluşturulmasındaki Önemi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 12(4), 75–94.
- Alıç, M. (1995). Örgütler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 1-40.
- Alsancak, H., Balcı, F., ve Yıldırım, M. (2012), Türk Polis Eğitiminde Durum Eğitimi Modelinin Uygulanması. Alaç, Ali Erkan ve Kara, Hakan B. (Editör). *Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar*. Ankara: Polis Akademisi Yayınları, 11–23.
- Altun, S. (2007). *Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Polis Meslek Yüksek Okullarında Bir Uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Anderson, T. (2001). The Hidden Curriculum in Distance Education: An Updated View. *Change*. 33(6). 28 – 35.
- Ayverdi, İ. ve Topaloğlu, A. (2006). *Asırlar Boyu Târihî Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyatı.
- Bahar, H. İ. (2012). Kültür. Bahar, H.İ. (Editör). *Sosyoloji*. Ankara: Polis Akademisi Yayınları, ss.41-62.
- Bain, L. L. (1985) *The Hidden Curriculum Re-examined*, *Quest*, 37(2), 145-153,
- Bakioğlu, A. ve Özcan, K. (2003). Polis Eğitiminin Değerlendirilmesi: Polis Eğitimcileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 19–38.
- Balcı, F., Çelik, N., Kara, H. B. (2012). Türk Polis Eğitiminde Teoriden Pratiğe Geçiş: Uygulamalı Durum Eğitimi, *Polis Bilimleri Dergisi*, 14(3), 1–25.
- Baltaş, A. (2009). *Stres Altında Ezilmeden Öğrenmede ve Sınavlarda Üstün Başarı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Barrett, S. E., Solomon, R.P., Singer, J., Portelli, J.P. ve Mujuwamariya. (2009). The Hidden Curriculum of a Teacher Induction Program: Ontario Teacher Educators’ Perspectives. *Canadian Journal of Education* 32(4), 677–702.

- Başar, M. (2011). *Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetiminde Örtük Program (Uşak İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Babacan, M. (2011). *Polis Yurttaş İlişkilerinde Eğitimin Rolü: Hatay Ve Gaziantep Polis Okullarında Bir Uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Becel, A. (2013). Polis Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Okuma Durumlarına Yönelik Bir Araştırma (Gaziantep Polis Meslek Yüksekokulu Örnekleme). *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 517-541.
- Bıyık, M. (2005). *Polis Meslek Yüksek Okullarının Yönetimsel Sorunları ve Çözüm Önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Blanchard, K. ve Michael, O'C. (1998). *Değerlerle Yönetim*. (Çev. K. Ay). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Bolat, Y. (2014). Öğrenci Gözüyle Sınıfın Örtük Programı. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536.
- Bowles, S., ve Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
Web:
<http://books.google.com.tr/books?id=LcpLPKOL6XYC&pg=PR9&dq=Schooling+in+Capitalist+America+inauthor:bowles+inauthor:gintis&hl=tr&sa=X&ei=Hy0JUZO4A4mB4AS1-YHIBg&ved=0CDQQ6AEwAA> adresinden 30 Ocak 2013'te alınmıştır.
- Boztaş, K. (2006). Planlama Süreci ve Emniyet Hizmetleri. *Polis Dergisi*, 12(47), 322-324.
- Boztaş, K. (2007). *Malatya Polis Meslek Yüksekokulu'nun Örgütsel İklimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Malatya.
- Budak, Y. (2009). Mesleki Eğitimde İhtiyaç Analizi ve İşlevsel Eğitim Programı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245, 65-75.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. (11. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme Kaynak Metinler, Konya: Öz Eğitim Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2006). Eğitim Bilimi Açısından Örtük Program ve Halk Anlatılarının Örtük Program Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 257-269.
- Cerrah, İ. (2000). Sosyal Yapı ve Polis Alt-Kültürü: Sosyal Yapı ve Meslek İçi Sosyalleşmenin Türk Polis Alt-Kültürü Oluşumuna Etkileri. Cerrah, İ. ve Semiz, E. (Editörler). *Yirmibirinci Yüzyılda Polis*. Ankara: Sibel Matbaası.

- Costello, C. Y. (2001). Schooled by the Classroom: The (Re)production of Social Stratification in Professional School Settings. Margolis, Eric. (Editör). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge, pp.43-60.
- Curry, M. J. (2001). Preparing to be Privatized: The Hidden Curriculum of a Community College ESL Writing Class. Margolis, Eric. (Editör). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge, pp. 175-190.
- Çağlar, A. (2000). Türk Polisinde Sosyalleşme ve Polis Kültürü. *Polis Bilimleri Dergisi*, 2(7-8), 87-110.
- Çelik, V. (2002). *Okul Kültürü ve Yönetimi (3. Baskı)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, A., Öztürk, A.A., Akar Vural, R., ve Baysan, S. (2013). 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkiye’de Çağdaşlaşmaya Yönelik Adımlar Konusundaki Görüşlerinin Tarihsel Düşünme Becerisi Açısından Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 420–442.
- Çobanoğlu, R. ve Engin-Demir, C. (2014). Okullardaki Örtük Programın Görünen Kısmı. *İlköğretim Online*, 13(3), 776–786. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol13say13/v013s013b.pdf> adresinden 07.08.2014 tarihinde alınmıştır.
- 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.
- Çubukçu, Z. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Karakter Eğitimi Sürecinde Örtük Programın Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), ss. 1513-1534.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirhan, Y., Kula, S. ve Karagöz, G. (2014). İş Memnuniyeti ve Yönetici Desteğinin Memurların Performansına Etkisi: Diyarbakır Özel Harekât Polisi Birimi Örneği, *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(1), s.285-297.
- Demirören, M., Şenol, Y., Ayтуğ-Koşan, A. M. ve Saka, M. C. (2015). Educational Needs Assessment of Stigmatization Towards Mental İllness in Medical Education: Qualitative and Quantitative Approach. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16(1), 22-29.
- Dickerson, L. W. (2007). *A Postmodern View of the Hidden Curriculum*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Georgia Southern University, Georgia.
- Doğan, H. (1974). Program Geliştirmede Sistem Yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 361-385.
- Doğanay, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Vatandaşlık Algısı Ve Eylemlerinin Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrupa*

Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu Uşak Üniversitesi, ss. 28-30.

- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması. *Eğitim Yönetimi*, 10(39), 356–383.
- Drucker, P. (1994). *Yeni Gerçekler*. (4. Baskı). (Çev. B. Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Duman, B. (2004). Attribution Theory (Katkı= Anlam Yükleme Teorisinin) Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Öğrenilmiş Çaresizliği Üzerindeki Etkisi. 13. Ulusal Eğitimi Bilimleri Kurultayı, ss. 129–131.
- Ehman, L.. H., ve Gillespie, J. A. (26-29 November 1974). *Political Life in the Hidden Curriculum: Does It Make a Difference?*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies, Chicago, Illinois. Web: <http://eric.ed.gov/?id=ED099255> adresinden 01.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Eisner, E. (1979). *The Educational Imagination*. (3rd Edition). New York: Macmillan.
- Ekiz, D. (2004). Eğitimi Dünyasının Nitel Araştırma Paradigmasıyla İncelenmesi: Doğal ya da Yapay. *Türk Eğitimi Bilimleri Dergisi*, 2(4), 415–439.
- Ercan, İ., Yüksel, S., Özkaya, G., Ocakođlu, G., Yüksel, A., Uncu, Y. (2009). Tıp Fakóltesi Örtük Program Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Cerrahpaşaa Tıp Dergisi*, 40(3), 81–87.
- Erdem, A. R.. (2012). Sınıf Disiplini ve Kuralları. SARP KAYA ,Ruhi. (Editör) *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı yayıncılık,
- Erdem, F. ve İşbaşı, J. Ö. (2001). Eğitimi Kurumlarında Örgüt Kültürü Ve Öğrenci Alt Kültürünün Algılamaları. *Akdeniz İ.İ.B.F.Dergisi*, 1(1), 33–57.
- Ergün, M. (1987). *Eğitim Sosyolojisi*. Türkiye Sana Eğitimi Bil. Kütüphanesi, Afyon Kocatepe Ün. Web: <http://www.egitim.aku.edu.tr/egsos.pdf> adresinden 14 Nisan 2015'te alınmıştır.
- Ertürk, S. (1975). Eğitimi de Program Geliştirme. (İkinci Baskı). Ankara: Cihan Matbaası.
- Fidan, M. (2013). *Ortaokullarda Bilişim Teknolojileri Dersinde Örtük Programın Varlığına İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bolu İli Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitimi Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Fisher, R. M. (2000). Unveiling the Hidden Curriculum in Conflict Resolution and Peace Education: Future Directions toward a Critical Conflict Education and "Conflict" Pedagogy. Online Submission.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications. *Learning Environments Research*, 1, 7–33.
- Gair, M. ve Mullins, G. (2001). Hiding in Plain Sight. Margolis, Eric. (Editör). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge, ss. 21-42.

- GEAR (Güvenlik Eğitimi Araştırma Merkezi). (2010). "Türkiye'de Polis Eğitiminde Sorunlar ve Çözüm Önerileri Proje Sonuç Raporu". Polis Akademisi Başkanlığı Güvenlik Eğitimi Araştırma Merkezi.
- Gençdoğan, B. (2006). Lise Öğrencilerinin Sınav Kaygısı İle Boyuneğicilik Düzeyleri Ve Sosyal Destek Algısı Arasındaki İlişkiler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 153-164.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (Çev. Editörleri A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göksu, T. (2011). *Sosyal Psikolojiye Giriş*. Ankara: Polis Akademisi Yayınları.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. (Çev. N. Kale). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Güçlü, S. (2006). *Türkiye Ve Federal Almanya Emniyet Teşkilatları Okullarının Eğitim Programları Açısından Karşılaştırmalı İncelemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Güler, D., ve Çakır, G. (2013). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 82-94.
- Güloğlu, T. (2003). Bir Mesleki Eğitim Kurumu Olarak Polis Meslek Yüksek Okulları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 103–116.
- Gürkan, T. (2005). Programın Yapısal Boyutları ve Program Geliştirme Süreci. Gültekin, Mehmet (Editör). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yay.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükledikleri Metaforlar. *Education*, 38(169), 126–141.
- Gündoğdu, K. (2004). *A Case Study on Democracy and Human Rights Education in an Elementary School*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Hafferty, F. W., ve Franks, R. (1994). The Hidden Curriculum, Ethics Teaching, and The Structure of Medical Education. *Academic Medicine*, 69(11), 861-71.
- Hamilton, D. ve W. G. (2003). Subjects, Not Subjects: Curriculum Pathways, Pedagogies, and Practices in the United Kingdom. Pinar, William F. (Editör). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahway, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, ss. 623-637.
- Hannay, L. M. (March 31-April 4, 1985). Cultural Reproduction Via the Hidden Curriculum. Working Draft. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (69th, Chicago, IL). Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED266991.pdf> adresinden 01.10.2014 tarihinde alınmıştır.
- Hernández, M. D. R. N., González, P. I. R., ve Sánchez, S. V. (2013). Gender and Constructs from the Hidden Curriculum. *Creative Education*, 4(12), 89.

- Hızal, A. (1976). Programlı Öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 167–184.
- İnal, K. (1992). Bazı Paradigmalarda Eğitim Ve Özgürlük İlişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25(2), 796–820.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. (Geliştirilmiş 11. Baskı). Ankara: Tekişik Web Ofset Baskı.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2006). İlköğretim Birinci Kademesi Öğrencilerinin Drama Yöntemine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 45–57.
- Karaman, Ö. (2012). Türkiye’de ve İngiltere’de Uygulamalı Trafik Polis Eğitiminin Karşılaştırması. Alaç, Ali Erkan ve Kara, Hakan B. (Editör). *Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar*. Ankara: Polis Akademisi Yayınları, 165 – 184.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasolak, K. (2009). *Mimari Özellikleri Farklı İlköğretim Okullarındaki Öğrenci Ve Öğretmenlerin Okullarının Bina Ve Bahçeleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *Eğitim ve Yaşam*, 8, 5–15.
- Kayıkcı, K. (2009). The Effect Of Classroom Management Skills of Elementary School Teachers On Undesirable Discipline Behaviour of Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1215-1225.
- Kelly, Al. V. (2009). *The Curriculum: Theory and Practice*. (4th edition). London: Sage Publications.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of Hidden Curriulum Theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83–88.
- Keser, N. ve Voltan-Acar, N. (2013). Türk Atasözlerinde Bilişsel Çarpıtmalar. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1–20.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında Değerler Eğitimi: Tarihsel Gelişim, 1998 Ve 2004 Programlarının Etkililiğinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kırımoğlu, H., Kepoğlu, A., Dereceli, Ç., Parlak, N., Tozoğlu, E. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerinin Spora Katılımları Bakımından İncelenmesi (Ankara-Elmadağ İlçesi Örneği). *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(1), 7 -15.
- Kısakürek, M. A. (1983). Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 217–244.

- Kıvrak, A. (2008). *Avrupa Birliği Sürecinde Türk Polis Teşkilatının Yönetim, Eğitim ve Politikalarının Avrupa Birliği Polis Teşkilatları ile Karşılaştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kolburan-Geçer, A. (2002). *Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koştaş, M. (1999). Sosyalleşme (Socialisation). *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 329–334.
- Kurtdede-Fidan, N. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(3), 361–388.
- Kuş, D. (2009). *İlköğretim Programlarının, Örtük Programın ve Okul Dışı Etmenlerin Değerleri Kazandırma Etkililiğinin 8. Sınıf İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Küçük, Z. A. ve Polat, S. (2013). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitime ve Eğitimin Amaçlarına İlişkin Görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 239–255.
- Küçükoğlu, A., Özgüler, M. ve Kaya, H. İ. (2011). Öğrenen Merkezli Mikro Öğretim Yöntemi İle Polis Eğitimi. Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar Sempozyumu. Ankara, (6-7 Nisan 2011) Polis Akademisi Başkanlığı.
- Laanemets, U. (2003). Learning for the Future in Estonia: Content Revisited and Reconceptualized. Pinar, William F. (Editör). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahway, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 285-299.
- Lempp, H., ve Seale, C. (2004). The Hidden Curriculum in Undergraduate Medical Education: Qualitative Study of Medical Students' Perceptions of Teaching. *British Medical Journal*, 329(7469), 770-773.
- Livesey, Chris. (2005). "A" Level Sociology: A Resource-Based Learning Approach. Web: <http://www.sociology.org.uk/cloud.htm?ceducate.htm> adresinden 21.09.2012 tarihinde alınmıştır.
- Margolis, Eric, Soldatenko, M., Acker, S. ve Gair, M. (2001). Peekaboo Hiding and Outing the Curriculum. Margolis, Eric. (Editör). *The Hidden Curriculum in Higher Education*. New York: Routledge, pp. 1-20.
- Margolis, E. (Editör.) (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*, New York: Routledge.
- Mariani, L. (18–20 March 1999). *Probing The Hidden Curriculum: Teachers' Students' Beliefs and Attitudes*, Paper Given at the British Council 18th National Conference for Teachers of English. Palermo. Web: <http://www.learningpaths.org/papers/paperbeliefs.htm> adresinden 04.10.2012 tarihinde alınmıştır.

- Mariani, L. (15–17 March 2001). *Documenting The Curriculum: Process and Competence in a Learning Portfolio*. British Council 20th National Conference for Teachers of English, Venice. Web: <http://www.learningpaths.org/papers/papercompetence.htm> adresinden 04.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Marion, S. F. ve Coladarci, T. (1993, April). *Gender Differences in Science Course-Taking Patterns among College Undergraduates*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363512.pdf> adresinden 01.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: Key Concepts for Understanding Curriculum*, London: The Falmer Press.
- Martin, J. R. (1976). What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One?, *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151.
- Mistik, E. (2000). *Multicultural Education in Teacher Training (Curriculum Guide for Universities)*. Bratislava, Slovakia: IRIS, 2000.
- Ocak, G. (2004). Eğitim Programlarına Felsefi ve Kültürel Temelin Etkileri. *International Journal of Human Sciences*, 1(1), 1–19.
- Okumuş, E. (2014). Din ve Sosyalleşme. *Turkish Studies*, 9(11), 429–454.
- Oliva, P. F. (1982). *Developing the Curriculum*, Boston-Toronto: Little, Brown & Company Limited.
- Ornstein, A.C. ve Hunkins F.P. (1993). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. (Second Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Osborne, K. W. (1984). Working Papers in Political Education. Monographs in Education XII. Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED293757.pdf> adresinden 01.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- PEMUS (Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar Sempozyumu). (2011). “Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar Sempozyumu Sonuç Bildirgesi” Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar Sempozyumu. Ankara, (6-7 Nisan 2011) Polis Akademisi Başkanlığı.
- Pinar, W. F. (2003). *International Handbook of Curriculum Research*. Mahway, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Polis Akademisi. (2014). Polis Meslek Yüksekokulları Hakkında, Web: http://www.pa.edu.tr/?appcode=pmyo_root adresinden 30.06.2014'te alınmıştır.
- Polis Akademisi. (2015). Dersler ve İçerikleri, Web: <http://www.pa.edu.tr/Default.aspx?page=EgitimBirimleri&GUID=fc6832bd-a967-46b2-946e-54f632b05d01&id=f05ee9d2-b169-4fde-ad0c-1797de5c9368> adresinden 24.04.2015 tarihinde alınmıştır.
- Polis Meslek Yüksek Okulları Eğitim-Öğretim Yönetmeliği. (17 Ağustos 2008). *Resmi Gazete*, 26970.

- Polis Meslek Yüksek Okulları Giriş Yönetmeliği. (17 Mayıs 2008). *Resmi Gazete*, 26879.
- Polis Yükseköğretim Kanunu. (09 Mayıs 2001). *Resmi Gazete*, 24397.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 25(4), 343-358.
- Posner, G.J., ve Rudnitsky, A.N. (1982). *Course Design: A Guide to Curriculum Development for Teachers*. (2nd Edition). New York: Longman.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum Design and Development*, New York: Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- Robbins, S. (1994). *Örgütsel Davranışın Temelleri*. (Çev. S.A. Öztürk). Eskişehir: ETAM Basım Yayım Dağıtım.
- Sambell, K. ve McDowell, L. (1998). The Construction of the Hidden Curriculum: Messages and Meanings in the Assessment of Student Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23(4), 391–396.
- Sargut, S. (2001). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim*. (2. Baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek "Yaşam Kalitesi"ne Sahip İki İlköğretim Okulunun Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Saylan, N. (1995). *Eğitimde Program Tasarısı Temeller-Prensipier-Kriterler*. Balıkesir: İnce Ofset.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim-Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Skelton, A. (1997). Studying Hidden Curricula: Developing A Perspective in The Light of Postmodern Insights, *Curriculum Studies*, 5(2), 177–193.
- Sönmez, V. (2008). Karşıt Program. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 30, 99–115.
- Sönmez, N. (2009). *Polislerin Polislik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Sosyolojik Bir Araştırma (Kayseri Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sönmez, N. (2012). İnteraktif Polis Eğitimi ve Eğiticinin Rolü. Alaç, Ali Erkan ve Kara, Hakan B. (Editör). *Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar*. Ankara: Polis Akademisi Yayınları, 42 – 65.
- Sözen, S. (2004). Polis ve Profesyonellik. *Polis Bilimleri Dergisi*, 6(3–4), 115–130.
- Suter, W. N. (2011). *Introduction to Educational Research: A Critical thinking approach*. LA, London, ND,S, W, D.C.: Sage Publications.

- Süzer, S. ve Sağlam, H. İ. (2014). *İlkokullarda Serbest Kıyafet Uygulamasının Öğrenci Velilerinin Görüşlerine Göre İncelenmesi*. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, ss. 18-25.
- Şahin, İ., Fırat, N.Ş. ve Zoraoğlu, Y. R. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Düşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 11(1), 20-38.
- Şen, U. ve Muş, E. (2012). Polis Eğitiminde Simülatörlü Atış Eğitimi. Alaç, Ali Erkan ve Kara, Hakan B. (Editör). *Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar*. Ankara: Polis Akademisi Yayınları, 111 – 127.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışman Üçgeni. *İlköğretim Online*, 1(1), 12-16. Web: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01b.pdf> adresinden 17.02.2015 tarihinde alınmıştır.
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Taşpınar, M. (13-15 Mayıs 2010). *Eğitimde Örtük Programın Şiddet Öğretisi İçindeki Yeri*. 1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir, ss. 373–377.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2013). Güncel Türkçe Sözlük, Web: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GT.S.50f673c5c59c02.00801633 adresinden 30 Ocak 2013'te alınmıştır.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2014). Büyük Türkçe Sözlük, Web: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.544fda086397e0.59911928 adresinden 28 Ekim 2014'te alınmıştır.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2014-inanç). Büyük Türkçe Sözlük, Web: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5460881a4be284.09716145 adresinden 10 Kasım 2014'te alınmıştır.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yay.
- Tezcan, M. (2003). Gizli Müfredat. Eğitim Sosyolojisi Açısından Bir Kavram Çözümlemesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 53 – 60.
- Thornberg, R. (2009). The Moral Construction of the Good Pupil Embedded in School Rules. *Education, Citizenship and Social Justice*, 3 (4), 245–261.
- Toker-Gökçe, A. ve Ebru, O. (2015). Öğretmenlerin Bilgi Uçurma Tercihleri ile Kültürel Değerleri Arasındaki İlişki. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-64.
- Townsend, B. K. (2-5November 1995). *Is There a Hidden Curriculum in Higher Education Doctoral Programs?*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education, 20th, Orlando, FL. Web: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460663.pdf> adresinden 01.10.2012 tarihinde alınmıştır.

- Tuncel, İ. (2008). *Duyuşsal Özelliklerin Gelişimi Açısından Örtük Program*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Türk-Smith, S. (6-8 Eylül 2006). *Türk Genci "İyi İnsan" ı Nasıl Tanımlıyor? İyi İnsan Prototipinin Kültürlerarası Araştırmasında Türk Kültürünün Konumu*. XIV. Ulusal Türk Psikoloji Kongresinde sunuldu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543–559.
- Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler Teknikler*. (6. Baskı). Ankara: Alkim Kitapçılık Yayıncılık.
- Varış, F. (1998). Temel Kavramlar ve Program Geliştirmeye Sistemik Yaklaşım. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 3-19.
- Veznedaroğlu, R. L. (2007). *Okulda Ve Sınıfta Örtük Program (Bir Özel İlköğretim Okulu Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wren, D. J. (1999). School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593 – 596.
- Yangın, S. ve Dindar, H. (2010). İlköğretim Okullarında Örtük Programın Varlığına İlişkin Bir Araştırma (Türkiye: Siirt İli Örneği). *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 1017–1038.
- Yapıcı, M. ve Ulu, F. B. (2010). İlköğretim 1. Sınıf Öğretmenlerinin Okul Öncesi Öğretmenlerinden Beklentileri. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 43–55.
- Yıldırım, B. (2005). Eğitim Örgütlerinde Kültürel Liderlikle Meslek Ahlakı İlişkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(13), 218–238.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Tıpkı Basım)*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research Design and Methods* (4th ed.). LA, London, ND,S, W, D.C.: Sage Publications.
- Yurdaer, A. (2000). Polis Akademisi'nde Verilen Uygulamalı Eğitimin Değerlendirilmesi. *Polis Bilimleri Dergisi*, 2(7–8), 209–232.
- Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde Eğitim-Öğretim Faaliyetleri ve Örtük Program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XV(1), 361–370.
- Yüksel, S. (2004). *Örtük Program, Eğitimde Saklı Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yüksel, S. (2005). Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students' Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 5(2), 329–338.
- Yüksel, S. (2007). Örtük Programın Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Derslerine Yönelik Düşüncelerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 50, 321–345.
- Zengin, C. (2012). Tematik Denetim Metodolojisinin Türk Polis Teşkilatı Eğitim Sisteminin Yönetimsel Performans Değerlendirmesinde Uygulanabilirliği. Alaç, Ali Erkan ve Kara, Hakan B. (Editör). *Polis Eğitiminde Modern Uygulamalar*. Ankara: Polis Akademisi Yayınları, 66–89.

Ek 1. Araştırma Onay Yazıları

T.C.
POLİS AKADEMİSİ BAŞKANLIĞI
Güvenlik Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : 40843807-3192/91265-1461-
Konu : Akademik Çalışma Onayı

GENEL MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Polis Akademisi Başkanlığına bağlı Balıkesir Polis Meslek Yüksek Okulu Müdürlüğü emrinde görevli, 3. Sınıf Emniyet Müdürü Köksal BOZTAŞ 02.05.2013 tarihli dilekçesi ile "Balıkesir Polis Meslek Yüksek Okulu'nun Örtük Programı" konulu doktora tez çalışmasına esas olmak üzere Balıkesir PMYO öğrencilerine okul, meslek ve Polis Özel Harekât (PÖH) tutum ölçeklerini uygulamayı, gözlem ve görüşme yapmayı talep etmektedir.

Bahse konu çalışmanın Balıkesir PMYO'da eğitim gören öğrencilere yönelik Ek-1'deki soruların sorulması yoluyla çalışma yapılması talebinin bilimsel etik ilkeleri açısından uygun olduğu, Ek-2'de sunulan "Akademik Kurul Tutanağı" ile tespit edilmiştir.

Anılan çalışmanın gönüllülük esasma göre yapılması koşuluyla, Balıkesir Polis Meslek Yüksek Okulu öğrencilerine uygulanabilmesi için gerekli izin verilmesi hususunu tensiplerinize arz ederim.



Prof. Dr. Ertan BEŞE
Güvenlik Bilimleri Enstitüsü Müdürü

OLUR

26/06/2013

Prof. Dr. Remzi FİNDİKLİ
Genel Müdürü
Polis Akademisi Başkanı

T.C.
İÇİŞLERİ BAKANLIĞI
Emniyet Genel Müdürlüğü

Sayı : 27441071.34231 (91265)/
Konu : Akademik Araştırma

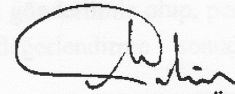
.../06/2014

GENEL MÜDÜRLÜK MAKAMINA

Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü kadrosunda görevli 168238 sicil sayılı 3. Sınıf emniyet Müdürü Köksal BOZTAŞ, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yapmakta olduğu doktora programı kapsamında "Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulunun Örtük Programı " konulu tezini tamamlayabilmek için Balıkesir PMYO ders görevlilerine yönelik gözlem ve görüşme yapma talebinde bulunmaktadır.

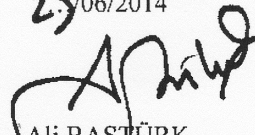
Bu bağlamda, adı geçen personelin Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu Müdürlüğü ders görevlilerine yönelik gözlem ve görüşme yapabilmesi hususunu;

Onaylarınıza arz ederim.


Mustafa ŞENTÜRK
Eğitim Dairesi Başkanı
1. Sınıf Emniyet Müdürü

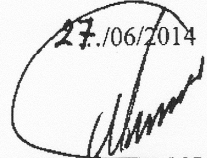
Uygun Görüşle Arz Ederim.

25/06/2014


Ali BAŞTÜRK
Mülkiye Başmüfettişi
Emniyet Genel Müdür Yardımcısı V.

OLUR

27./06/2014


Mehmet KILIÇLAR
Vali
Emniyet Genel Müdürü

Ek 2. Balıkesir PMYO, Polislik Mesleği ve Polis Özel Harekât Branşı Tutum Ölçeği Deneme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmada elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır, dolayısıyla isim yazmanıza gerek yoktur. Aşağıda her bir ifadeyi dikkatle okuyarak görüş ve düşüncelerinizi ifadenin karşısında yer alan derecelendirmenin karşısına (X) işareti koyarak belirtiniz. İçtenlikle cevaplamanız, çalışmanın bilimsel etkililiğini arttıracaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı
Balıkesir Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Nadiren katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Şu anda öğrenim gördüğüm okulumdan memnunum	()	()	()	()	()
2. Başka bir okul tercihi olsaydı, burayı kesinlikle tercih etmezdim	()	()	()	()	()
3. Okuldaki imkânlar bana, "iyi ki burayı tercih etmişim" dedirtiyor	()	()	()	()	()
4. Bu okuldaki disiplin anlayışı beni rahatsız ediyor	()	()	()	()	()
5. Bu okulda öğrenci olmaktan mutluyum	()	()	()	()	()
6. Bu okulu başkalarına tavsiye etmem	()	()	()	()	()
7. Okuldaki sosyal faaliyet alanları beni rahatlatıyor	()	()	()	()	()
8. Bu okuldan ayrılacağıma düşünmek beni üzüyor	()	()	()	()	()
9. Bu okulun ortamı (atmosferi) bana huzur veriyor	()	()	()	()	()
10. Bu okulda sorun yaşadığımda danışabileceğim insanların sayısı çok	()	()	()	()	()
11. Bu okuldaki hocaları seviyorum	()	()	()	()	()
12. Bu okulun ortamı (atmosferi), beni bu okula geldiğime pişman ettiriyor	()	()	()	()	()
13. Bu okul, kendimi değerli bir birey olarak algılamamı sağlıyor	()	()	()	()	()
14. Bu okulda sorunlarımı anlatacak birini bulamam	()	()	()	()	()
15. Okuldaki dersler beni tatmin etmiyor	()	()	()	()	()
16. Keşke bu okula hiç başlamasaydım	()	()	()	()	()
17. Dünyaya bir daha gelsem tekrar polis olmayı tercih ederdim	()	()	()	()	()
18. Polis olacağıma düşünmek beni mutlu ediyor	()	()	()	()	()
19. Polislik mesleği bana sıkıcı geliyor	()	()	()	()	()
20. Polislik mesleğini seviyorum	()	()	()	()	()
21. Polis olmayı kendime yakıştırıyorum	()	()	()	()	()
22. Polislik mesleğini seçtiğime pişmanım	()	()	()	()	()

23. Hangi koşullar altında olursa olsun polislik yaparım	()	()	()	()	()
24. Polislik mesleğini yaparken bazı sıkıntılar yaşamaktan endişe duyuyorum	()	()	()	()	()
25. Polislik her zaman hayallerimi süsleyen bir meslek olmuştur	()	()	()	()	()
26. Polislik mesleğine toplumda verilen değer bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor	()	()	()	()	()
27. Polislik mesleğinin disiplinli olmayı gerektirmesi beni rahatsız ediyor	()	()	()	()	()
28. Polislik mesleğinin kişiliğime uygun bir meslek olmadığını düşünüyorum	()	()	()	()	()
29. Meslek tercihinde bulunacak birine polislik mesleğini asla tavsiye etmem	()	()	()	()	()
30. Benim için en ideal meslek polisliktir	()	()	()	()	()
31. Polislik benim için bir tutkudur	()	()	()	()	()
32. Bana göre polislik mesleğinin hiçbir cazip yanı yoktur	()	()	()	()	()
33. Polislik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleği daha çok seveceğime inanıyorum	()	()	()	()	()
34. Daha iyi bir meslek bulursam hemen vazgeçerim	()	()	()	()	()
35. Polislikten alacağım manevi doyum bana huzur veriyor	()	()	()	()	()
36. İnsanlara yararlı olmayı sevdiğim için bu mesleği tercih ettim	()	()	()	()	()
37. Polislik mesleğini sevmiyorum.	()	()	()	()	()
38. Dünyaya tekrar gelseydim yine Polis Özel Harekâtı (PÖH) seçerdim	()	()	()	()	()
39. PÖH seçmemin nedeni ailemin baskısıdır	()	()	()	()	()
40. PÖH branşının insana huzur vereceğini düşünüyorum	()	()	()	()	()
41. PÖH branşında çalışacağımı düşünmek beni mutlu ediyor	()	()	()	()	()
42. PÖH branşındaki aşırı disiplin rahatsız edecek seviyededir	()	()	()	()	()
43. PÖH branşının tam olarak kişiliğime uygun olduğunu düşünüyorum	()	()	()	()	()
44. Hangi koşullar altında olursa olsun PÖH branşında çalışırım	()	()	()	()	()
45. PÖH branşını seçtiğime pişmanım	()	()	()	()	()
46. PÖH branşını PMYO birinci sınıfta okuyan öğrencilere tavsiye ederim	()	()	()	()	()
47. PÖH branşının toplumdaki değerini kaybettiğini düşünüyorum	()	()	()	()	()
48. Benim için ideal olan PÖH branşındır	()	()	()	()	()
49. PÖH branşından aldığım manevi doyum bana huzur veriyor	()	()	()	()	()
50. Başka bir branş seçmem mümkün olsaydı (istihbarat branşı gibi) PÖH branşını seçmezdim	()	()	()	()	()
51. PÖH branşını kendi isteğimle seçtim	()	()	()	()	()
52. PÖH branşının kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum	()	()	()	()	()
53. Dağlarda veya kırsal alanlarda görev yapmak tam da bana göre	()	()	()	()	()

54. PÖH çalışma koşulları diğerlerinden daha zevklidir	()	()	()	()	()
55. PÖH'ün taşıdığı misyon tam da benim yaşam felsefeme uygundur	()	()	()	()	()
56. PÖH'ün zorlu eğitim biçimi ve düzeyi beni aşıyor	()	()	()	()	()
57. PÖH branşı, kendimi ayrıcalıklı hissettiriyor	()	()	()	()	()

Ek 3. Balıkesir PMYO, Polislik Mesleği ve Polis Özel Harekât Branşı Tutum Ölçeği Uygulama Formu

Sevgili Öğrenciler,

Bu araştırmada elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır, dolayısıyla isim yazmanıza gerek yoktur. Aşağıda her bir ifadeyi dikkatle okuyarak görüş ve düşüncelerinizi ifadenin karşısında yer alan derecelendirmenin karşısına (X) işareti koyarak belirtiniz. İçtenlikle cevaplamanız, çalışmanın bilimsel etkililiğini arttıracaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı
Balıkesir Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

	Tamamen Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Nadiren katılıyorum	Hiç katılmıyorum
1. Okuldaki imkânlar bana, “iyi ki burayı tercih etmişim” dedirtiyor	()	()	()	()	()
2. Bu okuldaki disiplin anlayışı beni rahatsız ediyor	()	()	()	()	()
3. Bu okulda öğrenci olmaktan mutluyum	()	()	()	()	()
4. Bu okulu başkalarına tavsiye etmem	()	()	()	()	()
5. Okuldaki sosyal faaliyet alanları beni rahatlatıyor	()	()	()	()	()
6. Bu okulun ortamı (atmosferi) bana huzur veriyor	()	()	()	()	()
7. Bu okulun ortamı (atmosferi), beni bu okula geldiğime pişman ettiriyor	()	()	()	()	()
8. Bu okul, kendimi değerli bir birey olarak algılamamı sağlıyor	()	()	()	()	()
9. Bu okulda sorunlarımı anlatacak birini bulamam	()	()	()	()	()
10. Keşke bu okula hiç başlamasaydım	()	()	()	()	()
11. Dünyaya bir daha gelsem tekrar polis olmayı tercih ederdim	()	()	()	()	()
12. Polislik mesleği bana sıkıcı geliyor	()	()	()	()	()
13. Polis olmayı kendime yakıştırıyorum	()	()	()	()	()
14. Polislik mesleğini seçtiğime pişmanım	()	()	()	()	()
15. Hangi koşullar altında olursa olsun polislik yaparım	()	()	()	()	()
16. Polislik her zaman hayallerimi süsleyen bir meslek olmuştur	()	()	()	()	()
17. Polislik mesleğine toplumda verilen değer bu mesleği sevmemde önemli bir rol oynuyor	()	()	()	()	()
18. Polislik mesleğinin disiplinli olmayı gerektirmesi beni rahatsız ediyor	()	()	()	()	()
19. Meslek tercihinde bulunacak birine polislik mesleğini asla tavsiye etmem	()	()	()	()	()

20. Benim için en ideal meslek polisliktir	()	()	()	()	()
21. Polislik benim için bir tutkudur	()	()	()	()	()
22. Bana göre polislik mesleğinin hiçbir cazip yanı yoktur	()	()	()	()	()
23. Polislik mesleğindeki tecrübem arttıkça bu mesleği daha çok seveceğime inanıyorum	()	()	()	()	()
24. Daha iyi bir meslek bulursam hemen vazgeçerim	()	()	()	()	()
25. Polislikten alacağım manevi doyum bana huzur veriyor	()	()	()	()	()
26. Polislik mesleğini sevmiyorum.	()	()	()	()	()
27. Dünyaya tekrar gelseydim yine Polis Özel Harekatı (PÖH) seçerdim	()	()	()	()	()
28. PÖH branşında çalışacağımı düşünmek beni mutlu ediyor	()	()	()	()	()
29. PÖH branşının tam olarak kişiliğime uygun olduğunu düşünüyorum	()	()	()	()	()
30. Hangi koşullar altında olursa olsun PÖH branşında çalışırım	()	()	()	()	()
31. PÖH branşını seçtiğime pişmanım	()	()	()	()	()
32. PÖH branşını PMYO birinci sınıfta okuyan öğrencilere tavsiye ederim	()	()	()	()	()
33. Benim için ideal olan PÖH branşıdır	()	()	()	()	()
34. PÖH branşından aldığım manevi doyum bana huzur veriyor	()	()	()	()	()
35. Başka bir branş seçmem mümkün olsaydı (istihbarat branşı gibi) PÖH branşını seçmezdim	()	()	()	()	()
36. PÖH branşının kişiliğime uygun olmadığını düşünüyorum	()	()	()	()	()
37. PÖH çalışma koşulları diğerlerinden daha zevklidir	()	()	()	()	()
38. PÖH'ün zorlu eğitim biçimi ve düzeyi beni aşıyor	()	()	()	()	()

Ek 4. Öğrenci Görüşme Formu

Sevgili Öğrencim,

Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde örtük program üzerine çalışıyorum. Tez kapsamında bu çalışmamın amacı, Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu'nda (BPMYO) uygulanmakta olan resmi program dışında örtük programın kapsamının ne olduğunu açığa çıkarmaktır.

Sizler okuldaki eğitimin ve programın önemli bir parçasısınız. Bu nedenle soracağım sorular hakkındaki fikirleriniz benim için çok önemli. Bu görüşme, çalışmanın amacına ulaşmasında çok yararlı olacaktır.

Bu araştırmada elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır ve adınız araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacaktır. Sizce bir sakıncası yoksa, görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek ve not almak istiyorum.

Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İçtenlikle cevaplamanız, çalışmanın bilimsel etkililiğini arttıracaktır. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamaya hazırım. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmacı

Balıkesir Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Görüşme Tarihi :

Görüşme Yeri :

Kardeş sayısı :

Baba / Annenin mezun olduğu okul:

Ailenin gelir düzeyi:

Yetiştirdiğiniz yer (köy/kasaba/şehir):

Okuduğu lise:

Geldiği PMYO:

Zayıf ders sayısı:

SORULAR

- Okuldaki ders başarısının dışında sizden neler isteniyor / bekleniyor?
 - Derslerde ders içerikleri haricinde neler öğretiliyor?
 - Öğretim görevlilerinin sizlere kazandırmaya çalıştığı (ders çalışmak, yazılı kurallar dışında) değerler nelerdir?
 - Hangi öğrenciler öğretim görevlilerince daha çok takdir edilip ödüllendirilir / cezalandırılır?
 - Öğretim görevlilerince ödüllendirilen ve cezalandırılan veya kınanan (hoş görülme-yen) davranışlar nelerdir? (Yukarıdaki soruya bağlı olarak)

- Sence Öğretim görevlilerine göre iyi / kötü bir öğrencinin özellikleri nelerdir?
2. Okulda derslerin dışında (planlı ve programlı faaliyetlerden başka) ne tür aktiviteler yapılır?
 - Sınıf içerisinde yazılı olan kurallar dışında ne tür kurallar vardır? Bu kuralları kimler koymuştur?
 - Öğretim görevlilerinin sizlerle iletişimini nasıl buluyorsunuz? Size sınıf içinde nasıl hitap ediliyor? Öğretim görevlilerinin tüm öğrencilere eşit davrandığını düşünüyor musunuz? (Hayır ise Neden?) (Evet ise nasıl açıklarsın?)
 - Dersinize giren öğretim görevlileri, dönem başında ya da ders sürecinde sizden beklentilerine ilişkin ne tür açıklamalarda bulundu (Sınıfta uyulmasını istediği kurallar, derse katılma, ödevler, sınav konuları gibi)
 - Öğretim görevlilerinin dönem başında ya da ders sürecinde söyledikleri ile çelişen durumlar ortaya çıktı mı? Neler?
 - Size göre derste başarılı olmak için hangi özelliklere sahip olmak gerekir? Neden?
 3. Bu okulda kendinizi nasıl hissediyorsunuz, bir öğrenci olarak size hangi gözle bakılıyor?
 - Okulda öğretim görevlilerinin size kaygı yaşatan veya kendinizi güvende hissetmemenize neden olan davranışlar nelerdir?
 - Okulda öğretim görevlilerinin size güven duygusu veren davranışları nelerdir?
 4. Bir polis adayı olarak sizden beklenen değerler (gelenek, görenek, ahlak gibi) nelerdir? (Polis memuru olmanın yanında)
 5. Derslerde öğrendiklerinizin dışında sizlerden bir polis olarak beklenen değerler var mı? Varsa nelerdir?
 6. Okuldaki mevcut kültür sizi hangi yönlerden nasıl etkiliyor? (olumlu ya da olumsuz)

Ek 5. Öğretim Görevlisi Görüşme Formu

Merhaba,

Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nde doktora öğrencisiyim. Doktora tezimde örtük program üzerine çalışıyorum. Tez kapsamında bu çalışmamın amacı, Balıkesir Polis Meslek Yüksekokulu'nda (BPMYO) uygulanmakta olan resmi program dışında örtük programın kapsamının ne olduğunu açığa çıkarmaktır.

Sizler okuldaki eğitimin ve programın önemli bir parçasısınız. Bu nedenle soracağım sorular hakkındaki fikirleriniz benim için çok önemli. Bu görüşme, çalışmanın amacına ulaşmasında çok yararlı olacaktır.

Bu araştırmada elde edilen veriler bilimsel bir çalışma dışında kesinlikle kullanılmayacaktır ve adınız araştırmanın hiçbir yerinde açıklanmayacaktır. Sizce bir sakıncası yoksa, görüşmemizi ses kayıt cihazıyla kaydetmek ve not almak istiyorum.

Görüşmenin yaklaşık 45 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İçtenlikle cevaplamanız, çalışmanın bilimsel etkililiğini arttıracaktır. Başlamadan önce herhangi bir sorunuz varsa yanıtlamaya hazırım. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Köksal BOZTAŞ

Görüşme Tarihi :

Görüşme Yeri :

Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

Meslekte / öğretmenlikte kıdeminiz :

Kaç yıldır bu okulda görev yaptığınız:

Mezun olduğunuz okul :

SORULAR

1. Sizin tarafınızdan ortaya konulan öğrenme yaşantıları nelerdir?

- Sınıf içerisinde öğrencilerden başarının dışında öğrencilerin bilmelerini ve öğrenmelerini istediğiniz neler vardır (ne tür öğrenmeler söz konusudur)? Bir başka anlatımla, programda yer alan ve öğrencilerin bilmesi gereken bilgiler dışında ayrıca sizin kazandırmayı hedeflediğiniz bilgi ve beceriler nelerdir?
- Sınıf içerisinde öğrenme-öğretme sürecini nasıl gerçekleştiriyorsunuz? (esri yapmak, örnek vermek-örnekleri nereden seçiyorsunuz-sıklıkla

hangi yöntem ve tekniği kullanıyorsunuz? (sınıf içinde öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlamak için ne tür yöntem ve tekniği seçiyorsunuz?)

- Öğrenci katılımını sağlıyor musunuz? Sağlıyorsanız nasıl sağlıyorsunuz? Bu katılımı sağlamak için ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?
- Öğrencilere bir emniyet mensubu olarak (ağabey, amir, arkadaş vb) model olduğunuzu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bunu nasıl gösteriyorsunuz?
- Size özgü sınıf içi kurallarınız var mı? Varsa nelerdir? Nasıl belirliyorsunuz? Belirlediğiniz kurallara bir örnek verir misiniz? Sınıf kurallarınızı belirlemenize etki eden faktörler nelerdir? Bu kurallara uymayan öğrenci olursa nasıl tepki verirsiniz?
- Öğrencilerle iletişiminiz hakkında bilgi verir misiniz? Öğrencilerinizle iletişimde nelere dikkat edersiniz, onlara nasıl hitap edersiniz? (hangi sıfatlar, kelimeler, övgüler, yergiler vb.) İstenmeyen öğrenci davranışları karşısında neler yaparsınız?
- Size göre okulda nasıl bir kültür var? Kurumunuzdaki mevcut kültür, sizin davranışlarınızı nasıl etkiliyor? Siz bu kültürü öğrencilerinize nasıl aktarıyorsunuz?

2. Sizin geliştirmeye çalıştığınız değerler (sınıf içerisinde) nelerdir?

- Hangi değerlere sınıf içerisinde önem verirsiniz? Niçin?
- Öğrencilere hangi davranışları tavsiye edersiniz?
- Görmek istediğiniz öğrenci tipini tanımlayabilir misiniz?
- İyi ve kötü öğrenciyi nasıl tanımlayabilirsiniz?

3. Sizce öğrencilere kazandırılması gereken değerler (programdaki mevcut değerler haricinde) neler olmalıydı?

- Eğitim programında üzerinde durulmamış ama size göre kazandırılması gereken değerler nelerdir?
- Eğitim programında size ters düşen / önemsiz gördüğünüz değerler varsa nelerdir?
- Programda mevcut olan ama yetersiz gördüğünüz dolayısıyla geliştirilmesi gereken bilgi, beceri ve değerler nelerdir?

Ek 6. Öğrenci Kompozisyon Kâğıdı

- Okuldaki ders başarısının dışında sizden neler isteniyor / bekleniyor? Derslerde ders içerikleri haricinde neler öğretiliyor? Öğretim görevlilerinin sizlere kazandırmaya çalıştığı (ders çalışmak, yazılı kurallar dışında) değerler nelerdir? Hangi öğrenciler öğretim görevlilerince daha çok takdir edilip ödüllendirilir / cezalandırılır? Öğretim görevlilerince ödüllendirilen ve cezalandırılan veya kınanan (hoş görülmeyen) davranışlar nelerdir? (Yukarıdaki soruya bağlı olarak) Sence Öğretim görevlilerine göre iyi / kötü bir öğrencinin özellikleri nelerdir?
- Okulda derslerin dışında (planlı ve programlı faaliyetlerden başka) ne tür aktiviteler yapılır? Sınıf içerisinde yazılı olan kurallar dışında ne tür kurallar vardır? Bu kuralları kimler koymuştur? Öğretim görevlilerinin sizlerle iletişimini nasıl buluyorsunuz? Size sınıf içinde nasıl hitap ediliyor? Öğretim görevlilerinin tüm öğrencilere eşit davrandığını düşünüyor musunuz? (Hayır ise Neden?) (Evet ise nasıl açıklarsın?) Dersinize giren öğretim görevlileri, dönem başında ya da ders sürecinde sizden beklentilerine ilişkin ne tür açıklamalarda bulundu (Sınıfta uyulmasını istediği kurallar, derse katılma, ödevler, sınav konuları gibi) Öğretim görevlilerinin dönem başında ya da ders sürecinde söyledikleri ile çelişen durumlar ortaya çıktı mı? Neler? Size göre derste başarılı olmak için hangi özelliklere sahip olmak gerekir? Neden?
- Bu okulda kendinizi nasıl hissediyorsunuz, bir öğrenci olarak size hangi gözle bakılıyor? Okulda öğretim görevlilerinin size kaygı yaşatan veya kendinizi güvende hissetmemenize neden olan davranışlar nelerdir?
- 7. Okulda öğretim görevlilerinin size güven duygusu veren davranışları nelerdir? Bir polis adayı olarak sizden beklenen değerler (gelenek, görenek, ahlak gibi) nelerdir? (Polis memuru olmanın yanında) Derslerde öğrendiklerinizin dışında sizlerden bir polis olarak beklenen değerler var mı? Varsa nelerdir?
- 8. Okuldaki mevcut kültür sizi hangi yönlerden nasıl etkiliyor? (olumlu ya da olumsuz)